



HAL
open science

L'enfant et la philosophie: de l'enfant-fardeau à l'enfant-citoyen

Marjorie Metz

► **To cite this version:**

Marjorie Metz. L'enfant et la philosophie: de l'enfant-fardeau à l'enfant-citoyen. Philosophie. 2021. hal-03228188

HAL Id: hal-03228188

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03228188>

Submitted on 17 May 2021

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License



**UNIVERSITÉ
DE LORRAINE**

UFR Sciences Humaines et Sociales - Nancy

Année universitaire 2020-2021

L'enfant et la philosophie :
de l'enfant-fardeau à l'enfant-citoyen

Présenté par : Marjorie METZ

Sous la direction de Anna ZIELINSKA

Mémoire présenté le 12/05/2021, devant un jury composé de :

Anna ZIELINSKA, Maître de conférences

Christophe BOURIAU, Professeur

Mémoire de Master, mention Philosophie

Remerciements

Merci à ma directrice, Mme Anna ZIELINSKA, pour sa précieuse aide et ses conseils dans la réalisation de ce mémoire.

Merci à M. Christophe BOURIAU, membre du jury, pour sa participation et son regard sur mon travail.

Merci à ma famille et à mes ami.e.s qui m'ont aidée à la correction et à la relecture de ce mémoire.

TABLE DES MATIERES

Introduction.....	9
1. L'enfant dans l'histoire de la philosophie.....	13
1.1 Vision fragmentée de la figure de l'enfant dans l'Antiquité et les débuts de la modernité.....	15
1.1.1 L'Antiquité.....	15
1.1.2 L'enfant dans la modernité : entre raison innée et raison empirique.....	20
1.2 Friedrich Nietzsche (1844-1900) : se métamorphoser en enfant.....	24
1.2.1 L'enfant comme figure de métamorphose et de dépassement de soi.....	24
1.2.2 L'éducation comme outil pour l'avènement d'une culture aristocratique.....	30
1.3 John Dewey (1859-1952) : l'enfant et l'élève.....	36
1.3.1 La démocratie créatrice.....	36
1.3.2 L'éducation et la démocratie.....	37
1.3.3 La dialectique de l'éducation.....	40
2. L'enfant comme sujet dans la philosophie.....	45
2.1 Freud & Piaget : écouter et observer l'enfant.....	47
2.1.1 Sigmund Freud (1856-1939).....	47
<i>LE DIALOGUE ENTRE L'ADULTE ET L'ENFANT COMME CONDITION DE POSSIBILITE DE L'HOMME</i>	47
<i>L'ENFANT, UN ETRE COMPLEXE ET RATIONNELLEMENT AUTONOME</i>	49
2.1.2 Jean Piaget (1896-1980).....	51
<i>L'ENFANT ANIMISTE</i>	51
<i>L'ENFANT EGOCENTRIQUE</i>	53
<i>L'ENFANT : ETRE SOCIAL OU ETRE ASOCIAL ?</i>	54
2.2 Matthew Lipman et la philosophie pour enfants (PPE) (1923-2010).....	56
2.2.1 « Tous les philosophes ont un jour été des enfants ».....	56
2.2.2 L'enfant, espoir d'une société renouvelée.....	60
2.2.3 La philosophie pour enfants, une pratique d'investigation en communauté de recherche.....	61
2.3 Lévine, Tozzi : deux autres approches de la philosophie pour enfants.....	65
2.3.1 Jacques Lévine et l'enfant <i>Homo Philosophicus</i> (1923-2008).....	65
<i>UNE ONTOLOGIE DE L'ENFANCE</i>	65
<i>ECOUTER L'ENFANT EN RECHERCHE D'IDENTITE</i>	68

2.3.2 Michel Tozzi et la didactique du philosophe.....	71
<i>POUR UNE EDUCABILITE PHILOSOPHIQUE DE L'ENFANT</i>	71
<i>UNE DIDACTIQUE DE L'APPRENTISSAGE DU PHILOSOPHER</i>	74
3.Perspectives empiriques et conceptuelles.....	79
3.1 Olivier Houdé et la neuropédagogie	81
3.1.1 L'enfant, un être naturellement scientifique	81
3.1.2 Une nouvelle théorie du développement de l'enfant.....	84
3.1.3 L'école en route vers la neuropédagogie ?	87
3.2 La mise en pratique de la philosophie pour/avec les enfants (PPE/PAE).....	90
3.2.1 La philosophie permet-elle de favoriser des attitudes démocratiques ?.....	90
3.2.2 La philosophie permet-elle de produire des individus dotés de meilleures compétences cognitives et émotionnelles ?.....	93
3.2.3 La PPE/PAE : limites et mises en garde	95
3.3 Réflexion plus générale sur la nécessité d'une éducation critique	97
Conclusion	100
Bibliographie	103

INTRODUCTION

Les enfants ne sont pas capables de philosopher. C'est du moins la thèse défendue par une école philosophique qui pense qu'il faudrait que l'enfant ait atteint un certain niveau de maturité pour qu'il puisse faire preuve d'une réflexion philosophique satisfaisante. L'enfant serait *l'infans*, celui qui ne parle pas (du moins pas comme l'adulte) et qui ne serait donc pas suffisamment doué de raison. Malgré les changements opérés par les travaux de certains psychologues, scientifiques et philosophes qui prouvent que l'enfant est un être possédant un dialogue interne riche et capable de partager sa propre vision du monde pour peu qu'on l'encourage à le faire, ce préjugé continue d'être largement relayé. Depuis une cinquantaine d'années, il existe une pratique de la philosophie pour enfants qui s'impose progressivement dans le paysage philosophique mais qui n'est pas vraiment considérée de manière sérieuse. La philosophie serait un domaine réservé à l'adulte, qui se résumerait à l'apprentissage de doctrines philosophiques, à la création de concepts, ou encore à une pratique de recherche. Pourtant, il est urgent de faire de la philosophie *avec* les enfants et *pour* les enfants afin de les aider dès le plus jeune âge à acquérir une certaine forme d'autonomie intellectuelle.

Il faut philosopher *avec* les enfants car le philosopher ne tire sa véritable valeur que d'un échange bienveillant entre l'adulte et l'enfant, celui-là nourrissant le souci constant de voir la réflexion de l'enfant s'élever et mûrir de manière autonome, tout en étant guidée par l'adulte qui intervient en tant qu'accompagnateur des mouvements de la pensée. Comme dans une danse, il les retient ou au contraire leur donne l'impulsion nécessaire pour s'épanouir. En premier lieu, la préposition *pour* évoque l'idée un peu péjorative qu'il faudrait mettre la philosophie à hauteur d'enfant pour que celle-ci, en tant que discipline réputée ardue, leur soit accessible. De façon plus extrême, ce terme peut même paraître ségrégatif : nous aurions les enfants ignorants d'un côté et les adultes savants de l'autre. Je suis convaincue que tous les enfants sans exception naissent philosophes en puissance. C'est la vie qu'on leur offre qui les éloigne de leur prédisposition naturelle à philosopher. Mais la philosophie *pour* enfant peut aussi posséder un sens beaucoup plus positif puisque cela peut aussi vouloir dire que l'adulte, dans son rôle de créateur, intervient pour proposer une palette d'outils philosophiques adaptée aux intérêts de l'enfant dans le but de philosopher avec lui (livres et albums jeunesse par exemple). Dans le cas de la philosophie avec les enfants, nous semblons nous situer directement dans l'action de philosopher puisque c'est dans la discussion même que la pensée critique se construit. Dans le second cas, l'outil en tant que création représente une médiation qui permet la pratique de la philosophie avec l'enfant. Cependant, cet outil n'est pas la finalité ultime puisqu'il sert l'action de philosopher avec l'enfant. Je pense donc que la philosophie doit se faire avec les enfants, l'adulte occupant une posture d'éducateur attentif et bienveillant, tout en se faisant évidemment pour eux puisque la création d'outils spécifiques est ce qui permet d'éveiller et de maintenir la curiosité de l'enfant pour les discussions proposées. Il faut évidemment admettre qu'il est nécessaire d'adapter la pratique de la philosophie telle que nous la connaissons afin que l'enfant puisse s'en saisir. Cette manière de philosopher s'apparente donc tout aussi bien à une *poiésis* qu'à une *praxis* puisque ce type de philosophie trouve tout autant son utilité dans le fait même d'accompagner les enfants à structurer leur pensée, que dans la production d'outils qui vont venir soutenir cet objectif.

La prise en compte de l'enfant dans sa spécificité d'enfant - en tant qu'il est un être qui porte un regard neuf sur la vie - mais également dans son statut plus général d'être humain égal à l'adulte, me semble être une démarche cruciale pour tendre vers une évolution positive de notre société. Nous parlons aujourd'hui naturellement de la « crise de l'éducation », qui entraînerait avec elle une « crise de l'autorité ». Un sondage CSA montre que 75 % des parents voient dans cette crise la principale cause de violence dans les établissements scolaires, ainsi qu'une des principales causes des difficultés scolaires (43 %) (Galichet,

2006, p. 1). Pour comprendre comment nous en sommes arrivés à cette situation, il est important de faire une brève rétrospective anthropologique sur la place de l'enfant dans la société. En effet, il est bon de savoir que même si la question de l'enfant anime depuis quelques siècles les recherches scientifiques, le souci de celui-ci n'a visiblement pas toujours été une priorité.

L'ouvrage de Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, nous explique qu'avant le 18^{ème} siècle, l'enfant ne possédait pas de statut juridique propre. Plusieurs pratiques témoignaient de cette absence de droits : la pratique courante des infanticides jusqu'au milieu du 18^{ème} siècle, celle tout autant admise des abandons d'enfants qui n'étaient pas socialement réprochée et le droit, pour les parents, de faire emprisonner leurs enfants. Il y avance une grande idée, aujourd'hui contestée, que le Moyen-Age ne possédait qu'un vague sentiment de l'enfance. Après ses premières années de dépendance totale envers l'adulte, l'enfant, selon Ariès, était très rapidement intégré à la société des adultes qui débarrassait, en quelque sorte, la famille du rôle affectif que nous lui prêtons aujourd'hui, puisque la famille était totalement ouverte sur l'extérieur. Dans la préface à l'édition de 1973, nous pouvons lire le passage suivant : « Les échanges affectifs et les communications sociales étaient donc assurés en dehors de la famille, par un "milieu" très dense et très chaud, composé de voisins, d'amis, de maîtres et serviteurs, d'enfants et de vieillards, de femmes et d'hommes, où l'inclination jouait sans trop de contrainte. » (Gros, 2010, p. 50)

La deuxième idée de Ariès est celle d'un changement qui serait intervenu au 17^{ème} siècle sous l'influence de l'Eglise et de l'Etat : le passage d'une famille ouverte sur la société des adultes à une famille nucléaire fermée, où l'enfant devient le noyau de la famille autour duquel toutes les attentions gravitent. L'agent de cette transformation est l'objectif de réussite sociale auquel le processus d'éducation est censé faire parvenir. Alors qu'au Moyen-Age, les enfants pénétraient rapidement la société des adultes par le biais de l'apprentissage, nous voyons apparaître un modèle où la famille et l'école préservent les enfants en leur sein, ces derniers se trouvant bien plus longtemps isolés du monde des adultes et donc intégrés plus tardivement dans cette communauté des gens « accomplis ». Au Moyen-Age, l'apprentissage était donc le mode d'éducation privilégié d'une jeunesse se formant « par l'expérience directe de la vie, au contact incessant des adultes, aux champs, à l'atelier, à la Cour, à l'Ost. » (Idem, p. 51) Deux transformations, intimement liées sont alors à l'œuvre : l'une sociétale avec l'allongement de la scolarisation des enfants et la mise en exergue de la réussite sociale comme nouvelle valeur ; l'autre familiale avec la transformation du sentiment des adultes à l'égard de l'enfant qui devient l'être autour duquel se concentre toutes les attentions. Nous assistons alors à une forme de conceptualisation progressive de l'enfance qui va se faire par la création de classes d'âges : au sein de la famille, il est d'abord nourrisson puis jeune enfant. Puis, l'école, en tant qu'elle scolarise l'éducation, devient le lieu de transition par lequel la jeunesse devient adolescence (concept qui n'existait pas sous l'Ancien Régime). Pour l'historien, tout cela est à l'origine d'une transformation de la pédagogie entraînant avec elle une forme de décadence de l'apprentissage : plutôt que d'intégrer les enfants au monde des adultes, la société a fait le choix « de les soumettre à une quarantaine [...] dans un monde à part qui est l'école. »¹ Pour l'historien, l'école constitue donc un lieu d'enfermement et les enfants seraient une sorte de minorité opprimée. Mais notons que Ariès ne semble pas ici faire la distinction entre l'école et le mode d'éducation, entre la scolarité et l'application pratique de cette scolarité. En soi, la scolarité est positive puisqu'elle a des effets bien établis : socialisation des enfants, acquisition de connaissances, apprentissage de la citoyenneté et du respect d'autrui, etc. Mais l'ultra démocratisation de l'école, dans un souci honorable d'égalité, a peut-être transformée cette dernière en

¹ P. Ariès. « D'hier à aujourd'hui, d'une civilisation à l'autre », dans *Couples et familles dans la société d'aujourd'hui*, Metz, Chroniques sociales de France, 1972, p. 122

un moule si lisse que l'expression de l'individualité et des potentialités de chacun est devenue difficile. C'est pour cette dernière raison qu'il est nécessaire d'explorer d'autres modes d'éducation.

Pour aller plus loin dans notre réflexion, il est essentiel de constater les évolutions qu'a rencontré le statut juridique de l'enfant depuis le début du 20^{ème} siècle. La première déclaration des droits de l'enfant (la « Déclaration de Genève ») date de 1924. Elle énonce des droits visant à une protection spéciale et renforcée des enfants contre les mauvais traitements, la malnutrition, l'exploitation économique, etc. Cette déclaration, ne reconnaissant que des « droit à » (droits-créances) a été vivement critiquée, notamment par le pédagogue polonais Janusz Korczak qui dénonce son statut purement protecteur. Celui pour qui l'enfant a le « droit d'être pris au sérieux » et le « droit à vivre sa vie d'aujourd'hui » écrit en 1929 : « Le premier et indiscutable droit de l'enfant est celui qui lui permet d'exprimer librement ses idées et de prendre une part active au débat qui concerne l'appréciation de sa conduite et la punition »². La dernière déclaration date de 1989. Pour la première fois, elle reconnaît à l'enfant des « droits de » (droits-libertés). Nous constatons alors une tension entre ces deux types de droits. D'un côté, les droits-créances reposent sur l'idée que l'enfant est un être à protéger car il est fragile, immature, influençable. D'autre part, les droits-libertés reposent sur une conception de l'enfant comme être capable d'opinions et de jugements personnels.

Pour François Galichet, « cette contradiction sera celle de la modernité, qui reste, encore aujourd'hui, prise dans l'antithèse d'une position « protectionniste » et d'une position « libérationniste » concernant l'enfant. » (Galichet, 2006). Nous n'aurions alors toujours pas dépassé cette forme de dualisme dans la prise en considération de l'enfant. Au regard des abus dont elle est encore victime (abus sexuels, travail précoce, etc.), la communauté enfantine constitue bien une « minorité opprimée ». D'où un mouvement de « libération des enfants » (expression de Alain Renaut), qui prend vie à-travers la lutte contre le travail des enfants, ou encore par le biais des mouvements de « l'Education nouvelle » qui se développent depuis le 20^{ème} siècle. Dans un souci humaniste de considérer l'enfant comme l'égal humain de l'adulte - malgré ses dissemblances psychologiques et physiologiques (la dissemblance n'implique pas nécessairement l'inégalité) -, il s'agit de respecter l'enfant dans ses besoins, dans sa pensée et de lui reconnaître une part de liberté dans son évolution. En effet, les travaux de Freud, mais aussi de psychologues tels que Piaget et Wallon ont mis en exergue les spécificités de la pensée enfantine qui ne se définit plus seulement par ses manquements et ses lacunes, mais aussi par des caractéristiques positives. Ces dernières justifiant le passage de « droits-créances » à « droits-libertés ». Pour Galichet, « on aboutit ainsi à un paradoxe profond qui caractérise le statut de l'enfant aujourd'hui : d'un côté, les acquis de l'anthropologie et de la psychologie invitent à creuser la différence, la dissemblance de l'enfant par rapport à l'adulte, alors que d'un autre côté, toute l'appréhension juridique de l'enfance met de plus en plus l'accent sur son identité de droit. » (Galichet, 2006) Nous ne pouvons nier les différences entre enfants et adultes, c'est un fait. Mais dans un total souci d'humilité quant à notre statut d'adulte, cette différence ne doit pas contribuer à desservir l'enfant et à en faire un être inférieur que nous devrions dresser tel un petit animal sauvage.

Malgré tout, pour Galichet, nous constatons aujourd'hui une tendance à l'incitation à l'autonomie des enfants dans le cercle familial (choix des vêtements, choix des jouets, choix des loisirs, alors qu'avant ceux-ci étaient exclusivement gérés par l'adulte). Mais cette autonomie grandissante rencontrée au sein du microcosme familial ne rencontre pas le même écho lorsqu'elle est confrontée au macrocosme social. En effet, le chômage et l'allongement des études contraignent les jeunes à habiter de plus en plus longtemps

² J. Korczak, « Jak kochac dziecko », MSK, Éd. Latona t. VII, Warszawa 1993, p. 43.

chez leur parents faute d'une autonomie financière suffisante. L'enfant est alors victime d'une double contradiction. D'une part, les valeurs éducatives telles qu'elles sont prônées par la philosophie pour enfants et par les pédagogies alternatives qui ont vues le jour vers la moitié du 20^{ème} siècle, encouragent la prise d'autonomie des enfants (Montessori, Freinet, etc.), qu'elle soit intellectuelle ou physique. Ces visions éducatives exercent une influence croissante dans la société car elles sont de plus en plus relayées par les réseaux d'influence (TV, réseaux sociaux, influenceurs, etc.). Au-delà de ces nouvelles valeurs éducatives, les médias encouragent une forme d'indépendance bien plus grave. Alors que les enfants ne sont pas encore conscients de ce qui est réellement dans leur intérêt ou non, il se voient encouragés à être autonomes vis-à-vis de leur consommation, voire de leur sexualité (sexualisation de plus en plus précoce des jeunes filles). Cette forme d'influence des médias est symptomatique de la volonté de certains adultes d'effacer ce qui fait la spécificité de l'enfant par rapport à l'adulte, à savoir le fait qu'il est un être qui doit être protégé et intégré progressivement au monde adulte³.

D'autre part, - et c'est là où se situe concrètement la contradiction - la réalité de la société contraint l'enfant à rester dans son statut d'être humain dépendant du contexte économique et social (chômage), scolaire (compétition scolaire, inégalités et échecs scolaires) et familial (violences physiques et morales). L'enfance est alors un immense paradoxe : d'une part, les enfants sont encouragés vers une autonomie précoce qui les expose trop vite à des dangers qu'ils ne peuvent pas toujours gérer seuls (violence, pornographie, etc.) ; d'autre part, l'enfant est une icône sacrée qui constitue le dernier rempart nous protégeant de la dureté de la société et le seul espoir d'une véritable transformation sociétale. L'enfant est balloté de part en part. Il est à la fois celui dont on brime les pulsions lorsqu'elles sont considérées comme destructrices et qu'on encourage lorsqu'elles sont jugées créatrices, celui qui doit obéir mais en même temps être capable de libre-arbitre, celui qui doit être physiquement et moralement protégé et en même temps celui qu'on encourage de plus en plus à faire seul. L'autonomisation qui est offerte « en principe » aux enfants ne trouve malheureusement pas souvent d'écho « en pratique ». Nous semblons être formellement d'accord sur ce que doit être le statut de l'enfant, mais cet accord formel ne s'incarne encore que trop rarement dans des réalités matérielles. Par conséquent, est-il possible de résoudre cette contradiction entre l'image d'un être limité par son statut d'enfant mais en même temps infini dans les possibilités d'évolution que nous lui attribuons ? Dès lors, il nous paraît utile d'étudier en détail l'évolution de la perception de l'enfant dans l'histoire de la philosophie. Car c'est bien en dégagant les caractéristiques que l'enfant a endossé au cours de l'histoire que nous pourrions voir le rapport qu'il entretient avec l'adulte (premier moment). C'est en étudiant cette évolution que nous pourrions voir aussi en quoi l'enfant peut contribuer à l'humanité de l'homme, quelle rôle la philosophie tient dans l'autonomisation de l'enfant et dans son intégration progressive au sein de la société et quels objectifs elle se propose (seconde partie). Il nous paraît pertinent, pour finir, d'étudier la possibilité de réalisation de ces objectifs (troisième partie). L'enjeu étant de savoir comment nous devons aborder les relations entre enfants et adultes afin de participer de façon respectueuse à leur évolution et à leur insertion dans le monde.

³ Dans « La crise de la culture » (1989, Folio Essais, p. 247, 251-152), Hannah Arendt écrit que l'éducation doit protéger l'enfant et ne pas les abandonner à eux-mêmes.

1. L'enfant dans l'histoire de la philosophie

1.1 VISION FRAGMENTEE DE LA FIGURE DE L'ENFANT DANS L'ANTIQUITE ET LES DEBUTS DE LA MODERNITE

1.1.1 L'Antiquité

LES PRESOCRATIQUES : L'ENFANT, UN ETRE EN TENSION PERMANENTE VERS SON DEVENIR

Même si le thème de l'enfant semble au premier abord absent de la littérature présocratique, les textes convoquent régulièrement la figure de l'enfant en tant qu'être qui tend vers une finalité qui est celle d'un accomplissement qui prend forme à la suite d'un processus d'évolution. L'enfance s'inscrit donc dans un devenir. Elle est constituée de phases qui constituent autant de passages nécessaires à la construction de l'être (Therme, 2017). L'enfance est un processus où chaque âge participe à la mise en tension de l'enfant vers son propre devenir : l'enfance est la vie même car elle pourrait être définie comme une *germination*⁴.

Malgré tout, la figure de l'enfance n'est pas connotée positivement, même si elle est annonciatrice de multiples possibilités. Démocrite nous dit : « Il n'est pas nécessaire, à mon avis, de procréer des enfants, car je vois dans la possession d'une progéniture de nombreux et grands dangers et beaucoup de soucis, tandis que les bienfaits en sont peu nombreux, menus et faibles⁵ ». L'enfant y est donc dépeint comme une charge, une lourde responsabilité. Ce refus d'engendrer est la manifestation d'une prise de conscience : la procréation spontanée, que les hommes considèrent « comme une nécessité imposée par la nature et par un vieil ordre social »⁶ est une conduite aveugle.

L'enfant possède aussi un certain nombre de défauts : l'irrationalité, le désordre et le mouvement. Aristoxène le décrit comme un être aux tendances chaotiques : incapable de rester en place, agité, maladroit, spontanément sujet à l'indiscipline et à la démesure, enclin à s'amuser plutôt qu'à s'appliquer (58 D8, § 202). Pour Héraclite, ces déficiences intellectuelles, comportementales et sensorielles sont dues – au même titre que les animaux et les fous – à un corps contenant trop d'humidité⁷. Mais tandis que ces derniers possèdent une nature figée qui les enferme et les empêche de dépasser ces défauts, l'enfant, d'un point de vue organique, possède une nature évolutive qui le destine à dépasser ces obstacles. Si l'on suit le raisonnement des présocratiques, l'enfant semble privé de certaines qualités, mais il est tout de même amené à les dépasser du fait de sa nature non figée et évolutive. Ces qualités sont donc des qualités possiblement en devenir.

⁴ L'image végétale de la germination est courante dans l'embryologie présocratique, et plus généralement à propos de la naissance et de la croissance du vivant.

⁵ 68 B278 (Stobée, IV, 24, 31). Voir aussi Démocrite, *Doctrines philosophiques et réflexions morales*, traduites et précédées d'une introduction par Maurice Solovine, Paris : F. Alcan, 1928, PUF.

⁶ 68 B278 (Idem., 33)

⁷ J.-F. Pradeau, « Héraclite, Fragments », Paris, GF Flammarion, 2004, (22 B117 et B118).

À d'autres moments, la figure de l'enfant est utilisée comme proposition subordonnée servant à comparer le comportement de l'adulte à celui de l'enfant. Il ne faut absolument pas se comporter comme l'enfant ! Pour les présocratiques, pour qu'un homme soit pleinement homme, il doit faire preuve d'un raisonnement éclairé et de tempérance. Pour Héraclite, « il ne faut pas être comme les enfants de nos parents » (22 B74)⁸ ; la conjonction « comme » introduisant un rapport de comparaison qualitatif entre l'adulte et l'enfant, celui-ci paraissant clairement en infériorité intellectuelle par rapport à celui-là. Ici, « ce n'est donc pas tant l'enfance comme telle qui est dépréciée que le comportement puéril, le fait de se comporter d'une façon inappropriée pour un homme mûr qui devrait faire usage de ses facultés (Therme, 2017, p. 640). » L'enfance ne semble donc pas être condamnée en soi par les présocratiques, elle apparaît davantage comme figure de comparaison, comme un modèle vers lequel il ne faut pas tendre. Mais ce n'est pas pour autant que tous les adultes ne sont pas sots. Pour Démocrite, « Il y en a parmi les jeunes qui sont intelligents et parmi les vieillards qui sont sots [...] » (68 B183) car ce n'est pas le temps mais l'éducation qui constitue l'outil permettant d'apprendre à penser. Ainsi, la maturité n'appartient à l'adulte que de manière relative, tout comme la puérité n'est pas l'apanage exclusif de l'enfant.

L'enfance est donc un processus, comparable à la germination que l'éducateur a pour mission d'épanouir. Puisque « c'est le propre de l'enfant, et non de l'homme, que de désirer sans mesure » (Démocrite, 68 B70), « il faut éteindre la démesure » (Héraclite, 22 B43), lui apprendre la juste mesure, l'ordre et la limite. « Il s'agit donc d'opérer une rectification, comme le jardinier tuteure un arbuste frêle pour l'aider à s'élever bien droit » (Therme, 2017, p. 641). Protagoras préconise une éducation dès l'aurore de la vie : « il faut commencer à apprendre dès le plus jeune âge », puisque « l'enseignement requiert des dispositions naturelles et de l'exercice » (80 B3). Ainsi, même si pour les présocratiques, il existe une différence d'ordre qualitative entre l'adulte et l'enfant, inférieur à l'adulte et parfois mis sur le même plan que l'animal et le fou, la rationalité enfantine, par une éducation adéquate, peut, degré par degré, atteindre la possible excellence que sa nature lui accorde.

PLATON ET LE NEOPLATONISME : L'ENFANT COMME OBSTACLE A LA CONNAISSANCE DU MONDE DES IDEES

Platon ne s'éloignera pas vraiment de la vision présocratique de l'enfance en ce qui concerne l'idée d'un âge mû par les passions et la démesure. En effet, l'enfant platonicien est d'abord un être de désir, de passion, de rébellion et de démesure, un être faible. (Robichaud/Gauthier-Lacasse, 2017, p. 135). L'enfant possède une nature agitée qui le rend inapte à exercer convenablement sa pensée⁹. Il est donc un être instable, dominé par les plus basses volitions que l'on peut trouver en l'homme, et c'est pour cela que Platon ira jusqu'à l'assimiler à la catégorie des animaux non rationnels : « De tous les animaux, c'est l'enfant qui est le plus difficile à manier ; par l'excellence même de cette source de raison qui est en lui, non encore disciplinée, c'est une bête rusée, astucieuse, la plus insolente de toutes¹⁰. » L'enfant possède donc une raison à l'état embryonnaire, et celle-ci, en tant qu'elle est immature, transforme l'enfant en être

⁸ Idem.

⁹ Platon, « Lois », II, 653d7-e3.

¹⁰ Platon, « Lois », VII, 808d

impétueux qui doit être maîtrisé. L'éducation a alors pour rôle de dompter la fougue enfantine, afin d'élever l'âme de l'enfant à l'Un-Bien, principe absolu de toute chose.

Alors que pour les présocratiques, l'enfance constitue en soi une période de transformation, pour Platon, l'enfance n'est intéressante que du point de vue du devenir de l'âme : « la pédagogie de Platon n'est qu'un prolongement de sa réflexion sur l'itinéraire de celle-ci »¹¹. L'enfant n'est alors pas considéré comme être propre, mais comme un obstacle au perfectionnement précoce de l'âme. Il existe chez Platon une prédominance de l'esprit qui prend le pas sur la dignité de l'enfant puisque l'enfant ne peut prétendre accéder à la raison qu'après avoir tourné son regard vers le monde des Idées. C'est donc l'accession au *logos* et à la connaissance qui permet dans le même temps l'avènement de la raison. Avant cette conversion de l'esprit, l'enfant possède des caractéristiques qui sont plus apparentées à celles du monstre qu'à celle de l'être humain : *epiboulos*, *drimu* et *hubristotatos* - qui signifient respectivement démonique, âcre, virulent, vif, piquant et outrageux - sont les adjectifs utilisés par Platon pour caractériser l'enfant¹². Enfin, cette différence d'ordre quantitative s'accompagne d'une différence d'ordre qualitative ; l'enfant est un être de moindre importance puisqu'il ne participe pas activement à la création d'une cité idéale - ce qui conduira même Platon à légitimer l'infanticide¹³.

Bien des siècles plus tard, Proclus se placera en néoplatoniste lorsqu'il affirmera que la petite enfance est le moment où l'âme retrouve un corps humain, de garçon ou de fille¹⁴. L'enfance n'est pas un premier moment absolu où tout se jouerait pour le meilleur ou pour le pire, mais une transition analogue à nos nuits de sommeil entre deux journées d'activité (Laurent, p. 702). L'enfance est une période de trouble et d'agitation mais cette irrationalité n'est pas intrinsèquement liée à l'enfance et le fait de devenir adulte ne garantit en rien une rationalité plus certaine¹⁵. Il y a de l'irrationnel en nous qui se manifeste sous la forme de pulsions qui nous précèdent, que l'on partage tous, et qui sont liées au monde en devenir. En d'autres termes, les désordres liés à l'âme ne nous appartiennent alors jamais vraiment puisqu'ils nous préexistent et subsistent lors de notre mort physique – ils sont en quelque sorte d'ordre social et nous transcendent. Ces pulsions irrationnelles du devenir règnent particulièrement dans la petite enfance. Les enfants n'ayant pas accès tout de suite à la parole sont comme prisonniers de leurs sensations qui sont intrinsèquement irrationnelles¹⁶. C'est l'expérience, ajoutée à ces sensations, qui va permettre à l'enfant d'accéder à un monde cohérent. Ainsi, c'est par la force des choses que l'âme de l'enfant abrite la démesure : le sensible s'impose hors du cadre normant du langage et de l'expérience. Cela explique alors l'intensité avec laquelle les enfants vivent leurs expériences – intensité pouvant paraître extravagante du point de vue de l'adulte.

¹¹ Charlot, B. (1977). L'idée d'enfance dans la philosophie de Platon. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 82(2), 232-245.

¹² Laurent, J. (2002). *La mesure de l'humain selon Platon*. Paris, France : Vrin, p. 16-17

¹³ Platon, *République*, V, 460a-461c

¹⁴ Proclus, *Commentaire sur le Timée*, tome 5, livre V, trad. A. J. Festugière, Paris, Vrin, 1968, p. 124-126.

¹⁵ Proclus, op. cité, p. 177

¹⁶ Proclus, *Commentaire sur le Timée*, tome 2, Paris, Vrin, 1967, p. 87

A l'instar des présocratiques et de Platon, Aristote considère l'enfant comme un être imparfait et fragmenté, dont la raison ne peut se développer qu'avec le temps et l'apprentissage : « l'enfant étant un être incomplet, il s'ensuit évidemment que la vertu ne lui appartient pas véritablement, mais qu'elle doit être rapportée à l'être accompli qui le dirige¹⁷ ». C'est par l'éducation que l'enfant pourra s'acheminer vers sa propre raison et sa propre vertu. Aristote use de termes aussi dépréciateurs que Platon puisqu'il rapproche l'enfant de l'esclave dans sa pensée politique : il utilise le terme grec *pais* (le fait de « puer ») qui renvoie à la fois à l'enfant et à l'esclave¹⁸. L'enfant aristotélicien acquiert donc la raison grâce à une pratique introduite par le biais de son éducation¹⁹. L'éducateur a alors pour rôle de rectifier, par la contrainte, la spontanéité enfantine responsable de son caractère imprévisible (Monteils-Laeng, 2017, p. 660). Dans *Ethique à Nicomaque*, la vie de l'enfant - même si celui-ci possède une rationalité en puissance - est assimilée à celle de l'animal car obéissant à des impulsions, se laissant guider par ses passions et ses emportements (III, 3, 1111a26-27).

On trouve également chez Aristote un parallèle entre croissance physique et croissance mentale. Aristote assimile le fœtus à une plante car les deux sont des êtres se situant dans un état végétatif. Cependant, l'embryon - animal en puissance²⁰ - qui se transforme ensuite en nouveau-né, sont tous les deux des êtres relationnels puisqu'ils reçoivent leur nourriture de quelqu'un d'autre. Le bébé, pour ne retenir que lui, n'est donc pas encore un être indépendant qui posséderait une totale autonomie biologique et physiologique. Cet état d'inachèvement trouvera une issue dans la maturité qui, accompagnée d'une éducation favorable, permettra à la raison de s'épanouir. Faiblesse constitutive²¹, disproportion dans les membres²², ces ratages ont des conséquences sur les fonctionnalités psycho-physiologiques de l'enfant comme la défaillance de la mémoire²³. Par conséquent, l'épanouissement « biologique » est une condition de possibilité presque indispensable pour que mûrissent les facultés psychiques, intellectuelles et morales ; certains actes proprement humains ne pouvant se produire sans l'appareil physique adéquat (Monteils-Laeng, 2017, p. 666). Il existe donc chez Aristote un lien intime entre la croissance du corps et le développement de l'intelligence.

Nous aurons alors compris qu'une rationalité opérante constitue le critère ultime de l'humanité pour Aristote. Aristote nous donne un critère physique qui vient conditionner le critère rationnel. Mais le critère politique ne doit pas être négligé. Pour Aristote, l'homme est rationnellement mature, tandis que l'enfant - comme la femme et l'esclave - possède une moindre capacité à délibérer et à prendre des décisions. Il est placé sur le même niveau que l'animal, et parfois aussi sur le même plan que l'ivrogne ou le fou²⁴. L'enfant n'est donc pas une personne avec qui il est souhaitable de discuter et il ne mérite pas non

¹⁷ Aristote, « Politique », I, 1260b

¹⁸ R. Laurent, (2009). « Métaphysique du temps chez Aristote », Paris, France : Editons Villegagnons-Plaisance, p. 45

¹⁹ Aristote, « Politique », VII, 13, 1332a, 35

²⁰ Aristote, « Génération des animaux », II, 4, 740a24-27.

²¹ Idem, I, 19, 726b1-5.

²² Aristote, « Partie des Animaux », IV, 10, 686b11.

²³ Aristote, « De la mémoire et de la réminiscence », 2, 453a31-b7.

²⁴ Aristote, « Ethique à Eudème », I, 3, 1214b28-33.

plus qu'on l'écoute. En effet, ses pulsions destructrices l'empêchent de raisonner, il n'a donc pas accès à ce qui constitue le principe de l'homme : la *prohairesis* (traduite souvent par intention ou choix délibéré). À la suite de Platon, Aristote pense que c'est le plaisir qui guide essentiellement l'enfant. L'enfant est donc vicieux et l'éducateur va devoir corriger et surmonter la nature première de l'enfant en étouffant ses tendances spontanées par l'habituation à des pratiques vertueuses²⁵. Ainsi, c'est en encourageant l'enfant à obéir à une instance rationnelle extérieure qu'on le prépare à développer ses propres capacités critiques et à se soumettre à sa propre raison (Monteils-Laeng, 2017, p. 674). L'enfance, pour Aristote, ne peut donc être considérée que relativement à la présence tutélaire de l'adulte qui a pour mission de révéler en acte ce qui ne se trouve encore qu'en puissance dans l'enfant.

Par conséquent, l'enfant de Platon et Aristote, même s'il est doté d'une rationalité qui semble réelle et non pas virtuelle, n'est pas pour autant en mesure de l'utiliser dès sa naissance. Sa rationalité n'est donc pas encore effective : l'enfant est potentiel de rationalité et non promesse (Gauthier-Lacasse, 2017, p. 137). L'homme adulte constitue donc la finalité de l'enfant qui, tant qu'il n'a pas atteint ce stade final de développement, ne peut être que l'Autre inférieur de l'adulte. L'enfant possède des facultés ou puissances (*dunameis*) premières qui sont des possibilités dont il dispose par nature²⁶. Pour autant, puisque la rationalité a un lien avec l'éducation, nous pouvons en déduire qu'un mauvais apprentissage ou un mauvais exercice engendre une forme altérée de rationalité. Platon, contrairement à Aristote, nous dit que l'enfance, en tant qu'état d'impureté de l'âme est tout autant susceptible de toucher l'homme mature, et plus spécialement le buveur²⁷. La rationalité n'est donc pas seulement la caractéristique d'un esprit mature, mais aussi celle d'un esprit vertueux. Mais à l'instar d'Aristote, la rationalité semble constituer la condition de possibilité de l'humanité même de l'enfant qui sans elle, demeure animal non-rationnel.

L'ENFANCE GACHÉE DES STOÏCIENS

L'enfant stoïcien reste enfant jusqu'à l'âge de raison. Jusqu'à cet âge, il n'a pas encore accès au *logos*, au discours. Le processus intellectuel d'acquisition de la raison s'opère via les représentations – *phantasiai* qui sont comme des messages envoyés à l'âme. Celle-ci, à la naissance, est comme une page intellectuellement blanche sur laquelle s'imprime les informations fournies (Laurand, p. 683). Peu à peu, ces notions se complexifient jusqu'au terme d'un processus d'une durée allant de sept ans pour certains comme Aétius à quatorze ans pour d'autres comme Diogène Laërce. C'est alors que l'enfant peut être considéré comme un être de raison. Avant, il doit être considéré comme appartenant à la classe des animaux dans le sens où même s'ils possèdent une âme, c'est encore la nature qui dirige sa vie. Mais contrairement aux animaux qui possèdent une nature permanente, durable, celle de l'enfant est transitoire puisqu'il se destine à devenir un adulte. Mais là où le bas blesse, c'est que très peu d'entre eux réussiront effectivement à le devenir. Même si l'enfant est considéré comme naïf, il acquiert très tôt une habitude au vice. Les prénotions se forment naturellement dans l'âme et les notions sont introduites par l'éducation. Pour Galien, l'éducation est un problème : par ce biais, l'enfant apprend des choses mais de la même manière, ces connaissances diffèrent des informations saisies par les sens puisqu'elles ne sont pas

²⁵ Aristote, « Ethique à Nicomaque », X, 10, 1179b28-29.

²⁶ Idem, II, 5, 1106a9.

²⁷ J. Laurent, (2002). « La mesure de l'humain selon Platon ». Paris, France : Vrin, p. 14.

transmises directement par ceux-ci, mais livrées par l'éducateur qui constitue un intermédiaire peut-être responsable de l'introduction du vice, de l'erreur et de la méchanceté dans l'âme innocente de l'enfant (*diastrophé*)²⁸. Puisque pour les stoïciens, tout être tend naturellement vers la vertu, l'enfant ne saurait être vicieux par nature. Donc, si l'enfant manifeste le vice, ce n'est pas parce qu'il se trouve en lui par nature mais parce qu'il a été introduit de l'extérieur – et donc par l'éducation. Par conséquent, même si l'enfant commet une faute, il ne saurait être moralement responsable de celle-ci. Ainsi Sénèque reproche-t-il à son interlocuteur de s'irriter contre des enfants²⁹.

La raison chez l'enfant ne s'acquiert pas tout à coup, elle est le fruit d'un processus par lequel l'enfant va progressivement s'approprier (*oikeiôsis*) les transformations relatives à sa nature. Enfant et adultes sont en fin de compte deux états d'une même nature, en formation pour l'un, achevé pour l'autre. Selon J. Brunschwig³⁰, Sénèque nous éclaire en utilisant la distinction entre *oikeiôsis* à soi-même et *oikeiôsis* à sa propre constitution. « Chaque âge possède sa *constitutio* spécifique, qui est munie d'une *conciliatio* particulière [...] ; mais la forme de cette *conciliatio* reste invariable, et c'est ce qui nous permet de nous référer à une *oikeiôsis* permanente de l'individu à lui-même. ». Il n'existe alors pas tant une différence de nature qu'une différence de degré entre l'adulte et l'enfant. Dans le livre III du *De finibus*, Caton montre que la connaissance est recherchée pour elle-même. C'est pourquoi les enfants sont naturellement portés à la connaissance³¹, fait que nous constatons dans les questions qu'ils posent (pourquoi ? comment ?). L'enfant fait alors l'apprentissage progressif de sa raison, ce qui va le conduire naturellement à s'attacher à cette nature rationnelle. Mais l'*oikeiôsis* se solde par un échec : l'enfant ne devient pas un homme, il devient un insensé du fait des pédagogues qui le détournent du vrai. Ainsi Sénèque nous dit : « On n'est pas libre, je le répète, de suivre le droit chemin : nos parents nous fourvoient : nos serviteurs nous dépravent³² ».

1.1.2 L'enfant dans la modernité : entre raison innée et raison empirique

DESCARTES (1596-1650) : LE TEMPS DE L'ENFANCE OU LA RAISON SOUMISE

Dans l'œuvre de Descartes, il n'existe pas de véritable philosophie de l'éducation. Néanmoins, un certains nombres d'expressions témoignent de sa vision de l'enfance, et plus généralement de sa vision de la nature humaine. Ainsi, la phrase « nous avons tous été enfants avant que d'être hommes » (Descartes, Discours de la Méthode, 1966, p. 42), témoigne d'une enfance comme passage précédant la condition d'adulte. Ainsi, nous dit Eric Dubreucq, l'enfance cartésienne « n'est ni une nature ni même un état, mais une condition contingente et temporelle, située dans l'avant (DUBREUCQ, 2019, p. 41). » L'enfance est un passage problématique car il est synonyme de défaillance cognitive. Alors que chez Platon, se passer de l'enfance répond à un enjeu métaphysique (l'accès à l'Un-Bien et au bonheur), chez Descartes, l'enjeu est bien plus épistémologique et plus généralement gnoséologique puisqu'il s'agit de se débarrasser de fausses

²⁸ Galien, LS 65M.

²⁹ Sénèque, « De la colère », 2.10.3.

³⁰ J. Brunschwig, « L'argument des berceaux chez les épicuriens et chez les Stoïciens », *Études sur les philosophies hellénistiques*, Paris, PuF, 1995, p. 93.

³¹ Cicéron, « Fin », III, 17.

³² Sénèque, « Ep. » 94, 54

croyances pour accéder à la vérité des choses et bâtir une connaissance scientifique (Gauthier-Lacasse, 2017, p. 138).

Pour Descartes, il existe une confusion fondamentale, qui touche aux fondements même de la connaissance, qui consiste à confondre la *res cogitans* - les vérités qui définissent l'essence de l'âme par la pensée – et la *res extensa* – les vérités qui définissent l'essence des choses matérielles par l'étendue (GOUHIER, 1962, p. 43). Même si Descartes ne nie pas que l'enfant pense dès la période gestationnelle (Descartes, *Les Méditations Métaphysiques*, 1673, p. 289), l'enfance reste l'état par excellence où une telle confusion est susceptible de se produire. Dans les *Réponses aux Sixièmes objections*, Descartes réfléchit à la raison pour laquelle il s'est un jour égaré dans de fausses opinions, notamment en ce qui concerne le domaine de la physique : « [...] ; je commençais après cela à considérer pourquoi j'en avais eu d'autres [opinions] par ci-devant, et je trouvais que la principale raison était que dès ma jeunesse j'avais fait plusieurs jugements touchant les choses naturelles, (comme celles qui devaient beaucoup contribuer à la conservation de ma vie, en laquelle je ne faisais que d'entrer) [...]. Et d'autant que mon esprit ne se servait pas bien en ce bas âge des organes du corps, et qu'y étant trop attaché il ne pensait rien sans eux, aussi n'apercevait-il que confusément toute chose. » (Idem, p. 547) Ces idées sauvent la pensée de Descartes d'un paradoxe qui conduirait sa thèse de l'innéisme (qui est couplée à une raison défaillante dans l'enfance) dans une impasse. Ainsi, Descartes ne nie pas que les idées de pensée et d'étendue soient déjà présentes dès l'enfance. Mais cette dernière étant une période où l'esprit est très attaché aux sensations, où l'âme est très étroitement reliée au corps, l'enfant, dans une tendance moniste, n'est pas en capacité de distinguer l'esprit du corps puisqu'il ne possède pas le recul nécessaire : « Tout au contraire dès ma plus tendre jeunesse, j'ai conçu l'esprit et le corps (dont je voyais confusément que j'étais composé) comme une seule et même chose ; Et c'est le vice presque ordinaire de toutes les connaissances imparfaites, d'assembler une ou plusieurs choses, et de les prendre toutes pour une même ». (Idem, p. 552) La structure de pensée dualiste cartésienne explique donc ceci : le manque de rationalité ne provient pas d'une carence intellectuelle de l'enfant mais d'une défaillance du corps qui exacerbe les sensations.

Ainsi le sensualisme enfantin cause et entretient une pensée confuse qui peut également être définie par le fait que l'enfant est gouverné par ses appétits, par le souci des choses qui servent « à la conservation de la vie » (*Réponses aux Sixièmes objections*). L'enfant est donc comme l'animal, accaparé par ses sensations. L'enfant subit une double contrainte : une contrainte interne qui l'attire irrésistiblement à se préoccuper uniquement des choses utiles à sa survie, et une contrainte externe dans le sens où il est gouverné par les personnes en charge de son éducation : « il nous a fallu longtemps être gouvernés par nos appétits et nos précepteurs ». (Descartes, *Discours de la Méthode*, 1966, pp. 42-43) L'enfant est alors un être soumis à ses sensations et à la satisfaction de ses besoins. Il est également soumis à ses éducateurs auxquels il ne peut résister – ces derniers étant tout autant responsables de la formation de préjugés en l'enfant.

Ainsi, à l'origine de la pseudo-évidence, il y a l'état paradoxal d'enfance : à la naissance l'enfant s'insère dans le monde sans préjugés. Sa propre raison n'étant pas encore assez mature pour juger par elle-même, elle est donc placée sous la tutelle de ses éducateurs qui se chargent de la conduire, mais qui vont, dans le même temps, être responsables de transmettre à l'enfant toute une somme de préjugés. Il est certain que « le bon sens est la chose du monde la mieux partagée » (Idem, p. 33) ; cependant, cette maxime n'implique nullement l'idée selon laquelle ce bon sens serait immédiatement opérationnel : disposer d'un potentiel n'implique pas forcément la concrétisation de cette capacité. Le paradoxe se situe dans le fait qu'au moment où l'enfant aura atteint l'âge de juger par lui-même, son esprit sera rempli des préjugés transmis par son éducation (BACHIER, 2016, p. 53). Dans l'article 71 des *Principes*, Descartes réitère quant à la genèse de toute erreur : « Que la première et principale cause de nos erreurs sont les préjugés de notre

enfance³³ ». Une fois que ces préjugés sont inscrits en nous, il est difficile de les supprimer : « [...] lorsque nous nous sommes persuadés quelque chose dès notre jeunesse, et que notre opinion s'est fortifiée avec le temps [...] il est néanmoins très difficile de l'ôter entièrement de notre créance³⁴ ». L'enfance est donc à l'origine de fausses évidences, mais la difficulté supplémentaire est la rémanence de ces erreurs. Pour Descartes, c'est toute la physique qui est pervertie par ces faux préjugés : la supposition que la Terre est immobile au centre du monde³⁵, ou encore qu'elle est plate et non pas ronde³⁶. L'enfance est donc responsable d'une confusion du physique et du psychique puisqu'un enfant croit qu'une étoile allumée, parce qu'elle n'est pas plus grande qu'une flamme au bout d'une chandelle qui brûle, n'imagine pas que chaque étoile est en réalité plus grande que la flamme³⁷. De même que le sensualisme infantin est le principale obstacle à la physique, l'égoïsme infantin fausse les principes de la vie morale (GOUHIER, 1962, p. 48) : « nous avons tant de fois éprouvés dès notre enfance [...] que le monde n'était fait que pour nous, et que toutes choses nous étaient dûes³⁸ ». Pour toutes ces raisons, l'enfance n'est pas une période propice à la connaissance de la vérité : « Pour ceux qui veulent connaître la vérité, ils doivent surtout se défier des opinions dont ils ont été prévenus dès leur enfance³⁹ ». L'enfance est comme condamnée à l'errance et à l'erreur puisque l'entendement vient le dernier alors que c'est lui qui est censé rectifier les erreurs de jugement⁴⁰. Par conséquent, les fausses pensées s'accumulent, l'âge de raison arrivant trop tard. Dès lors, l'enfance incarne à elle seule les deux pires défauts de la raison humaine que le doute hyperbolique aura pour mission d'écartier : les jugements faux fondés sur l'imagination et la croyance en une perception sensible fiable.

Le mal, pour la raison, c'est donc l'irrationalité de l'état d'enfance. A l'instar de Platon, Descartes estime que la philosophie a pour fonction première de détruire une structure mentale durement solidifiée au cours de l'enfance, et cette rupture doit se faire par le biais d'un traitement de choc : il s'agit d'asphyxier l'enfant qui survit dans l'homme mûr (GOUHIER, 1962, p. 58). Pour Platon, il s'agit d'accoucher de nos idées comme s'il s'agissait d'un enfant sans défense. Pour Descartes, au contraire, il s'agit de tuer l'enfant en nous car il est nécessaire, pour penser par soi-même et donc pour devenir adulte, de changer radicalement de mode de pensée en adoptant une posture de négation par le doute radical, en remettant profondément en cause nos connaissances : « Il y a déjà quelque temps que je me suis aperçu, que dès mes premières années j'avais reçu quantité de fausses opinions pour véritables, et que ce que j'ai depuis fondé sur des principes si mal assurés, ne pouvait être que fort douteux et incertain; de façon qu'il me fallait entreprendre sérieusement une fois en ma vie, de me défaire de toutes les opinions que j'avais reçues jusques alors en ma créance, et commencer tout de nouveau dès les fondements, si je voulais établir quelque chose de ferme, et de constant dans les sciences⁴¹. » Enfin, l'enfant, alors qu'il est faible et dépendant, n'est pas pour autant incapable de se libérer du joug de ses anciennes idées erronées. Il existe, chez Descartes, un rapport dialectique à l'éducation : dans un premier temps, l'enfant doit nécessairement en passer par un processus de soumission pour, dans un second temps, pouvoir se libérer du joug des fausses évidences introduites par ses éducateurs⁴². La différence infantine, d'une part, ne se définit ni par l'absence de puissance

³³ R. Descartes, « Principes », I, art. 71.

³⁴ Idem, art. 72

³⁵ Descartes, « Regulae », XII, t. X, p. 436.

³⁶ Descartes, « Principes », I, art. 71

³⁷ Idem.

³⁸ Descartes, « A *** », mars 1638, t. II, p. 36-37.

³⁹ Idem, p. 39.

⁴⁰ Descartes, « Recherche de la vérité », t. X, p. 507

⁴¹ Descartes, « Méditations métaphysiques », I.

⁴² On retrouve ici le dualisme cartésien dans l'idée d'une raison innée mais qui reste à « connecter » : nous pouvons soit nous limiter à l'éducation de notre enfance, soit nous engager dans la seconde voie d'une éducation

intérieure, ni par le défaut de raison, mais par l'impuissance à en faire usage, en raison même de son incarnation (DUBREUCQ, 2019, p. 52). L'enfant est donc un être soumis aux aléas de la temporalité qui seule peut lui permettre d'accéder à la puissance de son raisonnement.

ROUSSEAU (1712-1778) : UNE THEORIE DU DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT

Rousseau est très certainement le philosophe par lequel l'enfant se voit enfin attribuer un véritable statut. La publication de *l'Emile*, véritable traité d'éducation, lui vaudra d'ailleurs d'être condamné par le Parlement de Paris, par l'Eglise et de nombreux philosophes (RENDERS, 2004, p. 21). Selon certains auteurs, il aurait même effectué une véritable « révolution copernicienne » dans l'éducation des enfants⁴³. Il va émettre l'hypothèse que les « mauvais penchants » dont les adultes prétendent devoir guérir les enfants ne viennent peut-être pas de leur nature mais de leur « malheureuse prévoyance » et « de [leurs] soins malentendus » (Rousseau, 2012, p. 91). Pour reprendre la métaphore kantienne, Rousseau va alors proposer aux adultes de régler leurs connaissances en se basant sur l'observation de l'enfant, et non plus en demandant à l'enfant de se régler sur les principes probablement erronés de l'adulte. Ce n'est donc plus l'enfant qui doit observer le comportement de l'adulte mais c'est l'adulte qui doit se faire observateur.

A une conception persistante de l'enfant comme « être adulte miniature » (Ariès, 1973), Rousseau va substituer une vision de l'enfant comme être singulier :

L'humanité a sa place dans l'ordre des choses ; l'enfance a la sienne dans l'ordre de la vie humaine : il faut considérer l'homme dans l'homme, et l'enfant dans l'enfant. (Idem, p. 92)

L'enfant est alors défini comme un être en développement dont il faut décrire précisément les stades - chaque livre de *l'Emile* représentant un cycle de l'évolution enfantine⁴⁴. A une conception platonicienne de l'enfant vu comme être démonique, Rousseau va avancer une bonté originelle de l'enfant et plus généralement de la nature humaine puisque « tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses ». (Idem, p. 8) Contrairement aux Anciens pour qui l'enfant est un être de passions et de démesure, Rousseau nous dit que la nature « ne donne immédiatement [à l'homme] que les désirs nécessaires à sa conservation et les facultés suffisantes pour les satisfaire » et « ce n'est que dans cet état primitif que l'équilibre du pouvoir et du désir se rencontre, et que l'homme n'est pas malheureux ». (Idem, p. 93) Ainsi, la nature faisant bien les choses, les enfants ne naissent pas naturellement capricieux. Il ne faut donc pas tant faire de l'autorité une priorité que la liberté : « d'où il suit que le premier de tous les biens n'est pas l'autorité mais la liberté ». Il faut appliquer cette maxime à l'enfance et « toutes les règles de l'éducation vont en découler ». (Idem, p. 101)

La première prémisse sur laquelle Rousseau a basé sa théorie de l'éducation est donc que tous les enfants naissent égaux en bonté, leurs défauts devant être imputés à un contexte défavorable. En conséquence, la tâche du parent et de l'éducateur est de protéger le jeune enfant d'un environnement potentiellement nocif jusqu'à ce qu'il soit suffisamment mûr pour se protéger lui-même (R. MURRAY THOMAS, 1994, §21). L'éducation doit également reposer sur l'expression des besoins naturels de l'enfant et le respect des mouvements physiques. Rousseau recommande à l'éducateur de laisser faire la nature et de pratiquer une éducation non-contraindante : « Y a-t-il rien de plus sot que la peine qu'on prend pour

où l'on va déployer notre propre raisonnement. Descartes semble mettre de côté la possibilité d'une troisième voie où la construction de la pensée critique pourrait se faire durant l'enfance.

⁴³ G. Py, « Rousseau et les éducateurs ». *Étude sur la fortune des idées de Jean-Jacques Rousseau en France et en Europe au XVIII^e siècle*, Oxford, Voltaire Fondation, 1997, p. 250.

⁴⁴ L'âge de la nature (« infans ») de la naissance à 2 ans ; l'âge de la nature (« puer ») ou l'âge de la formation du corps et des sens (de 2 à 12 ans) ; l'âge de force ou l'âge de la formation intellectuelle et technique de 12 à 15 ans ; l'âge de raison et des passions ou âge de la formation morale et religieuse de 15 à 20/25 ans.

leur apprendre à marcher, comme si l'on en avait vu quelqu'un qui, par la négligence de sa nourrice, ne sût pas marcher étant grand ? » (Idem, p. 88), d'exercer son corps, ses forces : « dès qu'il commencera de savoir mettre un pied devant l'autre, on ne le soutiendra que sur les lieux pavés » (Idem), ses organes, ses sens : « Au lieu de le laisser croupir dans l'air usé d'une chambre, qu'on le mène journallement au milieu d'un pré » (Idem). Pour Rousseau, l'enjeu d'une telle éducation où l'on laisse s'exercer toute l'immaturité du corps et de l'esprit est directement relié au bonheur de l'enfant : « Le bien-être de la liberté rachète beaucoup de blessures. Mon élève aura souvent des contusions ; en revanche, il sera toujours gai ». (Idem, p. 89) Rousseau affirme également l'existence d'une psychologie de l'enfant qui est organisée en terme de périodes critiques. Cette idée implique celle d'une éducation respectant les capacités de l'enfant à un instant T pour que celle-ci lui soit profitable. Par exemple, il existe un moment adéquat pour apprendre à un enfant à lire, écrire, marcher, etc, et nous perdons notre temps si nous ne respectons pas le rythme naturel de l'enfant (R. MURRAY THOMAS, 1994, § 22).

Chez Descartes, nous avons vu que la raison est innée, mais elle est comme endormie ou figée jusqu'à ce que le sujet décide de lui-même de briser les structures mentales qui l'oppressent. Le passage à l'âge de raison se fait donc de manière brutale, par le biais d'une prise de conscience et d'une introspection basée sur la méthode du doute hyperbolique. Pour Rousseau, la raison semble également être en partie innée tout en étant expérientielle car puisque l'enfant est doué de raison, il ne s'agit plus de faire comme si celle-ci était gelée jusqu'à l'âge de raison ; il s'agit d'affirmer une raison enfantine ou des facultés intellectuelles qui se développent en fonction du mode d'être de l'enfant au monde, c'est-à-dire en fonction des expériences qu'il rencontre à différents stades de sa vie. L'enfant apprend par le biais d'expériences directes liées à ses besoins et ses intérêts.

1.2 FRIEDRICH NIETZSCHE (1844-1900) : SE METAMORPHOSER EN ENFANT

1.2.1 L'enfant comme figure de métamorphose et de dépassement de soi

La fin de la période moderne ne voit pas pour autant la généralisation de la vision rousseauiste de l'éducation. Ainsi, nous trouvons chez Nietzsche une idée de l'enfance et de l'éducation radicalement différente de celle de Rousseau. Pour commencer, nous allons effectuer une lecture de quelques passages de *Ainsi parlait Zarathoustra* (APZ) (Nietzsche, *Ainsi parlait Zarathoustra, Un livre pour tous et pour personne.*, 1983) dans lequel Nietzsche use du procédé narratif de la fable - à laquelle il donne des accents liturgiques - afin d'étudier à quelles conditions les hommes peuvent s'extraire du nihilisme dans lequel ils se sont plongés. Après s'être isolé des hommes pendant dix ans pour méditer, Zarathoustra décide de revenir parmi les hommes pour leur inculquer le « surhomme ». Dès le prologue, Nietzsche introduit la figure de l'enfant qu'il associe au thème de la métamorphose : « Zarathoustra est transformé, Zarathoustra est devenu enfant, Zarathoustra est un homme éveillé (p. 18). »

Le discours *Des trois métamorphoses* est une métaphore animale du chemin qu'emprunte l'esprit : « Je vous énonce trois métamorphoses de l'esprit : comment l'esprit se mue en chameau, le chameau en lion, et le lion, enfin, en enfant (Idem, p. 39) ». L'esprit peut adopter trois postures différentes et évoluer de l'une à l'autre : celui-ci se fait chameau avant de se métamorphoser en lion puis en enfant. Le chameau

est d'abord celui qui porte les lourds fardeaux : il symbolise celui qui porte le poids des valeurs morales. Il accepte le poids de sa condition et demande même à être chargé de ce poids qu'il se hâte de transporter « vers le désert », c'est-à-dire vers une vie triste : « Qu'est-ce qui est lourd ? demande l'esprit habitué aux lourdes charges, et le voici qui s'agenouille, pareil au chameau, il veut qu'on le charge bien » (p. 39). C'est dans ce désert que l'esprit peut se transformer en lion qui « veut conquérir sa propre liberté et être le maître dans son propre désert. » Il n'est pas encore capable de créer de nouvelles valeurs, mais il a pour lui la qualité de ne plus vouloir porter le poids de la tradition comme le fait le chameau. Le lion possède néanmoins l'énergie ou l'agressivité nécessaire pour s'opposer au poids des étouffantes injonctions : « Son dernier maître il le cherche ici : il veut devenir son ennemi et l'ennemi de son dernier dieu, il veut se battre pour la victoire contre le grand dragon. [...] "Tu dois", tel est le nom du grand dragon. Mais l'esprit du lion, lui, dit : "Je veux". » Mais le lion est encore trop pétri de ses anciens schémas ; c'est pour cette raison que l'esprit se métamorphose en enfant :

Mais dites, mes frères, de quoi l'enfant est donc capable dont ne le fut pas le lion ? Pourquoi faut-il que le lion féroce devienne un enfant ? L'enfant est innocence et oubli, un recommencement, un jeu, une roue roulant d'elle-même, un premier mouvement, un « oui » sacré. (Idem, p. 41)

L'enfant, en symbolisant le recommencement, incarne le renouveau, que nous pouvons relier à la doctrine de l'éternel retour que Nietzsche évoque dans le Zarathoustra. En 1887, Nietzsche note que cette doctrine peut être envisagée « en tant que nihilisme accompli, en tant que *crise*⁴⁵. » L'éternel retour s'accompagne d'un moment de *krisis*, au sens médical du terme - ce moment où la maladie entre dans la phase décisive de l'éventuelle guérison. A une époque où Nietzsche juge de la décadence de la culture européenne qui se manifeste sous la forme d'un nihilisme, l'enseignement de la doctrine de l'éternel retour doit permettre au mal qui touche la culture de se transmuter en son contraire : le nihilisme cesse d'être passif pour devenir actif et le surhumain peut advenir (Astor, 2017). Cette idée – « la pensée de l'éternel retour, cette formule suprême de l'affirmation la plus haute » - sera considérée par Nietzsche comme « la conception fondamentale » du Zarathoustra⁴⁶, bien qu'il faille garder à l'esprit que la doctrine qui constitue le cœur de l'ouvrage est l'annonce du surhumain – l'éternel retour apparaissant comme étant subordonné à la doctrine du surhumain (ASTOR, 2017, p. 311). Cette idée, présentée pour la première fois à la fin du quatrième livre du *Gai savoir*, n'est pas un principe cosmologique, même si le Zarathoustra prend la forme d'un tel récit ; elle a valeur de test et d'expérimentation pour celui qui s'y confronte et est présentée sous la forme d'une fiction à valeur hypothétique : « Et si un jour ou une nuit, un démon [...] te disait : "Cette vie, telle que tu la vis et l'a vécue, il te faudra la vivre encore une fois et encore d'innombrables fois"⁴⁷ [...] ». » Elle a valeur de test car elle permet de voir, en fonction de notre réaction, notre degré de force et notre appartenance à un type humain particulier. Elle peut aussi avoir valeur d'instrument de transformation : c'est en se confrontant sans cesse à cette pensée, ce « poids le plus lourd » porté par le chameau, que nous pouvons penser autrement notre existence et à terme nous métamorphoser (« Si cette pensée s'emparait de toi, elle te métamorphoserait⁴⁸ [...] ». Affronter et supporter ce « poids le plus lourd » doit conduire à transformer notre manière de vivre. Tout d'abord parce qu'elle implique d'envisager l'existence comme

⁴⁵ F. Nietzsche, « Fragments Posthumes », XIII, 9

⁴⁶ Note de l'été 1881 (FP GS 11 [141]).

⁴⁷ F. Nietzsche, « Gai Savoir », § 341

⁴⁸ Idem.

dénuée de fin : l'enfant, en incarnant ce recommencement nous permet de voir la vie comme un cycle où l'enfant représente la fin et le commencement d'autre chose⁴⁹.

Même si le Zarathoustra est un texte d'apparence cosmologique, Nietzsche ne prétend pas pour autant y délivrer une vérité sur monde, cette doctrine devant avant tout permettre l'avènement d'un nihilisme actif créateur de valeurs nouvelles (DENAT, 2016, p. 197). La doctrine, par le biais de l'expérience psychologique et affective, poursuit donc un objectif pratique. Chez Nietzsche, l'enfant incarne tantôt la figure métaphorique de la métamorphose, tantôt la possibilité et la concrétisation de la métamorphose. Dans *L'enfant au miroir*⁵⁰, Nietzsche raconte l'histoire d'un rêve où un enfant lui tend un miroir : « Pourquoi me suis-je ainsi effrayé dans mon rêve, au point de m'en être éveillé ? Un enfant qui portait un miroir ne s'est-il pas approché de moi ? O Zarathoustra, me dit l'enfant, regarde-toi dans ce miroir ! » (Nietzsche, Ainsi parlait Zarathoustra, Un livre pour tous et pour personne., 1983, p. 103) Dans sa stupeur, Nietzsche s'adresse à ses animaux : « Que m'est-il donc arrivé mes animaux ? Ne suis-je pas transformé ? » L'enfant, figure du recommencement, renvoie à Zarathoustra son reflet, ce qui va lui va permettre de voir plus clair en lui-même. L'enfant agit ici comme le révélateur du rapport qu'il entretient avec les événements de sa vie (« mon enseignement est en danger [...] Mes ennemis sont devenus si puissants et ont défiguré l'image de ma doctrine [...]. (Idem, p.104) » Il est celui qui va être responsable de sa métamorphose, de son « allégresse », de son « bonheur » et de son « amour impatient » qui « déborde à flots. » (Idem) En d'autres termes, l'enfant est celui qui va permettre de placer Zarathoustra dans une posture d'acquiescement à l'égard de lui-même et à l'égard de la réalité qu'il vit : il faut accepter l'existence telle qu'elle se présente, aimer la vie dans tous ses aspects pour qu'enfin advienne la gaieté d'esprit qui permettra l'intensification de la vie.

C'est contre les effets du christianisme et du nihilisme qui constituent selon lui une double tendance oppressante que Nietzsche affirme l'affirmation de la vie et de toutes ses modalités d'affirmation. Il dénonce la morbidité des doctrines métaphysiques et des normes morales et religieuses qui vont à l'encontre de la vie telle qu'elle doit être, c'est-à-dire instinctive et pulsionnelle (ASTOR, 2017, p. 3). Affirmer est une opération qui consiste à considérer les choses d'un point de vue positif. L'enfant est un « oui sacré ». Du point de vue linguistique, l'enfant est donc celui qui dit oui. Mais contrairement au chameau qui dit oui par devoir d'obéissance, le oui de l'enfant est celui d'une affirmation face à l'existence tout entière⁵¹ car il prend les faits donnés comme ils sont. En effet, dans ses toutes premières années, l'enfant ne voit aucun bien ni aucun mal, ni beau ni laid, ni supérieur ni inférieur : il a envers l'existence une attitude dionysiaque en acquiesçant tout ce qui arrive⁵² – il est « amour du destin » ou *amor fati*. Ce oui est sacré : Nietzsche lui donne un sens liturgique pour peut-être nous faire comprendre le caractère officiel de cette affirmation que l'on ne peut ni rejeter ni enfreindre du fait qu'elle constitue « une force antagoniste

⁴⁹ Nietzsche s'est beaucoup inspiré des présocratiques et Héraclite disait que « sur la circonférence, le commencement et la fin sont communs ».

⁵⁰ Nietzsche a hésité quant à l'intitulé de ce chapitre qui devait au départ s'intituler *La seconde aurore* (Fragments posthumes, été 1882 – printemps 1884, Colli et Montinari)

⁵¹ « A supposer que nous disions Oui à un seul instant, du même coup nous avons dit Oui non seulement à nous-mêmes mais à l'existence tout entière » (FP 7 [38], fin 1886-printemps 1887).

⁵² La philosophie « veut parvenir à un acquiescement dionysiaque au monde, tel qu'il est, sans rien en ôter, en excepter, en sélectionner » (FP 16 [32], printemps 1888).

à tout "dire non"⁵³ [...] ». Ce oui est dionysiaque car il incarne le principe qui permet d'engendrer une vision opposée à une conception négatrice de la vie. Etant donné que pour Nietzsche l'affirmation est l'affirmation du devenir en tout et partout, l'affirmation est donc un principe ontologique pour penser l'être de chaque chose et le tout. Il y aurait donc dans le monde un principe absolu d'affirmation ontologique. Or, ce principe se réfléchit dans l'homme car quand il dit « oui », c'est toute la puissance d'affirmation du tout qui s'exprime (ASTOR, 2017, p. 5). L'enfant symboliserait alors « l'éternelle fécondité » de la vie, « son éternel retour » ; il est la manifestation ontologique première de cette affirmation. Son oui est sacré, car lorsqu'il dit « oui », il manifeste cette puissance qui se trouve concentrée en lui-même et il interprète naturellement la vie de façon positive.

Comme nous l'avons vu, l'enfant est la métaphore que Nietzsche utilise comme stade ultime de la métamorphose que l'esprit peut emprunter. Pour autant, Nietzsche fait une deuxième utilisation de la figure de l'enfant qui pourrait être qualifiée de littérale. Dans le chapitre *De l'enfant et du mariage*, nous pouvons lire ceci :

Es-tu un homme qui a le droit de souhaiter avoir un enfant ? Es-tu le victorieux, le dominateur de toi-même, le maître de tes sens, le seigneur de tes vertus ? [...] Ou bien est-ce l'animal et le besoin animal qui parlent dans ton souhait ? Ou bien l'esseulement et la discorde avec toi-même ? Je veux que ta victoire et ta liberté désirent un enfant. Tu dois ériger des monuments vivants à ta victoire et à ta libération. Tu dois construire par-delà toi-même. [...] Tu ne dois pas seulement procréer mais surcréer. [...] c'est un créateur que tu dois créer. (Nietzsche, Ainsi parlait Zarathoustra, Un livre pour tous et pour personne., 1983, p. 89)

Ainsi, choisir d'avoir un enfant n'est pas un choix anodin. Celui qui choisit d'enfanter est comparable à un artiste puisqu'il choisit d'être le créateur d'un créateur. Il est donc à la fois la matière et celui qui donne forme à cette matière. Il doit « surcréer » et pour cela il doit mener une vie forte qui est le résultat d'une discipline et d'un travail sur soi et même d'un dépassement de soi – car « l'homme est quelque chose qui doit être surmonté » (Nietzsche, 1983, prologue, p. 21). De façon générale, le créateur est pour Nietzsche celui qui accouche d'une véritable nouveauté, de nouvelles valeurs – le créateur est l'axe autour duquel se meut le monde car « c'est autour des inventeurs de valeurs nouvelles que le monde tourne » (Nietzsche, Ainsi parlait Zarathoustra, Un livre pour tous et pour personne., 1983, p. 160). C'est cette création qui est responsable d'un bonheur supérieur⁵⁴. De la maîtrise et du dépassement de soi dépend la liberté⁵⁵. Pour créer du nouveau, il faut transformer, et donc nier les formes anciennes : l'affirmation est donc toujours le revers d'une négation car « Pour ériger un sanctuaire, il faut jeter à bas un sanctuaire : c'est la loi⁵⁶ ». Pour pouvoir se faire créateur, il faut critiquer et nier les valeurs passées. « ce qu'est le bien et le mal, personne encore ne le sait, - à moins d'être un créateur ! » (Nietzsche, Ainsi parlait Zarathoustra, Un livre pour tous et pour personne., 1983, p. 236). Il ne faut donc pas simplement être critique, mais créateur de nouvelles valeurs, et cela s'expérimente car personne encore ne connaît ces nouvelles valeurs. C'est en se

⁵³ F. Nietzsche, « Fragments Posthumes », 14 [15], printemps 1888

⁵⁴ APZ, IV, *Midi*.

⁵⁵ APZ, II, *Du surpassement de soi*.

⁵⁶ F. Nietzsche, « Généalogie de la morale », II, § 24

surmontant, en créant par-delà lui-même que l'homme devient créateur de nouvelles valeurs. Ici, en l'occurrence, c'est en enfantant que l'on peut prétendre créer de nouvelles valeurs.

Si l'on revient à la citation du chapitre *Des trois métamorphoses*, Nietzsche nous dit que l'enfant est « un jeu ». Nietzsche développe ici la thématique du jeu qu'il considère comme une « condition essentielle pour reconnaître la grandeur » car il n'existe « pas d'autre manière d'aborder de grandes tâches que le jeu⁵⁷ ». Ce n'est donc pas un hasard si Nietzsche écrit que « Dans l'homme véritable est caché un enfant qui veut jouer » (Nietzsche, Ainsi parlait Zarathoustra, Un livre pour tous et pour personne., 1983, p. 85). Le jeu est le moyen par lequel l'authentique création devient possible. Créer sans faire usage du jeu reste possible, mais la création qui en résultera ne possèdera pas les qualités de l'ouvrage fabriqué par le biais du jeu créateur. Tout d'abord, notons ici qu'Héraclite, de nombreuses fois cité par Nietzsche (notamment dans *La Philosophie à l'époque tragique des Grecs*), semble avoir été une source d'inspiration pour le philosophe. Pour Héraclite, le jeu est un support pour penser : il combine les règles et l'imprévisibilité, la rationalité stratégique et l'amusement (Therme, 2017, p. 645). Dans le fragment 130 (52), Héraclite nous dit que « La vie est un enfant qui joue au tric-trac [...]. » Ici, « la vie », si l'on se tient à l'acception homérique, renvoie à la force vitale qui anime un corps. Pour Nietzsche, le jeu fait de l'enfant un bâtisseur car il construit et détruit et tout ça par-delà bien et mal : « Seul en ce monde, le jeu de l'artiste et de l'enfant connaît un devenir et une mort, bâtit et détruit, sans aucune imputation morale, au sein d'une innocence éternellement intacte. Ainsi, comme l'enfant et l'artiste, joue le feu éternellement vivant, ainsi construit-il et détruit-il, en toute innocence... et ce jeu c'est l'Aïôn⁵⁸ jouant avec lui-même⁵⁹ ». La fin de la phrase semble confirmer la source d'inspiration de Nietzsche : l'Aïôn représentant cette force vitale créatrice jouant avec elle-même. Ainsi, l'homme véritable ou supérieur - comme l'enfant qui construit et déconstruit dans une innocence amoral - est celui qui ne s'appesantit pas du poids des conventions morales ; il joue avec le sérieux de l'enfant, développe diverses perspectives, joue avec la multiplicité que lui offre le monde et ce éternellement. Nietzsche associe alors le thème du jeu avec celui de l'éternel retour car l'enfant est « une roue roulant d'elle-même, un premier mouvement » - ce premier mouvement s'articulant en continu ou éternellement autour de la roue. En définitif, la métamorphose de l'esprit telle qu'elle est présentée n'est pas la présentation d'étapes s'inscrivant dans une continuité et permettant d'arriver définitivement au surhumain en atteignant le stade ultime de l'enfant. Il semble plus plausible de penser que ces trois étapes sont comme des sauts que nous devons franchir si l'on souhaite réinterpréter le monde à l'infini ; chaque enfant engendré sur terre représentant alors autant de possibilités de réinterprétation du donné sensible.

Le jeu de l'enfant n'a rien de simplement divertissant - c'est le jeu créateur car c'est par le jeu que l'enfant bâtit son propre monde : ce que les adultes voient comme un divertissement futile, il le voit comme quelque chose de sérieux et d'essentiel. Pour Nietzsche, le jeu est donc une puissance de transmutation, de renversement de valeurs. (BACHIER, 2016, p. 56). Derrière le jeu, il y a le présupposé d'une imagination comme « puissance de toutes les métamorphoses » qui « met en cause la promotion d'une norme unique de vie humaine (BOURIAU, 2006, § 34). » L'enfant possède donc un privilège que les autres hommes n'ont

⁵⁷ F. Nietzsche, « Ecce Homo », II, § 10

⁵⁸ Acception homérique : durée de la vie humaine en tant que force vitale qui anime un corps - à partir du III^{ème} siècle : temps ou éternité (Therme, 2017, p. 646).

⁵⁹ F. Nietzsche, « La Philosophie à l'époque tragique des Grecs », VII, p.36

pas : par le jeu de l'imagination, il crée et recrée à l'infini et il accomplit donc la véritable destinée de l'homme car il n'est pas borné par les notions limitantes de la morale chrétienne qui conduit à une normalisation de la conduite humaine. Ce que Nietzsche propose ici renverse la compréhension que nous pouvons avoir du mode de réalisation d'un ouvrage sérieux. Habituellement, nous considérons que ce qui a une visée ludique n'est pas principalement voué à avoir une influence active sur la réalité, alors nous écartons le jeu de notre approche productrice. C'est justement cela que Nietzsche pointe du doigt : si nous ne nous mettons pas dans une attitude mentale enfantine, alors nous ne créons pas vraiment quelque chose de nouveau ; nous nous contentons, en quelque sorte, de faire des choses, d'agir sur la matière donnée sans chercher à concevoir de véritables créations. Il faut donc bien ici distinguer fabrication et création et c'est bien ce que semble nous dire Nietzsche lorsque plus haut il nous exhorte à troquer la procréation par la surcréation. Néanmoins, l'adulte et l'enfant sont reliés par un point commun car ils possèdent tous deux la qualité mentale de « sérieux » que Nietzsche ne semble pas vouloir écarter. Toutefois, il faut mobiliser cette qualité de manière différente : nous devons désormais la placer dans le jeu et ne plus chercher à l'écarter au risque de dissoudre notre puissance créatrice.

La conception de l'enfance de Nietzsche est originale dans le sens où elle renverse la vision classique de l'enfance comme période introductive de la vie qu'il faut dépasser en un état qui intervient au terme d'un processus de transformation. L'enfance constitue un retour symbolique à une certaine posture enfantine qui s'articule autour de qualités que Nietzsche semble admirer. Notons également que la parabole que l'on trouve dans le chapitre *Des trois métamorphoses* est un instrument à visée téléologique qui sert à justifier une idéologie qui est celle du surhumain et qui doit servir à renouveler le monde. Nietzsche fait de l'enfant le symbole de l'esprit libre qui est capable de créer ses propres valeurs et qui représente, en quelque sorte, le potentiel surhumain qui se trouve en chacun de nous car « on ne porte en soi que son propre enfant. » (Nietzsche, *Ainsi parlait Zarathoustra, Un livre pour tous et pour personne.*, 1983, p. 341) Pour atteindre le surhumain, ce degré supérieur de la hiérarchie des types humains, il nous « faut encore devenir enfant et sans honte » (Idem, p. 178). Contrairement à Descartes pour qui nous devons absolument sortir de l'enfance pour être capable d'atteindre la nature supérieure de l'acte philosophique qui est le doute méthodique, Nietzsche nous propose de retrouver l'enfant qui sommeille en chacun de nous. Cependant, notons que pour Descartes, l'enfance ne se conçoit que du point de vue de la temporalité en tant qu'elle est un stade de l'humanité qu'il est nécessaire de dépasser ; tandis que Nietzsche se place essentiellement du point de vue symbolique. Par extension, Nietzsche nous propose de renouer avec notre créativité spontanée et avec la joie qui accompagne les enfants dans la découverte de la vie dans ce qu'elle a de plus authentique. Si nous renouons avec cette attitude mentale propre à l'enfant, alors nous entrerons en contact avec cette capacité de réalisation que nous portons en nous et qui est « une puissance et une splendeur suprêmes, en soi possibles, du type homme⁶⁰ ». Le surhumain incarné par l'enfant se caractérise donc par le dépassement de soi. Selon Nietzsche, il est nécessaire de mettre en place les conditions de la venue de ce surhomme, ce qui constitue une partie de la tâche du philosophe-médecin de la culture. L'objectif est de mettre en place, au moyen d'une entreprise de modification des valeurs, les conditions propices à sa réalisation. Il sera le résultat d'un processus d'élevage à long terme (ASTOR, 2017, p. 868). C'est cette ambition de travailler à rendre possible l'émergence à terme de ce type surhumain qui

⁶⁰ F. Nietzsche, « Généalogie de la morale », Préface, § 6

constitue le centre organisateur du Zarathoustra, ainsi que l'annonce le prologue « Je vous enseigne le surhumain... ».

1.2.2 L'éducation comme outil pour l'avènement d'une culture aristocratique

L'enfant représente donc, pour Nietzsche, le symbole du surhumain dont les conditions de réalisation vont dépendre d'un regard renouvelé sur la culture de son époque. C'est dans cette vision des choses qu'il va nourrir une très riche réflexion sur le concept de *Bildung* ou d'éducation.

Dans *Le Crépuscule des idoles (CId), Ce qui manque aux Allemands* (Nietzsche, *Le Crépuscule des idoles*, 1985) Nietzsche pose le diagnostic vitaliste d'un peuple allemand dont l'intellectualité est déclinante : « Les Allemands, on les appelait autrefois un peuple de penseurs : je me demande si, d'une façon générale, ils pensent encore aujourd'hui ? » (§ 1). Les Allemands, bien qu'ils pourraient faire preuve d'un esprit supérieur, sont un peuple qui « s'est abêti à plaisir depuis près de mille ans [...] » (§ 2) Nietzsche reproche à la culture allemande d'avoir abandonné la passion qui permettrait à leur intellectualité d'emprunter une voie ascendante (« [...] la passion allemande pour les choses de l'esprit va toujours en diminuant. Le pathos s'est transformé et non pas seulement l'intellectualité. », § 3). Puis, Nietzsche semble faire une généalogie de la situation actuelle. Tout d'abord, les universités allemandes ne diffusent plus une culture favorisant la vitalité et la libération des esprits : elles font donc obstacle à l'avènement du surhomme. Nietzsche fait le constat suivant : « [...] malgré elles [les universités sont de] véritables serres chaudes pour ce genre de dépérissement de l'esprit dans son instinct. » (§ 3) Le responsable de cette situation serait l'État qui obligerait les « écoles supérieures » à effectuer un « dressage brutal pour rendre utilisable, exploitable pour le service de l'État, une légion de jeunes gens avec une perte de temps aussi minime que possible. » (§ 4) La question de l'éducation est donc l'une des conditions fondamentales du devenir de l'homme. La culture, par le biais de l'éducation, pourrait, si elle le voulait, fabriquer des personnalités libres et singulières. Mais cette culture semble contrainte par l'État qui aurait engendré une démocratisation de la culture allant à l'encontre d'une éducation noble et donc aristocratique que seul un petit nombre d'individus serait capable de réceptionner (« toute éducation supérieure n'appartient qu'aux exceptions », § 5). L'éducation, telle que nous la rencontrons dans les universités s'apparente à un dressage et pour Nietzsche, cette méthode ne semble pas être la plus adéquate : « le dur esclavage à quoi l'immense étendue de la science condamne aujourd'hui chaque individu est une des raisons principales qui fait que des natures aux dons plus pleins, plus riches, plus profonds, ne trouvent plus d'éducation et d'éducateurs qui leurs soient conformes. » (§ 3) Nietzsche présuppose donc qu'une éducation scientifique et systématique découlant directement de l'idée de démocratie, permettant la diffusion d'un enseignement commun, condamne les hommes à une uniformisation des esprits. Ainsi, la culture allemande subit un déclin depuis de nombreuses années à cause du fait « que "l'éducation supérieure" n'est plus un privilège – le démocratisme et la "culture" [étant] devenue obligatoire, commune. » (§ 6) Ainsi, même si Nietzsche reconnaît que la jeune génération a besoin

d'éducateurs compétents afin d'apprendre à « voir », à « penser », à « écrire » et à « parler » (§ 6), il semble curieusement être contre l'idée d'une éducation universelle porteuse de l'idée d'égalité. La question qui se pose alors est comment Nietzsche peut invoquer l'impérieuse nécessité d'une éducation des esprits pour sauver la culture allemande dans sa globalité si celle-ci ne s'adresse qu'un petit nombre d'individus ?

Les critiques formulées par Nietzsche (essentiellement dans les § 3 et 5 du CId) se retrouvent presque point par point dans les conférences de 1872 intitulée *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*. (Nietzsche, *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, 1990) Il s'y attache avant tout à dénoncer les insuffisances des « établissements d'enseignement » tels qu'ils existent à cette époque en Allemagne, et dont les buts et les méthodes témoignent des faiblesses inhérentes à la culture « actuelle » (Préface). Les établissements d'enseignement prennent « [...] deux directions principales. » D'une part, il existe une « tendance à l'extension, à l'élargissement maximal de la culture » qui en même temps va affaiblir la culture elle-même. D'autre part, la culture « abdique ses ambitions les plus hautes » pour se mettre « au service de l'État » afin de produire autant de « connaissance et de culture que possible - donc autant de production et de besoins que possible [...] ». Nietzsche va faire le constat, selon lui alarmant, que « le but et la fin de la culture » soit « l'utilité ou plus exactement le profit » (première conférence). Ce n'est pas l'État mais la culture elle-même qui doit se comprendre comme fin ultime (ASTOR, 2017, p. 210). Nietzsche, pourtant loin d'être marxiste, semble critiquer une certaine économie de la connaissance qui transformerait la finalité d'excellence de la culture en simple recherche de profit étatique. Nietzsche va alors faire du souci de l'élévation de l'homme la tâche propre de la philosophie.

Cette critique de l'État amène avec elle celle de l'idée de démocratie : « La culture universelle, c'est justement la barbarie. » (première conférence) En d'autres termes, la culture, une fois qu'elle a été démocratisée, ne constitue plus matière à élever les esprits. C'est en ce sens que Nietzsche nous dit que l'État et la civilisation véritable de l'esprit sont antagonistes dans les § 4 et 5 du CId. En démocratisant la culture, l'État va donc étendre le domaine de celle-ci. Mais paradoxalement, cette extension va produire, par « cette étroite spécialisation » du savoir, « un éloignement toujours plus grand de la vraie culture » et donc une « réduction de la culture » (première conférence) La démocratie, en tant qu'elle prend forme à travers l'État, engendre « cette pauvreté d'esprit pédagogique » qui, parce qu'elle généralise la culture, engendre paradoxalement une formation appauvrie et limitée de l'individu. Dans ces conférences, Nietzsche ne semble pas développer de véritable théorie politique. Ici, la démocratie ne semble pas tant comprise comme forme particulière d'un gouvernement que comme « l'égalité des conditions, l'exclusion de toute aristocratie, que celle-ci repose sur des privilèges politiques ou sur une supériorité dans l'importance individuelle ou le pouvoir social. » (ASTOR, 2017, p. 231) Cette définition, qui vient de Tocqueville, correspond exactement à ce que soutient Nietzsche : la démocratie, ou l'irrésistible tendance vers l'égalité des conditions, est à la fois le symptôme et la conséquence de l'instinct grégaire propre à la modernité, qui peut s'exprimer sous forme politique aussi bien que dans les produits de la culture et de l'art, ou dans n'importe quelle production de la communauté humaine. Puis, Nietzsche va également

distinguer culture et érudition : les établissements d'enseignement « forment non pas à la culture, mais seulement à l'érudition. » (deuxième conférence) En effet pour Nietzsche, « [...] même sans esprit on peut être un grand savant⁶¹. ». L'époque actuelle n'est donc apte à produire, dans le meilleur des cas, que des scientifiques érudits. Mais plus spécifiquement, l'éducation actuelle – et donc les éducateurs chargés de la dispenser -, en encourageant « à des esprits encore non formés » de cultiver la « libre-personnalité », force une autonomie seulement susceptible de produire une originalité maladroite qui sera « réprimandé[e] par le maître et rejeté[e] au profit d'une moyenne décente. » (deuxième conférence) Nietzsche critique donc ici le fait que l'éducation démocratique, en inversant l'ordre des priorités, exige de la part des élèves une forme d'originalité et d'excellence qu'il leur est impossible de développer par eux-mêmes à un âge immature. Les éducateurs incitent les jeunes gens « à bredouiller par eux-mêmes » alors que « la culture vraie et stricte est avant tout obéissance et habitude » et donc tout le contraire de la « liberté académique » (un professeur qui parle et un étudiant qui l'écoute) qui produit des étudiants autonomes mais « qui vivent sans philosophie, sans art. » (cinquième conférence) Nietzsche sous-entend ici que le travail éducatif et philosophique ne saurait se réduire à la manipulation d'idées qui se ferait de manière anarchique. En effet, la libre expression de soi ne doit pas se faire au détriment d'une certaine rigueur qui se voit menacée en l'absence d'un ordre que l'éducateur a pour tâche d'introduire et de maintenir.

Puisque l'éducation actuelle ne semble exercer qu'une action transformatrice négative sur les individus menaçant l'avenir de l'homme, Nietzsche propose une nouvelle forme d'éducation qui serait susceptible de modifier le type humain de façon positive - l'élevage. Cette notion d'élevage est ambiguë et donc difficile à appréhender. Selon Fabien Jégoudez⁶², cette notion a un sens très particulier chez Nietzsche. *Züchtung* signifie élevage et reproduction (dans le registre animal) et culture (dans le registre végétal). Nietzsche applique métaphoriquement cette notion d'élevage à l'homme, notion qui prend le sens d'élever, de prendre soin, d'aider au développement mais aussi de discipliner, de sélectionner et, dans un sens plus éloigné qui se traduit par la notion de *Zähmung*, renvoie à l'idée de dressage. Pour Nietzsche, l'élevage est l'ensemble des conditions nécessaires pour permettre une *Einverleibung*, une incorporation des valeurs nobles, aristocratiques – processus qui échappe à l'éducation classique dont l'action demeure superficielle. L'élevage apparaît donc comme une métaphore naturelle de l'éducation et comporte de même une dimension sélective. En effet, pour Nietzsche, la difficulté réside dans l'adéquation du type d'éducation à tel ou tel type de personnalité. Nietzsche refuse par conséquent l'hypothèse d'une éducation universelle, valable pour tous.

A la lecture des éléments que nous venons de présenter, nous pouvons dégager un premier présupposé nietzschéen concernant la création d'une culture renouvelée. D'une part, Nietzsche affirme la nécessaire relation entre l'idée d'une culture authentique et celle d'aristocratie – celle-ci étant toutefois

⁶¹ Cld, *Ce qui manque aux Allemands*, § 2

⁶² Fabien Jégoudez, « Nietzsche et l'humanisme », *L'élevage de l'homme à la lumière de son éducation*, Noesis, octobre 2006

entendue au sens singulier. S'il faut dire que « la vraie culture [...] s'attache à la nature aristocratique de l'esprit », s'il est possible d'affirmer en d'autres termes « la nature aristocratique de la vraie culture », c'est dans la mesure où celle-ci a besoin de guides, de maîtres, de « grands individus », voire de « génies » capables de déterminer quelles valeurs, quelles orientations lui sont les plus favorables, là où le plus grand nombre se soumet simplement aux valeurs admises, qui pourraient bien se révéler insuffisantes, voire défavorables à la vie humaine et à l'avènement d'une culture authentique. » (troisième conférence) Ici, Nietzsche ne semble pas donner un sens politique au terme d'aristocratie : il s'agirait plutôt de parler d'une aristocratie immatérielle puisque Nietzsche nous dit que cette culture noble suppose une « sage sélection des esprits » (quatrième conférence). La culture aristocratique apparaît donc ici comme le présupposé conditionnant l'élévation de la culture et donc de l'homme de manière générale. Le type humain que Nietzsche qualifie de « noble » ou « aristocratique » se caractérise d'abord par le sentiment de sa propre valeur, de sa propre dignité qui le conduit à vouloir sans cesse surmonter ses faiblesses et lui interdit toute forme de dépendance, voire de servilité, face à autrui (ASTOR, 2017, p. 52). Les Grecs sont le modèle « noble » auquel Nietzsche compare la culture allemande moderne. Nietzsche caractérise la culture grecque comme une culture aristocratique, ou noble, c'est-à-dire comme une culture au sein de laquelle les individus tendent spontanément à se différencier, à établir des liens avec ceux qu'ils considèrent seuls comme leurs « pairs », et à se distancier, à l'inverse, de ceux qui n'appartiennent pas au même rang.

Si nous revenons à la notion d'élevage, nous avons vu que celle-ci doit épouser une hiérarchisation naturelle des esprits humains. L'élevage est un processus sélectif parce que les hommes sont, pour Nietzsche, hiérarchiquement inégaux. Et c'est pour cette raison que Nietzsche prône la nécessité d'une éducation aristocratique - l'objectif du philosophe sera d'œuvrer à un élevage différencié (ASTOR, 2017, p. 441). Ce présupposé aristocratique, qui conditionne l'interprétation que fait Nietzsche du concept d'élevage, fait lui-même apparaître le présupposé hiérarchique sur lequel repose toute la pensée de Nietzsche sur l'éducation des individus. Cette notion apparaît dès la troisième conférence où il accuse l'État de « lutter contre la hiérarchie naturelle au royaume de l'intellect ». Il va même emprunter le langage leibnizien de l'harmonie préétablie lorsqu'il va évoquer les rapports entre élève et éducateur : « Dans l'ordre de l'esprit règne une prédisposition mutuelle et même une harmonie préétablie. C'est cet ordre éternel, vers lequel par une pesanteur naturelle se dirigent toujours les choses. » (cinquième conférence) Nietzsche semble donc reprendre à son compte l'idée leibnizienne que « notre monde intellectuel et psychique » peut être vu comme une multitude d'unités (monades) mues par une « appétition » propre (Monadologie, § 13-15) et dont certaines, selon Nietzsche, sont naturellement prédisposées à s'accorder avec d'autres. Nietzsche sous-entend donc ici l'utilité que coexistent de nombreux types d'hommes différents. Contre l'idée d'une essence invariante de l'homme, la problématique de l'élevage souligne au contraire la variabilité quasi illimitée des configurations qu'est susceptible de prendre la vie humaine. Elle indique également que ces configurations s'inscrivent dans une hiérarchie.

Mais même si Nietzsche affirme que « le nombre d'hommes cultivés [...] ne peut être

qu'incroyablement petit » (première conférence), il ne semble pas affirmer, contrairement à ce que nous pourrions facilement croire, que les hommes naissent inégaux quant à la possibilité d'une rencontre fructueuse avec la culture. Sans toutefois abandonner l'idée d'une hiérarchie des talents humains, il nous dit dans la quatrième conférence que « le nombre n'est pas petit de ceux qui, même lorsque leurs dons sont de deuxième ou de troisième ordre, sont destinés à pareille collaboration [avec la culture] [...]. Mais maintenant ce sont justement ces dons-là qui sont détournés de leur voie par les arts de séduction incontestés de cette "culture" à la mode, et ainsi rendus étrangers à leurs instincts. » Il semblerait donc que tous les hommes possèdent une appétence naturelle pour la culture mais que ceux-ci en soient détournés par faiblesse, par manque de volonté ou par découragement, parce que cédant aux sirènes envoûtantes de la culture moderne. En plus de cet instinct naturel pour l'art ou la culture, l'individu fait preuve d'un « état naturel d'extrême besoin » car les hommes sont naturellement encerclés « par les problèmes les plus graves et les plus difficiles » qui éveillent leur étonnement philosophique (cinquième conférence). Mais cet « instinct philosophique » se voit être immobilisé par la culture moderne. La hiérarchie ne se situe donc pas tant au niveau des instincts qu'au niveau de la volonté de l'individu à donner libre cours à sa puissance et à ne pas se laisser restreindre par l'éducation établie pour les faibles. Nietzsche ne nie donc pas clairement l'égalité fondamentale de tous (ou du moins d'un grand nombre d'individus) à pouvoir prétendre accéder au même niveau. Ce qu'il fustige, c'est le fait que cette idée soit érigée en norme d'éducation. A une éducation qui se base sur l'idée abstraite d'égalité, Nietzsche substitue des instincts et des impulsions spécifiques différentes selon les individus et qu'il faut prendre en considération si nous voulons ériger une véritable culture.

L'entreprise nietzschéenne étant par essence généalogique, il nous a paru nécessaire de réaliser la généalogie du concept d'éducation, concept au sein duquel s'articule celui de surhomme et donc le sujet de l'enfance nietzschéenne. La réflexion de nature aristocratique que pose Nietzsche sur l'éducation peut nous interroger lorsque l'on constate les inégalités croissantes du système éducatif actuel pourtant censé être basé sur des valeurs démocratiques. Mais même si l'on prend en considération la notion de hiérarchie qui conditionne toute la pensée de Nietzsche sur l'éducation, nous pouvons tout de même nous demander pourquoi Nietzsche, alors qu'il s'oppose farouchement aux dualismes opérés au sein des concepts philosophiques, ne pense trouver une solution au problème de l'éducation que dans le versant opposé de la démocratie. Nietzsche pense, à la manière d'Héraclite, que des choses nouvelles peuvent naître de leurs contraires. Nous pouvons donc penser que pour lui, une éducation renouvelée pourrait naître d'une éducation qui ne serait plus démocratique mais aristocratique. Il faut également prendre en compte le contexte historique dans lequel Nietzsche se situe lorsqu'il propose cette pédagogie d'inspiration aristocratique. Au moment où il écrit, l'Allemagne est le premier pays européen à mettre en place un système d'éducation, public, universel et obligatoire avec un contrôle rigoureux de l'Etat dans toutes les entreprises pédagogiques. C'est ainsi qu'apparaît la crainte d'une éducation influencée en grande partie par l'Etat. Nietzsche est le témoin des conséquences des idées de Kant, Fichte ou Hegel pour qui la fonction

principale de l'Etat est éducative et pour qui la renaissance de l'Allemagne doit passer par une éducation donnée dans l'intérêt de l'Etat car l'être individualiste étant nécessairement vu comme un être égoïste (Dewey, Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation, 2018).

Mis à part ce contexte historique, Nietzsche développe sa philosophie de l'éducation en se basant sur le modèle de l'Etat grec, pourtant bâti sur des valeurs démocratiques. Mais un Etat construit sur des valeurs démocratiques n'est pas pour autant un Etat refusant l'ostracisme. L'Etat grec est un état qui a servi de modèle à beaucoup d'états démocratiques. Pour autant, il est l'exemple même de l'Etat démocratique construit sur le modèle de l'exclusion. Ainsi, la démocratie athénienne du V^{ème} siècle avant J.-C. s'est construit sur la base d'un système élitiste en refusant le statut de citoyen aux femmes, aux esclaves et aux immigrés. L'intégration d'une hiérarchie dans les individus n'est donc pas seulement le signe distinctif des sociétés aristocratiques. A la vue de ces éléments, ne pourrait-on pas alors retravailler conceptuellement la notion d'élevage que Nietzsche associe à une hiérarchie pour qu'elle puisse s'intégrer au système démocratique contemporain ? Si l'on se place du point de vue nietzschéen, à l'intérieur duquel toute notion philosophique est indéfiniment remaniable, il semble possible de repenser ce problème afin d'engendrer une réflexion inédite sur ce sujet et de faire évoluer les problématiques liées à l'éducation afin d'accompagner l'homme sur la voie de la perfection comme le souhaitait Nietzsche. Cette téléologie humaniste semble pourtant éloignée des projets du philosophe. Bien sûr, Nietzsche semble défendre une vision humaniste dans le sens où il souhaite une culture vivante, en rupture avec la scolastique, où la culture antique se verrait réactualisée. Pour autant, il ne reconnaît pas une dignité à tout homme quelle que soit sa condition, puisqu'il prône une sélection des « meilleurs », en vue de l'avènement du surhomme. En ce sens, Nietzsche ne peut pas être considéré comme un humaniste (BOURIAU, 2006, § 63). Ainsi, si nous reconceptualisons la notion d'élevage pour l'adapter à notre société démocratique, cela devra forcément se faire en rupture avec le présumé hiérarchique nietzschéen qui est antihumaniste par essence.

Enfin, si nous revenons à la posture enfantine louée par Nietzsche, nous constatons que même si Nietzsche adopte une attitude positive à l'égard de l'enfance – puisqu'il n'en retient que les caractéristiques positives - il ne prend pas pour autant en compte l'enfant dans sa singularité propre et il ne sort pas du schéma dualiste de la relation adulte-enfant. Même si l'attitude enfantine mène au surhomme, l'enfant - au sens strict du terme – ne serait qu'un type de vivant, différent de l'adulte du fait de sa différence quant à la hiérarchisation de ses pulsions et de ses instincts. Nous pouvons penser que du point de vue de Nietzsche, l'enfant reste inférieur à l'adulte faute de posséder la volonté d'affirmer sa puissance du fait de son immaturité. En ce sens, même si la métamorphose métaphysique de l'esprit s'achève sur la figure de l'enfant, nous constatons que ce n'est pas l'enfant qui incarne concrètement le surhomme mais l'adulte qui, par sa volonté d'adopter les postures de l'enfant, peut se métamorphoser en ce nouveau type d'homme. Cependant, les rares passages du *Zarathoustra* où Nietzsche utilise la figure de l'enfant au sens littéral peuvent nous laisser croire qu'il pensait quand même que l'enfant, prit pour lui-même, constitue une réelle possibilité de sortir du nihilisme ambiant. Ses conférences sont la preuve de l'intérêt que portait

Nietzsche au domaine de l'éducation des jeunes générations et de sa conscience des enjeux d'une forme renouvelée d'éducation. De plus, le fait que Nietzsche aborde essentiellement l'enfance sous l'angle de la métaphore peut même constituer un cadre d'action non restreignant réellement intéressant pour apporter de nouveaux éléments de réponse aux problématiques pédagogiques actuelles.

1.3 JOHN DEWEY (1859-1952) : L'ENFANT ET L'ELEVE

1.3.1 La démocratie créatrice

Chez John Dewey, philosophe contemporain américain, nous quittons le modèle aristocratique nietzschéen de l'éducation. Dans une société américaine où le modèle démocratique est bien établi, l'enfant s'intègre dans une relation historique où éducation et démocratie sont des éléments corrélatifs indissociables qui s'influencent mutuellement. Avant d'exposer la vision de l'enfant de Dewey, il paraît nécessaire d'aller puiser dans son idée de démocratie les éléments qui constituent le pont qui nous mène à la compréhension de son idée de l'éducation. En effet, il semble bien que ce ne soit pas prioritairement son intérêt pour l'enfant qui soit responsable de sa théorie de l'éducation mais plutôt une compréhension et une idée de ce que doit être une communauté démocratique et comment celle-ci doit s'articuler pour pouvoir évoluer.

Dewey va substituer à une conception de la démocratie comme régime politique une conception de la démocratie comme « manière personnelle de vivre » (DEWEY, 2006, p. 3). Il définit d'emblée la démocratie comme quelque chose d'expérientielle qui s'incarne dans les attitudes personnelles. En outre, elle « signifie avoir et manifester constamment certaines attitudes qui forment le caractère individuel et qui déterminent le désir et les fins dans toutes les relations de l'existence. » (Idem) Ainsi, la démocratie s'incarne dans l'individu qui la manifeste en adoptant une posture spécifique ou certaines conduites. L'individu n'endosse pas une attitude pour correspondre à ce qu'attendrait la société démocratique de lui mais il existe une conduite qui est démocratique en soi qui va déterminer ce que sera la société. Pour le dire différemment, ce que sera la société n'est pas déterminé par la forme même de son régime politique mais par la manière dont les individus vont se comporter à l'intérieur de celle-ci. Dewey ajoute que nous devons apprendre à considérer les institutions politiques « comme des projections, des expressions, des prolongements d'attitudes individuelles généralement dominantes. » (Idem) Pour Dewey, la « coopération amicale », en tant qu'elle est une « coopération quotidienne entre les individus » constitue un exemple parfait d'attitude démocratique (DEWEY, 2006, p.6). Chez Dewey, cette conduite démocratique repose sur une « foi personnelle » en la volonté des individus d'agir de la sorte. Il ne faut pas pour autant considérer Dewey comme un utopiste ayant une confiance aveugle en les capacités de la nature humaine. Il assume totalement la vision morale d'une démocratie qui selon lui doit changer de dimension si elle veut se maintenir. Il assume son « idéal moral » de la démocratie qui, en s'incarnant dans les attitudes individuelles et en devenant un « lieu de vie commun », se transforme en « fait moral » (Idem). Dewey défend donc un réalisme moral où la démocratie peut réellement constituer un fait moral dont la réalité dépend des postures que les individus vont choisir d'adopter ou non.

La démocratie est un processus où l'expérience joue un rôle fondamental. Cette expérience n'est pas régie par une puissance extérieure qui la domine et la contrôle mais elle s'auto-régule. En effet, Dewey a foi en une expérience humaine « capable de générer et les buts et les méthodes qui permettront à l'expérience ultérieure d'être riche et ordonnée. » (Idem) En d'autres termes, la démocratie est un processus expérientiel, éducatif en soi qui se suffit à lui-même. D'où la nécessaire corrélation entre expérience, démocratie et éducation, l'expérience constituant « la libre interaction des individus avec les conditions environnantes [...] qui comble le besoin et le désir en augmentant la connaissance des choses telles qu'elles sont. » (Idem) Puisqu'elle peut permettre à l'expérience de s'épanouir pleinement, la démocratie peut permettre des échanges enrichissants permettant au désir « d'aller au-delà de ce qui existe ». La démocratie permet donc une forme de libération et d'enrichissement de la vie humaine et sa tâche « consiste pour toujours à créer une expérience plus libre et plus humaine que tous partagent et à laquelle tous contribuent. » (Dewey, 2006, p.7) Ainsi, ce n'est pas l'événement politique qui va donner une forme spécifique à la démocratie mais ce que Dewey appelle *expérience*.

Dewey était particulièrement conscient des conséquences politiques inhérentes aux choix éducatifs et c'est pour cette raison que la démocratie a toujours constitué le critère de base articulant ses théories de l'expérience et de l'éducation. (Zask, 2001, p. 20). A l'époque de la conférence *La Démocratie créatrice*, Dewey se sent profondément touché par les divisions sociales qui touchent son pays et qui menacent de porter préjudice à la démocratie : « De nos jours, le territoire à conquérir n'est pas physique mais moral. [...] Les ressources inutilisées sont plutôt humaines que matérielles. Les terres en friche sont les hommes et les femmes adultes qui n'ont pas de travail [...]. » De même, pour Dewey qui fait ici directement référence aux régimes totalitaires, « s'arrêter spontanément au coin de la rue pour discuter avec ses voisins de ce que l'on a lu dans des journaux » ou « converser librement dans un salon avec des amis » constitue « le cœur de la démocratie » et sa « garantie ultime » (Dewey, 2006, p. 5). La réflexion de Dewey est donc à la fois sociale et idéologique : l'Etat a pour mission de jouer un rôle régulateur dans le sens où il doit être le dépositaire des conditions sociales et idéologiques propices dans lesquelles les êtres humains pourront interagir efficacement et donc être capables de juger et d'agir intelligemment. Ainsi, pour Dewey, l'école va avoir pour objectif de maintenir la société démocratique par le biais d'une éducation basée sur des « critères qui sont humains au sens large. » (Dewey, 2018, p. 267-280) L'école va donc constituer un moyen par lequel la démocratie va se maintenir et se réinventer.

1.3.2 L'éducation et la démocratie

Pour Dewey, une pratique pédagogique efficace ne se base pas sur une vision de l'éducation comme *processus de préparation* qui ne sert qu'à « préparer aux responsabilités de la vie adulte. » (Dewey, 2006, p. 135-150) Dans cette vision finaliste, l'éducation est un processus qui sclérose la motivation puisqu'elle ne s'intéresse pas à l'enfant en tant que membre distinct de la société. L'éducation fait office d'anti-chambre dans laquelle les enfants se préparent à la « vraie vie » et cette vision « moderne » des choses n'est pas tellement éloignée de celle de certains penseurs de l'Antiquité.

La conception de l'éducation qui se base sur l'idée de *développement* est en soi une théorie intéressante puisqu'elle intègre dans ses critères les notions de croissance et de progrès. Son tort est de considérer l'éducation non pas comme participant à la croissance de l'enfant qui s'inscrirait dans un

processus en perpétuel renouvellement, « mais comme l'actualisation de puissances latentes dans une direction déterminée. » Dans une compréhension dynamique de la vie, Dewey considère que nous ne devons pas faire de la croissance et du progrès des étapes « vers un but fixe ultime. » (Idem) Cette conception finaliste nous éloigne d'une part des « occasions présentes » en écartant l'importance de l'observation des intérêts actuels de l'enfant et d'autre part supprime la notion même d'expérience comme réinterprétation infinie des occasions.

Enfin, la théorie de la *discipline formelle* est une troisième forme de pédagogie éducative qui pense qu'un des buts de l'éducation est de créer des capacités d'actions spécifiques : « Sous sa forme classique, cette théorie fut exposée par Locke. D'une part, le monde extérieur présente les matériaux de la connaissance par le moyen de sensations reçues passivement. D'autre part, l'esprit possède certaines capacités innées : l'attention, l'observation, la mémoire, la comparaison, l'abstraction, la combinaison, etc. » (Idem) Cette théorie encore largement pratiquée aujourd'hui a eu le mérite de créer une « technique » permettant de rendre la tâche des éducateurs claire et précise. Cependant, pour Dewey, il n'existe pas de telles « capacités innées attendant de s'exercer » mais juste des « tendances naturelles originelles [...] dépendant des connexions originelles des neurones dans le système nerveux central. » (Idem) A une vision empiriste des capacités humaines, Dewey substitue donc une vision plus matérialiste.

A rebours des théories considérant l'enfant comme un être immature dont le seul objectif est de laisser place à un statut d'adulte, Dewey ne voit pas en l'immaturité de l'enfant une qualité négative. Les enfants naissent dotés d'une égale capacité à l'ouverture, à la nouveauté, face aux capacités de l'intelligence. L'enfant possède donc des impulsions innées qui sont des impulsions à communiquer, à découvrir, à enquêter, à construire et à mettre en forme, à affiner son expression (Chaniel, 2006, p. 35) que Dewey préfère interpréter comme un « capital non investi » que l'éducateur doit mettre en valeur dans l'intérêt de la croissance active de l'enfant⁶³. » L'immaturité de l'enfant se transforme alors en force positive, une aptitude générale à agir qui ne demande qu'à être stimulée afin de permettre à l'enfant de croître (Chaniel, 2006, Idem). Dewey admet bien évidemment que les enfants constituent des êtres immatures, mais il refuse la conception péjorative qui fait uniquement de l'enfant un être naissant « dans la situation morale du primitif », dotés d'instincts ayant appartenus jadis aux « nomades » et aux « pillards » (Dewey, 2018, p. 151-162). Il admet que « tout enfant naît doté précisément d'un ensemble d'activités impulsives qui lui sont imparties : certaines sont aveugles et nombre d'entre elles sont antagonistes, ont un caractère fortuit, sporadique et inadapté à l'environnement immédiat. » (Dewey, 2018, Idem) Mais cela ne signifie pas nécessairement que nous devons uniquement choisir les ressources selon un critère de convenance avec le bagage culturel des ancêtres (mythes, légendes, chants, etc.). Nous devons uniquement considérer ces histoires passées en tant que « ressources présentes » que nous mobilisons car elles nous semblent utiles pour l'avenir de l'enfant. Il y a donc une différence entre faire des choix éducatifs en se focalisant uniquement sur les qualités psychologiques de l'enfant et faire des choix éducatifs en adéquation avec la psychologie enfantine mais que nous engageons dans un processus continu tendu vers l'avenir.

Il fait de la société démocratique et donc de l'éducation qui est pratiquée en son sein un véritable milieu biotique, c'est-à-dire un environnement très favorable où l'enfant doit pouvoir concrétiser et développer au mieux ses élans de vie. La métaphore biologique que nous utilisons n'est pas superflue dans le sens où

⁶³ John Dewey, 1990, « The School and Society », The University of Chicago Press, Chicago, p. 47-48.

pour Dewey, l'éducation est une nécessité biologique car elle est « à la vie sociale ce que sont la nutrition et la reproduction à la vie physiologique. » En d'autres termes, l'éducation doit permettre « l'auto-renouvellement » de la communauté sociale afin que celle-ci puisse se maintenir en vie (Dewey, 2018, p. 79-88). Comme l'eau est l'environnement du poisson parce qu'elle est nécessaire à sa vie, l'environnement social vient façonner la conduite de l'enfant en éveillant et en renforçant certaines de ses impulsions. Il ne faut donc pas se concentrer sur un but prédéterminé que l'éducation devrait atteindre, mais il faut être conscient de l'influence qu'a nécessairement l'environnement dans lequel s'intègre l'enfant.

Dans cet environnement, l'éducateur possède pour Dewey un rôle de tuteur puisqu'il doit guider les impulsions innées qui ne correspondent pas aux us et coutumes de la société (Dewey, 2018, p. 103-120). Le guidage éducatif idéal passe par le fait d'offrir à l'enfant suffisamment d'occasions d'activités communes afin que celui-ci puisse acquérir « un sens social » de ses capacités et des matériaux éducatifs mis à sa disposition. Il ne faut donc pas dissocier les moyens des fins mais il est nécessaire d'en avoir une compréhension commune (Dewey, 2018, Idem). L'éducation n'est donc pas tant une fin en soi qu'un moyen de diriger l'enfant, de le guider sur la voie de l'épanouissement social. Même si ce guidage est impulsé par l'adulte, il faut accepter que l'enfant participe à la direction que les activités doivent prendre : « Tenir compte de la contribution qu'apportent les instincts et les habitudes de ceux que l'on dirige, c'est les diriger à peu de frais et avec sagesse. Pour être plus précis, toute direction n'est que *redirection*. Elle canalise les activités déjà en cours dans une autre direction. » (Dewey, 2018, Idem) A l'opposé de l'éducateur nietzschéen qui a pour rôle d'instruire la culture adéquate sans émettre l'hypothèse que l'enfant puisse intervenir dans le processus, l'éducateur deweynien est un sage qui est capable de mettre de côté un ego qui pourrait lui laisser croire que ses choix sont ce qu'il y a nécessairement de plus adapté à l'enfant éduqué.

Pour Dewey, « le développement de l'enfant est celui de l'expérience humaine » (Zask, 2001, p. 53). C'est pourquoi les projets d'éducation de l'enfant ne passent pas par un programme spécialisé divisé en matières destinées à remplir un vase présumé vide, mais par « une philosophie de l'expérience. » (Dewey, 2018, p. 485-496) En effet, l'expérience ne doit pas être considérée du seul point de vue de l'enfant mais elle doit s'intégrer dans un processus partagé puisque les interactions avec autrui ont une importance prédominante dans la formation des dispositions mentales et morales (Dewey, 2018, Idem), et car « *la capacité de croître* dépend de la malléabilité et du besoin que l'on a des autres. » (Dewey, 2018, p. 121-133) La faculté d'apprendre par expérience et en interaction avec autrui constitue donc un facteur de croissance pour l'enfant. Dewey rend cette croissance consubstantielle à l'éducation : « puisque la croissance est la caractéristique de la vie, l'éducation ne fait qu'un avec la croissance » ; le résultat de ce processus éducatif étant « la capacité de continuer à s'éduquer » (Dewey, 2018, Idem) La croissance étant un processus continu, l'éducation ne doit donc pas se faire de manière discontinue mais bien de façon à exploiter graduellement les capacités de l'enfant. Cette conception induit un véritable intérêt pour l'autonomie de l'enfant et une réelle confiance en lui puisque libéré d'un processus d'éducation trop contraignant, l'enfant devient alors le responsable de son avenir qu'il ne cesse jamais de réinvestir.

Toute éducation doit contribuer à socialiser ses membres. Mais marqué par une histoire où Dewey constate que même les états despotiques contribuent à cette socialisation - puisqu'il y existe aussi des intérêts partagés entre gouvernants et gouvernés -, il précise que les objectifs de cette socialisation sont essentiels, tout comme le type de société à laquelle nous pensons lorsque nous mettons en place ces

objectifs. (Dewey, 2018, p. 163-181). L'objectif général doit être celui d'une suppression des distances entre les peuples et les classes. Cet « idéal démocratique », comme Dewey le nomme dans un rapport de lucidité avec lui-même, implique « l'accroissement des intérêts partagés communs » et une « interaction plus libre entre les groupes sociaux ». Il ne faut cependant pas ici confondre l'idéal démocratique deweynien avec une utopie. Dewey reste absolument convaincu du pouvoir que possède la démocratie dans ce type de d'éducation qui favorise selon lui une forme de vie sociale où les intérêts se rencontrent, se croisent et se mélangent et où le progrès tient une place importante. Ces éléments amèneront Dewey à définir la démocratie comme étant « plus qu'une forme de gouvernement » et comme étant « un mode de vie associé d'expériences communes communiquées.⁶⁴ » (Dewey, 2018, Idem)

L'école constitue donc en elle-même un microcosme démocratique qui doit servir à former des citoyens. Mais contrairement aux idées de Rousseau, l'individualité des personnes éduquées ne doit pas être absorbée par le groupe social. En effet, l'éducation doit libérer « la capacité individuelle au moyen d'une croissance progressive dirigée vers des objectifs sociaux » (Dewey, 2018, Idem) L'école doit former des citoyens et comme nous l'avons dit plus haut, elle doit permettre aux enfants d'atteindre le stade ultime qui leur permettra de continuer à se former librement. Nous avons donc une thèse centrale qui nous dit que la scolarité doit engendrer « l'aptitude et la compétence à vivre librement en société », dont la réussite est toutefois soumise à la condition d'une éducation « qui instituerait que les élèves participent par l'expérience à l'élaboration de leur scolarité. » (Zask, 2001, p. 55) Nous avons dit que l'objectif de l'éducation était de constituer des citoyens. Prenons garde toutefois de ne pas confondre la fin avec les moyens. En effet, pour Dewey, il ne s'agit pas simplement d'éduquer l'enfant pour en faire un produit fini : le citoyen. Il s'agit de désubstantialiser le citoyen (Zask, 2001, Idem) : il n'existe pas une essence figée du citoyen que l'éducation permettrait d'atteindre ; ce qui existe c'est la coextensivité de l'élève et du citoyen. Comme nous l'avons souligné plus haut, il s'agit d'encourager des compétences sociales générales. En immergeant l'enfant dans le monde social et en le guidant à l'intérieur de celui-ci, l'enfant sera en mesure de développer une forme d'intelligence que nous qualifierons de sociale, qui lui permettra de comprendre son environnement pour s'y projeter de manière efficace. En d'autres termes, il s'agit d'aider l'enfant à développer ses capacités de manière harmonieuse par le biais d'une multitude d'expériences éducatives, afin qu'il puisse, à terme, être capable de choisir librement le chemin qui lui convient. L'éducation deweynienne oppose donc la formation à la liberté du choix au statu quo du déterminisme du statut social dont nous sommes issus.

1.3.3 La dialectique de l'éducation

Pour Dewey, l'éducation est un moyen de direction puisqu'il s'agit de diriger, de guider les enfants pour qu'ils soient immergés dans les us et coutumes de la société dans laquelle ils s'insèrent (Dewey, 2018, p. 103-120). Comme nous l'avons vu, ce moyen découle directement du fait que cela est nécessaire pour

⁶⁴ Cette définition nous montre que l'Etat n'est pas forcément, du point de vue de Dewey, le gestionnaire idéal de l'éducation démocratique car selon lui, il existe justement une confusion entre éducation nationale et éducation sociale. L'influence de la pensée allemande fit, selon lui, en sorte que « l'éducation devint une fonction civique, et la fonction civique s'identifia avec la réalisation de l'idéal de l'État national. On substitua l'État à l'humanité. » (Dewey, 2018, Idem)

qu'une société se perpétue. Même si cela se fait malgré nous, nous participons « à l'expérience passée », ce qui va enrichir et élargir « l'expérience présente » (Dewey, 2018, Idem). Il existe donc un intérêt à conserver les expériences des anciens qui vont venir modeler les expériences actuelles. Pour autant, l'éducation ne doit pas faire de statu quo rétrospectif. En d'autres termes, elle ne doit pas être traitée « comme un processus d'adaptation du futur au passé » mais « comme un moyen d'utiliser le passé pour un futur en développement » (Dewey, 2018, Idem). L'éducation doit être prospective. Il est essentiel, lorsque l'on s'adresse aux enfants, de mettre l'accent sur ces expériences antérieures. Mais l'erreur que l'on fait trop souvent c'est de les figer dans des processus éducatifs qui devraient continuellement prendre en considération le fait qu'au moment où elles ont été créées, elles étaient elles-mêmes des activités en relation avec l'environnement.

Ainsi, lorsque nous mobilisons les expériences passées en tant que matériel éducatif, nous ne devons pas occulter ce changement constant de l'environnement afin de donner lieu à une « reconstruction continue de l'expérience ». Par exemple, l'éducateur ne doit pas se contenter de présenter des produits culturels tels que les œuvres littéraires comme des œuvres figées dans un temps révolu et donc forcément coupé de l'environnement dans lequel les enfants ont à l'étudier. A contrario, « Leur valeur réside dans l'usage qu'on en fait pour augmenter la signification des choses avec lesquelles nous avons activement affaire au moment présent. » Ainsi, l'éducation doit être un processus continu de développement qui permet la récapitulation du passé, l'actualisation des capacités présentes et la préparation au futur (Dewey, 2018, Idem). L'enfant n'est donc pas un être passif qui attendrait qu'on lui présente diverses réalités afin de développer en retour des réactions ; il est un être actif possédant des « attitudes vitales inconscientes », une « énergie vitale » (Dewey, 2018, Idem) attendant d'être stimulées dans un processus continu. L'anthropologie deweynienne repose donc sur l'idée d'une nature humaine intrinsèquement malléable mais de prime abord trompeuse quand à ce qu'elle est vraiment. Ainsi, ce n'est pas parce qu'extérieurement l'enfant investit le monde de manière totalement immature qu'il ne se cache pas en lui une puissante volonté de voir ses capacités naturelles interagir avec l'environnement extérieur.

Dewey va prendre la société platonicienne comme exemple de société parfaitement stable. Il adhère à l'idée de Platon selon laquelle une société est organisée d'une manière stable quand chaque individu fait ce pour quoi il a une aptitude naturelle de telle façon qu'il est utile aux autres (ou apporte sa contribution à l'ensemble auquel il appartient) et il incombe à l'éducation de découvrir ces aptitudes et de les former progressivement pour qu'elles soient utiles à la société (Dewey, 2018, p. 163-181). Le problème de Platon, selon Dewey, est que les circonstances historiques dans lesquelles il se situait l'incitèrent à restreindre son idéal sociétal à un nombre limité d'individus ou de « classes ». Pour Platon, puisque l'organisation de la société dépend en dernier lieu de la connaissance de la fin de l'existence – le bien final et permanent, il est évident que seul un nombre restreint d'individus dont l'esprit est correctement formé ne soit capable de parvenir à cette connaissance d'un principe ultime ordonnateur des choses. Ainsi, seuls quelques philosophes et quelques sages sont capables d'étudier les caractéristiques d'une telle existence. (Idem) L'éducation platonicienne nous propose alors d'adapter les méthodes d'enseignement en fonction de la nature de l'individu, mais tout en sélectionnant les individus possédant les meilleurs aptitudes. L'enjeu d'une telle organisation étant de maintenir l'unité de la communauté tout en demandant à une minorité privilégiée de jouer un rôle spécifique dans l'Etat.

Pour Dewey, le mérite de Platon a été de donner un « sens profond à l'éducation en lui donnant la tâche de découvrir et de développer des capacités personnelles et de les former en vue de les relier aux activités des autres. » (Dewey, 2018, Idem) Mais la société de Platon était si peu démocratique au sens de Dewey qu'elle ne donnait pas à Platon la possibilité de fournir la réponse adéquate à l'enjeu qu'il avait pourtant clairement identifié : « Alors qu'il affirmait avec force que la place de l'individu dans la société ne devrait pas être déterminée par la naissance et la richesse, ni par un statut conventionnel, mais par sa propre nature, telle qu'elle apparaîtrait dans le processus de l'éducation, il ne percevait pas le caractère unique des individus. Il n'y avait que trois types de facultés ou capacités dans la constitution de l'individu. Alors, l'éducation parvenait très vite à une limite statique dans chaque classe, car seule la diversité permet le changement et le progrès. » (Dewey, 2018, Idem) Dewey semble donc adhérer au principe aristocratique selon lequel nous devons cultiver les différences spécifiques des individus. Mais dans la mesure où nous nous situons dans une société devenue démocratique, nous devons supprimer cette idée de stratification en classe. Nous devons donc conserver cette idée d'utilisation des qualités individuelles en la dépassant par l'universalisation du principe aristocratique.

Ainsi, à aucun moment Dewey ne semble dire qu'il existe une quelconque hiérarchie de nature entre l'enfant et l'éducateur et plus généralement entre l'enfant et l'adulte. Nous devons également supprimer l'idée selon laquelle seuls quelques philosophes pourraient participer à la définition de cet idéal. L'idéal de Dewey repose sur un « acte de foi », « un pari » (Chanial, 2006, p. 213) qui suppose que chaque homme est en mesure de participer à la définition et à la mise en œuvre de cet idéal. Ainsi, chaque individu, peu importe sa classe sociale, est tout autant aristocrate que son voisin même le plus riche ou le plus cultivé : « En ce sens, il n'est pas illégitime de considérer la démocratie comme l'aristocratie portée à ses dernières limites. Celle-ci repose sur la reconnaissance que tout être humain, en tant qu'individu, est susceptible d'être le meilleur pour réaliser tel but spécifique et donc le mieux à même d'exercer dans ce domaine un rôle de direction et de décision [...] Le démocrate, en raison de sa foi dans l'égalité morale entre les hommes, est le représentant d'une aristocratie devenue universelle. L'égalité qu'il défend s'identifie à l'universalisation de la distinction⁶⁵. » L'école va alors constituer le pivot par lequel la dialectique entre individu et société va s'effectuer. C'est par la mise en exergue des individualités de chacun que la société va être en mesure de se réinventer constamment pour pouvoir se maintenir. En outre, réalisation de soi et contribution à la vie sociale ne s'opposent aucunement.

Mais comment, concrètement, peut-on dire que le maintien d'une société se réalise à-travers sa capacité à se renouveler ? C'est justement cette recherche d'un équilibre entre stabilité et nouveauté que Dewey va explorer dans le livre *Democracy and Education* (Zask, 2001, p. 56) et plus spécifiquement dans le texte intitulé *Expérience and Education* (1938). Il va y développer sa théorie de l'expérience selon laquelle l'individu et la société sont intimement liés : l'individu et la société ne survivent que si l'un et l'autre entretiennent des liaisons actives. Pour Dewey, l'enfant n'est jamais passif face à ce qu'il ressent du monde car l'expérience est « une affaire d'activités, instinctives et impulsives, en interaction avec les choses. » (Dewey, 2018, p. 353-367). Ainsi, même un nourrisson n'est pas le réceptacle passif d'une sensation imprimée par un objet comme le pense Locke. En outre, cette sensation est « l'effet que produit

⁶⁵ John Dewey, « Individuality, equality and superiority », in Morris D., Shapiro I. (sous la dir. de), *John Dewey. The Political Writings*, 1993, p. 77-78

une activité donnée sur un objet, comme l'action de manipuler, de lancer, de broyer, de déchirer, etc., et l'effet que produit cet objet sur la direction des activités. » (Dewey, 2018, p. Idem). Il va donc y avoir interaction entre les capacités de l'enfant et un élément de son environnement qui va avoir pour conséquence de particulariser la conduite de celui-ci. Le contenu de l'enseignement va être l'endroit où l'on va devoir favoriser d'une part « l'usage du corps et la manipulation des matériaux » et d'autre part l'interaction avec les choses et les individus.

L'enjeu, pour l'enfant, va alors être de pouvoir adapter ses instincts afin d'entrer en communication avec autrui et de pouvoir forger sa propre expérience en entrant en interaction avec l'expérience d'autrui (Dewey, 2018, p. 163-181). L'expérience peut également se définir comme « la combinaison de ce que les choses nous font (non pas en imprimant des qualités sur un esprit passif) en modifiant nos actions, en favorisant certaines d'entre elles et en empêchant et en freinant d'autres, et de ce que nous pouvons leur faire en provoquant de nouveaux changements » (Dewey, 2018, p. 353-367). Par conséquent, l'expérience de l'enfant se construit car celui-ci va expérimenter son environnement en constatant les réactions de son organisme aux stimulations sensorielles induites par ses activités. Ces mêmes réactions vont lui permettre de réorienter son expérience et cela dans un contexte où les possibilités de réorganisation de l'activité sont infinies. Il existe donc chez Dewey un lien ténu entre la société et l'individu puisque c'est par les expériences qu'il va faire à partir de son investissement dans la communauté que celui-ci va pouvoir s'individualiser. En d'autres termes, l'enfant est au départ un être individuel au sens où il est isolé d'autrui. Puis, par son investissement au sein de la communauté, il va pouvoir cultiver sa différence spécifique et donc s'individualiser grâce à ses interactions avec la communauté.

Dewey va naturellement privilégier les activités « socialement représentatives » dans les programmes scolaires (Dewey, 2018, p. 281-293). Les « occupations actives » auxquelles est soumis l'enfant vont devoir à la fois développer les compétences intellectuelles particulières et participer à la formation de dispositions sociales. Dans la composition de son programme scolaire, Dewey met l'accent sur l'importance de l'utilisation de matériaux bruts. Contrairement aux matériaux utilisés par les pédagogies Froebel ou encore Montessori, qui sont déjà affinés par le travail de l'esprit afin de minimiser les risques d'erreur pour l'enfant, Dewey insiste sur l'importance pour l'enfant de partir de la manipulation de matériaux bruts qui constitueront le support d'expériences évolutives. Selon Dewey, ce n'est qu'en manipulant des matériaux bruts que l'enfant sera en mesure de connaître réellement les qualités de l'objet et d'en extraire une connaissance possiblement réexploitable. En effet, manipuler des objets trop travaillés encourage l'enfant à se concentrer davantage sur la compréhension de la technique que l'objet incite à acquérir. Le matériau dans son état originel permet à l'enfant de se concentrer sur les possibilités offertes par celui-ci, ce qui lui permettra une expérience simple mais plus « connectante ».

De même, nous ne devons pas considérer les activités telles que le jardinage, la menuiserie ou encore le tissage comme de simples moyens de subsistances : « Libérées de leurs associations externes et de la pression qu'elles exercent en tant que gagne-pain, elles fournissent des modes d'expérience qui ont une valeur intrinsèque : elles ont vraiment un caractère libérateur. » (Dewey, 2018, Idem) Dewey va alors proposer une méthode généalogique et socio-historique de l'expérience. En comprenant par exemple la place qu'on occupé l'agriculture et l'horticulture dans l'histoire de l'humanité et « l'importance qu'elles ont dans l'organisation sociale présente », l'enfant établira naturellement des corrélations avec les diverses

composantes de l'environnement (animaux, sols, relations humaines). Cet intérêt pour les activités tirant leurs sources dans le passé de l'humanité possède donc un intérêt pour les préoccupations présentes de l'enfant et lui offre la possibilité de faire jaillir des intérêts nouveaux (problèmes liés à la germination des plantes par exemple) et des « recherches intellectuelles délibérées » projetant l'enfant dans l'avenir. En comprenant par exemple que les sciences se sont initialement développées à partir d'activités sociales utiles, l'enfant pourra comprendre le lien qui l'unit aux problèmes d'ordre scientifique et social. Par conséquent, en encourageant l'enfant à expérimenter de manière individuelle les activités découlant du partage des expériences communes passées, nous l'intégrons dans un rapport dialectique avec son environnement et la société où l'éducation constitue le pivot qui permet à la fois le maintien de la société et son renouvellement.

Dewey ne spéculé pas sur une éventuelle nature enfantine. Il accorde un statut particulier à l'enfant en tant que ce dernier s'insère dans un processus politico-socio-historique qui doit lui permettre de développer ses capacités présentes et de penser librement son futur. Il ne nourrit donc pas une vision téléologique de la croissance de l'enfant. Cependant, l'éducation répond à une loi téléologique générale qui serait de préserver et de pérenniser la démocratie qui est le meilleur régime que les hommes ont pu élaborer jusqu'à aujourd'hui pour vivre en société. Dewey met également en exergue le rôle prépondérant de l'adulte qui, face à l'enfant, ne doit pas tant se comporter comme un précepteur qu'en un soutien de confiance lui permettant de confronter ses aptitudes naturelles avec l'environnement qui l'entoure.

De manière générale, la figure de l'enfance a rencontré de profonds changements depuis l'Antiquité jusqu'au début de la période contemporaine. Même si notre étude n'est pas exhaustive, elle est représentative d'un enfant soumis aux représentations des adultes. Car si l'enfant est considéré comme un être incomplet, irrationnel, soumis à ses instincts et désordonné, c'est parce qu'il est lui-même tributaire de la vision que se font les philosophes de l'homme. Puisque l'homme est un être raisonnable par nature, l'enfant demeure *l'infans*, celui qui ne pas encore accéder à une pensée construite. Rousseau introduit une rupture dans l'histoire de la philosophie en mettant en avant l'image d'un enfant naturellement bon et d'une éducation qui a pour objectif de rendre à l'enfant sa liberté. L'enfant possède alors une nature spécifique qui doit être protégée. La figure de l'enfant sera même utilisée de manière métaphorique par Nietzsche pour montrer aux hommes le chemin symbolique à emprunter pour devenir le meilleur d'eux-mêmes. Avec Dewey, l'enfant est pensé dans un cadre politique où son éducation est essentielle à la pérennisation du système démocratique. Cependant, qu'elles soient connotées négativement ou positivement, ces visions de l'enfance mettent l'accent sur une nature ou une essence relativement figée de l'enfance et font de l'enfant un adulte miniature. En effet, même si Rousseau fait de l'enfance la prémice de l'identité morale, il ne semble toutefois pas considérer l'enfant comme un être moral à part entière. A l'exception de Dewey qui se penche sur ce que sont les intérêts de l'enfant, ces idées ne s'intéressent pas aux caractéristiques qui fondent spécifiquement l'identité psychique de l'enfant et qui en font un sujet possédant une vie intérieure aussi riche que celle de l'adulte. Dans la suite de notre exposé, nous verrons que la psychanalyse et la psychologie viennent combler ce vide en constituant des moyens de connaissance de la psychologie infantile. Nous verrons également que la création dans la seconde partie du 20^{ème} siècle de la philosophie pour enfants constitue une autre mini-révolution dans la façon dont est considéré l'enfant : celui-ci devient un être que l'on associe directement au processus démocratique puisqu'il est désormais encouragé à livrer sa vision du monde.

2. L'enfant comme sujet dans la philosophie

2.1 FREUD & PIAGET : ECOUTER ET OBSERVER L'ENFANT

2.1.1 Sigmund Freud (1856-1939)

LE DIALOGUE ENTRE L'ADULTE ET L'ENFANT COMME CONDITION DE POSSIBILITE DE L'HOMME

La psychanalyse freudienne ne semble pas établir de différence de nature entre le psychisme de l'adulte et celui de l'enfant puisque comme Freud le fait ressortir dans les *Formulations*, l'enfance ne désignerait pas « un âge de la vie dont l'homme sortirait par développement et progrès, mais une dimension d'essence, caractérisant la façon d'être de l'homme comme tel. » (DUPOND, 1990, p. 61). Pour affirmer cela, Freud se base sur l'idée d'un principe de plaisir prenant racine dans l'enfance et qui, en raison de sa nature insurmontable en vertu de laquelle même la religion semble impuissante⁶⁶, perdurerait à l'âge adulte. Le principe de plaisir s'appliquerait donc aux actes de l'enfant comme aux actes de l'adulte : il serait une caractéristique essentielle de l'être humain. Le psychisme de l'enfant a donc autant de valeur que celui de l'adulte est l'enfant mérite qu'on l'écoute. Pour Freud, les troubles de la petite enfance sont le plus souvent « réduits au silence par la gronderie⁶⁷ ». Lors de l'exposé de l'analyse du petit Hans, Freud précise que c'est parce qu'il a été élevé « loin de toute intimidation, avec autant d'égards et aussi peu de contrainte que possible, son angoisse a osé se montrer plus hardiment que chez d'autres⁶⁸ ». Freud semble approuver l'idée d'une éducation où l'adulte exerce une faible contrainte sur l'enfant, ce qui permettrait à ce dernier d'exprimer ses expériences émotionnelles.

Freud insiste également sur le fait que l'enfant est un être qui possède intrinsèquement une dimension développementale. En d'autres termes, l'enfant est un être soumis à un parcours de développement. L'enfance exerce une influence dans le sens où l'enfant porte en lui ce que sera finalement la vie de l'adulte. Ainsi, il faut être conscient du « pouvoir que détient l'enfance ou même qui est l'enfance, d'être *en avant de soi* et d'ouvrir dans l'être de l'homme la dimension de l'a-venir. » (DUPOND, 1990, p. 55) Ainsi, l'enfant qui vit un événement possède par avance en lui la possibilité de le comprendre. Si l'adulte peut régresser dans des organisations psychiques de son enfance, c'est grâce à la capacité que possède l'enfant d'être « intérieurement régi par ce qu'il n'est pas encore » (DUPOND, 1990, Idem) et donc par la possibilité qu'il possède par nature de tendre vers ce qu'il adviendra de lui. Il existe donc une variable historique sur laquelle se situe l'enfance et où progrès et régression sont en tension constante. Il existe alors « un tissu concret de l'historicité » qui existe aussi bien « biographiquement » - dans le temps, que « ontologiquement » - intrinsèquement, dans lequel l'adulte analysé doit se plonger et creuser afin de supprimer les symptômes de la névrose. Puisque l'enfant porte en lui les multiples possibilités de l'adulte,

⁶⁶ S. Freud, « Formulations », p. 193.

⁶⁷ S. Freud, « Analyse d'une phobie chez un petit garçon de cinq ans (le petit Hans) », *Cinq psychanalyses*, Paris, PUF, 1954, p. 194.

⁶⁸ Idem

il est logique que pour Freud, l'enfance s'inscrive « dans une histoire productrice de multiplicité irréductible à l'unité. » (DUPOND, 1990, p. 53) L'enfant est un être aux caractères hétéroclites que nous ne pouvons réduire à une nature unique et simple. Cette thèse contraste fortement avec les thèses essentialistes en vogue depuis l'Antiquité. Pour Freud, l'enfant possède une véritable identité personnelle qui vit de multiples expériences infantiles et pulsions qui structurent son psychisme.

Cependant, seul l'adulte va être en mesure, par un travail d'analyse, de donner une forme homogène à cette multiplicité. Ainsi, pour Freud, l'analyse de la névrose infantile est bien plus efficace si elle s'effectue sur un sujet adulte du fait d'une « expression verbale » mature qui n'existe pas chez l'enfant⁶⁹. Freud est conscient de l'importance de tenir compte d'un discours forcément soumis à la « défiguration » et au « réajustement »⁷⁰. Mais là où le réajustement est habituellement considéré comme un processus d'altération négatif du discours, Freud y voit la « condition de possibilité et de radicalité » de l'analyse. Cette interprétation rétrospective, faite « après-coup », est en définitive la condition même d'un juste éclaircissement du discours. La névrose infantile est donc pour Freud essentiellement accessible à la recherche par l'analyse de l'adulte ; celle-ci acquérant « après-coup » sa propre « vérité ». Tout ceci n'est possible que parce que seul l'adulte est capable d'insérer la névrose en la projetant dans l'enchaînement des événements vécus. C'est grâce à « l'auto-développement de l'objet », c'est-à-dire le passage de l'enfance à l'âge adulte, que nous pouvons espérer atteindre sa compréhension. Si l'histoire de l'enfance est fatalement inscrite dans une histoire aux multiples facettes, c'est l'analyse de l'adulte qui va lui permettre une « recollection de soi dans l'unité » car « l'enfance est la vérité de l'âge adulte de l'homme ; l'âge adulte de l'homme est la vérité de son enfance ». (Idem)

Ainsi, l'adulte va en quelque sorte permettre de reconstruire la genèse de la névrose vécue. Mais cette enquête s'inscrit dans un rapport de coopération avec l'enfant qu'il fut ; l'enfant est alors celui qui va aider l'adulte à trouver les réponses qui seront attribuées à l'objet de la recherche. La psychanalyse nous montre donc que « l'adulte œuvre en toute occasion pour l'enfant par procuration et se pose pour lui en surmoi, mais à travers son être, c'est à lui-même qu'il s'adresse, à une part inconsciente de lui-même. » (QUENTEL, 1997, pp. 251-297) La part d'enfance qui existe en chaque homme ne cesse donc jamais d'exister et c'est en fonction de ce qu'il a vécu en tant qu'enfant que l'homme adulte sera dans la répétition de certains schémas. Et si cela est possible, c'est parce que pour Freud, l'enfance représente en fin de compte la part de l'inconscient qui sommeille en chaque homme⁷¹. De façon concrète, l'enfance est bel et bien un âge de la vie mais elle est aussi bien plus que cela dans le sens où elle s'enregistre dans le psychisme où elle subsiste.

La vérité de l'enfant⁷² est donc rétrospective et intimement liée au discours de l'adulte qu'il est devenu. Le dialogue entre l'adulte présent et l'enfant passé semble donc être la condition de possibilité de

⁶⁹ S. Freud, « Cinq psychanalyses », Paris, PUF, 1970, p. 356.

⁷⁰ Idem, p. 326

⁷¹ S. Freud, « Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse » (1916-1917), tr. fr. *Introduction à la psychanalyse*, Paris, Payot, 1951, tr. S. Jankélévitch.

⁷² Nous nous livrons ici à une interprétation du concept freudien de vérité à travers la lecture que nous avons faite des textes de Pascal Dupond. Les recherches que nous avons menées ne nous permettent pas d'affirmer avec certitude que Freud utilise lui-même ce concept de vérité de l'enfance. Cependant, cet autre article (<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-psychanalyse-2006-5-page-1619.htm>) où est exposé le concept freudien de vérité historique présente des similitudes avec notre interprétation.

la vérité de l'homme. En effet, l'adulte, par une maïeutique subtile avec son enfant intérieur ou son inconscient, va faire émerger des idées claires à partir d'informations enfouies réceptionnées dans l'enfance. Le concept de vérité tel que l'entend Freud peut nous sembler étrange dans le sens où il ne semble pas faire référence à une vérité basée sur une quelconque réalité objective. En effet, la régression effectuée par l'adulte dans l'histoire de sa vie ne nous donne pas la garantie d'une parfaite objectivité quant aux faits réels passés. La vérité de l'enfance semble être intimement liée à la compréhension de l'adulte qui, par la maturité de son psychisme, va permettre un réajustement du discours portant sur les événements de l'enfance. Ainsi, il semblerait que pour Freud, il suffise, pour parler de vérité, qu'ait eu lieu un événement réel ayant laissée une trace réelle dans le psychisme et qui va nous permettre d'acquérir une connaissance nécessaire au processus de guérison de la névrose. La vérité ne semble donc pas être une relation entre un énoncé et une réalité objective mais plutôt une relation entre un énoncé et une réalité subjective. Cependant, cette réalité subjective n'est pas pour autant un fantasme car elle semble devoir puiser sa source dans des faits réels.

L'ENFANT, UN ETRE COMPLEXE ET RATIONNELLEMENT AUTONOME

La psychanalyse inscrit donc pleinement l'enfant dans l'histoire et lui confère un statut équivalent à celui de l'adulte. Mais Freud précisera par ailleurs que « l'enfant est psychologiquement un autre objet que l'adulte⁷³. » L'enfant soumis au complexe d'Œdipe est le paradigme freudien incontournable. Freud conceptualise ce complexe le jour où il retrouve le souvenir de sa mère nue⁷⁴. Il va alors expliquer les traumatismes de ses patientes par l'existence d'un fantasme exprimant un désir refoulé de la fille pour le père. (ZYGOURIS, 2020, p. 9) L'enfant – fille ou garçon - découvre alors le désir qu'il nourrit pour sa mère comme Œdipe découvre l'amour incestueux pour sa mère et le désir de meurtre de son père. Cette découverte d'une sexualité enfantine est le point le plus important de la doctrine freudienne. Le complexe d'Œdipe est devenu depuis le paradigme classique sur lequel Freud n'a jamais voulu revenir : il le considérait comme non négociable et indépassable. (ZYGOURIS, 2020, p. 10) L'enfant Oedipien est donc au départ un enfant dont le psychisme est le théâtre de conflits nourris par l'angoisse car celui-ci est le témoin de fantasmes issus d'interdits sexuels. L'enfant ressent cette angoisse suite à un processus inconscient ayant lieu dans son psychisme où se mêlent refoulement et culpabilité. L'enfant arrive à une étape où il sent qu'il doit renoncer à l'amour de la mère. Mais cela est très difficile car la mère représente pour l'enfant un objet idéal dont l'absence est ressentie avec une grande souffrance. (Brun, 2012, p. 7) Dans *Totem et Tabou*, Freud expliquera que cette image de la mère, imprimée dans l'inconscient, guidera la « généalogie du choix amoureux ». Du côté de la petite fille, le désir qu'elle nourrit est identique à celui du petit garçon : recevoir un enfant de celle-ci. L'enfant retournera ensuite son amour pour sa mère en haine quand il intégrera que les désirs qu'il nourrit envers elle ne sont pas réalisables. L'enfant freudien est donc unisexe. La déception que les siens vont lui faire ressentir va avoir l'effet négatif de l'inciter à nourrir des scénarios de vengeance à l'égard de ses parents⁷⁵. A contrario, cette désillusion va avoir pour effet positif d'encourager à l'enfant à

⁷³ S. Freud, « Nouvelles conférences sur la psychanalyse », Paris : Gallimard, 1936, p. 194. Cité dans Quentel Jean-Claude, « III. Une dimension de la personne », dans : , *L'enfant. Problèmes de genèse et d'histoire*, sous la direction de Quentel Jean-Claude. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Raisonances », 1997, p. 251-297. URL : <https://www.cairn.info/l-enfant-problemes-de-genese-et-d-histoire--9782804126261-page-251.htm>

⁷⁴ Voir à ce sujet la lettre d'octobre 1897 où il parle de l'éveil de la libido envers *matrem nudam*.

⁷⁵ Voir « Le roman familial des névrosés », dans *Névrose, psychose et perversion*, Paris, PUF, 1979, p. 157-160.

investir d'autres personnes que sa mère. Il va ainsi lui être permis de nouer des liens d'amitié (Brun, 2012, Idem).

Comme nous l'avons évoqué, l'enfant freudien est un être spécifique rempli de pulsions, de souffrances et de troubles psychiques. Cet enfant n'est pas forcément bon par nature puisque Freud lui attribuera l'étiquette de « pervers polymorphe » et cela même avant la conceptualisation de l'enfant-Œdipe (Frankard & Renders, Cinquième foyer théorique. Sigmund Freud (1856-1939), 2004, pp. 47-54). En effet, Freud lui attribuera une part propre de volonté de séduction dans le cas des événements de la période oedipienne. Dans *Le petit Hans*, Freud expose l'analyse du petit Hans afin d'illustrer ses hypothèses sur la sexualité infantile dans les *Trois essais sur la théorie de la sexualité*. Son but sera alors de vérifier s'il est possible de s'appuyer sur le discours d'un enfant souffrant de troubles psychiques. Les conclusions de Freud sont que L'enfant est un être mentalement autonome. Bien que Hans possède un père féru des théories freudiennes, Freud observe l'authenticité des propos du petit Hans malgré l'influence que les idées de son père pourraient exercer sur lui. (Renders, 1991, p. 35) Freud manifestera même une forme de tendresse et de respect pour l'enfant quand il dira que « Hans s'est conduit là comme un vrai petit homme⁷⁶ ». Son admiration est également palpable lorsqu'il observe l'enfant chercher à reconstruire lui-même la vérité sur la venue des bébés⁷⁷ et surtout quand il s'exprime avec une telle assurance qu'il impose naturellement aux adultes qui l'écoutent la légitimité de ses pensées : « Brave petit Hans, je ne pourrais souhaiter chez un adulte une meilleure compréhension de la psychanalyse⁷⁸. ». Ainsi, Freud va rompre avec la tradition philosophique qui le précède en faisant de l'enfant un protagoniste singulier de sa vie. Il n'est plus soumis à sa condition d'enfant, il est un être psychiquement autonome qui échappe en grande partie au contrôle de l'adulte.

Ainsi, pour Freud, l'enfant est tout à fait capable de parler en son nom si l'adulte se donne la peine de bien vouloir l'écouter. Il possède une conscience de son angoisse qui cherche à s'exprimer. (Renders, 1991, pp. 36-37) Pour Freud, l'enfant appellera l'adulte pour s'exprimer si le contexte le lui permet : « Les parents avaient pris le parti de ne pas se moquer de lui et de ne pas le brutaliser, mais de chercher accès à ses désirs refoulés par des voies psychanalytiques⁷⁹. » Par conséquent, une éducation bienveillante imprégnée d'intérêt pour la psychanalyse constitue un contexte favorable à l'épanouissement de l'expression infantile. Freud valorise donc une forme d'éducation que l'on qualifierait aujourd'hui de « positive » mettant au premier plan des qualités d'écoute et de compréhension de l'enfant. De plus, l'enfant possède l'autonomie mentale lui permettant d'adhérer ou non à son traitement. Il est capable de s'engager de façon indépendante dans l'analyse s'il perçoit l'intérêt qu'il a s'y engager. Dans le cas du petit Hans, l'enfant fait preuve d'une certaine indépendance à l'égard du parent et va nouer une relation de confiance avec Freud : « [...] Hans intervint bientôt de façon indépendante dans sa propre analyse.⁸⁰ » « La position de Hans par rapport à l'analyse s'est essentiellement modifiée. [...] maintenant, c'est lui qui court en avant d'un pas sûr et son père a peine à le suivre⁸¹. » L'enfant est donc apte à faire preuve d'un engagement personnel dans

⁷⁶ S. Freud, « Le petit Hans », p. 94

⁷⁷ Idem, p. 143

⁷⁸ Idem, p. 143

⁷⁹ Idem, p. 177

⁸⁰ Idem, p. 181

⁸¹ Idem, p. 183

la cure et donc par extension, dans ses apprentissages. S'il se sent libéré des contraintes de l'adulte, l'enfant est parfaitement capable d'interpréter les choses et de donner un sens au monde. Freud, dans une posture très cohérente avec celle du chercheur, considère donc l'enfance de façon positive. Mais il est utile de préciser que plus tard, à l'occasion du conflit qui aura lieu entre sa fille Anna Freud et Mélanie Klein, Freud n'ajoutera rien de plus que ce qu'il avait dit de positif à propos de l'enfant. Il tempérera même ses propos en accréditant les positions de sa fille. En 1932, il dit : « Il convient, cela va sans dire, d'employer une technique notablement modifiée, car l'enfant est bien différent de l'adulte du point de vue psychologique : il ne possède pas encore de surmoi [...]. Les résistances intérieures contre lesquelles nous luttons chez les adultes sont, chez les enfants, remplacées par des difficultés extérieures. [...] » Par conséquent, si Freud parle d'égalité entre l'enfant et l'adulte c'est surtout dans la distance qu'il est capable de prendre par rapport à l'adulte même pris dans sa pathologie. (Frankard & Renders, Cinquième foyer théorique. Sigmund Freud (1856-1939), 2004, pp. 47-54) Ainsi, même si le père du petit Hans projette ses attentes et ses interprétations sur lui, l'enfant, dans une forme de dialectique assumée, possède la capacité de s'extraire de cette posture inconfortable pour s'affirmer en tant que sujet propre.

2.1.2 Jean Piaget (1896-1980)

L'ENFANT ANIMISTE

Jean Piaget est un psychologue dont les travaux ont été marquants pour la compréhension de la personnalité enfantine. Mais malgré son impressionnante bibliographie sur le thème de l'enfance, il n'a jamais défendu étudier l'enfant pour lui-même. En effet, Jean Piaget se voulait avant tout épistémologue, son objectif étant de répondre à la question : comment nous vient la connaissance ? Sa conception de l'épistémologie l'amena à se concentrer sur l'enfant, qui paradoxalement, ne fut jamais l'objet à connaître absolument. Etudier la psychologie de l'enfant fut alors une façon pour Piaget de retracer la genèse du développement cognitif de l'homme. (Quentel, 1997, pp. 17-55) Piaget pratiqua ce qu'il appela une épistémologie génétique en référence à l'idée de genèse (ontogenèse). Piaget s'inscrit tout de même dans la lignée de ceux dont le regard porté sur l'enfant a changé : celui-ci est devenu un être dont les actions témoignent de ses capacités à s'interroger sur le réel et à expérimenter. (Houdé O. , L'école du cerveau. De Montessori, Freinet, Piaget aux sciences cognitives., 2018, pp. 21-86) Pour Piaget, comprendre le comportement de l'enfant c'est donc étudier « l'embryologie de la raison ». En d'autres termes, il s'agit de voir que les activités scientifiques expérimentées par l'enfant possèdent une « dimension historique⁸² ». L'acquisition de connaissances mathématiques, physique ou encore la logique sont des « processus en devenir⁸³ » et donc qui évoluent.

Pourtant, Piaget considère la pensée de l'enfant comme étant totalement opposée à celle de l'adulte. Là où la pensée mature se caractérise par l'analyse et la synthèse, la pensée de l'enfant est essentiellement synchrétique. C'est une pensée globale et limitée, essentiellement désordonnée. Là où la pensée de l'adulte est discursive et donc caractérisée par un raisonnement arrivé à son terme, la pensée

⁸² H. Reeves, « Malicorne », Paris, Le Seuil, 1990, p. 49

⁸³ Idem.

enfantine n'est basée que sur l'intuition. Piaget ne nie pas que la pensée de l'enfant peut être complexe. Cependant, elle reste « infra-relationnelle », captée tout entière par ce qui est vécu dans l'absolu et donc incapable de penser de manière relationnelle. (Quentel, 1997, pp. 57-79) Par ailleurs, Piaget a d'abord commencé à considérer l'enfance comme possédant une nature qualitativement différente de celle de l'adulte : « L'enfant diffère de l'adulte en nature et pas seulement en degré⁸⁴ » et souffre avant tout « d'un sentiment d'insuffisance⁸⁵. » Les recherches de Piaget sont tellement vastes qu'il ne nous est pas possible ici d'en faire une synthèse globale. Nous nous concentrerons donc sur deux concepts développés par Piaget que sont l'animisme et l'égoцентризм enfantins.

Le concept d'animisme enfantin concerne directement le problème de la réalité chez l'enfant. En d'autres termes, c'est à l'occasion de l'étude des représentations que l'enfant se fait du monde que Piaget a développé le concept d'animisme (Piaget, *La représentation du monde chez l'enfant*, 2013). L'idée d'une pensée enfantine animiste tire son origine d'une idée née en embryologie consistant « à voir dans les étapes de développement de l'embryon d'un être vivant la récapitulation des formes successives de l'être vivant au cours du processus général de l'évolution depuis le début de la vie dans le temps. » (Godin, 1986, p. 14) Piaget va transférer cette idée de la biologie au niveau des structures intellectuelles. Piaget dira donc : « Ce qui est commun à l'enfant et au primitif dérive dès lors de l'esprit individuel de l'enfant (la vie sociale entre enfants étant trop pauvre pour que l'on suppose une transmission d'enfant à enfant), et le primitif, pour autant qu'il est semblable à l'enfant n'est qu'un adulte resté enfant par l'esprit⁸⁶. » Il ajoute immédiatement « Il va de soi que la détermination de ces analogies [...] est, en fait, extrêmement délicate. Mais en principe, notre règle semble légitime⁸⁷. » Nous notons alors que ces traits de mentalité négatifs ne sont pas la propriété exclusive de l'enfant et qu'ils traduisent l'une des facettes de la vision de la nature humaine de Piaget.

Au début de son développement, l'enfant ne distingue pas le monde psychique du monde physique. Etant donné qu'il ne discerne pas la limite entre son moi et le monde extérieur, il faut s'attendre, selon Piaget, « à ce qu'il considère comme vivants et conscients un certain nombre de corps » (Piaget, *La représentation du monde chez l'enfant*, 2013, pp. 143-144). C'est ce que Piaget décide de désigner par le terme d'« animisme⁸⁸ ». Dans un premier stade, l'enfant investit un monde où tout est conscient. Etant donné qu'il ne fait aucune distinction entre la pensée et les objets physiques, « il ignore qu'il peut y avoir des actions non accompagnées de conscience. » (Idem, pp. 145-163) Durant cette période qui va jusqu'à 6 ou 7 ans, l'enfant considère que même les objets immobiles sont susceptibles de posséder une conscience. Piaget parle d'un « animisme spontanée » qui, à son tout début, est un « animisme intégral et implicite » pour qui toute chose peut être le siège d'une intention ou d'une activité consciente. (Idem, pp. 175-211) Ce n'est qu'entre 8 et 12 ans environ que l'enfant ne prêterait une conscience qu'aux corps doués d'un mouvement propre et ce n'est que vers 11-12 ans que l'enfant ne prêterait une conscience qu'aux animaux

⁸⁴ J. Piaget, « Les trois systèmes de la pensée de l'enfant », *bull. de la soc. fr. de philos.* XXVIII, 1928, repris in MAURY (L.), *Piaget et l'enfant*, Paris, PUF, 1984, coll. philosophies, p. 35.

⁸⁵ L. Maury, « Piaget et l'enfant », Paris : PUF., 1984, coll. Philosophies, p. 15.

⁸⁶ J. Piaget, « Psychologie et critique de la connaissance », 2007, p. 206. Version électronique mise à disposition par la *Fondation Jean Piaget*.

⁸⁷ Idem

⁸⁸ Piaget précise qu'il est question ici du terme générique. En aucun cas il ne met derrière ce terme les croyances attribuées ordinairement aux peuples dits primitifs (croyance en des esprits peuplant la nature).

rationnels (même si Piaget admet que des enfants de 6-7 ans rentrent dans cette catégorie). C'est le concept de « chose », dans le sens d'un objet sans vie, qui marque le déclin de l'animisme enfantin.

Mais Piaget reste prudent sur cet animisme enfantin qui est « loin d'être simple, et [est] aussi éloigné de l'anthropomorphisme grossier que du mécanisme adulte. » C'est pourquoi « un jugement d'ensemble sur l'animisme enfantin est délicat ». (Idem, pp. 145-163) Ainsi, il précise que nous devons nous garder de systématiser les observations effectuées sur les enfants puisque cet animisme existe plus à titre « d'orientation d'esprit », de « schéma d'explication », qu'à titre de « croyance consciemment systématique ». Cela tient à la structuration même de la pensée de l'enfant qui fait que celle-ci est beaucoup moins consciente d'elle-même que celle de l'adulte. Mais pourquoi l'enfant fait-il appel à l'animisme ? Pour Piaget, l'enfant recourt à l'animisme dans deux cas de figure : expliquer le fortuit et expliquer des régularités dans les choses. Or, si l'enfant cherche à expliquer l'inattendu, c'est que cela le perturbe et qu'il cherche alors à le supprimer. Il faut alors que chaque être ou objet remplisse une fonction dans le système des choses qui l'entourent. Pour Piaget, l'enfant cherche alors beaucoup plus à créer un système de lois morales ou sociales plutôt que de tout ramener à des lois physiques. (Idem, pp. 175-211) C'est vers 7-8 ans que va apparaître la notion de déterminisme physique : « certains mouvements, comme la marche des nuages ou des rivières, s'expliquent de plus en plus comme dus, non plus à une obligation morale, ni à une contrainte légale, mais à une contrainte toute physique » (Idem). L'animisme de l'enfant est donc une « donnée primitive » puisqu'elle ne résulte pas d'une construction réfléchie de la part de l'enfant. Au départ, la vie est un concept universellement valable et ce n'est que progressivement les objets inanimés seront distingués de la matière vivante.

L'ENFANT EGOCENTRIQUE

Pour Piaget, le développement de l'intelligence se fait par succession de stades de développement. Nous ne détaillerons pas ici les stades concernés mais précisons simplement qu'ils font partie d'une théorie dite « constructiviste » où les structures intellectuelles suivent un développement spécifique dont le but est d'aider l'enfant à parfaire son adaptation à l'environnement dont il fait partie. Pour illustrer cette idée, il est utile d'imaginer un escalier que l'enfant gravirait progressivement depuis sa naissance jusqu'à l'âge adulte. C'est en gravissant ces marches que l'enfant - en interaction avec son environnement (manipulation, exploration, expérimentation) - va progressivement développer ses pensées. (Houdé O. , L'école du cerveau. De Montessori, Freinet, Piaget aux sciences cognitives., 2018, pp. 21-86) Piaget rejette donc l'empirisme humien selon lequel tout provient des associations ou des habitudes, tout comme l'innéisme pour qui les capacités intellectuelles tireraient leur sources des structures innées de l'esprit (Descartes, Platon). Notons que même si Piaget a utilisé les stades de développement pour formaliser sa théorie, il semble nous dire que la croissance de l'enfant se fait de manière graduelle. En d'autres termes, le développement de l'enfant ne se fait pas en sautant d'un stade à l'autre.

Piaget a énuméré un certain nombre de changements spécifiques qui s'opèrent chez l'enfant au cours des différents stades (étapes menant à la compréhension de la causalité physique par exemple). Mais il a également développé un schéma général de développement sensori-moteur et intellectuel qui est constitué comme suit : (1) la période sensori-motrice, (2) la période de pensée pré-opérationnelle, (3) la période des opérations concrètes et (4) la période des opérations formelles. (Claudine & Thomas, 1994, pp.

265-316) Dans la période sensori-motrice (0-2 ans), le nourrisson possède un univers qui se limite à son corps et à ses actions. Au fur et à mesure, il va percevoir les objets comme étant distincts de lui-même et permanents dans le temps et l'espace. Malgré tout, sa conception de la causalité demeure égocentrique car il pense que ce sont ses propres désirs et actions qui sont à l'origine de tout ce qui se produit autour de lui. Puis, la première partie de la période préopératoire (2-7 ans) - qui va de deux à quatre ans - se caractérise par un usage purement égocentrique du langage. Aux prémices du langage, l'enfant va produire des paroles qui consistent à commenter son activité en cours et qui ne sont pas destinées à communiquer une quelconque idée à quiconque. Cette forme de communication peut être observée pendant que les enfants jouent les uns à côté des autres. Mais Piaget utilisera le terme de « monologue collectif » pour expliquer que chacun se parle à soi-même sans écouter les autres. (Piaget, *Psychologie et pédagogie*, 2018, p. 239) Le fait que l'enfant reste exclusivement centré sur lui-même explique donc le fait qu'il ne prête pas attention à ce que les autres peuvent exprimer. C'est seulement vers sept ans qu'il va développer une forme de langage plus axée sur la communication car parallèlement, il va être en mesure de reconnaître aux êtres et aux objets une existence propre indépendante de ses désirs ou actions.

Lors de la période des opérations concrètes qui va de sept à onze ans, l'égoïsme qui caractérisait le jeune enfant s'efface peu à peu. L'enfant maîtrise mieux le langage et est maintenant capable d'une plus grande socialisation et est plus capable de percevoir le point de vue d'autrui. (R. Murray Thomas, 1994, *Idem*) Au milieu de l'adolescence, la structure intellectuelle est alors complète. Cela signifie que la structure de la pensée est achevée mais pas pour autant remplie de connaissances. Piaget suggère donc que l'adulte et l'adolescent possèdent le même cadre logique. Cependant, ce sont les expériences futures qu'expérimentera l'adolescent qui viendront en quelque sorte remplir ce cadre et le complexifier. La différence marquante entre les deux individus est que l'adolescent fait preuve d'un égoïsme que l'adulte a normalement su abandonner. Maintenant qu'il est en mesure de saisir, du moins partiellement, la complexité du monde, il n'arrive pas à accepter le fait que le monde ne soit pas toujours aussi logique qu'il devrait l'être. (*Idem*) Il se mue alors en « réformateur idéaliste » se donnant pour mission de faire évoluer le monde en contribuant à supprimer l'incongruité du monde. Cet égoïsme idéaliste se gommara peu à peu lorsque l'adolescent intégrera le monde du travail : « L'adolescent entre dans l'âge adulte au moment où il entreprend un travail réel pour, du réformateur idéaliste qu'il était, devenir un réalisateur. En d'autres termes, le travail éloigne la pensée des dangers du formalisme, pour la ramener à la réalité⁸⁹. » C'est ce passage à l'âge adulte, qui selon Piaget, achève les transformations que l'intellect a rencontrées durant les vingt premières années de vie.

L'ENFANT : ETRE SOCIAL OU ETRE ASOCIAL ?

Piaget a été vivement critiqué sur sa théorie. Selon certains, l'égoïsme de l'enfant de Piaget ferait réellement obstacle à tout échange verbal véritablement social. Il serait incapable d'adopter le point de vue d'autrui et se livrerait essentiellement à des monologues. John Flavell, psychologue et Michael Maratsos ont fait des expériences avec des enfants de deux et trois ans qui se sont révélés capables d'actes

⁸⁹ B. Inhelder et J. Piaget (1958), « The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence », New York : Basic Books (orig. : Inhelder, B., J. Piaget, « De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent ». *Essai sur la construction des structures opératoires formelles*, Paris, PUF, 1955), p. 346

nécessitant une décentration et donc l'adoption du point de vue d'autrui. Il leur a été par exemple demandé de décrire un jouet à un adulte « aveugle » ainsi que d'aider un panda en difficulté. Ces enfants se sont montrés conscients des différences de points de vue et se sont montrés capables de les expliquer. (R. Murray Thomas, 1994, Idem) Le philosophe Mathew Lipman a également vivement critiqué la théorie de Piaget notamment sur la mentalité pré-opératoire qui empêcherait l'enfant d'avoir un raisonnement philosophique et qui serait de façon générale inapte à tout échange réciproque. (Fedi, 2012, p. 4) Selon Lipman, « l'éducation constituait pour lui une étape permettant de se débarrasser de l'infantilisme de la pensée et d'accéder à la vérité, c'est-à-dire au sens que les adultes donnent aux choses⁹⁰. » Le reproche de Lipman envers Piaget consiste à dire que ce dernier n'a pas considéré que les enfants pouvaient être mis en situation de discussion philosophique grâce à des adultes les aidant à se mettre dans cette posture philosophique (Fedi, 2012, Idem). En d'autres termes, Piaget aurait sous-estimé la posture de l'adulte dans l'évolution de l'enfant.

Pour Marie-France Daniel⁹¹, en condamnant le jeune enfant à l'égoïsme, Piaget statue sur le caractère asocial de celui-ci. Il est vrai que Piaget a toujours affirmé que l'intelligence pré-opératoire est déformante dans le sens où elle incite l'enfant à tout ramener à son point de vue personnel (Fedi, 2012, Idem). Cependant, il ne semble pas que Piaget ait toujours minimisé le rôle de l'environnement social et donc l'utilité des échanges entre adultes et enfants, ou entre enfants. Il ne semble pas non plus qu'il ait toujours considéré l'enfant comme un être essentiellement asocial. Ainsi, pour Piaget, « l'enfant est social presque dès le premier jour » (Piaget, *Psychologie et pédagogie*, 2018, p. 236). De même, pour Piaget, « la coopération est au point de départ d'une série de conduites importantes pour la constitution et le développement de la logique⁹². Dans *Psychologie et pédagogie*, Piaget met en exergue les bénéfices des méthodes nouvelles d'éducation qui réservent « une place essentielle à la vie sociale entre enfants » (p. 236) contrairement à l'éducation classique qui ne connaît que « l'action du maître sur l'élève » (pp. 235-236). Par ailleurs, Piaget précise que « c'est du seul point de vue de la société extérieure » que l'enfant « procède d'un état initial d'égoïsme » car c'est dès la seconde moitié de la première année qu'il recherche sans cesse le contact d'autrui et l'imitation (p. 237). Finalement, l'évolution sociale de l'enfant oscille constamment entre tendance à l'individuel et tendance au collectif (p. 238). D'autre part, Piaget ne semble pas avoir jamais minimisé l'impact de l'intervention de l'adulte dans le comportement infantile. Dans son explication du jeu comme « type le plus caractéristique de la pensée égoïste » (p. 240), Piaget admet pourtant que dans certains milieux sociaux, cet égoïsme peut être réduit ou se développer « selon l'action exercée par l'adulte » (p. 240).

En fin de compte, l'enfant est fatalement asocial au début de sa vie car il n'est pas encore « adapté aux réalités sociales extérieures » (p. 241). Étant donné que cet égoïsme caractérise sa structure mentale, il va devoir être aidé s'il veut s'en extraire. Pour Piaget, les nouvelles méthodes d'éducation apportent une réponse intéressante dans le sens où elles associent les « processus complémentaires » que sont « la contrainte de l'adulte et la coopération des enfants entre eux » (p. 242). Cette contrainte de

⁹⁰ M. Lipman, « À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique », 2e éd., trad. fr. N. Decostre, Bruxelles, De Boeck, 2006 (préface de M. Voisin), p. 51.

⁹¹ M.-F. Daniel, « La philosophie et les enfants ». *Les modèles de Lipman et de Dewey*, Bruxelles, De Boeck, 1997, p. 43.

⁹² J. Piaget, « La psychologie de l'intelligence », p. 194.

l'adulte, si elle est exercée sans tact, aboutit à renforcer l'attitude égocentrique de l'enfant « en remplaçant la croyance individuelle par une croyance fondée sur l'autorité » (p. 243) et en étouffant la capacité que possède tout enfant à exercer une réflexion et une « discussion critique ». Cette attitude autoritaire a pour conséquence de ne pas suffisamment préparer l'enfant « aux valeurs essentielles de la société » (Idem). Le mérite de la pédagogie nouvelle est de suppléer une autorité extérieure à une « discipline intérieure, fondée sur la vie sociale des enfants eux-mêmes » (p. 244). Pour Piaget, les enfants sont donc capables d'avoir leur propre vie sociale et de créer leur propre « système d'entraide » que les méthodes nouvelles d'éducation permettent de renforcer.

La coopération des enfants entre eux présente à cet égard une importance aussi grande que l'action des adultes. Du point de vue intellectuel, c'est elle qui est le plus apte à favoriser l'échange réel de la pensée et la discussion, c'est-à-dire toutes les conduites susceptibles d'éduquer l'esprit critique, l'objectivité et la réflexion discursive. (Idem)

Par conséquent, nous ne pouvons affirmer que pour Piaget, l'égoïsme infantile place celui-ci dans une position où il serait inéluctablement condamné à rester coupé des autres, sans autre possibilité d'évolution que celle que lui assigne le stade de développement dans lequel il se trouve. Au contraire, les propos interactionnistes de Piaget nous montrent bien que le développement de l'enfant, même s'il est conditionné par une maturation interne, ne saurait s'y résoudre ; la transmission sociale et l'échange avec les pairs étant une variable tout aussi importante pour son évolution.

2.2 MATTHEW LIPMAN ET LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS (PPE) (1923-2010)

2.2.1 « Tous les philosophes ont un jour été des enfants⁹³ »

Matthew Lipman est un philosophe, pédagogue, logicien et chercheur en éducation américain. Il est à le créateur de la philosophie pour enfants (PPE) avec sa collègue et collaboratrice Ann Margaret Sharp ⁹⁴ . Il a œuvré à l'élaboration d'un programme de philosophie pour l'enseignement élémentaire/secondaire. Il a orienté son travail sur la base de présupposés éducatifs et plus généralement de présupposés sur la nature de l'enfance (Leleux, La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion., 2008, pp. 11-24). Tout d'abord, Lipman estime que comme les philosophes, les enfants possèdent une « affinité naturelle pour la philosophie » car ils se posent des questions philosophiques et sont capables de conceptualiser si nous nous adressons à eux dans un langage adapté. Il estime également que dans une conversation, l'enfant va poursuivre une « démarche logique » qui est sensiblement la même que celle du philosophe : il fait des hypothèses, tire des conclusions, définit des termes, s'inspire des idées d'autrui, etc. Concernant le vocabulaire employé par les enfants, Lipman retrouve des similitudes entre celui employé par les enfants et par les philosophes. Ainsi, l'enfant utilise des associations de termes telles que bon, juste, loyal (morale) ; vrai, possible et exact (épistémologie) ; beau

⁹³ Citation extraite de M. Lipman, « Philosophy goes to school », 1988, p. 191.

⁹⁴ https://fr.wikipedia.org/wiki/Matthew_Lipman

et arts (esthétique) ; raisons et moyens (logique) ; personne, vie et monde (métaphysique). Ensuite, les enfants, tout comme les philosophes, remettent facilement en question ce qui est généralement considéré comme acquis. A ce titre, les enfants apprécient les problèmes posés par les oppositions conceptuelles apparence/réalité, unique/multiple, corps/esprits, etc. Un autre présupposé consiste à penser que c'est un préjugé d'adulte de penser que les enfants ne peuvent faire preuve d'un raisonnement abstrait et qu'il est forcément préférable de leur présenter des idées concrètes.

Lipman considère donc qu'il n'existe pas tant une différence de nature qu'une différence de degré entre les capacités de raisonnement de l'enfant et de l'adulte (Lipman, *A l'école de la pensée*, 1995, p. 46). La difficulté est que le raisonnement est une caractéristique essentielle qui fait qu'adultes et enfants vont se situer sur un même pied d'égalité. Pour autant, c'est également ce qui va les distinguer. Contrairement à l'enfant, l'adulte « peut faire face à des problèmes compliqués en structurant sa démarche par une succession d'étapes raisonnées » (Lipman, *A l'école de la pensée*, 1995, p. 48). L'enfant ne possède encore pas cette capacité que possède l'adulte de structurer sa pensée. La pédagogie, couplée à la structure familiale, auront pour rôle d'aider l'enfant à améliorer et à affiner son raisonnement (Matthew Lipman, 1995, p. 46). C'est au commencement de la période d'acquisition du langage que l'enfant apprend à raisonner. Et c'est au sein de la famille, et donc bien avant le début de la scolarité, que se construisent les racines du raisonnement logique que l'enfant utilisera. Malgré cette différence, l'adulte et l'enfant possèdent le même raisonnement élémentaire – l'adulte possédant simplement une expérience significative contrairement à l'enfant. Ainsi, c'est l'expérience qui va influencer positivement ou négativement la faculté de penser de l'enfant. (Lipman, *A l'école de la pensée*, 1995, p. 48) Il est alors en partie inexact de croire que les capacités de raisonner se développent « en qualité et en quantité » avec l'arrivée dans l'âge adulte : « Toute sa vie, on se reporte à un noyau de techniques premières de raisonnement. Le répertoire de base des techniques de raisonnement de l'adulte est resté foncièrement inchangé depuis l'enfance. » (Lipman, *A l'école de la pensée*, 1995, p. 54) Ainsi, l'homme est familiarisé dès l'enfance avec les actes mentaux, les techniques de raisonnement et de recherches que sont par exemple le fait d'affirmer, de supposer, de comparer, de déduire, d'induire, de classier, d'écrire, etc.

Lipman souligne l'importance d'accorder aux enfants un droit à la raison, c'est-à-dire un droit de poser des questions. Si nous refusons à l'enfant de s'exprimer, nous refusons par la même occasion la possibilité d'apprendre quelque chose de ce que l'enfant a à nous dire. Les enfants doivent donc non seulement être vus mais aussi entendus, de sorte que nous puissions bénéficier de ce qu'il ont à nous enseigner (Lipman, *Philosophy goes to school*, 1988, pp. 193-195). Lipman encourage les adultes à davantage d'humilité envers la parole des enfants. Il semble opportun de les écouter avec une attention toute particulière puisque cette parole est susceptible d'être riche d'enseignements. Ainsi, Lipman substitue une écoute active et attentive de l'enfant à une écoute simplement réceptive. C'est avec beaucoup d'humour que Lipman ajoute que : « À l'objection selon laquelle les opinions des enfants sont rarement perspicaces, il ne serait pas déplacé de suggérer qu'une analyse des opinions des adultes pourrait également sembler largement non rentable. » (Idem)

Il est urgent d'accorder à l'enfant un droit à la raison car celui-ci est un être singulier qui possède un raisonnement propre. Lipman avoue son impuissance quant à la question de savoir à quel âge l'enfant commence à raisonner : « Se demander à quel âge un enfant commence à raisonner est un peu comme se

demander à quel âge un embryon devient une personne. Ces deux questions présupposent que l'on puisse préciser à quel âge ces changements monumentaux se produisent, et nous savons si peu de choses sur la vie prénatale et le début de la vie post-natale de l'enfant qu'il est extrêmement difficile de préciser les origines du raisonnement infantile. » (Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the Classroom*, 1980, p. 58) Pour autant, Lipman imagine que l'enfant pense de manière inductive et déductive bien avant l'apprentissage du langage. Pour cela, il prend l'exemple de l'enfant qui tend la main vers le sein de sa mère. Nous attribuons ordinairement le comportement de l'enfant à l'instinct mais Lipman est plutôt tenté de l'attribuer au syllogisme pratique suivant : « Dans le passé, les seins m'ont nourri ; c'est un sein ; donc il nourrit » (Idem). L'action d'atteindre le sein serait donc équivalente à la conclusion tirée par l'enfant. Il n'est pas simple de distinguer comportement instinctif et comportement inférentiel, mais même si l'enfant ne formule pas les prémisses de son raisonnement linguistiquement, nous ne pouvons pour autant en conclure qu'il ne les formule pas d'une autre manière, c'est-à-dire sous la forme d'habitudes qui pourraient être traduites dans de telles prémisses.

Mais même si l'enfant raisonne, nous ne pouvons déduire que ce type d'activité intellectuelle implique nécessairement un raisonnement philosophique. C'est pourquoi Lipman pose la question de savoir à quel moment l'enfant commence à raisonner philosophiquement – question à laquelle il répond : « Les enfants commencent à penser philosophiquement lorsqu'ils commencent à se demander pourquoi. » (Idem) L'enfant se demandant très tôt « pourquoi », nous pouvons donc considérer qu'il fait preuve très tôt d'un raisonnement philosophique. C'est souvent avec insistance que le jeune enfant va persister dans sa demande faite à l'adulte tant qu'il n'aura pas obtenu la réponse voulue. Pour Lipman, cette nature philosophique de l'enfance tend à décliner avec l'âge (Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the Classroom*, 1980, p. 60). Il faut alors bien distinguer d'une part la progression de l'intelligence et d'autre part la progression de la capacité exécutive dans les tâches prescrites. Une augmentation de la capacité à réaliser des tâches de plus en plus difficiles n'implique pas nécessairement une augmentation de l'intelligence à tout point de vue. En d'autres termes, même si l'adulte fait preuve d'une sophistication supérieure à l'enfant dans - par exemple - l'exécution de tâches mathématiques, il peut être touché par le déclin d'une autre facette de son intelligence. En l'occurrence, Lipman déplore que « le déclin de l'imagination, du sens de l'harmonie avec l'environnement, de la curiosité pour le monde » (Idem) ne soient pas considérés comme des pertes. D'autre part, il est nécessaire de distinguer ce qui relève de l'acquisition de ce qui relève de la disposition. Si les enfants acquièrent le langage ou encore la rationalité, c'est parce qu'ils possèdent les dispositions nécessaires pour acquérir et utiliser de telles capacités (Idem). Il faut donc distinguer ce qui relève de la compétence de ce qui relève de la capacité. On ne passe pas de l'enfance à l'âge adulte comme on irait de l'incompétence à la compétence. C'est parce que les enfants possèdent des aptitudes naturelles qu'ils sont ensuite capables de les développer. C'est cette seconde étape de dévoilement des capacités que l'on confond avec l'idée d'une acquisition de compétences alors qu'elle relève simplement de la révélation de dispositions naturelles.

Ainsi, la conception de la qualité du raisonnement infantile est complètement tributaire des normes de l'adulte : « Les progrès intellectuels généralement attribués aux enfants se produisent, non pas lorsqu'ils apprennent à penser par eux-mêmes, mais lorsque nous constatons avec satisfaction que le contenu de leur pensée a commencé à se rapprocher du contenu du nôtre, lorsque leurs conceptions du monde commencent à ressembler aux nôtres. Tant que les enfants ne voient pas la réalité comme les

adultes, la richesse et la préciosité de leurs conceptions du monde sont constamment dénigrées et découragées. » (Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the Classroom*, 1980, pp. 61-62) Dans son rapport avec l'enfant, on observe alors que l'adulte ne se place pas d'un point de vue descriptif mais normatif. Il juge des capacités de l'enfant en fonction du cheminement qu'il estime devoir emprunter et non en fonction du cheminement singulier de celui-ci : « Cela est particulièrement vrai des conceptions dominantes du "développement moral", où certaines notions telles que l'universalité sont considérées comme le sommet de la pensée morale. En d'autres termes, les enfants dont les opinions morales se rapprochent de celles des chercheurs en psychologie se voient attribuer un niveau plus élevé sur l'échelle du développement moral que ceux dont les opinions diffèrent de la perspective morale des chercheurs. » (Idem)

L'adulte a donc tendance à considérer que l'enfant ne peut pas légitimement s'engager dans une enquête éthique. Pire encore, il ne l'en juge même pas capable. En effet, il existe une alliance entre éthique philosophique et psychologie du développement qui tire ce genre de conclusions. (Lipman, *Philosophy goes to school*, 1988, pp. 195-196) Lipman émet l'hypothèse que l'enfant - peu importe son supposé stade de développement - peut s'engager dans une réflexion éthique singulière. Si on admettait cela, il serait alors libéré de cette « manipulation endocrinale » que l'on nomme « éducation morale » : « Il est déplorable de voir ceux qui se servent de la philosophie pour endoctriner, tout comme il est déplorable de voir ceux qui se servent de la philosophie pour saper les fondements de certaines croyances, sous prétexte que ce n'est qu'ainsi qu'ils peuvent libérer les enfants des dogmes et des superstitions. » (Idem) Derrière ces principes d'éducation réside le présupposé selon lequel l'adulte sait et l'enfant ne sait pas. Ainsi, l'enfance est vue comme un moyen d'atteindre l'âge adulte, « une condition incomplète » qui doit se rapprocher de l'âge adulte qui sonnera l'heure de l'achèvement de sa maturation. La conséquence de cette vision de l'enfance est de supposer que quelque chose ne va pas dans le développement de l'enfant si celui-ci ne suit pas un schéma de développement classique. Mais, Lipman ajoute : « Une telle vision ignore la possibilité que l'enfance n'est pas plus incomplète sans un âge adulte ultérieur que l'âge adulte sans enfance antérieure. Ce n'est qu'ensemble qu'ils font "une vie". » (Idem)

C'est à travers cette vision fragmentée de l'enfance que l'on aperçoit le cruel manque de clairvoyance et d'humilité des adultes. A l'inverse, il est plutôt nécessaire d'adopter une vision holistique du développement humain et de la vie de manière générale. Derrière cette vision de l'enfance, se dessine un autre présupposé selon lequel la naissance de l'enfant ne lui conférerait pas immédiatement le statut de personne. Ce statut s'obtiendrait progressivement, sans pour autant qu'il soit clairement défini à quel moment l'enfant deviendrait une personne. (Lipman, *Philosophy goes to school*, 1988, pp. 197-198) Ce raisonnement se prolonge lorsqu'il s'agit d'attribuer la rationalité à l'enfant. Mais pour Lipman, il est important de faire la distinction entre réalisation et attribution. (Idem) Ce n'est pas parce que nous n'observons pas un comportement rationnel de la part de l'enfant qu'il ne possède pas la propriété d'être rationnel. Il est plus logique de partir de ce principe plutôt que du principe inverse : « Imputer la rationalité à un enfant est en outre justifié au motif que cela a si souvent permis de prouver la rationalité de l'enfant. Il ne faut donc pas confondre ce principe avec le postulat judiciaire selon lequel les personnes ne doivent pas être considérées comme coupables tant que leur culpabilité n'a pas été prouvée. Traiter les personnes accusées comme non coupables ne confirme pas leur innocence ; traiter les enfants comme des êtres rationnels tend à produire des preuves qui confirment leur rationalité. » (Idem) La croyance en la vérité de

cet argument est une condition nécessaire si nous souhaitons philosopher avec les enfants. Quand bien même nous n'y croyons pas, refuser d'essayer d'y croire pourrait priver les enfants d'une éducation bien plus enrichissante :

Et si nous refusons aux enfants une éducation significative, nous faisons en sorte que l'ignorance, l'irresponsabilité et la médiocrité qui prévalent actuellement chez les adultes continuent à exister. Traiter les enfants comme des personnes pourrait être le petit prix à payer, à long terme, pour des gains sociaux assez importants. (Idem)

L'adulte doit alors arrêter de traiter l'enfant avec condescendance et l'éducation telle que nous la concevons a besoin d'être renouvelée ou repensée si nous voulons suivre la ligne de force du développement de l'enfant.

2.2.2 L'enfant, espoir d'une société renouvelée

C'est en observant les résultats des écoliers américains que Lipman tire la conclusion que les possibilités intellectuelles de ces derniers sont « largement méconnues et inexplorées » : nous apprenons à l'enfant « à réfléchir sur différents sujets : l'anglais, l'histoire, les études sociales, etc. Mais nous ne lui apprenons pas à réfléchir, bien qu'il en soit capable et qu'il s'intéresse à lui-même, à former des jugements indépendants, à être fier de ses intuitions personnelles, à être fier d'avoir un point de vue qui lui est propre, à être satisfait de ses prouesses de raisonnement. » (Lipman, *Philosophy for children*, 1976, p. 22) Le programme scolaire, tel qu'il est enseigné, ne peut donc pas suffire à aider les enfants à raisonner de manière optimale. En d'autres termes, la pratique de la lecture ou des mathématiques ne peut suffire à faire en sorte que les enfants développent des « habitudes de pensée efficaces » et arrivent à des « jugements indépendants ». L'éducation doit aussi enseigner « l'hygiène de la pensée ». (Idem, p. 19) Il ne suffit donc pas de corriger le contenu du programme actuel : il faut le retravailler. Lipman déplore le fait que nous ayons séparé l'instruction de l'enseignement (Idem, p. 29), tout comme nous avons introduit un manque de clarté dans les énoncés des manuels scolaires. Les enfants possèdent un « don » pour déduire et pour nous faire comprendre ce qu'ils pensent, mais ce n'est nullement grâce aux documents écrits fournis par les établissements scolaires. (Idem, p. 20) En outre, l'école exerce une double influence négative sur l'enfant. (Idem, p. 22) D'une part, elle étouffe la curiosité naturelle de l'enfant et donc son « impulsion naturelle ». Les conséquences produites sont un « charisme négatif » et une « méfiance à l'égard de ses propres forces intellectuelles ». D'autre part, l'école oublie l'importance de faire de l'apprentissage une « entreprise de coopération ». A l'instar de John Dewey, Matthew Lipman pense que l'école doit être organisée en communauté de recherche où l'activité doit s'organiser de manière collective (Lipman, *A l'école de la pensée*, 1995, p. 32). Dans le système actuel, l'enfant ne se rend pas compte « de ce qui est possible dans le dialogue et la discussion - la découverte des idées et de la personne d'un autre. » (Lipman, *Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children*, 1978, p. 23) Cette idée d'une communauté de recherche sera abordée dans le dernier point de notre exposé concernant l'auteur.

Matthew Lipman est donc très critique à l'égard de l'école traditionnelle. Selon lui, elle est traditionaliste car elle se donne pour mission d'être démocratique et impartiale. Ces écoles sont en fait « des bureaucraties, avec un partage rationalisé de l'autorité, mais dont le but est la production de

personnes bien éduquées, bien instruites et aussi raisonnables que possible. » (Lipman, *A l'école de la pensée*, 1995, p. 25) Il faut cependant faire la distinction entre raisonnable et rationnel : « les écoles se doivent d'être rationnelles mais nous avons surtout besoin de citoyens raisonnables dans une démocratie. Être rationnel ne suffit pas pour faire une bonne éducation, il faut traiter de manière raisonnable les individus qu'elle souhaite rendre raisonnables. Chaque aspect de l'apprentissage doit être justifié rationnellement. Une école plus raisonnable signifie de futurs parents et de futurs citoyens et donc une société plus réfléchie. » (Idem) Ainsi, à force de vouloir produire des citoyens rationnels et structurés, nous avons produit un savoir « prêt à l'emploi », accessibles à tous, mais très appauvri quant à la possibilité d'exercer un quelconque esprit critique. L'éducation au jugement possède des implications politiques fortes. Il faut arrêter de stigmatiser le niveau d'éducation de l'élève ou même celui de l'enseignant. Tant que nous insisterons sur l'acquisition d'un savoir plutôt que sur le renforcement du jugement, nous ne nous situerons pas dans une société réellement démocratique. (Idem, pp. 296-297) Il faut encourager le perfectionnement du *logos* dans l'ambition de rendre les individus plus doués de raison et d'aptitude à juger, « l'acquisition de connaissance s'ajustant alors à tout cela. » (Idem)

Ainsi, initier les enfants à des concepts politiques n'a rien d'absurde car l'enfant pourrait posséder un rôle de premier ordre dans la société. Pour Lipman, « la littérature socialiste a manqué singulièrement de compréhension dans sa vision du rôle des enfants dans une société post-capitaliste. Marx ne traite pas, à ma connaissance, du fait que l'état de dépendance fondamentale de l'enfant ne peut être éliminé aussi complètement que d'autres dépendances de classe, telles que le servage, l'esclavage ou l'infériorité de la femme. » (Idem, pp. 300-301) Si nous n'attendions pas que les enfants soient adultes pour les doter d'« armes cognitives » valables, alors ils seraient capables très tôt de se battre pour la justice sociale. Malgré ses griefs contre Piaget, Lipman concède que celui-ci a reconnu que les enfants possèdent naturellement le sens de la justice⁹⁵. Ce qu'il leur manque, c'est le *concept* de justice. Leur donner la possibilité de se familiariser avec ce concept (et tous les autres) serait leur donner la possibilité d'y réfléchir ensemble et, à terme, de le maîtriser : « Il se peut que les enfants du futur [...] deviennent progressivement capables de se servir de formes de leviers politiques dont ils ne sont pas actuellement conscients. La philosophie peut aider à en prendre conscience. Mais peut-être que le changement radical sera le fait que les enfants nourris à la philosophie à l'école deviendront en grandissant des parents qui nourriront leurs propres enfants de philosophie. Il en résultera une meilleure communication entre générations, qui ne s'en connaîtront que mieux. » (Idem) Le projet de Matthew Lipman est alors fortement imprégné d'une idéologie politico-sociétale qui a tout de même le mérite de placer une grande confiance en l'enfant et en ses capacités à faire bouger les lignes de la société.

2.2.3 La philosophie pour enfants, une pratique d'investigation en communauté de recherche

Le processus d'apprentissage ne peut plus seulement consister en une transmission d'un savoir supposé fixe et non soumis à l'obsolescence. Il est certes très important d'être bien informé, mais il l'est tout autant d'être « raisonnable et sensé ». (Idem) Les enfants recherchent naturellement le sens des

⁹⁵ J. Piaget, « The Moral of Judgement of the child », Glencoe, III, Free Press, 1948, ch. I.

choses de la vie. Il ne faut donc pas seulement leur apprendre à penser, mais il faut aussi leur apprendre à penser par eux-mêmes car « penser est la compétence par excellence qui nous permet d'acquérir du sens. » (Lipman, *Philosophy in the classroom*, p. 13) L'apprentissage de la réflexion critique permet cela. Lipman définit celle-ci comme étant un « mode de raisonnement » qui s'appuie sur des critères. Elle est autocorrective car perméable au contexte et permet de mener à des jugements. (Leleux, *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion.*, 2008, p. 23) La réflexion critique est une nécessité mais il existe un présupposé de l'éducation traditionnel qui estime qu'il est difficile de présenter des contenus philosophiques aux jeunes enfants du fait des difficultés inhérentes à l'abstraction. Mais l'éducation alternative prônée par les partisans de la philosophie estime que « tout comme un enseignement correct de l'histoire génère une réflexion historique et un enseignement correct des mathématiques génère une réflexion mathématique, un enseignement correct de la philosophie doit générer une réflexion philosophique, quel que soit l'âge des élèves. » (Lipman, *Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children*, 1978, p. 85) Tous les enfants auraient donc la capacité de s'engager dans une activité philosophique et ce, bien avant qu'ils ne soient capables de lire le répertoire des auteurs classiques de la philosophie. Comme nous l'avons évoqué plus haut, il s'agira d'introduire les idées philosophiques sous forme d'histoires pour enfants ou sous forme de poésie. Il sera également nécessaire de mettre de côté « la terminologie de la tradition » pour favoriser l'utilisation de concepts du langage familier avec lequel les enfants sont plus à l'aise. (Idem, p. 87) Lipman ne nie pas ici la valeur intrinsèque de la philosophie. Même s'il défend une philosophie instrumentale ayant pour objectif une amélioration du raisonnement et du jugement, à aucun moment il n'affirme que ces deux visions de la philosophie sont mutuellement exclusives. (Idem) Il faut simplement mettre la philosophie à hauteur d'enfant par le biais de procédés adaptés.

L'enseignement doit donc intégrer la réflexion dans ses programmes est plus particulièrement la « réflexion critique ». Le problème des classes telles qu'elles sont organisées est qu'elles favorisent la réflexion non critique. (Leleux, *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion.*, 2008, p. 23) C'est pour atténuer cette lacune qu'il est nécessaire d'intégrer la philosophie à l'école pour « mettre à disposition de l'enfant un réservoir culturel d'idées, et ce, dès le jardin d'enfant » pour lui permettre de construire sa réflexion critique. La philosophie « retarde l'appauvrissement en connaissances souvent constaté dans les classes primaires et aboutissant si fréquemment au rejet de l'école. » (Lipman, *A l'école de la pensée*, 1995, pp. 294-295) Comme nous l'avons évoqué, Lipman définit la réflexion critique comme une « pratique d'investigation » constituant une « pratique autocorrective ». D'autre part, c'est un mode de réflexion permettant de tenir compte des « circonstances particulières. » (Leleux, *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion.*, 2008, p. 23) En effet, la connaissance n'est pas une matière figée mais elle est « perméable au contexte » et évolue constamment. C'est dans une perspective socioconstructiviste et pragmatiste que Lipman pense que l'éducation a pour finalité de participer à l'amélioration sociale (Leleux, *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion.*, 2008, p. 28).

Dans la mesure où une société est le produit de son école, la qualité de sa démocratie sera le reflet de son système éducatif. Le changement institutionnel qui produira une éducation *devenue* recherche et faite *pour* la recherche engendrera une société prête pour une démocratie en recherche et non pour une simple démocratie. (Lipman, *A l'école de la pensée*, 1995, pp. 292-294)

L'enfant n'est donc pas simplement un individu autonome et capable de réflexion, mais il est avant tout un sujet ancré dans une société qui possède une conscience personnelle mais aussi sociale. L'objectif est que les enfants puissent s'approprier la culture dans laquelle ils prennent place par le biais d'une réflexion critique portant directement sur celle-là.

La logique, est plus particulièrement la logique formelle, tient une place importante au sein de ce processus. Selon Lipman, elle est un domaine qui devrait être enseigné beaucoup plus tôt qu'au niveau des études universitaires. (Lipman, *A l'école de la pensée*, 1995, p. 32). Etant donné que « l'enfant a tendance à penser en termes de globalité » plutôt qu'en terme « de détails isolés », les éducateurs devraient enseigner la logique formelle au niveau de la cinquième année de primaire, au moment où la pensée de l'enfant commence à passer du concret global au formel spécifique. En effet, Lipman défend l'idée que les enfants possèdent un « fond de connaissance sommaire » qui le sensibilise aux aspects logiques du langage. (Idem, p. 50) Ainsi, il préconise d'intégrer au programme scolaire les grands traits du système logique (inférence immédiate, erreurs informelles, syllogismes, etc.) par le biais d'idées philosophiques relatives à l'éthique, à la politique, au social, à l'esthétique ou encore à la métaphysique. Pour réussir à enseigner des techniques de raisonnement, Lipman conseille d'utiliser les techniques de narration destinées aux enfants qu'ils peuvent facilement d'approprier dans un double objectif de connaissance de soi et du monde⁹⁶. En d'autres termes, l'utilisation de récits narratifs se révèle utile afin de servir « de tremplin à des discussions intellectuelles » dans un but d'une meilleure compréhension du monde et de leur identité (Idem, p. 27). L'utilisation de ces récits constitue un moyen intéressant pour associer le travail et le jeu, indument séparés par les pratiques « puritaines » américaines. Les règles logiques doivent être enseignées au plus tôt car tous les enfants semblent capables de les saisir. C'est en expérimentant la lecture de *Harry Stottlemeier* auprès d'enfants possédant un niveau scolaire en dessous de la moyenne que Lipman découvrit que ceux-ci étaient parfaitement capables de les comprendre : « Ce à quoi nous ne nous attendions pas, c'est que la toute première réponse était lucide et absolument complète : que Harry avait découvert que si vous prenez une phrase commençant par "tous" et que vous la retournez, alors si elle était vraie au début, elle sera fausse quand vous la retournerez. Mais si vous prenez une phrase commençant par "non" et que vous la retournez, elle sera toujours vraie. Nous avons été stupéfaits ! » (Idem, p. 31)

Cette pensée critique qui intègre la logique dans son processus est donc contextuelle. D'une part, elle s'intègre dans une culture ambiante comme nous l'avons vu. D'autre part, elle prend place au sein d'une communauté de recherche « dans une visée de reconstruction social. » (Leleux, *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion.*, 2008, p. 29) Celle-ci peut être vue comme une *praxis* qui associe à la fois réflexion et action (Idem). L'apprentissage de la pensée critique n'est donc pas une finalité en soi mais un processus menant à une conscience élargie du monde, une meilleure compréhension et à un jugement plus affiné. Pour répondre à ces objectifs, Matthew Lipman a mis en place l'approche PPE avec son équipe du Montclair State University au début des années 1970. (Leleux, *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion.*, 2008, p. 32) avec pour objectif d'instaurer une « pédagogie de la "communauté de recherche"⁹⁷ » ; pédagogie vue comme « moyen méthodologique

⁹⁶ Voir à ce propos le roman philosophique de Matthew Lipman : « *La Découverte de Harry Stottlemeier* », Paris, Vrin, 1978.

⁹⁷ Selon Lipman, cette expression fut probablement inventée par Charles Sanders Pierce et ne fut au départ réservée qu'à la communauté scientifique.

susceptible de mener à la pensée critique. » (Lipman, A l'école de la pensée, 1995, pp. 19-20) Cette approche comprend un matériel pédagogique composé de sept guides pédagogiques à l'intention des enseignants et sept romans philosophiques s'adressant aux jeunes de 6 à 15 ans⁹⁸. Ces romans permettent de familiariser les enfants aux lois du raisonnement ainsi qu'avec les différents points de vue philosophiques ayant traversés les siècles. Détaillons brièvement la méthodologie suivie par Lipman. Tout d'abord, l'enfant participe activement à l'acte de lecture : c'est à voix haute et à tour de rôle que les élèves lisent un chapitre de roman. Après la lecture du chapitre, les élèves sont invités à poser les questions soulevées par la lecture à propos des concepts dont ils aimeraient discuter. Cette étape est essentielle car elle permet à l'élève d'entrer dans un processus de recherche qui constitue la base d'un raisonnement critique. Enfin, la troisième étape est celle de la communauté de recherche à proprement parler car les enfants sont encouragés à dialoguer dans une perspective de coopération. En d'autres termes, les interventions individuelles ont pour objectif principal de venir enrichir la réflexion du groupe. (Idem) La communauté de recherche, à travers l'expérience collective, va alors représenter une forme d'apprentissage partagé. A travers les bénéfices qu'il va retirer des expériences d'autrui, l'enfant s'aperçoit qu'il peut évoluer de concert avec les autres, et pas seulement de manière individuelle et individualiste.

A l'instar de John Dewey, Lipman propose donc d'organiser la classe sous la forme d'une communauté de recherche à l'intérieur de laquelle les élèves « s'écoutent avec respect, s'empruntent les idées les uns aux autres, s'encouragent l'un l'autre à justifier leurs positions ». (Lipman, A l'école de la pensée, 1995, p. 32) Il ne s'agit alors pas tant que les élèves conversent entre eux qu'ils apprennent à dialoguer grâce à l'adulte qui supervise la séance. La communauté de recherche est un processus au terme duquel un jugement est élaboré. Il s'agit d'un dialogue et pas simplement d'une discussion car celui-là suit des règles de procédures logiques. (Idem, p. 273-274) L'enseignant doit donc avoir un rôle de médiateur plutôt que de dominant. Il doit structurer logiquement le dialogue au fur et à mesure des échanges spontanés plutôt que de dérouler un discours monologique préparé d'avance. Ainsi, l'adulte va permettre d'engager une discussion fondée sur la logique mais tout en laissant la place à la créativité. (Idem, p. 251-252) L'adulte va permettre à la créativité enfantine d'éclorre s'il accepte de ne pas se placer du point de vue d'un cours traditionnel où la transmission de savoir prime. S'il accepte d'investir l'échange en tant que « facilitateur de dialogue », il donnera alors à l'enfant la possibilité d'émettre son point de vue et de faire émerger des idées auxquelles il n'avait peut-être pas pensé. (Idem)

Il s'ensuit que l'enseignant ne doit pas transformer l'enfant en « admirateur passif » de son discours mais en « chercheur actif ». L'interaction entre l'adulte et l'enfant est donc essentielle car elle va conditionner l'évolution de la pensée critique de l'enfant : « Si l'on admet que les élèves veulent se hisser (ou s'abaisser) au niveau auquel on les traite, ils se comporteront ou voudront se comporter intelligemment et raisonnablement à partir du moment où on les considère comme intelligents et raisonnables ; à ceux qui les jugeront stupides, ils pourront aisément prouver qu'ils ont raison. » (Idem, p. 266) Il est alors beaucoup plus pertinent que l'adulte se place en tant qu'intermédiaire entre l'enfant et le monde. (Idem, p. 286-287) Au sein de la communauté de recherche, il va constituer le pivot à double flux qui va articuler et relier l'expérience de l'enfant à la société : il traduit l'expérience de l'élève dans la société et transmet à la société l'expérience de l'élève. Lipman, tout comme Dewey avant lui, suppose donc que le savoir philosophique se

⁹⁸ « Elfie », « Kio et Augustine », « Pixie », « Harry Stottlemeier », « Lisa », « Sukie », « Marc ».

construit grâce à l'interaction entre l'enfant et son environnement (la classe, les autres enfants, les proches, l'enseignant, etc.). Il est alors exclu que l'enseignant se contente de laisser les enfants discuter à propos du chapitre d'un roman venant d'être lu : il doit dégager les thèmes philosophiques, relier ces derniers à l'expérience des enfants, etc. En d'autres termes, il doit être celui qui aide les enfants à penser par eux-mêmes. (Idem, p. 82-84) Ainsi, la connaissance ne s'apprend pas par cœur par le biais d'une transmission verticale entre l'adulte et l'enfant, mais elle est le résultat de l'interaction de l'enfant avec les problèmes posés par l'environnement dans lequel il évolue. Enfin, il s'ensuit évidemment que l'adulte doit respecter les opinions des enfants et gagner leur confiance. Respecter les opinions des enfants nécessite de reconnaître son impuissance face à la connaissance d'une vérité infaillible. Cette humilité gnoséologique est la condition *sine qua non* pour accepter des opinions d'enfants qui diffèrent des nôtres. D'autre part, l'adulte ne doit pas rabaisser l'enfant s'il ne veut pas laisser des cicatrices indélébiles signifiant que la confiance essentielle au processus d'apprentissage a été perdue. (Idem, p. 88-89) L'adulte constitue donc un modèle pour l'enfant qui doit faire bénéficier aux enfants de son expérience et les aider à formuler et à structurer leurs idées.

2.3 LEVINE, TOZZI : DEUX AUTRES APPROCHES DE LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS

2.3.1 Jacques Lévine et l'enfant *Homo Philosophicus* (1923-2008)

UNE ONTOLOGIE DE L'ENFANCE

Le psychanalyste Jacques Lévine a mis au point une méthode de philosophie avec les enfants qu'il a formalisée avec l'enseignante Agnès Pautard dans le cadre des « ateliers philo de l'AGSAS »⁹⁹ en 1996-97. Nous le verrons un peu plus en détail ci-dessous, mais précisons déjà brièvement que celle-ci consiste à proposer un thème sur lequel les enfants sont invités à s'exprimer pendant dix minutes, sans aucune intervention de l'adulte superviseur. L'objectif étant que chaque enfant exprime son « langage intérieur », sa pensée propre.

Trois présupposés guident la vision de l'enfance de Lévine. Tout d'abord, il soutient que l'enfant est un « être génétiquement philosophe » (Lévine J. , L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH), 2014, p. 19). A la question, « l'enfant est-il par nature un philosophe ? », Jacques Lévine semble donc répondre oui. Bien que les dernières générations prennent place dans une société qui ne leur permet pas d'intégrer une place précise, les jeunes d'aujourd'hui font

⁹⁹ J. Lévine, « Les ateliers de philosophie de l'AGSAS : spécificité, pratiques et fondements », in GFEN (janv. 2004). *Pratiques de la philosophie* n° 9, que l'on trouve sur le site <http://agsas.free.fr> (cité dans Tozzi Michel, *Apprendre à philosopher par la discussion*, 2007.)

tout de même preuve d'une lucidité et d'une adaptabilité encourageantes. Dans un époque de déraison, où le « corps primaire » semble prendre le dessus sur la pensée, la philosophie permet aux enfants de prendre du recul : « Elle donne au Moi une image qui ne se réduit pas au Moi-Moi car elle l'inscrit dans la vie collective et dans ce qui transcende la collectivité. » (Idem, p. 22) La philosophie permet alors d'éviter l'égoïsme exacerbé dans lequel le Moi moderne peut facilement glisser. Puisque l'enfant est naturellement porteur d'un « appareil de pensée », outil majeur lui permettant de lutter contre les déviations de son époque et de « combattre la déraison par la raison », la philosophie lui est donc toute naturelle et va lui permettre d'entrer « dans le monde de la spéculation sur les grands problèmes de la vie ». Encourager l'enfant à penser, c'est donc l'encourager à être le porte-parole de sa propre pensée mais aussi d'une parole d'une pensée collective qui le dépasse tout en étant la sienne. En effet, pour Lévine, « l'enfant est capable de travailler sur un concept comme si c'était une personne qu'il interrogeait. Il se situe comme un auditeur de sa propre parole qui capte les révélations de la personne-concept. Il est à la fois producteur, porte-parole et bénéficiaire de cette pensée. Il occupe une position surélevée qui lui donne la place de juge de sa propre parole et de la parole collective à laquelle sa parole personnelle se réfère. » (Idem, p.27) L'enfant est donc à la fois juge et partie de sa propre parole mais aussi de la parole de toute une humanité qui le précède. Il est en mesure de s'approprier cette pensée qu'il crée mais qui, paradoxalement, le dépasse. Tout cela va constituer une réelle « valeur ajoutée » à son Moi puisqu'il va être en mesure de s'approprier un « vécu pulsionnel et émotionnel ». (Idem, p. 23) Lévine va donc plus loin que Freud. Les deux considèrent l'enfant comme un être multi-dimensionnel, mais là où l'enfant freudien reste soumis à des angoisses qui lui sont personnelles, Lévine en fait l'acteur et le témoin d'une forme d'inconscient collectif qui le dépasse.

Ensuite, l'enfant est un « être génétiquement anthropologue ». Ainsi, les ateliers de philosophie ARCH (Atelier de Réflexion sur la Condition Humaine) mis en place par Lévine donnent la priorité à la réflexion sur la condition humaine. (Idem, p. 31) L'enfant est alors invité à explorer cette réflexion sur la valeur de la vie suscitée par une « mise en abîme ». Il va se produire ce que Lévine appelle une « évolution du regard originaire ». Lorsque l'enfant vient au monde, il est pénétré par « l'étant-là » (lumière, sensations, visages humains, etc.). Il passe du stade où il vit s'en apercevoir qu'il vit à l'émotion du contact avec le vivant. (Idem) Ce regard originaire évolue au fur et à mesure que l'enfant prend conscience qu'il est en train de faire la rencontre avec un autre espace que lui-même, « un espace mystérieux où se trouve déposé ce que cherche le sujet et qui est de l'ordre du secret à découvrir » (Idem, p. 32). L'enfant va effectuer une sorte de « trajet virtuel » entre lui-même comme sujet confronté au réel à l'état brut et lui-même comme sujet qui pense. Il va faire le trajet qui sépare le « Moi-Monde », élan vers le monde, et « l'Instance-Monde », censé lui montrer comment fonctionne le monde et à quels modes de fonctionnement obéit l'humain. Même si comme le dit Piaget, l'enfant semble originairement égoïste, il ne s'en interroge pas moins sur le fonctionnement des relations humaines et sur les modalités du « vivre-ensemble » (Idem, p. 37) : il forme, dans son esprit, consciemment ou non, une représentation de ce qu'est la condition humaine. L'enfant est un être « génétiquement philosophe » et « génétiquement anthropologue » car il est obligé de constituer cette représentation mentale de son environnement s'il veut s'adapter à celui-ci. Cette représentation mentale se fabrique par un aller-retour constant entre l'endroit où il se trouve, le Moi-Monde, et l'Instance-Monde, lieu à la fois réel et imaginé où il va tenter de trouver des renseignements utiles à la connaissance de sa propre condition d'humain. (Idem)

C'est cette posture d'enfant *Homo philosophicus* qu'il va prendre lors des ateliers de philosophie où l'objectif sera pour lui de construire cette représentation de la condition humaine. L'enfant va pouvoir y faire une expérience différente de l'appartenance sociale. L'atelier philo va alors lui permettre d'établir son propre regard sur la société et les valeurs qui y prennent place. En s'adressant à son « Moi groupal », l'enfant va alors être encouragé à participer à la gestion des problèmes qui se posent au groupe. (Lévine J. , Ateliers de philosophie de l'AGSAS. Spécificité, pratique et fondements., 2004, p. 19) Ce « Moi groupal » va permettre à l'enfant de se solidariser avec son environnement, de s'autoriser à dire ce qu'il pense du monde où il prend place. Pour Lévine, cette fonction de participation à la gestion des problèmes de groupe remonterait à la plus haute Antiquité ; temps où l'enfant était très intégré « à la lutte contre toutes les formes d'adversité menaçant la vie du groupe. » (Lévine J. , L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH), 2014, p. 20). Le regard originaire, quant à lui, s'inscrirait dans un processus d'humanisation en place depuis l'âge préhistorique. Il établirait le Moi groupal comme étant prioritaire sur le Moi individuel du fait de l'importance quasi physique de suivre la marche du groupe. (Idem) Pour la survie individuelle, il est en effet nécessaire d'intégrer ce qui se joue dans la horde à laquelle nous appartenons. Il est utile d'explorer l'environnement donné en imaginant ce qui se trame au-delà des apparences. C'est une « primordiale angoisse » (Idem, p. 33) qui pousse l'enfant à relever ce qui, dans son environnement, lui permettra d'être protégé des forces hostiles.

C'est ce besoin de protection qui va progressivement amener l'enfant à penser l'existence de forces transcendantales bonnes ou mauvaises. Pour Lévine, c'est ce type de démarche qui a probablement conduit progressivement l'humanité à vouloir connaître tous les secrets concernant la condition humaine. L'enfant symbolise alors la réminiscence des caractéristiques d'une humanité ancestrale, possédant toujours le besoin d'en savoir plus sur sa condition. Le langage n'est alors pas essentiel à la formation de ce questionnement puisqu'il peut être étayé d'une autre manière que par le langage (ex. : les peintures rupestres sur les murs des grottes symbolisant le recours à une filiation supraterrrestre totémique protectrice) (Idem). Aujourd'hui, cette quête de sens, ce « vouloir-savoir », se manifeste différemment. La période contemporaine a vu l'apparition de la figure de l'enfant critique et protestataire, dénonçant la conduite adulte allant à l'encontre de la justice, de la loi, de l'honnêteté, etc. Puis, sous l'effet de la démocratisation, les enfants ont été autorisés à donner leur avis, à contester, « voire à se révolter ». (Idem, p. 33). En d'autres termes, avec l'époque moderne, une forme de révolution copernicienne a vu le jour dans le domaine sociétal où l'enfant est désormais autorisé et parfois même encouragé à devenir le juge des juges.

Enfin, l'enfant est un « être génétiquement métaphysicien ». (Idem, p. 38) Pour Lévine, les ateliers de philosophie montrent la présence de l'idée de transcendance à tous les âges. Du point de vue linguistique, l'utilisation du « on » est caractéristique de l'inscription en l'enfant d'une collectivité qui le dépasse. Ainsi, l'utilisation de ce pronom personnel par l'enfant l'inscrit en tant que « porte-parole » d'une communauté qui va bien au-delà de lui-même : « L'enfant ARCH est un "vouloir savoir" ce qu'il en est du fonctionnement des relations humaines. Il se fait sous le regard d'un autre qui constitue l'universel, le tiers collectif. » (Idem, p. 39) En décidant de faire entendre sa parole au sein de l'atelier philo, l'enfant entame un « voyage au pays des idées » ainsi qu'une « enquête sur la nature humaine ». L'enfant se fait donc explorateur de la pensée collective. Au départ, tel Phileas Fogg, l'enfant décide de faire connaissance avec le monde, il explore et découvre ce qu'est la vie tout en s'interrogeant sur la valeur de celle-ci. Puis, tel un

Robinson Crusocé, il rencontre « l'autrement que prévu » (AQP) qui le déstabilise dans sa pensée que la vie est toujours linéaire, toujours « pareille que prévue » (PQP). Pour Lévine, la philosophie constitue l'art d'accueillir l'autrement que prévu. (Idem, p. 40) L'enfant, dans l'atelier de philosophie, est donc à la fois lucide sur le monde relationnel mais aussi combatif quant à celui-ci. Être résolu quant au fait de voir la vie comme elle est lui fait courir le risque de s'apercevoir que tout ne se passe pas toujours comme on le pense. Ainsi, la philosophie, pour l'enfant, « se définit comme opposant la conscience élargie à la conscience restreinte, l'universel au particulier, le permanent à l'éphémère. » (Idem, p. 44) Elle est un moyen indéniable d'ouverture d'esprit et, par les détours métaphysiques qu'elle fait emprunter (notions de commencement absolu, d'infini, etc.), permet plus que jamais d'ancrer l'enfant dans la condition humaine à laquelle il appartient.

ECOUTER L'ENFANT EN RECHERCHE D'IDENTITE

C'est suite à la prise de connaissance des travaux de Matthew Lipman que Lévine décide de suivre un tout autre chemin que celui du père fondateur de la philosophie pour enfant. Bien qu'il soit d'accord sur le fait que l'enfant est capable très tôt d'une pensée s'apparentant à la pensée philosophique, il est déçu par l'approche trop scolaire de Matthew Lipman qui, selon lui, ne se détache pas assez d'un « enseignement » de la philosophie (Lévine J. , Ateliers de philosophie de l'AGSAS. Spécificité, pratique et fondements., 2004, p. 2). Pour Lévine, l'enfant a d'abord besoin de faire l'expérience de sa propre pensée autrement que sur le mode scolaire. La pensée ne doit pas être prioritairement un outil au service de la pensée philosophique. Avant le débat ou la discussion philosophique, l'enfant doit faire l'expérience des problèmes de la vie (Idem), de « l'étrange découverte que la vie est ce qu'elle est, que nos pensées et celles des autres sont ce qu'elles sont. » (Lévine J. , Essai sur le monde philosophique de l'enfant. Le dialogue Moi-Monde – Instance-Monde, 2004) Nous devons donner le temps à l'enfant de retrouver son étonnement premier afin de voir ce qui nourrit son appareil à penser. Alors que chez Lipman l'enseignant a pour rôle d'aider l'enfant à conceptualiser sa pensée, Lévine, dans une démarche de totale confiance en l'enfant, préconise le minimum d'intervention de la part de l'accompagnant.

Bien sûr, il est parfaitement d'accord avec le fait qu'il est nécessaire d'apprendre à « bien penser ». Il partage aussi par certains points de vue que l'on retrouve en filigrane dans la pensée de Lipman sur la nature de l'enfance. En effet, Lévine considère qu'il y a dans l'enfant pensant plus que ce qu'il est convenu d'appeler un enfant. Il considère également que l'enfant est un être capable de penser la complexité de la vie. (Lévine J. , L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH), 2014, p. 72) Ce à quoi il s'oppose, c'est à une construction trop rapide, trop adultocentrée et donc non suffisamment soucieuse des besoins de l'enfant relativement à son stade de développement (Lévine J. , Ateliers de philosophie de l'AGSAS. Spécificité, pratique et fondements., 2004, p. 22) et qui porterait atteinte au bon développement du « langage oral interne » de l'enfant. Enfin, Lévine dote l'enfant de capacités de résilience dans le sens où celui-ci est un être « non passif », capable de dépasser l'adversité et d'affronter en pensée et en réalité les aléas de l'existence. (Lévine J. , L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH), 2014, p. 72) Lévine possède donc une vision de l'enfance résolument humaniste. Cependant, nous pouvons d'ores et déjà nous demander si cette méthode consistant à laisser l'enfant naviguer à vue est suffisante pour apprendre l'esprit critique.

Lévine va s'intéresser aux motivations ou aux « pulsions » qui encouragent les enfants à philosopher. Tout d'abord, il y a ce que Lévine appelle « la pulsion d'équivalence ». (Idem, p. 73) L'installation de l'atelier de philosophie va révéler à l'enfant son droit de penser. L'enfant, se voyant alors comme un interlocuteur valable, va alors se sentir mis au défi de réfléchir sur la vie, ce qui l'incitera à former « une nouvelle image de son Moi » et à vivre autrement son statut d'enfant. Ce défi lancé par l'adulte, loin de faire appel aux instincts agressifs de l'enfant, va, dans une vision spinoziste de la philosophie, lui permettre d'obtenir un « supplément de force » et donc d'accroître sa puissance d'exister. Pour Lévine, installer l'enfant dans un statut d'équivalent est éminemment pédagogique puisqu'elle va installer pour l'enfant « une expérience identitaire et cognitive » essentielle à la recherche « d'élargissement de son Moi » et utile à la construction d'un « authentique projet d'alliance constructive » (Idem). Le pari pédagogique de l'approche psychologique de Lévine est que cette valorisation apportée à l'image de soi de l'enfant va constituer un tremplin permettant à l'enfant de trouver ce qui va lui permettre d'alimenter son envie de grandir. (Lévine J. , 2007, p. 103) Par conséquent, l'entrée de l'enfant dans l'atelier de philosophie est à la fois incitateur d'une décentration de lui-même car il va former une coalition avec le groupe. L'atelier possède également une fonction émancipatrice en lui permettant d'accéder à la possibilité d'une nouvelle dimension de lui-même. L'atelier de philosophie va alors être la cause d'un changement identitaire important. L'enfant, tout en restant lui-même, va être incité, grâce à autrui, à développer des capacités de réflexion jusque-là enfouies. C'est par le biais de cet autre, différent mais auquel il est invité à se placer en tant qu'équivalent, que l'enfant va pouvoir dépasser son statut d'être enfantin à la pensée interne invisible mais pas pour autant illégitime, au statut d'« interlocuteur valable », possédant un langage privé qu'il va pouvoir projeter dans le monde extérieur. Il rejoindra par le biais d'un « dialogue intergénérationnel interne » (Idem, p. 81) toutes ces autres idées qui le dépassent mais qui sont pourtant les siennes.

La seconde motivation de l'enfant à philosopher est la curiosité pour le fonctionnement humain. (Idem, p. 79) Tel un scientifique, l'enfant va se faire « explorateur actif » d'un travail séculaire de construction des fondamentaux du vivre-ensemble et des fondamentaux du vivre avec soi-même. C'est petit à petit et inconsciemment que l'enfant va entrer dans un travail de type associatif : chaque opinion va provoquer l'apparition d'une autre opinion. (Idem) A l'instar de Deleuze et Guattari qui distinguent le rhizome de la racine¹⁰⁰, Lévine va parler d'association d'idée de type rhizomique (Idem, p. 80) où la pensée de l'enfant investi dans l'atelier philosophique va entraîner une multitude d'hypothèses à partir du mot inducteur sous la forme d'associations libres. Il faut alors faire la distinction entre la pensée de type racine, symbolisant une transmission verticale du maître à l'élève, d'une pensée de type rhizomique qui prospère à l'horizontal. Cette « pulsion de découverte de l'humain » (Lévine J. , 2007, p. 103) pousse l'enfant à « vouloir savoir comment c'est fait ». Il se voit autoriser à donner son avis sur les conduites des adultes, de porter des jugements sur un domaine qui ne lui est habituellement pas permis de critiquer. Pourtant, l'enfant possède cette pulsion en lui qui le pousse à créer naturellement, sans en avoir conscience, ses propres représentations du monde qui l'entoure. L'atelier de philosophie va donner une forme à ces représentations de l'enfant qui va, à l'issue de l'atelier, repartir avec « un nouveau capital de représentation » qui va le transformer profondément puisque selon Lévine, l'enfant n'est alors « plus le même qu'avant ». Si l'on part du principe que l'identité personnelle est en perpétuelle évolution, c'est-à-dire qu'elle se remodèle au fur et à mesure des expériences et des rencontres, et que le changement

¹⁰⁰ Voir [https://fr.wikipedia.org/wiki/Rhizome_\(philosophie\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Rhizome_(philosophie))

d'identité ne se produit pas uniquement lorsqu'il y a rupture totale avec un changement de mode de pensée ou de mode de vie, alors nous ne pouvons qu'être d'accord avec le discours de Lévine.

Lévine pose également la question de savoir si nous sommes naturellement porteurs d'une « pulsion de civilisation » (Idem, p. 104-105) qui rejoindrait ce besoin de découverte de l'humain et ce « vouloir savoir » comment est fait ce que l'on appelle l'être civilisé. Il existe, présent dans l'enfant, un « vécu interne de civilisation », qui peut servir à expliquer, en plus du fait que l'enfant évolue psychiquement du fait de son évolution physique, les thèmes que l'enfant aborde le plus naturellement : la peur, la colère, la famille, l'argent, etc. L'enfant s'y intéresse naturellement car il sent bien que ce sont des sujets sur lesquels se livrent des « forces contraires » : la force primaire infantile qui tente de s'imposer en laissant par exemple exploser sa colère, sans aucune tentation de maîtrise de celle-ci, et la force de civilisation, plus évoluée, capable de contenir celle-ci. Les ateliers de philosophie font en sorte que les enfants soient confrontés à ces forces contraires. (Idem, p. 105) Dans les ateliers, ces pulsions contraires prennent la forme d'une confrontation du pour et du contre dans une « sphère de délibération ». Cela se vérifie quand par exemple l'enfant nous dit qu'il croit qu'un enfant et un adulte possèdent telles ou telles caractéristiques distinctives, et qu'il s'aperçoit ensuite que son opinion est peut-être erronée. L'hypothèse que fait Lévine est donc que l'enfant serait peut-être naturellement porteur d'un appareillage psychique qui lui permettrait d'aller naturellement dans le sens de la civilisation. L'enfant va alors tenter d'adapter des parties de lui-même mais qui se réfèrent à la fois à des règles externes et des normes internes. Ce processus qui va s'installer en lui va participer au changement de regard que l'enfant va progressivement porter sur lui.

Nous l'aurons compris, ce qui intéresse prioritairement Lévine est la construction du Moi de l'enfant (Lévine J. , L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH), 2014, p. 76). En effet, l'idée centrale de la pratique psychologique est que ce qui inquiète le plus l'être humain est « la construction de son Moi et de son nom » : « Le plus urgent n'est pas d'apprendre mais de plaire, de se plaire, de rencontrer des autres qui plaisent. » Les ateliers de philosophie sont une autre façon pour l'enfant de s'exprimer qui sous-tend que l'adulte a en tête qu'une autre conception de son identité est possible et donc qu'un autre statut de l'enfant est possible. (Lévine J. , 2007, p. 106) L'école doit prendre en considération cette modalité dans la construction du savoir de l'enfant. L'atelier de philosophie va alors permettre à l'enfant de penser qu'il peut apporter une « plus-value » aux idées du groupe ou de la classe. L'atelier est alors un espace où l'enfant peut « se ressourcer dans une image positive de lui-même ». (Lévine J. , L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH), 2014, p. 76) Ainsi, les pratiques pédagogiques modernes doivent intégrer le fait que l'enfant a besoin d'être considéré comme un équivalent à autrui pour réussir sa tâche. Il est important que l'adulte lui procure cet espace de liberté en lui disant « Tu es mon équivalent, ta pensée est aussi légitime que la mienne ». En recevant ce message, l'enfant s'autorise alors à se parer de cet « autre corps » de liberté, appui nécessaire pour que « le corps de la dépendance scolaire » ne bloque pas son désir d'interprétation toute personnelle de la réalité, son désir de croissance et d'élévation.

Pour Lévine, le problème de l'école est qu'elle est « un terrain de conflit latent » (Lévine J. , L'école est-elle en mesure de former des êtres intelligents, sensibles et civilisés ?, 2005). Elle n'est pas un simple lieu d'apprentissage car c'est en son sein que se jouent la rencontre d'attentes différentes : l'attente des

parents, l'attente de l'école, l'attente de l'enfant. Elle fonctionne comme une injonction à intégrer un système d'appartenance précis et une façon de voir le monde préalablement structurée. Le problème essentiel de l'école est qu'elle oblige à « faire vivre ensemble des enfants pas pareils qu'il faut cependant considérer comme "en principe" pareils. » Ce qui est au cœur de la pédagogie, c'est une « tâche d'unification » qui est de l'ordre de la « quadrature du cercle ». Il ne s'agirait donc pas tant de faire en sorte de développer des enfants identiques que de leur donner des chances égales de développer de multiples compétences. L'école doit permettre le développement harmonieux d'une « dynamique exogamique ». En d'autres termes, elle doit lui permettre de s'insérer harmonieusement dans la société et d'éviter les attitudes de retrait dans lesquelles beaucoup de jeunes s'installent. Pour éviter ces attitudes de méfiance, l'adulte doit créer une « dynamique de solidarité intergénérationnelle » afin de placer l'enfant dans un statut d'équivalent : « il s'agit de passer d'une attitude de domination trop radicale à une attitude de confiance dans l'inventivité des jeunes, dans leurs capacités de collaborer à la recherche des réponses qui s'imposent ». C'est donc l'attitude de l'école qui est déterminante pour aider l'enfant à sortir de son « Moi nombrilique » ou de son « Moi groupal restreint » (la famille) dans lequel nous le cantonnons trop souvent. L'enfant est parfaitement capable d'accéder à « la pensée de l'universel », de produire, d'apporter du nouveau et donc de construire à terme un « nouveau type de lien social ». Mais pour cela, il faut comprendre qu'ils sont en recherche d'une autre identité que celle de l'identité scolaire traditionnelle.

2.3.2 Michel Tozzi et la didactique du philosophe

POUR UNE EDUCABILITE PHILOSOPHIQUE DE L'ENFANT

Michel Tozzi est un chercheur français en didactique de la philosophie né en 1945, qui s'appuie également sur les travaux du pédagogue Célestin Freinet et de Jean Oury dans un but de redéfinition du concept et de la pratique de communauté de recherche nommée par l'enseignant Jean-Charles Pettier « Discussion à visée philosophique » (DVP). (Tozzi, Faire philosopher les enfants. Constats, questions vives, enjeux et propositions, 2008, p. 62) Pour lui, lorsque l'on parle de philosophie pour les enfants (PPE), c'est-à-dire lorsque l'on considère l'enfant comme un « interlocuteur valable », il s'agit de bien distinguer les implications philosophiques d'un tel type de regard porté sur le statut de l'enfance. (Tozzi, La Philosophie, une école de la liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe : Etat des lieux et regards pour l'avenir, 2007, p. 6) L'éducabilité philosophique de l'enfant est d'abord une question éthique. En effet, certaines voix s'opposent à l'exposition précoce des enfants à la pensée philosophique, celle-ci étant jugée comme potentiellement dangereuse pour l'équilibre psychologique des enfants. En effet, dans une démarche protectrice parfaitement légitime, l'idée serait de protéger leur innocence en évitant de les confronter à des problèmes de la vie qu'ils découvriront bien assez tôt. Pour Tozzi, il faut arrêter de « mythifier » l'enfance : « Aussitôt nés, beaucoup d'enfants vivent des situations très dures : famine, esclavage, travail, inceste, prostitution, maltraitance, bombardements, deuil, etc. Dans des pays développés, en paix, et dans des familles aisées, beaucoup font l'expérience de la mésentente des parents, du divorce, de la séparation. Par ailleurs, tous les enfants se posent vers l'âge de trois ans le problème de la mort. » (Idem) La philosophie constitue alors un moyen de s'approprier un vécu existentiel par le biais d'une parole qui permet de prendre de la distance par rapport à un vécu émotionnel très prégnant. La

philosophie aurait alors une vertu thérapeutique puisqu'elle permettrait de mettre des mots apaisants sur des sujets existentiels de l'enfance tels que la vie, la mort, le bonheur, le malheur. De surcroît, grâce à la philosophie, l'enfant s'aperçoit que ses interrogations ne sont pas seulement les siennes mais aussi celles des autres enfants de son âge. La philosophie permet donc de le sortir d'une « solitude existentielle » pour pénétrer le monde d'une condition humaine partagée par tout un chacun. La philosophie est alors ouverture de soi et ouverture sur le monde.

La question de la philosophie pour les enfants engendre avec elle la question politique de savoir si le droit à la philosophie entraîne nécessairement un droit pour tous de philosopher. (Idem, p. 7) Dans la PPE, et notamment dans l'approche de Lipman probablement héritée de la philosophie de Dewey, existe l'idée qu'il faut articuler apprentissage de la philosophie et apprentissage de la démocratie. C'est ce que vise la pratique de la philosophie sous la forme d'une communauté de recherche. Mais pour autant, Tozzi précise que la pratique de la philosophie n'implique pas nécessairement l'apprentissage de la démocratie. En effet, il pourrait tout à fait exister d'autres conceptions de la pratique philosophique pour lesquelles la perspective démocratique serait parfaitement superflue sinon inutile. Mais le débat philosophique étant par essence démocratique, la philosophie pour les enfants présentée sous la forme de discussion en communauté de recherche est donc en cohérence avec une philosophie politique de type démocratique. (Idem) Si l'on fonde la pratique de la PPE sur une philosophie politique qui s'appuie sur les droits de l'homme et de l'enfant comme « idée régulatrice » (Idem), alors il est intéressant de se demander si le droit pour les enfants de pratiquer la philosophie est plutôt un « droit de » (droit-liberté) ou un « droit à » (droit-créance). Si l'on part du principe que la liberté de philosopher et donc la liberté de penser est une liberté fondamentale de l'homme, alors nous pouvons préférer l'utilisation de la première expression. Ainsi, chaque enfant possède le droit de pratiquer l'acte de philosopher, sans qu'il ne soit redevable de quoi que ce soit en retour, ce à quoi la deuxième expression fait référence. Si nous voulons aller plus loin, le droit de philosopher pourrait même faire référence à la troisième génération des droits de l'homme, où la philosophie rentrerait dans le cadre d'une forme de droit international d'accès au « bien-penser », comme il existe un droit pour tous de disposer d'un environnement sain.

Ces arguments fondent alors la légitimité de la PPE sur des bases politiques et éthiques. Mais qu'en est-il de ce pari d'éducabilité appliqué aux paramètres psychologiques ? Les enfants sont-ils capables psychologiquement de philosopher aussi jeune ? Il existe en effet une objection faite à la PPE qui prend pour argument le faible développement cognitif des enfants pour conclure d'une impossible éducabilité philosophique des enfants. (Idem) En effet, rappelons-nous les arguments piagétiens refusant à l'enfant l'accès au stade logico-formel avant l'âge de 10-12 ans. Notons tout de même que les résultats des observations de Piaget ont depuis été largement remises en question, notamment par le psychologue canadien Albert Bandura ou encore par le psychologue français Olivier Houdé. En effet, les analyses en sciences du langage, en psychologie sociale ou en didactique de la philosophie montrent que les possibilités cognitives des enfants seraient finalement plus précoces qu'on ne le croyait lorsque ces derniers sont mis en situation d'échanges avec les pairs. (Idem) Une seconde objection tient à la croyance bien ancrée selon laquelle nous ne pourrions philosopher qu'après avoir engrangé une certaine somme de savoirs philosophiques. (Idem) Pourtant, les recherches actuelles en PPE montrent qu'un enfant placé dans une situation active avec un enseignant qui soutient le processus de sa réflexion sans se focaliser sur les résultats (apprendre par cœur par exemple) est tout à fait capable de faire preuve d'un raisonnement de type

philosophique. En d'autres termes, il faut faire la part des choses entre une philosophie dont l'objectif est d'inculquer à l'enfant un savoir scientifique et soutenir l'enfant dans sa démarche de questionnements existentiels et métaphysiques. La PPE se focalise sur le second objectif qui est davantage un apprentissage du processus du philosopher. Pour Michel Tozzi, il est nécessaire que la philosophie intègre ce pan de l'enseignement philosophique :

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

Ainsi, de ce point de vue, la philosophie ne doit plus seulement traiter l'enfant comme s'il était un objet de curiosité que l'on observe afin de confirmer ou d'infirmer des hypothèses de travail. Il ne doit plus simplement être considéré comme un objet extérieur que l'on intègre au « monde philosophique » dans un but de spéculation sur une nature présupposée. Il faut aller plus loin dans le sens où il faut mettre la philosophie au service de l'enfance. Il faut alors avoir la volonté de croire qu'en mettant en place les conditions pour que la réflexivité advienne, l'enfant pourra accroître ses possibilités de développement réflexif. Il faut alors de façon pragmatique mettre en place des discussions pour apprendre aux élèves à discuter, à se questionner mutuellement, à définir, à argumenter. Michel Tozzi fait donc le pari de l'éducabilité philosophique de l'enfant car « tant que l'on ne croit pas que les élèves sont capables de philosopher, ces derniers ne manifestent pas d'aptitude à le faire » (Idem). Ce fictionnalisme éducatif, qui consiste à faire comme si tous les enfants étaient philosophiquement éducatibles, est un principe éminemment démocratique puisqu'il permet à chaque enfant d'accéder à l'usage de la parole. Pour le pédagogue Philippe Meirieu, il est également un principe éthique indispensable. Même si ce principe est très certainement faux du point de vue scientifique, il est « éthiquement juste et nécessaire, parce qu'il est le pari sur l'humain. » (Meirieu P. , *Le pari de l'éducabilité*, 2009, p. 3) En effet, si nous ne donnons pas à tous les enfants la possibilité d'exercer leur pensée, alors il nous est impossible de savoir si le manque d'esprit critique est dû à un déficit inhérent à leur personne ou à un manque relatif aux conditions d'éducation.

Mettre la philosophie au service de l'enfance, oui, mais pourquoi ? Pour Michel Tozzi, il existe des enjeux et des valeurs auxquels la PPE peut répondre. (Tozzi, *Faire philosopher les enfants. Constats, questions vives, enjeux et propositions*, 2008, p. 68) En tant que défenseur d'une philosophie à visée démocratique, le premier enjeu qu'il identifie est celui d'une éducation à une « citoyenneté réflexive ». Il ne s'agit donc pas tant d'inculquer des règles de citoyenneté aux enfants que de leur apprendre à se les approprier par le biais d'une pensée critique. L'apprentissage de la citoyenneté réflexive doit se faire à l'école par le biais de l'apprentissage du débat et de l'apprentissage du philosopher par le débat intellectuel. L'esprit réflexif pourrait être défini comme un « esprit qui se confronte aux autres en étant éclairé par la raison dans une visée de vérité, avec des exigences à la fois éthiques (« éthique discussionnelle » de « l'agir communicationnel » de Habermas) et intellectuelles dans un débat démocratique. » (Idem) Le débat philosophique constitue alors le pivot qui articule et qui permet la rencontre de l'enfance, de la philosophie et de la démocratie. Ensuite, dans une optique plus proche de celle de Lévine, Tozzi considère que la philosophie doit participer au développement de l'enfant. L'enfant fait l'expérience du « cogito » tout en participant à la découverte de l'expérience du « groupe cogitans » (Lévine J. , *Ateliers de philosophie de*

l'AGSAS. Spécificité, pratique et fondements., 2004). La communauté de recherche devient un lieu bienveillant où l'enfant peut renforcer son estime de soi car il peut s'exprimer sans être dans une lutte avec les autres pour être reconnu (Tozzi, Faire philosopher les enfants. Constats, questions vives, enjeux et propositions, 2008, p. 68) : « Il peut vivre dans les discussions avec ses pairs l'expérience rare du désaccord cognitif dans la coexistence pacifique, ce qui augmente son seuil de tolérance et prévient la violence. » (Idem) En effet, il est de bon sens de dire qu'un enfant qui ne se sent pas écouté et jugé négativement par ses pairs aura tendance à se retirer du groupe d'appartenance, à être sur la défensive et à nourrir un sentiment négatif de soi. Plus concrètement, le débat va favoriser l'apprentissage de la langue et de la compétence de l'oral. Dans la communauté de recherche, pensée et langage vont travailler dans une dynamique de codéveloppement dans un objectif d'élaboration de la pensée et du langage.

UNE DIDACTIQUE DE L'APPRENTISSAGE DU PHILOSOPHER

Il faut bien sûr avoir en tête que s'engager dans une réflexivité avec les enfants implique une redéfinition de l'acte de philosopher et donc la construction d'une didactique de la pratique de la philosophie avec les enfants. En effet, nous ne pouvons pas nous adresser à eux de la même manière qu'à des adultes. (Idem) Tozzi privilégie ce qu'il appelle « une version forte » de la discussion. (Tozzi, Chapitre 1. Problématique : place et valeur de la discussion dans les nouvelles pratiques à visée philosophique, 2007, p. 13) Dans cette vision du débat philosophique, les interactions entre les élèves sont nombreuses et très peu voire pas du tout pilotées par l'encadrant, la dynamique des échanges devant idéalement se suffire à elle-même. Par opposition, la version faible est une discussion où les interactions sont également importantes, mais où le maître intervient et sollicite beaucoup les enfants. Dans la méthode issue du café-philo de Narbonne dont Michel Tozzi fut l'un des animateurs, le cadre est présent mais d'une manière moins scolaire et plus démocratique : un élève-président donne la parole aux élèves qui discutent entre eux, sont désignés un reformulateur et un synthétiseur, le maître n'intervenant qu'occasionnellement pour veiller à la rigueur des processus de pensée ou pour favoriser les échanges si besoin est.

Il est pourtant difficile de faire admettre la valeur de la forme discussionnelle de cette approche pédagogique étant donnée la prédominance de la forme écrite dans l'institution française : « La discussion en classe est souvent jugée comme 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 philos"). » (Idem, p. 17) Pour d'autres comme Jacques Lévine, une discussion trop précoce dans le temps (en maternelle) nuirait au dialogue interne des enfants, qui seraient trop occupés à réagir à l'opinion des autres et pas assez concentrés sur leur pensée personnelle. Ici, Michel Tozzi s'inscrit dans le courant de Matthew Lipman pour qui la discussion est une modalité incontournable de l'apprentissage du philosophe. Pour autant, Michel Tozzi met en garde contre l'amalgame qui peut exister entre discussion philosophique et apprentissage du philosophe. En effet, il ne suffit pas qu'une discussion soit démocratique pour permettre l'apprentissage du philosophe. En effet, une discussion démocratique, de fait de son fort degré d'ouverture, peut malgré elle intégrer en son sein des discours relativistes, sophistiques et démagogiques. Ainsi, pour Michel Tozzi, « 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 ». (Idem, p. 18) La discussion doit donc idéalement être menée sous la supervision d'une personne formée à la philosophie.

Afin de structurer la discussion philosophique, Michel Tozzi fait l'hypothèse d'une didactique du philosophe qui se distingue de l'apprentissage de la philosophie (Tozzi, Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe, 1993, p. 20) :

Nous refusons le postulat proclamé de l'identité ou de l'isomorphisme de la philosophie comme discipline de recherche et de la philosophie comme matière scolaire de l'enseignement secondaire. Nous faisons l'hypothèse d'un écart important, source de dysfonctionnement, entre philosopher devant un élève et lui apprendre à philosopher, entre l'enseignement philosophique du maître et l'apprentissage du philosophe de l'élève. Et c'est dans cet espace disjoint qu'il nous semble légitime que se déploie la didactique, c'est-à-dire la réflexion sur les médiations nécessaires entre philosopher soi-même et enseigner la philosophie à d'autres, l'enseigner et l'apprendre, écouter ou lire de la philosophie et commencer à philosopher par soi-même. La didactique de la philosophie serait un effort de lucidité sur conditions concrètes de l'émergence d'une pensée philosophique dans un cadre scolaire.

Il faut donc distinguer apprentissage de la philosophie et apprentissage du philosophe, éducation de contenu et éducation en tant que développement des compétences nécessaires au philosophe. Tozzi précise que l'objectif est de tenter d'« élucider didactiquement le mode philosophique du penser, mais sans prétendre à une modélisation qui réduirait mécaniquement sont incontournable complexité ». (Idem, p. 22) Même s'il admet les critiques tendant à relativiser ses tentatives de didactisation (Tozzi, Chapitre 1. Problématique : place et valeur de la discussion dans les nouvelles pratiques à visée philosophique, 2007, p. 19), il fait néanmoins de cette didactique une nouvelle forme possible de méthode pédagogique « particulièrement adaptée lorsqu'il s'agit d'enfant ou d'élèves en difficulté. » (Idem)

Les présupposés qui guident cette approche sont de l'ordre de l'approche démocratique et obéissent, comme nous l'avons vu, à l'idée régulatrice d'une éducatibilité philosophique de tous. La priorité est donnée à l'apprentissage de l'élève et non pas au discours du maître. Cette approche « se définit dans sa constitution comme un bricolage, au sens non péjoratif de Lévi-Strauss, de finalités éthiques, de théories scientifiques, de présupposés philosophiques et d'essais sur le terrain. » (Tozzi, Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe, 1993, p. 21) Dans une dimension résolument pragmatiste (mais influencée par des fondements réflexifs et axiologiques), cette élaboration didactique se veut alors tournée vers l'expérimentation. Le problème de l'éducation moderne est qu'elle est influencée par une tradition philosophique occidentale donnant la priorité à une parole magistrale considérée comme seul dispositif didactique d'enseignement. (Idem) La conséquence est qu'elle étouffe la singularité de l'élève et le groupe que la classe constitue : la « Raison commune » s'impose à tous. L'objectif de Tozzi est donc de sortir de l'approche purement théorique où est cantonnée la réflexion pour en faire une praxéologie. La philosophie doit alors être une philosophie de l'action, tout en étant fondée sur des valeurs philosophiques, sociales, pédagogiques et politiques.

En outre, la philosophie ne doit pas être vue comme un produit mais comme un processus de pensée qui se tourne vers les objets du monde pour conceptualiser, problématiser et argumenter. Cette tripartition est la « colonne vertébrale de la réflexion en acte » : elle est une compétence que l'élève doit acquérir. (Idem, p. 28) Il existe justement une tendance mondiale des systèmes éducatifs à définir des

programmes « par compétences ». (Tozzi, Une approche par compétences en philosophie ?, 2012, pp. 22-23) La philosophie n'échappe pas à cette institutionnalisation : on trouve en effet dans le programme des séries générales français (arrêté du 27 mai 2003), une référence explicite à des compétences à développer : « Il convient d'indiquer clairement à la fois les thèmes sur lesquels porte l'enseignement et les compétences que les élèves doivent acquérir pour maîtriser et exploiter ce qu'ils ont appris... » (Idem) Michel Tozzi définit la compétence comme la capacité de pouvoir « mobiliser de façon intégrée des ressources internes et externes pour accomplir dans son activité un type de tâche déterminé dans une situation complexe et nouvelle ». (Idem, p. 25) Il prend l'exemple de l'élève pouvant être considéré comme compétent s'il est en mesure de rédiger convenablement une dissertation le jour du baccalauréat. Par ailleurs, notons que la compétence ne s'oppose pas à la connaissance puisqu'elle suppose la mobilisation d'un savoir. De plus, cette compétence s'accomplit dans l'action, elle est donc un « savoir-agir », ce qui la distingue d'une connaissance.

Plus spécifiquement, la « compétence philosophique » peut être définie comme un « savoir-philosopher », c'est-à-dire la capacité de penser par soi-même. En outre, il ne s'agit pas tant d'être absolument original que de devenir intellectuellement autonome et de développer sa réflexivité sur la condition humaine. (Idem, p. 27) Le philosopher comme processus de pensée se déclinerait alors en trois opérations intellectuelles réalisées par le biais de notions philosophiques dans leurs dimensions épistémologiques, métaphysiques, etc. Tout d'abord la conceptualisation des notions (ou capacité de définir), puis la problématisation de questions ou de notions (capacité de s'interroger sur le sens) et enfin l'argumentation d'un doute ou d'une thèse par des raisons dûment fondées. (Idem, p. 29) La méthode de Michel Tozzi a donc une approche éminemment didactique que ne possède pas l'approche de Jacques Lévine. A l'apprentissage transmissif qui pense qu'on apprend à philosopher en écoutant un cours ou en lisant un philosophe, Michel Tozzi répond que dans le cadre d'un enseignement démocratique, la philosophie ne peut se contenter de cela et doit trouver les outils et les méthodes pour intéresser les élèves qui ne sont pas d'emblée acquis à son intérêt théorique et pratique. Il fait le pari d'une éducation qui ne peut plus se contenter d'enseigner la philosophie mais qui gagnerait à développer une didactique de l'apprentissage du philosopher.

Il s'est opéré un renversement dans la vision de l'enfance à partir de Sigmund Freud. A partir du 20^{ème} siècle, l'enfant s'est vu autorisé à passer de l'autre côté du miroir. Avec Freud, il a enfin pu exprimer ses souffrances, ses angoisses et dévoiler le contenu d'une conscience se révélant être aussi riche que celle de l'adulte. L'enfant n'est plus une bête irrationnelle. Il est un être capable d'exprimer un regard singulier sur le monde et qui porte en lui l'adulte à venir. Les travaux de Jean Piaget ont également permis d'approfondir cette connaissance de l'enfant en proposant une théorie de son développement. Malgré les apports indéniables de ces théories, nous avons du mal à voir dans celles-ci une prise en compte de l'enfant pour lui-même. L'enfant freudien et l'enfant piagétien sont encore des sujets dont on traite mais pas vraiment des sujets à qui l'on s'adresse. La philosophie pour enfants initiée par Matthew Lipman et inspirée des travaux de Dewey va, en quelque sorte, remédier à cela en mettant l'enfant au cœur d'un processus discussionnel dont il est pleinement acteur. L'enfant se voit alors être libéré du joug de l'adulte, que ce soit de manière intégrale (Lévine) ou de manière relative (Lipman, Tozzi). Ces pratiques se basent sur la vision

d'un enfant tout aussi capable que l'adulte de philosopher, pour peu que nous lui donnions les moyens d'y parvenir. Ces pratiques se donnent également pour objectif de développer l'esprit critique de l'enfant et de participer à la construction de comportements démocratiques. Mais, sommes-nous certains que les enfants soient psychologiquement capables de philosopher ? D'autre part, ces pratiques sont-elles capables de produire les résultats espérés ? C'est ce que nous allons étudier dans cet ultime chapitre.

3. Perspectives empiriques et conceptuelles

3.1 OLIVIER HOUDE ET LA NEUROPEDAGOGIE

3.1.1 L'enfant, un être naturellement scientifique

La question que nous allons nous poser est la suivante : les récentes recherches scientifiques nous permettent-elles de dire que la pratique de la philosophie avec les enfant est possible ? Olivier Houdé est un psychologue français né en 1963 qui pense que l'enfant se métamorphose naturellement en « petit psychologue » puisqu'il doit efficacement faire face au monde social (Houdé O. , *La psychologie de l'enfant*, 2020, pp. 108-122). En effet, l'enfant, dès son plus jeune âge, serait déjà capable d'élaborer une « théorie de l'esprit » à propos de son esprit et de celui des autres. Pour Piaget, ce n'est pas avant l'âge de sept ou huit ans que l'enfant conceptualise ce que représente une vie mentale puisqu'il ne ferait pas la différence entre des entités mentales (pensées, rêves) et des phénomènes physiques réels. (Idem) Mais Houdé dote les enfants de compétences qui apparaîtraient de façon bien plus précoce que Piaget ne le pensait. En effet, les travaux d'Elizabeth Spelke (Harvard University) ont montré que les bébés de six mois ne sont pas surpris lorsqu'un être humain jusqu'alors immobile décide de se mouvoir sans qu'aucun autre être humain ne se meuve dans sa direction et soit responsable de sa décision de se mouvoir¹⁰¹. Le bébé sait instinctivement que la causalité mentale ou l'intention de se mouvoir suffit dans le monde social, contrairement aux objets inanimés dont le déplacement nécessite qu'un autre objet entre en contact avec eux. Le bébé semble donc considérer que les êtres humains possèdent une vie mentale qui les différencie des objets inanimés. La psychologue Leslie a même avancé l'idée que le cerveau posséderait de façon innée un « module de théorie de l'esprit¹⁰² ». Enfin, l'enfant serait aussi un être intrinsèquement social puisqu'il serait capable de formes primaires d'interactions sociales dès la naissance. Pour Andrew Meltzoff (University of Washington), sa capacité à imiter les gestes et les mouvements des lèvres et de la langue des humains qui l'entourent constituerait le « précurseur inné des théories de l'esprit¹⁰³ ». Cette forme de jeu social entre l'enfant et l'adulte serait essentielle au développement ultérieur de l'intersubjectivité.

Cependant, ce n'est que vers l'âge de six ans que l'enfant établirait une réelle théorie de l'esprit. (Houdé, 2020, Idem) Un certain nombre de problèmes de théories de l'esprit permettent d'établir ce constat. Nous pouvons citer l'expérience réalisée par Heinz Wimmer et Josef Perner (Université de Salzbourg) consistant à savoir à quel âge un enfant est capable de faire abstraction de ce qu'il sait pour imaginer les réactions d'une autre personne qui ne sait pas ce qu'il sait¹⁰⁴. L'expérience est la suivante : on présente à l'enfant deux poupées (un petit garçon Maxi et sa maman), un morceau de plastique, représentant une tablette de chocolat, et deux boîtes, l'une rouge, l'autre bleue, qui représentent des

¹⁰¹ E. Spelke, A. Phillips et A. Woodward, « Infant's Knowledge of Object Motion and Human Action », in D. Sperber, D. Premack et A. Premack (éds.), *Causal Cognition*, Oxford, Clarendon Press, p. 44-78, 1995.

¹⁰² A. Leslie, « Pretense and Representation in Infancy », *Psychological Review*, 94, p. 412-426, 1987 ; A. Leslie et L. Thaiss, « Domain Specificity in Conceptual Development », *Cognition*, 43, p. 225-251, 1992.

¹⁰³ A. Meltzoff et M. Moore, « Imitation of Facial and Manual Gestures by Human Neonates », *Science*, 198, p. 75-78, 1977.

¹⁰⁴ H. Wimmer et J. Perner, « Beliefs About Beliefs », *Cognition*, 13, p. 103-128, 1983.

placards de cuisine. Puis on joue devant l'enfant spectateur la scène suivante : Maxi et sa maman reviennent de faire les courses et les rangent dans la cuisine. Maxi place le chocolat dans le placard bleu (c'est le lieu initial), puis sort de la pièce pour aller jouer dans le jardin. Lorsqu'il est parti, la maman de Maxi utilise une partie du chocolat pour faire un gâteau et range le reste dans le placard rouge (lieu final). Maxi revient. Il a faim et veut manger du chocolat. On pose alors à l'enfant de l'expérience, témoin du déroulement de cette scène, la question suivante : « Montre-moi où Maxi va aller chercher le chocolat : dans le placard bleu ou dans le placard rouge ? » La conclusion tirée par les chercheurs est que ce n'est que vers quatre ou cinq ans que l'enfant est capable de prendre en compte la fausse croyance de Maxi pour prédire son action et répondre qu'il va chercher le chocolat dans le placard bleu où il a originellement placé le chocolat. Avant, l'enfant répond que Maxi va chercher le chocolat dans le placard rouge. Cet exemple montre que l'établissement d'une théorie de l'esprit ne serait pas inné mais apparaîtrait un peu plus tard dans la maturation du cerveau.

Selon Perner, pour créer du sens, l'esprit humain peut créer une fausse croyance. De ce point de vue, élaborer une théorie de l'esprit consiste alors à « concevoir et à gérer la possibilité d'une représentation erronée¹⁰⁵ ». Cette découverte de l'enfant sur sa fausse croyance n'est pas sans rappeler la rencontre de l'enfant avec l'Autrement que Prévu (AQP) que nous évoquions dans notre second chapitre. En effet, c'est grâce à la rencontre avec l'AQP que l'enfant s'aperçoit de la non-linéarité de l'existence ; cet AQP correspondant à une rupture dans l'esprit de l'enfant entre une existence où tout est Pareil que Prévu (PQP). Le moment où l'enfant est capable de concevoir qu'il possède une fausse croyance pouvant correspondre avec le moment où il s'aperçoit que la représentation qu'il avait d'une certaine chose peut être en fin de compte bien loin de la réalité. Mais comment l'enfant devient-il psychologue ? Pour Olivier Houdé, il n'existe pas de réel stade à partir duquel les enfants établiraient des théories de l'esprit. (Houdé, 2020, Idem) A l'instar des chercheurs qui pensent que l'enfant construirait, à son niveau, une théorie générale de l'esprit, Olivier Houdé pense que l'enfant ne fait pas que simplement simuler dans son cerveau ce que fait autrui. Selon la chercheuse A.-M. Melot¹⁰⁶, l'enfant qui apprend de ses erreurs dans le cadre des fausses croyances transfère ce qu'il a appris dans d'autres situations. Pour Houdé, « cela semble bien indiquer que l'enfant élabore une forme, même élémentaire, de théorie *générale* de l'esprit. » (Houdé, 2020, Idem)

L'enfant est également un être « cognitif » dans le sens où il sait faire preuve très tôt d'un raisonnement logique et de capacités de catégorisation. Selon Piaget, c'est entre douze et seize ans que se met en place la pensée logique dite « hypothético-déductive ». (Houdé O. , La psychologie de l'enfant, 2020, pp. 86-107) Mais pour Houdé, des formes de raisonnement précoces sont déjà vérifiées chez l'enfant d'âge scolaire et même chez le bébé. (Idem) Chez le premier, on observe des réponses logiques à des syllogismes dits « neutres », où la validité logique n'entre pas en conflit avec la crédibilité sémantique. Chez le second, on observe des formes d'inférence déductive primaires : « On a vu qu'à partir d'événements perçus, comme un objet caché par un écran, l'ajout d'un second objet derrière l'écran, etc. (les prémisses perceptives), le bébé de 4-5 mois « infère », « s'attend à » un résultat (la conclusion) qui est ou non confirmé (événement possible ou impossible). Lorsque le bébé est surpris par des événements physiquement (objets) ou

¹⁰⁵ Idem.

¹⁰⁶ A.-M. Melot et N. Angeard, « Theory of Mind : Is Training Contagious ? », *Developmental Science*, 6, p. 178-184, 2003.

arithmétiquement (nombre) impossibles, c'est bien que d'une certaine façon il considère la structure de l'« inférence » invalide. On ne peut pas imaginer qu'il n'y ait pas un lien cognitif et développemental entre ces premières inférences perceptives et la logique déductive ultérieure. » (Idem)

Le bébé serait donc naturellement logicien. Ces résultats confortent les hypothèses de Lipman qui refuse l'idée piagétienne d'un stage logico-mathématique qui n'arriverait pas avant l'âge de sept ans. Comme nous l'avons vu (chap. II), celui-ci considère qu'il existe plus une différence de degré que de nature entre le raisonnement enfantin et le raisonnement adulte, les deux possédant le même raisonnement élémentaire qui s'étofferait au fil des expériences. En effet, pour certains chercheurs, l'enfant serait naturellement mathématicien et physicien. La psychologue chercheuse Karen Wynn émet l'hypothèse d'une capacité innée¹⁰⁷ du bébé à garder les objets en mémoire et d'effectuer sur eux des opérations mathématiques élémentaires (comme $1 + 1 = 2$ ou $2 - 1 = 1$ et même des opérations plus complexes du type $5 + 5 = 10$)¹⁰⁸. (Houdé O. , La psychologie de l'enfant, 2020, pp. 54-85) Ce que Lipman ne savait pas et qu'il aurait été très certainement ravi de savoir, c'est que contrairement à ce qu'il pensait, le raisonnement logique viendrait à l'enfant bien avant la période d'acquisition du langage. En effet, selon des études récentes, « les bébés font déjà des statistiques pour comprendre et anticiper les événements qu'ils perçoivent. (Houdé O. , La psychologie de l'enfant, 2020, pp. 110-116) Contrairement à ce que pensait Piaget, dès ses premières années de vie, le nourrisson fait preuve d'une intelligence remarquable. Des études de réactions visuelles de bébés ont montré qu'ils comprennent les principes d'unité et de permanence des objets, de nombre, de causalité physique ou mentale. (Idem) Dans le même ordre d'idées, certains chercheurs font du bébé un statisticien bayésien¹⁰⁹ faisant des statistiques concernant les choses qui l'entourent, afin de les comprendre et de les anticiper. Le cerveau des bébés seraient donc naturellement des petites machines à calculer¹¹⁰. Ce serait donc grâce à un « cerveau "proto-mathématique" – en apparence passif mais très actif et lucide – que le monde vient aux bébés. » (Idem)

En opposition avec le constructivisme piagétien, certains chercheurs comme Elisabeth Spelke mettent en évidence l'existence de « principes cognitifs fondamentaux » ou « de noyaux innés » du cerveau humain permettant la construction de connaissances précoces sur le monde physique, et ce, dès la première année de vie. D'autres psychologues possèdent une vision plus constructiviste des connaissances en affirmant que ce serait la faculté d'apprentissage par la perception visuelle qui serait innée. De ce point de vue, ce ne serait pas tant les connaissances physiques des bébés qui seraient innées que les mécanismes de catégorisation et de raisonnement. (Idem) D'un côté, il existerait donc une cognition physique précoce voire innée et de l'autre un apprentissage des variables physiques par la perception. La question qui se pose ici est quelle est la part de l'innée et de l'acquis chez l'Homme ? (Houdé O. , Les 100 mots de la psychologie, 2018) Pour répondre à cette question, Olivier Houdé fait référence à deux paradoxes du cerveau humain : l'un relatif au nombre total de gènes, l'autre relatif à la variabilité. D'une part, le nombre de gènes dans le cerveau humain reste relativement toujours constant (environ 30 000). Cependant, le nombre de neurones

¹⁰⁷ Au sens d'intégrée dans le matériel génétique et ensuite façonnée par l'évolution biologique.

¹⁰⁸ K. McCrink et K. Wynn, « Large-Number Addition and Subtraction by 9-Month-Old Infants », *Psychological Science*, 15, p. 776-781, 2004.

¹⁰⁹ Dérivé du nom du mathématicien britannique Thomas Bayes, 1702-1761, dont la théorie détermine la probabilité des causes par les effets observés.

¹¹⁰ Voir l'étude de E. Teglas *et alii*, « Pure Reasoning in 12-Month-Old Infants as Probabilistic Inference », *Science*, 2011, 332, p. 1054-1059.

ou d'aires corticales ne suivent pas la même linéarité. Par exemple, la surface relative occupée par le cortex frontal s'accroît tout au long de la vie de quelques pour-cent à près de 30 % par le fait entre autres, de l'expérience. (Idem) Ainsi, pour Olivier Houdé, « Il n'y a donc pas de sens à vouloir opposer inné ou génétique (« dans les gènes ») et acquis (expérience, éducation, culture) comme si l'on opposait deux théories alternatives du développement et des comportements humains. » (Idem) Certains psychologues – selon leur propre histoire et leur tempérament de chercheur – mettent plutôt l'accent sur les principes cognitifs ou « noyaux » innés dont est d'emblée doté le cerveau des bébés (innéisme et nativisme), alors que d'autres s'intéressent davantage à la façon dont les connaissances se construisent, du bébé à l'adulte (constructivisme). L'enfant serait donc naturellement mathématicien et physicien. Cependant, les expériences de la vie contribueraient également pour une large part à l'acquisition de ce type de connaissances. L'opposition classique entre connaissances innées et connaissances acquises ne paraît donc plus pertinente aujourd'hui.

3.1.2 Une nouvelle théorie du développement de l'enfant

Ces résultats de recherche remettent donc en question le « modèle de l'escalier » de Piaget selon lequel il faudrait que l'enfant atteigne un certain âge pour acquérir une compétence. Par exemple, Piaget nous dit que l'enfant doit atteindre l'âge de sept ans pour accéder au concept de nombre. Pour prouver sa théorie, Piaget place l'enfant devant deux rangées de jetons en nombre égal, mais de longueurs différentes selon l'écartement des jetons. Selon Piaget, le jeune enfant considère, jusqu'à sept ans, qu'il y a plus de jetons là où c'est plus long. Cette réponse dénote une erreur d'intuition perceptive (longueur = nombre) qui révèle que l'enfant d'école maternelle n'a pas encore acquis le concept de nombre. (Houdé O. , Développement, 2011) Cependant, d'autres chercheurs ont montré que dès deux ans, les enfants réussissent l'expérience en remplaçant les jetons par des bonbons. Ils choisissent la ligne qui contient le plus de bonbons, même si elle est plus courte que l'autre. (Idem) L'émotion de la gourmandise serait alors une arme redoutablement simple et efficace suffisant à contrecarrer les observations de Piaget. Dans le même ordre d'idée, Antonio Damasio propose une théorie similaire d'un raisonnement qui pourrait être aidé par l'émotion. (Houdé O. , La psychologie de l'enfant, 2020, pp. 110-116) Selon lui, il existe une relation étroite entre raisonnement, « sentiment même de soi » et émotion. Plus précisément, lors d'une activité cognitive où un biais de raisonnement logique survient, Damasio a montré que le phénomène de prise de conscience de l'erreur, associé au plaisir de trouver la solution, est centrale dans la psychologie du développement qui va du bébé à l'adulte. (Idem) Ainsi, pour Olivier Houdé, les résultats d'imagerie cérébrale collectés pendant ces travaux « montrent donc clairement que l'émotion peut aider le raisonnement, contrairement à l'idée introduite par Descartes (et encore présente chez Piaget) d'une nécessaire séparation de la raison et de l'émotion (c'est l'« erreur de Descartes » dénoncée par Damasio¹¹¹). » (Idem)

Au-delà du paradoxe de l'inné et de l'acquis, la variable de l'émotion est alors à prendre également en considération. Alors que devons-nous croire ? Le développement de l'enfant serait-il lié d'une

¹¹¹ A. Damasio, « L'Erreur de Descartes : la raison des émotions » (1994), Paris, Odile Jacob, 1995 ; « Le Sentiment même de soi », Paris, Odile Jacob, 1999 ; « Spinoza avait raison », Paris, Odile Jacob, 2003.

quelconque manière à ses émotions ? Pour Olivier Houdé, il faut indéniablement prendre en considération ce mécanisme lié à l'émotion. Le second mécanisme à prendre en considération est celui de l'inhibition des stratégies en compétition. En effet, même si Piaget avait introduit « l'idée d'abstraction réfléchissante pour décrire la réflexion de l'enfant sur ses propres actions et opérations mentales (ce qui est une forme de sentiment de soi), il n'y intégrait ni l'inhibition ni l'émotion. » (Idem) Pour comprendre en quoi consiste cette inhibition cognitive, expliquons tout d'abord le constat important ayant guidé la théorie de Houdé. Pour ce dernier, notre cerveau possède une capacité de raisonnement contrefactuel¹¹² c'est-à-dire de raisonner contre les faits. Piaget pense qu'une fois que l'enfant a acquis le stade logico-mathématique vers l'âge de sept ans, cela est acquis à vie. Ainsi, après sept ans, l'enfant ne se trompe plus lorsqu'il s'agit de dire s'il y a plus de jeton dans telle ou telle ligne. Cela est acquis.

Olivier Houdé récuse cette conclusion. En effet, contrairement à la théorie piagétienne, certains psychologues ont clairement établi qu'il existe des erreurs systématiques de déduction (des biais de raisonnement) chez les adolescents et les adultes (ce que Descartes avait anticipé). (Idem) Voici l'exemple donné par Houdé : « Imaginez qu'on vous demande de lire sur un écran d'ordinateur la règle "S'il n'y a pas de carré rouge à gauche, alors il y a un cercle jaune à droite" », puis d'imaginer une autre règle qui rende la première fautive. Tout le monde place un carré rouge à gauche et un cercle jaune à droite. (Idem) Pourtant, selon Houdé c'est une erreur de déduction : « En fait, les gens se laissent piéger par la *perception* des éléments cités dans la règle (ici carré rouge et cercle jaune), alors que, s'ils raisonnaient selon la table de vérité logique, ils choisiraient une situation où l'antécédent de la règle est vrai (pas un carré rouge) et le conséquent faux (pas un cercle jaune) : par exemple, un carré vert à gauche et un losange bleu à droite (d'autres réponses logiques sont possibles ; ce qu'il faut choisir, c'est tout sauf un carré rouge à gauche et tout sauf un cercle jaune à droite). C'est cela qui rend la règle fautive comme l'exige la consigne du problème. Être logique consiste donc ici à aller *contre la perception* des éléments cités dans la règle, à s'en abstraire, c'est-à-dire à inhiber le biais d'appariement perceptif¹¹³. » (Idem)

L'hypothèse posée par Houdé est qu'il existe, dans le cerveau de l'enfant et de l'adulte, une sorte de compétition entre deux stratégies de raisonnement : l'une perceptive et l'autre mentale. Ainsi, lorsque l'enfant de Piaget échoue à indiquer la ligne de jetons la plus longue, il échouerait à inhiber la stratégie perceptive erronée. Cela ne signifie pas pour autant qu'il s'agirait d'un « problème de logique mentale en tant que tel ». (Idem) Olivier Houdé fait une distinction entre logique extensionnelle et logique intensionnelle. (Houdé & Charron, 1995, pp. 63-86) Ainsi, l'épreuve de Piaget se baserait uniquement sur des critères de logicité focalisés sur la quantification extensionnelle qui ne suffiraient pas pour conclure de la rationalité de l'enfant (échec de l'enfant de 5-6 ans à l'épreuve de catégorisation logique) puisque comme nous l'avons vu ci-dessus, les adultes échouent également à ce type de test à « pièges ». C'est en soumettant 72 enfants âgés de cinq à huit ans à des tests de logique intensionnelle que Houdé s'est aperçu que des enfants ayant échoué au test de Piaget étaient déjà de petits logiciens intensionnels avant de réussir les tests de logique extensionnelle de Piaget. (Idem) Pour Olivier Houdé, « Il en ressort que l'interprétation de la logique des conduites de catégorisation ne peut plus être en tout ou rien, que la

¹¹²On utilise ce type de pensée à chaque fois qu'on raisonne avec un énoncé verbal de la forme *Si-alors* : la partie « Si... » (l'antécédent) correspond à l'hypothèse et la partie « alors... » (le conséquent) à la déduction.

¹¹³ Voir aussi O. Houdé, « The Problem of Deductive Competence and the Inhibitory Control of Cognition », *Current Psychology of Cognition*, 16, p. 108-113, 1997.

rigidité des célèbres stades piagétiens préopérateur/opérateur (délimités par l'âge-charnière de sept-huit ans) se brise et que la rationalité-en-développement est circonscrite avec plus d'exactitude. » (Idem) Selon lui, le succès vers sept ans au test de Piaget ne s'explique pas par un progrès de la logique elle-même, mais par l'amélioration de l'inhibition des biais de raisonnement extensionnels.

Ainsi, « l'enfant qui échoue à l'épreuve piagétienne d'inclusion n'est pas irrationnel (ses performances en logique intensionnelle en témoignent), mais est un inhibiteur inefficace ». (Idem) Par conséquent, même si l'enfant échoue à catégoriser des objets, cela ne veut pas pour autant dire qu'il ne possède pas une compréhension logique des choses. Il est nécessaire de voir quels mécanismes en jeu empêchent l'enfant de parvenir au bon résultat. Ainsi, « Si la logique est bien, comme le pensait Piaget, la forme optimale de l'adaptation biologique, on constate toutefois 1/ que dans le cerveau en action, à tout moment, y compris chez l'adulte, plusieurs stratégies de raisonnement peuvent se télescoper, entrer en compétition, les réponses perceptives (biais) prenant alors souvent le pas sur les réponses logiques et 2/ que c'est l'inhibition cognitive, déclenchée ici par un apprentissage expérimental, qui se révèle être la clé de l'accès à la logique. » (Idem) Piaget a donc conclu à tort que les enfants échouant dans une tâche étaient forcément incompetents dans le domaine testé. Par exemple, un bébé peut tout à fait posséder la notion de nombre tout en échouant au test des jetons écartés, on parlera alors de « faux négatif¹¹⁴ ». (Houdé O. , La psychologie de l'enfant, 2020, pp. 54-87) Nous sommes peut-être en présence d'un défaut d'inhibition qu'il ne faut pas confondre avec une incompétence numérique.

Voyons plus précisément en quoi consiste cette inhibition dont parle Olivier Houdé : « L'inhibition est, en effet, une forme de contrôle attentionnel (d'attention sélective) et comportemental qui permet aux enfants de résister aux habitudes ou automatismes, aux tentations, distractions ou interférences (internes et / ou externes), et de s'adapter aux situations complexes et nouvelles par la flexibilité. C'est un signe d'intelligence. Selon Houdé, le défaut d'inhibition peut expliquer des difficultés d'apprentissage (erreurs, biais de raisonnement, etc.) et d'adaptation tant cognitive que sociale. » (Houdé O. , Sciences cognitives, Neurosciences et Education, 2018, p. 47) Cette capacité d'inhibition représenterait donc une forme de bouclier contre la pensée automatique ou heuristique. Olivier Houdé dénombre trois systèmes cognitifs qui ont été mis en avant jusqu'à aujourd'hui par les recherches en neurosciences : le système 1 ou heuristique siège de la pensée automatique, intuitive, très rapide mais peu fiable ; le système 2 ou algorithmique, siège de la pensée logico-mathématique, très fiable, mais peu rapide ; le système 3 ou système d'inhibition qui possède une fonction d'arbitrage en interrompant le système heuristique pour activer celui des algorithmes. (Houdé O. , Apprendre à raisonner, 2016, p. 121) Ainsi, l'enfant qui parvient à activer le système 2 fait preuve d'une certaine « flexibilité cognitive » lui permettant de trouver d'autres solutions. Pour Olivier Houdé, l'intelligence, qu'elle soit innée ou acquise ne suffit plus. Il faut entraîner le cerveau à inhiber ses biais cognitifs (Houdé O. , Sciences cognitives, Neurosciences et Education, 2018, p. 47) afin de permettre à l'enfant de progresser car « inhiber, c'est progresser. » (Houdé O. , Développement, 2011, p. 62) L'inhibition permet alors de faire entrer le cerveau dans une véritable dialectique : le système inhibiteur vient bloquer le réflexe automatique d'approbation des connaissances acquises pour les dépasser dans un objectif de progression. Pour Houdé, ces éléments indiquent qu'il serait intéressant de mettre en place à l'école une « pédagogie du cortex préfrontal » qui permettrait peut-être aux enfants de mieux apprendre.

¹¹⁴ R. Gelman, « Logical Capacity of Very Young Children », *Child Development*, 43, p. 75-90, 1972.

3.1.3 L'école en route vers la neuropédagogie ?

L'enfant, lorsqu'il est plongé dans son environnement social, va engranger un nombre incalculable d'informations et de connaissances. Pour Olivier Houdé, Aristote avait déjà bien perçu le problème posé par cet empirisme. (Houdé O. , La vie, le cerveau et la naissance de l'intelligence chez l'enfant, 2020) D'une part, il faut être vigilant à repérer les erreurs de raisonnement que nous faisons à notre insu (ce qu'Aristote appelait les paralogismes et que nous appelons aujourd'hui les biais cognitifs) qui sont courants dans l'environnement social et culturel où nos idées se façonnent. D'autre part, il faut être capable de repérer les raisonnements erronés ou fake news, valides en apparence, mais dont le but est de tromper celui qui les reçoit (Aristote les appelait sophismes). C'est pour lutter contre la tendance de notre cerveau à aller trop rapidement vers ce qui nous paraît le plus simple qu'Aristote a inventé le syllogisme, afin de faire travailler conjointement la raison et le langage.

Qu'est-ce que la neuropédagogie ou pédagogie du cortex préfrontal et quel est son intérêt ? Pour Olivier Houdé, « La pédagogie est un art qui doit s'appuyer sur des connaissances scientifiques actualisées. » En apportant des indications sur les capacités et les contraintes du « cerveau qui apprend », la psychologie expérimentale du développement et les neurosciences cognitives peuvent aider à expliquer pourquoi certaines situations d'apprentissage sont plus efficaces que d'autres. » (Houdé O. , Pour une pédagogie scientifique : aller-retour du labo à l'école, 2016, p. 11) Les neurosciences pourraient donc constituer une alliée de taille pour les élèves qui apprendraient à mieux connaître leur cerveau et pour les enseignants qui pourraient se familiariser encore plus avec les besoins d'apprentissages des enfants. En effet, l'imagerie cérébrale permet de comprendre la structure et le fonctionnement du cerveau apprenant. Le problème est que ce cerveau est encore trop peu pris en compte dans l'élaboration des programmes de l'Education Nationale. (Houdé O. , Sciences cognitives, Neurosciences et Education, 2018, p. 45) Les programmes mettent encore trop l'accent sur l'apprentissage par la répétition et donc par l'automatisation alors qu'il faudrait aussi apprendre à raisonner selon le schéma inverse : en inhibant les automatismes. (Houdé O. , L'école du cerveau. De Montessori, Freinet, Piaget aux sciences cognitives., 2018, pp. 87-159) Ceci permettrait aux enfants d'apprendre à « sortir du cadre » pour explorer de nouveaux chemins de pensée. Pour Olivier Houdé :

Être créatifs, bien raisonner, c'est parfois aussi penser autrement, contre les autres, sortir du conformisme social. C'est ce que j'appelle la résistance cognitive par le processus d'inhibition du cortex préfrontal : le recul, l'esprit critique. Dans ce cas, il faudrait inventer un calcul de désynchronisation neuronale. (Idem)

Le discours d'Olivier Houdé ne peut que nous ramener aux idées de Matthew Lipman et de John Dewey relatives à la défense de l'apprentissage de l'esprit critique. Pour Dewey, la pensée critique est essentielle et elle se produit lorsqu'elle surmonte « l'inertie » qui pousse à accepter les informations sans remise en question, à refuser le fait d'accepter immédiatement quelque chose en la faisant mûrir dans l'esprit. (Dewey, How we think, 1910, chap. I) Ce va-et-vient entre réception de la chose et réflexion sur celle-ci par le dépassement de notre habitude à naturellement acquiescer ce que l'on reçoit de notre environnement ne peut que nous faire penser à la capacité d'inhibition dont parle Houdé. Dewey fait également une distinction intéressante entre inductif et déductif (Idem, p. 58-59). Pour lui, toute pensée

complète consiste en un double mouvement harmonieux entre « considérations particulières observées (ou rappelées) et de significations (générales) inclusives et de grande portée ». Il précise que ce double mouvement peut se faire dans la hâte ou dans la prudence : « nous pouvons accepter facilement toute suggestion qui semble plausible ; ou nous pouvons rechercher des facteurs supplémentaires, de nouvelles difficultés, pour voir si la conclusion suggérée met réellement fin à l'affaire. » (Idem) En d'autres termes, nous pouvons soit choisir de céder hâtivement à notre pensée automatique ou bien d'enclencher prudemment le système d'inhibition nous permettant d'accéder à une pensée critique. De même, la pensée critique telle qu'elle est définie par Lipman, doit être autocorrective car perméable au contexte (chap. II). Ici, autocorrection et inhibition peuvent être considérées comme des synonymes puisqu'il va s'agir de doter le cerveau d'une capacité à faire barrage à la pensée, à la soumettre au doute, pour éventuellement trouver une autre solution plus adaptée, plus réfléchie. De plus, comme Olivier Houdé, Lipman n'oppose pas pensée critique et créativité, bien au contraire car il estime que « dans une éducation à la pensée d'excellence, il faut offrir des occasions de pratiquer abondamment les deux composantes. » (Lipman, *A l'école de la pensée*, 1995, p. 171) Cette pensée d'excellence « entraîne deux différents types de comportement mental qui s'interpénètrent et donnent un produit – le rationnel et le créatif », dont le résultat est « multiplicatif ». (Idem, p. 236) Ainsi, Lipman défend l'idée d'une pensée critique mise au service d'une « rationalité créative » (Idem, p. 238) qui permet de sortir du conformisme social dont parle Houdé.

Cette pédagogie scientifique permettrait alors de « désautomatiser » le cerveau. En outre, l'imagerie cérébrale a montré le changement qui se produit dans le cerveau des élèves lors de l'interaction élève-professeur dans la tâche de raisonnement. (Houdé O. , *Sciences cognitives, Neurosciences et Education*, 2018, pp. 44-45) Cette interaction favorise donc le passage « d'un mode perceptif facile, automatisé mais erroné (une heuristique), à un mode logique difficile et exact (un algorithme). » (Idem) Conjointement à cela, Houdé a observé « un basculement des activations cérébrales » d'autant plus important que les élèves sont invités par le professeur « à penser, prendre du recul ». (Idem) Les émotions ont donc une part de responsabilité dans cette dynamique de bascule ou cette reconfiguration neuronale. Ainsi, comme les travaux de Antonio et Hannah Damasio l'ont décrit, cette dynamique active le cortex préfrontal ventromédian dédié aux émotions et sentiments. Ainsi, « le plaisir de découvrir la solution du problème et de corriger son erreur » est très important dans le processus d'apprentissage, tout comme le rôle du professeur¹¹⁵. La relation élève-professeur, en étant responsable d'émotions particulières dans le cerveau de l'élève a donc toute son importance.

Suite à ces découvertes, Houdé propose donc de développer une pédagogie du cortex préfrontal, en exerçant cette capacité d'inhibition fondée sur les émotions. (Houdé O. , *Sciences cognitives, Neurosciences et Education*, 2018, pp. 44-45) Selon lui, il serait intéressant de d'exercer cette capacité par « des émotions contrefactuelles, telles que le doute, la curiosité et le regret » puisque ces émotions guident l'inhibition. (Houdé O. , *La vie, le cerveau et la naissance de l'intelligence chez l'enfant*, 2020, pp. 8-9) Mais, l'environnement de la classe doit également être « régulier, ciblé, finement ajusté » et l'enseignant doit être bienveillant pour que le cerveau de l'élève puisse mobiliser ses circuits dopaminergiques ou de récompense. (Houdé O. , *L'école du cerveau. De Montessori, Freinet, Piaget aux sciences cognitives.*, 2018,

¹¹⁵ A. Damasio et H. Damasio, « Les émotions, les sentiments et l'éducation », in Olivier Houdé et Grégoire Borst (sous la dir. de), *Le Cerveau et les apprentissages*, Paris : Nathan (Les Repères pédagogiques), 2018, p. 230-232.

pp. 87-159) Houdé incite donc les professeurs à inventer des pratiques pédagogiques qui stimule chez l'enfant la « prise de conscience » ou le « regard sur soi¹¹⁶ » (Idem). D'une part, « Les professeurs ne doivent donc pas seulement enseigner les mathématiques, le français, l'histoire, la géographie, mais aussi être des « professeurs (ou incitateurs) d'émotions » (Idem) capables d'un « engagement collectif synchrone et motivé » des cerveaux des élèves¹¹⁷. D'autre part, pour motiver les élèves, ils doivent encourager « l'engagement actif ». (Idem) Pour répondre à cet objectif, le travail de groupe est encouragé par les recherches récentes. Le chercheur S. Freeman¹¹⁸ et ses collaborateurs ont ainsi montré que les sessions de travail de groupe aident à mieux apprendre et à être plus motivés. (Idem) Ces résultats de recherche donnent ainsi raison à tous les philosophes de l'enfance qui défendent une pratique de la philosophie sous la forme d'une communauté de recherche. En effet, pour Lipman, il est important que la classe soit constituée en communauté de recherche « interactive, collaborante, exploratoire ». (Lipman, A l'école de la pensée, 1995, p. 307) Celle-ci permet l'exercice de l'esprit critique permettant d'acquérir du sens (chap. II). Le travail de groupe permet donc d'acquérir du sens et ce n'est pas John Dewey ou Olivier Houdé qui diront le contraire. Pour le premier, nous sommes des êtres qui « présumons l'existence d'un sens » ; son absence étant « une anomalie ». (Dewey, How we think, 1910, pp. 85-86) Pour le second, c'est tout à fait normal puisque nous sommes des « machines à fabriquer du sens » : le bébé, dès son plus jeune âge, recherche le sens de ce qu'il perçoit. (Houdé O. , Les 100 mots de la psychologie, 2018) Une pédagogie du cortex préfrontal permettrait alors de mieux répondre à cette quête naturelle de sens. Houde plaide alors pour un « neuro-constructivisme », où l'émotion et l'inhibition constituent les pièces maîtresses de l'intelligence. Plus que cela, « cette inhibition est au cœur de l'adaptation, donc de la vie ». Au-delà des enjeux pédagogiques et sociétaux, la théorie de l'inhibition conditionne, du point de vue du chercheur, toute notre évolution.

Mais à vouloir faire de la pédagogie une science, ne risque-t-on pas de tomber dans une approche réductionniste de l'éducation ? Pour Houdé, « Il ne faut pas se méprendre sur le caractère matérialiste et prétendument réductionniste qu'incarnerait cette approche neuroscientifique. » (Houdé O. , L'école du cerveau. De Montessori, Freinet, Piaget aux sciences cognitives., 2018, pp. 87-159) car « singularité (liberté, citoyenneté, etc.) et cerveau ne s'opposent pas » (Idem). Les neurosciences doivent être abordées comme permettant d'expliquer et de comprendre l'enfant dans ses apprentissages. Pour le philosophe Philippe Meirieu, les neurosciences permettent de « comprendre comment fonctionne l'apprentissage, mais ne répondent pas aux questions : pourquoi apprend-on et qu'apprend-on ? Elles peuvent nous dire comment mieux mémoriser, mais n'ont aucune légitimité dès lors qu'il s'agit de décider s'il faut mémoriser les poèmes de Rimbaud, le vocabulaire anglais ou les sourates du Coran. Il ne faudrait pas non plus que la neuropédagogie fasse l'impasse sur la dimension relationnelle, éthique et même clinique de l'acte

¹¹⁶ Olivier Houdé et ses collaborateurs travaillent depuis quelques années dans des groupes de formation-action (GFA) avec des professeurs des écoles comme par exemple Céline Alvarez, autrice de *Les Lois naturelles de l'enfant* (2016), et sa classe Montessori de Gennevilliers (région parisienne) au sein de laquelle elle a mis en place des jeux très simples mais qui travaillent sur le contrôle inhibiteur de l'enfant (1, 2, 3, soleil, Jacques a dit, etc.).

¹¹⁷ S. Dikker, *et al.* (2017). « Brain-to-brain synchrony tracks real-world dynamic group interactions in the classroom ». *Current Biology*, 27, 1-6.

¹¹⁸ S. Freeman, *et al.* (2014). « Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. » *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111, 8410-8415.

pédagogique, qu'elle se substitue au jugement du maître dans la classe et le transforme en simple exécutant de consignes standardisées. » (Olivier Houdé, 2018)

Mais il n'est pas dans le but de Olivier Houdé de défendre un discours fonctionnaliste puisque selon lui, « les neuroscientifiques sérieux n'ont jamais prétendu que tous les enfants avaient le même cerveau » et les neurosciences ne sont pas là pour prescrire des « impératifs pédagogiques ». (Idem) Elles pensent cependant que « la pédagogie est un art qui doit s'appuyer sur des connaissances scientifiques actualisées ». Les neurosciences permettent alors d'expliquer pourquoi certaines situations d'apprentissage sont problématiques et d'autres fructueuses. (Idem) Cependant, Houdé ne cache pas son inquiétude face à « certains discours aux relents très mécanistes » comme ceux de Stanislas Dehaene, « qui sous-tendent l'idée d'un cerveau unique et identique chez tous. » Pour Houdé, cette idée est fausse. (Idem) Pour Meirieu, cette conception mécaniste des neurosciences, « visant à déclencher des réflexes d'apprentissages chez les élèves plutôt que d'encourager leur réflexivité » (Idem) est une fausse piste qui risque de nous faire rater « un enjeu civilisationnel majeur ». (Idem) Dans le même ordre d'idée, Houdé pense que « la question du contrôle cognitif » ne doit pas seulement concerner la question des apprentissages. Elle doit aussi se préoccuper d'enjeux éthiques et civilisationnels comme « le contrôle de soi pour la tolérance et la paix. » (Houdé O. , L'école du cerveau. De Montessori, Freinet, Piaget aux sciences cognitives., 2018, pp. 87-159) Une étude récente a en effet montré que même le développement social de l'enfant est caractérisé par un mécanisme d'inhibition qui joue un rôle clé pour apprendre à considérer le point de vue d'autrui¹¹⁹. Par conséquent, la pédagogie scientifique que défend Houdé ne sert pas simplement un objectif pédagogique mais aussi idéologique. L'intérêt des neurosciences rejoint alors celui des pédagogies nouvelles de type Montessori ou Freinet (Idem) qui est de servir la tolérance et la paix. Olivier Houdé défend alors une vision des neurosciences ouvertement humaniste. De plus, celles-ci nous permettent d'être optimistes quant à la possibilité de la mise en pratique d'une philosophie avec les enfants.

3.2 LA MISE EN PRATIQUE DE LA PHILOSOPHIE POUR/AVEC LES ENFANTS (PPE/PAE)

3.2.1 La philosophie permet-elle de favoriser des attitudes démocratiques ?

Désormais, l'objectif va être de vérifier si la philosophie pour enfants est capable, à elle seule, de tenir un rôle éducatif. Peut-elle prétendre de permettre aux enfants d'acquérir une posture démocratique ? La nature démocratique que la majorité de ses praticiens attribuent à la communauté de recherche philosophique est-elle suffisante pour que nous lui attribuions une légitimité éducative de premier ordre ?

¹¹⁹ A. Aïte, *et al.* (2016). « Taking a third-person perspective requires inhibitory control : Evidence from a developmental negative priming study. » *Child Development*, 87, 1825-1840.

Certains, comme Gilbert Burgh (Burgh, 2018), sont convaincus d'un « fonctionnement éducatif » de la philosophie et plaident pour un modèle d'éducation démocratique où la philosophie tiendrait, vis-à-vis des enfants, le rôle de promoteur de la démocratie. La philosophie, en étant pleinement associée à l'éducation, permettrait aux élèves de remplir leur rôle dans la construction d'une société démocratique. Cette vision est assez largement partagée puisque l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) encourage le développement des pratiques philosophiques pour le développement de l'esprit critique, des habiletés cognitives qui sont, selon elle, nécessaires pour la création d'une société « ouverte, inclusive et pluraliste, orientée vers la connaissance »¹²⁰. Au niveau des états, le discours est sensiblement le même. En Australie, la Déclaration de Melbourne, sur laquelle se base le programme scolaire australien, s'engage à « aider tous les jeunes Australiens à devenir des apprenants performants, des individus confiants et créatifs, et des citoyens actifs et informés¹²¹ ». En France, la Discussion à Visée Philosophique (DVP) est recommandée depuis 2015 dès l'enseignement primaire. Pour Tozzi, c'est « la reconnaissance institutionnelle de la possibilité de pratiquer la philosophie avec les enfants dès l'école primaire » (Tozzi, La discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) : finalité, enjeux, pratiques , 2017). Dans ce cadre où l'éducation à la citoyenneté constitue l'une des priorités des administrations étatiques officielles, il semble alors parfaitement légitime que la philosophie soit « reconceptualisée en tant que recherche philosophique collaborative qui reflète la démocratie en tant que mode de vie » (Burgh, 2018). La philosophie avec les enfants, dont les finalités sont de l'ordre « de la rigueur argumentative, de la cohérence éthique, de l'esprit critique, de l'autonomie rationnelle, de la collaboration solidaire et de la critique constructive », constituerait bien un outil efficace d'éveil à une « attitude démocratique » (Leleux, La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion., 2008, p. 202). La philosophie permettrait alors la constitution de valeurs démocratiques basées sur le dialogue et la recherche de la compréhension des idées d'autrui. Le tout dans un objectif de renforcer le rôle symbolique et fédérateur dont est investi la démocratie. En effet, dans un contexte politique contemporain caractérisé par la complexité, la démocratie et l'école constituent « deux piliers » (Idem, p. 205) sur lesquels nous devons nous reposer pour apprendre aux enfants à articuler la réalité.

Il existe des preuves empiriques de l'efficacité de la philosophie pratiquée dès l'enfance sur les comportements démocratiques. Nous allons rapidement détailler quelques expériences positives. A Hawaï, une enseignante a mis en place l'approche Philosophy for Children Hawai'i (p4cHI) visant à créer des expériences démocratiques dans les écoles multiculturelles afin d'aider les élèves et les enseignants à réaliser une éducation citoyenne (Makaiau, 2017, pp. 19-27). Basée sur le modèle de la communauté d'enquête de Lipman, son objectif est de faire basculer une culture scolaire descendante en une culture scolaire communautaire, « fondée sur la confiance et l'engagement ». (Idem) Ce programme éducatif basé sur une pédagogie délibérative a été expérimentée de 2004 à 2011 dans un lycée public multiethnique d'Oahu où existent de multiples tensions s'exprimant par la violence. L'étude a mis en avant trois résultats importants que sont le développement « (1) de relations civiques respectueuses et éthiques, (2) de changements dans la distribution du pouvoir et l'accès à de multiples perspectives, et (3) du dialogue, de la délibération et de l'action. » (Idem) D'une part, l'enseignante a insisté sur la pratique de relations civiques respectueuses (co-construction d'une salle de classe physiquement et intellectuellement sûre). Ensuite, elle

¹²⁰ UNESCO, « Philosophie : Une école de la liberté », 2007, p. ix. Cité dans Burgh, 2018.

¹²¹ Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs 2008, p. 13. Cité dans Burgh, 2018.

a mis en place des outils de distribution du pouvoir (circulation d'une balle communautaire permettant de confronter les points de vue opposés et de renforcer l'attention portée aux causes des tensions). Enfin, par le biais d'une enquête sur le racisme, les étudiants ont pris conscience de certains problèmes de démocratie et ont mis en place avec l'enseignante des mesures individuelles pour lutter contre cela. (Idem) Même si cette étude ne vérifie pas les impacts de cette pratique à long terme sur les étudiants en dehors de la salle de classe, elle a permis de mettre en place une gestion de la classe démocratique et de qualité.

Plus spécifiquement, de nombreuses études ont montré les bénéfices de la pratique de la philosophie sur l'éducation à la citoyenneté. Au Pays-Bas, une enquête a été menée par le biais de l'enregistrement et l'observation de 16 enquêtes philosophiques dans quatre écoles primaires néerlandaises (Bartels, Onstenk, & Veugelers, 2016). L'objectif était de mesurer les compétences démocratiques que sont la réflexion et le jugement, les compétences et attitudes dialogiques et la gestion de la différence. Les résultats de l'étude ont montré que la philosophie peut contribuer à l'éducation à la citoyenneté. Les enfants font preuve de « compétences dialogiques assez élevées » dans le sens où ils font preuve d'un bon niveau de collaboration dans la communauté de recherche. (Idem, p. 696-698) Cependant, même si les enfants semblent naturellement enclins à s'engager efficacement dans la communauté, ils ne justifient pas spontanément leurs opinions. Même si le questionnement philosophique vient naturellement à l'enfant, il semblerait que le dialogue philosophique ne serait pas aussi naturel que peut l'être une simple discussion. (Daniel, L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une pensée critique dialogique, 2007) Pour autant, les auteurs n'imputent pas forcément ce « défaut » à un quelconque retard de développement de l'intelligence de l'enfant (Bartels, Onstenk, & Veugelers, 2016, pp. 696-698). Selon eux, le problème est plutôt à chercher du côté de la culture néerlandaise et des pratiques éducatives néerlandaises qui encouragent les enfants à exprimer leurs opinions sans leur demander de mener une réflexion plus profonde.

Michel Tozzi est également convaincu des bénéfices de la pratique de la philosophie sur la citoyenneté. Selon lui, la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP) contribue à 1) Développer le jugement moral des élèves et 2) Eduquer à la citoyenneté. (Tozzi, Développer le jugement moral et la citoyenneté des élèves par la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP), 2018) D'une part, elle contribue à la construction du jugement moral en travaillant sur les concepts clés de la moral (les dilemmes moraux, l'approche du bien et du mal, la responsabilité, le choix, l'autonomie, le bon et le mauvais, etc.) (Idem, p. 65) D'autre part, elle contribue à développer la citoyenneté pour trois raisons : la DVDP aborde les principaux concepts de la philosophie politique (le droit, la règle, les droits et les devoirs, la démocratie, la liberté, l'égalité, etc.) ; elle permet également de discuter de questions « socialement et politiquement vives » ; enfin, elle peut, par son fonctionnement démocratique (les élèves s'entraînent à exercer les fonctions de synthétiseur, reformulateur, etc.), développer des comportements démocratiques chez les élèves. (Idem, p. 67)

Trois recherches-actions réalisées par la chercheuse Claudine Leleux de 2007 à 2011 appuient positivement les hypothèses de Michel Tozzi (Leleux, Discussions à visée philosophique pour développer le jugement normatif des 5 à 13 ans. Recherche-action, problèmes méthodologiques et résultats, 2014). En effet, ces trois recherches-actions ont permis de valider positivement l'hypothèse d'un accroissement du jugement normatif chez les jeunes de 5 à 13 ans. Par exemple, la première recherche-action (DVP à partir

de problèmes philosophiques) a montré, pour le groupe des 8-9 ans, un accroissement de + 47,06 % du jugement normatif (contre + 17,5 % pour le groupe témoin), un accroissement de + 26,92 % pour les 6-7 ans (contre 21,05 % pour le groupe témoin), et un accroissement de + 21,43 % pour les 11-12 ans (contre 11,12 % pour le groupe témoin). (Idem, p. 77) Cependant, une réserve fut posée quant au groupe des enfants de cinq ans chez qui le jugement ne progressait pas mais tendait même à régresser¹²². Dans un premier temps, « ces résultats faisaient penser que les enfants de 5 et 6 ans avaient été "largués" par ces DVP. [...] Ce constat pouvait aussi être la conséquence, dénoncée par Jacques Lévine, d'"une discussion trop précoce dans le temps" » (Idem).

Cependant, en adaptant mieux la méthodologie au niveau cognitif des élèves de maternelle, une autre recherche-action, a montré une progression moyenne de + 22,53 % du jugement normatif du groupe expérimental, contre une progression de + 18,75 % pour le groupe témoin, soit un bénéfice de + 3,78 % sur une période limitée de deux mois et demi. Ces résultats mitigés ne doivent bien sûr pas sous-estimer les difficultés langagières liées à cette tranche d'âge. (Idem, p. 79) Pour Leleux, ces résultats sont encourageants dans le sens où grâce à des moyens pédagogiques adaptés, le recours à des DVP permettrait l'amélioration du jugement normatif des enfants les plus jeunes. (Idem, p. 80) Ces études montrent une certaine efficacité de la pratique de la philosophie sur le plan social et éthique car elle encouragerait la manifestation de comportements démocratiques à l'intérieur de la communauté de recherche. Cependant, les études actuelles ne permettent pas de conclure à une pérennité de ces attitudes en dehors des groupes de discussion. Dans tous les cas, la communauté de recherche semble être le lieu idéal pour travailler le jugement normatif, ce travail ayant une répercussion sur la façon dont les enfants se positionnent face à autrui.

3.2.2 La philosophie permet-elle de produire des individus dotés de meilleures compétences cognitives et émotionnelles ?

La philosophie pour les enfants a également pour objectif de répondre à un objectif cognitif (compréhension intelligente des informations) et émotionnel (avoir confiance en soi pour accepter les remarques extérieures). (Daniel, L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une pensée critique dialogique, 2007, p. 123) Est-il possible de faire émerger une pensée critique chez les enfants dès le plus jeune âge ? Répondre oui à cette question sous-entend que le philosophe peut résulter d'un processus d'apprentissage.

Nous pouvons prendre pour exemple d'une étude de la chercheuse canadienne M.-F. Daniel. Elle a analysé les échanges philosophiques d'élèves ainsi que les compétences cognitives mises en œuvre par ces derniers. (Idem, p. 125) Cette étude s'est déroulée pendant une année scolaire complète (octobre à juin), dans trois contextes culturels (Mexique, Australie, Canada) auprès de huit groupes d'élèves âgés de 10 à 12 ans, dont le milieu économique variait de favorisé à défavorisé. Les résultats ont montré que bien qu'il ne

¹²² Voir C. Leleux (2009). « La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ? ». Revue française de pédagogie, n° 166, p. 79. En ligne : <http://rfp.revues.org/1271>.

paraissent pas que le dialogue philosophique soit spontané comme l'est la conversation¹²³ (les élèves semblent spontanément se complaire dans l'égoïsme et le relativisme que dans l'intersubjectivité (Idem, p. 134), il s'est avéré que le caractère des échanges entre les élèves se modifiait au fil des exercices : au début de l'année, les élèves échangeaient beaucoup plus sur le mode « anecdotique » ou « monologique », alors qu'à la fin de l'année, ils se situaient dans un type d'échange « dialogique quasi-critique¹²⁴ ». Mais seuls les groupes possédant plus de deux années d'expérience échangeaient de façon « dialogique critique » de façon constante (Idem, p. 126) et présentaient une « intersubjectivité orientée vers la recherche du sens » (Idem, p. 130). Dans tous les cas, au fur et à mesure de l'étude, il a été observé une recherche de sens plus marquée de la part des élèves, ainsi qu'à des points de vue plus affinés car plus contextualisés. (Idem, p. 129)

La chercheuse a également mené une étude auprès d'enfant âgés de quatre et cinq ans. (Daniel, Pettier, & Auriac, Trois résultats d'analyse en faveur de la réflexion philosophique, 2012) L'étude portait sur deux groupes d'enfants issus de milieux défavorisés de la banlieue parisienne. Les conclusions de l'enquête mettent en avant le fait que ces enfants feraient preuve d'une réflexion que nous pouvons qualifier de philosophique. L'analyse du verbatim des enfants montre une complexité croissante du groupe expérimental sur les plans discursif, langagier et cognitif. En outre, les enfants ont progressivement évolué d'un échange anecdotique et monologique à une interaction dialogique, ce qui montre que l'échange « n'est pas un produit fini » mais « un processus ouvert, dynamique et en voie de progression », et ce, même chez des enfants aussi jeunes. (Idem) Malgré une vision majoritairement égocentrique du monde, le passage progressif de l'utilisation du pronom « je » au pronom « tu » laisse penser que l'exercice a permis aux enfants de progressivement se décentrer et donc de faire preuve de plus d'abstraction. Ainsi, ces études montrent que les enfants sont capables de philosopher même s'ils ne possèdent pas de connaissances du corpus philosophique. La pratique de la PPE permet d'une part de s'exercer au dialogue critique et à la pensée critique. Mais d'autre part, étant donné que ce dialogue philosophique ne semble pas naturel, le rôle de l'enseignant est essentiel dans le sens où il doit guider l'enfant sur ce chemin d'apprentissage du philosophe. (Daniel, L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une pensée critique dialogique, 2007, p. 134)

D'autres études se sont attachées à mesurer l'impact de la PPE/PAE sur l'aspect émotionnel et affectif. L'étude de Michel Sasseville¹²⁵ a particulièrement étudié l'estime de soi des élèves à-travers la mesure de paramètres tels que la perception des prestations intellectuelles et scolaires, l'apparence physique, l'anxiété, la popularité, la satisfaction et le comportement. Les résultats du test montrent une progression de + 7,42 % des élèves du groupe expérimental par rapport au groupe de contrôle. Dans un contexte où les élèves sont guidés par des enseignants formés, l'étude conclut que la PPE/PAE fait croître l'estime de soi des élèves « qui en ont le plus besoin ». (Idem) Une autre étude menée par M.-F. Daniel s'est attachée à faire dialoguer les enfants sur les émotions et sur des manifestations de la violence à partir d'un recueil de

¹²³ Habermas, J. (1992). « De l'éthique de la discussion ». Paris : Flammarion. Cité dans (Daniel, L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une pensée critique dialogique, 2007).

¹²⁴ Pour la typologie des échanges, voir (Daniel, Pettier, & Auriac, Trois résultats d'analyse en faveur de la réflexion philosophique, 2012).

¹²⁵ M. Sasseville, « Self-Esteem, Logical Skills and Philosophy for Children », *Thinking*, 11 (1994, 2), pp. 30-37. Cité dans (Mortier, 2008, p. 62)

16 contes philosophiques¹²⁶. (Daniel & Schleifer, L'apprentissage du dialoguer et la prévention primaire de la violence : Etude québécoise auprès d'enfants de 5 ans., 2008) Cette étude fut motivée, entre autres, par le constat qu'une réflexion sur la violence dès le plus jeune âge peut avoir une incidence sur la suite des relations sociales des enfants¹²⁷. Cette étude menée sur 81 enfants pendant une année scolaire a montré des résultats positifs car tous les groupes (expérimentaux et témoins) ont évolués du point de vue de la capacité de dialoguer, de l'affinement des représentations et des émotions, de l'empathie et du jugement, même si ces qualités ont été plus marquées chez les enfants du groupe test. (Idem, p. 236) Cependant, l'auteur conclut prudemment sur le fait qu'en l'absence d'études reproductives, celle-ci ne suffit pas à elle-seule à prouver que le dialogue philosophique contribue directement à la prévention primaire de la violence (Idem, p. 246) En outre, une étude écossaise montre des résultats mitigés quant à l'efficacité de la PPE/PAE sur les aspects socio-émotionnels. (Trickey & Toppings, 2006) En effet, même si cette étude a mis en avant des gains sur l'estime de soi grâce à la pratique du dialogue philosophique, aucun résultat significatif n'a été relevé sur les compétences sociales, excepté dans une seule école. L'influence de l'enseignant ne doit encore une fois ne pas être négligé.

3.2.3 La PPE/PAE : limites et mises en garde

Ces études semblent montrer globalement leur efficacité mais la plupart souffrent tout de même de lacunes préjudiciables à leur crédibilité. Pour Freddy Mortier, le problème des études menées en PPE/PAE est qu'il y en a peu qui ont démontré leur valeur au-delà du niveau de fiabilité minimal car elles se basent majoritairement sur l'opinion des enseignants chargés d'administrer l'enquête. (Mortier, 2008, p. 53) Il faudrait développer une pédagogie qui soit basée sur des preuves (« evidence based »), comme dans le domaine de la médecine où les approches diagnostiques ou thérapeutiques sont hiérarchisées en fonction des méthodes scientifiques. (Idem) De même, les études montrent rarement les effets de leurs méthodes sur le long terme, ou le maintien des élèves dans une posture philosophique au-delà de la salle de classe. Enfin, elles ne se penchent pas suffisamment sur le « facteur enseignant » pourtant fondamental. (Idem, p. 62) Cependant, il existe des études rigoureuses ayant démontré l'efficacité de la PPE/PAE dans les domaines de la promotion de la pensée critique, de la transférabilité des aptitudes en dispositions acquises, de la promotion de communautés de recherche en philosophie et de la promotion de l'estime de soi. Cependant, aucune étude sérieuse ne prouve que la philosophie amènerait des améliorations significatives sur le plan de l'affectivité et de la personnalité. (Idem, p. 54) Cependant, nous ne pouvons nier les résultats plus qu'encourageants de l'efficacité de la PPE/PAE sur le développement de compétences cognitives, sociales et éthiques.

Nous pouvons également nous demander si la tendance de certains praticiens à se focaliser sur l'enseignement moral et civique ne réduit pas la portée philosophique de l'exercice. Michel Tozzi analyse ce problème assez justement lorsqu'il dit que « Les notions philosophiques se trament dans leur intercompréhension en réseaux conceptuels complexes, et les questions en appellent d'autres :

¹²⁶ M.-F. Daniel, « Les contes d'Audrey-Anne » 2002, Québec, Le Loup de Gouttière.

¹²⁷ F. Pons, P. Harris, P.-A. Doudin, « Teaching emotion understanding », *European Journal of Psychology of Education*, 2002, 17(3), pp. 293-304 ; L. VILLANUEVA, R. CLEMENTE, F. GARCIA, « Theory of mind and peer rejection at school », 2000, *Social Development*, 9, pp. 271-283. Cité dans (Daniel, Schleifer, 2008).

philosopher n'est pas dresser des murs, mais franchir des frontières. » (Tozzi, Développer le jugement moral et la citoyenneté des élèves par la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP), 2018, p. 69) En d'autres termes, aborder la question de la morale et du civisme implique nécessairement d'aborder la question métaphysique de la liberté et du déterminisme. Aborder la question de la laïcité nécessite de réfléchir sur la distinction conceptuelle entre croire et savoir (et donc d'aborder la question épistémologique du registre des croyances et des savoirs). Tozzi accorde cependant bien plus de crédit à l'objection selon laquelle ce type de pratique ne s'inscrirait pas automatiquement dans un apprentissage du philosophe comme autonomisation de la pensée. (Idem) En effet, il existe un paradoxe entre d'une part enseigner les valeurs de la République et d'autre part, les enseigner sans les imposer arbitrairement. En effet, il ne s'agit pas tant d'enseigner des valeurs que de les faire partager. Dès lors, il devient difficile de trouver la bonne méthode pour atteindre cet objectif.

Il ne s'agit pas non plus de prôner une idéologie démocratique. (Idem) En effet, l'enseignant doit veiller à ce que les idées et opinions soient discutées et non pas imposées, tant de son côté que de celui des élèves. Pourtant, la PPE/PAE est régulièrement soupçonnée d'instrumentalisation de la philosophie à des fins idéologiques. (Biesta, 2011) (Vansielegem, 2005) Pour Biesta, la pratique de la philosophie en communauté de recherche a des implications qui ne sont pas anodines puisqu'elles vont au-delà de la simple inclusion de la philosophie comme corpus de connaissances dans le programme scolaire. (Biesta, 2011, pp. 305-319) Les remarques de Biesta sont de plusieurs ordres. D'une part, selon lui, dans de nombreux cas, la communauté de recherche s'apparente plus à une communauté de recherche scientifique « modelée sur une conception particulière de la recherche scientifique » qu'à une communauté de recherche philosophique. En se basant sur une approche « rationnelle-épistémologique » qui a pour objectif de se diriger vers la vérité par le biais du raisonnement, les praticiens de la PPE/PAE donnent à la communauté de recherche une tonalité plus scientifique que philosophique. (Idem) En outre, Biesta accuse les praticiens de se baser sur une vision scientifique qui semble être pour eux un modèle unique et sur lequel la science devrait procéder, alors qu'il existe « des comptes rendus radicalement différents de la manière dont nous devrions comprendre la "pratique et la culture" de la science¹²⁸. » Ainsi, la vision de Lipman de ce qu'est la communauté de recherche et qui est reprise par de nombreux praticiens « est basée sur l'acceptation de la compréhension épistémologique de la science – et peut-être pourrions-nous même dire qu'elle est basée sur une acceptation non critique de cette vision. » (Idem)

D'autre part, Biesta reproche à la PPE/PAE d'instrumentaliser la philosophie au service d'une certaine conception de l'éducation et donc d'une certaine conception de l'être humain. La philosophie serait alors un outil censé pouvoir produire des individus dotés de qualités intellectuelles et certaines compétences supérieures. Pour Biesta, il existe alors un paradoxe entre « une éthique de la réflexion et du questionnement au niveau de la pratique de la communauté de recherche philosophique et un fondement non réfléchi et non réfléchissant de cette pratique promulguée par une pédagogie particulière et une justification plus large de cette pratique qui voit (l'engagement avec) la philosophie comme un instrument pour " produire " un type particulier de subjectivité humaine. » (Biesta, 2011)

¹²⁸ Voir notamment : B. Latour, (1988) « Science in Action » (Cambridge, MA, Harvard University Press) ; D. Bloor, (1991) « Knowledge and Social Imagery », 2nd edn. (Chicago, IL, The University of Chicago Press) et A. Pickering, (ed) (1992) « Science as Practice and Culture » (Chicago, IL, The University of Chicago Press).

En d'autres termes, cette idée présuppose une certaine idée de ce que doit devenir l'être humain, elle-même influencée par une vision essentialiste de l'homme et une vision bien déterminée de ce que représente la science. Toute cette part inconsciente du projet de la PPE/PAE engage celle-ci dans une situation paradoxale où la clarté d'esprit qu'elle souhaite inculquer se contredit avec la part d'obscurité qui règne dans ses motivations.

Dans le même ordre d'idée, Vansielghem pense que la philosophie pour enfants, « avec son accent sur la pensée critique et l'autonomie, n'est rien d'autre que la reproduction d'un discours existant. L'autonomie que l'enfant acquiert à travers la philosophie pour enfants par la pensée critique et le dialogue n'est rien d'autre que la liberté d'occuper une place pré-constituée dans ce discours. » (Vansieleghem, 2005, p. 25) Dans la continuité d'Arendt, l'auteur estime que la pensée ne doit pas se référer à un idéal à réaliser. La pensée ne doit pas être vue comme une compétence qui peut être acquise, elle doit se faire « expérience authentique » et nous faire douter. (Idem, p. 27) Contrairement à ce que pensent les praticiens de la philosophie, celle-ci n'a pas pour objectif de nous mener à une vérité, même révisable. Au contraire, la pensée à un « effet destructeur » sapant toutes les valeurs établies. (Idem) Lorsque la pensée « est instrumentalisée à des fins aussi utopiques, elle perd son sens d'organe de réflexion ». (Idem) Ainsi, même si la PPE/PAE a tout intérêt à vouloir faire réfléchir les enfants, elle doit être prudente quant à ses objectifs qui ne doivent pas oublier - comme Michel Tozzi le souligne également, quoiqu'un peu différemment - que la finalité de la philosophie est de prôner la liberté de la pensée « et non une idéologie particulière, fût-elle démocratique. » (Tozzi, Développer le jugement moral et la citoyenneté des élèves par la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP), 2018, p. 70) L'expérience de la pensée doit, comme le dit justement Arendt, préserver cette expérience authentique qu'elle nomme « natalité¹²⁹ ». Arendt pense que l'éducation doit préserver la nouveauté que chaque génération apporte avec elle. Mais pour la protéger, il est important de ne pas chercher à lui dicter ce qu'elle doit acquérir ou faire. Arendt prône alors le retour à une « attitude conservatrice » consistant à protéger l'enfant¹³⁰. En d'autres termes, l'expérience de la philosophie avec les enfants doit contribuer à protéger l'enfant et à lui donner des armes pour affronter le monde qui l'entoure. Celle-ci aurait donc peut-être plus intérêt à se fixer l'objectif principal de choyer l'enfant, d'êtreindre ses besoins fondamentaux plutôt que d'insister sur l'éducation à la démocratie. Nous n'affirmons pas ici que cet objectif ne soit pas important, il l'est. Mais nous pensons que la philosophie doit se faire avant tout avec l'enfant, dans son intérêt à lui. Tout le reste peut alors suivre.

3.3 REFLEXION PLUS GENERALE SUR LA NECESSITE D'UNE EDUCATION CRITIQUE

Dans les lignes précédentes, nous sommes arrivés à la conclusion que la philosophie avec les enfants constituait un moyen efficace pour développer la pensée critique. Celle-ci est essentielle si nous voulons

¹²⁹ H. Arendt, (1977) « Between Past and Future » (Penguin Books, New York). Cité dans (Vansieleghem, 2005, p. 28).

¹³⁰ Idem, pp. 192-193. Cité dans (Vansieleghem, 2005, Idem).

développer les capacités d'adaptation de nos enfants dans un monde de plus en plus complexe. Cependant, même si la pensée critique est essentielle, nous ne devons pas oublier ce qui fait sa différence avec une éducation axée sur le contenu. En effet, l'éducation critique confronte activement l'enfant au monde qu'il habite tandis que l'éducation traditionnelle aurait davantage tendance à le transformer en réceptacle passif. Ainsi, pour Dewey, « À l'école, on n'a que trop coutume de considérer ceux que l'on instruit comme des spectateurs, acquérant la connaissance grâce à l'énergie directe de l'intellect. Le mot « élève » lui-même en est presque venu à signifier non pas un être qui participe à des expériences fécondes, mais un être qui absorbe directement des connaissances. » (Dewey, *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation*, 2018, pp. 223-235). Dewey explique que lorsque nous faisons l'expérience d'une chose, nous agissons sur elle autant que nous en subissons les conséquences. (Idem) La méthode expérimentale que prône Dewey a donc pour mérite de rompre avec le dualisme actif vs passif puisque dans l'expérience, nous sommes autant acteur qu'observateur puisque nous éprouvons autant que nous subissons.

En d'autres termes, Dewey plaide pour une éducation qui ne scinderait plus l'esprit et le corps, car cette façon de procéder est responsable d'innombrables « maux ». (Idem) A une éducation qui « réduit ou limite l'activité corporelle » en encourageant au « calme physique » et à « l'uniformité rigide des postures et des mouvements », Dewey substitue une éducation des enfants axée sur l'expérimentation qui insiste sur « l'utilisation valable et élégante de leurs capacités corporelles ». (Idem) Nous pouvons alors légitimement nous demander quelle place la pensée critique occupe-t-elle dans une telle configuration ? Pour Dewey, la pensée est ici essentielle puisque c'est elle qui va établir le rapport entre ce que nous voulons réaliser et les conséquences de notre expérience. La pensée réflexive consiste alors en l'acte intellectuel qui va nous permettre d'explicitier notre expérience ou à la somme des états mentaux qui vont nous permettre d'élaborer des objectifs en vue d'une fin déterminée. L'éducation doit alors participer au développement effectif de cette pensée en associant les idées à des situations de vie, en appliquant les savoirs et les idées « à la marche progressive des expériences ». (Dewey, *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation*, 2018, pp. 237-248) De façon très concrète, Dewey milite pour des écoles « équipées de laboratoires, de boutiques et de jardins », où les adaptations théâtrales et les jeux sont pratiqués librement. (Idem). L'école doit donc être le lieu où l'on doit aussi pouvoir faire l'expérience de la vie et où cette expérience se confronte à la pensée réflexive.

Dewey défend donc une éducation active qui propose des occupations constituant « l'initiation la plus vivante à la méthode expérimentale. ». (Dewey, *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation*, 2018, pp. 267-280) En effet, l'acquisition de connaissances n'est utile que si l'élève est en mesure de réagir à ce qui lui est communiqué. L'information doit alors être mise en relation avec l'expérience sous peine de rester sans véritable signification. C'est sous l'influence de divers réformateurs de la pédagogie que depuis de nombreuses années déjà, nombre de programmes d'enseignement ont mis en place des activités physiques leur permettant de mettre en pratique « leurs tendances instinctives et impulsives. » (Dewey, *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation*, 2018, pp. 281-293) Ainsi, les jeux, le sport et autres activités ne doivent pas seulement être utilisées dans un objectif de relaxation mais pour leur « caractère libérateur ». Les enfants possèdent cette tendance fondamentale à explorer, manipuler, construire, exprimer leurs émotions. (Idem) Les aider à comprendre la valeur intrinsèque d'activités actives et nobles telles que le jardinage, l'agriculture ou encore la menuiserie - sans les relier prioritairement à leur utilité économique (gagner de l'argent pour vivre) - peut permettre aux enfants de comprendre leur

véritable intérêt et le rôle qu'elles ont tenues dans l'histoire des sociétés. Pour Dewey, une telle proposition d'éducation est motivante puisqu'elle permet à l'élève de s'adonner complètement à une activité qui possède en elle-même sa propre fin lorsqu'elle n'est pas transformée en devoir scolaire. Un enseignement « efficace » et motivant est donc celui qui intègre ces activités corporelles en tant que prolongement de l'acquisition de connaissances. (Idem) Pour autant, Dewey nous alerte sur la nécessité d'intégrer ces jeux et ces travaux manuels de manière adaptée, de telle sorte qu'ils facilitent « la croissance mentale et morale ». (Idem) Le pédagogue est donc celui qui doit créer un environnement propice pour que les activités proposées puissent s'intégrer dans un processus d'éducation visant à l'acquisition de compétences intellectuelles et sociales.

Indirectement, ce que Dewey nous dit aussi ici, c'est que l'école ne doit pas simplement faire apprendre : elle doit susciter le désir d'apprendre et faire apprendre sans avoir l'air de vouloir faire apprendre. Pour Philippe Meirieu, « les enfants veulent bien souvent savoir mais préfèrent savoir sans apprendre. » (Meirieu P. , Peut-on susciter le désir d'apprendre ?, 2017, p. 50) Il faut alors remettre en question cette idée d'un enfant spontanément curieux. (Idem) Même si l'enfant possède des tendances spontanément curieuses, il n'est pas instinctivement attiré par le savoir. La question sous-jacente est donc celle de la motivation. Le jeu et les activités manuelles constitueraient alors des moyens originaux autant qu'originels de susciter le désir d'apprendre s'ils étaient intégrés dans toutes les pédagogies. Pour Meirieu, le défi qui s'impose au pédagogue n'est pas tant de motiver que de mobiliser l'élève. En effet, le concept de motivation se réfère lui-même au concept vague de « l'intérêt de l'élève » qui peut tout aussi bien référer à ce qui intéresse l'élève ou à ce qui est dans son intérêt. (Idem, p. 51) Ainsi, nous pouvons imaginer que l'idée que Dewey se fait de l'intérêt comme « force motrice » (Dewey, Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation, 2018, pp. 209-222) à l'œuvre dans l'expérience n'est pas suffisante pour Meirieu. Cette idée de force motrice est trop floue. De plus, « nous ne devons pas nous contenter de convoquer de façon incantatoire un quelconque intérêt de l'élève puisque ce qui l'intéresse n'est pas toujours dans son intérêt. » (Meirieu P. , Peut-on susciter le désir d'apprendre ?, 2017, p. 51) Plus que de puiser dans les intérêts de l'élève pour le motiver, et face à la montée en puissance de l'inattention à l'école (Meirieu P. , A l'école, offrir du temps pour la pensée, 2014, p. 21), il faut chercher à le mobiliser psychiquement en créant les conditions d'apprentissages qui lui permettront de se mobiliser pour acquérir des savoirs. La rencontre avec les œuvres de culture comme celles de Thalès, de Galilée ou encore de Léonard de Vinci ou de Newton permet de mobiliser l'élève puisqu'elles permettent de répondre aux questions massives que se posent les humains : « quelle est notre place dans l'Univers ? », « Jusqu'où s'étend l'infini ? », etc. (Meirieu P. , Peut-on susciter le désir d'apprendre ?, 2017, pp. 52-53) Le rôle du pédagogue va alors être de susciter le désir d'apprendre.

Ainsi, pour Meirieu, si le pédagogue veut susciter le désir d'apprendre il doit proposer des contenus mobilisateurs mais il doit aussi respecter la liberté de l'enfant en créant des situations qui lui permettent « de s'engager librement, de grandir, d'apprendre, de se développer, de se socialiser. » (Meirieu, Le pari de l'éducabilité, 2009) L'éducation qui s'axe essentiellement sur le contenu ne semble pas pouvoir attribuer cette forme de liberté puisqu'elle n'a pas pour objectif prioritaire de mettre en place des conditions permettant de s'approprier ces mêmes contenus. Ainsi, nous pouvons imaginer que les jeux, les activités manuelles ou les œuvres de culture sont autant de médias permettant de repenser l'enseignement transmissif en enseignement où la pensée est mobilisée de façon plus dynamique. Enfin, cette question de

la mobilisation de l'élève rejoint celle de la quête de sens dont parle également John Dewey ou encore Olivier Houdé (voir ci-dessus). Pour Meirieu, le moi n'agit, dans les apprentissages, que s'il y voit une utilité que l'apprentissage lui permettra d'atteindre. (Meirieu P. , 2018, p. 17) Ainsi, « l'enfant n'est pas une clé USB » (Idem) et l'éducation traditionnelle ne doit pas se restreindre à la seule dimension du cerveau de l'enfant. Il est illusoire de penser que l'école pourrait remplir la tête des enfants comme on chargerait un disque dur ou une clé USB.

Pourtant, nombre d'écoles ont fait le pari d'introduire des savoirs articulés aux préoccupations des enfants, mais sans succès probant sur les capacités d'attention des élèves. (Meirieu P. , A l'école, offrir du temps pour la pensée, 2014, p. 22) Pour Meirieu, le problème est alors bien plus profond qu'il n'en a l'air. Transformer l'éducation de contenu en éducation à l'esprit critique ne semble alors pas suffisant en soi. En effet, selon le pédagogue, la situation est telle que quoi qu'il en soit, « les élèves ne sont pas vraiment là, s'occupant mentalement à une multitude d'activités, ne se fixant que quelques instants sur le travail proposé. » (Idem) Pour Meirieu, la réalité sociétale qui s'est constituée en une culture où l'attention n'est jamais fixe est en partie responsable de ce problème : « Nous assistons à une inversion radicale du projet attentionnel dont le sujet est dessaisi au profit des technologies audiovisuelles et numériques qui s'imposent à lui. » (Idem, p. 24) Ainsi, à une « attention volontaire et profonde » s'est substituée une « hyperattention pulsionnelle ». La structuration de l'éducation moderne s'est construite de façon similaire en choisissant de ne plus être le lieu de la structuration de l'individu. Ainsi, nous sommes majoritairement face à une école « fragmentée » et à des classes qui ne sont plus que des « lieux de passage fugace où rien n'indique ce qui est attendu et ne structure l'attention. » (Idem, p. 26) Ainsi le problème que pose l'éducation de contenu s'insère dans une problématique institutionnelle et sociétale bien plus vaste qui nous fait penser que c'est une société tout entière qu'il faudrait réorganiser si nous souhaitons des élèves intéressés, volontaires et investis autour d'un projet collectif. Le rôle du pédagogue est-il alors de concurrencer les médias en trouvant des manières innovantes de capter l'attention des élèves ? Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, il peut effectivement mobiliser des outils différents et originaux. Mais pour Meirieu, l'objectif principal auquel doit tenter de répondre le pédagogue est le suivant : il doit former les élèves « à l'exercice libre de l'attention et, donc, à la résistance à toute forme de captation. » (Idem, p. 28) Ainsi, l'apprentissage de la pensée critique peut se révéler d'une grande aide si elle est mobilisée en tant que moyen d'apprendre à résister à cette multitude de sollicitations qui détournent les élèves d'une attention stable, profonde et authentique.

CONCLUSION

Ce travail de recherche, loin d'être exhaustif, nous a permis de dégager les caractéristiques identitaires qui ont été prêtées aux enfants au fil des siècles. Ce que nous constatons, c'est qu'il s'est opéré une véritable révolution dans la représentation de l'enfant. Ainsi, durant l'Antiquité, l'enfant était essentiellement vu comme un fardeau, dont l'éducation était tellement ardue du fait de son irrationalité et de sa démesure, qu'il était même parfois considéré comme déraisonnable de procréer. Mais les déterminations négatives ne s'arrêtent bien sûr pas là puisque l'enfant était aussi l'être faible, soumis à ses éducateurs qui étaient bien souvent uniquement capables de l'habituer au vice et aux préjugés. L'enfant était considéré comme un adulte miniature qu'il fallait dresser et maîtriser en attendant qu'il finisse par se

métamorphoser en adulte raisonnable et raisonné, par le biais de l'apprentissage ou par le biais de l'introspection. Pendant longtemps, l'enfant s'est donc vu attribuer une nature figée, le condamnant à attendre que le temps veuille bien faire de lui un adulte. Rousseau a été celui qui a enclenché une véritable modification du statut de l'enfant, en pointant l'importance de respecter les besoins de la nature enfantine, condition nécessaire pour que sa raison puisse s'éveiller convenablement. Rousseau a été le premier à considérer l'enfant pour lui-même, sans se fixer sur l'homme dans l'enfant. Freud et Piaget ont également largement contribué à la connaissance de la psychologie enfantine. Grâce à Freud, l'enfant devient un être qui possède un monde intérieur, capable de partager un point de vue personnel sur le monde. Il rompt ainsi avec un essentialisme qui voulait que l'enfant soit un petit être figé dans sa condition de pas-encore-homme.

Puis progressivement, cette révolution copernicienne du domaine de l'enfance s'est poursuivie jusqu'à ce que survienne l'arrivée d'une enfance à qui l'on s'adresse, qui s'adresse à nous et en qui l'on décèle les conditions de possibilité d'une humanité plus belle. Ce nouveau regard posé sur l'enfant s'est imposé, entre autres, grâce à la création par Matthew Lipman de la philosophie pour enfants. Il semble difficile de déterminer ce qui a précisément influencé cette nouvelle façon d'envisager l'enfance. Nous constatons que cette représentation de l'enfance se situe elle-même dans une certaine vision de ce que doit être l'humanité, elle-même influencée par l'évolution des normes et des valeurs sociétales, religieuses, familiales, politiques, scientifiques, voir économiques. Bien sûr, il existe encore aujourd'hui un débat entre ceux qui pensent que l'enfant est incapable de faire preuve d'un esprit philosophique et ceux qui sont convaincus du contraire. Il semble nécessaire de mettre de côté ce débat stérile. Nous devons aujourd'hui être plus que jamais conscients du fait que prendre soin de l'enfant, c'est prendre soin de l'humanité de l'homme. Beaucoup font de l'enfant celui qui nous permettra de parvenir à une société meilleure, à tel point que certains pointent du doigt le risque d'une instrumentalisation de l'enfance à des fins idéologiques. L'adulte, en voulant aider l'enfant à acquérir des compétences diverses, aurait alors, selon certains, oublié de prendre en compte l'enfant pour lui-même. Il n'est pas inutile de vouloir dégager l'enfance d'enjeux politiques ou cognitifs qu'il n'est de toute manière pas en mesure d'intellectualiser précisément. En définitif, l'éducation doit être en mesure de trouver un équilibre entre donner la possibilité à l'enfant de trouver sa place dans le monde en faisant confiance en ses capacités - qu'elles soient intellectuelles ou motrices -, et faire de l'adulte un guide devant se donner pour fil conducteur d'adhérer au plus près aux besoins et aux intérêts de l'enfant. Nous ne devons pas faire de l'enfance le moyen d'arriver à une société idéale, mais nous devons voir en l'enfance une fin en soi, capable de créer par elle-même les moyens d'arriver à une société meilleure. Certains pourront penser que cette vision des choses est nécessairement utopique, mais nous pouvons répondre qu'elle est utopiquement nécessaire, tant pour l'enfant lui-même que pour la société tout entière. Mais cette utopie ne doit pas pour autant se transformer en rêve figé. Si nous suivons l'idée de Bertrand Russell pour qui « nous ne devons pas aspirer à une utopie achevée mais à un monde travaillé par l'imagination et des espérances bien vivantes¹³¹ », alors nous pouvons nous permettre d'espérer que l'enfant porte en lui la société de demain et imaginer avec lui la meilleure façon d'y parvenir.

¹³¹ B. Russell, « Idéaux politiques » (1929). Trad. de l'anglais par Normand Baillargeon et Chantal Santerre, Editions Ecosociété, 2016.

BIBLIOGRAPHIE

- Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil.
- Astor, D. (2017). *Dictionnaire Nietzsche*. Robert Laffont.
- Bachier, L. (2016). Trois conceptions philosophiques de l'enfance. *Spirale*(79), pp. 48-57. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-spirale-2016-3-page-48.htm>
- Bartels, R., Onstenk, J., & Veugelers, W. (2016, septembre 2). Philosophy for democracy. (T. & Francis, Éd.) *Compare : A Journal of Comparative and International Education*. doi:<https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1041367>
- Biesta, G. (2011). Philosophy, Exposure, and Children: How to Resist the Instrumentalisation of Philosophy in Education. *Journal of Philosophy of Education, 45*(2).
- Bouriau, C. (2006). *La valeur de la métamorphose. Nietzsche, Pic de la Mirandole, Montaigne*. Récupéré sur Noesis: <https://journals.openedition.org/noesis/432>
- Brun, D. (2012). Enfant freudien, enfant kleinien. *Figures de la psychanalyse*(24), pp. 19-27. Récupéré sur Cairn: <https://www.cairn.info/revue-figures-de-la-psy-2012-2-page-19.htm>
- Burgh, G. (2018). The need for philosophy in promoting democracy : A case for philosophy in the curriculum. *Journal of philosophy in schools*, pp. 38-58. doi:10.21913/jps.v5i1.1483
- Chaniel, P. (2006). Une foi commune : démocratie, don et éducation chez John Dewey. *Revue du MAUSS*(28), pp. 205-250. Récupéré sur Cairn.info: <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2006-2-page-205.htm>
- Claudine, M., & Thomas, R. (1994). La théorie du développement cognitif de Piaget. Dans D. B. Supérieur (Éd.), *Théories du développement de l'enfant. Etudes comparatives* (pp. 265-316). Questions de peronne. Récupéré sur Cairn: <https://www.cairn.info/theories-du-developpement-de-l-enfant--9782804115951-page-265.htm>
- Daniel, M.-F. (2007). L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une pensée critique dialogique. Dans M. Tozzi, *Apprendre à philosopher par la discussion* (pp. 123-135). De Boeck Supérieur. Récupéré sur <https://www.cairn.info/apprendre-a-philosopher-par-la-discussion---page-123.htm>
- Daniel, M.-F., & Schleifer, M. (2008). L'apprentissage du dialoguer et la prévention primaire de la violence : Etude québécoise auprès d'enfants de 5 ans. Dans C. Leleux, *La philosophie pour enfants* (pp. 231-250). De Boeck Supérieur. Récupéré sur <https://www.cairn.info/la-philosophie-pour-enfants--page-231.htm>
- Daniel, M.-F., Pettier, J.-C., & Auriac, E. (2012, Juillet). *Trois résultats d'analyse en faveur de la réflexion philosophique*. Récupéré sur Educ Revue - Diotime: <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=41703&pos=2>
- Denat, C. (2016). *Nietzsche : Généalogie d'une pensée*. Belin.

- Descartes, R. (1673). *Les Méditations Métaphysiques*. (département Philosophie, Éd.) Paris: Bibliothèque nationale de France.
- Descartes, R. (1966). *Discours de la Méthode*. Paris: GF Flammarion.
- Dewey, J. (1910). *How we think* (éd. The Project Gutenberg EBook). Boston, New-york, Chigaco: DC Heath & Co Publishers.
- Dewey, J. (2006). La démocratie créatrice : la tâche qui nous attend. *Revue du MAUSS*, pp. 251-256. Récupéré sur Cairn: <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2006-2-page-251.htm>
- Dewey, J. (2018). *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation*. Récupéré sur Cairn: <https://www.cairn.info/democratie-et-education--9782200621896.htm>
- Dubreucq, E. (2019). Le Temps de l'enfance. *Le Télémaque*(55), pp. 41-53. Récupéré sur Cairn: <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2019-1-page-41.htm>
- Dupond, P. (1990, Juillet). Le statut de l'enfance chez Freud. *Psychanalyse à l'Université*, 15(59), pp. 51-69.
- Fedi, L. (2012). Lipman contre Piaget : une mauvaise querelle à propose de la philosophie pour enfant. *Le Télémaque*(42), pp. 149-162. Récupéré sur Cairn: <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2012-2-page-149.htm>
- Frankard, A.-C., & Renders, X. (2004). 1. Premier foyer théorique. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Dans *La santé mentale de l'enfant. Quelles théories pour penser nos pratiques*. (pp. 21-26). De Boeck Supérieur. Récupéré sur Cairn: <https://www.cairn-int.info/la-sante-mentale-de-l-enfant--9782804145613-page-21.htm>
- Frankard, A.-C., & Renders, X. (2004). Cinquième foyer théorique. Sigmund Freud (1856-1939). Dans Oxalis (Éd.), *La santé mentale de l'enfant. Quelles théories pour penser nos pratiques* (pp. 47-54). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. Récupéré sur Cairn: <https://www.cairn.info/la-sante-mentale-de-l-enfant--9782804145613-page-47.htm>
- Galichet, F. (2006). La place et le devenir de l'enfant dans la société actuelle. *IPLS. Dépistage précoce des facteurs et situations susceptibles de perturber le développement de l'enfant*.
- Gauthier-Lacasse, M., & Robichaud, A. (2017). Portrait fragmenté de l'enfant dans la tradition philosophique rationaliste. *Philosophical Inquiry in Education*, 24(2), pp. 134-147. Récupéré sur érudit: <https://id.erudit.org/iderudit/1070601ar>
- Godin, G. (1986). Piaget, L'enfant et le primitif. (U. d. Laval, Éd.) *Laval théologique et philosophique*, 42(3), pp. 361-375. doi:<https://doi.org/10.7202/400262ar>
- Gouhier, H. (1962). *La pensée métaphysique de Descartes*. Vrin.
- Gros, G. (2010). Philippe Ariès : naissance et postérité d'un modèle. *Histoire de l'éducation*(125), pp. 49-72. Récupéré sur <http://journals.openedition.org/histoire-education/2109>
- Houdé, O. (2011). Développement. Dans A. Dallion-Grilliat, *Psychiatrie de l'enfant* (pp. 37-76). Récupéré sur <https://www.cairn.info/psychiatrie-de-l-enfant---page-37.htm>

- Houdé, O. (2016). Apprendre à raisonner. Dans M. Fournier, *Eduquer et former* (pp. 118-121). Editions Sciences Humaines.
- Houdé, O. (2016). Pour une pédagogie scientifique : aller-retour du labo à l'école. *Administration et éducation*, pp. 9-15. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2016-4-page-9.htm>
- Houdé, O. (2018). Chapitre IV. Le paradoxe du raisonnement chez le bébé. Dans O. Houdé, & Q. s.-j. ? (Éd.), *Le raisonnement* (pp. 108-116). Paris: PUF. Récupéré sur <https://www.cairn.info/le-raisonnement--9782130803898-page-110.htm>
- Houdé, O. (2018). *L'école du cerveau. De Montessori, Freinet, Piaget aux sciences cognitives*. Paris: Mardaga. Récupéré sur <https://www.cairn.info/l-ecole-du-cerveau--9782804705633-page-21.htm>
- Houdé, O. (2018). *Les 100 mots de la psychologie*. Paris: PUF. Récupéré sur <https://www.cairn.info/les-cent-mots-de-la-psychologie--9782130801368-page-3.htm>
- Houdé, O. (2018). Sciences cognitives, Neurosciences et Education. *Futuribles*(428), pp. 43-51. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-futuribles-2019-1-page-43.htm>
- Houdé, O. (2020). Chapitre III. Le nombre et la catégorisation. Dans O. Houdé, *La psychologie de l'enfant* (pp. 54-85). Paris: PUF.
- Houdé, O. (2020). Chapitre IV. Le raisonnement logique. Dans O. Houdé, & Q. s.-j. ? (Éd.), *L'enfant psychologue* (pp. 86-107). Paris: PUF. Récupéré sur <https://www.cairn.info/la-psychologie-de-l-enfant--9782715404892-page-86.htm>
- Houdé, O. (2020). Chapitre V. L'enfant psychologue. Dans O. Houdé, & Q. s.-j. ? (Éd.), *La psychologie de l'enfant* (p. 128). Paris: PUF. Récupéré sur <https://www.cairn.info/la-psychologie-de-l-enfant--9782715404892-page-108.htm>
- Houdé, O. (2020). *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF. Récupéré sur <https://www.cairn.info/la-psychologie-de-l-enfant--9782715404892.htm>
- Houdé, O. (2020). La vie, le cerveau et la naissance de l'intelligence chez l'enfant. *La nuit des idées*.
- Houdé, O., & Charron, C. (1995). Catégorisation et logique intensionnelle chez l'enfant. *L'année psychologique*, 95(1), pp. 63-86. Récupéré sur https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1995_num_95_1_28807
- Laurand, V. (2017). L'enfance chez les Stoïciens. L'histoire d'un ratage. *Archives de philosophie*(80), pp. 677-698. Récupéré sur Cairn: <https://www.cairn.info/revue-archives-de-philosophie-2017-4-page-677.htm>
- Laurent, J. (2017). Les troubles de la petite enfance selon Proclus. *Archives de philosophie*(80), pp. 699-709. Récupéré sur Cairn: <https://www.cairn.info/revue-archives-de-philosophie-2017-4-page-699.htm>

- Leleux, C. (2008). *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. (D. B. Supérieur, Éd.) Récupéré sur Cairn: <https://www.cairn.info/la-philosophie-pour-enfants--9782804101039-page-11.htm>
- Leleux, C. (2014). Discussions à visée philosophique pour développer le jugement normatif des 5 à 13 ans. Recherche-action, problèmes méthodologiques et résultats. *Revue française de pédagogie*. doi:10.4000/rfp.4410
- Lévine, J. (2004). Ateliers de philosophie de l'AGSAS. Spécificité, pratique et fondements. *GFEN, Pratiques de la philosophie*(9). Récupéré sur AGSAS.
- Lévine, J. (2004). Essai sur le monde philosophique de l'enfant. Le dialogue Moi-Monde – Instance-Monde. *Intervention au Parlement de la Communauté française*. Bruxelles.
- Lévine, J. (2005). L'école est-elle en mesure de former des êtres intelligents, sensibles et civilisés ? Strasbourg.
- Lévine, J. (2007). Chapitre 7. La notion de « Monde philosophique des enfants » : utopie ou nécessité ? Présumés, place, limites ? Dans M. Tozzi, *Apprendre à philosopher par la discussion* (pp. 93-107). De Boeck Supérieur.
- Lévine, J. (2014). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH)*. ESF.
- Lipman, M. (1976). Philosophy for children. *Metaphilosophy*, pp. 17-39.
- Lipman, M. (1978). Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children. *Oxford Review of Education*, pp. 85-90. Récupéré sur JSTOR: <http://www.jstor.com/stable/1050321>
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school* (Edition numérique). Temple University Press.
- Lipman, M. (1995). *A l'école de la pensée*. (N. Decostre, Trad.) Bruxelles: De Boeck Université.
- Lipman, M., Sharp, A.-M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Temple Press University.
- Makaiau, A. S. (2017). A Citizen's education : The Philosophy for children Hawai'i approach to deliberative pedagogy. Dans J. H. Maughn Rollins Gregory, *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. New-York.
- Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité. *Les cahiers dynamiques*, pp. 4-9. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-dynamiques-2009-1-page-4.htm>
- Meirieu, P. (2014). A l'école, offrir du temps pour la pensée. *Esprit*, pp. 20-33. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-esprit-2014-1-page-20.htm>
- Meirieu, P. (2017). Peut-on susciter le désir d'apprendre ? *Petite bibliothèque*, pp. 48-54. Récupéré sur <https://www.cairn.info/la-motivation---page-48.htm>
- Meirieu, P. (2018). L'enfant n'est pas une clé USB. *L'école des parents*, pp. 16-17. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-l-ecole-des-parents-2018-1-page-16.htm>

- Monteils-Laeng, L. (2017). La valeur de l'enfance chez Aristote. *Archives de philosophie*(80), pp. 659-676.
Récupéré sur Cairn: <https://www.cairn.info/revue-archives-de-philosophie-2017-4-page-659.htm>
- Mortier, F. (2008). Etudes d'évaluation : la méthode de Matthew Lipman comme moyen de développement. Dans C. Leleux, *La philosophie pour enfants* (pp. 47-69). De Boeck Supérieur.
Récupéré sur <https://www.cairn.info/la-philosophie-pour-enfants---page-47.htm>
- Murray, T. R., & Claudine, M. (1994). L'enfant "pêcheur" des puritains et l'enfant "moral" de Rousseau. Dans *Théories du développement de l'enfant* (pp. 61-92).
- Nietzsche, F. (1983). *Ainsi parlait Zarathoustra, Un livre pour tous et pour personne*. (L. C. poche, Éd.) Paris: Librairie Générale Française.
- Nietzsche, F. (1985). *Le Crépuscule des idoles*. Paris: GF Flammarion.
- Nietzsche, F. (1990). *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*. Paris: Gallimard.
- Olivier Houdé, P. M. (2018). Neurosciences. Permettent-elles de mieux apprendre ? *L'école des parents*(629), pp. 56-49. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-l-ecole-des-parents-2018-4-page-56.htm>
- Piaget, J. (2013). *La représentation du monde chez l'enfant*. (Quadrige, Éd.) PUF.
- Piaget, J. (2018). *Psychologie et pédagogie*. Folio Essais.
- Quentel, J.-C. (1997). *L'enfant. Problèmes de genèse et d'histoire*. (Raisonnances, Éd.) De Boeck Supérieur.
Récupéré sur <https://www.cairn.info/l-enfant-problemes-de-genese-et-d-histoire--9782804126261.htm>
- Renders, X. (1991). *Le jeu de la demande. Une histoire de la psychanalyse d'enfants*. (Oxalis, Éd.) Bruxelles: De Boeck Université.
- Rousseau, J.-J. (2012). *Emile ou de l'éducation*. (E. n. Hidalgo, Éd.) La Gaya Scienza.
- Therme, A.-L. (2017). Figures présocratiques de l'enfant. La ΣΥΜΜΕΤΡΙΑ et le jeu. *Archives de philosophie*, 80, p. 633 à 657. Récupéré sur Cairn: <https://www.cairn.info/revue-archives-de-philosophie-2017-4-page-633.htm>
- Tozzi, M. (1993, avril-mai-juin). Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe. (E. N. Lyon, Éd.) *Revue française de pédagogie*, 103, pp. 19-31. Récupéré sur <https://www.jstor.org/stable/41200363>
- Tozzi, M. (2007). Chapitre 1. Problématique : place et valeur de la discussion dans les nouvelles pratiques à visée philosophique. Dans M. Tozzi, *Apprendre à philosopher par la discussion* (pp. 11-20). De Boeck Supérieur. Récupéré sur <https://www.cairn.info/apprendre-a-philosopher-par-la-discussion---page-11.htm>
- Tozzi, M. (2007). *La Philosophie, une école de la liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe : Etat des lieux et regards pour l'avenir*. Paris: Editions UNESCO.

- Tozzi, M. (2008). *Faire philosopher les enfants. Constats, questions vives, enjeux et propositions*. (PUF, Éd.)
Récupéré sur Cairn: <https://www.cairn.info/revue-diogene-2008-4-page-60.htm>
- Tozzi, M. (2012). Une approche par compétences en philosophie ? (C. I. philosophie, Éd.) *Rue Descartes*, pp. 22-51. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2012-1-page-22.htm>
- Tozzi, M. (2017). *La discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) : finalité, enjeux, pratiques*.
Récupéré sur Diotime: <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=110220>
- Tozzi, M. (2018). Développer le jugement moral et la citoyenneté des élèves par la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP). (A. p. éducation, Éd.) *Spirale - Revue de recherches en éducation*, pp. 63-71. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-spirale-revue-de-recherches-eneducation->
- Trickey, S., & Toppings, K. J. (2006). Collaborative Philosophical Enquiry for School Children : Socio-Emotional Effects at 11 to 12 Years. *School Psychology International*, 27(5).
- Vansielegheem, N. (2005). Philosophy for Children as the Wind of Thinking. *Journal of Philosophy of Education*, 39(1).
- Zask, J. (2001). L'élève et le citoyen, d'après John Dewey. *Le Télémaque*(20), pp. 53-64. Récupéré sur Cairn.info: <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2001-2-page-53.htm>
- Zygouris, R. (2020). Le troisième paradigme de la psychanalyse, l'Enfant-Monde. Dans P. Chemla, & Q. d. psychiatrie (Éd.), *L'imaginaire dans la clinique. Psychiatrie, psychanalyse, psychothérapie institutionnelle*. (pp. 233-254). Toulouse: Erès. Récupéré sur Cairn: <https://www.cairn.info/l-imaginaire-dans-la-clinique--9782749267128-page-233.htm>

