



De la nécessité de la philosophie pour enfant à l'école primaire Camerounaise : une analyse critique sur les conditions de faisabilité et son impact sur le développement de l'esprit critique et de l'autonomie de penser des apprenants

By

Roger Cyrille Embolo Edzoto

Lecturer in Didactics of philosophy Ph.D, University of Garoua, Cameroon

Corresponding mail: rogercyrilleembolo@gmail.com

Abstract/résumé

L'accès à l'apprentissage de la philosophie au Cameroun a été codifié par l'idée selon laquelle, cette discipline exige de l'élève d'avoir une certaine maturité psycho-cognitive, ce qui a justifié son accès exclusif au second cycle de l'enseignement secondaire Camerounais. De plus, selon les partisans de cette thèse, l'enseignement de la philosophie arracherait les enfants à leur ignorance bienveillante, les corrompraient avec pour finalité de former des êtres rebelles et hostiles à toute autorité de l'adulte. Contre cette idéologie archaïque, les didacticiens de la philosophie à l'instar de Lipman (1988), Sharp (1992), Tozzi (1994)... auront le courage d'initier les enfants à l'activité de la philosophie et de démontrer les bienfaits de cette activité dans la construction de la personne sociale de l'enfant, et de son autonomie de pensée. Pour ces didacticiens, il existe une filiation naturelle entre l'enfance et la philosophie au regard de sa faculté d'étonnement et de questionnement sur les problématiques existentielles qui taraudent sa vie. Cet article se permet donc d'évaluer les conditions de possibilité d'une activité philosophique à l'école primaire au Cameroun, et de ce fait, pose le problème de l'éligibilité des enfants à l'activité philosophie. Grâce à une analyse méthodico-critique, nous avons démontré que les enfants avaient des prédispositions naturelles à philosopher et de ce fait sont éligibles à son enseignement. Pour que cette activité soit effective, nous avons présenté trois dispositifs pédagogique-didactiques qui s'inscrivent non seulement à la pratique dialogico-philosophique qui caractérise cette activité avec les enfants, mais aussi qui sont propices au développement des compétences et des performances de ceux-ci. Parmi les compétences à développer en contexte camerounais, l'accent doit particulièrement être mis, sur le développement des habiletés rhétorico-philosophiques des enfants, au détriment de celles relatives à la rhétorosphistique.

Keywords/Mots-clés:

Philosophie pour enfant, esprit critique, autonomie de pensée, rhétorico-philosophie, rhétorosphistique.



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 License.

Introduction

La didactique de la philosophie est la science qui étudie le processus enseignement/apprentissage de la discipline philosophique, tout en définissant non seulement les conditions d'appropriation des savoirs par les apprenants, mais aussi les dispositifs pédagogique-didactiques de sa pratique de classe. Par processus d'enseignement, nous faisons mention aux techniques, méthodes et stratégies, sans oublier les mécanismes complexes que met en place l'enseignant de philosophie pour transposer le savoir dans le but de le rendre accessible et opérationnalisable. Par processus d'apprentissage nous nous appesantissons sur la démarche didactique propre à l'apprenant pour construire, co-construire et s'approprier l'objet du savoir. Concrètement, il s'agit de jeter un regard critique sur les techniques, méthodes et stratégies que l'enfant met en place pour opérationnaliser et apprendre le savoir philosophique. La discipline philosophique est encore une discipline élitiste voir hermétique dans notre pays, car réservée à une certaine catégorie d'élève. Au Cameroun, les réformes curriculaires de 2018 l'ont décentralisé de la classe exclusive de Terminale vers celle de Seconde, ce qui, à cette époque, était une vraie révolution pédagogique. La philosophie étant cette discipline d'ouverture d'esprit qui aide l'enfant à construire son identité sociale et culturelle à travers le questionnement, l'étonnement, la curiosité, la réflexivité, il devient presque curieux de se poser la question de savoir, pourquoi en Afrique et particulièrement au Cameroun, cette discipline n'est pas accessible aux enfants de l'école primaire comme dans la plupart des pays occidentaux. Pourtant, Wartenberg (2009) faisait remarquer quel'enfance est une période durant laquelle de nombreuses problématiques surgissent et auxquelles ils pensent énormément ; il affirmait donc : « il est logique, même si cela va à l'encontre de la tendance de la théorie traditionnelle de l'éducation, d'autoriser les enfants à accéder à la philosophie, d'une façon qui honorerait la capacité de leur propre stade de l'existence ». (p.14). Cette affirmation légitime notre réflexion sur la nécessité de l'activité de la philosophie à l'école primaire Camerounaise, et nous conduit naturellement à poser le problème de l'inaccessibilité des enfants à l'activité philosophique. Ainsi, qu'est-ce qui, sur le plan psycho-cognitif, discréditerait les enfants de l'école primaire à l'activité philosophique? Quel type d'activité philosophique sied à l'enfant pour quel dispositif méthodologique ? Quelles compétences et habiletés doivent être développées chez les philosophes à l'école primaire Camerounaise?

I. Problématique et contexte de l'étude

Il est tout à fait possible que les enfants philosophent depuis toujours, au fur et à mesure qu'ils se frottent à la vie et à ces moments où l'esprit tâtonne face aux questionnements qui taraudent la condition humaine (Kawken, 2016). Immerger dans un monde en mouvement et donc changeant, ces enfants n'échappent pas aux problèmes d'équidistance événementiel qui feraient même apparaître, des inquiétudes ou questionnements philosophiques relatives à leur existence. Pourtant depuis toujours, un débat idéologique et conceptuel houleux existe entre les philosophes fondamentalistes et les didacticiens de la philosophie sur l'accessibilité de l'enfant à l'activité philosophique et plus particulièrement aux débats philosophiques. Pour les premiers, il semble inconcevable que les enfants puissent philosopher tant cette activité nécessite une maturité psychologique et intellectuelle, mais aussi parce que la philosophie est perçue comme une discipline hermétique, austère et complexe avec une terminologie qui lui est propre. Cette idéologie a longtemps conditionné l'enseignement de la philosophie dans notre pays. D'après elle, les élèves de classe de Terminale étaient les seuls habilités à avoir accès à cette discipline (philosophique), parce que jouissant d'une maturité psychologique et cognitive, même s'il se pose suite problème d'éclaircir le concept de maturité. Dans ces classes de Terminale, les plus jeunes (14, 15 et 16 ans) pouvaient avoir des notes excellentes en philosophie par rapport aux plus âgés (de 20 à 25 ans) ce qui remettait véritablement en question cet argument de

maturité psychologique. L'idéologie de maturité psychologique et cognitive, durera de l'année 1977, année de l'introduction de la philosophie dans l'enseignement secondaire au Cameroun jusqu'en 2018, année de la refonte des programmes de philosophie avec démocratisation de son enseignement en la classe de Seconde littéraire. *A contrario*, un changement de paradigme va s'opérer aux Etats-Unis et en Europe avec des philosophes didacticiens comme Lipman. M., Oscanyan. F., Sharp. A.-M. (1980); Sasseville, M. (2009); Kohan., Walter O. (2014); Tozzi, M. (1994). Ceux-ci auront le courage non seulement d'initier les enfants à l'activité philosophique, mais aussi de montrer la nécessité et l'importance de cette activité dans la construction l'identité sociale et surtout de l'esprit critique et l'autonomie de pensée des enfants, d'où le vocable de philosophie pour enfant¹. Il est donc courant en occident, de voir et de rencontrer la pratique philosophique avec les enfants. Cette pratique philosophique a déjà été théorisée depuis longtemps même si ses conditions méthodologiques sont encore sujettes à débat. Il est tout à fait normal de rencontrer des différences dans la procédure méthodologique de la mise en application de cette philosophie pour enfant, et parmi les méthodologies existantes on peut citer : le Dialogue Philosophique (DP) de Matthew Lipman ; la Discussion à Visée Philosophique et Démocratique (DVPD) de Michel Tozzi ; l'Echange Dialogique Critique (EDC) de Marie France Daniel...

Dans notre volonté de définir non seulement les conditions de possibilité d'une philosophie pour enfant à l'école primaire camerounaise, mais également la nécessité d'envisager une telle pratique dans un pays où, l'autorité politique (Etat) et intellectuel (philosophes universitaires) tardent à accorder une crédibilité à cette pratique, nous sommes en droit de se poser quelques questions, qui sans doute ne trouverons pas de réponse dans cette réflexion : devrions-nous comprendre encore aujourd'hui que, « l'enfant noir » (africain et donc camerounais) soit disqualifié dans cette activité sous le prétexte que la philosophie le corromprait de son enfance paradisiaque (comme si cela était possible dans notre contexte) alors même que l'enfant blanc (Européen et Américain) s'y emploie à cœur joie à cette activité depuis des décennies ? Quelles sont les raisons qui pousseraient les philosophes camerounais (les universitaires) à être réfractaire à l'idée d'une philosophie avec enfant à l'école primaire ? Pour esquisser quelques éléments de réponses à ces problématiques, on n'est en droit de se poser la question de savoir si l'enfant Camerounais est psycho-biologiquement et cognitivement apte à l'enseignement de la philosophie.

II. Positionnement du problème : la question de l'éligibilité de l'enfant Camerounais à l'activité philosophique

Dans cette réflexion, nous nous appesantirons sur le problème de l'éligibilité de l'enfant (6 à 12 ans) à l'enseignement de la philosophie à l'école primaire Camerounaise. Il s'agit de se poser la question de savoir si les enfants procèdent des capacités psycho-cognitives qui les prédisposent à l'activité philosophique. Pour répondre à cette question, nous proposons de donner des éclaircis sur la problématique de l'accessibilité de l'enseignement de la philosophie aux enfants.

II.1. L'inéligibilité d'accès de l'enfant à une l'activité philosophique

L'enseignement philosophique ou son apprentissage a, de façon générale été pensé sous l'égide d'une tradition archaïque, institutionnelle et intellectuelle selon laquelle, elle nécessite une

¹La philosophie pour enfant initié par Lipman, conçoit « l'enfance » comme une période allant de 4 à 17 ans. La philosophie pour enfant quant à elle désigne toute pratique de classe instrumentée dans un cadre institutionnel formel (école, université) ou non formel (café philosophique) avec les enfants. Nous ne remettons pas en cause cette délimitation d'âge, toutefois dans le cadre de cette réflexion, nous choisirons de pratiquer la philosophie avec les élèves du cycle primaire Camerounais. Ainsi donc, le vocable « enfant » désignera tout individu compris entre 6 à 12 ans.

maturité cognitive, une certaine somme de connaissances acquises sur sa propre expérience de la vie. A ce propos, Derrida (1975) se demandait : « où donc a-t-on appris que tout contact avec la philosophie était impossible, entendez interdit, avant « l'adolescence » ? Ce mythe rusé de l'âge et de la maturité psycho-intellectuelle est reconduit à travers toute sorte de relais spécifique à la tradition la plus archaïque » (p.321). Cette présomption d'incompétence de l'enfant en général à l'activité philosophique est entretenue par le fait que, le modèle actuel exige une certaine maturité culturelle, intellectuelle et affective. De ce fait, si l'on s'en tient à ces critères spécifiques, il est évident que l'activité philosophique soit hors de portée des enfants en générale et du jeune camerounais en particulier, et par conséquent ceux-ci sont peints dans l'image des êtres immergés dans l'ignorance, l'inconscience, l'innocence et même le narcissisme. En Afrique tout comme au Cameroun, l'élève de l'école primaire est confronté à d'autres problèmes qui visiblement le discréditent à l'apprentissage de la philosophie et entre autres on peut citer : le problème de langue nécessaire pour dialoguer, débattre et défendre son point de vue, ensuite celui du déracinement culturelle qui s'explique par le fait que, la grande partie des enfants accèdent à l'école sans la maîtrise minimale de leur langue maternelle et donc sans repère culturel, et comme le faisait remarquer Lipman, « l'enfant est immergé dans un monde totalement problématique, un monde ou tout invite à la recherche et au questionnement réflexif, un monde aussi propice à la réflexion qu'à l'émerveillement et à l'action » (Lipman, 1992 : 9-10). L'absence de ces assises minimales culturelles de ces enfants leur devient préjudiciable, car on philosophe à partir de quelque chose.

L'une des influences majeures et partisans de cette théorie fut bien Descartes (1649) pour qui l'enfance est l'âge des illusions, des idées confuses et des puissances de l'irréfléchi. Dans sa perception de l'enfance, il explique que leur relation au monde se joue en premier lieu sur le monde de l'erreur et des préjugés, d'où l'urgence d'établir des principes et d'adopter des règles pour la direction de leur esprit. Selon Descartes, aucune relation spontanée au réel ne contiendrait une quelconque forme de pensée juste et l'énoncé d'une vérité. L'enfance dans la philosophie cartésienne est perçue comme une condition antagoniste à la philosophie, et la raison pour laquelle Gouhier Henri, écrit à ce propos dans son chapitre *l'Homme contre l'enfance* : « il y a donc dans la situation de l'homme une grande misère : c'est qu'il commence par être enfant... puisqu'entre la raison et la vérité il y a l'enfance, le devoir de l'esprit est de se dresser contre l'enfance » (Gouhier Henri, 1949 : 40-41). Outre sa constante cohabitation avec l'erreur, l'enfance est jugée incapable de toute relation véritable au réel en raison de son innocence : L'innocence enfantine serait un état d'ingénuité et de pureté originelle liée à une certaine ignorance du monde, et notamment du mal. « L'enfance se trouvant donc dans une certaine bulle d'étanchéité, ne percevant pas le réel tel qu'il est, mais serait bénie par la faculté de ne voir qu'un tableau enjolivé de la vérité ». (Hawken, 2016 : 21). Outre sa constante cohabitation avec l'erreur, l'enfance est jugée incapable de toute relation véritable au réel en raison de son innocence.

Même si Barbero Odette (2005) reconnaît à juste titre que, les ténèbres de l'enfance hantent la philosophie cartésienne, il devient normal d'affirmer au regard de ce qui est dit que, l'activité philosophique est en contradiction totale avec l'esprit enfantin et, il serait impossible pour ces derniers d'adopter un regard clairvoyant sur les grandes problématiques de la condition humaine, le fondement même de la réflexion philosophique. Cependant, la philosophie serait-elle donc cette activité qui arracherait les enfants à leur innocence bienheureuse ?

II.2. Vers une reconnaissance des capacités de l'enfant à philosopher

Une certaine filiation naturelle semble exister entre les enfants et la philosophie. Au regard de leur faculté d'étonnement, de questionnement, les enfants manifestent une certaine tendance naturelle à la philosophie. Il est possible que les enfants philosophent depuis toujours « au fur et à mesure qu'ils se frottent à la vie et à ces moments où l'esprit tâtonne face aux questionnements qui taraudent la condition humaine » (Hawken, 2016 : 11).

Lipman (1995) s'est toujours fortement opposé à la vision cartésienne en soutenant qu'une bonne méthode de formation de l'esprit de l'enfant, peut permettre de canaliser le risque de l'erreur : « contre la tradition cartésienne de l'enfance comme lieu et moment du préjugé et de l'erreur, philosopher, c'est sortir de l'enfance ». Pour lui, les enfants sont capables de penser par eux-mêmes dès lors qu'est mise en œuvre une « méthode *ad hoc* ». (p.212)

Cette conception cartésienne de l'enfant tire ses origines d'une tradition ancienne et illustrée dès l'époque grecque avec Socrate qui fut accusé d'avoir voulu pervertir la jeunesse au moyen de ses dialogues révélateurs. L'on peut donc concevoir qu'un mur ait été construit entre l'enfance et la philosophie et qu'il y ait historiquement « un isolement de l'enfance et de la philosophie... la raison de cela serait, la protection de l'enfance : la dialectique subvertirait les enfants, les corromprait, les infesterait avec la désobéissance ». (Lipman, 1988 :13).

Contre cette crainte d'une perversion de la jeunesse, les didacticiens et pédagogues de la philosophie estiment à l'inverse que la philosophie peut avoir une action bénéfique sur le développement psychologique et cognitif de l'enfant. L'enfance ne saurait donc être un âge de l'innocence malgré les avis contraires à cet égard. Wartenberg (2009) ayant expérimenté la capacité des enfants à l'activité philosophique est arrivée à cette conclusion :

Reconnaître la capacité philosophique des enfants, c'est s'opposer à certaines de nos représentations les plus chères des enfants et de l'enfance... l'idée selon laquelle les enfants sont innocents n'a plus cours... l'enfance est une période durant laquelle de nombreuses problématiques surgissent et auxquelles les enfants pensent énormément. Donc il est logique, même si cela va à l'encontre de la tendance de la théorie traditionnelle de l'éducation, d'autoriser les enfants à accéder à la philosophie, d'une façon qui honorerait la capacité de leur propre stade de l'existence. (Wartenberg, 2009 :14).

Il est tout à fait envisageable de penser que, l'enjeu de l'éducation philosophique des enfants ne consiste pas à la simplifier tel qu'il est proposé à l'âge de la maturité, mais de porter un regard nouveau sur les nouvelles données psychologiques des enfants, le but étant d'adopter une méthodologie, une pratique nouvelle qui puisse se fonder sur cet univers. L'existence des enfants n'est pas dénuée de toutes turpitudes existentielles et réflexives, qui placeraient ce dernier à l'abri total des dimensions troublantes de l'environnement et du monde qui l'entoure : « l'enfant est immergé dans un monde totalement problématique, un monde qui tout invite à la recherche et au questionnement réflexif, un monde aussi propice à la réflexion qu'à l'émerveillement et à l'action » (Lipman, 1995 : 9-10).

En définitive, les didacticiens de la philosophie et les philosophes ouverts à une pratique philosophique avec les enfants, prennent position contre « un aveuglement, ou une mésinterprétation de l'expérience enfantine, dans le fait de voir les enfants comme capricieux au lieu d'expérimentaux, comme impulsifs au lieu d'aventureux, comme irrésolus et indécis au lieu de prudents, comme illogiques au lieu de sensibles aux conflits et ambiguïtés, comme irrationnels au lieu de déterminés à préserver leur intégrité » (Lipman et al., 1980 : 8). Le monde de l'éducation selon les données des

psychologues a longtemps eu une interprétation erronée de la manière dont les enfants appréhendent le réel, et sur leur capacité à philosopher. Bien que les travaux introductifs de Rousseau dans *Emile*, furent salutaires dans la mesure où, il fut le premier à réorienter la subjectivité de l'enfant et sa capacité à éprouver les leçons de son expérience qui, par un geste de revalorisation de sa spécificité, « semble être à la source même de l'émergence de la philosophie pour enfants ». (Hawken, 2016 : 23).

La reconnaissance des possibilités philosophiques des enfants semble donc consister, à modifier le regard de l'adulte sur la réalité enfantine, le but étant de saisir les particularités de leur monde pour construire une méthodologie pédagogique-didactique adaptée à leur stade de développement.

III. Philosopher avec les enfants oui, mais avec quelles approches méthodologiques

La pratique de classe philosophique avec les élèves s'est développée dans les pays industrialisés occidentaux pendant ces dernières décennies, mais au-delà des désaccords méthodologiques et de multiples formes qui l'ont caractérisée, elle s'est tout de suite établie comme une pratique orale, collective ou collaborative, fondée sur l'échange intersubjectif. Pour la plupart des didacticiens de la philosophie, l'échange oral constitue le moyen par excellence pour philosopher avec ses élèves. Malgré un socle commun sur l'accès de l'enfant à l'apprentissage de la philosophie, les modalités pratiques de ce socle pendant la pratique de classe n'ont pas été théorisées de manière uniforme. Dans le cadre de cette réflexion, nous présenterons quelques approches méthodologies qui favoriseraient une didactisation de la philosophie avec les enfants.

III.1. La méthode psychanalytique ou méthode ARCH : une approche contre l'institutionnalisation étatique de l'enseignement de la philosophie

La méthode ARCH est l'œuvre du courant psychanalytique. Cette méthode portée par Jacques Levine pose le problème de « la structuration identitaire de la personnalité en dehors de toute conduite du maître » (Trovato, 2004 : 45), car si l'élève ou l'enfant se trouve soumis à des exigences d'application des habiletés préalablement définies par un adulte, ou un enseignant, il risque ne pas faire l'expérience authentique de la pensée comme ensemble mouvant. Il y'a un risque élevé de penser par procuration ou par psittacisme c'est-à-dire de vouloir reproduire à l'identique, la pensée du maître, de l'enseignant ou du tuteur. Ici le protocole de la philosophie avec les enfants est simple, et laisse toute sa place à l'expression de la pensée de philosopher sur le monde. « Pour l'enfant, philosopher, en tout cas à ce niveau protophilosophique, c'est s'interroger sur ce que pensent les mots, sur ce que les mots pensent du monde » (Lévine, J, 2008 : 62).

Les praticiens et partisans de la méthode ARCH rejettent catégoriquement cet aspect scolaire, directif et programmatif de l'enseignement de la philosophie. Pour Lévine, cette approche est faillible tant au niveau de sa finalité qu'au niveau des modalités qui structurent la présence d'un adulte :

Nous avons été surpris par la densité du discours de l'adulte, son souci d'intervenir pour redresser, corriger, transmettre, comme s'il doutait de la capacité de l'enfant à saisir les enjeux du débat... nous avons eu très rapidement la conviction que l'enfant a besoin de faire une double expérience préalable : il a besoin de vivre pleinement le pouvoir de la pensée, et il a besoin de se centrer, autrement que sur un mode scolaire, sur la valeur des concepts de l'existence que nous véhiculons... nous pensons que le point d'impact principal des ateliers de philosophie doit être la parole de l'enfant, en tant que miroir de sa façon de penser la vie, et cela avec le minimum d'additions en provenance des adultes. (Lévine, 2008 : 73).

D'après la méthode psychanalytique, l'essentiel de la pratique philosophique réside dans la construction de l'enfant comme sujet pensant, et il est envisagé que la présence de l'adulte fasse rabaissée la pratique philosophique dans l'écueil d'une discipline scolaire où le philosophe ou l'enfant soit obligé de réaliser les gestes intellectuels exigés par l'adulte.

Sur le plan pratique, au cours de cette forme particulière de faire de la philosophie avec les enfants, ces derniers sont invités à faire l'expérience du *cogito*, « c'est-à-dire celle de lui-même en tant que lieu du *cogito* »². L'enfant doit découvrir qu'il est le porteur de « cette dimension de l'être qu'est la pensée dont on est soi-même la source. « Son statut inégalitaire par rapport aux adultes s'en trouve considérablement modifié » Lévine³. Le rôle de l'adulte dans le processus de construction philosophique de l'enfant ou l'apprenant ici se trouve limité. Il ne se réduit qu'à l'énonciation de la question par exemple « qu'est-ce que la liberté ? », puis il doit s'absenter, manifestant ainsi sa confiance au philosophe de développer une pensée sur le monde. L'enjeu consiste pour l'enfant à se découvrir porteur d'une vision du monde, il doit se réaliser dans l'acte d'expression que dans celui d'introspection.

Bien que cette méthode mette la construction du philosophe au centre de ses précautions, il n'est nullement question d'une approche égocentrée, car l'enfant expérimente autant la pensée des autres que la sienne. Et pour Jacques Lévine, il est question d'éprouver le *cogito* que le *cogiton*. Il est donc important de constater que la méthode ARCH ou l'approche psychanalytique de la philosophie ne ferme pas l'accès aux enfants sur la pratique philosophique, la différence fondamentale se trouve dans la méthodologie, c'est-à-dire celle consistant à rendre l'élève maître de son analyse, de sa pensée sans pression ou influence extérieure ou de l'adulte. Cette approche est contre toute instrumentalisation de l'apprentissage de la philosophie, car dans ces lieux, enseigner la philosophie c'est imposer son point de vue aux âmes sensibles, c'est limiter la capacité et les multiples possibilités de raisonnement des enfants, car ceux-ci seront tentés de reproduire les systèmes de pensée des enseignants. La mise en place d'une telle approche en contexte Camerounais va malheureusement nécessiter de prendre en compte toutes les diligences institutionnelles et pédagogiques pour son application. Car, pour encadrer sa pratique, les contours techniques de sa mise en application doivent être encadrés dans le but prévenir contre tout égarement et toute perversion du discours.

III.2. Le dialogue philosophique (DP) de Matthew Lipman

Lipman est considéré comme le pionnier des philosophes pour enfant et de ce fait, il n'est pas contre toute institutionnalisation de la pratique philosophique et la définition des compétences à développer. Son approche dialogique consiste à faire usage des habiletés de pensée grâce à l'échange entre les pairs dirigé par un facilitateur et non un dispensateur des connaissances philosophiques, autour d'un sujet philosophique issu d'un roman/des textes conçus à cette occasion. Le didacticien américain est convaincu du fait que, cette pratique dialogique de l'apprentissage de la philosophie contribuera à la construction de l'autonomie de pensée de l'enfant. A ce propos, Marie-France Daniel (1992 : 173) estime que le dialogue philosophique est d'une part, une expérience et d'autre part, que « cette activité expérientielle est la plus concrète et la plus efficace pour motiver l'esprit à s'engager dans une recherche philosophique ». Pour ce faire, Lipman donne des indications nécessaires pour que le facilitateur puisse diriger une discussion philosophique en fonction des objectifs préalablement définis. L'ambition de l'auteur n'est pas de faire de sa méthode une simple initiation à la philosophie ; son objectif, c'est de garantir la philosophicité du dialogue et sur ce, certains éléments sont indispensables : le facilitateur (différent de l'enseignant), le roman philosophique (œuvre au

² Ibid.

³ Ibid., p.68.

programme), l'inventaire des habiletés de pensée (une spécificité de Lipman), l'instauration d'une communauté de recherche (formation et mise en place des élèves).

Le roman philosophique dans le dialogue philosophique de Lipman joue un grand rôle, car c'est à partir des idées impulsées et des textes préalablement sélectionnés dans le roman que les échanges sont impulsés. Tout dialogue philosophique nécessite la création d'une communauté de recherche (un groupe de travail) qui puisse garantir la philosophicité du dialogue philosophique. Dans son dispositif dialogique, Lipman définit une ligne de conduite pour opérationnaliser sa pratique philosophique avec les enfants :

- Premièrement, les problématiques philosophiques présentées et définies dans le roman ;
- Deuxièmement, les compétences du facilitateur à questionner et animer le dialogue en toute rigueur logique et philosophique ;
- Troisièmement, l'instauration d'une communauté de recherche : (Lipman, 1995 : 97).

Le dialogue philosophique et l'instauration d'une communauté de recherche sont d'après cet auteur, la condition *sine qua non* pour la pratique de la philosophie avec les enfants. Pour Lipman, l'une des meilleures façons d'inciter les gens à penser est de les faire dialoguer. Toutefois initier une pratique philosophique dialogique avec les enfants pour quelles compétences à développer ?

IV. Philosopher avec les enfants à l'école primaire pour quelles compétences à développer

Il est urgent de reconnaître qu'un débat philosophique n'est pas possible avec les enfants, parce que celui-ci mériterait au préalable d'avoir une maturité cognitive, de maîtriser l'épistémologie de cette discipline, c'est-à-dire l'évolution de la science et des connaissances philosophiques dans l'espace et le temps, de connaître les différentes crises qui ont jalonné son histoire. On ne peut qu'apprendre à philosopher c'est-à-dire à exercer sa raison, son raisonnement critique au moyen d'une discussion à visée philosophique et démocratique (DVPD) au sens Tozzien du terme ou d'une discussion philosophique (DP) au sens Lipmanien. Le débat philosophique au sens strict du terme exige une certaine maturité cognitive. Dans le dispositif de la DVPD, il ne s'agit pas d'un « débat philosophique », mais d'un « débat à visée philosophique », c'est-à-dire d'une discussion qui tend vers la philosophie. Les enfants ne peuvent pas philosopher à la manière que les adultes (étudiants, enseignants et universitaires enseignants), toutefois avec l'aide d'un dispositif didactico-méthodologique adapté, on peut les aider à construire et co-construire progressivement leurs pensées critiques, tout en les éloignant progressivement du psittacisme ou de la pensée par procuration, et en les aidant à s'autonomiser idéologiquement c'est-à-dire à réfléchir par soi-même.

Qu'on se retrouve dans la discussion philosophique de Lipman ou dans la discussion à visée philosophique et démocratique de Tozzi pour ne citer que ces deux dispositifs méthodologiques de formation progressive de l'esprit enfantin, tous les didacticiens s'accordent sur un principe directeur : philosopher avec les enfants, c'est leur transmettre des outils pour mieux construire leurs intelligences car, « l'esprit de l'enfant mérite d'être formé non pas de façon vague et distincte au hasard des influences disciplinaires, mais grâce à un usage de la pensée selon les dimensions et les habiletés, qui se fondent sur les habiletés structurelles (étonnement, curiosité, déduction, induction, syllogisme...) » (Hawken, 2016 : 162).

IV.1. Favoriser l'ouverture de l'esprit critico-logique des enfants

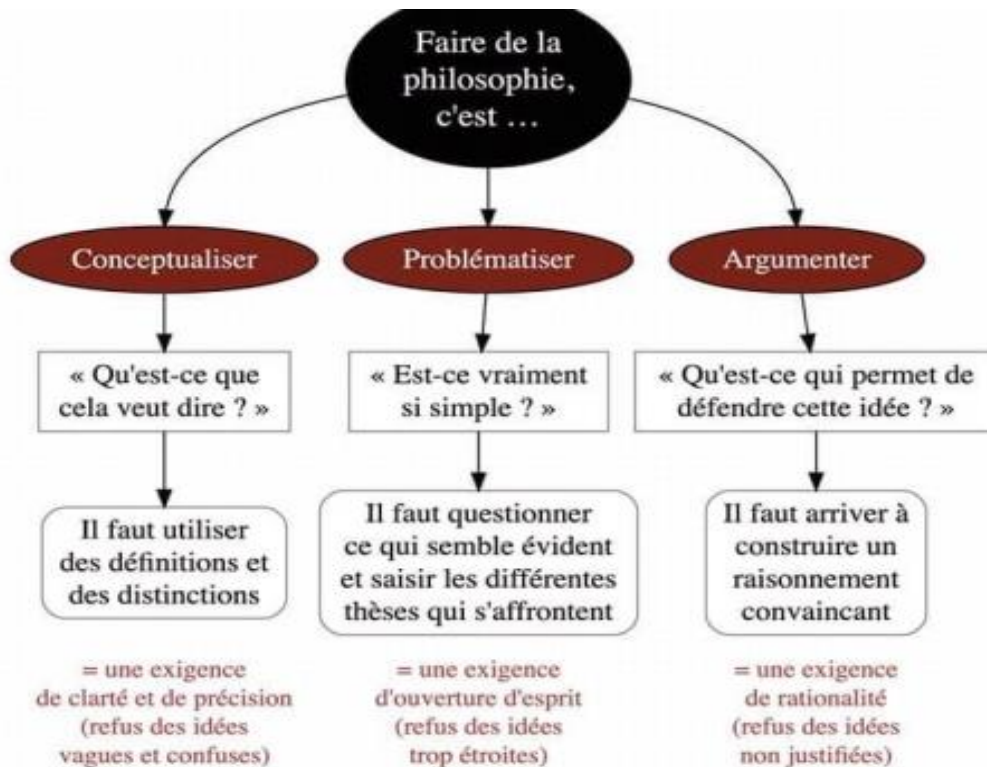
En dépit du fait que Lipman ne voit pas dans l'éducation à la pensée critique une formation suffisamment pour assurer un développement intellectuel total, elle demeure néanmoins centrale. Pour Lipman logicien de Formation, ce sont les outils de la logique qui constituent l'appareillage rationnel de l'esprit critique. C'est pourquoi, l'essence de la pensée critique et de son apprentissage est la réflexivité tant qu'elle opère un examen métacognitif de la justesse de la pensée. Cette pensée critique aura pour fonction d'examiner les idées, les valeurs et les normes auxquelles font appel les participants d'une discussion philosophique en groupe. « Questionner, c'est institutionnaliser et légitimer le doute et inviter à une évaluation critique » (Lipman, 1995 : 57). La réflexion critique doit donc être une forme d'investigation critique qui permet à l'enfant d'utiliser des règles de logique qui sont : l'autocorrection (*valeur constructive qui vise à surveiller sans relâche, la pertinence et la cohérence dans les idées philosophique produite dans la discussion*), l'examen du contexte (*évaluer les idées en fonction de la réalité concrète qui l'environne, c'est-à-dire être conscient de sa singularité ou de sa portée générale*) et l'application des critères de raisonnement (*la fiabilité du raisonnement qui va au-delà d'une attention à l'idée, à sa particularité*).

IV.2. Le développement de la pensée créative et de l'autonomie de pensée des enfants

Le développement de la pensée créative chez l'enfant doit trouver sa légitimité première dans le lien qui existe entre l'étonnement et la philosophie « L'idée que la philosophie est basée sur la capacité à s'étonner suggère que la philosophie soit intrinsèquement créative » (Splitter et Sharp, 1995 : 31). La pensée créative va donc se construire selon douze critères essentiels mais donc les plus importants sont : l'originalité, la productivité, l'imagination, l'indépendance, l'expérimentation, l'inventivité, la maïeutique, la surprise, l'autodépassement... la maïeutique dans ce contexte ne consistera pas à (re)trouver la vérité, à atteindre le vrai, mais à atteindre l'idée personnelle. Elle sera une méthode pédagogique-didactique qui visera à susciter chez l'enfant, une réflexion qui puisse lui permettre de découvrir sa pensée personnelle et d'être capable de l'exprimer (Lipman, 1995). Le facilitateur au cours d'une DVPD doit amener les enfants à oser penser leurs idées, mais aussi et surtout oser les remettre en question.

IV.3. Développer chez l'enfant, les grandes habiletés de pensée : conceptualiser, problématiser, argumenter

Michel Tozzi conçoit sa pratique philosophique avec les enfants dans son dispositif pédagogique-didactique de la DVPD comme une pratique dont le but est de développer les habiletés de conceptualisation, d'argumentation et de problématiser.



Schémas de Chirouter Edwige, Conférence, Université de Yaoundé1,

IV.4. Développer des aptitudes réthoriques au détriment de celles de rhétoriques avec les enfants pendant un dialogue ou une DVPD

Que l'on se trouve dans la discussion philosophique (DP) ou dans la discussion à visée philosophique et démocratique (DVPD), la particularité de ces dispositifs de formation est qu'elle est essentiellement dialogique et vise donc à développer entre autres les compétences expressives et communicatives (réflexivité, raisonnabilité, critique et logique) de l'apprenant. On le sait, le fondateur du concept « rhétorique » est Isocrate et en langage contemporain, il serait, le professeur de l'éloquence. La rhétorique aujourd'hui devient pédagogique parce qu'elle permet de rendre accessible et communicable le discours philosophique jadis, hermétique, austère, inaccessible voir éristique⁴. L'essence même de la pédagogie c'est transposer tout savoir savant en savoir à enseigner, savoir enseigné pour aider l'apprenant à s'approprier l'objet du savoir (savoir acquis). Aucun savoir ne peut être accessible sur le plan didactique, s'il n'est pas transposable, simplifiable à l'entendement des apprenants et donc communicable. Pour Isocrate, le processus de formation de l'apprenant est technique et comprend trois phases fondamentales : le *grammatiste*, le *grammatikos* et le *Kritikos*. Le *grammatiste*, phase première et la plus fastidieuse doit développer les habiletés de lecture et d'écriture chez le philosophe. Le *grammatikos* doit initier l'apprenant au résumé des textes, à la lecture des classiques et aux techniques élémentaires de la composition écrite et orale et enfin le *Kritikos*, initie l'élève à dégager la morale des textes et plus tard, les mettra en condition pour aborder avec efficacité la dialectique et la rhétorique.

La culture de l'oralité ici est primordiale à tout apprentissage et seuls les sujets utiles à la cité doivent être dignes d'intérêt et débattus en public. Dans cette logique, Karsenti dira de la rhétorique que son art c'est : « s'efforce de rendre la vérité morale communicable et non la perdre dans

⁴Art de la controverse. Il aurait été créé par **Euthydème de Chios**, Sophiste. L'éristique devient un modèle pédagogique dans la philosophie antique, dans les querelles entre les différentes écoles.

des discours ésotériques et ténébreux » (Karsenti, 1996 : 107). La rhétorique en philosophie se permet de reprocher à la philosophie son ésotérisme, ses problématiques abstraites et éloignées de la réalité, ses argumentations circulaires et surtout son pauvre souci de la communication. Philosophier c'est savoir ce que parler veut dire, il n'est donc plus rare de voir un professeur de philosophie dans nos universités, lycées et collèges, qui ne sache pas faire usage de ses talents d'orateurs et d'éloquences pour enseigner, transmettre un savoir, éclaircir un point de vue ou critiquer une thèse. L'urgence et le défis en contexte Camerounais, c'est d'amener l'élève à s'exprimer oralement et de façon logique pendant un cours de philosophie. Les élèves comprennent mais ont de la peine à argumenter leur point de vue, nous pensons donc qu'il est urgent de développer chez ces derniers les habiletés **rhétophilosophiques** pendant une activité philosophique en classe ou au sein d'une communauté de recherche (Lipman).

Par **rhétophilosophie**, j'entends la capacité qu'a un apprenant dans un débat, ou une discussion à visée philosophique, de mettre ses talents de la communication (éloquence dans l'expression ou son oralité exceptionnelle) au service de son esprit-critique pour argumenter ou critiquer un point de vue ou une thèse. C'est aider l'enfant à savoir dialoguer et communiquer philosophiquement. Il s'agit de construire progressivement l'oralité, l'expressivité dans le raisonnement philosophique qui se veut critique. Philosophier avec les enfants dans cette perspective, c'est aussi les initier progressivement au raisonnement logique, à l'esprit critique et surtout leur apprendre progressivement à communiquer philosophiquement. Au Cameroun l'un des problèmes majeur à l'enseignement de la philosophie est relatif à l'expression orale et donc à la langue de communication de certains élèves. Cette pauvreté d'expression orale de ces élèves et leur incapacité à agencer ou structurer deux phrases correctes pour argumenter ou justifier un point de vue, est symptomatique à tous les niveaux d'éducation de notre système scolaire : primaire, secondaire et même universitaire. Deux facteurs, à notre sens, justifient cet état des choses : premièrement, la plupart de ces élèves à l'école primaire avancent sans avoir un réel niveau de compétence surtout en français (écrit et parlé), et il est courant de voir un élève de Terminale littéraire qui ne sache pas lire ou écrire correctement. L'une des causes à cet écueil est : « la promotion collective » et sa mauvaise interprétation. La plupart des parents ne savent pas qu'ils peuvent s'opposer à la progression de leurs enfants en classe supérieure, s'ils estiment que ceux-ci n'ont pas de réel niveau ou qu'ils n'ont pas développé les compétences attendues le cas échéant en lecture, écriture et en oralité, toutes faisant partie de la compétence communicative en français. Deuxièmement, le phénomène d'acculturation des enfants, véritable fléau national. Ce phénomène consiste pour les parents, à privilégier l'apprentissage du français au détriment des langues maternelles et des us et coutumes qui s'y rattachent. Ce phénomène impacte sur leur compétence communicative d'autant plus que le français dont il est question ici, n'est pas homologué, non exact et non soutenu. Il s'avère donc urgent aujourd'hui, de relier la rhétorique à la philosophie pour une science qui se veut communicative et utile pour la société. Amener l'enfant à défendre son point de vue selon les règles de l'art, à construire progressivement son expression orale et grammaticale, car philosopher c'est savoir ce que parler veut dire. *A contrario*, par **rhétosophistique**, j'entends, la capacité qu'a un apprenant ou un adulte de faire usage de ses facilités oratoires, son expression facile pour tromper, extorquer ou déformer la vérité. Ce sont les petits-fils des sophistes. C'est aussi mettre ses facilités de communication au service de la duperie et donc des intérêts égoïstes. La philosophie pour enfant étant essentiellement orientée vers le dialogue doit éviter de faire sombrer les enfants vers **la réthosophistique**, dans un monde où le paraître est plus important que l'être.

Conclusion

Au terme de cette réflexion, nous pouvons affirmer qu'une activité philosophie avec les enfants est possible à l'école primaire camerounaise, au regard de la filiation naturelle qui existe entre les enfants et la philosophie à travers leurs facultés d'étonnement et de questionnement. L'existence des enfants n'est pas dénuée de toutes turpitudes existentielles et réflexives comme veulent nous faire croire certains détracteurs à l'activité philosophique avec les enfants. Les enfants peuvent philosopher à travers à ces moments où, leur esprit tâtonne face aux questionnements qui taraudent leurs conditions humaines. Cependant avant toute pratique didactico-philosophique avec les enfants, trois préalables doivent être respectés : premièrement prendre en compte le développement psycho-cognitif de ces enfants et adopter une stratégie de communication qui sied. Deuxièmement, définir une approche méthodologique et des stratégies pédagogico-didactiques adéquates, et dans le cadre de cette réflexion, nous en avons présenté trois types : la méthode ARCH, la DP et la DVP. Troisièmement enfin, définir des compétences pédagogiques opérationnelles pour une activité dialogico-philosophique avec les enfants. Ayant constaté que, pendant la pratique philosophique de classe avec les élèves du secondaire, le maniement de la langue de communication et donc de l'expression des élèves est l'un obstacle au développement des compétences curriculaires définies dans la discipline philosophique, dans le cadre de cette activité philosophique avec les enfants, et à partir du moment où cette activité est essentiellement dialogique, nous recommandons aux animateurs d'aider les enfants à construire leurs habiletés **réthophilosophiques** tout en évitant qu'ils sombrent dans la **rhétosophistique**.

Références bibliographiques

Barbero, Odette, 2005, *Le thème de l'enfance dans la philosophie de Descartes*, Paris : L'Harmattan.

Chirouter, Edwige, 2024, *Les enjeux de la philosophie avec les enfants : enjeu éthique, politiques et épistémologiques*. Conférences, Université de Yaoundé1.

DERRIDA, Jacques, 1997, *Le droit à la philosophie d'un point de vue cosmopolite*, Paris : Verdier.

DESCARTES, René, *Les passions de l'âme* (1649), éd. P.D'Arcy, 1996

Gouhier, Henri, 1949, *Descartes essais*, Paris : Librairie philosophique J.Vrin.

Hawken, Johanna. (2016), *Philosopher avec les enfants : une enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture d'esprit*. [Thèse de Doctorat, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne].

LÉVINE, Jacques, 2008, *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?*, Paris : ESF éditeurs.

LIPMAN, Matthew, 1995, *À l'école de la pensée*, trad. fr. Nicole Decostre, Bruxelles, De Boeck, coll. Pédagogies et développement.

LIPMAN, Matthew, 1988, *Philosophy goes to school*, Philadelphie : Temple University Press.

LIPMAN, Matthew, 1995, *À l'école de la pensée*, trad. fr. Nicole Decostre, Bruxelles, De Boeck, coll. Pédagogies et développement.

TROVATO, Vincent, 2004, *L'enfant philosophe*. Essai philopédagogique, Paris : L'Harmattan,

SPLITTER, Laurence, SHARP, Ann-Margaret, 1995, *Teaching for better thinking*, Melbourne : ACER.

WARTENBERG, Thomas, 2009, *Big ideas for little kids*, Lanham : Rowman & Littlefield Education.