

Faculté de philosophie, arts et lettres

Les capacités philosophiques des enfants

Enquête interdisciplinaire sur l'habileté des enfants à pratiquer la philosophie

Auteur : Charbel ABOU KHALIL

Promoteur(s) : Prof. Marc MAESSCHALCK

Lecteur(s) :

Année académique 2020-2021

Intitulé du master et de la finalité :

FILO2MS/AF : Master [120] en philosophie, à finalité spécialisée : philosophies allemandes et françaises : enjeux contemporains.

Table des matières

Introduction.....	5
Chapitre 1 : La théorie piagétienne du développement cognitif.....	8
I- Esquisse bibliographique : récit d'une déconversion.....	8
II- Le « stade » piagétien : concept et critères.....	13
III- Le stade du développement sensori-moteur	16
<i>Sous-stade 1 (0-1 mois)</i>	17
<i>Sous-stade 2 (1-4 mois)</i>	18
<i>Sous-stade 3 (4-8 mois)</i>	19
<i>Sous-stade 4 (8-12 mois)</i>	20
<i>Sous-stade 5 (12-18 mois)</i>	22
<i>Sous-stade 6 (18-24 mois)</i>	23
IV- Le stade préopérateur.....	23
<i>La pensée symbolique et préconceptuelle</i>	25
<i>La pensée intuitive</i>	27
V- Le stade des opérations concrètes	29
VI- Le stade des opérations formelles.....	31
VII- Les implications pédagogiques de la théorie piagétienne du développement cognitif	35
Chapitre 2 : La philosophie pour enfants et sa conception du développement cognitif.....	38
I- La philosophie pour enfants : théorie et pratique	38
II- La nécessité de repenser les fondements de la pédagogie traditionnelle	41
III- De l'épistémologie génétique à l'épistémologie générative	45
IV- Le monde philosophique de l'enfant : l'enfance reconceptualisée.....	54
V- La question de l'égoïsme	56
VI- La question de la concrétude	62
VII- La question de l'irrationalité.....	66
Chapitre 3 : Les tendances philosophiques des enfants	71
I- L'étonnement, sentiment originaire de la philosophie	71
II- La précarité de l'étonnement et la nécessité d'une pratique éducative qui le cultive.....	78
III- L'ignorance enfantine, une attitude socratique en face du monde	81
IV- L'ignorance enfantine, une « <i>idiotie</i> » à institutionnaliser.....	84
Conclusion	89
Bibliographie	92

I- Sources primaires	92
Ouvrages	92
Articles	93
II- Sources secondaires	93
Ouvrages	93
Articles	93
Ressources électroniques	93

Introduction

L'enfant est-il capable de philosopher ? La doxa répond par la négative. En effet, cette réponse immédiate trouve ses racines dans une conception de l'enfance qui l'équivaut à une période de la vie de l'homme caractérisée par une immaturité intellectuelle. La philosophie, quant à elle, et malgré le manque de consensus parmi les philosophes sur sa définition et sa nature, apparaît comme une discipline élitiste qui se fonde sur l'exigence d'une excellence intellectuelle, la rendant inaccessible au commun des mortels, y inclus particulièrement les enfants. Par suite, si nous devons confronter l'enfance à la philosophie, nous nous retrouverions face à deux termes qui offrent un contraste évident, voire une contradiction.

Cependant, vers la fin du 20ème siècle, un courant en faveur de l'enseignement de la philosophie pour enfants se développait au sein des communautés de recherche sur l'éducation. Matthew Lipman préconisait une approche pédagogique qui visait à enseigner la philosophie dès l'école primaire et même dans les sections maternelles. Cette nouvelle approche n'admettait plus la rupture communément établie entre l'enfant et l'adolescent, et entre l'enfant et l'adulte. Plutôt, elle voyait en l'enfant un sujet raisonnable qui fait partie intégrante de la condition humaine et ainsi, dont la vie quotidienne est imprégnée de philosophie.

L'enseignement de la philosophie ne consiste ici ni à *étudier* ni à *apprendre* la philosophie, mais à *faire* : « [...] « faire de la philosophie » consiste, d'une part, à réfléchir sur des concepts, telles la *vérité*, la *justice*, la *relation*, la *signification*, qui appartiennent à un ordre beaucoup trop général pour être étudiés par les autres disciplines. D'autre part, c'est participer à des discussions sur les *critères* et les *normes* qui entourent ces concepts. C'est cette conception de la pratique philosophique qui est privilégiée par la Philosophie pour enfants »¹. Le maître devient désormais un *facilitateur* qui aborde *avec* l'enfant, dans son langage naturel, des problématiques philosophiques concernant les aspects fondamentaux de l'existence humaine, et suit avec lui une procédure d'enquête philosophique qui lui permet d'acquérir une attitude réflexive par rapport au monde.

¹ DANIEL Marie-France, *La philosophie et les enfants*, Montréal (Québec), Les Éditions LOGIQUES, 1992, p. 16.

Lorsqu'en 1970 la Philosophie pour enfants apparaît sur la scène de l'éducation, on pensait à tort qu'elle tombait des nues, alors que l'apprentissage précoce de la réflexion a effectivement jalonné l'histoire de la philosophie : Epicure affirmant qu'il n'est jamais trop tôt ni trop tard pour philosopher, Calliclès discutant avec Socrate dans le *Gorgias*, Montaigne dans *De l'institution des enfants*, Jean-Jacques Rousseau dans *l'Émile*, Nietzsche et les trois métamorphoses de l'esprit dans *Ainsi parlait Zarathoustra*, etc. Qu'il s'agisse d'une ancienne ou d'une nouvelle affaire, la question persiste : L'enfant est-il capable de philosopher ? C'est ainsi que le travail présent s'intitule *Les capacités philosophiques des enfants*. En effet, ce travail se veut une enquête interdisciplinaire sur les capacités des enfants à pratiquer la philosophie.

En premier lieu, vu son influence énorme et toujours présente dans le domaine socio-éducatif, nous allons nous pencher sur la psychologie expérimentale de Jean Piaget qui a cherché les lois universelles du développement intellectuel humain. Les innombrables observations effectuées sur les enfants lui ont orienté vers l'exploration systématique des mécanismes de la pensée humaine, et lui ont servi comme base de son épistémologie génétique. Cette dernière désigne la théorie du développement cognitif basée sur quatre stades, expliquant comment le nourrisson, dont les réactions sont parfaitement illogiques, devient petit à petit un enfant encore très malhabile dans son raisonnement mais qui mûrit progressivement en un adolescent doué d'une organisation mentale raffinée. Après avoir présenté la théorie piagétienne du développement cognitif, nous allons indiquer ses implications dans le domaine de la pédagogie, et les raisons pour lesquelles elle condamne l'enfant à être incapable de philosopher. Ce faisant, nous allons porter notre attention sur trois caractéristiques qui, selon la théorie piagétienne, définissent la pensée enfantine et constituent ainsi des obstacles insurmontables quant à la réflexion philosophique, à savoir l'égoïsme, la concrétude et l'irrationalité.

En deuxième lieu, nous allons aborder la Philosophie pour enfants, en théorie et en pratique, afin de présenter la conception lipmanienne du développement cognitif. Ainsi, nous présenterons la nouvelle pédagogie préconisée par Lipman, sa raison d'être, son objectif et sa méthode interventionniste. Aussi, nous mettrons en exergue ses divergences avec la conception piagétienne du développement cognitif, en soulignant sa propre reconceptualisation de l'enfance et la nécessité de passer de l'épistémologie génétique à l'épistémologie générative.

Nous ferons ainsi appel aux philosophes, psychologues et pédagogues dont la pensée et les travaux ont servi de fondements théoriques à la pédagogie lipmanienne ou ont assuré sa continuation, à savoir principalement John Dewey et Lev Vygotski.

En troisième et dernier lieu, nous allons explorer les tendances philosophiques de l'enfant, qui sont au fondement de la pratique d'éducation philosophique. Nous allons montrer comment l'esprit enfantin présente une affinité naturelle envers les dimensions philosophiques du monde et comment l'attitude enfantine s'érige en une attitude originelle présentant un maximum d'ouverture aux problématiques philosophiques issues des fins fonds de la condition humaine à laquelle l'enfant participe par excellence.

Grâce à ce parcours, nous espérons avoir apporté des arguments en faveur d'une meilleure intelligence du rôle possible et des ressources fondamentales qu'un enseignement systématique et adapté pourrait assurer dans le développement cognitif et humain des enfants.

Chapitre 1 : La théorie piagétienne du développement cognitif

I- Esquisse bibliographique : récit d'une déconversion²

« J. P. –Écoutez : j'en veux d'autant moins aux philosophes que j'ai enseigné moi-même cette discipline, pendant quatre ans, à l'université de Neuchâtel... Mais c'est précisément en donnant des leçons de philosophie que j'ai vu combien il était facile de raconter... ce qu'on désire... »³

Jean Piaget est né à Neuchâtel, en Suisse, le 9 août 1896. Préoccupé par l'histoire naturelle, il eut la chance, au jeune âge de onze ans, de devenir le *famulus* de Paul Godet, un vieux zoologiste qui dirigeait le Musée de Neuchâtel. « En échange de mes menus services, il m'initiait à la malacologie et me donnait quantité de coquilles de mollusques terrestres et d'eau douce pour faire chez moi une collection en règle. Lorsqu'il mourut en 1911, je me mis, à quinze ans, à publier différentes notes en supplément à son *Catalogue des Mollusques neuchâtelois* ou sur les mollusques alpins qui m'intéressaient vivement en leur variabilité d'adaptation à l'altitude »⁴.

À la suite de la publication d'une série de notes entre 1911 et 1915, Piaget jouit d'une grande renommée dans les cercles européens de malacologie. Cependant, il fut jugé trop jeune pour entreprendre cette spécialisation par certaines revues d'histoire naturelle, ce qui les conduisit à refuser de publier davantage d'autres notes. Heureusement pour lui, cette opinion fut aussi partagée par son parrain Samuel Cornut qui l'invita un été sur les bords du lac d'Annecy. Il lui parle de l'*Évolution créatrice* de Bergson. « Ce fut un vrai coup de foudre... la lecture de Bergson fut une révélation... »⁵ et elle confirma Piaget dans son amour de la biologie.

Ainsi, en 1914, Piaget commença ses études à l'université de Neuchâtel, assistant aux cours d'Arnold Reymond. Ce dernier eut une grande influence sur la vocation philosophique de Piaget qui décida de se spécialiser en philosophie biologique, voire en épistémologie biologique.

² PIAGET Jean, *Sagesse et illusions de la philosophie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1965, p. 9.

³ BRINGUIER Jean-Claude, *Conversations libres avec Jean Piaget*, Paris, Robert Laffont, 1977, p. 29.

⁴ PIAGET Jean, *Sagesse et illusions de la philosophie*, op. cit., p. 11.

⁵ *Ibid.*, pp. 11-12.

Les progrès qu'il fit grâce à son maître en épistémologie le poussèrent à entreprendre un travail sur la théorie de la connaissance en général, mais envisagée sous l'angle biologique. Il partit de deux idées centrales d'ailleurs jamais abandonnées depuis :

« La première est que, tout organisme possédant une structure permanente, qui peut se modifier sous les influences du milieu mais ne se détruit jamais en tant que structure d'ensemble, toute connaissance est toujours *assimilation* d'un donné extérieur à des structures du sujet [...]. La seconde est que les facteurs normatifs de la pensée correspondent biologiquement à une nécessité d'*équilibre* par autorégulation : ainsi la logique pourrait correspondre chez le sujet à un processus d'équilibration »⁶.

À cette époque, un schisme se déclencha « trop lentement hélas »⁷ entre le maître et son élève. En effet, Piaget vit en son maître Raymond « l'exemple le plus complet et le plus admirable d'un penseur qui n'abordait aucune question [...] sans s'élever aussitôt à des considérations si étonnamment générales qu'elles se trouvaient liées aux grandes options métaphysiques »⁸. Et pourtant, Piaget considéra « qu'une idée n'est qu'une idée et un fait est seul un fait »⁹. Manipuler les idées comme s'il ne s'agissait que de métaphysique, même par une réflexion bien conduite, pouvait aboutir à quelques imprudences. « Où est alors la frontière entre ce que la réflexion permet d'atteindre avec sécurité et ce que les faits obligent de rectifier ? »¹⁰ C'est à ce moment-là que Piaget s'ouvrit à la nécessité de se mettre à la psychologie expérimentale. Ceci fut pour lui une première rupture avec la philosophie traditionnelle.

Les études de Piaget conduisirent à un épuisement physique et mental, ce qui l'obligea à se retirer dans les Alpes pour quelques mois de « loisir forcé »¹¹. Il se pencha sur les controverses philosophiques à l'époque, en particulier sur le problème des relations entre la partie et le tout. Quoique ignorant entièrement la théorie de la *Gestalt*, il mit en forme un papier sur l'équilibre entre le tout et les parties en une structure organisée et sur la correspondance entre l'obligation normative et l'équilibration. Il conclut que tous les phénomènes scientifiques sont constitués de « tous » *qualitativement différents* qui imposent un ordre et une régularité à leurs « parties ».

⁶ *Ibid.*, p. 16.

⁷ *Ibid.*

⁸ *Ibid.*, p. 14.

⁹ *Ibid.*, p. 16.

¹⁰ *Ibid.*, p. 17.

¹¹ *Ibid.*

Dans ces systèmes, les parties n'existent pas en tant que telles. Les parties n'existent que dans la mesure où elles entrent dans la structure des ensembles auxquels elles appartiennent. Cette solution formulée par Piaget s'est concrétisée dans une grande partie de ses travaux ultérieurs.

Après son doctorat, Piaget passa quelques mois à Zurich pour apprendre la psychologie et un peu de psychiatrie. Puis, il partit pour Paris pour le même objectif et accepta un poste d'assistant de recherche dans les laboratoires d'Alfred Binet, dirigés à l'époque par Théodore Simon, le collaborateur de Binet pour le premier test d'intelligence standardisé. Un psychologue anglais, Cyril Burt, avait conçu un nouveau test de raisonnement basé sur les syllogismes aristotéliens. Ce test vint d'être traduit en français et Simon confia à Piaget sa mise au point dans une école primaire à Paris. Cela permit à Piaget de mener une analyse des différents niveaux de la logique des classes et des relations chez l'enfant. Piaget « [eut] enfin le sentiment d'avoir trouvé une voie conciliant la recherche épistémologique avec le respect des faits, et un terrain d'études intermédiaire entre le domaine du développement psychobiologique et les problèmes de structures normatives »¹².

La tâche attribuée à Piaget consista uniquement à déterminer le nombre de questions auxquelles les enfants à un âge donné purent répondre. Cependant, Piaget porta son attention non pas sur les réussites mais sur les échecs. Ainsi, il entreprit des études détaillées sur le raisonnement des enfants qui ratèrent certaines questions. S'appuyant sur les techniques d'entretien psychiatrique qu'il avait apprises dans les cliniques de Zurich et de Paris, il posa des questions d'approfondissement destinées à découvrir les stratégies de raisonnement que l'enfant avait utilisées afin de répondre aux questions ratées. Cette procédure d'entretien psychiatrique fut appelée *la méthode clinique*.

Piaget remarqua que, pour répondre aux questions de Burt, les enfants employèrent des stratégies complètement différentes que celles employées par les adultes. Ainsi, il conclut que les processus de raisonnement des enfants sont *qualitativement différents* de ceux des adultes. Aussi, la différence entre le raisonnement de l'enfant et celui de l'adulte amena Piaget à postuler

¹² *Ibid.*, p. 18.

que le développement cognitif pouvait être caractérisé par *une succession invariante de stades qualitativement différents*.

Piaget publia trois articles dans le *Journal de psychologie* pour établir une première synthèse portant sur ses travaux de psychologie expérimentale.

« L'originalité de ces travaux ne réside pas tellement dans le fait que Piaget découvre que la pensée de l'enfant ne diffère pas simplement quantitativement, mais qualitativement de la pensée de l'adulte. Cela avait été postulé au moins depuis Rousseau et bien des recherches avaient déjà contribué à confirmer ce point de vue. Mais Piaget va plus loin : il constate la différence et en analyse les conséquences sur le plan de la vision du monde et de l'explication des phénomènes physiques. Il tente donc d'esquisser le monde de l'enfant en se détachant, dans la mesure du possible, des normes de l'adulte »¹³.

Edouard Claparède, le psychologue suisse le plus éminent de l'époque, fut le rédacteur en chef du *Journal*. Impressionné par les travaux de Piaget, il lui offrit un poste de chef de travaux à l'Institut J.-J. Rousseau à Genève. « Cet événement [...] détermina Piaget à étudier plus attentivement la genèse des structures assimilatrices du sujet *avant* de présenter une conception générale de l'épistémologie scientifique où il projetait une réconciliation entre le normatif et l'autorégulation inhérente à la vie »¹⁴. Piaget quitta Paris pour Genève en 1921. Il prévint de passer quelques années à mener les études qu'il avait conçues à Paris. Il rédigea ensuite une théorie définitive de la connaissance basée sur la psychologie et la biologie. Il lui faudra trente ans pour mener à bien ce dernier projet ; l'ouvrage intitulé *Biologie et Connaissance* fut publié en 1967.

Ce travail de longue haleine fut pour Piaget une seconde et dernière rupture avec la philosophie traditionnelle, si forte qu'il parla de sa *déconversion* à l'égard de la philosophie. Il en analysa les raisons dans son œuvre *Sagesse et illusions de la philosophie*, publié en 1965 : d'une part, la réflexion philosophique constitue une « conduite sociale intériorisée »¹⁵ où « les désirs inconscients sont attachés aux valeurs intellectuelles et morales auxquelles on tient le plus et qui sont ou paraissent les plus désintéressées, de telle sorte que la noblesse des causes décuple le risque d'autopersuasion, au détriment évident de l'objectivité et de la valeur de vérité des

¹³ DROZ Rémy et RAHMY Maryvonne, *Lire Piaget*, Bruxelles, Charles Dessart, 1974, p. 19.

¹⁴ NICOLAS André, *Jean Piaget*, Paris, Seghers, 1976, p. 7.

¹⁵ PIAGET Jean, *Sagesse et illusions de la philosophie*, p. 20.

résultats obtenus »¹⁶. D'autre part, la valeur objective et universelle des positions philosophiques suscite des doutes vu la « surprenante dépendance des courants philosophiques par rapport aux transformations sociales ou mêmes politiques »¹⁷. Piaget fut « vivement frappé »¹⁸ par l'effet de l'instabilité sociale et politique qui régnait en Europe après la Première et la Deuxième Guerre mondiale sur le mouvement des idées.

Bref, la philosophie pour Piaget n'est qu'une coordination des valeurs jugées essentielles et impliquant donc des éléments de conviction ou de foi. La seule méthode possible dont usent les philosophes est la réflexion spéculative qui est liée à leurs personnalités entières. Ce faisant, ils n'aboutissent pas à une connaissance du point de vue des critères objectifs ou interindividuels de vérité, mais à une sagesse raisonnée, voire à *des* sagesse raisonnées non réductibles les unes aux autres. Sur le terrain d'un problème de connaissance, cela est inacceptable. « D'où la règle essentielle de ne poser les questions qu'en des termes tels que la vérification et l'accord soient possibles, une vérité n'existant en tant que vérité qu'à partir du moment où elle a été contrôlée (et non simplement acceptée) par d'autres chercheurs »¹⁹.

En 1925, Piaget épousa l'une de ses anciennes élèves, Valentine Chatenay et quitta Genève afin d'occuper la chaire de philosophie en remplacement de son maître Reymond à l'université de Neuchâtel. En 1929, il fut nommé professeur d'histoire de la pensée scientifique à la faculté des sciences de l'université de Genève dans le même temps qu'il était promu directeur adjoint de l'Institut J.-J. Rousseau. Il initia bientôt une nouvelle série de recherches sur l'intelligence des enfants, menées entre 1929 et 1939. « C'est de cette époque que date le « phénomène » Piaget. Désormais, il est seul et multiple, monstre polycéphale, qui anime et inspire une équipe de chercheurs dans cette quête harcelante et passionnante de la genèse des connaissances »²⁰.

À la suite des résultats dégagés, Piaget pensa avoir prouvé son hypothèse selon laquelle le développement cognitif se caractérise par une succession invariante de stades qualitativement

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ *Ibid.*, p. 22.

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ NICOLAS André, *Jean Piaget, op. cit.*, p. 10.

différents. Chaque stade est caractérisé par un ensemble sous-jacent de structures mentales qui régissent l'intelligence. Aussi, chaque ensemble de structures est considéré comme qualitativement différent des autres, rendant ainsi les stades eux-mêmes qualitativement différents. Il conclut qu'il y a quatre stades : 1- le stade du développement sensori-moteur, allant de la naissance à l'âge de deux ans ; 2- le stade préopératoire, allant de deux ans à sept ou huit ans ; 3- le stade des opérations concrètes, allant de sept ou huit ans à onze ou douze ans ; 4- le stade des opérations formelles qui débute vers onze ou douze ans et se poursuit à l'âge adulte.

II- Le « stade » piagétien : concept et critères

« J.-Cl. B. – Nous voilà en présence, je crois, de l'une de vos idées majeures qui est que les enfants, quelles que soient les sociétés et quelles que soient les époques, passent dans l'évolution de l'intelligence par un ordre des étapes qui est toujours le même. J. P. – Qui est la même parce que chaque étape est nécessaire à la suivante. C'est un ordre séquentiel comme on dit »²¹.

Selon Piaget, le développement de l'intelligence chez l'enfant procède par une série de transitions d'un stade à un autre qui en est dérivé, mais qui représente une adaptation qualitativement différente à l'environnement. Par intelligence, on entend les structures cognitives sur lesquelles se fonde l'interaction avec le monde. Ces structures dérivent directement des actions que l'enfant effectue sur son environnement. En effet, le concept de « stade » s'avère nécessaire pour toute théorie du développement cognitif. C'est un outil méthodologique qui offre une structure aux connaissances acquises lors des recherches, permettant aux auteurs d'y intégrer les multiples changements quantitatifs et qualitatifs par ordre chronologique de leur apparition.

Piaget ne décrit pas le développement cognitif comme un perfectionnement continu et quantitatif des processus mentaux qui demeurent qualitativement constants au fil des ans. En fait, il considère que les changements qualitatifs desdits processus sont un fait fondamental au développement cognitif. C'est ainsi qu'il regroupe ces changements en quatre stades successifs

²¹ BRINGUIER Jean-Claude, *Conversations libres avec Jean Piaget, op. cit.*, p. 47.

déjà mentionnés plus haut. Or, Piaget estime que chaque stade reflète les changements qualitatifs *réels* des processus mentaux, ce qui rend les stades aussi bien réels que les changements qu'ils reflètent. Cela distingue sa théorie des autres approches du développement cognitif. En effet, d'autres chercheurs qui ne croient pas aux changements qualitatifs au cours du développement mental, parlent fréquemment de stades. Cependant, leurs stades sont des méthodes purement arbitraires de découpage du développement, utilisées uniquement pour des raisons pratiques : « Les psychologues ont abusé de la notion de stade et chez plusieurs auteurs il s'agit simplement d'une succession de conduites dont l'ordre n'est pas toujours constant (mais seulement « en général ») et qui sont caractérisées sans plus par un caractère « dominant », ce qui ouvre naturellement la porte à l'arbitraire »²².

D'ailleurs, pour Piaget, il ne suffit pas d'ordonner chronologiquement quelques conduites apparemment particulièrement typiques du comportement de l'enfant à un âge donné. Il pose un certain nombre de conditions, auxquelles la description du développement doit suffire, pour se donner le droit de parler de stades. Il convient d'insister sur le mot description, car les stades n'ont jamais été conçus pour être utilisés à des fins de prédiction. En d'autres termes, il est correct de considérer les stades comme une classification ou une description de différentes conduites. Toutefois, il n'est pas correct de poser des questions centrées sur la prédiction de certaines conduites, pour la simple raison qu'un enfant est assez âgé pour se trouver à un certain stade.

« Sur le terrain de l'intelligence nous parlons [...] de stades lorsque les conditions suivantes sont remplies : 1° que la succession des conduites soit constante, indépendamment des accélérations ou des retards qui peuvent modifier les âges chronologiques (*note de bas de page* : on distingue donc toujours en psychologie l'âge chronologique et l'âge mental) moyens en fonction de l'expérience acquise et du milieu social (comme des aptitudes individuelles) ; 2° que chaque stade soit défini non pas par une propriété simplement dominante mais par une structure d'ensemble caractérisant toutes les conduites nouvelles propres à ce stade ; 3° que ces structures présentent un processus d'intégration tel que chacune soit préparée par la précédente et s'intègre dans la suivante »²³.

²² PIAGET Jean, *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard, 1967, p. 36.

²³ PIAGET Jean, *Biologie et connaissance*, *op. cit.*, p. 37.

Il en est temps alors d'insister sur l'importance de la succession des stades dans la théorie de Piaget. Aucun hasard dans la description des différents stades et des différentes structures d'ensemble qui les caractérisent. Chaque sujet *doit* accomplir le même trajet, passant ainsi par les stades dans le même ordre précis, indépendamment des aspects culturels, sociaux ou économiques : le stade sensori-moteur doit précéder le stade préopératoire de manière invariable, et pas seulement en moyenne. Il en va de même pour le stade préopératoire et le stade des opérations concrètes et, bien entendu, pour le stade des opérations concrètes et le stade des opérations formelles. Cette séquence invariante des stades représente leur ordre naturel d'acquisition, vu que les structures sous-jacentes des stades précédents sont toujours incorporées aux structures des stades suivants. En effet, les structures antérieures et plus primitives ne sont pas simplement « abandonnées » au cours du développement cognitif. Bien au contraire, les structures plus primitives sont la base sur laquelle sont construites les nouvelles structures plus avancées. Une observation menée par Piaget de sa fille Lucienne sert bien à démontrer ce point :

« *Obs. 79. – Lucienne, à 0 ; 4 (15), regarde un hochet avec une mimique de désir, mais sans tendre la main. Je place le hochet près de la main droite. Dès que Lucienne aperçoit ensemble le hochet et la main, elle rapproche celle-ci de celui-là et finit par le saisir. Un moment après, elle est en train de regarder sa main. Je mets alors le hochet à côté : Lucienne le regarde, puis dirige ses yeux sur sa main, puis de nouveau sur le hochet, après quoi elle déplace lentement la main dans la direction du hochet. Dès qu'elle le touche, il y a effort pour le saisir et finalement réussite. – Après quoi j'enlève le hochet. Lucienne regarde alors sa main. Je place le hochet à côté. Elle regarde alternativement la main et le hochet, puis déplace sa main. Celle-ci sort par hasard du champ visuel. Lucienne saisit alors une couverture qu'elle rapproche de sa bouche. Après quoi la main s'en va en hasard. Dès qu'elle réapparaît dans le champ visuel, Lucienne la fixe des yeux puis regarde aussitôt après le hochet qui est resté immobile. Elle regarde alternativement la main et le hochet, après quoi la main se rapproche et saisit »²⁴.*

En effet, selon Piaget, il existe un schème de préhension et un autre de regard, chacun distinct de l'autre, avant l'émergence du schème main-œil. Lorsque ce dernier apparaît enfin, les schèmes de préhension et de regard ne disparaissent pas. Ils deviennent plutôt coordonnés et le schème main-œil se construit à partir de cette coordination.

²⁴ PIAGET Jean, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1970, p. 103.

D'ailleurs, il est absolument essentiel de noter que, selon Piaget, la séquence des stades est beaucoup plus importante que l'âge auquel les enfants atteignent un stade particulier. C'est pour cette raison que Piaget a toujours refusé d'indiquer des âges fixes pour les stades. En effet, l'âge auquel les différents enfants atteignent les stades peut varier. Dans certains milieux sociaux, les stades sont accélérés, alors que dans d'autres, ils sont plus ou moins retardés : « les enfants de la ville de Téhéran sont à peu près au même niveau, aux mêmes âges, qu'à Genève, mais les analphabètes de la campagne ont deux, trois, quatre ans de retard, tout en passant par les mêmes stades, c'est ça qui est l'essentiel »²⁵. Ce développement différentiel montre que les stades ne sont pas uniquement une fonction de la maturation du système nerveux, mais qu'ils dépendent de l'interaction avec l'environnement social et de l'expérience. Cependant, l'ordre reste constant.

Ainsi, le développement différentiel ne touche pas au caractère séquentiel des stades : « On appelle séquentielle une suite de stades dont chacun est nécessaire, donc dont chacun résulte nécessairement du précédent (sauf le premier), et prépare le suivant (sauf le dernier) »²⁶. Cette séquentialité s'applique, par exemple, dans les cours d'arithmétique aux écoles primaires : les enfants apprennent à multiplier après avoir appris à additionner, mais jamais l'inverse, car la multiplication est toujours définie comme une addition répétée plusieurs fois ($4 \text{ fois } 2 = 2 \text{ multiplié par } 4 = 2 \times 4 = 2 + 2 + 2 + 2$). Ainsi, les enfants doivent comprendre comment additionner avant de pouvoir comprendre comment multiplier, vu que l'addition est une composante nécessaire de la multiplication. Cette séquentialité invariante assure une progression logique.

Passons enfin aux quatre stades du développement cognitif comme décrits par Piaget.

III- Le stade du développement sensori-moteur

C'est lorsqu'il devient père que Piaget se met à l'étude des enfants. En effet, les observations systématiques et minutieuses de ses trois propres enfants – Jacqueline, Lucienne et

²⁵ BRINGUIER Jean-Claude, *Conversations libres avec Jean Piaget*, p. 57.

²⁶ PIAGET Jean, *Biologie et connaissance*, p. 36.

Laurent – constituent la base empirique de l'analyse du développement sensori-moteur. Dans certaines de ces observations, Piaget n'est qu'un observateur attentif qui se contente d'enregistrer sans intervention ce que fait l'enfant. Cependant, dans d'autres observations, il mène diverses expérimentations en posant des problèmes simples à l'enfant ou en modifiant certaines conditions environnementales pertinentes pour son activité en cours.

Piaget distingue six sous-stades dans la séquence globale du développement sensori-moteur :

Sous-stade 1 (0-1 mois)

Ce stade se caractérise principalement par l'absence d'un comportement véritablement intelligent, même du type sensori-moteur le plus élémentaire. Le nourrisson réagit au moyen d'une série de réflexes innés non-coordonnés : succion, mouvements de la langue, déglutition, pleurs, etc. Ces réflexes simples subissent rapidement des modifications précises en raison du contact avec l'environnement. Ce faisant, ils deviennent peu à peu des adaptations acquises. Ainsi, selon Piaget, ces réflexes sont à la base de l'intelligence qui se constitue en fonction de leur adaptation à l'environnement. En effet, Piaget montre que le réflexe de succion, par exemple, nécessite des objets sur lesquels il peut s'appuyer pour fonctionner. Ainsi, les objets apportent de l'eau au moulin des réflexes, fournissant une subsistance fonctionnelle qui les consolide.

« *Obs. 1.* – Dès la naissance on observe une esquisse de succion à vide : mouvements impulsifs des lèvres s'accompagnent de leur protrusion et de déplacements de la langue, pendant que les bras se livrent à des gestes désordonnés plus ou moins rythmiques, que la tête remue latéralement, etc.

Obs. 8. – À 0 ; 0 (23) nouvelle expérience. Laurent est à 10 cm du sein, cherchant à gauche et à droite. Pendant qu'il cherche à sa gauche, on lui touche la joue droite avec le mamelon : il se retourne aussitôt et cherche à droite. On l'éloigne alors de 5 cm. Il continue à chercher du bon côté. On le rapproche dès qu'il saisit la peau, il tâtonne et trouve le mamelon.

À 0 ; 0 (24) Laurent, au cours des mêmes expériences, paraît beaucoup plus rapide. Il lui suffit en particulier d'avoir heurté le mamelon de l'extérieur des lèvres, et non plus seulement de la muqueuse, pour localiser sa recherche. En outre, dès qu'il a repéré le mamelon, ses mouvements latéraux de la tête deviennent plus précis ... et d'un rythme plus accéléré. Enfin, il semble qu'en plus des mouvements latéraux, il soit dorénavant capable de relever la tête lorsqu'il heurte le mamelon de la lèvre supérieure »²⁷.

²⁷ PIAGET Jean, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, op. cit., pp. 28-30.

Ces observations de Laurent nous montrent des progrès minimes mais certains dans la distinction et la localisation du mamelon. Ce n'est pas tant la succion elle-même qui est modifiée, mais plutôt les conditions environnementales qui la déclenchent et les activités instrumentales qui y conduisent. L'importance théorique de telles observations paraît à Piaget aussi grande que leur banalité. En effet, elles montrent qu'un système de purs réflexes, dès la systématisation de leur fonctionnement, possède déjà les prémices des invariants du fonctionnement qui persisteront comme constantes fonctionnelles tout au long du développement cognitif, à savoir l'organisation, l'assimilation et l'accommodation.

Sous-stade 2 (1-4 mois)

Ce stade commence lorsque les réflexes commencent à changer et à modifier leur forme en fonction de l'expérience. C'est la période au cours de laquelle les acquisitions sensori-motrices les plus élémentaires prennent réellement naissance :

« *Obs. 13.* – À 0 ; 1 (24) Lucienne joue avec sa langue, la passant sur sa lèvre inférieure et se pouléchant sans cesse. L'observation dénote l'existence d'une habitude déjà acquise depuis un certain nombre de jours. La conduite s'est prolongée jusqu'à la succion du pouce et au-delà »²⁸.

Ainsi, Piaget affirme que la protrusion de la langue et la succion des doigts constituent les deux premiers exemples d'une conduite qui prolonge l'exercice fonctionnel propre au réflexe (sucrer à vide, etc.), mais avec acquisition de quelque élément extérieur aux mécanismes héréditaires. Pour ce qui est du pouce, il n'existe aucun instinct de se sucer les doigts. Pour ce qui est de la langue, son utilisation nouvelle dépasse le simple jeu réflexe concomitant à la succion. Aussi, Piaget note que ces acquisitions impliquent un élément d'activité, découvertes et même créées au cours de la recherche propre de l'enfant. C'est ce double aspect d'acquisition et d'activité qui caractérise ce que Piaget appelle des « réactions circulaires »²⁹.

²⁸ *Ibid.*, p. 51.

²⁹ *Ibid.*, p. 50.

« La réaction circulaire est ... un exercice fonctionnel acquis, prolongeant l'exercice réflexe et ayant pour effet de fortifier et d'entretenir, non plus seulement un mécanisme tout monté, mais un ensemble sensori-moteur à résultats nouveaux poursuivis pour eux-mêmes³⁰. » Ainsi, ces réactions désignent une séquence d'exercices initiés par une réponse fortuite. Et pourtant, ils se répètent par un processus d'assimilation inhérent à l'enfant. À ce stade, les réactions circulaires sont orientées vers le corps de l'enfant et non sur son milieu environnant (*réactions circulaires primaires*³¹), ce qui témoigne de *l'égoïsme monstre* de toute cette période.

Des changements similaires se produisent dans d'autres comportements, notamment la vision, la phonation et la préhension. Piaget observe également une intégration de différentes formes de réponses, telles que la combinaison de la vision et de la préhension. Cependant, les objets saisis semblent être représentés dans l'acte lui-même. Il ne semble pas y avoir de conscience d'une réalité objective qui admettrait l'existence de l'objet en dehors de l'acte : « si l'enfant regarde sans cesse, et tous les jours davantage, les objets qui l'entourent, ce n'est pas, au commencement, parce qu'il s'intéresse à eux comme objets, ni comme signaux chargés de signification externe, ni même (au tout début) comme tableaux sensoriels susceptibles d'être reconnus, c'est simplement parce que ces taches mouvantes et lumineuses sont un aliment pour son regard et permettent à celui-ci de se développer en fonctionnant. Les objets sont donc d'abord assimilés à l'activité même du regard : leur seul intérêt est de pouvoir être regardés »³².

Sous-stade 3 (4-8 mois)

À ce stade apparaissent les « réactions circulaires secondaires »³³, une forme nouvelle et supérieure d'assimilation fonctionnelle. Il s'agit ici de la consolidation de certaines habitudes motrices par répétition, conduisant ainsi à des effets dans le milieu environnant de l'enfant selon ses propres intérêts. En effet, en renouvelant sans cesse ses actes par assimilation, l'enfant dépasse le simple exercice réflexe pour découvrir la réaction circulaire et constituer par suite ses premières habitudes. Après avoir appliqué un tel processus à son propre corps, l'enfant l'utilisera pour s'adapter aux phénomènes imprévus du monde extérieur, d'où les conduites d'exploration et d'expérimentation. Par suite, les acquis de ce stade constituent les premiers pas définitifs vers *l'intentionnalité* qui, à partir de ce stade, deviendra une propriété de plus en plus caractéristique des adaptations sensori-motrices.

Piaget décrit plusieurs réactions circulaires secondaires qu'il a observées chez ses propres enfants. La plupart d'elles impliquent une activité manuelle (tirer, frapper, se balancer, frotter,

³⁰ *Ibid.*, p. 64.

³¹ *Ibid.*, p. 48.

³² *Ibid.*, p. 66.

³³ *Ibid.*, p. 137.

etc.), mais certaines impliquent des mouvements corporels grossiers, notamment des coups de pied et des secousses violentes du corps :

« *Obs. 94.* – Lucienne, à 0 ; 3 (5), secoue sa roulotte en imprimant à ses jambes de violents mouvements (plier et détendre, etc.), ce qui fait balancer les poupées d'étoffe suspendues à la toiture. Lucienne les regarde en souriant, pour recommencer aussitôt. Ces mouvements sont les simples concomitants de la joie : quand elle éprouve un grand plaisir, Lucienne l'extériorise en une réaction totale y compris le mouvement des jambes. Comme elle sourit souvent à ses chiffons, elle en a ainsi provoqué le balancement. Mais l'entretient-elle par réaction circulaire consciemment coordonnée, ou est-ce le plaisir sans cesse renaissant qui explique son comportement ?

Le soir du même jour, alors que Lucienne est tranquille, je fais osciller tranquillement ses poupées. La réaction du matin se déclenche à nouveau, mais les deux interprétations demeurent possibles. Le lendemain, à 0 ; 3 (6), je présente les poupées : Lucienne se remue aussitôt, y compris les secousses des jambes, mais cette fois sans aucun sourire. Son intérêt est intense et soutenu, aussi semble-t-il y avoir réaction circulaire intentionnelle »³⁴.

Comme nous l'avons vu dans cette observation, en réponse à un objet familier, l'enfant le « reconnaît » en effectuant un comportement moteur habituel. Cependant, cette activité est une forme de reconnaissance motrice, l'enfant n'ayant apparemment pas l'intention d'y réagir réellement. D'ailleurs, une première indication de la permanence des objets apparaît à ce stade. Une recherche visuelle sera lancée par l'enfant pour retrouver les objets qui ont été retirés de son champ de vision.

Sous-stade 4 (8-12 mois)

Vers la fin de la première année, l'enfant montre une série de nouvelles capacités intellectuelles. En effet, les réactions circulaires secondaires développées au stade 3 commencent à se coordonner entre elles pour former de nouveaux schèmes plus complexes. Ces derniers impliquent une cognition élémentaire des événements et des objets extérieurs. Notons aussi qu'il s'agit ici d'une véritable intentionnalité. Les schèmes sont ainsi mis en œuvre en vue d'atteindre un objectif. Lorsque l'enfant commence un acte, mais qu'il se trouve bloqué par un obstacle, il l'élimine pour atteindre son but :

³⁴ *Ibid.*, p. 141.

« *Obs. 124.* – Jacqueline à 0 ; 8 (8), cherche à saisir son canard en celluloïd, mais je le prends aussi en même temps qu'elle : elle retient alors solidement le jouet de la main droite et repousse ma main de la gauche. Je répète l'expérience en saisissant seulement l'extrémité de la queue du canard : elle repousse à nouveau ma main.

Obs. 127. – Si Jacqueline s'est montrée capable à 0 ; 8 (8) d'écarter une main étrangère qui faisait obstacle à ses désirs, elle n'a pas tardé à se rendre capable de la conduite inverse : utiliser la main d'autrui comme intermédiaire pour produire un résultat souhaité. C'est ainsi qu'à 0 ; 8 (13), Jacqueline regarde sa maman qui balance un volant d'étoffe avec sa main. Lorsque ce spectacle prend fin, Jacqueline, au lieu d'imiter elle-même ce geste, ce qu'elle fera d'ailleurs peu après, commence par chercher la main de sa maman, la place devant le volant et la pousse pour qu'elle reprenne son activité. ... À 0 ; 10 (30), en effet, Jacqueline me prend la main, me l'applique contre une poupée chantante qu'elle n'arrivait pas à actionner elle-même, et exerce une pression sur mon index pour que je fasse le nécessaire (même réaction trois fois de suite) »³⁵.

En outre, certains progrès se réalisent au niveau de l'utilisation de signes ou de signaux pour anticiper des événements à venir. Ainsi, les réponses de l'enfant indiquent que lorsqu'une porte s'ouvre, quelqu'un sera là ; lorsqu'un adulte commence à se lever de sa chaise, il anticipe son départ imminent en pleurant ; ou lorsque certains récipients apparaissent, il réagit selon que la nourriture qui sera présentée leur fait plaisir ou non. Voici l'observation suivante pour clarifier ce dernier point :

« *Obs. 133.* – Jacqueline, à 0 ; 9 (15), grogne ou pleure lorsqu'elle voit la personne assise à côté d'elle se lever ou s'éloigner de peu (faire mine de partir).

À 0 ; 9 (16) elle découvre des signes plus complexes que précédemment au cours du repas. Elle aime le jus de raisin qu'on lui met dans un verre, mais n'apprécie guère la soupe qui se trouve dans un bol. Or, elle surveille du regard l'activité de sa mère : lorsque la cuiller vient du verre, elle ouvre toute grande la bouche, tandis que lorsqu'elle vient du bol, sa bouche reste fermée. Sa mère essaie alors de l'induire en erreur, en prenant une cuiller dans le bol et en la faisant passer par le verre avant de l'offrir à Jacqueline. Mais celle-ci n'est pas dupe. À 0 ; 9 (18) Jacqueline n'a même plus besoin de regarder la cuiller : elle repère au son si la cuillerée vient du verre ou du bol et ferme obstinément la bouche dans ce dernier cas. À 0 ; 10 (26) Jacqueline refuse également sa soupe. Mais sa mère, avant de la présenter la cuiller, en frappe un bol d'argent contenant de la compote : Jacqueline est cette fois dupe et ouvra la bouche, faute d'avoir regardé la manœuvre et parce qu'elle s'est fiée au son seul »³⁶.

Notons que les signes ne sont pas preuves de la représentation symbolique. En effet, Piaget distingue entre signal et symbole : le signal est incorporé d'une façon rigide à une conduite déclenchée automatiquement, alors que le symbole est une image mentalement évoquée.

³⁵ *Ibid.*, pp. 194-197.

³⁶ *Ibid.*, p. 219.

Sous-stade 5 (12-18 mois)

Au cours de cette période, les réactions circulaires entrent dans une nouvelle phase. La « réaction circulaire tertiaire »³⁷ émerge progressivement de celle secondaire comme un moyen plus avancé et plus efficace d'explorer les propriétés des nouveaux objets. En effet, les réactions circulaires tertiaires ne se distinguent pas facilement de la forme secondaire. Cependant, Piaget affirme que la différence réside dans le degré de variation qui accompagne les actions. Ainsi, au lieu d'initier un schème comportemental habituel pour atteindre un objectif, l'enfant explore les événements qui permettent de l'atteindre, expérimentant la relation entre l'action et l'objectif. Voici une observation de Laurent qui met en exergue la transition aux réactions circulaires tertiaires :

« *Obs. 141.* – Un premier exemple nous fera comprendre la transition entre les réactions secondaires et les réactions « tertiaire » : c'est celui de cette conduite bien connue au moyen de laquelle l'enfant explore l'espace éloigné et construit sa représentation du mouvement, la conduite de lâcher ou de lancer les objets pour essayer ensuite de les ramasser.

On se rappelle (obs. 140) comment Laurent, à 0 ; 10 (2) a découvert, en « explorant » un étui de savon, la possibilité de lâcher cet objet et de le laisser tomber. Or, ce qui l'a intéressé au début, c'est, non pas le phénomène objectif de la chute, c'est-à-dire la trajectoire de l'objet, mais bien l'acte même de lâcher. Il s'est donc borné, pour commencer, à reproduire sans plus le résultat observé fortuitement, ce qui constitue encore une réaction « secondaire », « dérivée » il est vrai, mais de structure typique.

Par contre, à 0 ; 10 (10), la réaction change et devient « tertiaire ». Ce jour-là, en effet, Laurent manipule un morceau de mie de pain (sans intérêt alimentaire : il n'en a jamais encore mangé et n'a pas l'idée de le goûter) et le lâche continuellement. Il va jusqu'à en détacher des fragments qu'il laisse tomber les uns après les autres. Or, contrairement ce qui se passait les jours précédents, il ne prête aucune attention à l'acte même du lâcher, tandis qu'il suit des yeux avec grand intérêt le mobile lui-même : il le regarde en particulier longuement une fois qu'il est tombé, et le ramasse quand il peut.

À 0 ; 10 (11), Laurent est couché sur le dos, mais reprend néanmoins ses expériences de la veille. Il saisit successivement un cygne en celluloïd, une boîte, etc., tend le bras et les laisse tomber. Or il varie nettement les positions de chute : tantôt il dresse le bras verticalement, tantôt il le tient obliquement, en avant ou en arrière par rapport à ses yeux, etc. Lorsque l'objet tombe en une position nouvelle (par exemple sur son oreiller), il recommence deux ou trois fois à le laisser tomber au même endroit, comme pour étudier la relation spatiale ; puis il modifie la situation. À un moment donné le cygne tombe près de sa bouche : or, il ne le suce pas (bien que cet objet serve habituellement à cette fin), mais refait le trajet trois fois en esquissant seulement le geste d'ouvrir la bouche »³⁸.

³⁷ *Ibid.*, p. 231.

³⁸ *Ibid.*, p. 236.

Sous-stade 6 (18-24 mois)

Dans cette dernière période du stade sensori-moteur, les séquences d'action exploratoire qui caractérisaient le sous-étage précédent deviennent dissimulées. Ainsi, pour résoudre un problème, l'enfant est maintenant capable d'intérioriser les comportements jadis externes, avant même d'entreprendre une. Piaget affirme que l'enfant « invente » une solution par le biais d'une expérimentation interne ; un processus caché qui équivaut à une exploration interne des moyens et des possibilités.

« *Obs. 181.* – À 1 ; 6 (23), Lucienne joue pour la première fois avec une voiture de poupée, dont la poignée lui arrive à la hauteur du visage. Elle la roule sur un tapis, en la poussant. Lorsqu'elle arrive contre la paroi, elle tire, en marchant à reculons. Mais cette position ne lui étant pas commode, elle s'interrompt et, sans hésiter, passe de l'autre côté pour pousser à nouveau la voiture. Elle a donc trouvé le procédé en une fois, évidemment par analogie avec d'autres situations, mais sans dressage, apprentissage ni hasard.

Dans le même ordre d'inventions, il faut citer le fait suivant. À 1 ; 10 (27), Lucienne cherche à s'agenouiller devant un tabouret, mais en s'appuyant sur lui, elle le recule au fur et à mesure de ses essais. Elle se relève alors, le prend et va l'adosser contre un canapé. Lorsqu'il est bien calé, elle s'appuie et s'agenouille sans difficulté »³⁹.

En outre, l'enfant peut maintenant représenter des aspects de son environnement sous forme d'images mentales. Aussi, il est capable de représenter des événements non-présents dans son champ de vision, par le biais de ce que Piaget appelle des « *images symboliques* »⁴⁰, dans le sens où elles sont détachées de la perception. Ainsi, on peut parler d'une véritable représentation symbolique, et même d'une « *pensée* » au sens classique du mot. Enfin, cette imagerie mentale nouvellement acquise permet à l'enfant d'identifier un objet comme une entité à part entière, qui existe et se déplace dans un espace qui lui est commun ainsi qu'au sujet qui l'observe.

IV- Le stade préopératoire

Le stade préopératoire va approximativement de deux à sept ou huit ans. Il est décrit comme une phase transitoire entre le stade sensori-moteur et le stade opératoire. Piaget le divise en deux sous-stades : 1- approximativement de deux à quatre ans, période durant laquelle se

³⁹ *Ibid.*, p. 294.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 309.

développe une pensée symbolique et préconceptuelle ; 2- approximativement de quatre à sept ou huit ans, période en continuité intime avec la précédente, durant laquelle se développe une pensée intuitive. Avant d'étaler les différentes aptitudes développées par l'enfant durant ce stade, il est digne de s'arrêter sur la différence entre l'intelligence sensorimotrice et celle conceptuelle qui, selon Piaget, est fondamentale pour une bonne compréhension du rôle de ce stade.

Tout d'abord, l'intelligence sensorimotrice ne permet pas à l'enfant d'aboutir à une représentation d'ensemble de ses actes. En effet, l'enfant effectue une série de perceptions et de mouvements successifs sans jamais les rendre simultanés et les soustraire au déroulement temporel de l'action par le biais de la pensée. C'est pour cette raison que Piaget compare l'intelligence sensorimotrice à « un film au ralenti, dont on verrait successivement tous les tableaux, mais sans fusion, donc sans la vision continue nécessaire à la compréhension d'ensemble »⁴¹. Ensuite, Piaget affirme que l'intelligence sensorimotrice est une « intelligence vécue »⁴², contrairement à celle conceptuelle qui est réflexive. En effet, l'enfant effectue des actes en vue d'assouvir un plaisir circonstanciel, ce qui fait que ses actes tendent à la satisfaction pratique, et non pas à la connaissance comme telle. Enfin, l'intelligence sensorimotrice est liée principalement à la perception immédiate d'un objet réel sur lequel sera effectuée une action aussi réelle. Ainsi, Piaget indique qu'à ce stade-là, les actes comportent « des distances très courtes entre le sujet et l'objet »⁴³. L'intelligence conceptuelle, quant à elle, n'est pas confinée aux distances courtes ou aux objets réels : « c'est en cette multiplication indéfinie des distances spatio-temporelles entre le sujet et les objets que consistent la principale nouveauté de l'intelligence conceptuelle et la puissance spécifique qui la rendra apte à engendrer les opérations »⁴⁴.

Par suite, l'enfant du stade préopératoire doit augmenter la vitesse de ses manipulations de telle sorte que les phases successives de son action et, bien entendu, les connaissances y liées,

⁴¹ PIAGET Jean, *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin, 1947, p. 144.

⁴² *Ibid.*, p. 145.

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ *Ibid.*

se fondent en un ensemble ; avoir conscience de la démarche de son action ; dépasser les limites de l'espace et du temps proches afin de mener des « actions symboliques »⁴⁵, donc qui ne sont pas liées à la perception directe, mais portent sur des représentations.

La pensée symbolique et préconceptuelle

Le stade préopératoire se caractérise tout d'abord par le développement de l'imagerie mentale qui apparaît au sous-stade 6 de la période sensorimotrice. L'intelligence se manifeste ainsi de plus en plus par une manipulation symbolique des événements. Piaget a démontré comment, au stade antérieur, l'enfant était capable d'anticiper un événement à partir de la perception d'un signe qui faisait partie intégrante de l'événement qu'il représentait. Par exemple, l'enfant anticipait le départ d'un adulte quand ce dernier se levait de sa chaise. Aussi, la présence d'un bol indiquait l'arrivée prochaine de nourriture. Toutefois, à ce stade nouveau, une véritable fonction symbolique commence à surgir. En effet, elle se manifeste par la capacité de l'enfant d'évoquer un *signifiant* interne qui symbolise un *signifié*. Notons que le signifiant sera une représentation générée intérieurement qui peut englober des événements passés et futurs. Donc, elle n'est pas liée à un événement que l'enfant perçoit directement à un moment donné.

Piaget affirme que la genèse du symbole est éclairée par le développement de la capacité d'imitation. Il nous raconte une anecdote amusante de sa fille Jacqueline qui, à quatorze mois environ, reçoit une visite d'un garçon d'un an et demi qu'elle avait l'habitude de voir de temps en temps. Ce dernier pique une colère terrible au cours de l'après-midi. Il commence à crier en essayant de sortir de son parc et le pousse violemment en arrière en tapant des pieds. Jacqueline, n'ayant jamais été témoin d'une telle scène auparavant, le regarde avec étonnement. Le lendemain, elle a elle-même crié dans son parc et a essayé de le déplacer en tapant légèrement des pieds à plusieurs reprises. Cette imitation est bien frappante car elle montre une nature *différée*⁴⁶, c'est-à-dire qu'elle est reproduite quelque temps après la disparition du modèle. Cela indique que l'enfant, au cours de la deuxième année de vie, est capable de reproduire un modèle

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ *Ibid.*, p. 150.

absent par la mémoire, représentant ainsi un acte sous une forme interne qui est différenciée de l'acte lui-même.

D'ailleurs, on comprend pourquoi le langage, qui s'apprend aussi par imitation⁴⁷, s'acquiert dans le même temps que se constitue le symbole :

« C'est que l'emploi des signes comme des symboles suppose cette aptitude, toute nouvelle par opposition aux conduites sensorimotrices, qui consiste à représenter quelque chose par autre chose. On peut donc appliquer à l'enfant cette notion d'une « fonction symbolique » générale [...] car c'est la formation d'un tel mécanisme qui caractériserait, en bref, l'apparition simultanée de l'imitation représentative, de jeu symbolique, de la représentation imagée et de la pensée verbale »⁴⁸.

Cependant, malgré les gros progrès faits sur le plan verbal, l'enfant ne parvient pas aux concepts. En effet, Piaget affirme que durant la première période du stade préopératoire, il faut distinguer « l'intelligence préconceptuelle, [...] qui est caractérisée par les préconcepts ou participations, et [...] par la « transduction » ou raisonnement préconceptuel »⁴⁹. Pour étayer ses propos, Piaget relève les fautes de langage commises par les enfants de cet âge qui parlent indifféremment de « la » limace ou « les » limaces, de « la » lune ou « les » lunes. Les enfants ne distinguent pas si les limaces rencontrées au cours d'une même promenade, ou les disques vus de temps à autre au ciel, sont un seul individu, limace ou lune unique, ou une classe d'individus distincts. C'est ainsi que Piaget parle d'un fonctionnement sur un mode préconceptuel.

Aussi, en ce qui concerne les participations, Piaget évoque une expérience faite avec des enfants de quatre ans durant laquelle il fait de l'ombre sur une table au moyen d'un écran dans une chambre fermée. En effet, les enfants « expliquent » le phénomène de l'ombre par « celles qu'on trouve « dessous les arbres du jardin » ou dans la nuit »⁵⁰. Ainsi, leur intelligence procède par participation, dans le sens que les ombres particulières décrites interviennent de façon immédiate au moment où l'on pose l'écran sur la table.

⁴⁷ Notons que Piaget définit le langage comme un système de signes collectifs tout faits, qui requiert donc la vie sociale pour se constituer.

⁴⁸ PIAGET Jean, *La psychologie de l'intelligence*, op. cit., p. 151.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 152.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 153.

Un raisonnement logique correct exige soit qu'une conclusion générale soit tirée de prémisses particulières (induction), soit qu'une conclusion particulière soit dérivée de prémisses générales (déduction). Piaget qualifie, en citant Stern, le raisonnement de l'enfant préconceptuel de « transduction »⁵¹, allant ainsi du particulier (les ombres dessous les arbres du jardin) au particulier (les ombres dans la nuit) : après avoir recueilli différents « exemplaires-types »⁵² de différentes situations, l'enfant en tire une conclusion par un processus d'analogie immédiate ou de similarité plutôt que de justesse logique. Les exemplaires-types auxquels ce raisonnement primitif est appliqué sont décrits comme des « préconcepts »⁵³. Comme indiqué précédemment, ces représentations sont étroitement liées aux actions et à la perception : « Il est clair qu'un schème demeurant ainsi à mi-chemin de l'individuel et du général n'est pas encore un concept logique et tient toujours en partie du schème d'action et de l'assimilation sensorimotrice »⁵⁴.

La pensée intuitive

Au cours de cette période, la pensée de l'enfant évolue mais reste très limitée. En effet, malgré les grands progrès sur le plan verbal, certains types de raisonnements demeurent inaccessibles à l'enfant de moins de sept ans :

« En effet, de 4 à 7 ans, on assiste à une coordination graduelle des rapports représentatifs, donc à une conceptualisation croissante qui, de la phase symbolique ou préconceptuelle, conduira l'enfant au seuil des opérations. Mais, chose très remarquable, cette intelligence dont on peut suivre les progrès souvent rapides demeure constamment prélogique, et cela sur les terrains où elle parvient à son *maximum* d'adaptation »⁵⁵.

Piaget illustre ses propos de plusieurs expériences qu'il a menées avec ses collaborateurs, dont la plus célèbre est celle de la mise en évidence de la non-conservation de la quantité. Il met devant des enfants de quatre ou cinq ans deux petits verres A et A' de forme et de dimensions égales. Ensuite, il demande aux enfants de les remplir d'un même nombre de perles, en mettant d'une main une perle en A chaque fois qu'ils en déposaient une autre en A' avec l'autre main. De

⁵¹ *Ibid.*

⁵² *Ibid.*

⁵³ *Ibid.*

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ *Ibid.*, p. 154.

cette façon, Piaget s'assure que l'équivalence entre les deux verres est reconnue par les enfants. Après quoi, laissant le verre A comme témoin, il verse A' en un verre B plus mince et élevé. Les enfants concluent par suite que la quantité des perles a changé, alors qu'ils savent bien que l'on n'a rien enlevé ni ajouté. En effet, ils diront qu'il y a « plus de perles qu'avant » parce que « c'est plus haut »⁵⁶.

Cette simple expérience montre que les enfants sont victimes de leurs perceptions immédiates. Cependant, Piaget ne s'attarde pas à affirmer que les raisons de l'erreur ne sont que quasi-perceptives. En effet, la perception des rapports est en gros exacte, mais elle est le résultat d'une construction intellectuelle incomplète : même si les enfants possèdent déjà la notion de conservation d'un objet, ils manquent toujours celle d'un ensemble d'objets. C'est ce schématisme prélogique, imitant les données perceptives tout en les recentrant à sa manière propre, que Piaget appelle « pensée intuitive »⁵⁷.

Le recentrage dont parle Piaget consiste à mener, lors du raisonnement intuitif, des « centrations »⁵⁸ ou des « décentrations »⁵⁹ intuitives : en estimant qu'en B les perles sont plus nombreuses qu'en A parce que le niveau a monté, l'enfant « centre » sa pensée sur le rapport entre les hauteurs de B et de A. Mais si on continue l'expérience et on transvase B dans un verre C plus minces et puis dans un verre D encore plus mince, il vient nécessairement un moment où l'enfant répondra : « ça fait moins, parce que c'est trop étroit »⁶⁰. Ainsi, la centration sur la hauteur se trouve corrigée par une décentration sur la largeur. Or, ce passage d'une seule centration aux deux successives annonce l'opération : en raisonnant sur les deux relations à la fois, l'enfant déduira la conservation.

Enfin, lors de la seconde période du stade préopératoire, l'enfant acquiert un certain rudiment de logique. Cela fait la force mais aussi la limite de la pensée préopératoire. En effet, on ne peut toujours pas parler d'un véritable mécanisme opératoire. L'enfant n'a réellement mené ni une déduction ni une opération proprement dites : sa déduction est le résultat d'une

⁵⁶ *Ibid.*, p. 155.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 154.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 156

⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁰ *Ibid.*

auto-correction faite avec retard et par réaction à son exagération même ; l'opération n'étant en fait qu'une sorte de « régulation intuitive »⁶¹. Néanmoins, la force de la pensée intuitive réside dans le fait qu'elle dépasse, au fur et à mesure, son état initial : centrée tout d'abord sur la perception directe, l'intuition évolue ensuite dans le sens de la décentration. Toute décentration se traduit en une régulation, qui tend dans la direction de la réversibilité, de la composition transitive et de l'associativité. Ainsi, l'intuition s'articule et prépare l'opération.

V- Le stade des opérations concrètes

L'apparition des opérations logico-arithmétiques et spatio-temporelles pose un problème quant aux mécanismes propres au développement de la pensée. En effet, Piaget stipule que de l'intuition articulée du stade précédent émerge tout un système opératoire : un mode des représentations beaucoup plus complet, dont l'utilisation n'a de sens que dans le cadre d'une structure globale intégrée, *une structure d'ensemble*⁶². Cette transformation rapide et soudaine se manifeste lorsque l'assimilation et l'accommodation atteignent un degré d'équilibre élevé. Il y a désormais un ensemble de mécanismes mentaux plus durables et plus souples qui sont moins facilement perturbés par la perception. Ces mécanismes naissent, affirme Piaget, d'une sorte de « dégel des structures intuitives »⁶³. On remarque ainsi une grande mobilité qui anime et coordonne les configurations jusque-là rigides à des degrés divers, malgré leurs articulations progressives. Ces processus mentaux hautement organisés sont les opérations ; elles n'apparaissent pas, selon Piaget, avant la septième année.

Les expériences de Piaget montrent qu'à partir de la septième année, l'enfant ne procède plus par tâtonnement intuitif. Son raisonnement s'endosse en effet d'un sentiment de cohérence et de nécessité : il conçoit les différents éléments d'un ensemble en un tout invariant ; il réunit les différentes relations temporelles en l'idée d'un temps unique, etc. Ainsi, les rapports intuitifs d'un système se trouvent « groupés »⁶⁴, manifestant d'une conservation d'un tout qui est

⁶¹ *Ibid.*, p. 157.

⁶² *Ibid.*, p. 166.

⁶³ *Ibid.*

⁶⁴ *Ibid.*, p. 167.

affirmée par l'enfant comme une certitude de sa pensée. Piaget avance de nouveau l'expérience du transvasement des perles pour clarifier son hypothèse :

« Après une longue période où chaque transvasement est censé changer les quantités ; après une phase intermédiaire (intuition articulée) où certains transvasements sont censés altérer le tout, tandis que d'autres, entre vases peu différents, conduisent le sujet à supposer que l'ensemble s'est conservé, il vient toujours un moment (entre 6 ; 6 et 7 ; 8 ans) où l'enfant change d'attitude : il n'a plus besoin de réflexion, il décide, il a même l'air étonné qu'on lui pose la question, il est *certain* de la conservation. Que s'est-il passé ? Si on lui demande ses raisons, il répond qu'on n'a rien enlevé ni ajouté ; mais les petits le savaient bien aussi, et cependant ils ne concluaient pas à l'identité : l'identification [est] donc [...] le résultat de l'assimilation par le groupement entier [...]. Ou bien il répond que la largeur perdue par le nouveau bocal est compensée en hauteur, etc. ; mais l'intuition articulée conduisait déjà à ces décentrations d'un rapport donné, sans qu'elles aboutissent à la coordination simultanée des relations ni à la conservation nécessaire. Ou bien surtout, il répond qu'un transvasement de A en B peut être corrigé par le transvasement inverse, et cette réversibilité est assurément essentielle, mais les petits admettaient parfois déjà un retour possible au point de départ, sans que ce « retour empirique » constitue encore une réversibilité entière. Il n'y a donc qu'une réponse légitime : les diverses transformations invoquées – réversibilité, composition des relations compensées, identité, etc. – s'appuient en fait les unes sur les autres, et c'est parce qu'elles se fondent en un tout organisé que chacune est réellement nouvelle malgré sa parenté avec le rapport intuitif correspondant, déjà élaboré au niveau précédent »⁶⁵.

D'ailleurs, à la suite de cette longue observation, nous remarquons que Piaget décrit *la structure d'ensemble* dont il parlait en fonction d'un modèle logico-mathématique. En proposant un tel modèle structuraliste, il réduit l'ensemble d'éléments de la cognition à une forme canonique : cela implique, d'une part, une spécification des éléments fondamentaux des actes cognitifs et, d'autre part, une définition des relations qui peuvent se produire entre ces éléments. Ainsi, l'équilibre mobile qui caractérise la structure d'ensemble est atteint quand les transformations suivantes se produisent simultanément :

- 1- La composition : deux actions successives peuvent se coordonner en une seule.
- 2- La réversibilité : le schème d'action, déjà à l'œuvre dans la pensée intuitive, devient réversible.
- 3- L'associativité : un même point peut être atteint, sans être altéré, par deux voies différentes.

⁶⁵ *Ibid.*, pp. 167-168.

- 4- L'identité : le retour au point de départ permet de retrouver celui-ci identique à lui-même.

La structure d'ensemble se trouve donc dans l'interdépendance des groupements logiques. L'utilisation d'une structure basée sur un groupement implique, logiquement, une capacité à utiliser tous les autres groupements. Cela revient au fait que tous les groupements sont basés sur la même combinaison d'opérations fondamentales. Toutefois, Piaget affirme que « ces différents groupements [...] sont loin de constituer encore une logique formelle applicable à toutes les notions et à tous les raisonnements »⁶⁶. En effet, les opérations décrites ici sont toujours liées à l'action et résultent d'une manipulation directe d'objets. Lorsqu'on demande les enfants à raisonner par simples propositions verbales, ils ne sont plus capables de parvenir aux mêmes opérations, d'où l'impossibilité de construire un discours logique indépendamment de l'action. C'est pour cette raison que Piaget qualifie les opérations de ce stade de « concrètes »⁶⁷.

VI- Le stade des opérations formelles

Comme nous l'avons remarqué tout au long de ce chapitre, chaque stade ne peut être compris que dans le contexte des stades antérieurs dont il découle. Cela vaut aussi bien pour le stade des opérations formelles, le summum du développement cognitif, que pour les autres : la constitution des opérations formelles, qui débute vers 11-12 ans, revient à transposer les groupements « concrets » du stade précédent sur un nouveau plan de pensée. En effet, Piaget affirme que la pensée formelle se déploie durant l'adolescence. L'adolescent, contrairement à l'enfant, « réfléchit en dehors du présent et élabore des théories sur toutes choses », « [il] devient capable de raisonner de manière hypothético-déductive, c'est-à-dire sur de simples assomptions sans relation nécessaire avec la réalité ou avec les croyances du sujet, et en se fiant à la nécessité du raisonnement lui-même [...] »⁶⁸.

Les contenus opératoires des opérations concrètes et celles formelles sont les mêmes : il s'agit toujours de « classer, sérier, dénombrer, mesurer, placer ou déplacer dans l'espace ou dans

⁶⁶ *Ibid.*, p. 174.

⁶⁷ *Ibid.*

⁶⁸ *Ibid.*, p. 177.

le temps, etc. »⁶⁹ Toutefois, la différence majeure entre les deux se situe au niveau du réel par rapport au possible : d'une part, le raisonnement de l'enfant se rapporte à la réalité et consiste par suite en un groupement d'actions intériorisées, donc « d'opérations au premier degré »⁷⁰ ; d'autre part, l'adolescent « réfléchit » (au sens propre)⁷¹ le problème en essayant d'envisager toutes les relations possibles qui pourraient être vraies dans les données, puis il essaie, en combinant l'expérimentation et l'analyse logique, de trouver lesquelles de ces relations possibles sont vraies. Ainsi, son raisonnement consiste à opérer sur des opérations ou sur leurs résultats, donc « des opérations au second degré »⁷².

Une expérience intitulée « Combinaisons de corps chimiques incolores ou colorés »⁷³, réalisée par Piaget et sa collaboratrice Bärbel Inhelder montre bel et bien la différence entre le raisonnement opératoire concret et celui formel. L'objectif de cette expérience est d'examiner les différentes méthodes utilisées par les enfants pour résoudre un problème dont la solution implique la combinaison correcte de quatre liquides. Ils donnent aux enfants quatre flacons numérotés contenant : 1- de l'acide sulfurique dilué ; 2- de l'eau distillée ; 3- de l'eau oxygénée ; et 4- du thiosulfate qui agit comme un décolorant. Vu que les quatre liquides sont incolores et inodores, les quatre flacons sont perceptivement identiques à l'exception, bien entendu, du numérotage spécifique à chacun d'eux. Aussi, ils présentent une bouteille compte-gouttes contenant de l'iodure de potassium qu'ils appellent *g*. Enfin, ils présentent aux enfants deux verres, l'un contenant (1 + 3) – donc de l'acide sulfurique et de l'eau oxygénée – et l'autre contenant (2) – donc de l'eau distillée. Ils versent sous les yeux des enfants quelques gouttes *g* en chacun des deux verres : l'eau oxygénée oxyde l'iodure de potassium en milieu acide, ainsi le mélange (1 + 3 + *g*) a une couleur jaune ; l'eau est neutre et son adjonction ne change rien à la couleur. Ils leur demandent par suite d'utiliser à volonté les flacons 1, 2, 3, 4 et *g* pour reproduire la couleur jaune. Voici la stratégie adoptée par un enfant de huit ans et onze mois :

⁶⁹ *Ibid.*

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ *Ibid.*

⁷² *Ibid.*

⁷³ INHELDER Bärbel et PIAGET Jean, *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, Paris, Presses Universitaires de France, 1970, p. 97.

« Cur (8 ; 11) [essaie 4 x g puis 2 x g, 1 x g et 3 x g] : « Il n'y a rien. On ne peut pas, à moins de mettre tout dans le même verre. » Il mélange les quatre sans succès puis fait l'hypothèse non pas qu'il en a trop mis mais qu'il fallait choisir un autre ordre : « Il n'y a rien. Il fallait commencer par celui-là (2). » Il le fait mais, ne dominant pas davantage les opérations de permutations que celles de combinaisons, il suit l'ordre 2, 3, 4, 1, g puis adopte un ordre quelconque : « Ça ne vient pas, parce que j'ai fait à l'envers... » Puis finalement (toujours avec l'intention de mettre les quatre), il suit l'ordre 1 x 2 x 3 x g : « Ça devient jaune ! » Mais il rajoute aussitôt le 4) et tout est à recommencer. « Mets le moins de choses possible. – Le moins de choses possible, alors c'est deux »⁷⁴.

Plusieurs caractéristiques de la façon dont pense un enfant de sept à onze ans ont été illustrées par les stratégies adoptées par Cur lorsqu'il a été confronté à ce problème particulier. En effet, il n'est pas parvenu à l'idée de construire des combinaisons deux à deux ou trois à trois. Plutôt, il a associé chacun des flacons (1) à (4) au compte-gouttes g, puis il a pris les 4 à la fois. Il a donc établi une correspondance entre un terme et chacun des autres puis entre un terme et tous les autres. On note par suite une combinaison élémentaire et limitée qui résulte d'une stratégie spontanée centrée sur l'aspect empirique de la tâche. Aussi, à la suite de ses échecs, Cur fait une hypothèse relative à l'ordre, « inspirée par une structure de groupement, puisque la sériation qui est acquise dès 7 ans repose sur l'ordre »⁷⁵. Cependant, il s'est tellement « centré » sur l'ordre qu'il n'a pas pu se « décentrer » et se rendre compte que l'ajout de (4) avait blanchi la couleur qu'il avait accidentellement obtenue. Bref, il n'a pas cherché toutes les combinaisons possibles, raison pour laquelle Inhelder et Piaget affirment qu'à ce point, « il n'existe encore aucune opération combinatoire proprement dite, mais seulement des correspondances et des sériations, c'est-à-dire des combinaisons à la première puissance relatives à des emboîtements fixes »⁷⁶. Voici maintenant la stratégie adoptée par un adolescent de quatorze ans et six mois :

« Eng (14 ; 6) commence par 2 x g ; 1 x g ; 3 x g et 4 x g : « Non, ça ne devient plus jaune. Alors il faut mélanger. » Il passe aux six combinaisons deux à deux et tombe en dernier lieu sur 1 x 3 x g : « Cette fois, je crois que ça joue. – Pourquoi ? – C'est (1) et (3) et de l'eau. – Tu penses que c'est de l'eau ? – Oui, pas de différence d'odeur. Je crois que c'est de l'eau. – Tu peux le montrer ? – ... (Il remplace g par de l'eau : 1 x 3 x eau). Non, ce n'est pas de l'eau. C'est un produit chimique : ça travaille avec (1) et (3) et alors ça devient un liquide jaune (il passe à des combinaisons trois à trois en commençant par remplacer g par 2 et par 4, soit 1 x 3 x 2 et 1 x 3 x 4). Non, ces deux produits ne sont pas la même chose que ces gouttes : ils ne peuvent pas faire de la couleur avec 1 et 3 (il essaie alors 1 x 3 x g x 2). Ça reste pareil avec 2. Je peux essayer tout de suite avec 4 (1 x 3 x g x 4).

⁷⁴ Ibid., p. 101.

⁷⁵ Ibid.

⁷⁶ Ibid.

Ça devient blanc : 4 c'est le contraire de g parce que 4 fait partir la couleur alors que g la fait venir. – Crois-tu qu'il y a de l'eau dans les bouteilles ? –Je vais essayer (il remplace systématiquement 1 et 3 par de l'eau : d'où 1 x g x eau et 3 x g x eau, ayant déjà essayé 1 x 3 x eau). Non, ça veut dire que 3 n'est pas de l'eau et que 1 n'est pas de l'eau. (Il remarque que le verre 1 x 3 x g x 2 est resté plus clair que 1 x 3 x g). Je pense que 2 ça doit être de l'eau. Peut-être 4 aussi ? (Il refait 1 x 3 x g x 4). Alors ce n'est pas de l'eau : je ne me rappelais plus que ça devenait blanc : 4 est un produit qui fait revenir blanc »⁷⁷.

Notons les stratégies qui distinguent la pensée de l'adolescent de celle de l'enfant lors de la résolution du même problème : Eng a *systématiquement* procédé à l'exploration des résultats de toutes les combinaisons possibles, en généralisant la substitution et l'adjonction. Il a tout d'abord abouti à la solution que la couleur jaune est due à (1 x 3 x g), puis il y a ajouté alternativement (2) et (4) pour déterminer les effets respectifs de chacun des éléments présents. La grande rapidité avec laquelle Eng a construit les combinaisons et a compris l'emploi qu'il peut attendre de ces substitutions et adjonctions est bien remarquable. Inhelder et Piaget affirment que cette expérience nous montre bel et bien « l'étroite corrélation qui existe entre la construction ou la structure d'ensemble des opérations combinatoires, d'une part, et celles des opérations formelles ou interpropositionnelles, d'autre part »⁷⁸. En effet, Eng a démontré la capacité de combiner et de séparer des variables dans un cadre hypothético-déductif, de sorte qu'une possibilité raisonnable soit reconnue avant que le test ne soit effectué dans la réalité : ces opérations rapides menées entre le domaine du réel et celui du possible sont la propriété fondamentale de la pensée opératoire formelle.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 108.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 109.

VII- Les implications pédagogiques de la théorie piagétienne du développement cognitif

« J. P. – Écoutez ! Je n'ai pas d'opinion en pédagogie. Le problème de l'éducation m'intéresse vivement car j'ai l'impression qu'il y a énormément à réformer et à transformer mais je pense que le rôle du psychologue est avant tout de donner les faits que peut utiliser le pédagogue et non pas de se mettre à sa place pour lui donner des conseils. C'est au pédagogue de voir comment il peut utiliser ce qu'on lui offre »⁷⁹.

Le rapport de Piaget et de son œuvre avec la pédagogie n'est pas tout à fait évident. En effet, l'essentiel de son œuvre prolifique relève des travaux en psychologie et en épistémologie. Toutefois, même si Piaget n'a jamais prétendu être un pédagogue et n'a traité la question de l'éducation que marginalement, sa carrière faisait preuve d'un engagement personnel évident dans le domaine de l'éducation, particulièrement dans le cadre de ses fonctions en tant que directeur du Bureau international de l'éducation (BIE) de 1929 à 1968. En réalité, Piaget a beaucoup écrit sur l'éducation, même si l'ensemble de ses travaux sur ce sujet reste méconnu :

« On trouve chez Xypas (1997) une bibliographie assez complète de tous ces textes consacrés à l'éducation (dont plusieurs ont été réédités dans des recueils), structurée autour de quatre axes : articles (30) portant explicitement sur l'éducation (éducation internationale et à la citoyenneté, éducation et développement moral, éducation et pédagogie scolaire, réflexions générales sur l'école) ; écrits (12) de psychopédagogie et didactique ; écrits (22) sur les mécanismes psychologiques et sociologiques de l'éducation ; et écrits (9) de philosophie religieuse et de psychologie religieuse, en lien avec l'éducation ; soit 73 textes au total ! »⁸⁰

En fait, Piaget a exercé une influence considérable sur le courant de l'Éducation nouvelle qui a connu son essor dès le début du XX^e siècle. Sa théorie des stades a apporté un socle théorique et scientifique à ce mouvement pédagogique dont les principaux représentants étaient John Dewey, Maria Montessori, Ovide Decroly et Célestin Freinet. L'Éducation nouvelle s'oppose à l'idée que l'apprentissage est une simple accumulation de connaissances. Plutôt, c'est un

⁷⁹ BRINGUIER Jean-Claude, *Conversations libres avec Jean Piaget*, p. 194.

⁸⁰ BOURGEOIS Étienne, « Le développement de l'enfant : la contribution de Piaget au champ de l'éducation », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 79 | Décembre 2018, pp. 99-108, §3, note de bas de page 1.

facteur de progrès global du futur citoyen qu'est l'enfant. Ainsi, ce dernier participe activement à sa propre formation qui part de ses centres d'intérêt et s'efforce de susciter en lui l'esprit de l'exploration et de coopération. Même si Piaget n'a jamais établi une véritable théorie pédagogique qui lui est propre et qui est en lien direct avec ses découvertes en psychologie et en épistémologie, il semble que ce courant pédagogique est représentatif de sa vision éducative : « L'éducation, dans la vision courante, consiste à essayer de rendre l'enfant conforme au type d'adulte de la société à laquelle il appartient. (...) Tandis que pour moi, l'éducation consiste à faire des créateurs, même s'il n'y en a pas beaucoup, même si les créations de l'un sont limitées par rapport à celles de l'autre. Mais il faut faire des inventeurs, des novateurs, pas des conformistes »⁸¹. Ainsi, Piaget soutient toujours une éducation inventive dont il a connu les avantages à un niveau personnel : en effet, lorsque Piaget était élève, il avait la liberté d'accomplir ses propres recherches. Sa formation doit alors beaucoup à la pédagogie de son lycée qui lui a permis de cultiver son esprit de chercheur dans différents domaines.

D'ailleurs, l'Éducation nouvelle, inspirée par la théorie des stades, stipule que les deux critères suivants doivent être remplis quant à l'apprentissage : en premier lieu, il faut adapter les méthodes pédagogiques et ses contenus aux caractéristiques propres de l'enfant ; les activités d'apprentissage doivent ainsi correspondre au niveau réel de développement cognitif de l'enfant. En second lieu, le curriculum scolaire doit présenter, quant à ses contenus d'apprentissage, une séquentialité logique progressant du concret vers l'abstrait. Cependant, au cours des dernières décennies, les travaux sur l'éducabilité cognitive ont remis ces critères en cause. En effet, ces travaux ont montré qu'un progrès cognitif est envisageable au-delà du dernier stade piagétien du développement cognitif, celui des opérations formelles. Aussi, un individu, indépendamment de son âge, est capable d'acquérir des fonctionnements cognitifs appartenant à un stade cognitif différent de celui qui lui a été assigné par le modèle piagétien. Cela se fait en fonction des situations de la vie quotidienne rencontrées et de leur niveau de complexité et de familiarité. Par suite, l'individu ne peut pas être assigné un stade cognitif spécifique qui organise globalement son mode de penser et d'agir.

⁸¹ BRINGUIER Jean-Claude, *Conversations libres avec Jean Piaget*, p. 195.

Au-delà des critiques évoquées ci-dessus, le modèle piagétien continue à orienter les pratiques pédagogiques actuellement en vigueur. En outre, comme nous l'avons vu tout au long de ce chapitre, les observations de Piaget montrent que la pensée enfantine est pour la plupart égocentrique, concrète et irrationnelle. Ces attributs caractérisent le mode de pensée de l'enfant jusqu'à ce qu'il parvienne à l'adolescence et atteigne ainsi le stade des opérations formelles. Par suite, lorsque nous envisageons la possibilité d'une éducation philosophique, cette dernière s'avère impossible avant l'adolescence : la réflexion philosophique nécessite l'habileté à manipuler des concepts abstraits et à raisonner suivant des opérations logiques formelles, ce qui fait qu'elle est incompatible avec la pensée enfantine et ainsi inaccessible à l'enfant. Et pourtant, à partir des années 1970, nous avons assisté à l'émergence de nouveaux programmes pédagogiques, conçus pour l'éducation philosophique des enfants dès l'âge de 5 ans. En effet, quels sont ces programmes ? Dans quelle mesure conçoivent-ils la pratique de la philosophie avec les enfants ? Comment divergent-ils des autres pratiques éducatives actuelles et de la conception piagétienne du développement cognitif de l'enfant ?

Chapitre 2 : La philosophie pour enfants et sa conception du développement cognitif

I- La philosophie pour enfants : théorie et pratique

À la fin des années 1960, Matthew Lipman fut professeur de philosophie à l'université Columbia de New York. Ayant remarqué que ses étudiants présentèrent des lacunes en matière de raisonnement et de jugement, il crut qu'une amélioration significative de la pensée dut être apportée. Toutefois, une telle amélioration ne put pas se faire simplement en enseignant aux étudiants le raisonnement à leur âge actuel, mais dès l'enfance. « Sa longue expérience d'enseignement universitaire l'a conduit à croire qu'effectivement, lorsque les jeunes adultes arrivent à l'université, leur pensée est déjà formée, pour ne pas dire fermée. Lipman en arrive ainsi à la conclusion que l'apprentissage de la pensée autonome et critique devrait se faire à l'école primaire et secondaire »⁸².

Toutefois, comment « enseigner à penser » ? Cette conception ne lui parut pas assez claire :

« Enseigner les règles d'inférence, est-ce enseigner le raisonnement ? Apprendre aux enfants à reconnaître et à exécuter certains schémas d'inférence, est-ce enseigner le raisonnement ? Le raisonnement pouvait-il réellement être enseigné - ou pouvions-nous au mieux simplement sensibiliser les enfants à distinguer certaines formes d'inférence comme étant maladroites ou négligées, tout comme nous les sensibilisons à reconnaître une « mauvaise grammaire » sans leur enseigner réellement la grammaire ? »⁸³

Lipman crut tout d'abord qu'il aurait dû y avoir des cours de « pensée critique » (*critical thinking*) pour les enfants au jeune âge de 11 ou 12 ans. Il pensa que de tels cours amélioreraient considérablement la pensée en la rendant plus rigoureuse, plus consistante et plus cohérente. Cependant, la pensée critique ne contient aucune formation de concept, aucune logique formelle et aucune étude des œuvres de la philosophie traditionnelle. Donc, il eut l'idée d'écrire un roman sur des enfants qui découvrirent la philosophie. Ce manuel unique consista en une histoire

⁸² DANIEL Marie-France, *La philosophie et les enfants*, op. cit., p. 26.

⁸³ LIPMAN Matthew, « Philosophy for Children », in *Metaphilosophy*, Vol. 7, No. 1, Janvier 1976, p. 17.

racontant, presque comme un enfant le fit, la découverte par un groupe d'enfants du fonctionnement de leurs propres processus de pensée, et de la manière dont les processus plus efficaces purent être distingués de ceux moins efficaces. C'est avec cette intention que « *Harry Stottlemeier's Discovery* »⁸⁴ vit le jour.

En effet, en 1969, Lipman demanda une subvention pour un projet pilote auprès du NEH (National Endowment for the Humanities), proposant d'écrire le roman pour enfants et de l'enseigner dans le cadre d'une véritable expérience de terrain. La subvention fut approuvée, ce qui lui permit de réaliser son projet au cours de l'année universitaire 1970-1971. L'enseignement fut dispensé à la Rand School, Montclair, New Jersey. Le succès de son expérience lui valut une autre subvention pour l'amplification du projet, sous le patronage du département de philosophie de l'université Columbia. Avec l'aide d'Ann Margaret Sharp, il rédigea un manuel de l'enseignant contenant des centaines d'exercices philosophiques et permit ainsi à plusieurs enseignants d'essayer de les travailler avec leurs enfants.

Puis, il quitta l'université Columbia et créa l'IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children), dans le cadre de l'université d'État de Montclair. Dans les années qui suivirent, l'IAPC publia plusieurs romans qui constituèrent dès lors le curriculum lipmanien. Chaque roman fut destiné pour une tranche d'âge différente et aida les enfants à utiliser la philosophie afin d'améliorer leur apprentissage de toutes les matières du curriculum scolaire :

« Pour les enfants de cinq et six ans, *Elfie* pose le problème de l'adaptation au monde scolaire et apporte des questions du genre de celles que soulevaient les présocratiques. *Kio and Gus*, pour les enfants de six à huit ans, est un roman d'introduction à la zoologie et à l'écologie. Il les initie aussi aux règles de la logique (classification, identification, formation de concepts, exemplification, raisonnement). Pour ceux de huit à dix ans, *Pixie* poursuit le cheminement intellectuel amorcé dans les romans précédents et prépare à la logique formelle du prochain roman. On y retrouve surtout les structures sémantiques et syntaxiques de la phrase, les concepts de relation, les éléments du raisonnement irrationnel (analogies, métaphores). Quant à *Harry Stottlemeier's Discovery*, conçu pour les élèves de 10 à 12 ans, il est axé sur le développement des règles de la logique formelle (syllogisme catégorique et hypothétique). L'histoire se déroule à travers une série de dialogues philosophiques, qui ont lieu dans une communauté de recherche enfantine. Finalement, *Lisa*, *Suki* et *Mark* sont trois romans conçus pour les élèves du secondaire.

⁸⁴ Le titre est un jeu de mots sur l'appellation anglaise d'Aristote (Aristotle).

Ils reprennent les règles de la logique acquises dans les romans précédents et les appliquent respectivement au domaine de l'éthique, de l'esthétique et du politique »⁸⁵.

Aussi, chaque roman fut accompagné de son propre manuel d'instruction. En effet, la philosophie pour enfants suit une méthodologie unique, dans la mesure où les élèves de chaque niveau commencent par lire un chapitre à haute voix, se posent des questions à son sujet, puis discutent de ces questions. Cette approche pédagogique implique une critique mutuelle et une expression prudente des opinions et du jugement, ce que Lipman considère comme une étape cruciale pour devenir un citoyen dans une démocratie.

L'enseignant, quant à lui, ne fait pas cours. Il ne mène pas un exposé de faits et d'informations. Il est, en effet, un interpellateur habile qui mène une discussion en suscitant astucieusement des commentaires de la part des enfants de manière que la discussion se poursuive, tout en impliquant la plus grande participation possible de la classe. L'apprentissage se fait par une méthode de découverte dans laquelle les enfants partagent et explorent ensemble des idées lors des discussions. Le rôle principal de l'enseignant est alors celui d'un facilitateur, créant un climat et des conditions favorables à la réussite de telles activités. Son devoir est de diriger une classe dans laquelle les élèves entament une discussion animée et enthousiaste sur un problème ou un sujet du roman abordé qu'ils ont trouvé particulièrement important ou significatif.

Dans ces discussions, le contenu est important, mais aussi le processus. En effet, l'objectif principal est de développer et de renforcer les compétences de base en matière de raisonnement, et de s'entraîner à les appliquer à des sujets et des problèmes qui sont particulièrement significatifs pour les enfants. Elles présupposent, et par suite encouragent, une attitude objective et impartiale, un engagement envers la cohérence et un respect des autres personnes en tant que sources importantes d'informations, d'idées et d'attitudes. Ces compétences et les présupposés qui y suivent sont nécessaires à la philosophie à tous les niveaux, et elles sont également utiles dans de nombreuses autres matières. Les enfants de la classe les

⁸⁵ DANIEL Marie-France, *La philosophie et les enfants*, pp. 26-27.

appliquent à des questions sur le raisonnement et la pensée, la connaissance et la compréhension, la créativité et l'art, l'homme et le monde.

II- La nécessité de repenser les fondements de la pédagogie traditionnelle

« Un visiteur venant d'une planète dont les habitants sont tous indéniablement rationnels trouverait sans doute dans notre système éducatif de quoi s'étonner. Non parce que nous sommes inconscients de l'inefficacité de ce système. C'est plutôt la méthode selon laquelle nous tentons de remédier à cette inefficacité. Encore et toujours nous avons recours à la remédiation plutôt qu'à la reconception. Et lorsque la remédiation s'avère inefficace, les approches compensatoires prolifèrent dans le but de remédier à l'inefficacité de la remédiation. Or, la cause fondamentale de l'échec du système à éduquer efficacement – l'erreur de sa conception de base – n'est pas remise en question et, de plus en plus, de vastes sommes d'argent sont versées dans des efforts pour pallier l'inefficacité du système, pour pallier l'inefficacité des efforts compensatoires, et ainsi de suite, toujours dans la direction de la futilité »⁸⁶.

Avec cette longue citation, Lipman introduit la nécessité d'une refonte de l'éducation. C'est une intention qu'il avait explicitement révélée dès 1970, au moment de l'organisation de son projet pilote, comme fondement et raison d'être du projet. En effet, Lipman observe que, même si le système éducatif traditionnel a souvent été critiqué, ses opposants ont tendance à partager des hypothèses communes avec le système éducatif qu'ils cherchent à critiquer. Par exemple, ils se plaignent souvent que les enfants raisonnent mal parce que la lecture et les mathématiques sont mal enseignées, et les écoles répondent en cherchant d'autres moyens pour mieux enseigner ces matières. Cependant, Lipman affirme que, si la lecture et les mathématiques sont des disciplines qui contribuent à bien penser, elles ne sont pas suffisantes à elles seules pour produire une bonne pensée : « Le fait que Johnny ajoute, soustrait, multiplie, divise et puisse parcourir rapidement un livre de Danny Dunn ne signifie pas qu'il puisse raisonner. Cela ne signifie pas qu'il développe des habitudes de pensée efficace ou qu'il arrive à des jugements indépendants. Il faut quelque chose de plus »⁸⁷. Pourtant, c'est quoi cette chose de plus ?

Selon Lipman, les différentes approches correctives du système éducatif actuel ont échoué à maintes reprises. En général, chaque méthode nouvellement employée revient au

⁸⁶ LIPMAN Matthew, SHARP Ann Margaret, OSCANYAN Frederick S., *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press, 1980, p. 3.

⁸⁷ LIPMAN Matthew, "Philosophy for Children", *op. cit.*, p. 18.

même que celles du système existant. Cela est dû, affirme Lipman, à une mauvaise compréhension des causes de la crise de l'éducation qui prévaut actuellement. Les approches correctives, telles qu'elles sont pratiquées, ont tendance à ne se préoccuper que de l'atténuation des symptômes :

« Chacune d'entre elles fait l'objet d'un battage médiatique excessif, d'une vente à outrance et d'une confiance démesurée : des murs de classe sont mis en place et enlevés ; des innovations technologiques sont introduites ou abandonnées ; les parents sont impliqués ou non ; les enseignants sont payés davantage ou exhortés davantage ; des enseignants auxiliaires sont introduits dans la classe ; la liste est longue. On ne peut s'empêcher de penser que, même si toutes ces approches correctives devaient fonctionner, elles sont comme autant de sparadraps : très bien pour les écorchures superficielles, mais risquées si le véritable problème est une blessure interne sous-jacente »⁸⁸.

Ainsi, une véritable correction doit plutôt s'attaquer aux fondements. Tout d'abord, Lipman note que les enfants se plaignent de leurs cours. Lorsque nous leur demandons les raisons pour lesquelles ils pensent ainsi, les réponses se prêtent toujours à l'interprétation suivante : les cours manquent d'intérêt et de sens. Toutefois, « les enfants auraient-ils tort de s'attendre à ce que le processus éducatif dans son ensemble, à chaque étape et dans son développement d'une étape à l'autre, ait un sens ? »⁸⁹ En effet, Lipman affirme que les enfants, par leur nature, ont soif de sens et sont ainsi en droit de le réclamer du processus éducatif. Cela nous renseigne sur les mesures incitatives légitimes qui pourraient être employées pour motiver les enfants. Par suite, au lieu d'insister sur le fait que l'éducation est une forme spéciale d'expérience que seules les écoles peuvent fournir, il faut établir que tout ce qui nous aide à découvrir le sens de la vie est éducatif, et que les écoles ne sont éducatives que dans la mesure où elles facilitent cette découverte.

L'accent mis par Lipman sur la notion de « découverte » n'est pas du tout une coïncidence. En effet, il affirme que « les informations peuvent être transmises, les doctrines peuvent être instruites, les sentiments peuvent être partagés, mais les sens doivent être *découverts* »⁹⁰. Comme tout le monde, les enfants ont envie d'une vie faite d'expériences riches et significatives. Ils ne veulent pas seulement apprendre, mais apprendre d'une manière qui leur est significative.

⁸⁸ LIPMAN Matthew, SHARP Ann Margaret, OSCANYAN Frederick S., *Philosophy in the Classroom*, op. cit., p.4.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 6.

⁹⁰ *Ibid.*, pp. 6-7.

Une fois ce critère est reconnu, aucun système éducatif ne sera digne de ce nom s'il ne débouche pas sur des expériences significatives pour les enfants concernés. Ce critère est ainsi à son tour significatif pour l'évaluation d'un projet éducatif.

D'ailleurs, le sens ne pourrait pas être simplement donné ou divulgué aux enfants. Si nous leur faisons lire un livre écrit par n'importe quel auteur, ils vont trouver un sens qu'ils ont eux-mêmes tiré dudit livre, qui n'est pas nécessairement celui que l'auteur y a mis. Les sens que les enfants exigent ne peuvent pas leur être dispensés ; ils doivent les chercher eux-mêmes, en s'impliquant dans le dialogue et la recherche. Lipman ajoute que les sens, une fois trouvés, doivent être soignés et entretenus.

En outre, Lipman indique que les sens émergent de la perception des relations entre la partie et le tout, ainsi que des relations entre les moyens et les fins. Toutefois, il remarque que, d'une part, l'enseignement actuel est organisé de telle sorte que toutes les matières sont enseignées comme des entités séparées les unes des autres alors que, d'autre part, les enfants ont un besoin de totalité et d'exhaustivité. « Y a-t-il une raison convaincante pour laquelle l'éducation ne peut pas être un processus qui passe du tout à la partie, du général au spécialisé, du global au spécifique, plutôt que l'inverse ? »⁹¹

En fait, comme le sens d'un mot dans une phrase ou le sens d'une note dans une séquence musicale, les relations entre la partie et le tout sont des relations chargées de sens. Puisque le sens est acquis en même temps que la perception de la relation dans un contexte spécifique, ce sens est dit « intrinsèque »⁹². Le sens « extrinsèque »⁹³ se produit lorsque les moyens sont liés aux fins d'une manière externe ou instrumentale. Or, si nous évaluons, à partir de cette définition, la valeur d'un manuel purement didactique, nous remarquons qu'il a un sens extrinsèque. Cela revient au fait que l'utilité a un faible degré de sens intrinsèque. « Les enfants ne peuvent nier que ce livre ennuyeux finira par les éclairer, tout comme ils ne peuvent nier que la substance nauséabonde contenue dans cette cuillère finira par produire un remède »⁹⁴. Et

⁹¹ *Ibid.*, p. 8.

⁹² *Ibid.*, p. 9.

⁹³ *Ibid.*

⁹⁴ *Ibid.*

pourtant, les enfants ne sont pas dotés d'une conscience de l'avenir. Une telle conscience est construite à partir d'expériences et de vérifications passées, ce qui fait que le présent a une plus grande valeur pour eux que le futur. Ainsi, Lipman affirme qu'un système éducatif devrait disposer de moyens éducatifs chargés de sens, tels les « histoires, [les] jeux, [les] discussions, [les] relations personnelles de confiance, etc. »⁹⁵

Jusqu'à présent, nous pouvons dire que l'objectif global de la refonte éducative préconisée par Lipman est de construire un système éducatif de valeur intrinsèque (par opposition au système traditionnel dont les valeurs sont purement instrumentales et extrinsèques), portant sur le sens et la rationalité, et présentant une unité et une cohérence méthodologiques.

Quant aux parents, il serait difficile d'affirmer qu'ils cherchent une expérience scolaire significative pour leurs enfants. Ils s'accrochent plutôt à l'espoir que les longues années passées à l'école transformeront leurs enfants capricieux en adultes responsables et développeront leurs processus cognitifs. Et pourtant, il est déconcertant de constater que les parents exigent rarement que l'école forme les enfants au raisonnement. « Pourquoi ce manque d'attention à l'égard des déductions, de la formulation des raisons des croyances, de la recherche de preuves, de la formation de concepts ? »⁹⁶ Lipman suppose que cela revient, d'une part, à l'hypothèse selon laquelle le raisonnement de l'enfant est suffisamment cultivé par des disciplines telles que les mathématiques et, d'autre part, à l'idée répandue que le raisonnement ne peut pas être enseigné en soi aux enfants.

Lipman suppose que l'assomption d'une telle idée à l'égard du développement du raisonnement chez les enfants résulte de notre familiarité croissante avec les travaux de Piaget : l'épistémologie génétique de Piaget implique un développement cognitif inévitable qui tend à faire croire aux lecteurs en général, et aux éducateurs en particulier, qu'il n'est pas nécessaire de travailler le raisonnement de l'enfant en soi comme nous le faisons dans les autres matières scientifiques et linguistiques. En effet, comme nous l'avons déjà vu dans le premier chapitre, les

⁹⁵ *Ibid.*

⁹⁶ *Ibid.*, p. 10.

enfants font preuve de raisonnements logiques avant même d'acquérir le langage. Cependant, leurs capacités cognitives restent plutôt rudimentaires dans les premières phases de leur développement. Jusqu'à l'âge de onze ou douze ans, ils restent prisonniers des aspects concrets de l'expérience : la perception, les sensations et l'imagination sont fréquentes, mais la pensée abstraite est rare. Puis, à partir de cet âge, nous remarquons un raffinement des capacités cognitives, et les enfants devenus des adolescents commencent à mener des opérations formelles, purement abstraites, et comprennent même qu'ils le font.

Toutefois, la position de Lipman à cet égard est claire : il trouve que la thèse piagétienne, ou bien l'interprétation que l'on en fait, est réductionniste et qu'elle porte atteinte au progrès de l'enfant :

« Apparemment, tout ce que Piaget peut suggérer aux éducateurs est qu'ils conforment l'éducation de l'enfant aux étapes de son développement logique. Or, ce maigre avis est soit lui-même erroné, soit sujet à une interprétation erronée. Il ne permet pas le développement de la pensée en éducation. Et il suggère que parce que l'enfant pense de façon concrète, dans un certain sens, durant ses premières années, que son instruction durant cette période devrait aussi être concrète. Méthodologiquement, ceci est hautement discutable »⁹⁷.

D'où la nécessité d'une « épistémologie générative »⁹⁸.

III- De l'épistémologie génétique à l'épistémologie générative

L'objectif principal de l'éducation traditionnelle était la transmission des savoirs d'une génération à l'autre. Chaque nouvelle génération apprenait ce que l'ancienne génération lui avait enseigné, ce qui fait que le contenu du savoir transmis restait pratiquement inchangé. Ce processus éducatif était axé sur l'apprentissage de ce que les adultes savaient déjà et consistait ainsi à initier l'enfant à la compréhension du monde des adultes. Toutefois, Lipman affirme que la philosophie pragmatiste de John Dewey, inspirée par Peirce et G. H. Mead, a apporté une contribution indéniable à l'histoire de l'éducation : l'objectif de l'éducation est devenu la pensée plutôt que l'apprentissage. Ce changement de cible marquait une refonte importante de l'éducation qui était dès lors considérée comme un processus de production de sens et de

⁹⁷ LIPMAN Matthew, "Philosophy for Children", p. 21.

⁹⁸ LIPMAN Matthew, *Philosophy Goes to School*, Philadelphia, Temple University Press, 1988, p. 142.

développement de la pensée faillible propre à tous les êtres humains. En effet, selon Dewey, le développement de la pensée se produit naturellement en conséquence d'un ensemble d'efforts faits par l'enfant pour résoudre des problèmes de la vie quotidienne – efforts purifiés et perfectionnés par la science.

D'ailleurs, l'influence de Dewey sur Lipman est manifeste à travers l'exposé que nous avons déjà fait de sa pédagogie. Lipman le reconnaît lui-même : lors d'un entretien, on a demandé à Lipman « quels philosophes et psychologues ont grandement influencé votre travail dans ces domaines ? », ce à quoi il a répondu en évoquant premièrement « John Dewey, le philosophe américain, pour son intense sympathie pour l'enfant, son insistance sur la réflexion en classe et sa reconnaissance de l'importance de la créativité artistique pour amener l'enfant à être émotionnellement expressif »⁹⁹. En effet, le pragmatisme chapeaute la philosophie de la pédagogie lipmanienne. C'est une thèse défendue par Marie-France Daniel tout au long de son ouvrage *La philosophie et les enfants* où elle analyse les éléments-clés de la méthode de la philosophie pour enfants : tout d'abord, Lipman utilise des romans comme tremplin pour accéder à la réflexion philosophique, accordant ainsi, à la manière des pragmatistes, une place centrale à l'expérience. Aussi, la cueillette des questions qui suit chaque lecture met en exergue, à la manière des pragmatistes, l'importance du doute dans tout processus de recherche. Enfin, la discussion philosophique que cible Lipman est l'étape qui couronne sa pédagogie, vu que c'est le lieu de la formation de la communauté de recherche et, par suite, de l'éclosion des valeurs démocratiques – une dimension centrale du pragmatisme. En outre, les objectifs de la philosophie pour enfants semblent d'orientation pragmatique :

« [...] le processus de pensée réfléchi représente un moyen pour atteindre la compréhension de la personne et pour résoudre les problèmes fondamentaux. De plus, l'approche éducative de Lipman, comme celle de Dewey, est entièrement axée sur l'enfant ; les expériences personnelles de ce dernier ainsi que ces intérêts propres sont à la base des discussions philosophiques qui ont lieu dans les classes. Finalement, à l'instar du pragmatisme deweyen, le développement de l'esprit critique et celui de l'autonomie individuelle semblent être les deux aspects qui constituent l'éthique de l'approche de Lipman et ce, dans le but de former des individus à part entière et des citoyens actifs au sein d'une société démocratique »¹⁰⁰.

⁹⁹ NAJI Saeed et HASHIM Rosnani, *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*, London, Routledge, 2017, p. 6.

¹⁰⁰ DANIEL Marie-France, *La philosophie et les enfants*, pp. 53-54.

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'apport deweyen a fait de la pensée l'objectif de l'éducation. Cela a engendré un changement dans la relation entre l'enseignant et l'étudiant. Elle ne pouvait plus être assimilée à une relation de producteur et de consommateur, de tribu et d'initié, de jardinier et de fleurs. En effet, l'enseignant est devenu partie d'une « intervention [...] dont l'intention [est] de libérer le processus de pensée chez l'étudiant, de sorte qu'ils commencent à penser par eux-mêmes, plutôt que de répéter la pensée de l'enseignant ou du manuel »¹⁰¹.

L'enfant, comme n'importe quel être humain doté d'une conscience, pense aussi naturellement qu'il respire. Cependant, l'éducation authentique va au-delà d'un simple apprentissage qui aboutit à une simple pensée. Son défi revient à amener l'enfant à *mieux* penser. C'est ce que Lipman appelle la « raisonnabilité »¹⁰². Cette dernière nécessite des stratégies d'une complexité considérable vu que la connaissance et la compréhension – bases d'un processus de pensée fluide et flexible qui s'engage efficacement dans son environnement – ne sont pas simplement données. En effet, elles doivent être construites et générées, d'où la nécessité d'une épistémologie générative.

Le monde est une source inépuisable d'expériences nouvelles qui ne peuvent pas être appréhendées par des esprits rigides et mécaniques. L'épistémologie générative préconisée par Lipman représente ainsi une intervention éducative qui incite les enfants à s'interroger sur les aspects problématiques et réglés du monde.

« Les problèmes traditionnels de ce que nous comprenons (épistémologie) et de la manière dont nous l'avons compris (épistémologie génétique) sont alors considérés comme inextricablement liés et dépendants des modes de recherche dans lesquels nous apprenons à la pensée à s'engager et du succès de ces engagements. En effet, une fois que le processus d'éducation englobe à la fois la formation de concepts et la construction de schémas conceptuels de la réalité, il n'est plus possible de négliger le rôle générateur de l'éducation pour une meilleure pensée ou les contributions apportées par l'étudiant au processus et aux produits de la recherche »¹⁰³.

Cependant, la question suivante se pose : comment impliquer les étudiants dans ce processus d'enquête ? Ils auront besoin des compétences cognitives comme le raisonnement et

¹⁰¹ LIPMAN Matthew, *Philosophy Goes to School*, op. cit., p. 141.

¹⁰² *Ibid.*

¹⁰³ *Ibid.*, p. 142.

la formation de concept. Comment ainsi les faire participer à la recherche s'ils manquent les conditions nécessaires à une telle participation ? C'est là que la philosophie entre en jeu. En effet, la philosophie englobe le processus de raisonnement, l'analyse conceptuelle et un engagement dans une recherche cognitive autocorrective. Aussi, elle nécessite une position critique aussi bien qu'une raisonnabilité en matière de l'argumentation, de l'explication et du dialogue. En outre, la pratique de la philosophie est quelque chose que les enfants pourraient trouver tout à fait « agréable, dans la mesure où elle consiste de discussions autour des sujets philosophiques dans un langage ordinaire encadré par des règles logiques »¹⁰⁴. Par suite, Lipman soutient que la philosophie est la meilleure discipline pour développer la pensée de l'enfant et lui fournir les moyens de passer aux autres disciplines. Même si la pensée devrait être employée dans chacune des disciplines du curriculum, il serait maladroit de confier la tâche de sa cultivation auxdites disciplines et attendre à ce qu'elle se développe par leur biais. Il faut plutôt conférer à la philosophie une place unique au sein du curriculum scolaire.

Il est devenu assez clair que Lipman va à l'encontre du modèle cognitif élaboré par Piaget. En fait, ce dernier, et comme nous l'avons déjà vu, défendait l'existence de quatre stades du développement cognitif, représentant une progression vers la maîtrise des concepts. Par suite, la pratique de la philosophie ne serait possible qu'au dernier stade, celui des opérations formelles, donc à l'âge de onze ou douze ans. Cependant, la philosophie pour enfants telle que préconisée par Lipman repose sur le principe d'interventionnisme éducatif et cherche à défier la raison enfantine, dès l'âge de cinq ans, afin de découvrir son potentiel cognitif dormant. Cette méthode interventionniste condamne toute vision attentiste du développement cognitif. Au lieu d'attendre que l'esprit enfantin serait prêt à philosopher, il faut aller au-delà de son état actuel en s'appuyant sur ses facultés potentielles. Au lieu de concevoir un programme éducatif convenable aux compétences actuellement présentes chez l'enfant, il faut construire un programme éducatif qui incite au développement progressif desdites compétences. Ainsi, bien que la théorie piagétienne des stades nous renseigne sur l'état actuel de l'esprit enfantin, cela ne signifie pas qu'il faut se contenter de cet état. La philosophie pour enfants vise à la mise en

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 143.

place précoce d'un cadre éducatif qui est en accord avec les facultés intellectuelles naissantes et qui pousse ainsi l'esprit enfantin au-delà de son état actuel afin de révéler ses facultés potentielles et les aviver. Même si la pensée est une activité spontanée de l'esprit, son développement naturel vers le mieux penser n'est pas garanti. Se conformer au modèle piagétien ne fait ainsi que miner à toute tentative pédagogique :

« Ce que les psychologues développementaux nous disent sur le développement cognitif de l'enfant ne doit évidemment pas être ignoré. D'autre part, nous devons distinguer le développement cognitif observé dans des conditions d'intervention minimale du développement résultant d'efforts délibérés pour stimuler et accélérer la croissance mentale de l'enfant. Nous voulons savoir non seulement ce que les enfants peuvent saisir sans effort, mais aussi ce qui est à leur portée, dans des circonstances aussi heureuses et intellectuellement provocantes que possible. Sans l'expérimentation d'une variété d'interventions curriculaires, nous ne pouvons pas connaître les limites du développement cognitif des enfants. Sans intervention éducative, le comportement cognitif occasionnel des enfants peut être lamentablement concret et empirique. Il est regrettable que de nombreux pédagogues aient conclu que cet état de fait était immuable et qu'ils aient construit leurs programmes ainsi, en omettant pratiquement toutes les abstractions que l'enfant pourrait trouver « trop difficiles ». Faut-il s'étonner que les enfants, englués dans un programme qui met l'accent sur les perceptions et ignore les relations, soient "privés d'abstraction" ? Ainsi, les pédagogues peuvent soit essayer de rendre leurs programmes conformes à ce que les psychologues leur disent sur le développement de l'enfant, soit concevoir leurs programmes comme des outils heuristiques destinés à pousser les performances cognitives des enfants bien au-delà du niveau médiocre manifesté par les enfants non stimulés »¹⁰⁵.

D'ailleurs, l'épistémologie générative, bien entendu, n'exclut ni l'épistémologie proprement dite ni l'épistémologie génétique. Elle est tout à fait attentive aux efforts des enfants pour justifier leurs connaissances par l'évaluation de preuves ou de raisons, et elle est particulièrement perspicace lorsqu'il s'agit de détailler comment les enfants arrivent à savoir ce qu'ils savent. Toutefois, elle représente une approche alternative à celles piagétienne et néo-piagétienne. En effet, l'approche piagétienne, comme nous l'avons déjà vu, cherche à établir les stades du développement cognitif. Elle trace les limites de la capacité intellectuelle de l'enfant en lui posant une série de problèmes (par exemple, « Y a-t-il plus de fleurs que de roses ici ? »¹⁰⁶) et en déterminant ensuite à quel âge il peut y faire face avec succès. L'approche néo-piagétienne observe que les questions posées aux enfants sont souvent ambiguës et imprécises et cherche ainsi à les éliminer afin de déterminer plus précisément la capacité de compréhension de l'enfant.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 99.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 144.

(Ainsi, la question « lequel est le plus grand ? » suppose que le critère de grandeur de l'adulte est correct et que celui de l'enfant, s'il diffère de celui de l'adulte, est incorrect. Mais le terme « plus grand » est intrinsèquement vague et peut s'accommoder d'une variété de critères, et non d'un seul¹⁰⁷.) L'approche générative, quant à elle, ne cherche pas à fixer les limites de la capacité intellectuelle de l'enfant, mais plutôt à la cultiver. Elle ne cherche pas à éliminer les ambiguïtés et les imprécisions, mais à sensibiliser les enfants à ces aspects déroutants du langage naturel qu'ils sont amenés à rencontrer dans la vie quotidienne. Elle ne cherche pas à déterminer s'il faut demander aux enfants des questions de niveau cognitif supérieur ou inférieur. Son apport interventionniste vise à renforcer la capacité des enfants à s'interroger eux-mêmes ; à développer leur capacité intellectuelle afin de faire face aux questions de l'un ou de l'autre niveau.

Il est devenu maintenant nécessaire d'examiner les différents postulats qui sous-tendent la conception lipmanienne du développement cognitif de l'enfant qui, à son tour, sous-tend la construction de son curriculum¹⁰⁸ :

Postulat 1. Les compétences cognitives d'ordre inférieur et supérieur de l'enfant ne sont pas acquises progressivement avec l'âge mais sont en formation dès les stades pré-linguistiques, et ce processus s'intensifie et s'accélère dans la phase d'acquisition du langage.

Postulat 2. Les enfants peuvent et doivent aborder l'abstraction bien avant le début du prétendu stade des opérations formelles.

Postulat 3. Les déficiences cognitives des personnes de tout âge peuvent être dues à un manque d'expériences significatives, à une faiblesse des capacités de raisonnement, ou aux deux. Le fait qu'une personne pense bien dépend de la quantité d'expérience qu'elle a acquise et de la façon dont elle utilise cette expérience. La maturité cognitive ne doit pas être ainsi définie arbitrairement en limitant ses caractéristiques à des compétences que les adultes, en raison de leur plus grande expérience, peuvent mieux exercer que les enfants.

¹⁰⁷ *Ibid.*

¹⁰⁸ *Ibid.*, pp. 145-146.

Postulat 4. Nous ne pouvons pas nous attendre à ce que les enfants puissent faire la synthèse de différentes matières que nous leur enseignons de manière isolée.

À partir de ces postulats, Lipman a conçu son curriculum en trois stades qui visent à développer la capacité cognitive des enfants¹⁰⁹ : tout d'abord, à la « elementary school » (de 5 à 10 ans), il met l'accent sur la pratique des compétences cognitives avec un minimum d'explications. Ensuite, à la « middle school » (de 11 à 13 ans), il les initie au raisonnement qui sous-tend les compétences cognitives. Ainsi, les enfants étudient la logique de la langue dans laquelle ils parlent, lisent, écrivent et pensent. Enfin, au niveau de la « high school » (de 14 à 18 ans), il met l'accent sur l'application des compétences cognitives. On montre alors aux élèves comment appliquer aux problèmes de la vie les compétences qu'ils peuvent dès lors utiliser et comprendre.

Un tel curriculum, dont l'objectif est l'éducation des jeunes à la raisonnable, implique nécessairement l'élaboration d'un programme d'études présentant une séquentialité logique. En effet, comme l'explique Lipman :

« *Harry Stottlemeier's Discovery* tient pour acquises des notions telles que la classe, la relation et la règle ; ces notions sont traitées dans le livre précédent, *Pixie. Pixie*, à son tour, tient pour acquis divers concepts et compétences qui peuvent être abordés ou encouragés dans les programmes antérieurs, comme *Elfie*, destiné aux classes de maternelle. (*Elfie* est consacré à l'établissement de distinctions, de liens et de comparaisons ; des compétences qui préparent le terrain pour les traitements plus sophistiqués de la classification et de la comparaison que l'on trouve dans *Pixie* »¹¹⁰.

Cette séquentialité logique pourrait rappeler celle qui caractérise les stades piagétiens du développement cognitif. En effet, la logique est une composante de la raison et de la raisonnable pour Piaget et pour Lipman respectivement. Ainsi, comme nous l'avons déjà vu dans le premier chapitre, la logique a une valeur normative dans la construction piagétienne des stades cognitifs. De même pour Lipman, la logique garde cette valeur normative dans la construction de son curriculum : elle indique comment le programme doit être organisé, et comment cette organisation doit fonctionner de manière paradigmatique pour les étudiants qui

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 146.

¹¹⁰ *Ibid.*

cherchent à découvrir comment bien penser. Cependant, il est crucial de noter que ce sont les traitements curriculaires qui sont séquencés et imbriqués, et pas nécessairement les compétences. En effet, Lipman ajoute, en faisant allusion aux programmes marqués par la théorie de Piaget, que son programme est « en forte opposition avec les programmes scolaires à séquence empirique, dont chaque partie a été conçue pour correspondre à des stades de développement cognitif déjà existants, dérivés de descriptions du comportement des enfants dans des contextes non-éducatifs »¹¹¹.

En outre, Lipman insiste sur le fait que le curriculum doit être stimulant sur le plan intellectuel aussi bien que sur le plan émotionnel. En effet, il doit créer une situation sur laquelle l'enfant s'interroge après avoir été provoqué. Cette « continuité affective »¹¹² assure un type de motivation qui invite à la réflexion et à la recherche. Selon Lipman, cette exigence est satisfaite en fournissant des textes sous la forme de romans pour enfants : les enfants fictifs de ces romans servent de modèles d'enfants qui sont intéressés par ce qui est problématique dans leur expérience. Ils sont suffisamment provoqués par cette dernière pour vouloir enquêter. Lipman les dépeint comme des enfants qui réfléchissent, qui s'engagent avec plaisir dans une enquête et qui s'interrogent sur le processus d'enquête lui-même, « de sorte que ce qui est caractérisé est la vie de la pensée elle-même - ou la vie de la pensée des jeunes, en tout cas - dans toute sa complexité dialectique et avec une bonne part de son illogisme et de son irrationalité... »¹¹³.

En plus, la création d'une communauté de recherche en classe est tout à fait essentielle dans le cadre d'une épistémologie générative. Lipman affirme que « la recherche est nécessairement un processus autocorrectif, et la correction impliquée n'est pas seulement la correction des erreurs mais aussi la correction de la partialité »¹¹⁴. En effet, lorsqu'une classe se transforme en une communauté de recherche, la recherche s'endosse par suite d'un caractère social et communal, tout en étant régie par la logique et la méthode scientifique. Ainsi, les enfants qui font partie de cette communauté apprennent à s'écouter les uns les autres, à

¹¹¹ *Ibid.*, p. 147.

¹¹² *Ibid.*

¹¹³ *Ibid.*

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 148.

accueillir d'autres perspectives et à respecter ces perspectives tout en exigeant qu'elles soient justifiées par des preuves et des raisons. Une fois que la classe dans son ensemble adopte ces procédures et les applique, Lipman affirme que chaque membre se dirige vers l'intériorisation des procédures pratiquées par les autres. « Cela se traduit par le soin apporté aux instruments de recherche ainsi que par le respect de ses idéaux (par exemple, la vérité) qui servent à la fois à motiver le processus et à le réguler »¹¹⁵. Par conséquent, la pensée de chaque membre s'autocorrige et évolue vers l'impartialité et l'objectivité.

Enfin, l'éducation traditionnelle, selon Lipman, est « peut-être pas du tout une éducation »¹¹⁶. Elle est gravement irréfléchie et favorise des dispositions non-critiques, dans la mesure où elle suppose que les enfants savent et comprennent sans réellement avoir une appréciation critique de ce que sont la connaissance et la compréhension. C'est une carence qui ne peut être comblée, selon Lipman, que par la philosophie en général, et par une épistémologie générative en particulier. Cette nouvelle méthode permet aux enfants de discuter des circonstances nécessaires pour faire une assertion donnée, leur permettant ainsi de saisir la signification réelle de cette assertion. Elle leur permet d'examiner tout phénomène naturel à partir de ses conditions et de ses conséquences, y compris les actes de connaissance et de compréhension. Cette nouvelle méthode s'oppose aux celles traditionnelles marquées par la théorie piagétienne des stades, qui considère l'esprit enfantin comme égocentrique, concret, irrationnel, et donc incapable de philosopher. Au contraire, elle propose une intervention éducative réflexive par le biais de la philosophie elle-même pour développer les compétences cognitives des enfants et les aider à découvrir leur potentiel latent: « Ce que la philosophie nous enseigne, c'est le risque de prendre pour acquis ce que nous aurions dû faire plus attentivement, ainsi que la possibilité de découvrir, sous tout ce qui est prosaïque, ordinaire et routinier, un univers d'une richesse et d'une variété extraordinaires, dont nous ne pouvons que nous émerveiller »¹¹⁷.

¹¹⁵ *Ibid.*

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 150.

¹¹⁷ *Ibid.*

IV- Le monde philosophique de l'enfant : l'enfance reconceptualisée

Quant à l'habileté intellectuelle des enfants à mener une réflexion philosophique, les théories du développement infantin marquées par les travaux de Piaget estiment que la pensée des enfants est inapte à la philosophie. L'acte de philosopher renvoie à une activité intellectuelle mature qui nécessite une réflexion raisonnée, rigoureuse et construite, et qui est donc inaccessible à l'enfant dont la pensée est égocentrique, concrète et irrationnelle. Ainsi, la maturité de l'acte philosophique contraste fortement avec l'immaturité de l'enfance. Toutefois, la philosophie pour enfants telle que préconisée par Lipman écarte cette catégorie de maturité cognitive et avance un changement de perspective : au lieu de demander si les enfants sont assez matures pour philosopher, il faut demander comment la philosophie peut jouer un rôle dans le développement cognitif de l'enfant et dans quelle mesure elle est profitable au développement de sa maturité intellectuelle.

Comme l'indique le troisième postulat de Lipman mentionné précédemment, le fait qu'une personne pense bien ou non dépend de son expérience passée et de sa façon d'utiliser cette expérience. Par suite, la maturité cognitive ne doit pas être définie arbitrairement en limitant ses caractéristiques à des compétences que les adultes, grâce à leur grande expérience, peuvent mieux exercer que les enfants. En effet, l'acquisition de la maturité n'est pas de l'ordre événementiel. Elle ne dépend pas d'un certain âge ou d'une certaine quantité d'expérience avant lesquels elle est absente et après lesquels elle devient présente. Plutôt, c'est un processus qui se développe exponentiellement dès l'enfance en appréhendant des situations d'une façon juste et raisonnée. C'est ainsi que Lipman vise à concevoir une méthode philosophique qui accompagne l'enfant tout au long de ce processus de maturation cognitive. Dans cette optique, l'immaturité n'est plus un attribut de l'enfance.

En outre, comme Lipman l'a déclaré à maintes reprises, le facteur déterminant qui distingue la pensée des adultes de celle des enfants est l'expérience, et pourtant nous portons des accusations contre les enfants pour leur manque d'expérience : « nous dispensons très souvent les enfants de l'obligation d'utiliser leur raison, sous prétexte qu'ils sont trop jeunes. Mais en faisant cela, nous ne leur rendons pas service. En fait, la situation est bien pire, car

lorsque nous ne présumons pas que l'enfant est un être rationnel, nous commettons un acte censurable d'irrespect moral »¹¹⁸.

En effet, la présomption de rationalité est un présupposé et un prérequis de la philosophie pour enfants : au sein de la communauté de recherche, chaque membre est accordé un statut ontologique d'*être-de-raison*. Le maître qui dirige la discussion considère *a priori* que ses élèves sont détenteurs d'une pensée qu'ils sont invités à communiquer, à justifier et à développer par le biais d'un dialogue rationnel. Ainsi, les enfants sont jugés capables d'un comportement moral fondé sur des principes, capables d'avoir des raisons pour ce qu'ils font, capables d'un dialogue rationnel sur leur conduite, capables d'employer des modèles d'inférence logique, etc. Par suite, la présomption de rationalité s'avère primordiale pour la pratique de la philosophie pour enfants dans sa dimension morale, quant au statut attribué à l'enfant, et sa dimension éducative, quant à la possibilité même de philosopher. La présomption d'absence de rationalité chez l'enfant prive ce dernier de son statut d'*être-de-raison* et brime ainsi toute tentative pédagogique :

« La présomption selon laquelle l'enfant est incapable d'un comportement raisonné et principiel exclut la possibilité de traiter l'enfant comme un être moral, et détruit par conséquent la possibilité d'un traitement éthique ou éducatif. C'est pourquoi la théorie des stades et la philosophie sont incompatibles : il ne peut y avoir aucune discussion philosophique légitime dans laquelle un parti considère l'autre comme inférieur, non seulement par préjugé mais aussi par principe »¹¹⁹.

À la fin du chapitre précédent, nous avons abordé la question des implications pédagogiques de la théorie piagétienne du développement cognitif. Nous avons ainsi constaté que la philosophie est jugée inaccessible aux enfants. Cela revient au fait que le raisonnement philosophique nécessite une manipulation de concepts abstraits et une maîtrise des opérations logiques formelles, donc des compétences cognitives que l'enfant ne possède pas avant l'âge de onze ou douze ans, au moment où il atteint le stade des opérations formelles. En effet, avant ce stade-là, l'enfant n'a pas l'habileté intellectuelle à mener une réflexion philosophique vu que sa pensée est principalement égocentrique, concrète et irrationnelle. Ainsi, il est opportun de

¹¹⁸ LIPMAN Matthew, SHARP Ann Margaret, OSCANYAN Frederick S., *Philosophy in the Classroom*, p. 153.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 154.

consacrer une analyse à ces attributs de la pensée enfantine, qui vont à l'encontre d'une éducation philosophique des enfants à partir de cinq ans.

V- La question de l'égocentrisme

Dans le cadre de ses fonctions de co-directeur de l'Institut J.-J. Rousseau à Genève, Piaget cherchait à vérifier comment la pensée de l'enfant, qui se différencie de celle de l'adulte par les intérêts qui la dirigent comme par ses moyens d'expression, se distingue aussi par sa structure et son fonctionnement logique. Ainsi, il a mené tant d'études portant sur le langage, le dessin et les perceptions des enfants, à partir desquelles il a principalement dégagé des phénomènes tels que l'égocentrisme du langage et de la pensée, le réalisme intellectuel, le syncrétisme, l'incompréhension des relations, les difficultés à manier la multiplication logique, l'incapacité à l'introspection et la difficulté de la prise de conscience. Bien entendu, la première question qui se pose est de savoir s'il existe un lien objectif entre toutes ces particularités de la pensée enfantine : « ces phénomènes constituent-ils un ensemble incohérent, c'est-à-dire sont-ils dus à une série de causes occasionnelles et fragmentaires, sans relations entre elles, ou bien forment-ils un ensemble cohérent et définissent-ils ainsi une logique propre ? »¹²⁰ Piaget répond par l'affirmative et offre une explication du domaine de la psychologie sociale. C'est dans cette optique qu'il part du phénomène le plus caractéristique à cet égard : l'égocentrisme de la pensée de l'enfant. « C'est là le nerf essentiel de tout son système, la pierre angulaire de toute sa construction »¹²¹. Il ramène ainsi à l'égocentrisme la plupart des caractères de la logique enfantine, affirmant que ces caractères « forment un faisceau [...] qui définit la logique de l'enfant »¹²².

Piaget prend « l'activité logique »¹²³ comme point de départ et explique qu'elle n'englobe pas « toute l'intelligence »¹²⁴. En effet, l'intelligence est composée de deux fonctions essentielles, celle d'inventer des solutions et celle de les vérifier. La fonction de la logique, donc de la

¹²⁰ PIAGET Jean, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1947, p. 161.

¹²¹ VYGOTSKI Lev, *Pensée et langage*, Paris, Messidor Éditions Sociales, 1985, p. 51.

¹²² PIAGET Jean, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, *op. cit.*, p. 163.

¹²³ *Ibid.*

¹²⁴ *Ibid.*

démonstration et de la recherche de la vérité, apparaît extrêmement tard dans le développement cognitif de l'enfant. C'est une forme chronologiquement secondaire que revêt la pensée vers sept-huit ans. Ainsi, affirme Piaget, le besoin de vérifier notre pensée ne naît pas spontanément, et cela pour deux raisons. En premier lieu,

« la pensée se met au service de la satisfaction immédiate bien avant de se contraindre à la recherche du vrai. La démarche la plus spontanée de la pensée est le jeu, ou du moins l'imagination quasi hallucinatoire qui permet de considérer les désirs, sitôt nés, comme déjà réalisés. C'est ce qu'ont vu tous les auteurs qui se sont occupés du jeu, du témoignage ou du mensonge enfantins. C'est ce que Freud a redit vigoureusement en montrant que le « Lustprinzip » est antérieur au « Realitätprinzip ». Or la pensée de l'enfant reste pénétrée de tendances ludiques jusque vers 7-8 ans, c'est-à-dire qu'il est extrêmement difficile, avant cet âge, de faire le départ entre la fabulation et la pensée tenue pour vraie »¹²⁵.

En second lieu, « même quand la pensée renonce à la satisfaction immédiate et au jeu, et se laisse aller à une curiosité désintéressée pour les choses elles-mêmes (et cette curiosité apparaît très tôt, certainement dès 2-3 ans), l'individu a un singulier pouvoir de croire immédiatement à ses propres idées »¹²⁶.

Comment naît donc le besoin de vérifier notre pensée ? Suivant en cela la psychanalyse, Piaget distingue entre deux manières de penser : la « pensée autistique »¹²⁷ qui est intime et incommunicable, et la « pensée logique »¹²⁸ qui est sociale et communicable. Le passage de la pensée autistique à la pensée logique se fait, affirme Piaget, par le biais de la communication et des échanges interindividuels. En effet, le besoin de vérifier notre pensée se produit lorsque cette dernière se heurte à une autre. De cette interaction avec l'autre surgit la nécessité de partager sa pensée et de communiquer la nôtre ; de réfléchir aux moyens de vérifier notre pensée et de les discuter avec l'autre pour le convaincre. La réflexion trouve ainsi son origine et son tremplin dans l'échange social. « C'est donc la discussion qui est le nerf de la vérification : le raisonnement logique est une discussion vis-à-vis de nous-mêmes, qui reproduit intérieurement les aspects d'une discussion réelle »¹²⁹. D'ailleurs, vu que la pensée autistique ne s'insère pas dans un schéma d'échanges interindividuels, et donc par le fait de son « autisme »¹³⁰, elle est dépourvue d'une

¹²⁵ *Ibid.*

¹²⁶ *Ibid.*

¹²⁷ *Ibid.*, p. 165.

¹²⁸ *Ibid.*

¹²⁹ *Ibid.*

¹³⁰ *Ibid.*

structure logique : elle reste « confuse, non dirigée, étrangère au souci de vérité, riche en schémas imagés et symboliques et surtout inconsciente d'elle-même et des directions affectives qui groupent ses représentations »¹³¹.

Or, où situer la pensée de l'enfant ? En effet, à partir des recherches menées à ce sujet, Piaget appelle *égoцентриque* la pensée de l'enfant, vu qu'elle occupe une place intermédiaire entre la pensée autistique et celle logique. Cette pensée, explique-t-il, est encore autistique dans sa structure, mais ses intérêts visent à l'adaptation intellectuelle. Ainsi, et comme le résume clairement Vygotski, « la pensée autistique est, du point de vue génétique, la forme primaire, initiale de la pensée, la logique apparaît relativement tard et la pensée égoцентриque occupe, génétiquement, une place médiane, constitue un stade transitoire dans le développement de la pensée de l'autisme à la logique »¹³². Nous avons choisi Vygotski pour étayer nos propos car la pratique de la philosophie pour enfants trouve son fondement théorique dans la psychologie socioconstructiviste du psychologue biélorusse. Lors du même entretien que nous avons mentionné précédemment, Lipman a aussi évoqué « Lev Vygotski, le psychologue du 20^{ème} siècle, qui a reconnu les liens entre la classe et la pensée des enfants, entre l'enfant et la société par le biais et à travers l'enseignant, et entre le langage du monde adulte et l'intelligence croissante de l'enfant »¹³³. En effet, Lipman reprend la théorie développée par Vygotski pour mettre en exergue la nécessité d'insérer les enfants dans une communauté de recherche et ainsi les engager, dès l'âge cinq ans, dans des discussions philosophiques qui sont en rapport direct avec leurs intérêts et leurs quotidiens.

Dans son œuvre *Pensée et langage* parue en 1934, Vygotski a consacré un chapitre à l'examen critique des premiers travaux de Piaget qui datent des années 1920. Il s'est tourné ainsi vers la critique de la théorie et du système méthodologique qui sont à la base des faits dégagés par Piaget, pour essayer de trouver l'élément fondamental, essentiel et déterminant qui ramène ces faits à une unité, permettant donc de les comprendre et de juger de leur valeur. C'est dans cette optique que la critique de Vygotski se focalise sur l'égoцентриisme enfantin, « ce maillon

¹³¹ *Ibid.*

¹³² VYGOTSKI Lev, *Pensée et langage*, *op. cit.*, p. 55.

¹³³ NAJI Saeed et HASHIM Rosnani, *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*, *op. cit.*, p. 7.

central qui permet de ramener à une cause unique les différentes particularités de la pensée chez l'enfant »¹³⁴. En effet, Vygotski montre la grande importance de la conception de l'égoïsme de la pensée enfantine dans la théorie piagétienne du développement cognitif :

« Quant à la seconde question, celle du volume ou de l'étendue de la sphère qu'influence cet égoïsme, il faut dire que Piaget est enclin à lui donner une importance universelle, à en faire un phénomène absolu, estimant qu'il est non seulement fondamental, primaire, décisif pour toute la pensée et le comportement de l'enfant mais encore universel. Nous avons vu d'ailleurs que Piaget considère toutes les manifestations sans exceptions de la logique enfantine dans toute leur richesse et leur diversité comme des manifestations directes ou différées de l'égoïsme enfantin. Mais ce n'est pas tout – l'influence de l'égoïsme s'étend non seulement au-delà dans l'ordre des conséquences qui en découlent mais aussi en deçà dans l'ordre des causes qui ont déterminé son apparition. Piaget rattache, rappelons-le, l'égoïsme de la pensée à l'égoïsme de l'activité de l'enfant et celle-ci au caractère asocial de tout le développement enfantin jusqu'à huit ans »¹³⁵.

En revanche, Vygotski affirme que la pensée autistique « n'est absolument pas la fonction primitive, le point de départ de tout le processus de développement, la forme initiale et fondamentale, source de toutes les autres »¹³⁶. Même si nous l'envisageons sous l'angle de l'évolution phylogénétique et ontogénétique, la pensée autistique n'est pas le stade primaire dans le développement cognitif de l'enfant et, par suite, ne justifie pas la thèse de base avancée par Freud et adoptée par Piaget, à savoir que le principe de satisfaction hallucinatoire, qui gouverne la pensée autistique, précède le principe de réalité qui gouverne la pensée rationnelle. À cet égard, Vygotski reprend les propos que Bleuler avance dans son étude sur la pensée autistique et indique les deux points suivants : en premier lieu, le terme de « pensée autistique » donne lieu à de nombreux malentendus. En effet, la pensée autistique ne doit pas s'identifier à l'autisme du schizophrène. Elle est plutôt une « pensée irréaliste »¹³⁷ dans le sens qu'elle s'oppose à la « pensée réaliste, rationnelle »¹³⁸. En second lieu, aucun être, homme ou animal, ne pense d'une façon seulement autistique. En effet, admettre la primauté du principe de satisfaction hallucinatoire rend biologiquement inexplicable l'apparition de la pensée, et exclut le contact réel avec le monde qui a engendré initialement la satisfaction. « La fonction irréaliste

¹³⁴ *Ibid.*, p. 50.

¹³⁵ *Ibid.*, pp. 55-56.

¹³⁶ *Ibid.*, p. 58.

¹³⁷ VYGOTSKI Lev, *Pensée et langage*, p. 58.

¹³⁸ *Ibid.*

ne peut donc pas être plus primitive que les commencements de la pensée réaliste, et elle doit se développer parallèlement à celle-ci »¹³⁹.

Par suite, l'idée de Freud et de Piaget selon laquelle la pensée autistique et sa forme égocentrique sont inconscientes est remise en question. En effet, cette nouvelle façon de comprendre la nature génétique et la fonction de la pensée autistique exige une distinction claire entre cette dernière et l'inconscient. En effet, Bleuler affirme que « la pensée autistique peut être en principe aussi bien consciente qu'inconsciente »¹⁴⁰, et donc prend deux formes différentes : d'une part, elle est étroitement liée à la réalité et « n'opère presque qu'avec ce qui environne l'enfant et avec les expériences qu'il fait »¹⁴¹. D'autre part, elle est détachée de la réalité et se manifeste dans le rêve. « Mais si le rêve et la maladie sont ce qu'ils sont, c'est justement parce qu'ils déforment la réalité »¹⁴².

En outre, dans les descriptions de Piaget, une des principales manifestations de la pensée égocentrique de l'enfant est le langage égocentrique. En effet, selon Piaget, le langage de l'enfant est majoritairement égocentrique. Comme l'explique clairement Vygotski, ce langage

« ne sert pas à des fins d'échange avec autrui, il ne remplit pas des fonctions de communication, il ne fait que scander, rythmer, accompagner l'activité et les expériences vécues de l'enfant, comme l'accompagnement suit la mélodie principale. De plus, il n'apporte aucune modification dans l'activité de l'enfant ni dans ses expériences, tout comme l'accompagnement n'intervient pas au fond dans le déroulement et l'ordre de la mélodie principale. Entre l'un et l'autre il existe une certaine concordance plutôt qu'un lien interne »¹⁴³.

Fonctionnellement inutile, le langage égocentrique diminue progressivement du langage de l'enfant jusqu'à disparaître complètement vers sept-huit ans, au seuil du stade opératoire concret, où il sera remplacé par le langage socialisé.

En revanche, les recherches de Vygotski ont abouti à des conclusions différentes à l'égard de l'évolution et de la fonction du langage égocentrique chez l'enfant. Tout d'abord, quant à la fonction du langage égocentrique, Vygotski nous donne l'exemple d'un enfant âgé de cinq ans qui dessine un tramway :

¹³⁹ *Ibid.*, p. 61.

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 63.

¹⁴¹ *Ibid.*

¹⁴² *Ibid.*

¹⁴³ *Ibid.*, pp. 67-68.

« Traçant au crayon un cercle qui doit figurer l'une des roues, il appuie fortement sur le crayon. La mine casse. Il essaie tout de même de fermer le cercle de la roue en pressant vigoureusement le crayon sur le papier mais il n'y a sur le papier que la trace en creux du crayon cassé. L'enfant murmure comme pour lui-même : « C'est cassé », et, délaissant le crayon, commence à dessiner à la peinture un wagon démolé, en réparation après une catastrophe, tout en continuant à se parler de temps en temps à lui-même à propos du changement de sujet de son dessin »¹⁴⁴.

Nous remarquons ici que le langage égocentrique n'est pas un sous-produit de l'activité de l'enfant ; le langage égocentrique n'est pas un simple accompagnant n'interférant pas dans le déroulement de l'activité de l'enfant ; le langage égocentrique est effectivement lié au déroulement de l'activité de l'enfant, vu que l'enfant a fortuitement employé ce langage dans le but d'élaborer un problème pour résoudre le problème auquel il faisait face. Ensuite, quant à l'évolution du langage égocentrique, Vygotski affirme qu'il ne disparaît pas vers sept-huit ans. « Il suffit en effet de comparer qualitativement le langage égocentrique de l'enfant avec le langage égocentrique de l'adulte pour constater que celui de l'adulte est beaucoup plus riche, car toutes nos réflexions muettes sont justement du point de vue de la psychologie fonctionnelle un langage égocentrique et non un langage social »¹⁴⁵. Enfin, à partir des nouvelles données que nous avance Vygotski, nous concluons, à l'encontre de Piaget, que le langage égocentrique de l'enfant n'est pas la manifestation directe de sa pensée égocentrique. En fait, il peut avoir une fonction réaliste liée à la logique de l'action et de la pensée rationnelles, donc une fonction tout à fait opposée à celle de la pensée égocentrique.

« Piaget pense que, si le langage de l'enfant à six ans et demi est à 44-47 % égocentrique, sa pensée au même âge est, elle aussi, encore égocentrique dans la proportion de 44 à 47 %. Mais nos expériences ont montré qu'entre le langage égocentrique et le caractère égocentrique de la pensée il peut n'y avoir aucun lien. [...] Ainsi, le lien direct établi entre l'existence du langage égocentrique et l'assertion qui en résulte selon laquelle la pensée enfantine a un caractère égocentrique ne résiste pas à la critique expérimentale. C'est là un point fondamental, central, et avec ce lien s'effondre aussi le principal fondement empirique de la conception de l'égocentrisme enfantin, dont nous avons essayé précédemment de montrer la faiblesse du point de vue théorique, du point de vue de la théorie générale du développement de la pensée »¹⁴⁶.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 70.

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 72.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 74.

VI- La question de la concrétude

La réflexion philosophique exige une capacité d'abstraction et de conceptualisation. La nature concrète de la pensée enfantine semble ainsi du premier coup un obstacle insurmontable à la réalisation d'une éducation philosophique pour les enfants. Cependant, les philosophes pour enfants estiment que la pensée enfantine est bien capable de faire un saut dans l'abstrait et, par suite, que l'enfant est bien qualifié pour une initiation à la réflexion philosophique.

En effet, la philosophie pour enfants part de l'affirmation que l'expérience enfantine est imprégnée de questionnement philosophique et que l'enfant se confronte ainsi aux concepts philosophiques dans son quotidien : « il est plongé dans un monde totalement neuf pour lui, où chaque objet, chaque situation l'oblige à en chercher la signification, à se poser des questions et à réfléchir à leur propos, un monde qui le subjugué et l'émerveille tout en le forçant à l'action et à la réflexion »¹⁴⁷. Par suite, la philosophie pour enfants table sur la vie conceptuelle de l'enfant enrichie par ses multiples expériences. D'ailleurs, selon la théorie du développement cognitif de Piaget, l'enfant construit ses premiers concepts au stade préopératoire, donc entre deux et sept ans. De ce point de vue, l'approche lipmanienne paraît conforme aux observations piagésiennes. Toutefois, Piaget affirme qu'au stade suivant, celui des opérations concrètes, l'enfant mène des opérations logiques dans la mesure qu'elles résultent d'une manipulation directe d'objets. Lipman, quant à lui, considère que c'est une base propice à l'abstraction. En effet, le désaccord entre Piaget et Lipman réside dans le fait que Piaget aborde le sujet en tant que psychologue alors que Lipman le fait en tant que pédagogue. C'est ainsi que ce dernier prône une éducation à l'abstraction à partir de ces capacités malgré leur rattachement au concret. Bien entendu, la pensée enfantine demeure en liaison directe au concret, raison pour laquelle les programmes de philosophie pour enfants partent tout d'abord des exemples concrets pour aboutir ensuite à la réflexion abstraite : « rien n'empêche évidemment de présenter ces concepts par un récit littéraire concret, à travers des personnages, de les analyser et d'en discuter par la suite sous une forme plus abstraite »¹⁴⁸.

¹⁴⁷ LIPMAN Matthew, *À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique*, Bruxelles, De Boeck, 2011, p. 27.

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 266.

De plus, Claudine Leleux, en abordant le sujet de la conceptualisation dans le modèle de Lipman, considère que la pratique de la philosophie pour enfants est compatible avec la théorie piagétienne, vu que Piaget envisageait également une faculté d'abstraction empirique. Selon elle, l'abstraction empirique pourrait faire l'objet d'une méthode philosophique convenable à une progression vers le concept abstrait :

« Rappelons d'abord que Jean Piaget, dans ses études d'épistémologie génétique, montre que *apprendre, c'est abstraire*. D'abord par *abstraction empirique* : l'enfant « abstrait » les propriétés (les attributs essentiels) d'un objet ou d'une situation empirique : « L'expérience physique consiste à agir sur les objets et à découvrir des propriétés par abstraction à partir de ces objets : par exemple soulever des objets et constater que les plus lourds ne sont pas toujours les plus gros ». Ensuite par *abstraction réfléchissante* : l'enfant « abstrait » les propriétés (attributs essentiels) d'une action : il abstrait et intériorise sous forme d'*opérations* « à partir des actions et non pas des objets » le résultat des actions : par exemple, ordonner, réunir, dissocier, mettre en correspondance (...) Enfin, au dernier niveau, *l'abstraction réfléchie* consiste à *construire une opération sur les opérations précédentes* c'est-à-dire à thématiser la réflexion de la réflexion »¹⁴⁹.

La question qui se pose ainsi est celle de savoir si nous pouvons aider l'enfant à concevoir, abstraire et réfléchir dès l'école primaire. Pour répondre à cette question, nous faisons appel encore une fois à Vygotski.

En effet, Vygotski affirme que les recherches psychologiques liées au problème de l'apprentissage se contentent d'établir le niveau de développement mental de l'enfant. Pourtant, déterminer le niveau de développement mental ne nous renseigne pas sur l'état de son développement. En donnant à l'enfant des problèmes qu'il doit résoudre tout seul d'une manière autonome, nous apprenons ce que l'enfant connaît faire à l'état actuel et indiquons les fonctions déjà formées et venues à maturité. Ainsi, nous déterminons seulement son niveau de développement présent. En revanche, l'état du développement ne se mesure pas aux seules fonctions venues à maturité, mais aussi à celles qui sont au stade de la maturation.

« De même que le jardinier qui veut évaluer l'état de son jardin aurait tort d'en juger d'après les seuls pommiers ayant atteint leur complet développement et porté des fruits mais doit tenir compte aussi des arbres encore en pleine croissance, de même le psychologue doit nécessairement [...] prendre en considération [...] non seulement le niveau présent mais aussi la *zone de proche développement* »¹⁵⁰.

¹⁴⁹ LELEUX Claudine, *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, Bruxelles, De Boeck, 2008, pp. 121-122.

¹⁵⁰ VYGOTSKI Lev, *Pensée et langage*, p. 269.

Les conclusions empiriques de Vygotski montrent clairement que la zone de proche développement a une signification plus directe pour la dynamique du développement cognitif et la réussite de l'apprentissage que le niveau présent de leur développement. En fait, il nous renseigne sur une expérience qu'il a menée avec deux enfants ayant un âge mental équivalant à huit ans, dans le but de voir comment ils résolvent des problèmes destinés aux âges suivant en leur fournissant de l'aide :

« Il apparaîtra qu'avec de l'aide, en collaboration avec un adulte, en suivant ses indications, l'un d'eux résout jusqu'à des problèmes correspondant à l'âge de douze ans et l'autre des problèmes correspondant à l'âge de neuf ans. Cette disparité entre l'âge mental, ou niveau de développement présent, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration détermine précisément la zone de proche développement »¹⁵¹.

Ainsi, Vygotski met en évidence le rôle accélérateur de l'enseignement scolaire. C'est là précisément le contenu du concept de zone de proche développement : la possibilité de s'élever à un niveau intellectuel supérieur, de passer de ce que l'enfant sait déjà faire à ce qu'il ne sait pas faire, en collaboration avec le maître et sous sa direction. La philosophie pour enfants, telle que préconisée par Lipman, joue ce rôle d'accélérateur dans l'acquisition des compétences cognitives supérieures, comme la conceptualisation et la pensée abstraite. En effet, et comme le montre le tableau ci-dessous¹⁵², l'élaboration de concepts et la conceptualisation sont des objectifs cognitifs que développe le programme lipmanien, respectivement, en troisième et quatrième année d'enseignement primaire. « Matthew Lipman indique [...], bien qu'implicitement, que la conceptualisation s'apprend par analogie (l'exemple, la métaphore), classification et relation »¹⁵³.

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 270.

¹⁵² LELEUX Claudine, *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, op. cit., p. 19.

¹⁵³ *Ibid.*, p. 123.

Année d'enseignement primaire	Titres romans et Programme PPE	Aptitudes privilégiées
6 ^e 5 ^e	<i>Harry</i>	Déduction immédiate Déduction symétrique et transitive Formulation Généralisation Syllogisme catégorique Syllogisme hypothétique
4 ^e	<i>Kio et Gus</i>	Explication Conceptualisation Classification Explication par l'exemple Relation entre le tout et les parties Relation entre les fins et les moyens Détection de l'ambiguïté et de l'imprécision
3 ^e	<i>Pixie</i>	Sériation Similitudes, métaphores, analogies Élaboration de concepts
2 ^e 1 ^e Jardin d'enfants	<i>Elfie</i>	Comparer Distinguer Relier Formuler des questions Fournir des explications Conter des histoires

Toutefois, Vygotski ajoute que nous ne pouvons pas enseigner à l'enfant que ce qu'il est déjà *capable* d'apprendre. Ainsi, « l'enseignement doit s'orienter sur les cycles déjà parcourus du développement, sur le seuil inférieur d'apprentissage »¹⁵⁴, tout en s'appuyant sur les fonctions en vue de maturation. L'enseignement doit donc toujours avoir pour point de départ ce qui est chez l'enfant n'est pas encore venu à maturité. Par suite, les pédagogues doivent déterminer, d'une part, le seuil inférieur d'apprentissage et, d'autre part, le seuil supérieur d'apprentissage :

« C'est seulement dans l'intervalle délimité par ces seuils que l'apprentissage peut être fructueux. C'est seulement dans cet intervalle que se situe la période optimale d'apprentissage d'une matière donnée. *La pédagogie doit s'orienter non sur l'hier mais sur le développement enfantin.* Alors seulement elle saura dans le processus de l'apprentissage déclencher les processus de développement qui sont pour le moment dans la zone de proche développement »¹⁵⁵.

Par suite, vu que l'apprentissage selon Vygotski n'est valable que s'il devance le développement, nous pourrions confirmer que les propos du psychologue biélorusse sont conformes à l'approche interventionniste de la philosophie pour enfants. D'ailleurs, Lipman est

¹⁵⁴ VYGOTSKI Lev, *Pensée et langage*, p. 273.

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 274.

bien conscient du concept de la zone de proche développement de Vygotski et le prend pour pierre angulaire de son curriculum qui est régi par une séquentialité logique. En effet, en revenant au tableau ci-dessus, nous remarquons que les quatre programmes d'initiation visent à renforcer des aptitudes d'ordre élémentaire (comparaison, distinction, liaison), moyen (classification, sériation, raisonnement par analogie, déduction directe) et supérieur (raisonnement par syllogisme, formulation de jugement), ayant un caractère logique et non chronologique. Ainsi, les aptitudes d'ordre moyen nécessitent la possession des aptitudes d'ordre élémentaire, et celles d'ordre supérieur présupposent l'existence des deux précédentes. Le programme lipmanien insiste sur la séquence logique, partant de l'hypothèse que, dans tous les cas, le développement psychologique se poursuit selon cette séquence. Pour chaque année d'enseignement, le programme fournit des exemples faisant appel à des aptitudes d'ordre élémentaire, moyen et supérieur, se fondant sur le fait que les enfants de tous âges seront appelés à affiner et à renforcer les aptitudes relevant de ces trois ordres cognitifs.

VII- La question de l'irrationalité

Une éducation philosophique nécessite la réflexion philosophique qui, à son tour, exige un raisonnement logique et une rationalité. Cependant, le développement cognitif de l'enfant manifeste-t-il le raisonnement logique et, par suite, permet-il à l'enfant de suivre une éducation philosophique ? Selon Piaget, cela ne serait pas possible avant l'âge de onze ou douze ans, donc avant le stade des opérations formelles durant lequel l'enfant devenu adolescent acquiert la capacité de faire des syllogismes. En revanche, selon Lipman et les philosophes pour enfants, cela est bien possible dès l'école primaire.

En effet, pour améliorer le raisonnement des enfants, Lipman tourne du côté des philosophes pour étudier leurs démarches en ayant pour objectif de les faire passer aux enfants pour qu'ils puissent les utiliser dans leurs discussions au sein de la communauté de recherche :

« [...] un comportement philosophique comporte certaines démarches qui sont relativement élémentaires. Ce sont celles qu'on fait comme *actes mentaux* (supposer, avoir l'intention, concevoir, se rappeler, associer, etc.), qui caractérisent la pensée elle-même. Ces démarches, atomiques, peuvent à leur tour se développer et s'organiser en molécules dans des habiletés de pensée (déduire, catégoriser, faire des analogies, définir, généraliser, donner des exemples). Aucune de ces habiletés à elle seule ni leurs composants ne sont spécifiquement

philosophiques : la philosophie apparaît quand ces habiletés sont utilisées correctement au service d'une recherche réflexive. Les habiletés utilisées dans *le métier* de philosophe peuvent donc s'enseigner »¹⁵⁶.

Ainsi, la philosophie pour enfants table sur les rudiments de la pensée rationnelle innés à la pensée enfantine. Cette pratique se penche sur l'exercice de la rationalité à partir des structures logiques que l'enfant possède déjà. Lipman ne suggère pas ici que les enfants apprennent la logique afin de rendre leur pensée plus efficace. En fait, au moment où ils apprennent à parler, les enfants acquièrent les règles de la grammaire et de la logique. L'apprentissage de la logique est ainsi concomitant à l'apprentissage du langage.

« On peut trouver bizarre de préparer des élèves d'école primaire à utiliser des syllogismes hypothétiques ou leurs équivalents. Ce n'est pourtant pas tellement étonnant. Dès que les enfants apprennent à parler, ils acquièrent en même temps la grammaire et la logique dont ils ont besoin pour pouvoir utiliser le langage de manière intelligible. [...] Tout qui apprend à parler acquiert un minimum d'usage des facultés de raisonner, mais ce n'est pas donné à tout le monde de les employer correctement »¹⁵⁷.

D'où la nécessité d'une pratique interventionniste à l'échelle de l'enfant qui exerce ses facultés de raisonnement.

D'ailleurs, Jean-Marc Ferry considère que l'étude de la grammaire est une « grande propédeutique à la philosophie »¹⁵⁸. « Ce n'est pas moi, déclare-t-il, qui l'ai inventé mais un des plus grands philosophes de la tradition européenne, Hegel, qui considérait la grammaire comme la « philosophie élémentaire ». [...] La grammaire, c'est l'essence de la raison : les temps, les voix, les modes, les personnes... Et son étude, une philosophie élémentaire »¹⁵⁹. Ainsi, la grammaire fait partie du monde expérientiel de l'enfant. Elle est véhiculée spontanément à travers les phrases qu'il prononce chaque jour et prépare sa pensée à la réflexion philosophique : « Posséder les temps verbaux, c'est avoir la conscience d'un *passé*, d'un *présent* et d'un *futur*. Utiliser les personnes pronominales, *je, tu, il*, c'est savoir différencier les adresses et les références. Mobiliser les modes différents, c'est au moins faire la différence entre *ce qui est* (indicatif), *ce qui doit être* (impératif), et *ce qu'on éprouve* à propos de ce qui est et de ce qui doit être (optatif ou subjonctif), autant de formes qui recoupent les différenciations de nos

¹⁵⁶ LIPMAN Matthew, *À l'école de la pensée*, op. cit., p. 150.

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 152.

¹⁵⁸ LELEUX Claudine, *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, p. 154.

¹⁵⁹ *Ibid.*

rapports au monde »¹⁶⁰. Toutefois, Ferry note que l'enfant doit prendre une distance réflexive des structures logiques qu'il véhicule. « Il s'agit en quelque sorte d'épeler l'esprit en acte, et c'est là un exercice de réflexion, mais qui cette fois s'applique, si on y réfléchit, à l'essence même de la raison »¹⁶¹. Notons que, à ce sujet, les propos de Ferry rejoignent ceux de Vygotski.

En effet, Vygotski affirme que, bien avant d'aller à l'école, l'enfant maîtrise pratiquement toute la grammaire de sa langue maternelle. Il sait décliner et conjuguer mais il ne sait pas qu'il décline et conjugue. Ces opérations ne sont pas devenues conscientes. L'enfant maîtrise donc certains savoir-faire dans le domaine du langage mais l'utilisation de son savoir-faire a des limites : « Cela se manifeste par le fait qu'il les maîtrise spontanément dans une situation déterminée, automatiquement, c'est-à-dire lorsque par certaines de ses grandes structures la situation l'incite à faire preuve de ces savoir-faire, mais qu'en dehors d'une structure déterminée, c'est-à-dire de manière volontaire, consciente et intentionnelle, il ne sait pas faire ce qu'il sait faire involontairement »¹⁶². Vu que les formes grammaticales et syntaxiques fondamentales sont déjà acquises, l'apprentissage de la langue maternelle n'apporte pas à l'enfant d'âge préscolaire de nouvelles habiletés quant aux formes et structures grammaticales et syntaxiques. Toutefois, cela ne signifie pas que l'apprentissage de la grammaire est inutile. En fait, grâce à la grammaire, l'enfant apprend à prendre conscience de ce qu'il fait et, par suite, à utiliser volontairement ses habiletés linguistiques : « Il y a transfert de son savoir-faire d'un plan inconscient, automatique sur un plan volontaire, intentionnel et conscient »¹⁶³.

Dans la lignée de Vygotski, Lipman reconnaît l'importance de la *métacognition* au sein de la communauté de recherche, c'est-à-dire de *penser la pensée*, donc d'étudier, de surveiller et de revoir ses propres processus de pensée. Cela, affirme Lipman, rend les enfants conscients de leur propre emploi des actes mentaux (par exemple, présumer, supposer, conjecturer, se souvenir), des actes métacognitifs (par exemple, savoir que l'on se souvient, supposer que l'on sait) et des actes méta-affectifs (par exemple, désirer de désirer ou espérer d'aimer). En effet, Lipman met en exergue le rôle éducatif de la métacognition, car « l'acte métacognitif est ce qui

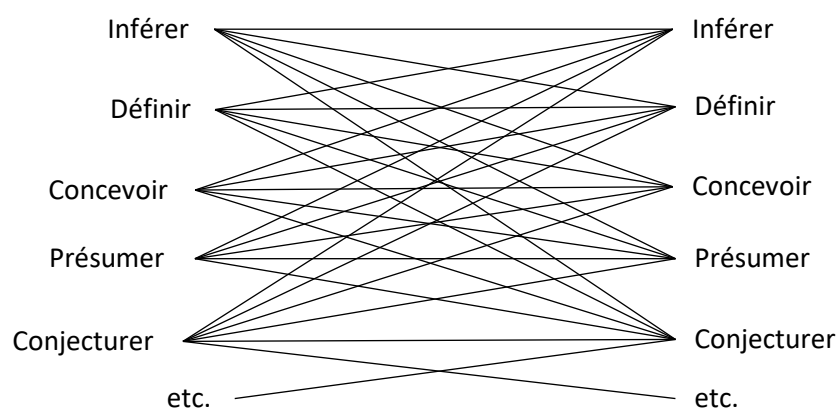
¹⁶⁰ *Ibid.*, p. 155.

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 154.

¹⁶² VYGOTSKI Lev, *Pensée et langage*, pp. 264-265.

¹⁶³ *Ibid.*, p. 265.

rend l'autocorrection possible »¹⁶⁴, et donc améliore les capacités de réflexion chez l'enfant. Ainsi, la pratique philosophique qu'il préconise vise à construire un cadre conforme à la structure logique de la raison enfantine, afin de stimuler les plusieurs actes rationnels innés dont l'enfant dispose et les développer. En faisant l'expérience du monde, l'enfant dirige bien naturellement ses actes mentaux et ses compétences de pensée et de recherche vers le monde. En revanche, la pratique philosophique vise à les rediriger vers eux-mêmes : « Quand nous commençons à tirer des conclusions sur la façon dont nous tirons des conclusions, à développer des conceptions de la façon dont nous formons des concepts, et à définir des façons de construire des définitions, notre pensée devient cybernétique »¹⁶⁵. De plus, Lipman ajoute que la pratique philosophique assure l'association des actes mentaux et des compétences de pensée chez l'enfant. Par suite, ils peuvent se retourner sur chacun d'entre eux et s'appliquer les uns sur les autres, ce qui est à l'origine d'un développement continu et progressif de la structure logique innée de la pensée enfantine. Pour illustrer ses propos, Lipman avance le schéma suivant¹⁶⁶ :



Enfin, comme nous l'avons vu, Lipman et les philosophes pour enfants s'opposent à la conception piagétienne du développement cognitif, dans la mesure où elle juge la pensée enfantine comme irrationnelle. En fait, la philosophie pour enfants indique les facultés rationnelles innées à la pensée enfantine et table sur elles pour construire une pratique pédagogique adaptée à l'enfant et à l'exercice de sa pensée.

¹⁶⁴ LIPMAN Matthew, *Philosophy Goes to School*, p. 26.

¹⁶⁵ *Ibid.*

¹⁶⁶ *Ibid.*

Maintenant que nous avons adressé les principales objections à la pratique de la philosophie pour enfants, et établi qu'une telle pratique est effectivement conforme au développement cognitif de l'enfant, il nous reste d'explorer les tendances philosophiques de l'enfant sur lesquelles s'appuient Lipman et les philosophes pour enfants dans sa lignée pour concevoir leur méthode pédagogique. En effet, et comme nous l'avons déclaré à plusieurs reprises, qu'il s'agisse de concepts, de questions ou d'intuitions, Lipman et les philosophes pour enfants estiment que le monde expérientiel de l'enfant est imprégné de philosophie. Par suite, quelles sont les tendances philosophiques de l'enfant ? Dans quelle mesure le monde enfantin s'apparente-t-il à celui philosophique ? En quoi l'attitude de l'enfant face au monde est-elle authentiquement philosophique ?

Chapitre 3 : Les tendances philosophiques des enfants

I- L'étonnement, sentiment originaire de la philosophie

Recherchant les débuts de la civilisation grecque, Hegel note que les Grecs prêtaient anxieusement l'oreille aux « bruits du dehors »¹⁶⁷ et les pressentaient afin d'en chercher la signification en eux-mêmes. Devant la nature et ses objets, les Grecs s'étonnaient et cela marquait l'éveil de l'esprit. Ils se trouvaient stimulés par une extériorité qui leur était tout à fait étrange. Ils saisissaient et s'assimilaient par l'esprit cette extériorité, et se comportaient vis-à-vis d'elle avec courage et une énergie propre :

« [...] la conception que les Grecs ont de la nature a dans cet étonnement son point de départ. Ce qui ne veut pas dire que l'esprit se trouve en face d'une chose extraordinaire qu'il compare avec l'habituel ; car l'idée rationnelle d'un cours régulier de la nature avec la réflexion comparative n'existe pas encore, mais l'esprit grec, mis en éveil s'étonne plutôt du *naturel* dans la nature ; en face d'elle, il ne reste pas insensible, comme s'il s'agissait d'un donné, mais se comporte comme vis-à-vis d'un élément d'abord étranger à l'esprit, par rapport auquel toutefois, il a le sûr pressentiment et la foi que cet objet contient en soi une chose qui lui est favorable et à l'égard de laquelle son attitude peut être positive »¹⁶⁸.

Ainsi, selon Hegel, le « génie grec »¹⁶⁹ part du pressentiment et de l'étonnement. Ce sont les tremplins pour la recherche de signification et la quête de sens. Le caractère de ce génie se rapporte donc essentiellement à une impulsion de la nature : la nature donne d'abord à l'esprit une impulsion car il éprouve un heureux pressentiment et l'étonnement se fait accueil. Mais l'étonnement émerge aussi des événements exceptionnels qui se produisent, de l'insolite et de l'anomalie qui surviennent et bouleversent l'univers familier. L'étrangeté et la singularité résistent à toute réduction et à toute association avec ce qui est connu, et engendrent ainsi une incertitude qui se transforme bientôt en inquiétude et en trouble. L'étonnement, d'abord flottement, fluctuation de l'esprit, déstabilise désagréablement. Et pourtant, la nouveauté de ce qui se présente, vu qu'il ne se laisse pas comprendre à l'aide de nos schémas usuels, excite

¹⁶⁷ HEGEL G.W.F., *Leçons sur la philosophie de l'histoire*, deuxième volume, trad. Jean GIBELIN, Paris, J. Vrin, 1937, p. 13.

¹⁶⁸ *Ibid.*, p. 14.

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 17.

l'imagination et donne une impulsion à la recherche. Le *Théétète* de Platon fait expressément référence à cette idée.

En effet, dans le *Théétète*, Platon nous transmet un dialogue entre Socrate et deux autres interlocuteurs : Théodore, un géomètre et ami de Protagoras, et Théétète, un mathématicien doué. Socrate demande à Théodore s'il a connu à Athènes un jeune homme dont il vaut la peine de parler. Théodore mentionne alors Théétète qui ressemble à Socrate par sa laideur, et qui est à la fois modeste, courageux, et doué d'un naturel bon et d'une capacité d'apprentissage. Théodore leur amène Théétète et Socrate commence immédiatement à l'interroger sur les compétences spécifiques nécessaires pour juger d'une manière qui soit digne d'attention. En ce qui concerne la ressemblance entre Socrate et Théétète, le jugement de Théodore n'est pas fiable car il ne s'y connaît pas en dessin. Cependant, afin de vérifier le jugement de Théodore en ce qui concerne l'éloge de l'âme, Théétète accepte d'être examiné par Socrate et se prête de bonne grâce à la démonstration. « Pris de vertige »¹⁷⁰, Théétète exprime à Socrate lors de leur discussion qu'il est « perdu d'étonnement »¹⁷¹. C'est ainsi que Socrate lui répond en disant : « Théodore, mon cher, n'a manifestement point manqué de flair en te jugeant. Il est tout à fait d'un philosophe, ce sentiment : s'étonner. La philosophie n'a point d'autre origine »¹⁷².

De même, dans la *Métaphysique*, Aristote considère que l'étonnement est le sentiment originaire de la philosophie. En affirmant d'abord que « la Sagesse¹⁷³ est une science qui a pour objet certaines causes et certains principes »¹⁷⁴, il passe ensuite à l'examen de ces causes et ces principes. En effet, Aristote distingue la Sagesse des sciences dites poétiques : la science poétique est la science de la production ; elle envisage la réalisation d'une œuvre extérieure à l'artiste. En revanche, la Sagesse est une science théorique ; elle est l'étude, la contemplation de la vérité, la science en acte, la spéculation désintéressée, indépendante de toute fin utilitaire ou morale, qui aboutit à la connaissance intuitive ; en un mot, c'est l'exercice de la pensée pure qui trouve son origine dans l'étonnement. L'étonnement a ainsi une grande valeur théorique. Il révèle le

¹⁷⁰ PLATON, *Théétète*, Paris, Les belles Lettres, 1950, 155 c, p. 176.

¹⁷¹ *Ibid.*

¹⁷² *Ibid.*, 155 d, p. 177.

¹⁷³ Aristote substitue ici les termes *philosophie* et *philosophes* aux termes *sagesse* et *sage*.

¹⁷⁴ ARISTOTE, *Métaphysique*, Tome I, trad. Jules TRICOT, Paris, J. Vrin, 1953, Livre A, 2, 982 a, p. 12.

rapport problématique au monde et ouvre par suite le champ de la réflexion. L'intelligence éveillée, le cours habituel de la vie est interrompu et l'action suspendue. « [...] c'est ce que montre l'histoire des plus anciens philosophes »¹⁷⁵ :

« C'est, en effet, l'étonnement qui poussa, comme aujourd'hui, les premiers penseurs aux spéculations philosophiques. Au début, leur étonnement porta sur les difficultés qui se présentaient à l'esprit ; puis, s'avançant ainsi peu à peu, ils étendirent leur exploration à des problèmes plus importants [...]. Or apercevoir une difficulté et s'étonner, c'est reconnaître sa propre ignorance (c'est pourquoi même l'amour des mythes est, en quelque manière, amour de la Sagesse, car le mythe est un assemblage du merveilleux). Ainsi donc, si ce fut bien pour échapper à l'ignorance que les premiers philosophes se livrèrent à la philosophie, c'est qu'évidemment ils poursuivaient le savoir en vue de la seule connaissance et non pour une fin utilitaire. Et ce qui s'est passé en réalité en fournit la preuve : presque toutes les nécessités de la vie, et les choses qui intéressent son bien-être et son agrément avaient reçu satisfaction, quand on commença à rechercher une discipline de ce genre. Je conclus donc, manifestement, nous n'avons en vue, dans notre recherche, aucun intérêt étranger. Mais, de même que nous appelons libre celui qui est à lui-même sa fin et n'existe pas pour un autre, ainsi cette science est aussi la seule de toutes les sciences qui soit une discipline libérale, puisque seule elle est à elle-même sa propre fin »¹⁷⁶.

Aussi, dans le *Cours de philosophie positive*, Auguste Comte met en exergue la valeur intrinsèque de la pensée, indépendante de toute considération d'utilité, rappelant que l'étonnement corrobore le fait que la quête de sens et la spéculation qui s'ensuit sont des besoins inhérents à l'esprit humain :

« [...] nous ne devons pas oublier que les sciences ont, avant tout, une destination plus directe et plus élevée, celle de satisfaire au besoin fondamental qu'éprouve notre intelligence de connaître les lois des phénomènes. Pour sentir combien ce besoin est profond et impérieux, il suffit de penser un instant aux effets physiologiques de l'étonnement, et de considérer que la sensation la plus terrible que nous puissions éprouver est celle qui se produit toutes les fois qu'un phénomène nous semble s'accomplir contrairement aux lois naturelles qui nous sont familières. Ce besoin de disposer les faits dans un ordre que nous puissions concevoir avec facilité (ce qui est l'objet propre de toutes les théories scientifiques) est tellement inhérent à notre organisation, que, si nous ne parvenons pas à le satisfaire par des conceptions positives, nous retournerions inévitablement aux explications théologiques et métaphysiques auxquelles il a primitivement donné naissance [...] »¹⁷⁷.

Donc, dans la même perspective des auteurs qui l'ont précédé, Comte voit dans l'étonnement le surgissement de la pensée dans la vie. L'impossibilité de comprendre incite à

¹⁷⁵ *Ibid.*, Livre A, 2, 982 b, p. 16.

¹⁷⁶ *Ibid.*, pp. 16-18.

¹⁷⁷ COMTE Auguste, *Cours de philosophie positive*, 1^{ère} et 2^{ème} leçons, Paris, Larousse, 1936, pp. 89-90.

chercher à comprendre. Seule la tension éveille l'attention : quand nous arrivons facilement à comprendre l'étrange, notre esprit n'est pas troublé. Cependant, quand nous nous sentons bloqués par les irrégularités et les contradictions, notre esprit est bouleversé. Par suite, l'étonnement, et le sentiment d'inconfort qu'il engendre, donnent l'impulsion et l'énergie nécessaire pour mettre la raison en mouvement.

Jusqu'à présent, nous avons présenté les perspectives de la plupart des philosophes sur la question de l'étonnement. Et pourtant, nous devons mettre en avant un autre philosophe qui, à mon avis, s'inscrit le plus dans le cadre théorique de la philosophie pour enfants et dont les idées sur la nature et l'origine de la philosophie correspondent en grande partie aux idées pédagogiques de Lipman sur lesquels s'appuie sa méthode pour philosopher avec les enfants. En effet, dans *Introduction à la philosophie*, Karl Jaspers entreprend l'analyse des origines de la philosophie. Il note que chercher les origines de la philosophie ne revient pas à indiquer son commencement dans l'histoire :

« L'histoire de la philosophie a commencé sous la forme d'un effort de pensée méthodique il y a deux mille cinq cents ans ; sous la forme d'une pensée mythique, beaucoup plus tôt. Mais le commencement, c'est autre chose qu'une origine : le commencement est historique et procure aux successeurs une quantité croissante d'éléments fournis par le travail intellectuel déjà accompli. Tandis que l'origine, c'est la source d'où jaillit constamment l'impulsion à philosopher »¹⁷⁸.

Bien entendu, cette impulsion constante dont parle Jaspers n'est autre que l'étonnement, cet « élément originel »¹⁷⁹ de la philosophie qui engendre l'interrogation et la connaissance.

Cependant, l'originalité du propos de Jaspers réside dans sa conception de la nature de la philosophie. En effet, il met l'accent sur la dimension universelle de la pensée philosophique, mettant ainsi la recherche philosophique à la disposition de tout être humain qui se questionne face au monde, et en particulier les enfants. Contrairement aux sciences, affirme Jaspers, la philosophie ne fournit pas un savoir apodictique. « On ne saurait le contester : en philosophie il n'y a pas d'unanimité établissant un savoir définitif »¹⁸⁰. Mais, en philosophie, il ne s'agit pas

¹⁷⁸ JASPERS Karl, *Introduction à la philosophie*, trad. Jeanne HERSCH, Paris, Plon, 1951, p. 15.

¹⁷⁹ *Ibid.*

¹⁸⁰ *Ibid.*, p. 2.

d'acquérir une certitude scientifique qui est la même pour tout entendement humain, plutôt « il s'agit d'un examen critique au succès duquel l'homme participe de tout son être »¹⁸¹. La philosophie émerge de l'intériorité subjective de l'homme et englobe la totalité de l'être, ce qui fait que les vérités philosophiques en jeu, là où elles brillent, touchent l'homme « plus profondément que n'importe quel savoir scientifique »¹⁸². Tout en constatant la nécessité des savoirs scientifiques pour l'élaboration de la philosophie et le développement de sa méthode, Jaspers avance une « *philosophie sans science* »¹⁸³ qui est accessible à tout homme, en raison de son lien originel à la condition humaine : « [...] le *sens* de la philosophie a une autre origine : il surgit, avant toute science, là où des hommes s'éveillent »¹⁸⁴.

Karl Jaspers affirme que les questions des enfants sont authentiquement représentatives du lien originel entre la condition humaine et la philosophie :

« La réflexion philosophique doit en tout temps jaillir de la source originelle du moi et tout homme doit s'y livrer lui-même. Un signe admirable du fait que l'être humain trouve en soi la source de réflexion philosophique, ce sont les questions des enfants. On entend souvent, de leur bouche, des paroles dont le sens plonge directement dans les profondeurs philosophiques »¹⁸⁵. Ainsi, l'enfance se trouve associée aux racines de la philosophie et devient un lieu de rencontre avec les dimensions originelles de l'existence. Par suite, l'étonnement philosophique de l'enfant est pour Jaspers la preuve d'un premier principe caractéristique de cette philosophie sans science : « Dans le domaine philosophique, presque chacun s'estime compétent. En science, on reconnaît que l'étude, l'entraînement, la méthode sont des conditions nécessaires à la compréhension ; en philosophie, au contraire, on a la prétention de s'y connaître et de pouvoir participer au débat, sans autre préparation. On appartient à la condition humaine, on a son destin propre, une expérience à soi, cela suffit, pense-t-on »¹⁸⁶.

Ainsi, la capacité à philosopher ne trouve pas ses origines dans une formation philosophique particulière ou dans un long vécu durant lequel nous amassons des connaissances et des expériences, mais dans un acte purement humain disponible à tout homme. Ce dernier, enfant ou adulte, appartient à la condition humaine et, vu cette appartenance, porte en soi un questionnement existentiel : « Il faut reconnaître le bien-fondé de cette exigence selon laquelle

¹⁸¹ *Ibid.*

¹⁸² *Ibid.*, p. 3.

¹⁸³ *Ibid.*

¹⁸⁴ *Ibid.*

¹⁸⁵ *Ibid.*, p. 4.

¹⁸⁶ *Ibid.*, p. 3.

la philosophie doit être accessible à chacun. Ses voies les plus compliquées, celles que suivent les philosophes professionnels, n'ont de sens en effet que si elles finissent par rejoindre la condition d'homme ; et celle-ci se détermine d'après la manière dont on s'assure de l'être et de soi-même en lui »¹⁸⁷.

En situant la philosophie au sein du questionnement humain, Jaspers enlève les cloisons qui rendent la philosophie une discipline destinée à quelques privilégiés et cautionne plutôt une conception universaliste de la philosophie. Cette dernière est accessible à tous et n'est conditionnée que par l'appartenance à la condition humaine. Ainsi, la pensée philosophique trouve son ancrage dans l'expérience humaine. Par suite, nous remarquons que la pratique de la philosophie pour enfants ne trouve ses conditions de possibilité que dans la conception d'une philosophie humaine universelle qui lui ouvre l'accès à cette discipline. Vu que l'appartenance à la condition humaine est par elle-même suffisante pour entrer dans la philosophie, tous les hommes, enfants et adultes, indépendamment de leur âge, sont aptes à s'y consacrer.

« En collectionnant des remarques de ce genre, on pourrait constituer toute une philosophie enfantine. On alléguera peut-être que les enfants répètent ce qu'ils entendent de la bouche de leurs parents et des autres adultes ; cette objection est sans valeur lorsqu'il s'agit de pensées aussi sérieuses. On dira encore que ces enfants ne poussent pas plus loin la réflexion philosophique et que, par conséquent, il ne peut y avoir là chez eux que l'effet d'un hasard. On négligerait alors un fait : ils possèdent souvent une génialité qui se perd lorsqu'ils deviennent adultes. Tout se passe comme si, avec les années, nous entrions dans la prison des conventions et des opinions courantes, des dissimulations et des préjugés, perdant du même coup la spontanéité de l'enfant, réceptif à tout ce que lui apporte la vie qui se renouvelle pour lui à tout instant ; il sent, il voit, il interroge, puis tout cela lui échappe bientôt. Il laisse tomber dans l'oubli ce qui s'était un instant révélé à lui, et plus tard il sera surpris quand on lui racontera ce qu'il avait dit et demandé »¹⁸⁸.

Jaspers lie cet oubli à plusieurs raisons, parmi lesquelles il indique « la simple norme de l'utilité »¹⁸⁹ qu'impose la vie quotidienne. En effet, la philosophie ne concerne que l'homme comme tel, ce qui la rend impuissante devant l'utilité : « Elle ne peut citer pour sa justification aucune espèce d'utilité qui lui donnerait un droit à l'existence »¹⁹⁰. Toutefois, Jaspers ne tient pas compte de son incapacité à se démontrer et insiste plutôt sur sa capacité de se communiquer.

¹⁸⁷ *Ibid.*, pp. 3-4.

¹⁸⁸ *Ibid.*, p. 6.

¹⁸⁹ *Ibid.*, p. 12.

¹⁹⁰ *Ibid.*

« Elle vit dans la région unanime qui, dans les profondeurs de l'humanité, peut lier chacun avec tous »¹⁹¹. En effet, nous touchons ici à un aspect cardinal de la méthode de la philosophie pour enfants : c'est par le biais de la communication que la philosophie se développe et perdure. Cela nous rappelle la valeur théorique aussi que pratique de la communauté de recherche préconisée par Lipman.

Finalement, si nous adoptons les propos de Jaspers et définissons ainsi la philosophie comme pratique de questionnement rationnel relatif à la condition humaine, nous pouvons ainsi réaliser une pratique philosophique à l'échelle de l'enfant qui, par son étonnement inné et spontané, en démontre la légitimité philosophique. En effet, et comme l'a déjà indiqué Jaspers, la faculté d'étonnement est la source originelle d'où émane l'acte philosophique. L'enfant, plus que l'adulte, démontre une grande spontanéité à cet égard et se trouve ainsi plus proche de la source. Pour ne pas s'en éloigner, Jaspers invite les adultes qui exercent l'acte philosophique d'une façon beaucoup plus complexe que les enfants à se souvenir de cette origine et rejoindre toujours la condition humaine.

Toutefois, même si les questionnements enfantins portent en eux l'essence de la philosophie, il faut éviter de se livrer aux extrapolations que font tant de philosophes pour enfants qui voient en l'enfant un *naturel philosophe*. En effet, l'étonnement n'est qu'au seuil de la philosophie, l'origine ontologique de l'acte philosophique, et ainsi ne résume pas en soi la totalité des modalités du travail philosophique. « La philosophie, nous l'avons vu, peut atteindre tout homme, et même un enfant, sous la forme de quelques pensées simples et efficaces. Cependant, son élaboration est une tâche sans fin et sans cesse recommencée qui s'accomplit toujours sous la forme d'un tout actualisé. C'est ainsi qu'elle apparaît dans les œuvres des grands philosophes, et, sous forme d'écho, dans celles des philosophes mineurs »¹⁹². Les différentes manières de pratiquer la philosophie ont certainement la même origine, mais ne sont pas toutes au même niveau d'élaboration et de complexité. L'enjeu est donc d'élaborer une pratique philosophique à l'échelle de l'enfant qui garde toutefois un lien avec les philosophies élaborées sous des modalités plus complexes. Ce lien n'est autre que l'étonnement philosophique qui,

¹⁹¹ *Ibid.*, p. 13.

¹⁹² *Ibid.*, p. 11.

d'une part, engendre le questionnement relatif à la condition humaine et, d'autre part, renferme une dimension universelle et inclusive. C'est pour cette raison que Lipman et les philosophes pour enfants qui suivent ses traces s'appuient à ce sujet sur la faculté d'étonnement.

II- La précarité de l'étonnement et la nécessité d'une pratique éducative qui le cultive

Lipman considère que la philosophie est la dimension perdue de l'éducation, dont la reconquête se fait au travers de l'étonnement enfantin. Toutefois, comme Jaspers l'a insinué plus tôt, cette faculté est fragile étant donné qu'elle est momentanée et qu'elle se perd avec l'âge. Dans la même perspective, Lipman observe que nous, en tant qu'adultes, tenons pour acquises les perplexités qui émergent de notre expérience quotidienne. En effet, beaucoup d'entre nous ne se demandent plus pourquoi les choses sont telles qu'elles sont, nous en sommes plutôt venus à accepter les aspects déroutants et énigmatiques de la vie parce qu'ils ont toujours été ainsi. La raison pour laquelle tant d'adultes ont cessé de s'interroger, explique Lipman, réside peut-être dans le fait que s'engager dans une réflexion improductive sur des choses qui ne peuvent pas être changées de toute façon est fondamentalement une perte de temps. Ils préfèrent de loin s'engager dans des activités tout simplement plus utiles et rentables. Quelle qu'en soit la raison, Lipman confirme que de nombreux adultes n'ont jamais fait l'expérience d'un questionnement et d'une réflexion qui, d'une manière ou d'une autre, ont fait une différence dans leur vie. Ayant cessé de remettre en question les aspects énigmatiques de la vie et de rechercher le sens de leur expérience, la plupart des adultes deviennent finalement « des exemples d'acceptation passive que les enfants prennent pour modèles de leur propre conduite »¹⁹³. C'est là que l'enjeu pédagogique de Lipman trouve sa raison d'être. Les enfants qui sont actuellement à l'école deviendront bientôt des adultes. Il faut donc intervenir pour briser ce cycle qui se transmet d'une génération à l'autre ; il faut s'appuyer sur la faculté d'étonnement enfantin afin de l'entretenir dans l'activité philosophique et, dans une perspective plus large, dans la vie : « Si nous pouvons en quelque sorte préserver leur sens naturel de l'étonnement, leur disposition à chercher le sens

¹⁹³ LIPMAN Matthew, SHARP Ann Margaret, OSCANYAN Frederick S., *Philosophy in the classroom, op. cit.*, p. 31.

et leur soif de comprendre pourquoi les choses sont ce qu'elles sont, il pourrait y avoir un certain espoir qu'au moins cette génération à venir ne serve pas de modèle d'acceptation inconditionnelle à leurs propres enfants »¹⁹⁴.

Lorsque nous trouvons un événement inexplicable, nous sommes enclins à le qualifier de merveilleux et à nous en émerveiller. Lorsque nous trouvons le monde étonnant, c'est parce que nous semblons être confrontés non pas à des problèmes solubles, mais à des mystères absolus. Si nous observons la vie d'un enfant, affirme Lipman, nous constatons qu'à chaque instant, des événements perplexes et énigmatiques le frappent. En effet, pour expliquer quelque chose, et ainsi dissiper notre perplexité, nous devons d'une manière ou d'une autre trouver les circonstances environnantes qui pourraient le justifier, les conditions qui en sont responsables. Ou bien, nous devons trouver un contexte ou un cadre de référence auquel la chose énigmatique appartient, car nous pouvons la comprendre si elle constitue une partie significative d'un ensemble plus vaste. Étant donné que les enfants ne disposent pas d'un cadre de référence complet dans lequel ils peuvent placer chaque expérience au fur et à mesure qu'elle se produit, chaque expérience revêt pour eux un caractère énigmatique et déroutant. Ce n'est pas étonnant, donc, que les enfants s'étonnent du monde.

« Vous pouvez en savoir beaucoup sur l'hérédité, mais cela n'a guère d'importance lorsque vous vous mettez devant le miroir et que vous vous retrouvez face à votre visage. Ah, voilà un mystère ! D'où vient-il ? Comment est-il devenu ce qu'il est ? Dans quelle mesure en êtes-vous responsable ? Des questions comme celles-ci [...] se posent constamment aux enfants. Car les enfants s'interrogent non seulement sur eux-mêmes, mais aussi sur le monde. D'où vient-il ? Comment est-il devenu ce qu'il est ? Dans quelle mesure en sommes-nous responsables ? Et si ce n'est pas nous, alors qui ? Les enfants regardent leurs ongles et se demandent d'où ils viennent. Comment une chose comme un ongle peut-elle sortir de son corps ? Mais alors, tout ce qui concerne leur corps leur semble fascinant. [...] Ce n'est que progressivement qu'une croûte ou une écaille s'installera dans leur esprit, et ils prendront ces choses de plus en plus pour acquises, jusqu'à ce que, d'émerveillés par tout, ils ne s'émerveillent plus de rien »¹⁹⁵.

Ainsi, selon Lipman, si nous fournissons à l'enfant une éducation qui s'appuie sur ses questions, il acquerrait progressivement une plus grande compréhension du fonctionnement du monde, et son sens de curiosité perpétuelle serait nourri et par suite utilisé comme la plus grande

¹⁹⁴ *Ibid.*

¹⁹⁵ *Ibid.*, p. 32.

ressource de l'éducation. En fait, perdre la faculté de l'étonnement revient à perdre la clef d'entrée dans la démarche philosophique, d'où la nécessité d'une pratique pédagogique pour l'entretenir. Notons que, à ce sujet, l'influence du pragmatisme de Dewey est apparente, vu que ce dernier mettait en exergue le rôle central de l'étonnement dans l'éducation :

« Pour l'esprit curieux les phénomènes naturels et les faits sociaux offrent à chaque instant des occasions de problèmes à solutionner. Si les facultés naissantes ne sont pas cultivées au moment propice elles risquent de s'étioler, de disparaître ou de perdre en vigueur. Cette loi générale est vraie surtout pour le désir de connaître ce qui est incertain, problématique. [...] Pour ce qui est de la curiosité, le maître a donc ordinairement plus à apprendre à être curieux, qu'à enseigner. [...] Sa tâche est plutôt de conserver l'étincelle sacrée de l'étonnement et d'attiser la flamme qui brûle déjà. Sa tâche est de cultiver l'esprit de curiosité, d'empêcher qu'il soit étouffé par l'abus, figé par la routine, dévié par l'enseignement dogmatique et que l'attention orientée vers les choses vulgaires ne le dissipe »¹⁹⁶.

Il est nécessaire de souligner une idée que Dewey a mis en avant, celle de la problématisation. En fait, même si l'étonnement est au fondement de la pratique philosophique, il est nécessaire d'instaurer une méthode pédagogique qui développe cette faculté dans le sens d'une réflexion dialectique. En effet, il faut aller au-delà de ce penchant naturel car s'en satisfaire ne fait que le nuire et contribue à sa perte. Ainsi, l'enjeu est de prendre l'étonnement en charge en élaborant une pédagogie qui se situe dans la cultivation continue de cette faculté. Se contenter des questionnements enfantins spontanés est aussi dommageable que de limiter la pratique pédagogique aux capacités cognitives de l'enfant en l'état. Nous avons constaté plus haut que la faculté d'étonnement et le questionnement philosophique qui s'ensuit ne signifient pas que l'enfant est un naturel philosophe. Cela revient au fait que l'exercice philosophique nécessite une problématisation et un cadre rationnel structuré qui ne sont pas garantis par l'étonnement.

Donc, afin de garder l'intégrité de la philosophie, il faut passer du stade élémentaire de l'étonnement à celui de la problématisation. Nous avons bien établi que les enfants posent une foule de questions, et pourtant ces questions ne sont pas toutes d'ordre philosophique. Toute problématique philosophique est effectivement une question mais l'inverse n'est pas vrai. La question est effectivement le fondement de la réflexion mais pour qu'elle soit d'ordre

¹⁹⁶ DEWEY John, *Comment nous pensons*, trad. Ovide DECROLY, Paris, Flammarion, 1929, pp. 53-54.

philosophique, il faut qu'elle soit problématisée, donc construite par le biais des outils spécifiques à la pratique philosophique, dans le cadre d'une discussion. Toutefois, cela n'enlève rien à la pertinence des questionnements enfantins, vu qu'ils rejoignent les grandes problématiques philosophiques. Ainsi, l'enjeu éducatif sera de trier les questions des enfants afin d'en retenir celles qui reflètent un problème philosophique et lancer le travail de problématisation sur la base de ces questions. Enfin, par le passage de l'étonnement à la réflexion problématisée, la pratique de la philosophie pour enfants trouve sa pleine signification : il s'agit d'une redécouverte continue du lien authentique entre la philosophie et les questionnements de l'enfant, et assurer le travail rigoureux de la pensée dans un cadre rationnel.

III- L'ignorance infantine, une attitude socratique en face du monde

Étant donné la brièveté de son vécu, l'enfant est jugé ignorant : il manque une connaissance générale du monde et des sciences qui expliquent les différents phénomènes constitutifs du réel. En fait, l'étonnement infantin indique une tendance philosophique spontanée mais, en même temps, il renvoie à un état d'ignorance. C'est pour cette raison que Descartes, à titre d'exemple, voyait en l'étonnement un obstacle à dépasser. En effet, la science cartésienne entend éliminer la possibilité même de l'étonnement : les causes expliquent les effets. La connaissance des lois auxquelles obéit la nature ne laisse aucune place aux merveilles ou à toute autre manifestation extraordinaire. « C'est pourquoi, encore qu'il soit bon d'être né avec quelque inclination à cette passion, parce que cela nous dispose à l'acquisition des sciences, nous devons toutefois tâcher par après de nous délivrer le plus qu'il est possible »¹⁹⁷.

Si nous considérons que la réflexion philosophique nécessite une expérience considérable et un échafaudage de savoirs, l'ignorance serait un obstacle que l'enfant ne pourrait pas dépasser et la philosophie lui serait inaccessible. En effet, c'est une conviction qui date dès l'Antiquité : « Que nul n'entre ici s'il n'est géomètre » fut l'inscription gravée au fronton de l'Académie de Platon et, par suite, attribuée à lui. Des commentateurs hellénistiques estimaient que la géométrie ici renvoyait effectivement à l'égalité et à la justice, et concluaient ainsi que Platon

¹⁹⁷ DESCARTES René, *Les passions de l'âme*, Paris, Gallimard, 1953.

recommandait l'étude de la géométrie pour les qualités morales qu'elle développe dans l'âme. Cependant, l'interprétation la plus courante de cette formule situe cette dernière dans le cadre de la doctrine platonicienne telle qu'elle fut divulguée dans la *République*, selon laquelle les mathématiques élémentaires occupent une place propédeutique dans la formation du philosophe :

« Tu vois donc, ami, repris-je, qu'il y a chance que cette science nous soit réellement indispensable, puisqu'il est évident qu'elle oblige l'âme à se servir de la pure intelligence pour atteindre la vérité en soi. [...] Mais as-tu déjà remarqué que ceux qui sont nés calculateurs saisissent rapidement presque toutes les sciences, et que les esprits pesants, lorsqu'ils ont été exercés et rompus au calcul, à défaut d'autre profit, en retirent tous au moins celui d'accroître la pénétration de leur esprit. [...] Et puis, je crois, il serait difficile de trouver beaucoup de sciences qui coûtent plus d'efforts à apprendre et à pratiquer que celle des nombres. [...] Pour toutes ces raisons nous ne devons pas la négliger ; il faut au contraire y dresser les meilleurs esprits. [...] Voilà donc, repris-je, une première science adoptée dans notre enseignement »¹⁹⁸.

En fait, Platon envisageait un modèle éducatif qui comportait l'apprentissage du calcul, de la géométrie, de l'astronomie et de la musique pour une durée de dix ans. Après cette longue formation, vers l'âge de trente ans, les futurs magistrats philosophes pouvaient commencer à philosopher. L'élaboration d'un tel programme et, bien entendu, d'autres programmes à son image, s'explique par le fait que la philosophie est considérée comme la science suprême, exclusive à une élite, et exige par suite une certaine maturité intellectuelle.

Cependant, les philosophes pour enfants contestent cette conception et estiment que l'ignorance est en effet une attitude philosophique, dans la mesure où « l'ignorant » porte un regard naïf sur le réel, inaltéré par les conventions, qui lance et relance la pensée indéfiniment. Ainsi, dans cette perspective, l'ignorance enfantine sera le terreau d'une pensée authentiquement philosophique. En fait, contrairement à Platon, son maître Socrate affirmait « Tout ce que je sais, c'est que je ne sais rien »¹⁹⁹ et considérait la philosophie comme une activité critique qui a pour but la mise en épreuve des connaissances et des savoirs déjà acquis. Cette conception porte implicitement la possibilité de pratiquer la philosophie à un jeune âge ; une possibilité explicitée par Montaigne qui s'opposait à la scolastique de son époque en faisant de

¹⁹⁸ PLATON, *La république*, Genève, Gonthier, 1963, pp. 229-230.

¹⁹⁹ PLATON, *Apologie de Socrate, Criton, Phédon*, trad. Léon ROBIN et M.-J. MOREAU, Paris, Gallimard, 1968, p. 27.

la philosophie une sagesse plutôt qu'un savoir, une réflexion dont il est nécessaire de mener dès un jeune âge plutôt qu'une systématisation de connaissances réservées aux adultes. En effet, au sujet de la philosophie, Montaigne affirmait :

« On a grand tort de la peindre comme inaccessible aux enfants et avec un visage renfrogné, sourcilleux et terrible »²⁰⁰.

« Puisque la philosophie est [la science] qui nous apprend à vivre et qu'il y a en elle une leçon pour l'enfance comme pour les autres âges, pourquoi ne la lui fait-on pas connaître ? »²⁰¹

« On nous apprend à vivre quand la vie est passée. Cent étudiants ont attrapé la vérole avant d'être arrivés à la leçon que leur fait Aristote sur la tempérance. Cicéron disait que même s'il vivait la vie de deux hommes, il ne prendrait pas le loisir d'étudier les poètes lyriques. Et moi je trouve ces « ergotistes »²⁰² encore plus tristement inutiles. Notre enfant est bien plus pressé ; il ne doit à l'éducation que les quinze ou seize premières années de sa vie : le reste est dû à l'action. Employons un temps aussi court à lui donner les enseignements nécessaires. Les autres sont abusifs ; supprimez toutes ces subtilités difficiles de la dialectique, prenez les sujets sans complication de la philosophie, sachez les choisir et les traiter comme il faut : ils sont plus aisés à comprendre qu'un comte de Boccace. Un enfant en est capable, en quittant sa nourrice, beaucoup mieux que d'apprendre à lire ou écrire. La philosophie a des sujets pour le premier âge des hommes comme pour [celui de] leur décrépitude »²⁰³.

Notons le rapport qu'établit Montaigne entre l'enfance et la vieillesse dans le dernier passage. En fait, il rappelle la valeur intrinsèque de la philosophie : philosopher, à la base, c'est prendre un certain recul des soucis de la vie pratique pour penser aux questions relatives à la condition humaine. Nous comprenons ainsi pourquoi un tel rapport est établi entre le vieux qui a franchi la vie adulte et l'enfant qui n'y est pas encore entré. Ils se trouvent tous les deux dans un état d'ignorance quant aux plus grands mystères de la vie : le vieux contemple la mort qui est désormais prochaine alors que l'enfant contemple la vie dans laquelle il est jeté sans savoir pourquoi et s'interroge sur son sens.

Au lieu de faire de cette condition d'ignorance la fin de la pensée, Montaigne en fait le lieu par excellence de son déploiement : « C'est à partir de mon expérience que je dénonce l'ignorance humaine, ce qui est, à mon avis, la plus sûre leçon de l'école du monde »²⁰⁴. Donc,

²⁰⁰ MONTAIGNE Michel Eyquem de, *Essais*, Livre I, trad. André LANLY, Paris, Editions Champion, 1989, p. 179.

²⁰¹ *Ibid.*, p. 181.

²⁰² Montaigne désignait par ergotistes les « mauvais philosophes » qui ont occupé les avenues de la philosophie avec des raisonnements subtils et embrouillés, n'étant d'aucune utilité et d'aucune valeur et dans l'opinion commune et en fait.

²⁰³ *Ibid.*, p. 182.

²⁰⁴ MONTAIGNE Michel Eyquem de, *Essais*, Livre III, trad. André LANLY, Paris, Editions Champion, 1989, p. 283.

non seulement l'ignorance de l'homme est inévitable, mais elle est aussi nécessaire car elle catalyse la réflexion, et son absence pourrait figer la pensée définitivement. Celui qui se trouve dans un état de satisfaction quant à ses connaissances n'éprouve pas le besoin de s'interroger sur la vie et donc ne pourra pas philosopher. Par suite, pour philosopher, le philosophe doit se considérer ignorant : c'est la conscience de son ignorance qui le pousse à réfléchir plus avant. De plus, Montaigne touche ici à la dimension éthique de l'ignorance. En effet, prendre conscience de notre condition d'ignorance induit une certaine humilité quant à nos convictions : nous ne prétendons pas détenir la Vérité absolue, plutôt, dans l'esprit de Socrate, nous mettons toujours nos connaissances à l'épreuve.

IV- L'ignorance enfantine, une « *idiotie* » à institutionnaliser

Dans l'un de ses cours sur *l'Éthique* de Spinoza, Gilles Deleuze développe le thème du philosophe qui fait « l'idiot ». En citant Nicolas de Cues, il dit le suivant²⁰⁵ :

« À la lettre, je dirais : ils font les idiots. [...] Faire l'idiot ça a toujours été une fonction de la philosophie. L'idiot en quel sens ? En un sens qui va vraiment du Moyen-âge, où le thème de l'idiot est constant aux Russes, je veux dire à Dostoïevski, un successeur de Dostoïevski qui est mort il n'y a pas très longtemps, à savoir Chestov. [...] Je repère au hasard Nicolas de Cues, un philosophe très, très important, il était Cardinal en plus. Nicolas de Cues est un homme très, très important de la Renaissance. Un très grand philosophe. Le Cardinal de Cues lance le thème de l'idiot. Et ça a quel sens ? Ça a un sens très simple. C'est l'idée que le philosophe c'est celui qui ne dispose d'aucun savoir et qui n'a qu'une faculté, la raison naturelle. L'idiot c'est l'homme de la raison naturelle. Il n'a rien qu'une espèce de raison naturelle, de lumière naturelle. Voyez par opposition à la lumière du savoir et aussi par opposition à la lumière révélée. L'idiot c'est l'homme de la lumière naturelle. Ça commence donc à être Nicolas de Cues. Descartes écrira un petit texte²⁰⁶ qui est d'ailleurs peu connu mais qui est dans les *Œuvres complètes* où il y a l'idiot dans le titre et qui est un exposé du cogito.

Et en effet, lorsque Descartes lance sa grande formule « je pense donc je suis », en quoi c'est la formule de l'idiot ? Elle est présentée par Descartes comme la formule de l'idiot parce que c'est l'homme réduit à la raison naturelle. Et en effet, qu'est-ce que Descartes nous dit à la lettre ? Il nous dit : « Moi, je ne peux même pas dire l'homme est un animal raisonnable ». Il le dit textuellement, je n'interprète pas. Il nous dit : « Je ne peux même pas dire l'homme est un animal raisonnable, comme Aristote le disait, parce que pour pouvoir dire l'homme est un animal raisonnable, il faudrait d'abord savoir ce que veut dire « animal » et ce que veut

²⁰⁵ Ce long extrait fait partie d'une transcription du cours de Deleuze dispensé oralement, d'où son style informel.

²⁰⁶ Dans son article intitulé « Philosopher, c'est faire l'idiot. Le Cusain en filigrane dans l'œuvre de Gilles Deleuze », Jean-Michel Counet explique que ce petit texte semble être *La recherche de la vérité par la lumière naturelle*, même s'il n'est pas fait mention du terme « Idiot » dans le titre, contrairement à ce que Deleuze laisse entendre.

dire « raisonnable » ». En d'autres termes la formule « animal raisonnable » a des présupposés explicites qu'il faudrait dégager. Or, je suis incapable de le faire »²⁰⁷.

Dans son œuvre *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Deleuze reprend d'une façon plus formelle cette opposition entre la définition aristotélicienne de l'homme et l'énoncé cartésien du cogito. En fait, il explique que la définition aristotélicienne de l'homme comme « animal raisonnable » suppose un savoir préalable de ce qu'est un animal et de ce qu'est la raison. Ainsi, cette définition repose sur des présupposés explicites. Cependant, quant au cogito cartésien, nous ne pouvons pas dire « je pense donc je suis » sans avoir une connaissance, au moins intuitive, de ce que c'est le « je », ce que c'est « penser » et ce que c'est « être ». « Ici, affirme Deleuze, les présupposés sont implicites, subjectifs, pré-conceptuels, et forment une image de la pensée : tout le monde sait ce que signifie penser. Tout le monde a la possibilité de penser, tout le monde veut le vrai... »²⁰⁸.

Nous voyons ici une distinction fondamentale entre la raison naturelle et la raison savante. Descartes n'a pas à expliquer ce que veut dire « je pense donc je suis ». Chacun doit plutôt l'expérimenter. En revanche, l'explication de « l'homme-animal raisonnable » se trouve dans des livres. « L'idiot s'oppose à l'homme des livres. L'homme de la raison naturelle s'oppose à l'homme de la raison savante »²⁰⁹. Ainsi, définir la philosophie comme « idiotie » suppose qu'elle s'oppose à la raison savante ; qu'elle est un non-savoir. Lorsque Socrate annonce « tout ce que je sais, c'est que je ne sais rien », il « commence à zéro »²¹⁰, se situant consciemment à distance de toute connaissance acquise par l'expérience ou par l'éducation.

Étymologiquement parlant, le mot « idiot » vient du grec ancien *idiôtès*, qui signifie « homme sans éducation, qui ne participe pas à la vie politique de sa république », ou bien « personne non-spécialiste, qui n'a pas de connaissance particulière ». Dans cette optique, l'idiot est une « simple particulier » qui s'oppose au magistrat, à l'homme public ou au spécialiste, donc

²⁰⁷ *La voix de Gilles Deleuze en ligne*. Cours du 02/12/80, consulté le 14 mai 2021, voir : www2.univ-paris8.fr/deleuze/article.php3?id_article=131.

²⁰⁸ DELEUZE Gilles et GUATTARI Félix, *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Paris, Éditions de Minuit, 1991, p. 60.

²⁰⁹ *La voix de Gilles Deleuze en ligne*. Cours du 02/12/80, *op. cit.*

²¹⁰ COUNET Jean-Michel, « Philosopher, c'est faire l'idiot. Le Cusain en filigrane dans l'œuvre de Gilles Deleuze », *Noesis* [En ligne], 26-27 | 2016, mis en ligne le 15 juin 2018, consulté le 14 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/noesis/2700>, §3.

à quelqu'un d'éduqué et de cultivé qui participe à la vie politique vu sa culture, son statut social ou son métier. Cependant, *idiôtès* trouve sa racine dans *ídios* qui signifie « ce qui appartient en propre à quelqu'un ou à quelque chose », « particulier », « séparé », « distinct », « spécial », « original », etc. C'est ainsi que nous trouvons dans la langue française le mot « idiosyncrasie », signifiant l'ensemble des particularismes (de quelqu'un ou de quelque chose) qui conduisent à un comportement propre, ou « idiotisme » signifiant une locution propre à une seule langue, intraduisible dans une autre. Par suite, nous remarquons que le mot « idiot » est paradoxal, ayant un sens à la fois mélioratif et péjoratif, renvoyant en même temps à une extrême généralité et à une extrême singularité.

Or, la philosophie semble porter ce paradoxe en soi. En effet, la philosophie vise l'élaboration d'une pensée universelle, valable a priori pour tout homme, mettant ainsi entre parenthèses ce qui, dans l'homme, est accidentel et culturel. Comme l'exprime Sartre :

« Les situations historiques varient : l'homme peut naître esclave dans une société païenne ou seigneur féodal ou prolétaire. Ce qui ne varie pas, c'est la nécessité pour lui d'être dans le monde, d'y être au travail, d'y être au milieu des autres et d'y être mortel. [...] En conséquence, tout projet, quelque individuel qu'il soit, a une valeur universelle. [...] Je construis l'universel en me choisissant ; je le construis en comprenant le projet de tout autre homme, de quelque époque qu'il soit »²¹¹. Toutefois, la philosophie aboutit à l'élaboration d'une pensée unique et tout à fait singulière. Comme l'écrit Bergson : « il n'y a pas, il ne peut pas y avoir *une* philosophie, comme il y a une science ; il y aura toujours, au contraire, autant de philosophies qu'il se rencontrera de penseurs originaux »²¹².

En outre, dans cette perspective, un lien s'établit entre l'enfance et le philosophe qui doit cultiver l'ignorance naturelle aux enfants pour bien philosopher. Ainsi, le travail du philosophe reposerait sur la volonté de garder le regard ignorant de l'enfant afin de redécouvrir le monde avec étonnement. La différence entre le philosophe adulte et l'enfant ne serait pas de nature mais plutôt de degré. Toutefois, bien que l'ignorance soit une qualité philosophique que cherchent les philosophes, il est nécessaire de noter que l'ignorance retrouvée par ces derniers est artificielle, dans le sens qu'elle est cultivée et institutionnalisée, par opposition à l'ignorance naturelle qu'exerce l'enfant involontairement.

²¹¹ SARTRE Jean-Paul, *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Nagel, 1958, pp. 68-71.

²¹² BERGSON Henri, *La pensée et le mouvant*, Paris, Presses Universitaires de France, 1946, p. 147.

En effet, le praticien de philosophie, que ce soit un philosophe, un professeur de philosophie ou un facilitateur d'ateliers de philosophie pour enfants, ne se définit pas réellement par son ignorance. Il dispose nécessairement d'un bagage de connaissances qui le rend qualifié pour pratiquer son métier. Pourtant, suivant la tradition de l'ironie socratique, il feint l'ignorance. En fait, l'ironie socratique revient à déclarer l'ignorance sans que cela reflète un état d'ignorance réelle. Ainsi, il est important de noter que, en valorisant l'ignorance enfantine, nous ne vantons pas l'ignorance totale et, par suite, nous ne dévaluons pas l'érudition. Bien que certains philosophes pour enfants glorifient l'ignorance en s'opposant à toute connaissance ou érudition, cela me semble une interprétation erronée de l'ironie socratique. En effet, dans ses dialogues, Socrate simule l'ignorance : il annonce qu'il ne sait rien pour déclencher la réflexion, mais détient quand même d'un certain nombre de connaissances. Cela s'applique particulièrement au facilitateur des ateliers de philosophie, qui use des concepts, des problématiques et des enjeux philosophiques pour animer le dialogue au sein de la communauté de recherche. Toutefois, il adopte l'ironie socratique, déclarant ainsi son ignorance face aux questions philosophiques, ce qui lui permet de se présenter lui-même comme apprenti philosophe et d'accompagner ses élèves sur la voie de la recherche.

C'est ainsi que se révèle la nécessité d'une pratique éducative qui institutionnalise l'ignorance enfantine, et donc qui intervient pour encadrer ce penchant naturel de l'enfant : la philosophie pour enfants vise la cultivation de l'ignorance enfantine, afin de préserver ce regard authentiquement philosophique en face du monde. Certainement, la capacité des enfants à entrer dans la philosopher et donc à poser des questions philosophiques trouve ses origines dans son ignorance du monde. Toutefois, maintenir leur capacité à philosopher au fil du temps et donc à lancer et à relancer toujours leur pensée exigera une recherche artificielle de cette ignorance. Philosopher après l'âge de l'enfance revient à cultiver l'ignorance originelle, condition essentielle à l'exercice philosophique. Et si les philosophes se mettent volontairement à sa recherche, c'est qu'elle se perd spontanément et qu'il est donc nécessaire de la cultiver.

Qu'on l'appelle ignorance ou idiotie, la philosophie valorise le recul que l'on prend par rapport aux savoirs établis. L'enfance représentera ainsi un moment particulier dans la vie de l'homme dont la pratique de la philosophie pour enfants cherche à tirer le meilleur parti. En effet,

les enfants étant en phase d'acquisition des connaissances, ils se tiennent encore à distance d'elles, et semblent ainsi profiter de « l'attitude première », celle qui dénote une perception directe des problèmes philosophiques, par-delà les conventions et les savoirs acquis.

Conclusion

*« Udum et molle lutum est ;
nunc nunc properandum et acri Fingendus sine
fine rota »²¹³.*

*(L'argile est molle et humide ; vite, vite,
hâtons-nous et façonnons-la sur la roue agile qui
tourne sans fin.)*

Avant de récapituler les idées principales auxquelles nous avons touché tout au long de ce travail, essayons de donner une définition à ce que les philosophes pour enfants entendent par philosophie : il ne s'agit pas d'une nouvelle méthode pour enseigner aux enfants l'histoire de la philosophie ou le vocabulaire technique de la philosophie. Contrairement aux cours dispensés en classes secondaires ou aux universités, qui procèdent souvent de manière historique, de la Grèce antique à l'époque moderne, et qui nécessitent généralement l'acquisition d'un vocabulaire technique considérable, la Philosophie pour enfants n'est pas élaborée en tant qu'une version simplifiée de ces cours. Elle n'est pas axée sur les noms, les dates, le vocabulaire et les systèmes philosophiques, mais plutôt sur l'encouragement et le développement des capacités de raisonnement philosophique et l'application de ces capacités aux questionnements ayant une signification personnelle pour l'enfant. La philosophie visée ici consiste d'une réflexion abstraite sur le réel, à partir des questions philosophiques issues de l'univers enfantin, alimentée par un échange oral en communauté.

En outre, recherchant les capacités philosophiques des enfants, nous avons abordé le problème, dans un premier lieu, d'un point de vue cognitif. En fait, et comme nous l'avons vu au premier chapitre, la théorie conçue par Piaget soutient l'existence de quatre stades de l'intelligence, régis par une succession logique qui assure une progression vers la maîtrise des concepts : le stade sensori-moteur, allant de la naissance à l'âge de deux ans, le stade préopératoire, allant de deux à sept ans, le stade des opérations concrètes, allant de sept à douze ans, enfin le stade des opérations formelles, à partir de douze ans. Selon ce modèle cognitif, la philosophie, nécessitant le dialogue intérieur, l'abstraction et la logique formelle, s'avère

²¹³ *Essais*, livre I, *op. cit.*, p. 182.

inaccessible à l'enfant dont la pensée est égocentrique, concrète et irrationnelle. En revanche, la Philosophie pour enfants s'oppose à la conception piagétienne du développement cognitif et remet en cause ces trois caractéristiques de la pensée enfantine.

En effet, et comme nous l'avons vu au deuxième chapitre, la Philosophie pour enfants telle que préconisée par Lipman repose sur le principe d'interventionnisme éducatif et cherche à défier la raison enfantine, dès l'âge de cinq ans, afin de découvrir son potentiel cognitif dormant. Au lieu de concevoir un programme éducatif convenable aux compétences actuellement présentes chez l'enfant, il faut construire un programme éducatif qui incite au développement progressif desdites compétences. Ainsi, bien que la théorie piagétienne des stades nous renseigne sur l'état actuel de l'esprit enfantin, cela ne signifie pas qu'il faut se contenter de cet état. La Philosophie pour enfants vise à la mise en place précoce d'un cadre éducatif qui est en accord avec les facultés intellectuelles naissantes et qui pousse ainsi l'esprit enfantin au-delà de son état actuel afin de révéler ses facultés potentielles et les aviver. Une épistémologie générative vient donc supplanter l'épistémologie génétique.

C'est ainsi que Matthew Lipman construit son curriculum constitué d'un ensemble de romans, chacun d'eux destiné pour une tranche d'âge spécifique, ayant pour objectif l'éducation des enfants à la raisonnable et leur amener à bien penser. Ce programme d'études, à l'instar du modèle cognitif piagétien, présente une séquentialité logique. Ainsi, les romans destinés à une tranche d'âge supérieure tiennent pour acquises des notions traitées dans les romans précédents. La logique, chez Lipman comme chez Piaget, a une valeur normative vu qu'elle est une composante de la raison. Elle indique comment le programme doit être organisé, et comment cette organisation doit fonctionner de manière paradigmatique pour les étudiants qui cherchent à découvrir comment bien penser.

Notons que Lipman ne refuse pas les observations de Piaget autant qu'il refuse notre emploi de ces observations. En fait, l'approche lipmanienne représente un changement de perspective : user et abuser des constats piagétiens pour soutenir que telle ou telle exigence excède les capacités de l'enfant ne fait que miner à toute tentative pédagogique. Mettre en lumière les insuffisances de la pensée enfantine et insister, comme tout bon piagétien, sur les fautes commises par les enfants ne fait que renforcer le pessimisme des enseignants et l'inaction

sur le plan scolaire. Il faut bien prendre en considération les résultats des recherches menées sur le développement cognitif des enfants, et pourtant il faut garder en tête que ces résultats ne sont pas du tout immuables. La théorie piagétienne du développement cognitif est elle-même au stade de l'enfance et demeure toujours sujette aux changements à la suite des résultats dégagés par les différentes expériences nouvellement effectuées.

En outre, au fondement de la pratique d'éducation philosophique, se trouvent les tendances philosophiques des enfants que nous avons exploré dans le troisième et dernier chapitre de notre travail. En fait, l'étonnement et l'ignorance que les enfants maîtrisent et éprouvent spontanément leur accordent un accès direct aux dimensions philosophiques du réel. De l'ironie socratique à l'*époque* husserlienne, du cogito cartésien à la réflexion critique de Kant, les philosophes semblent toujours en quête d'une certaine innocence, d'une sorte de naïveté première en deçà des roueries des conventions, de la condition de possibilité d'accès à la vérité de l'humain par-delà la diversité des hommes. Le regard authentiquement philosophique que porte l'enfant envers le monde se cristallise dans la troisième et dernière métamorphose de l'esprit dans *Ainsi parlait Zarathoustra* :

« Mais dites, mes frères, que peut encore l'enfant que ne pourrait aussi le lion ? Pourquoi faut-il que le lion ravisseur encore se fasse enfant ?
Innocence est l'enfant, et un oubli et un recommencement, un jeu, une roue qui d'elle-même tourne, un mouvement premier, un saint dire Oui.
Oui, pour le jeu de la création, mes frères, il est besoin d'un saint dire Oui ; c'est *son* vouloir que veut à présent l'esprit, c'est *son* monde que conquiert qui au monde est perdu.
C'est trois métamorphoses de l'esprit que je vous ai nommées : comment l'esprit devient chameau, et lion le chameau et, pour finir, enfant le lion »²¹⁴.

Finalement, l'enfant est-il capable de philosopher ? À la suite de notre travail, répondons par l'affirmative. Nous pensons même avoir fourni grâce à nos auteurs les arguments pour défendre le rôle et la pertinence d'un enseignement adapté de cette démarche cognitive qui permet de dépasser la seule fonction formelle de l'abstraction au profit de la formation d'un sens éthique de l'existence.

²¹⁴ NIETZSCHE Friedrich, *Ainsi parlait Zarathoustra*, trad. Maurice de GANDILLAC, Paris, Gallimard, 1971, p. 40.

Bibliographie

I- Sources primaires

Ouvrages

- ARISTOTE, *Métaphysique*, Tome I, trad. Jules TRICOT, Paris, J. Vrin, 1953.
- BERGSON Henri, *La pensée et le mouvant*, Paris, Presses Universitaires de France, 1946.
- COMTE Auguste, *Cours de philosophie positive*, 1^{ère} et 2^{ème} leçons, Paris, Larousse, 1936.
- DELEUZE Gilles et GUATTARI Félix, *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Paris, Éditions de Minuit, 1991.
- DESCARTES René, *Les passions de l'âme*, Paris, Gallimard, 1953.
- DEWEY John, *Comment nous pensons*, trad. Ovide DECROLY, Paris, Flammarion, 1929.
- HEGEL G. W. F., *Leçons sur la philosophie de l'histoire*, deuxième volume, trad. Jean GIBELIN, Paris, J. Vrin, 1937.
- INHELDER Bärbel et PIAGET Jean, *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, Paris, Presses Universitaires de France, 1970.
- JASPERS Karl, *Introduction à la philosophie*, trad. Jeanne HERSCH, Paris, Plon, 1951.
- LIPMAN Matthew, *À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique*, Bruxelles, De Boeck, 2011.
- LIPMAN Matthew, *Philosophy Goes to School*, Philadelphia, Temple University Press, 1988.
- LIPMAN Matthew, Ann Margaret SHARP, Frederick S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press, 1980.
- MONTAIGNE Michel Eyquem de, *Essais*, Livre I, trad. André LANLY, Paris, Editions Champion, 1989.
- MONTAIGNE Michel Eyquem de, *Essais*, Livre III, trad. André LANLY, Paris, Editions Champion, 1989.
- NIETZSCHE Friedrich, *Ainsi parlait Zarathoustra*, trad. Maurice de GANDILLAC, Paris, Gallimard, 1971.
- PIAGET Jean, *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard, 1967.
- PIAGET Jean, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1970.
- PIAGET Jean, *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin, 1947.
- PIAGET Jean, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1947.
- PIAGET Jean, *Sagesse et illusions de la philosophie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1965.
- PLATON, *Apologie de Socrate, Criton, Phédon*, trad. Léon ROBIN et M.-J. MOREAU, Paris, Gallimard, 1968.
- PLATON, *La république*, Genève, Gonthier, 1963.
- PLATON, *Théétète*, Paris, Les belles Lettres, 1950.
- SARTRE Jean-Paul, *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Nagel, 1958.

- VYGOTSKI Lev, *Pensée et langage*, Paris, Messidor Éditions Sociales, 1985.

Articles

- LIPMAN Matthew, « Philosophy for Children », in *Metaphilosophy*, Vol. 7, No. 1, Janvier 1976.

II- Sources secondaires

Ouvrages

- BRINGUIER Jean-Claude, *Conversations libres avec Jean Piaget*, Paris, Robert Laffont, 1977.
- DANIEL Marie-France, *La philosophie et les enfants*, Montréal (Québec), Les Éditions LOGIQUES, 1992.
- DROZ Rémy et RAHMY Maryvonne, *Lire Piaget*, Bruxelles, Charles Dessart, 1974.
- LELEUX Claudine, *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, Bruxelles, De Boeck, 2008.
- NAJI Saeed et HASHIM Rosnani, *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*, London, Routledge, 2017.
- NICOLAS André, *Jean Piaget*, Paris, Seghers, 1976.

Articles

- BOURGEOIS Étienne, « Le développement de l'enfant : la contribution de Piaget au champ de l'éducation », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 79 | Décembre 2018, pp. 99-108.

Ressources électroniques

- COUNET Jean-Michel, « Philosopher, c'est faire l'idiot. Le Cusain en filigrane dans l'œuvre de Gilles Deleuze », *Noesis* [En ligne], 26-27 | 2016, mis en ligne le 15 juin 2018, consulté le 14 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/noesis/2700>.
- *La voix de Gilles Deleuze en ligne*. Cours du 02/12/80, consulté le 14 mai 2021, voir : www2.univ-paris8.fr/deleuze/article.php3?id_article=131.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/fial