

Suisse : "Les zophes", une méthode de philosophie pour enfants conçue pour le début de la scolarité

Samuel Heinzen, didacticien de Sciences des Religions et de Philosophie à la HEP de Fribourg, Christine Fawer Caputo, professeure à la HEP du canton de Vaud, où elle enseigne la didactique d'éthique et cultures religieuses/histoire et sciences des religions, et la philosophie pour les enfants. .

Résumé : l'introduction d'une nouvelle méthode, basée sur la philosophie pour enfants, dans le but d'enseigner l'éthique en début de scolarité obligatoire, soit pour des élèves âgés de 4 à 6 ans, met en oeuvre les objectifs du Plan d'Études Romand (PER) suisse. Les premiers tests de réception sur le terrain révèlent, sous l'angle d'une lecture pragmatique de la communauté éthique formée par les élèves, des pratiques ouvertes à la transversalité, notamment dans le domaine de la littérature de jeunesse.

Mots-clefs : méthode d'enseignement, éthique, pragmatique, premières années de scolarité, transversalité

I) Présentation de la méthode

La mise en oeuvre du PER, soit le Plan d'Études Romand (CIIP, 2010), a invité les cantons suisses concernés¹ à mettre à jour les méthodes d'enseignement. Cette mise à jour qui, dans le cas de l'éthique² avec les élèves de 4 à 6 ans, tenait de l'innovation, étant donné qu'il n'existait pas d'antécédent. À cette impulsion institutionnelle se joignait le constat d'une demande récurrente des enseignant-e-s, notamment dans le cadre de formations continues, de disposer de ressources et d'informations pour gérer les questions existentielles formulées par les enfants de cet âge. Ainsi pour répondre conjointement aux besoins de l'institution et de ceux du terrain, la méthode dite des "Zophes" a été élaborée en collaboration avec la Haute École Pédagogique³ du canton de Vaud, la Haute École Pédagogique de Fribourg et les éditions Agora. Cette ressource rédigée en français, qui a ensuite été traduite en allemand en 2019, a été introduite dans les classes à partir de la rentrée 2017. Aujourd'hui, elle est utilisée comme méthode officielle d'éthique pour les deux premières années d'école obligatoire dans la plupart des cantons de Suisse romande et commence à être pratiquée dans quelques classes en Suisse alémanique. Reposant sur les principes de la philosophie pour enfants, les "Zophes" introduisent de fait cette pratique philosophique dans le giron des méthodologies officielles de l'école obligatoire en Suisse Romande.

Dans un premier temps vont être présentés la genèse et le cadre de cette méthode, qui est le fruit d'enjeux du terrain et de perspectives pédagogiques en vue de répondre aux besoins des enseignant-e-s comme des enfants. En second lieu, l'arrière-fond conceptuel va être explicité sous l'angle pragmatique, afin de mettre en évidence les éléments clefs

issus des essais sur le terrain. Ainsi apparaîtra une ouverture sur la transversalité, dont l'éthique pratiquée de manière philosophique pourrait bien être la cheville ouvrière. Cette perspective introduit la philosophie pour enfants dans une problématique qui tente de comprendre plus avant comment cette pratique est en mesure de relever certains défis pédagogiques actuels, articulés autour de l'apprentissage des compétences de pensée.

A) Genèse du projet

Depuis l'adoption, en 2010, d'un concordat sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire entre les différents cantons suisses, appelé aussi Harmos⁴, l'école obligatoire commence à quatre ans révolus dans tous les cantons de la Suisse romande. Quatre ans, dans le développement normal de l'enfant, c'est aussi l'âge des "pourquoi ?" que tous les parents connaissent, qui commence généralement vers trois ans, au moment où l'enfant maîtrise relativement bien le langage, et qui s'accroît entre quatre et cinq ans, car c'est le début de la vie sociale, l'époque où l'enfant se tourne vers les autres et part à la découverte du monde qui l'entoure.

Durant la période préscolaire, le jeune enfant se trouve déjà dans la période pré-opératoire (selon Piaget), mais l'usage de son langage est encore très égocentrique et il a tendance à résoudre les problèmes qu'il rencontre en se basant plutôt sur sa perception, ce qui signifie que l'action prime généralement sur la pensée (Thomas & Michel, 1994). En revanche, l'entrée à l'école correspond à la deuxième partie du stade pré-opératoire, où son intelligence devient plus conceptuelle et symbolique :

"C'est l'étape où les faits et gestes de l'enfant peuvent non seulement s'exprimer dans l'action, mais d'abord être vécus sur le plan même de la pensée. Désormais, la pensée précède l'action"

(Bergeron & Bois, 1999, p.109).

C'est aussi l'âge où l'enfant commence à comprendre qu'il existe des relations de causalité entre une action et une autre, et que des personnes peuvent avoir des versions différentes d'un même événement, même si ce n'est que vers six ans qu'il intègre réellement qu'on peut en avoir des interprétations différentes (Pillow & Henrichon, 1996). Progressivement, l'enfant devient moins égocentrique et plus empathique ; il est donc plus à même d'imaginer comment les autres personnes qui l'entourent peuvent se sentir, même s'il a encore des difficultés à se décentrer. La pensée magique, qui lui fait penser qu'il a un pouvoir sur les événements, peut encore être présente. Elle lui sert aussi à expliquer des événements qu'il ne comprend pas ou sur lesquels il n'a pas assez de connaissances. C'est aussi un âge où peuvent apparaître des amis imaginaires : sorte de jeu symbolique, l'ami imaginaire est un compagnon avec qui l'enfant peut s'amuser et qui l'aide à réaliser ses désirs ou à traverser des situations difficiles.

Entre quatre et six ans, les relations sociales, en particulier avec les pairs et les camarades d'école, prennent de plus en plus d'importance, et les interactions se multiplient. Les enfants de cet âge sont presque tous capables de différencier un ami d'un meilleur ami et peuvent énumérer quelques critères pour définir ce que l'amitié représente pour eux. Ces interactions amicales sont essentielles car elles aident les enfants de cet âge à progressivement gérer leur agressivité, à résoudre les conflits, à observer divers modèles de comportements et à intérioriser les normes et valeurs morales qui régissent la

société dans laquelle ils vivent (Papalia & Feldman, 2014).

C'est dans ce contexte développemental que les enfants de quatre à six ans découvrent le monde qui les entoure et tentent de le comprendre, en posant toutes sortes de questions aux adultes qui les encadrent. Si, parfois ces interrogations peuvent sembler naïves, elles peuvent aussi être plus techniques ou très concrètes et déstabiliser les adultes de leur entourage. Ces questions ou ces "pourquoi ?", parfois formulés de manière répétitive, peuvent aussi révéler un besoin de sens qui porte l'enfant à aller toujours au-delà des explications qu'on lui donne.

"Qu'on s'en félicite ou qu'on s'en plaigne, on s'accorde au moins sur trois points : les questions des enfants sont 1. incessantes ; 2. surprenantes ; 3. opiniâtres. Elles témoignent d'une curiosité et d'un désir d'apprendre pleins de fraîcheur. Mais elles mettent les adultes dans des situations tellement inconfortables que ces derniers font tout pour les éviter"

(Maulini, 1998, p. 13).

Si la réponse doit, bien sûr, être adaptée en fonction de l'âge de l'enfant, il faut aussi reconnaître qu'il n'y a pas toujours de réponse, et que certaines questions sont tout aussi mystérieuses pour les adultes. Dans le cadre des formations continues des professionnels en exercice, proposées dans les Hautes Écoles Pédagogiques romandes, les enseignants du premier cycle de la scolarité rapportent souvent les difficultés qu'ils rencontrent pour fournir des réponses pertinentes et adaptées à certaines des questions existentielles (c'est quoi la mort ?) ou éthiques (pourquoi il y a des méchants ?) que les élèves leur posent.

La philosophie pour les enfants est alors régulièrement proposée comme dispositif qui peut aider les élèves à réfléchir individuellement et en groupe sur des questions récurrentes, propres à cet âge, car pour divers auteurs, la philosophie peut être pratiquée dès l'enfance, à cet âge d'or de la naïveté où les enfants se posent de multiples "questions vives" (Maulini, 1998). Lipman trouvait d'ailleurs le jeune enfant naturellement philosophe, dans le sens où il manifeste une capacité accrue à s'étonner et à se questionner, car il vit dans un monde "qui le subjugué et l'émerveille tout en le forçant à l'action et à la réflexion. (...) Ce monde, qui lui paraît extraordinaire en même temps que mystérieux et inquiétant, incite l'enfant impuissant à parler et à penser." (Lipman, 1995, p. 27) Ce constat amènera Tharrault (2007, p. 46) à déclarer que "les enfants arrivent donc aussi, avec leurs mots, à poser des questionnements aussi anciens que le corpus philosophique lui-même".

Forts de ces différentes réflexions, et soutenus par leurs instituts de formations⁵ respectifs, les deux auteurs de cet article se sont donc alliés à une maison d'éditions⁶ pour concevoir du matériel scolaire à l'intention des enseignants intervenant dans les deux premières années de la scolarité, qui réponde à ces problématiques et donne une place "à l'enseignement de la faculté de penser" (Hawken, 2019, p. 15).

B) Cadre de la méthode

Le matériel "Les Zophes"⁷ a été pensé pour encourager les élèves à réfléchir à dix interrogations récurrentes en lien avec le développement psycho-cognitif des enfants de cet âge. Ces questions ont aussi été choisies parce qu'elles offraient l'occasion aux élèves d'exposer différents points de vue et de réaliser qu'il y a plusieurs manières de vivre,

favorisant ainsi la tolérance et le respect de l'autre :

- C'est quoi l'amitié ?
- Pourquoi on se met en colère ?
- En quoi sommes-nous différents ?
- Qu'est-ce qui rend joyeux ?
- D'où vient la méchanceté ?
- C'est quoi la mort ?
- Pourquoi je ne peux pas faire tout ce que je veux ?
- De quoi a-t-on peur ?
- À quoi servent les secrets ?
- Doit-on toujours dire la vérité ?

Certaines de ces questions ont été conçues pour aider les enfants à mieux comprendre les émotions, les leurs mais aussi celles des autres, principalement de leurs camarades. La compréhension ainsi que la régulation des émotions sont des acquisitions essentielles durant la petite enfance, car elles permettent d'être plus sensibles à ce que les autres ressentent et de développer des relations harmonieuses entre pairs (Papaplia & Feldman, 2014). D'autres questions ont été sélectionnées pour travailler sur le vivre-ensemble, la socialisation et la responsabilité tant individuelle que collective. Elles invitent parfois à réfléchir sur des éléments liés à la gestion de classe et peuvent être utilisées en début d'année pour établir les règles du vivre-ensemble au sein d'espaces scolaires communs, pour que chacun puisse trouver sa place dans un climat de sécurité, tout en respectant la liberté individuelle. D'autres s'inscrivent dans des réflexions principalement éthiques, comme celle de la vérité et du mensonge. Elles permettent à l'enfant de prendre conscience des conséquences des mensonges, qu'ils soient intentionnels ou non, tout en réfléchissant sur des situations où il est peut-être bien ou mieux de mentir.

Les jeunes enfants, entre quatre et six, voire sept ans, sont généralement peu lecteurs et scripteurs. Il a donc fallu trouver des supports d'utilisation adaptés à cette tranche d'âge, mais qui puissent aussi intéresser les élèves, capter leur attention et susciter des questionnements. Le matériel comprend ainsi deux volets. Le premier est constitué d'images de très grand format⁸ représentant des situations sociales qui parlent aux enfants de quatre à six ans, volontairement situées dans des espaces autres que celui de la famille : à l'école, dans la salle de classe, dans la cour de récréation, sur le chemin de l'école ou dans des espaces publics comme les parcs. Nous ne souhaitons pas que les élèves parlent de leurs habitudes ou pratiques familiales, qui appartiennent au domaine privé, mais se centrent plutôt sur des lieux de vivre-ensemble communs ainsi que sur leur identité d'élève, accédant ainsi à une forme de généralisation. Dans les diverses situations, on retrouve les Zophes qui sont des petits personnages de l'âge des élèves, dotés de grandes oreilles pour bien s'écouter les uns les autres et de grands yeux ouverts sur le monde. Ces petits personnages imaginaires suscitent rapidement l'adhésion des jeunes enfants et l'expérience montre qu'ils prennent plaisir à les retrouver régulièrement.

Après un moment d'observation autour de l'image, l'enseignant invite les élèves à se poser des questions sur ce qu'ils voient, puis à faire progresser la réflexion en les encourageant à interagir ou en proposant des questions de relance disponibles dans la méthodologie⁹ mise à sa disposition. Ci-dessous, à titre d'illustration, on peut observer l'exemple de deux des dix planches : "En quoi sommes-nous différents ?" et "Pourquoi je ne peux pas faire tout ce que je veux ?"



"Éditions AGORA/Annick Caretti"

Le deuxième volet du matériel est composé de courtes histoires¹⁰ qui peuvent être lues ou racontées par l'enseignant-e et qui portent sur les mêmes thématiques que les grandes images. Après un moment d'écoute et de compréhension, l'enseignant-e lance la discussion à l'aide de petites accroches suggérées dans la méthodologie. Les histoires "philo" demandent une plus grande capacité d'abstraction aux élèves, et s'avèrent de difficultés diverses en fonction des thématiques. Nous recommandons donc qu'elles soient plutôt réservées aux élèves de deuxième année.

Le personnel enseignant dispose également de 4 pictogrammes qu'il est libre d'utiliser ou pas durant la discussion et qu'il peut même déléguer aux élèves s'il le souhaite. Ces pictogrammes invitent à identifier les principales habiletés cognitives et sociales impliquées durant les ateliers de discussion. Les habiletés cognitives font référence à la capacité des élèves à définir, à distinguer ou à relier des concepts. Elles permettent à l'enfant d'élaborer son jugement et de développer son esprit critique. Plusieurs habiletés sociales sont également sollicitées et développées, comme l'écoute et l'attention, mais

également le respect d'un certain nombre de règles, le respect de la parole et de l'opinion d'autrui, ainsi que la reconnaissance des émotions.

Le moyen d'enseignement "Les Zophes" répond à de nombreux objectifs du Plan d'Études Romand. Il s'inscrit tout d'abord dans le domaine des *Sciences Humaines et Sociales*, en particulier en *Éthique et Cultures Religieuses* (voir plus bas dans l'article). Mais il permet également de travailler une série d'objectifs en *Français* (expression langagière), en encourageant les élèves à développer leur capacité à s'exprimer oralement ; en les invitant à organiser et restituer logiquement leurs propos ; et à utiliser un vocabulaire approprié.

Mais la mission de l'école consiste non seulement à instruire mais aussi à éduquer et à socialiser, en transmettant des connaissances sur le monde et en cherchant à développer des attitudes et des comportements favorisant le lien social, l'insertion de l'individu dans la société et dans sa vie personnelle (Audigier, 2012). À ce propos, le Plan d'Études Romand spécifie que le cycle 1 de la scolarité obligatoire invite l' **enfant** qui entre à l'école et qui est porteur de la culture, des habitudes et des valeurs de sa famille et de sa communauté, à changer de statut et à devenir un élève, en suivant les règles de fonctionnement de la classe et de l'école, mais aussi en apprenant à vivre avec les autres et à travailler avec ses camarades (CIIP, 2010).

"La culture première, c'est le monde de l'expérience sensible, de la participation immédiate au monde, un "donné" incorporé dans la socialisation première (au sein de la famille) et commune à un groupe social. La culture seconde, c'est le monde des symboles, de l'expérience transposée et réfléchie, du second degré, de la distance et de la mémoire. (...) La fonction de l'école est de rendre possible, de faciliter et de fournir à chaque individu les outils de ce dédoublement, de ce passage ou plutôt de cet aller-retour permanent entre la culture première et la culture seconde. (...) Le rôle de l'enseignant est celui d'un passeur, il aide ses élèves à faire tout au long de leur parcours scolaire des allers-retours entre ces deux mondes"

(Lessard, 2012, p. 109).

C'est pourquoi l'axe **Formation générale** du PER incite les enseignant-e-s à initier leurs élèves, futurs citoyens, à la complexité du monde en favorisant la recherche d'informations variées et plurielles, la construction d'argumentations, de débats et de discussions collectives. La méthode des Zophes répond de fait à ces différentes demandes et permet aux élèves de développer des compétences relatives à la formation générale :

- prendre la parole devant la classe ;
- développer sa capacité d'écoute et d'attention ;
- apprendre à élaborer sa pensée ;
- participer à un échange en tenant compte des propos d'autrui et en faisant valoir son propre point de vue ;
- assumer ses propres opinions, même si ce ne sont pas celles de la majorité;
- construire une posture de respect, même envers ce qui (ou une personne qui) dérange ou peut déplaire.

II) Perspective conceptuelle et première réception

Dans les intentions du programme d'éthique, associé à la culture religieuse, le PER précise que :

"Le cours d'Éthique et cultures religieuses est également un lieu où l'élève, avec sa liberté de conscience, apprend à connaître ses propres valeurs, à réfléchir sur le sens de ces valeurs, à construire ses valeurs éthiques, à découvrir et respecter les valeurs et les convictions des autres, à développer une responsabilité éthique"

(CIIP, 2010, p.68).

Cette ambition de permettre la liberté de conscience, à tout âge scolaire, est liée, comme c'est en général le cas dans le contexte collectif d'un groupe-classe, au respect de l'autre. Mais cette mutualité éthique n'est pas sans poser l'épineux problème de sa propre neutralité. Il s'agit en effet d'amener au respect envers autrui sans exercer de contrainte sur la liberté de chacun, qui potentiellement du moins, demeure la source d'un refus de reconnaître autrui comme autant libre que soi-même. Alors, bien qu'il soit admissible qu'un respect authentiquement assumé ne peut qu'être libre, il n'est pas pour autant si aisé de reconnaître qu'un enfant en bas âge scolaire soit en mesure de transcender son égocentrisme vers l'altérité mutuelle. Il convient donc d'admettre que la visée éthique de la liberté de conscience altruiste est une démarche progressive et qu'avec le début de l'école, il est avant tout question de poser les premiers pas dans ce qui est considéré comme une bonne direction.

A) Horizon philosophique

Il s'agit donc de mener l'individu à intégrer la communauté de pratique philosophique, telle qu'envisagée par Lipman (1995). En effet, cette communauté d'enfants philosophant renvoie à une communauté plus originelle, telle que Brandom (1998) la considère, c'est-à-dire celle qui est à la source de la signification même des mots. Dans une lecture fondamentalement langagière, qui situe Lipman dans la filiation forte de Dewey (1938), le néo-pragmatisme de Brandom apporte une perspective qui permet de rendre plausible, déjà au niveau conceptuel, la pratique d'une liberté de conscience intriquée avec la promotion de l'altérité.

Dans sa démarche d'enquête sémantique sur l'explicitation du sens des mots, Brandom (1998) envisage une approche inférentielle, de préférence à une approche référentielle classique. Ainsi, plutôt que de se demander quelle est la référence exacte d'un mot et ainsi d'admettre une forme d'objectivité, il conviendrait de s'orienter vers l'interaction qu'un mot rend possible. Alors certes, l'enjeu pragmatique de Brandom est beaucoup plus large que celui des questions de vocabulaire éthique, mais son approche appliquée à l'éthique comme pratique permet de situer la communauté d'enfants philosophant dans une démarche philosophique de portée universelle. En effet, pour situer l'origine du sens des mots dans une pratique pragmatique, Brandom (1998) envisage une communauté originelle de locuteurs, qui en devenant interlocuteurs vont progressivement réguler un usage coutumier de la langue. Cet usage est, selon lui, toujours articulé autour d'une dynamique déontique, à savoir qu'un interlocuteur va réagir aux propos d'autrui. Ainsi, une réaction en adéquation avec la visée illocutoire validera la fonctionnalité sémantique.

Tandis qu'une réaction en inadéquation avec la visée illocutoire sera abandonnée. Une parenté forte se dégage ainsi entre Brandom (1998) et Searle (1969), au sens où le langage est avant tout compris comme une action. Cette action de langage qui se déploie en collectivité devient alors, comme le suggère Auriac (2013), un polylogue. Il s'agit donc bien d'une communauté qui communique et construit une pensée de manière organique, et non d'un alignement d'individus qui se contenterait de relier tant bien que mal des bribes de dialogues.

Si cette communauté originelle théorique n'a en soi pas d'existence historique avérée, elle s'exemplifie par contre chaque fois qu'un groupe d'interlocuteurs et plus encore un groupe d'enfants s'applique à l'exercice philosophique. En effet, les enfants en bas âge scolaire, contrairement aux adultes, n'ont pas encore un lourd bagage sémantique abondamment référé, notamment par leur érudition. Leurs vocabulaires sont en genèse et leurs interactions tout autant. En apprenant à vivre ensemble à l'école, notamment par l'usage des mots régulant leurs interactions dans une dynamique philosophique précisément interlocutoire (Heinzen & al., 2009), ils constituent tout autant de communautés originelles d'explicitation de vocabulaires éthiques. Ainsi, le but principal d'un apprentissage des compétences éthiques peut être progressivement atteint dans le respect le plus viable possible de la liberté de conscience mutuelle.

En effet, le statut éthique d'un interlocuteur de polylogue philosophique est inhérent à la possibilité de praticabilité de l'interlocution collective. La communauté de recherche d'inspiration lipmanienne, y compris avec les enfants en bas âge (Lalanne, 2004) produit non seulement des concepts polylogiques, c'est-à-dire dont le sens émerge de la pratique langagière collective, mais réalise un état éthique du locuteur. Cet état est celui qui atteste du droit de prendre la parole et du devoir d'écouter celles des autres. Mais bien davantage qu'un silence poli face à la différence, les écoutes mutuelles constituent une reconnaissance de la possibilité, même si elle n'aboutit pas, que le propos d'autrui peut intégrer le propos collectif dans lequel chacun peut se reconnaître comme participant, sans pour autant tout admettre de ce qui est dit. Un polylogue philosophique devient ainsi une entité éthique par sa propre pratique, car elle ne peut exister que si le statut éthique de chaque interlocuteur est actif. En effet, la rupture de ce statut chez un seul membre compromet l'intégrité de l'ensemble, puisque pour advenir une telle rupture ne peut être que la conséquence d'un droit ou d'un devoir bafoué, et donc d'une interruption des possibilités d'existence du polylogue.

La poursuite du polylogue représente donc un objectif éthique qui va se traduire par une stratégie de développement langagier collectif. Il convient donc que la méthode soit en mesure déjà de permettre une prise de parole effective. Cependant, la seule prise de parole dans le seul temps de l'échange proprement dit à une visée limitée pour prétendre permettre un robuste statut éthique d'interlocuteur. L'existence d'un statut suppose en effet une certaine constance, certes modulable selon les contextes, mais toujours mobilisable, puisqu'il est de l'ordre du droit. En ce sens, des prolongements du polylogue philosophique sont souhaitables au niveau de la vie de la classe. De plus, comme la classe est un lieu d'apprentissage, il est également souhaitable que les prolongements du polylogue s'opérationnalisent au travers d'apprentissages ordinaires, pour qu'à leur tour ces temps d'apprentissage présentent au moins des traces du statut de droit des enfants philosopant.

B) Premières expériences de terrain

Lors de son élaboration, une version bêta de la méthode a été testée dans diverses classes. Un compte rendu de l'activité de sept personnes enseignantes, qui ont testé la méthode est ici restitué sous l'angle d'indicateurs permettant d'attester de l'existence du polylogue, mais surtout de ses éventuels prolongements. Une interview focus groupe de quatre enseignantes à la suite d'une période d'essai d'un trimestre et deux interviews individuelles à la suite d'une période d'essai d'un semestre ont donc été menées de manière à produire des compte-rendu d'activités. L'analyse de ces propos déclaratifs repose sur une classification descriptive visant à mettre en avant l'existence d'activités classées selon trois catégories. La première vise à clarifier si l'activité a eu lieu. La seconde s'il y a eu des effets sur la vie de classe et la troisième s'il y a des prolongements avec des activités d'apprentissages.

Tableau de présentation catégorisée des déclarations

	Indicateurs de fonctionnalité	Indicateurs d'influence sur l'organisation de la classe	Indicateur de lien de transversalité
Groupe de quatre, compte-rendu d'activités sur 1 trimestre	Les séances d'environ 30 minutes se sont faites soit en grand groupe classe, soit en sous-groupes, si possible de manière rapprochée. La fonctionnalité de la prise de parole a été chaque fois constatée.	"s'en faire une habitude de vie" Il y a eu une mise en relation du conseil de classe avec les zophes pour en faire "un conseil de zophes"	Un travail d'explicitation de l'identité s'est mis en place lors de la personnalisation des marottes durant les premières séances de préparation aux échanges philosophiques.
Individu A, compte-rendu d'activités sur 1 semestre	Une séance de 25 minutes par semaine en alternance de demi-classes de 10 élèves. La fonctionnalité en termes de propos "prolifiques" a été constatée progressivement.	La mise en place d'un "coin thé" pour rendre le contexte plus informel, "hors de la classe". Les élèves et l'enseignant quittent leur rôle pour être "des personnes qui discutent". Une explicitation des règles de vie s'est réalisée. "La philo, c'est le bistrot de la classe, un moment où les élèves	Un travail de découverte d'albums de jeunesse en lien avec le thème initial s'est mis en place et a eu un effet d'enrichissement des propos. Une association avec des jeux de rôles a été effectuée. Des activités de dessins et d'éveil à l'écriture se sont mise en place. L'auto-évaluation de la prise de parole, de l'écoute et de la participation a été

		sont vraiment eux-mêmes."	intégrée.
Individu B, compte-rendu d'activités sur 1 semestre	Séances régulières d'une demi-classe d'enfants de 1ère année de scolarité. La fonctionnalité est constatée et l'activité perçue par les enfants comme du "sérieux".	L'influence sur le climat de classe se traduit par l'apparition d'une confiance plus forte entre les élèves. Une posture jugée "citoyenne" se traduit par le droit d'avoir son avis, même si la majorité pense différemment.	Les liens avec la littérature de jeunesse découlent de l'activité de philosophie. Les compétences de langue première (français) d'expression, d'écoute, de perception sont travaillées. Des thèmes environnementaux en sciences humaines et sociales sont aussi évoqués.

En premier lieu, il est attesté que les personnes enseignantes, qui n'ont pas suivi de formation spécifique aux pratiques de philosophie, ont été en mesure de mener les activités de la méthode. Elles ont en général opté plutôt pour des petits groupes, notamment pour s'assurer d'une prise de parole minimale surtout auprès des élèves les moins volubiles. Cette préoccupation de faire participer tout le monde renforce l'activation du statut d'interlocuteur ou du moins de locuteur et renforce ainsi l'existence factuelle du polylogue éthique.

En second lieu, il est notoire de constater que des liens sont tout du moins envisagés avec la vie de classe. Si au niveau du groupe qui a testé sur trois mois, cela reste une déclaration d'intention, les deux personnes enseignantes qui l'ont pratiquée sur six mois rendent compte de modifications effectives sur la vie de la classe.

Enfin, en troisième lieu, des apprentissages tiers se sont mis en place en lien avec les activités de pratique philosophique avec une dominante manifeste pour la littérature de jeunesse et les compétences de langue première, notamment au niveau de l'expression orale. Ce constat corrobore la réversibilité d'une démarche telle que celle de Chirouter (2016), articulée autour du lien entre littérature de jeunesse et pratique de philosophie. Un objectif de Formation Générale tel "Développer la connaissance de soi" (CIIP, 2010, p.13) est en outre clairement identifié.

En regard de ces éléments il devient admissible, à titre au moins d'hypothèse plausible, de soutenir que les activités de polylogue philosophique, telles que proposée par la méthode des "Zophes", ont la capacité d'engager une forme de transversalité entre des éléments de langue et des éléments dits de climat de classe. Certes, les personnes enseignantes qui ont accepté de tester la méthode et qui ont réussi à se l'approprier suffisamment dénotent également des capacités propices à la réalisation de cette perspective. Pour savoir si effectivement la méthode est un déclencheur favorable de pratiques éthiques de type philosophique comme axe de cette transversalité, il convient évidemment de mener une enquête sur un plus large spectre de population et de contextes. Il est cependant à retenir qu'une telle hypothèse est possible.

III) Quelle suite possible ?

Dans la suite de la réception de cette méthode philosophique dans le giron de l'école publique, il convient de se focaliser sur l'accompagnement formatif des personnes enseignantes. Les Hautes Écoles Pédagogiques de Vaud et Fribourg, chacune sous des modalités qui leur sont propres, proposent dans le cadre des formations initiale et continue, depuis de nombreuses années, des cours centrés sur le développement des compétences d'animation de communauté de recherche. Ces dispositifs de formation sont principalement axés sur la pratique de polylogues philosophiques et en fonction de l'avancée des apprenant-es sur l'identification métacognitive des compétences mobilisées.

En vue d'une amélioration continue de la qualité des enseignements, il importe désormais de mettre en oeuvre des dispositifs plus aboutis en matière de compétences professionnelles dans le cadre des pratiques philosophiques. La stratégie retenue est de proposer, au travers des certificat d'études avancées, actuellement en cours d'élaboration, de former des personnes ressources en philosophie pour enfants, qui pourront soutenir leurs collègues dans le développement des communautés de recherches philosophiques, telles qu'elles peuvent être pratiquées à l'école publique.

Bibliographie

- Audigier, F. (2012) "Les Éductions à... et la formation au monde social". *Recherches en didactiques*, (14), 47-63.
- Auriac-Slusarczyk, E. (2013) "Les conditions de réussite du dispositif d'interaction lié aux discussions philosophiques. Un point de vue de la psycholinguistique". *Diotime - L'Agora*, Editions Alcofribas Nasier & CRDP Montpellier.
- Bergeron, A., & Bois, Y. (1999). *Quelques théories explicatives du développement de l'enfant*. Soulieres, éditeur scolaire.
- Bandom, R. (1998) *Making it Explicit Reasoning, Representing, and Discursive Commitment*, Harvard: Harvard University Press.
- Chirouter, E. (2016) *Ateliers de philosophie à partir d'albums de jeunesse*, Vanves : Hachette éducation.
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin, (2010) Plan d'Études Romand, Neuchâtel : Secrétariat de la CIIP.
- Dewey, J. (1938) *Logic: The Theory of Inquiry*, New-York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hawken, J. (2019). *La philo pour enfants expliquée aux adultes*, Paris : Temps Présent.
- Lalanne, A. (2004) *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, Montrouge : ESF
- Lessard, C. (2012). "L'école, lieu de culture?: Idéologies modernes et tensions autour du couple socialisation/instruction". In Y. Lenoir & F. Tupin

(Éd.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser?: Regards internationaux* (p. 105-130), Québec : Presses Université Laval.

- Lipman, M., (1995). *À l'école de la pensée?: enseigner une pensée holistique*. Bruxelles : De Boeck.
- Maulini, O. (1998). "La question : un universel mal partagé", *Éducateur*, 7, 13-20.
- Heinzen, S., Ducotterd, J., & Hess, A.-C. (2009). "Méthode d'analyse interlocutoire de la progression de la pensée conceptuelle en philosophie pour enfants". *Childhood and philosophy*, 5(9), 53-76
- Papalia, D., & Feldman, R. (2014). *Psychologie du développement humain* (8e édition), Montréal : Chenelière.
- Pillow, B. H., & Henrichon, A. J. (1996). "There's More to the Picture Than Meets the Eye: Young Children's Difficulty Understanding Biased Interpretation". *Child Development*, 67 (3), 803. <https://doi.org/10.2307/1131862>
- Searle, J. (1969) *Speech Acts*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Tharrault, P. (2016). *Pratiquer le débat-philo à l'école*, Paris : Retz.
- Thomas, M., & Michel, C. (1994). "La théorie du développement cognitif de Piaget". In R. M. Thomas, C. Michel, & G. de Landsheere (Éd.), *Théories du développement de l'enfant : études comparatives*, Bruxelles : De Boeck Université.

(1) La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique a élaboré un concordat sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire entre les différents cantons suisses. Le plan d'études romand (PER) détermine un projet global de formation de l'élève. Il décrit ce que les élèves doivent apprendre durant leur scolarité obligatoire et les niveaux à atteindre à la fin de chaque cycle.

(2) L'enseignement de l'éthique est généralement donné dans la discipline "Éthique et Cultures Religieuses" (ECR), présente dans la grille horaire des cantons de Vaud, Fribourg, Valais, Jura et dans la partie francophone du canton de Berne.

(3) Les Hautes Écoles Pédagogiques sont des instituts tertiaires de formation des enseignants en Suisse.

(4) "L'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) est un concordat scolaire. Le concordat HarmoS harmonise au niveau suisse la durée des degrés d'enseignement (onze ans pour le degré primaire, école enfantine ou cycle élémentaire inclus, et trois ans pour le degré secondaire I et leurs principaux objectifs. Le concordat HarmoS est entré en vigueur le 1er août 2009. Chaque canton prend individuellement la décision de son adhésion au concordat."

Tiré de : bildungssystem.educa.ch (récupéré en janvier 2020).

(5) La Haute École Pédagogique du canton de Vaud et La Haute École Pédagogique du canton de Fribourg.

(6) Les Éditions AGORA sont une maison d'édition scolaire. Spécialisées dans les domaines de l'éthique et de l'histoire des religions, elles ont pour tâche principale la conception, la production et la promotion de moyens pour l'enseignement de la discipline "Éthique et cultures religieuses" (ECR), telle qu'elle est définie dans le Plan d'Études Romand (PER).

(7) Le matériel peut être commandé sur le site des [Editions Agora](http://EditionsAgora.com), menu Nouveautés > Les Zophes (récupéré en janvier 2020)

(8) Les images, d'une qualité esthétique appréciée autant par les élèves que par les enseignant-es, sont, à la base, des dessins à l'aquarelle de situations que l'illustratrice Annick Caretti a réalisés en tenant compte des indications

des auteurs.

(9) Les enseignants ou les animateurs qui travaillent avec ce moyen ont à disposition une méthodologie sur le site www.zophes.ch, uniquement accessible avec un code d'accès personnel présent dans la mallette qui contient les différents supports. Ce site contient tous les éléments pour préparer et animer des leçons en lien avec les dix thèmes retenus.

(10) Les histoires sont uniquement accessibles sur le site internet avec le manuel.

Diotime, n°86 (10/2020)