

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé



N°2, Décembre 2021

École Normale Supérieure
Université Marien Ngouabi

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation
Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)
ISSN : 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Contact

www.lakisa.larsced.cg

E-mail :	revue.lakisa@larsced.cg	Tél :	(+242) 06 639 78 24
	revue.lakisa@umng.cg		(+242) 05 752 49 96

BP : 237, Brazzaville-Congo

Directeur de publication

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

Rédacteur en chef

BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'Education), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de rédaction

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOUSSOU Virginie, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maitre-Assistant (Didactique des disciplines), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOUSSAVOU Guy, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

Comité scientifique

DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)

EWAMELA Aristide, Maître de Conférences (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)

HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)

KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)

LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)

LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du Gabon (Gabon)

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert Zongo à Koudougou (Burkina Faso)

RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie Jules Verne (France)

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'Sciences de l'éducation), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

Comité de lecture

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

Sommaire

Contribution de la philosophie pour enfants à l'éveil du sujet : exemple du modèle lévinien Évariste Magloire YOGO et Boubacar OUEDRAOGO.....	1
Analyse descriptive des pratiques pédagogiques d'éducation inclusive dans les écoles primaires de Mô au Togo Ibn Habib BAWA et Kossi Edem YOVOGAN.....	11
Influence des menstrues sur les performances scolaires des filles des classes du CE2 au CM2 dans la province du Sanmantenga au Burkina Faso Missa BARRO, Yasnoga Félicité COULIBALY et Daouda OUEDRAOGO.....	21
Étude comparative des performances entre élèves vivant avec une déficience visuelle directement intégrés et leurs pairs issus des Classes Transitoires d'Inclusion Scolaire Gninneyo Sylvestre-Pierre NIYA.....	34
De la faible socialisation à la faible participation politique des étudiants de l'université de Kara Tamégnon YAOU.....	45
La formation continue des enseignants en question : analyse des difficultés dans le sous-secteur de l'enseignement primaire au Burkina Faso Nowenkûum Désiré POUSSOGHO.....	56
Étude comparative de l'emploi de l'article défini dans les rédactions des élèves de 6^e et de 3^e du C.E.G. Madingou I Florane Chadelvy MABIALA NZOUMBA.....	67
La situation actuelle de l'enseignement de technologie dans les écoles primaires de Brazzaville : cas de la circonscription scolaire de Ouenzé II Béatrice perpétue OKOUA.....	75
L'incidence des notes de la dictée dans les résultats scolaires au Congo Brazzaville : cas des élevés du CM2 dans la circonscription scolaire d'Ignié Fulbert EKONDI.....	85
Impact du petit déjeuner dans l'apprentissage et le rendement scolaire des apprenants du primaire. Cas des élèves de la circonscription de Bacongo, Brazzaville (Congo) Nadège OKÉMY ANDISSA, Guy MOUSSAVOU, Moïse Servais Amédée MOUDILOU et Laurence OBANDA	95

Contribution de la philosophie pour enfants à l'éveil du sujet : exemple du modèle lévinien

Évariste Magloire YOGO, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)

E-mail : evariste.yogo@yahoo.fr

Boubacar OUEDRAOGO, Centre Universitaire de Manga (Burkina Faso)

E-mail : boudraogo@gmail.com

Résumé

La philosophie pour enfants a été mise au point par M. Lipman (1970) aux Etats Unis. Elle s'est considérablement développée et se pratique de nos jours avec succès dans plusieurs pays du monde. Justifiant la nécessité de cette pratique dès l'enfance, Lipman (1970, p.7) soutient que « L'effet de la philosophie sur les enfants ne pourrait pas être immédiatement apprécié. Mais l'impact sur les adultes de demain pourrait être tellement considérable qu'il nous amènerait à nous étonner d'avoir refusé la philosophie aux enfants jusqu'à ce jour ». Notre étude théorique a porté sur le modèle de pratique de philosophie pour enfant développé par J. Lévine (1996), fondateur de l'association des groupes de soutien au soutien (AGSAS). Lui et ses collaborateurs ont mis en place un dispositif qu'ils appellent Ateliers de philosophie AGSAS ou encore Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH). Les enjeux étant ici la reconnaissance de l'enfant comme sujet pensant, et faire émerger à partir de cette pédagogie interactive, ses atouts pour une école de plus en plus exposée aux fondamentalismes. La démarche a pour base didactique le socioconstructivisme. La pratique de la philosophie pour enfants a un impact formateur, structurant sur le développement de l'enfant et l'aide à ne pas agir avec temporalité, à sortir du capitalisme pulsionnel par la formation de l'esprit critique, ce qui favorise le vivre ensemble.

Mots-clefs : philosophie pour enfant, condition humaine, pédagogie interactive, capitalisme pulsionnel.

Abstract

Philosophy for Children has been settled by by Matthew Lipman in the United States in 1970. It has grown considerably and is now successfully practiced in many countries around the world. Justifying the need for this practice from childhood, Lipman argues that "The effect of teaching philosophy on children could not be immediately been percieved. But its impact on the tomorrow adults could be so significant that it would make us be surprised to have refused teaching philosophy to children until this now. Our study focused on the practice model of philosophy for children developed by Jacques Lévine, founder of the association of support groups (AGSAS). His collaborators and him have set up a system they have called AGSAS Philosophy Workshops or AGSAS Reflection Workshops on the Human Condition (ARCH). The issues here are the recognition of the child as a thinking subject, and to bring out from this interactive pedagogy, its benefits for a school more and more exposed to fundamentalisms. The approach is based on socio-constructivism. The practice of philosophy for children has a formative, structuring impact on the development of the child and helps them not to act temporally, to get out of instinctual capitalism by training the critical mind, which promotes living together.

Keywords: philosophy for children, human condition, Interactive pedagogy, drive capitalism.

Introduction

Dans un contexte scolaire marqué par certaines pratiques pédagogiques qui atrophient les potentialités de l'enfant au lieu de lui permettre de mieux les développer, la recherche d'alternatives éducatives qui favorisent l'émancipation des sujets est d'un intérêt certain. C'est ce qui fait dire à M. Crahay (2008, p.27) que « l'éducation ne doit pas être un endoctrinement, mais bien une sollicitation de la réflexion et une émancipation de l'individu par la culture. »

Au nombre des pratiques pédagogiques innovantes qui font leur petit bonhomme de chemin, figure la pratique de philosophie pour enfants. Cette innovation éducative met au centre de son fondement, la foi aux potentialités de l'enfant et la foi en l'école comme creuset du développement de l'humanité des enfants.

Au vu du contexte des pays du Sahel marqué ces dernières années par l'incivisme, l'insécurité, le terrorisme et l'extrémisme religieux, il nous paraît opportun de rechercher des alternatives éducatives qui favorisent l'émancipation des apprenants et cultivent les valeurs du vivre ensemble.

Ainsi, l'approche de la « philosophie pour enfants et adolescents », en tant que méthode d'éveil à la pensée critique et une initiation à la réflexion des enfants et adolescents pratiquée avec succès dans les systèmes éducatifs américains et européens, nous semble pertinente. L'intérêt pédagogique de cette approche est de créer les conditions permettant aux enfants et aux adolescents de penser par eux-mêmes en vue de leur formation civique à travers le dialogue et le développement de l'esprit critique pour un vivre ensemble harmonieux.

Au-delà de l'intérêt pédagogique, l'introduction de la philosophie à l'école est d'abord une préoccupation éthique, celle de la reconnaissance de l'enfant comme sujet pensant. En effet, la complexité des problèmes auxquels l'enfant sera confronté imposent qu'il soit formé à l'exercice de la pensée critique dès son jeune âge. De nombreuses recherches notamment en neurosciences indiquent qu'il en est capable, contrairement à ce que soutenait Piaget depuis les années 1930, à savoir que l'enfant n'est pas capable d'abstraction avant le stade des opérations formelles. Cette conception piagétienne de l'enfant et de l'apprentissage a été remise en cause par les tenants de la philosophie pour enfant dont M. Lipman est le précurseur. En développant le concept de la pratique de la philosophie pour enfants en 1970, il fait remarquer que l'enfant est capable d'apprendre à penser.

Au regard du fait que les questions socialement vives font leur entrée dans toutes les sphères de la société y compris l'école, acquérir très tôt le sens de la pensée critique est aujourd'hui nécessaire pour la survie même de l'humanité et pour un mieux vivre ensemble. C'est pourquoi, à la manière de l'informatique par exemple qui a fait son entrée à l'école, les questions philosophiques méritent leur place dans les programmes parce que ni les contenus d'enseignement /apprentissage ni les disciplines scolaires ne sont ni figées, ni définitifs. La dynamique éducative voudrait que certains apparaissent et que d'autres disparaissent.

L'audience et l'ancrage de plus en plus grandissant des pratiques de philosophie pour et avec les enfants à l'école suscitent une attention plus accrue. De plus en plus de chercheurs et d'enseignants sont attirés par cette approche, intrigués par les effets qu'elle provoque, doutant de l'efficacité des méthodes de l'école actuelle et désireux d'une meilleure préparation de l'enfant à sa future vie d'adulte. La philosophie pour enfants suscite un intérêt de la part des instances internationales, telles que l'UNESCO, qui dans son rapport de 1999 sur l'enseignement de la philosophie pour enfants a fait une déclaration. Au-delà de toute participation d'ordre médiatique à une nouvelle vogue, l'intérêt de la philosophie pour les enfants rentre dans les préoccupations fondamentales de l'UNESCO. En vue de la promotion d'une Culture de la Paix, de la lutte contre la violence, d'une éducation visant l'éradication de la pauvreté et le développement durable, le fait que les enfants acquièrent très jeunes l'esprit critique, l'autonomie à la réflexion et le jugement par eux-mêmes, les assure contre la

manipulation de tous ordres et les prépare à prendre en main leur propre destin. Ce sont les enfants qui sont les plus exposés aux médias, à la publicité. C'est parmi eux que se recrute un très grand nombre de gens de guerre dont on se sert surtout comme de la chair à canon. Ils constituent de nos jours la plus grande partie des victimes de l'esclavage moderne. Ils fournissent dans plusieurs régions du globe une main d'œuvre très bon marché et font l'objet de pratiques commerciales abominables et intolérables. Incontestablement, l'enfant d'aujourd'hui est l'adulte de demain. (K. Yersu, 1999).

Notre contribution théorique portera sur l'étude du modèle de pratique de philosophie pour enfant développé par Jacques Lévine, fondateur de l'association des groupes de soutien au soutien (AGSAS). Psychanalyste et Docteur en philosophie, Jacques Lévine et ses collaborateurs ont mis en place un dispositif qu'ils appellent Ateliers de philosophie AGSAS ou encore Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH). Cette dernière appellation, qui fait l'objet du sous-titre de son livre, *l'enfant philosophe, avenir de l'humanité*, écrit en collaboration avec G. Chambard, M. Sillam et D. Gostain indique l'option de ce courant : réfléchir sur la condition humaine, en invitant :

les enfants à pénétrer, audacieusement, dans le champ des grandes questions sur la vie qui préoccupent les hommes, de génération en génération, d'où la notion d'ateliers de réflexion sur la condition humaine (ARCH). La discussion y a sa place, mais dans la complémentarité donnée à la découverte du fonctionnement des relations humaines. (J. Lévine, 2008, p.13)

Nous avons donc choisi d'employer tout au long de cet article, l'acronyme ARCH pour désigner les ateliers de philosophie AGSAS.

Notre objectif scientifique est de démontrer la valeur fonctionnelle que l'on peut attribuer à cette démarche émergente à l'école, les ateliers de réflexion sur la condition humaine, quand on sait que cette approche postule en soi une visée éducative générale. Il ne s'agira pas pour nous dans cet article, de nourrir le débat sur la justesse ou non du caractère « philosophique » de cette innovation, mais de nous pencher sur ce qu'elle apporte réellement aux enfants et à l'école. Les enjeux étant ici, de mieux faire connaître l'approche de Jacques Lévine, mais également de mettre en lumière la reconnaissance de l'enfant comme sujet pensant, et faire émerger à partir de cette pédagogie interactive, ses atouts pour une école de plus en plus exposée aux fondamentalismes.

Aussi, avançons-nous la thèse selon laquelle cette variante de pratique philosophique aide l'enfant en construction à dépasser le seuil de centration sur son égo, c'est-à-dire à se décentrer et à s'engager vers une attitude moins pulsionnelle, et donc plus réflexive. La décentration est un processus par lequel le sujet met en quelque sorte à distance ses intérêts ou désirs personnels afin de tenir compte, dans ses décisions d'action, des intérêts ou des désirs d'autrui. En outre, nous présumons que les ARCH développent chez l'enfant, l'ouverture à l'altérité, constituant ainsi un outil de socialisation et d'éducation au vivre ensemble.

Mais tout d'abord, qu'est-ce que les ateliers de réflexion sur la condition humaine ? Dans quel cadre théorique s'inscrivent-ils ? Quelle contribution à la construction de l'enfant ?

1. Approche théorique

Pour nous, éduquer, c'est d'abord et toujours s'atteler, tant au niveau familial que scolaire, à faire en sorte que l'enfant contrôle ses pulsions. Éduquer l'enfant dans ce sens, c'est accompagner son développement, afin de favoriser l'appropriation chez lui, d'une démarche de pensée autonome, indispensable à une future pensée critique et réflexive. La formation d'une pensée rationnelle, contrôlée et consciente chez le sujet passe selon les psychologues cognitivistes, par un changement de posture à la fois chez l'éduqué que chez l'éducateur. En d'autres termes, c'est l'action qui consiste à développer ses facultés intellectuelles et morales.

Le paradigme des ateliers de réflexion sur la condition humaine explore le champ de la psychologie du développement dans une perspective socioconstructiviste.

1.1. Fondements des ARCH

Historiquement, la philosophie pour enfant s'est formellement constituée à la fin des années 60, aux États Unis, grâce aux travaux de Matthew Lipman. Ce dernier, s'inscrivant dans la continuité des conceptions de l'éducation avancées par John Dewey, postule que l'enfant est un philosophe qui veut découvrir le monde. Pour lui, pour que le côté philosophe de l'enfant se développe, il faut créer un environnement qui favorise l'émergence de la pensée critique. Ainsi, Lipman, avec sa collaboratrice Ann Margaret Sharp, a écrit des contes philosophiques adaptés aux différents stades de développement de l'enfant, tels que décrits par Piaget. Directeur de l'Institut pour la Recherche de l'Avancement de la Philosophie pour enfant, IRAP, Matthew Lipman fonde sa méthode sur l'étude du contenu de ses livres, en communauté de recherche. Trois objectifs principaux sont visés à travers sa démarche : penser par soi-même ; penser ensemble dans une communauté de recherche ; développer la personnalité de l'enfant.

Plus proche de nous, se développe le modèle lévinien. Psychanalyste et docteur en psychologie, Jacques Lévine est un disciple d'Henri Wallon, car il fut assistant de ce dernier au CNRS. Il a soutenu sa thèse de psychologie sur la *contribution à la conscience de soi des enfants de 6 à 12 ans*. Il s'intéresse à la réhabilitation de l'enfant comme sujet, face à ce qui est donné à voir dans l'institution scolaire. Il étudie des corpus d'ateliers philosophiques de la maternelle au collège, pour analyser comment se construit et évolue chez les élèves leur vision des grands problèmes qu'ils se posent dans la vie. Il élabore un certain nombre de concepts d'orientation psychanalytique pour rendre compte de cette prise de parole réflexive en classe, et expliciter comment émerge chez l'enfant et chez l'adolescent une pensée sur le monde.

Sa rencontre avec Agnès Pautard, enseignante de maternelle en 1996, va marquer le début du passage à la recherche-action. Avec la collaboration de Dominique Sénorre, IEN, ils entament tous les trois l'expérimentation d'un protocole inspiré de celui de Lipman. Ses ateliers philosophiques partent d'une question et non de « lectures choisies ». Pour Jacques Lévine, il est important que l'enfant fasse « l'expérience de sa propre pensée et cela autrement que sur le mode scolaire ». Il considère que l'approche *lipmanienne*, parce qu'elle s'appuie sur de petits romans philosophiques, adaptés à chaque âge, est toujours dans le sillage de l'enseignement. Le modèle *lévinien*, part d'une question existentielle posée aux enfants et pendant les dix premières minutes de la séance, l'enseignant n'intervient pas dans les échanges :

L'ARCH est une pratique qui, dès le Primaire, établit les préalables à la pensée philosophique, sans être un enseignement. Elle permet aux enfants de faire l'expérience de leur propre pensée, par la confrontation à une énigme de la vie, universelle. Cette pratique au sein d'un groupe de pair, tous Co-chercheurs, favorise la construction identitaire, le sentiment d'appartenance à la communauté humaine, tout en donnant accès au sens des savoirs. (In <http://gsas.free.fr>).

Pour ses géniteurs, l'atelier une activité au cours de laquelle les élèves sont regroupés pour réfléchir sur un sujet. Cette activité est considérée comme étant une médiation qui introduit du non-scolaire dans du scolaire, étant donné que la philosophie n'intervient comme enseignement qu'en classe de terminale.

Les objectifs de l'ARCH à l'école primaire sont de trois ordres : inviter tous les élèves de la classe à faire l'expérience irremplaçable d'être à la source de leur pensée ; faire partager par les élèves le sentiment d'appartenance à la communauté humaine, au sein du groupe de pairs ; ériger tous les enfants au statut d'interlocuteurs valables, et de Co-chercheurs.

A travers ces objectifs, il s'agit de faire participer les enfants aux débats sur les questions essentielles à la vie et à la civilisation.

Une séance d'ARCH se présente comme suit :

Une phase introductive ou de mise en route, qui consiste à rappeler les règles, c'est-à-dire le contrat de collaboration, à savoir que ce cadre est un moment de penser ensemble les grandes questions de la vie, dans le respect de l'autre et de sa parole, en toute bienveillance, sans jugement, que toutes les paroles se valent, qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, que chacun intervient seulement lorsqu'il a la parole, qu'il est libre de parler ou de passer au suivant, qu'on ne coupe pas la parole à celui qui parle, que l'enseignant n'intervient qu'à minima. Puis l'enseignant annonce la question ou l'énigme sur laquelle va porter la réflexion des élèves. Exemples : « *qu'est-ce que grandir ?* » ; « *pour toi le courage c'est quoi ?* » ; « *qu'est-ce que partager ?* » ; « *pourquoi faut-il protéger l'environnement ?* »

La phase de réflexion vient après la formulation de la question. Après 3 à 5 minutes accordée au groupe d'élèves pour réfléchir en silence, la parole est distribuée à tour de rôle pendant une vingtaine de minutes pour que les élèves se prononcent. C'est la phase d'extériorisation des représentations mentales au cours de laquelle les sujets se prononcent sur la question du jour. Une synthèse faite par l'enseignant met fin à l'atelier du jour.

Ainsi, dans ces ateliers, les élèves changent de statut. Ils deviennent coresponsables des problèmes de civilisation en acquérant la position de sujets producteurs de pensée. En outre, il s'agit de faire l'expérience de sa propre capacité à produire de la pensée sur des questions importantes pour l'humanité. C'est l'expérience de la pensée qui s'élabore « en écho » à celle des autres, nous dit Jacques Lévine, et celle du sujet qui se découvre capable de produire de la pensée. Pendant les ARCH, l'enseignant adopte une position confiante, neutre et bienveillante. Il accepte de suspendre sa parole, n'intervient pas tout le long du temps n°1 (pas de mimique, ni regard, ni encouragement ou désapprobation...). Pas d'évaluation, il n'attend rien au niveau des productions, et doit repousser la tentation d'exploiter plus tard ce qu'il entend.

1.2. Les ARCH, une pédagogie socioconstructiviste

Dans le domaine de l'apprentissage, les socioconstructivistes ont posé comme question centrale, la compréhension de la manière dont l'enfant développe ses compétences par appropriation de capacités dites excentrées, à l'occasion d'interactions éducatives. L'apport théorique de Vygotski (2002) dans ce sens est basé sur la médiation sociale dans la construction cognitive. Pour lui,

les rapports de l'homme avec la nature et l'activité psychique intérieure sont socialement médiatisées, structurées et transformées par des procédures(ou outils) socialement élaborées (tels que le langage et tous les signes servant à représenter et marquer les relations entre les objets ou leurs propriétés) (L. Vygotski, 2002, p.64) .

De ce point de vue, c'est l'héritage socioculturel, qui marque de façon essentiel le passage des activités élémentaires aux activités supérieures. Des chercheurs comme Doise, Mugny, Perret-Clermont et Carugati, se sont aussi penchés sur l'interaction sociale comme facteur de développement cognitif. La théorie qu'ils proposent, celle du conflit sociocognitif, est considérée dans certains milieux, comme se démarquant de la théorie piagétienne. Si Piaget envisage le développement de l'enfant seulement du point de vue binaire, individu/objet ; les socioconstructivistes développent une lecture ternaire, individu/objet/alter. Les deux perspectives procèdent d'un découpage différent d'une même réalité, enrichissantes et complémentaires si l'on se place ensuite d'un point de vue pédagogique. Dans la réalité quotidienne, ces approches interviennent souvent en étroite intrication. Le déroulement et l'efficacité d'un apprentissage cognitif dépendant simultanément de paradigmes intra et inter. Une articulation adéquate des niveaux et types de processus est alors demandé au pédagogue. L'apprentissage n'est pas exclusivement une relation « privée » entre un enfant et un objet comme le postule Piaget, et c'est ce qui l'oppose à Vygotski, bien que Piaget reconnaisse que

les facteurs du milieu (dont l'éducation) influencent le développement. Selon L. Vygotski (2006, p. 14) :

toutes les fonctions psychiques supérieures (attention, mémoire, volonté, pensée verbale...) sont directement issues de rapports sociaux par transformation de processus interpersonnels en processus intra personnels. » C'est ce qu'il appelle la « zone proximale de développement qui est la distance entre le niveau de développement intellectuel actuel de l'enfant tel qu'on peut le déterminer à travers la manière dont il résout seul les problèmes et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont il résout les problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés.

A ce titre nous pouvons dégager les exigences fondamentales suivantes dans le processus d'enseignement/apprentissage : l'apprentissage n'est valable que s'il précède le développement : les progrès du développement sont le produit de processus se déroulant à deux moments décalés dans le temps ; la conséquence directe d'une élaboration individuelle des coordinations sociales efficaces vécues dans les situations de communication d'apprentissage et la décentration, qui fait appel à la construction des métacognitions. De la même façon, c'est en faisant évoluer ses représentations actuelles que l'enfant pourra apprendre et se développer. Jérôme Bruner, dans le même courant, développe le paradigme de la construction de la signification. Pour lui, le concept fondamental de la psychologie est la signification, ainsi que les processus et les transactions qui concourent à sa construction. Son point de vue est que c'est la culture et non la biologie qui donne forme à la vie et à l'esprit de l'homme, qu'elle donne une signification à son action en situant l'intentionnalité qui la sous-tend dans un système interprétatif précis. Tout en donnant un rôle central au langage, qu'il considère comme moteur du développement intellectuel. Dans le domaine pédagogique, J. Bruner (1985) conçoit le développement cognitif de l'enfant comme devant procéder par la mise en place de cadres contextuels, d'interactions et d'échanges au cours desquels vont s'élaborer les savoirs. Selon sa conception, l'enfant est penseur, d'où l'invitation qu'il adresse aux éducateurs afin qu'ils prennent en compte les préceptes suivants : l'enfant développe une aptitude à lire dans l'esprit d'autrui ; c'est ce qu'il appelle l'intersubjectivité ; l'enfant saisit « *les états intentionnels* » d'autrui ; tenir compte du fait que le processus d'apprentissage influe sur les procédures mentales ; c'est la métacognition ; instaurer un apprentissage coopératif.

Une analyse des postulats du socioconstructivisme, permet de dégager des principes pédagogiques. Il en est ainsi de la prise en compte de l'idée développée par l'existentialisme : « j'ai besoin d'autrui pour savoir à plein, toutes les structures de mon être » disait Sartre. « Je suis à travers le regard de l'autre. » (1943, p.51). De même, le langage joue un rôle important à travers le dialogue qui fait naître des idées nouvelles. C'est le dialogue qui entraîne la réflexion ; c'est un outil par excellence pour stimuler la réflexion car, la parole reste la manifestation privilégiée de la pensée pensée. « La parole est la clairière de l'être » souligne avec pertinence le philosophe (M, Heidegger, 1958, p.90).

Dans les ateliers philosophiques, les membres sont attentifs les uns les autres, et aussi on prend le temps de s'écouter avec respect. Il y a un lien de l'être à la culture, car il n'est pas possible de considérer les élèves qui vont à l'école comme des individus qui ne savent rien. Les pratiques éducatives ont un impact formateur, structurant sur le développement de l'individu. Ceci illustre la pertinence de l'action éducative, qui en définitive n'est rien d'autre qu'une forme institutionnalisée d'interaction sociale.

C'est ainsi que les pédagogues socioconstructivistes recommandent de prendre appui sur les activités et les interactions entre apprenants ; de se centrer sur les apprenants en s'intéressant davantage à la manière dont ils s'y prennent pour apprendre ; et de travailler le métacognitif. C'est en coordonnant ses démarches avec celles de partenaires que l'enfant est conduit à des équilibres cognitifs dont il n'est pas capable individuellement.

2. Développement

Dans *les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* d'Egare Morin, nous allons nous appesantir sur deux qui retiennent notre attention au regard de leur congruence d'avec les visées des ARCH.

Savoir 5. Affronter les incertitudes : les sciences nous ont fait acquérir beaucoup de certitudes, mais nous ont également révélé au cours du XX^e siècle d'innombrables domaines d'incertitude Il faudrait enseigner des principes de stratégie, qui permettent d'affronter les aléas, l'inattendu et l'incertain, et de modifier leur développement, en vertu des informations acquises en cours d'action. Il faut apprendre à naviguer dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitude. (E. Morin, 2006, p. 60).

Savoir 6. Enseigner la compréhension : la compréhension est à la fois moyen et fin de la communication humaine. Or, l'éducation à la compréhension est absente de nos enseignements. La planète nécessite dans tous les sens des compréhensions mutuelles. Étant donné l'importance de l'éducation à la compréhension, à tous les niveaux éducatifs et à tous les âges, le développement de la compréhension nécessite une réforme des mentalités. Telle doit être l'œuvre pour l'éducation du futur. La compréhension mutuelle entre humains, aussi bien proches qu'étrangers, est désormais vitale pour que les relations humaines sortent de leur état barbare d'incompréhension. D'où la nécessité d'étudier l'incompréhension, dans ses racines, ses modalités et ses effets. Une telle étude est d'autant plus nécessaire qu'elle porterait, non sur les symptômes, mais sur les racines des racismes, xénophobies, mépris. Elle constituerait en même temps une des bases les plus sûres de l'éducation pour la paix. (E. Morin, 2006, p.61)

Aussi, convient-il de souligner que les résultats des recherches entrant dans le cadre du développement soulignent que les interactions verbales, qui se développent au sein de la « communauté de chercheurs », et qui se traduisent par l'utilisation régulière de la parole pour exprimer sa pensée et développer ses idées, contribuent au renforcement de l'expression orale. Les ateliers de réflexion sur la condition humaine, conduits avec des enfants de l'école primaire (de 6 à 12 ans), donnent à penser qu'ils favorisent l'émancipation des sujets, en ce qu'ils les érigent au rang d'interlocuteurs valables, de sujets faisant l'exercice de leur capacité à penser. Pour nous, ce dispositif, en jouant le rôle d'une sorte d'espace transitionnel, dans une dynamique groupale peut être source de décentration pour le sujet. Ce processus de décentration, pourrait être favorisé par ces moments de délibération interne autour d'une question commune à tous les humains et dont le cadre est co-construit. A partir de ce premier présupposé, où le cadre, à notre sens suscite le jeu des représentations mentales, éléments catalyseurs dans le processus de décentration. Nous avançons par ailleurs que les inters-actions verbales, véhicules des représentations, sont des occasions d'enrichissement du bagage verbo-linguistique du sujet. Les échanges qui s'instaurent entre pairs contribuent certainement au renforcement du langage. Du fait aussi, que les règles qui régissent le fonctionnement des ateliers soient élaborées de manière participative, et se meuvent dans une éthique du dialogue, nous amène à croire que ces règles contribuent à éveiller chez les sujets, une certaine responsabilité, base de la citoyenneté et de l'éthique. En somme, en se décentrant, en acquérant un raisonnement et un langage plus logiques, dans le respect réciproque de l'autre, c'est-à-dire dans l'altérité, le sujet développe en lui une pensée beaucoup plus réflexive, donc apte à s'engager pour la construction « d'un monde projet ». L'ouverture à l'altérité faisant des ARCH un outil de formation à l'écocitoyenneté.

J. Lévine (2008) identifie trois stades dans la pensée de l'enfant :

La pensée de l'émotion : elle est manifeste chez les enfants de la maternelle, chez qui subsiste une pensée syncrétique, une toute puissance où « la vie fonctionne comme je veux ». A cet âge, s'impose un devoir de construction.

La pensée factuelle : elle se manifeste chez les enfants de CP, où la vie est vécue sur le mode du MOI, et chez les enfants de CE1 où la vie comporte des réalités cachées. Il y a donc devoir d'inventaire, et il faut aider l'enfant à différencier les choses.

La pensée du devenir collectif : chez les enfants de CE2-CM1, ils commencent à réaliser que la vie n'est pas aussi facile qu'on croit, d'où une inscription de la pensée dans une trajectoire du devenir collectif, et où il y a le devoir d'améliorer la vie (critiquer, trouver une ligne de conduite). Quant aux élèves de CM2, la vie est faite d'une pluralité d'enracinements, où se pose la question des tiers.

L'enfant est dans la pensée émotionnelle, d'où la nécessité de trouver des médiations pour l'accompagner de « la pensée non pensée à la pensée pensée. » (J. Lévine, 2008, p.117)

C'est donc à juste titre qu'il faut dire avec Lipman que l'impact de la philosophie

sur les enfants pourrait ne pas être immédiatement apprécié. Mais l'impact sur les adultes de demain pourrait être tellement considérable qu'il nous amènerait à nous étonner d'avoir refusé la philosophie aux enfants jusqu'à ce jour. (K. Yersu, 1998, p. 12)

Cette internationalisation de la philosophie pour enfant se fait par adaptation et selon les pays. Apprendre à penser, c'est apprendre à faire exister le monde, à faire exister les autres dans le monde à *passer d'un monde objet à un monde projet* pour employer une expression de P. Meirieu (2004). Il s'agit de palier à l'égoïsme de l'enfant, à la toute-puissance de son imaginaire, en proposant un projet d'accompagnement.

Meirieu (2004) indique cinq principes pédagogiques qui peuvent aider à construire un monde projet. Il s'appuie sur de nombreux pédagogues historiques, allant de Pestalozzi à Korczak ; de Ferrer à Makarenko ; de Freinet à Our ; de Maria Montessori à Germaine Tortel ; de Cousinet à Paulo Freire ; et de bien d'autres.

Il énumère les cinq principes suivants :

***Tout faire en ne faisant rien* :**

Ce principe consiste à organiser le milieu, à créer un dispositif qui permette aux enfants de comprendre les interactions entre l'homme et le milieu. Favoriser *l'expérience de l'articulation entre le privé et le public* où l'enfant apprendra à vivre avec la nature.

***Faire avec* :**

Ce principe, essentiellement pédagogique, invite à faire avec les enfants tels qu'ils sont et non tels qu'on voudrait qu'ils soient. C'est de faire en sorte que les éducateurs prennent les enfants là où ils en sont, pour les aider à progresser, en partant de ce qu'ils sont dans « un monde objet », pour créer des situations où ils feront l'expérience « du monde projet ».

***Faire comme si, pour faire vraiment* :**

Récuser le pédagogisme et le dressage comme méthode éducative, et faire confiance à l'enfant, pour lui permettre de s'exhausser, d'aller de l'avant.

***Faire ici, pour apprendre à faire ailleurs* :**

Tenir compte des contextes pour amener l'enfant à être capable de transfert. Le transfert est essentiel en éducation à l'environnement, en ce qu'il aide l'enfant à étendre son champ d'observation et à vérifier la cohérence de son environnement.

***Faire ensemble* :**

Travailler ensemble, coopérer, pour réussir ensemble. Dans le domaine de la construction des connaissances, plus on partage et plus on s'enrichit et mieux on maîtrise ses propres savoirs. Le constat qui se dégage, est qu'il y a une convergence entre les visées de l'éducation à l'éthique écocitoyenne et les finalités assignées aux ARCH : Il faut aujourd'hui orienter l'école, vers une formation globale des enfants en suscitant leur curiosité sur le monde. Selon M. Tozzi, dans *qu'est-ce qu'une pratique philosophique ?* (Document en ligne <http://www.philotozzi.com> . Consulté le 09 Mai 2016)

le fait de garder intacte la curiosité naturelle des enfants a plus de chance de soutenir leurs performances “scolaires” ultérieures que le fait de les immerger dans un bain de “préparation” à l'école maternelle et primaire à travers des activités trop structurées. Quand un enfant apprend à s'interroger, à faire des expériences à tirer des leçons de ses erreurs et qu'on le laisse jouer librement, le reste suivra.

Conclusion

La philosophie pour enfants mise au point par M. Lipman aux États-Unis depuis 1970, s'est considérablement développée et se pratique de nos jours dans plusieurs pays du monde. Elle apparaît incontestablement comme étant un nouveau paradigme éducatif qui veut partir de l'expérience des enfants, pour leur apprendre à vivre harmonieusement en société par la pratique même de la vie en classe. Comme la philosophie, elle est une démarche intellectuelle dont la spécificité réside dans la réflexion, et dans l'action. C'est pourquoi, (G. Potvin, 1990, p.20), soutenant la nécessité de son enseignement dès le jeune âge dit que :

le monde dans lequel chaque aventure humaine s'insère paraît en effet d'une ampleur ne permettant à aucun individu de connaître, de contrôler, ancrer et vérifier la totalité de ce qui est pertinent à sa vie et à ses actions. La communication et la confiance entre humains permettent d'étendre ce contrôle et cet ancrage sans pour autant éliminer la confusion et l'absence de savoir établi. Constamment, chaque humain doit présumer de l'inconnu, et la philosophie l'aide à le faire lucidement.

Dans cet article, nous avons opté de travailler sur la formule de Jacques Levine sur la pratique de la philosophie pour enfants car elle aide l'enfant à bien se développer. Pour se développer, l'enfant doit dépasser la conception égocentrique du monde et se décentrer. L'action éducative devrait aider l'enfant à construire un autre rapport au monde. C'est faire naître en l'enfant, la vision du bien commun, l'acceptation que les autres fassent le monde avec moi. Les psychanalystes postulent à cet effet que la première éducation, celle qui devrait précéder toute autre, consiste à éduquer l'enfant au contrôle de ses pulsions, en l'aidant à refouler les pensées automatiques, incontrôlées et inconscientes. Aider l'enfant à remettre en cause ses apriori, c'est l'aider à rendre possible le changement, c'est l'aider à générer d'autres comportements chez soi et en interrelation avec les autres. C'est l'éducation à *l'individuation*, qui est un processus par lequel quelqu'un se construit, *s'individue*. L'éducation, la pédagogie et la philosophie peuvent donc aider l'enfant à ne pas agir avec temporalité, à sortir du capitalisme pulsionnel. Ce courant de l'éveil réflexif du sujet complète les deux autres que sont le courant « éducation à la citoyenneté » où l'enjeu est politique et démocratique » et le courant « philosophique » à « enjeu didactique ». Cette typologie de M. Tozzi (1999) élaborée selon la visée, ne fait pas cas de l'importance de l'interaction entre pairs et qui est transversale aux trois courants. Pour notre part, nous soutenons avec P. Meirieu (1995, p.154) que « l'éducation est une relation dissymétrique nécessaire et provisoire, visant l'émergence d'un sujet. » Nous sommes par conséquent pour une approche interactive qui valorise le sujet en l'aidant à structurer sa pensée, à se penser avec les autres dans le monde.

C'est pourquoi, dans le souci de la recherche d'une formation de qualité des futurs citoyens que sont les enfants il serait important d'introduire l'enseignement et la pratique de la philosophie à tous les ordres de l'enseignement car, l'initiation du jeune enfant à la réflexion favorisera sa réussite scolaire et pourrait contribuer à améliorer sa qualité de citoyen. Pour y parvenir, la pratique de la philosophie pour enfants accorde une place centrale au dialogue et à la discussion. Pourtant, tout dialogue et toute discussion exigent une argumentation intelligible et cohérente.

Références bibliographiques

- ARENDRT Hanna. 1972, *La crise de l'éducation, La crise de la culture*, Paris, Gallimard, coll. Folio essais.
- CALISTRI Carole, MARTEL Christiane et BOMEL-RAINELLI Béatrice, 2007, *Apprendre à parler, apprendre à penser, les ateliers de philosophie*, Paris, CRDP de Nice.
- CRAHAY Marcel, 2008, *Psychologie de l'éducation*, Paris, PUF.
- DOISE Willem, 1993, *Logique sociale dans le raisonnement*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- DOISE Willem. et MUGNY Gabriel, 1997, *Psychologie sociale et développement cognitif*, Paris, Armand Colin.
- HABERMAS Jürgen, 2003, *L'éthique de la discussion et la question de la vérité*, Paris, Grasset.
- KI-ZERBO Joseph, 1990, *Eduquer ou périr*, Paris, Edition l'Harmattan
- LIPMAN Matthew, 1995, *À l'école de la pensée*, traduction de N. Decostre, Bruxelles, De Boeck.
- LEVINE Jacques, 2001, *L'atelier philosophique AGSAS*, in *Je est un autre*, hors série, février.
- LEVINE Jacques. et MOLL Jeanne, 2008, *Je est un autre, pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, Paris, ESF.
- LEVINE Jacques, CHAMBARD Geneviève, SILLAM Michèle et GOSTAIN Daniel, 2008, *L'enfant philosophe : avenir de l'humanité ?* Paris, ESF éditeur.
- LEVINE Jacques, SENORE Dominique, PAUTARD Agnès, 1999, *Où en sont les ateliers de philosophie ?* in *Je est un autre*, n°9, septembre.
- MEIRIEU Philippe, 1995, *L'école, mode d'emploi*, Paris, ESF éditeur.
- MEIRIEU Philippe, 2004, *Le monde n'est pas un jouet*, Paris, Desclée de Brouwer.
- MORIN Edgar, 2000, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Editions du Seuil.
- PIAGET Jean, 1987, *Six études de psychologie*, Paris, Gallimard.
- RUANO-BORBALAN Jean-Claude, 2001, *Eduquer et former : Les connaissances et les débats en éducation et formation*, Paris, édition Sciences Humaines.
- TOZZI Michel, 1999, *Philosopher à l'école*, GFEN.
- TOZZI Michel, 2001, *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, Paris, Hachette Education.
- TOZZI Michel, 2002, *Discuter philosophiquement à l'école primaire, Pratiques, formations, recherches*, CRDP Languedoc-Roussillon.
- VERGNAUD Gérard, 2002, *Lev VYGOTSKI, Pédagogue et penseur de notre temps*, Paris, Hachette Education.



UNIVERSITE
MARIEN NGOUABI



Laboratoire de
Recherche en Sciences de
l'Éducation

LAKISA, est une revue semestrielle à comité scientifique et à comité de lecture des sciences de l'éducation du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation (didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, ou encore philosophie de l'éducation...) en français et en anglais. Elle publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

Les articles publiés sont la propriété de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN : 2789-5262

Éditeur : LARSCED

www.lakisa.larsced.cg
revue.lakisa@larsced.cg
revue.lakisa@umng.cg

BP : 237, Brazzaville-Congo