

Théodoropoulou Hélène
University of the Aegean, Greece

Abstract:

In the Greek educational mechanism, the teaching of philosophy remains marginalized. On the other hand, a whole range of educational programs (for example, those of environmental education, education for democracy, e.t.c.) seem to be imbued with philosophical elements, even if the contribution of philosophy there is indirect and in fact supplementary and supporting. In the same time, the philosophy of the educational system itself is also imbued with "philosophical" values in the style of the new common European values. A real integration of philosophical practices in Greek school, an integration also of Philosophy for Children, involves necessarily a whole new design of the integration of philosophy itself (in its different aspects) in the Greek educational system (through its different grades as seen in their interrelation). This design ought to be based on a new systematic conception of philosophy, especially against the new pressures exerted by education.

Key words: philosophical practices; theory-practice; Greek educational system

Educación con espina dorsal en la filosofía

Resumen:

En el sistema griego de educación, la enseñanza de la filosofía continua marginalizada. Por otro lado, un amplio espectro de programas educacionales (por ejemplo, los de educación ambiental, educación para la democracia, etc) parecen llenos de elementos filosóficos, aun cuando la contribución que la filosofía pueda darles es indirecta y, de hecho, como complemento y apoyo. Al mismo tiempo, la filosofía del propio sistema educacional está también imbuida de valores "filosóficos" en el estilo de los nuevos valores comunes europeos. Una real integración de la práctica filosófica en la escuela griega, una integración inclusive de la filosofía para niños, incluye necesariamente un diseño enteramente nuevo de la integración de la propia filosofía (en sus diferentes aspectos) en el sistema educacional griego (a través de los diferentes niveles, comprendidos en su interrelación). Este diseño debería estar basado en una nueva concepción sistemática de la filosofía, especialmente contra las nuevas presiones ejercidas por la educación.

Palabras clave: prácticas filosóficas; teoría-práctica; sistema educacional griego

Educação com espinha dorsal na filosofia

Resumo:

No sistema educacional grego, o ensino de filosofia permanece marginalizado. Por outro lado, um conjunto de espaços de atuação de programas educacionais (por exemplo, aqueles de educação ambiental, educação para democracia, etc) parecem estar imbuídos de elementos filosóficos, mesmo que a contribuição da filosofia seja indireta e, de fato, suplementar e auxiliar. Ao mesmo tempo, a filosofia do sistema educacional é ela mesma imbuída de valores filosóficos a maneira dos novos valores comuns europeus. Uma verdadeira integração das práticas filosóficas na escola grega, uma integração também do programa de Filosofia para Crianças, envolve, necessariamente, projeto completamente novo de integração da própria filosofia (em seus diferentes aspectos) no sistema educacional grego (através das suas diferentes séries, vistas em suas inter-relações). Este projeto deve ser baseado em uma nova concepção sistemática de filosofia, especialmente contra as novas pressões exercidas pela educação.

Palavras chave: práticas filosóficas; teoria-prática; sistema educacional grego

EDUCATION SUR LE DOS DE LA PHILOSOPHIE

Théodoropoulou Hélène

I. Description d'un paysage para-philosophique

Pour une réflexion sur la situation de l'enseignement de la philosophie en Grèce aujourd'hui, on peut partir d'une série de constatations telles que :

1. Théories et pratiques pédagogiques renvoient de plus en plus éloquemment - bien que non explicitement - à un savoir philosophique ; on pourrait même supposer que cela parle d'une nécessité de réhabilitation de l'enseignement philosophique ; pourtant, cette référence indirecte ne conclue pas à un discours systématique sur la logique ou l'organisation possible d'une telle réhabilitation. Tout en devinant la philosophie derrière les projets éducatifs, tout aussi bien la présence réelle de la philosophie dans le système éducatif grec est rare

2. Cette marginalisation, également non ouvertement et unanimement avouée, car, paraît-il, non ressentie comme telle, devient plus éclatante, au fur et à mesure où au travers d'un foisonnement de programmes éducatifs (lancés dans le cadre de la politique éducative européenne - v. éducation pour la démocratie, pour les droits humains, pour la paix, éducation interculturelle, éducation environnementale e.t.c.), c'est une émergence surprenante de l'élément philosophique qu'il advient (du point de vue de concepts, de méthodes, de techniques, d'objectifs, d'idées, d'arguments, de théories, de valeurs). Un élément philosophique insuffisamment avoué car apparemment suffisamment suppléé. Cette suppléance pourrait donc expliquer à un certain degré pourquoi l'enseignement philosophique y reste pratiquement inopérant en même temps que suggéré. Néanmoins, il faudrait enrichir cet effort explicatif

3. Mais il semble que tout discours argumentant sur la nécessité de renforcement de l'enseignement philosophique devrait

chercher son sens et sa validité auprès de la reconnaissance de la valeur que la philosophie pourrait avoir pour l'accomplissement d'objectifs éducatifs

4. L'intensification dans l'usage des notions d'un certain poids philosophique (v. par exemple, l'interdisciplinarité, la complexité, la problématisation, la pensée réflexive et critique, le dialogue, l'éducation aux valeurs, la morale, la formation, etc.) est engloutie dans un intérêt excessif porté à la valeur pratique : or, toute théorie doit vite virer en pratique, prouver ainsi sa valeur. Dans un tel contexte, la philosophie sert de source muette, un faisceau de textes prêtant sa voie aux pédagogies. Or, la philosophie est absente du présent, du moment pédagogique. Or, inversement, la philosophie est plutôt condescendante à l'événement pédagogique que présente. Pourtant, une nouvelle intégration de la philosophie dans le système éducatif grec, exigerait en premier lieu une étude approfondie des caractéristiques de cette intensification, dans le but justement de préciser la position et le statut de la philosophie, ainsi que les causes qui ont permis l'effacement progressif de la philosophie de l'école grecque

5. Dans un tel paysage, il n'y pas de place pour le développement de pratiques philosophiques. Si la référence à la philosophie s'épuise dans une conception plutôt patrimoniale s'étouffant dans le corset d'une approche didactique qui reste historique et thématique seulement à la fin du lycée, tout effort de l'intégrer diversement devrait s'appuyer sur une conception différente de la philosophie elle-même et de son rôle à jouer dans les projets socio-éducatifs. En fait, comme il n'y pas chez les élèves une plateforme cognitive, même pour l'accueil de ce savoir minimal philosophique, cette introduction tardive est techniquement irraisonnable (comme le rapport Derrida-Bouveresse éloquentement montra pour le cas français), dans la mesure où elle ne sert pas une évolution didactique normale. Mais également une telle mutilation d'une discipline traditionnellement

considérée comme fondamentale, touche les limites d'une fraude idéologique, encore davantage si le système éducatif professe l'acquisition de la pensée autonome (notion idéologisée dans le cadre de nouvelles conceptions pour le citoyen du 21^{ème} siècle)

6. Dans un tel état des choses, tout effort d'introduction des pratiques philosophiques ne serait compréhensible que s'il professait l'acquisition des compétences (leur couronnement étant de la pensée critique) ou la facilitation des méthodes collaboratives de groupe. On dirait même que ces pratiques seraient acceptées plutôt comme de pédagogies innovatrices se servant d'outils philosophiques, que comme une pédagogie philosophique intégrale. S'il y a une affaire-philosophie qui pourrait concerner les éducateurs, ce serait plutôt au nom de l'efficacité, rentabilité, productivité pédagogiques. Dans cette logique, tous les outils sont à utiliser. Même ceux de la philosophie (?)¹.

7. D'autre part, au fur et à mesure qu'il n'y a pas une conception officielle traduite en un projet intégral d'introduction de la philosophie dans le curriculum scolaire, l'éducation philosophique en tant que partie de la formation initiale fournie aux étudiants des départements pédagogiques universitaires reste fragmentaire.

8. Ce paysage est complété par une certaine mobilité éditoriale autour du livre de jeunesse philosophique, dans l'écho de ce qui se passe en France ou ailleurs. Une mobilité pourtant d'ordre commercial et médiatique (sous le camouflage d'un intérêt pédagogique pour la création de la personnalité créative et critique des sociétés multiculturelles nouvelles), suspendue dans le vide, puisque rien dans l'éducation ne saurait la soutenir, l'expliquer, la diriger, du moins de la part de ce qui pourrait être une éducation et une méthodologie philosophiques

¹ Cf. « ... la conception de la philosophie elle-même comme méthode de l'éducation. Il nous est impossible de séparer la philosophie de la pédagogie ... la philosophie est un instrument de l'éducation... » (UNESCO, 1998, p. 11)

II. La question d'une nouvelle intégration de la philosophie. Un schème

On pourrait s'approcher du problème de l'intégration de la philosophie dans l'éducation par trois voies disciplinaires : la *philosophie* (au fur et à mesure qu'elle peut ou veut réfléchir sur ses positions possibles sur le phasme des disciplines enseignées), la *philosophie éducative* (théorie/s philosophique/s philosophiquement choisies ou formées pour l'éducation) et la *philosophie éducationnelle* (théorie de la pratique philosophique, spécifiquement donc centrée sur l'aspect éducatif-didactique de la philosophie)². Or, selon ce schéma, la théorie de l'intégration passe successivement, du point de vue d'ingénierie et de théorisation, de ces trois cercles, du général au particulier.

En effet, selon une lecture typique d'un tel arrangement (lecture qui reflète la logique du système lui-même en risquant pourtant une prolepse gênante pour la compréhension de la philosophie) on pourrait dire qu'il s'agit d'un passage légitime du plus philosophique au moins philosophique ou du pur philosophique au philosophique métisse ou du plus indépendant au moins ou du plus critique au moins. Cette lecture semble justement satisfaire deux points de vue différents mais finalement convergeant à un recul de la philosophie: un point de vue philosophique, selon lequel la mise en rapport, l'imbrication, le fondu de la philosophie et de l'éducation aliènent la philosophie (ce qui mine aussi les droits de la philosophie de l'éducation qui dès lors doit à perpétuité prouver sa philosophicité); et un point de vue éducatif, voulant le retirement progressif de la philosophie derrière les coulisses

² Le terme de *philosophie éducationnelle* est proposé par Matthew Lipman pour désigner une philosophie qui, née de la philosophie générale, peut être utilisée dans l'éducation des enfants, puisque la philosophie traditionnelle se présente souvent inappropriée pour les jeunes personnes, tandis que l'éducation traditionnelle ne saurait inventer de par elle-même une approche philosophique convenable ; elle concerne surtout le niveau de l'école élémentaire mais elle se réfère en général et en contraste à la philosophie de l'éducation, à l'usage de la méthodologie philosophique exclusivement pour ses applications éducatives (v. LIPMAN M., « Educational Philosophy : what will it be ? », in : THEODOROPOULOU H., coord., *Philosophie de l'Education : Discours, aspects, trajets*, édition bilingue, Athènes, Atrapos à paraître)

– car ce qui importe ici c'est la pratique, une pratique d'ordre par excellence pédagogique.

Bien au contraire, ces trois compréhensions devraient fonctionner en concert, mais successivement, pour converger à l'état d'une éducation capable d'accueillir et incorporer la philosophie (et vice versa, d'une philosophie capable d'entrer et de se voir intégrée dans l'éducation). Néanmoins, il y a une appréhension différenciée du système éducatif en fonction de l'accès choisi à chaque fois : on pourrait prétendre qu'une telle appréhension reste restreinte et partielle et qu'elle ne restitue pas la profondeur et l'étendue du rapport entre philosophie et éducation

Cette structure donc, comme décrite plus haut, correspondrait à un schématisme comprenant trois pistes de travail philosophique par rapport à l'éducation, justement dans un mouvement progressif d'insertion de la philosophie dans le système éducatif (une imbrication compliquée et fragile) : une piste *extérieure* [*fond*] (la philosophie gardant sa position et sa fonction d'observatoire et de grand analyseur-synthétiseur : philosophie + philosophie éducative + philosophie éducationnelle), une piste *intérieure* (la philosophie-dans-l'éducation, en action – pratiques philosophiques) traversée justement par l'effet de la triple vue mentionnée plus haut, une piste-*fond* [redoublement du fond], où la philosophie observant de l'intérieur le système, créant un espace d'auto-réflexivité, peut se réfléchir en même temps qu'elle fait partie du système (faisant justement preuve de sa compétence philosophique) – ici, par ailleurs, c'est la compétence du système lui-même de se développer une telle réflexivité (mise en action à travers l'exercice du droit philosophique), qui est soulignée.

D'une certaine manière, ici, la philosophie de l'éducation vient embrasser toutes les positions, mais dans la mesure justement où elles désignent leur rapport avec l'éducation ; en d'autres termes, la philosophie avance pas à pas vers l'espace éducatif acquérant de positions différentes par rapport à la théorie et à la pratique. Pour que cet avancement devient ici plus clair, la philosophie de l'éducation se différencie du triptyque « philosophie /

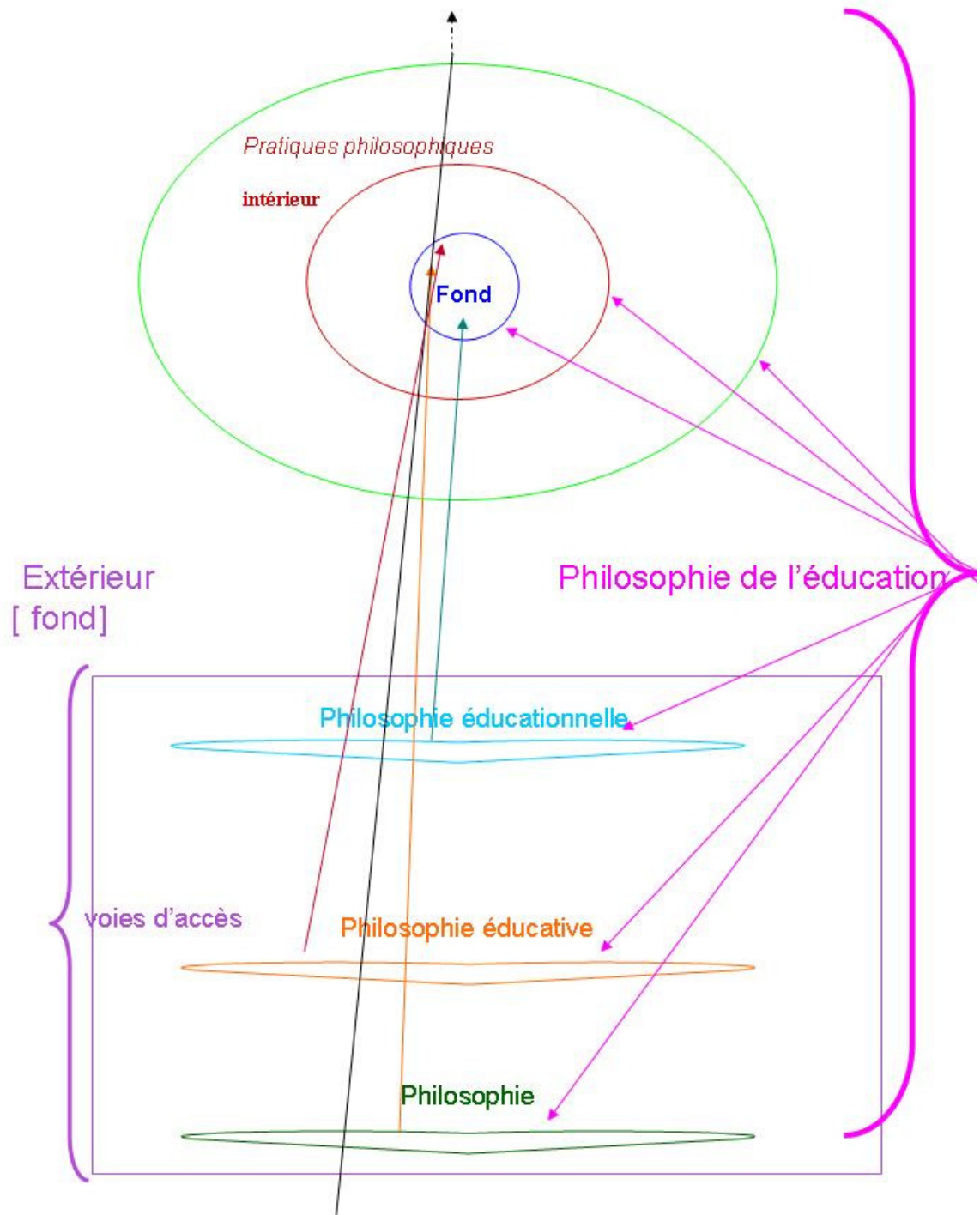
philosophie éducative / philosophie éducationnelle ». C'est comme si la philosophie de l'éducation dédoublait la philosophie (à savoir soi-même), accompagnant en même temps que faisant ce trajet de l'extérieur à l'intérieur du système éducatif (la philosophie de l'éducation vue comme un cheval de Troie pour la philosophie dans l'espace des sciences de l'éducation). Elle est donc, à la fois, la philosophie en train de faire ce trajet (jusqu'au moment d'une intégration possible) *et* le témoin et analyseur philosophique de ce trajet (doté d'une perspicacité, d'une capacité de distinction d'ordre éducatif). Dans le schéma proposé ci-dessous, la philosophie de l'éducation semble « embrasser » tout ce mouvement, dans le but de l'analyser, le comprendre, le décrire, le projeter sur le plan de l'ingénierie éducative. D'une certaine manière, ces positions sont de relais (de moments) de la philosophie de l'éducation qui gagne son diamètre maximale, (celle par ailleurs qui lui assigne sa spécificité dans le cadre des sciences de l'éducation), chaque fois qu'elle vient embrasser ces relais, en gagnant sa distance optimale, distance de réflexion sur ces relais et capacité philosophique de synthétisation critique³.

Or, la visée principale pour un enseignement de la philosophie et de la philosophie de l'éducation dans les départements universitaires formant les futurs enseignants serait d'une part de fournir à l'enseignant les moyens afin qu'il réalise les pratiques philosophiques, une fois qu'elles seraient insérées dans le curriculum et d'autre part de lui proposer un cadre théorétique afin qu'il maîtrise cette intégration – aller donc de la théorie philosophique à la pratique philosophique et vice versa par l'intermédiaire d'une philosophie de l'éducation qui – comme décrite ici – devient capable de tracer et d'expliquer ce

³ On devrait remarquer que cette sorte de tripartition dédoublée, concerne un effort de schématisation fait du point de vue de la philosophie (on dirait que dans ce sens, la philosophie de l'éducation est plutôt considérée comme une branche de la philosophie). Cette décision ne reflète pas seulement un choix disciplinaire, légalisant la schématisation proposée ici, mais elle est également une décision fonctionnelle voulant mettre au clair le travail philosophique tout au long de l'entreprise des pratiques philosophiques vue surtout sous son rapport avec l'éducation (et souvent aux prises avec cette dernière). Eventuellement, ce schéma se différencierait, s'il était reconnu sur la base de la décision de considérer la philosophie de l'éducation comme une branche de la Pédagogie (ce qui est témoigné au niveau de la bibliographie grecque). En tout cas, la philosophie de l'éducation ne saurait éviter de se constituer comme un *focus réflexif*, une intensification réflexive du discours pédagogique.

passage comme un passage légitime (ou non légitime), nécessaire (ou non nécessaire), faisable ou non faisable. A savoir, ce qui est plus crucial ici, serait cette possibilité pour la philosophie de l'éducation d'une part de prévoir cette insertion et développer la critique de ses différentes phases et modalités et d'autre part de présenter aux enseignants les raisons et les outils nécessaires pour l'effectuation d'une telle critique (comme faisant donc partie de leur formation et culture).

Le schéma récapitulant les arrangements susmentionnés pourrait avoir une telle forme :



Ces trois voies d'accès désignent les trois types possibles de réaction de la part de philosophie, en fonction du point de vue choisi à chaque fois, des présuppositions théorétiques permettant et conditionnant cette vue ainsi que

des espaces théoriques et de pratiques que cette vue ouvre devant elle. Or, la philosophie avec les enfants, en guise de pratique philosophique, est un tel espace pour une philosophie qui décide d'entrer dans l'éducation. Dans son cas, le problème disciplinaire se pose sous la forme suivante : qui reste hors de cet espace particulier pour exercer la fonction critique de la philosophie à l'égard de cette entrée même, vue comme consentement à la participation/intégration ? On dirait donc justement que cette fonction critique se déploie en trois niveaux, au fur et à mesure que le point de vue s'ouvre, s'élargit et la distanciation grandit (tandis que, comme on a déjà remarqué, ces trois niveaux apparaissent de nouveau, d'une manière stéréométrique, sur le *fond* du système éducatif). Dans ce sens, la philosophie (de l'éducation) serait à la fois le « narrateur » gisant hors de l'histoire narrée (éducation) et le narrateur qui introduit dans l'histoire comme un de ses personnages⁴.

Autrement, plus intensément encore, dans l'intérieur de tous les trois niveaux de ce mouvement de la philosophie, le point de vue philosophique s'étale en deux - ou plusieurs - positions : du plus près au plus loin ou du plus intérieur au plus extérieur (distance réflexive), cet étalement produisant une tension herméneutique et disciplinaire. Il dépend donc de la décision de celui qui applique la recherche philosophique et prononce le discours philosophique de choisir et de rendre claire sa distance qui le fonde en tant que sujet spécifique d'un tel ou tel discours. S'il y a une philosophie hors de l'éducation (et une éducation hors de la philosophie) ainsi qu'une philosophie dans l'éducation (et

⁴ En termes genettiennes, ces deux positions correspondent soit une focalisation nulle soit à une focalisation intérieure. Cf. la distinction platonicienne à la République (significative pour le développement de la narratologie moderne) entre la « diégèse », pendant laquelle le poète s'identifie au narrateur en absorbant toute voix dans son propre langage et la « mimésis », pendant laquelle le poète essaye de créer l'illusion que ce n'est pas lui-même qui parle mais ses personnages. Or, il serait intéressant de voir le discours philosophique, au fur et à mesure que la philosophie prend ses positions successives à l'égard de l'éducation, sous la lumière du débat sur la perspective narrative. En d'autres termes, de comprendre le fait d'inclusion (d'ordre théorique) entre pédagogie et philosophie comme un fait qui se passe réellement en produisant de rapports entre des agents réels (ordre pratique) et leurs discours. Cette incorporation de la philosophie est par ailleurs un concept intéressant pour la compréhension de la philosophie avec les enfants comme une pratique philosophique produite dans le système éducatif.

une éducation dans la philosophie⁵), la philosophie de l'éducation s'étale pour désigner et comprendre ces quatre lieux et états en tant que lieux et états ayant de sens à la fois pour la philosophie et pour l'éducation.

III. *Le nœud théorie-pratique*

Comme il est évident, dans une telle illustration, le caractère philosophique reste ou doit rester non négociable. Or, cette non négociabilité est justement le grain dur du problème. Car l'intégration de la philosophie est impossible si la philosophie elle-même ne se construit pas une théorie et un projet de cette intégration (en termes plus simples, si elle ne consentit pas à cette intégration). La logique qui permet à l'éducation en premier lieu de « choisir » la philosophie comme un de ses outils et de la convoquer – presque la provoquer – à participer au système éducatif et l'attitude d'une philosophie qui reste silencieuse et passive devant ce choix (tel un signe justement d'autorité institutionnalisée), décrit en effet un état de choses naturellement étranger à la philosophie elle-même comme étant une activité disciplinaire singulière avec un impact idéologique particulier. Par contre, la philosophie doit être appelée de réfléchir sur ce choix et supposée prête de répondre à cette interpellation.

Par contre, la logique officielle de toute intégration possible de la philosophie, logique transparaissant derrière la constitution présente du mécanisme éducatif, serait donc celle du « moindre mal » : une logique d'institutionnalisation qui tirait de la philosophie le maximum de sa capacité de garantir d'efficacité en faisant de la philosophie un outil utile – coïncement sous le principe « philosophie pour l'éducation »). Inversement, l'intégration semble être philosophiquement et idéologiquement un scandale, si la philosophie n'élabore pas une théorie de cette intégration, théorie soit positive soit négative à l'égard du phénomène (coïncement sous le principe

⁵ HOUSSAYE J., 1999, p. 14

« philosophie pour la philosophie »). Par ailleurs, c'est une élaboration qui aurait un retentissement intéressant dans l'accueil même de la philosophie dans les départements universitaires : quelle place, par exemple, pour la philosophie de l'éducation ? C'est en général, comme si quelque chose de « difficilement éducatif » en philosophie ou de « difficilement philosophique » en éducation, obstrue une normalisation de l'éducation philosophique (ce qui probablement correspondrait à une conception, d'une part puriste de la philosophie et d'autre part technocratique de l'éducation).

La philosophie avec les enfants, comme une pratique philosophique, représenterait-elle un effort de déculpabilisation de cette normalisation en étant justement une proposition systématique et bien travaillée ? Mais que dire de la philosophie avec les enfants dans les mains des non-philosophes, ce qui semble être une nécessité produite par la fonction elle-même du système ? Ce qui se passe dans le système tente ou dépasse probablement les tolérances théorétiques de la philosophie – c'est pourquoi, il est nécessaire qu'on mette en ordre un mécanisme d'élaboration du processus, comme le schéma proposé a essayé de montrer.

Du point de vue didactique, on peut noter deux manières principales, pour l'introduction de l'enseignement de la philosophie dans un curriculum scolaire : soit en la proposant comme un objet didactique autonome (en même temps pourtant qu'on met emphatiquement au clair son caractère multi-référentiel ou en d'autres termes interdisciplinaire) en insistant de la sorte à un enseignement plus ouvertement et audacieusement philosophique, soit en faisant d'elle un objet intégré⁶, une sorte d'outil sophistiqué, passe-partout,

⁶ C'est une question à voir, si, une fois étant admis que la philosophie développe par excellence ces compétences qui intéressent également les autres disciplines scolaires – s'agissant donc d'un spectre de compétences transversales, communes – les enseignements philosophiques pourraient ou devraient même être diffusés tout au long du curriculum à titre de soutien méthodologique ou de guide axiologique (selon les conceptions dominantes) dans le cadre d'un curriculum intégré. Ou par contre, s'ils devraient développer les compétences qui sont par excellence et particulièrement appropriées à la philosophie et par conséquent non intégralement transférables ou sans aucune raison d'être vues comme transversale. C'est une problématique figurant aussi derrière le débat relativement à l'enseignement de la pensée critique ; or, si la philosophie cultive par excellence la pensée critique (ou même encore si elle n'est que pensée critique), et si le développement de la pensée critique est un objectif majeur de

adaptable. Au niveau grec, cette distinction devient intéressante au cas où on voudrait examiner de nouveau le rôle de la philosophie dans le système éducatif. Or, il est clair que ce rôle justement correspondrait à la conception dominante de la philosophie (correspondant à son tour à la philosophie du système lui-même ainsi que de ses partis pris épistémologiques et idéologiques).

Traditionnellement, la philosophie, comme participant à la formation des futurs enseignants (en primaire ou secondaire), occupe le lieu de la théorie – nonobstant un lieu hyper théorique ou trans-théorique, puisqu’il tend à renvoyer à la théorie de la théorie. Telle une sorte de conscientisation avancée de l’effet théorique et de ses implications pratiques ou de ses liens avec la pratique. Or, la philosophie de l’éducation serait plutôt l’illustration de cette fonction dans l’espace de formation. Pourtant, si la philosophie peut ou doit être impliquée dans l’éducation, cette modalité théorique semble devant lui être, sinon estompée, obstruée, certainement transformée. La question serait donc dans ce cas, de quelle façon on pourrait préserver cette modalité, au fur et à mesure qu’elle est consubstantielle à l’acte philosophique lui-même, en même temps que, ou surtout parce que, la philosophie y devient pratique, et même « cassée » en pratiques philosophiques. Que la philosophie ne cesse pas donc d’être philosophie et de se proférer comme telle.

D’autre part, on le sait, cette pratique philosophique ne pourrait pas être

l’éducation, cela signifie que l’introduction de la philosophie dans l’école devient nécessaire. Pourtant est-ce bien la pensée critique une compétence générale, reconnaissable et applicable dans tous les objets cognitifs créant ainsi un lieu commun de compétence ou est-ce la méthodologie spécifique de chaque discipline particulière qui l’engage dans une compréhension différente, et, par conséquent, elle ne saurait être conçue comme transférable et permettant un traitement interdisciplinaire ? Il paraît donc qu’il y a deux possibilités pour la philosophie : soit le greffage des différentes disciplines du curriculum avec des questions philosophiques (des « séances » philosophiques), ce qui valoriserait l’usage des outils philosophiques (leur caractère général aussi), mais aussi la « valeur instrumentale » de la philosophie soit, inversement, la construction « interdisciplinaire » de la matière de la philosophie (la philosophie pouvant être également comprise du point de vue d’autres disciplines, ce qui mettrait justement au clair sa dynamique interdisciplinaire, tissée même avec son histoire, et par conséquent, sa valeur en soi). De toute façon, cette distinction réaffirme le potentiel pédagogique de la philosophie dans ses différents aspects (v. THEODOROPOULOU H., 2005c)

confiée seulement aux philosophes qui devraient se considérer surtout comme des pédagogues dans un projet éducatif non pas destiné à servir exclusivement la philosophie. Par contre, elle serait une pratique destinée à l'ensemble des éducateurs, justement comme un outil, même spécial, dans leurs mains. Cela semble justifier une nouvelle division de la philosophie en compartiments, ce qui n'arrive pas à annuler l'exigence philosophique à une vue totale et synthétique des choses, même dans son aspect le plus technique, car cette vue lui est indéracinable. Si l'expectation - de l'ordre sotériologique d'un miracle - de la part des étudiants, en tant que futurs pédagogues est justement l'effectuation de cette liaison entre théorie et pratique - ce qui les fonde en tant que pédagogues en légitimant même la nécessité de leur formation -, l'éducation philosophique semble les immobiliser contre leur gré sur la rive théorique en post posant le passage critique vers l'action (qui en général est vu sous l'angle de performance). Selon leur sens commun, leur formation devrait être en principe pratique, ce qui culpabilise définitivement la vue théorique, surtout chaque fois qu'elle devient trop exigeante (ce qui n'est pas pour autant sûr qu'il peut sauver leur formation initiale d'une prédilection presque génétique pour la haute valeur de la théorie, même au sein de l'exercice pratique). Si cela est vrai, on devrait supposer que la pratique hérite pour les résoudre, à sa manière, les grandes angoisses de la théorie. Il n'en est rien. Ce passage devenant de plus en plus mécanique, devient également de plus en plus facile à évaluer selon des critères de performativité aisément listés dans les méthodologies.

Pourtant, même dans le cadre d'une telle évaluation, on peut repérer un déficit par rapport à l'éducation philosophique, si cela justement est considéré comme un trou à la formation des étudiants, à savoir si ce caractère mécanique est considéré comme un handicap éducatif auquel l'enseignement philosophique pourrait porter remède. Mais si ce remède correspond-t-il à une didactisation ou même hyper-didactisation de la philosophie (tout aussi bien que cela puisse paraître aussi comme un effort de démocratisation de l'enseignement philosophique, désormais adressé à tous) ?

La question demeure: comment la philosophie peut ne pas s'abandonner de son droit théorique-critique tout en s'intégrant dans l'éducation ?

IV. *La philosophie en arrière-fond*

La question est urgente : la prolifération de références aveugles à la philosophie tant du point de vue théorique que du point de vue méthodologique (aveugles au fur et à mesure qu'elles ne témoignent pas expressément leur lien avec la philosophie, laissant ainsi incomplète la carte conceptuelle des projets et des activités éducatives), forme un paysage étouffant car en fait ce paysage renvoie à une réalité didactique difficile à gérer, à cause justement de son fond théorique complexe mais pas suffisamment analysé et compris par tous les partenaires quant à ses présuppositions. Dans un tel cadre, la solution ne saurait être que de s'orienter vers la constitution de guides méthodologiques, de manuels techniques, comme c'est le cas avec maintes consignes de construction de la pensée critique et créative. Le risque de créer un tel outillage pour la philosophie aussi est donc visible mais c'est un piège pour tout effort sincère de promotion de la philosophie dans l'éducation tant formelle, que non formelle et informelle. Or, au lieu de supposer que cette mobilité « para-philosophique » correspond à une conscientisation soudaine de l'impact philosophique et d'une incorporation de bien, une assimilation quelconque du matériel philosophique dans les opérations éducatives et pédagogiques, il faudrait peut-être la traduire comme une autre marginalisation de l'effet philosophique. Marginalisation effectuée à travers une substitution, une appropriation précoce mais décidée des compétences philosophiques, sans aucune interférence réelle de l'éducation philosophique qui aurait justement d'avance légitimer ou du moins expliquer la nécessité d'une telle substitution. L'urgence de la pratique a, bon gré mal gré, introduit la philosophie – ou mieux le spectre de la philosophie – dans la réalité éducative ; pourtant, d'une part la présence philosophique reste indirecte, oblique, chuchotée, parallèle et d'autre

part la philosophie « elle-même » (expression à clarifier) semble ignorer ou sous-estimer l'importance de ce fait.

On peut plus ou moins aisément reconnaître et après tout reconstruire le philosophique (en tant que théorie, méthode, principe, valeur, pratique) à travers une série de grilles éducatives-pédagogiques où l'on entrevoit justement le mouvement insistant bien que flou des éléments philosophiques – on dirait des miettes philosophiques.

Partir donc de ces grilles pour reconnaître les appareils philosophiques afin (en toute probabilité) de (décider de) les réintroduire d'une manière (philosophiquement) appropriée et ainsi dit en pleine conscience de leur usage (à savoir selon un projet qui voit clairement comment la philosophie peut « être » dans l'éducation). Des techniques et méthodes aux outils et compétences, des démarches aux thématiques pédagogico-philosophiques diverses, des types d'éducation à l'ingénierie, c'est un arc qui se forme et sur lequel viennent s'agrafer fortuitement les éléments philosophiques : du dilemme éthique à l'analyse des issues contradictoires, de la problématisation au dialogue/discussion et l'argumentation, de l'éducation aux valeurs à la conceptualisation, des cartes de concepts aux techniques de créativité, de la résolution de problèmes à la dialectique, de l'approche systémique à la réalisation de soi, de la pensée critique à la pensée complexe, de l'interprétation à l'enseignant réflexif, de l'éducation morale à la pédagogie par projets et de l'éducation à la démocratie à l'éthique environnementale et à l'éducation interculturelle, de la formation des éducateurs à l'administration éducative, le catalogue est long.

La philosophie y est aisément repérable.

IV. *Une philosophie toujours médiatisée ?*

Mais en principe elle émerge comme un fond théorique, un « bruit » d'arrière fait de notions, de raisonnements, d'histoires de concepts. Au-delà de la pratique mythique de Socrate, la maieutique ou l'art de questionner, l'usage de la philosophie est non systématique et pas pleinement conscient : même si, par exemple, l'éthique communicationnelle habermasienne circule fréquemment dans les écrits pédagogiques, la pratique philosophique reste subjuguée à la raison pédagogique. Or, ici, un double au moins discours devrait être développé : de la philosophie au fur et à mesure qu'elle vient dans la pédagogie et l'éducation et de la pédagogie et éducation comme accueillant et incorporant cette venue ; les pratiques philosophiques devraient émerger sur l'arrière-fond de ce discours. La question de la sincérité « bibliographique » (avouer les sources et les affinités philosophiques) est un seul aspect de ce qu'on pourrait faire pour dépasser cet état fantomatique de la philosophie. Si le « bien penser » vu comme une raisonnable générale ou généralement fonctionnelle (une raisonnable pouvant mâcher aussi bien la créativité que la complexité, la référence aux paramètres chaotiques que l'attachement à des éléments éthiques, la critique que l'adaptation, sous le principe-valeur holistique), est de plus en plus impérativement exigé, quel pourrait être le rôle de la philosophie là-dedans ? Si c'est d'un processus fin d'instrumentalisation qu'il s'agit (d'une autoréférentialité du discours pédagogique osée une fois que les différents types de discours – issues de sciences humaines et des sciences de l'éducation – y sont absorbés et transmutés), en vue de l'ainsi dite efficacité pédagogique, quel pourrait être le rôle de la philosophie là-dedans ? Or, il s'agit pour elle d'une décision.

Le cas grec reflète bien un embarras épistémologique, pédagogique et didactique et après tout idéologique concernant l'enseignement philosophique et sa nécessité, même si, à travers les discours officiels, vient d'être reconnue l'importance de la philosophie en tant que performance spirituelle (au fur et à mesure qu'elle désigne parmi autres, l'approche méditative des grandes questions de l'homme, l'approche critique des réponses,

la vue synthétique des savoirs et opinions, la formation d'une conscience de citoyenneté active, la réalisation de soi, l'acquisition graduelle du statut théorique de ces questions ainsi que de la culture générale, ce qui fonde le caractère des activités pratiques subséquentes). Pourtant dans la formulation même de ces conceptions-principes d'enseignement, c'est un écart qui transparaît entre leur base idéologique explicite (à savoir la conviction dominante idéaliste selon laquelle la philosophie résume et représente le vouloir profond, l'essence même d'une civilisation de raison à laquelle correspond bien un type d'homme et de valeurs que l'éducation veut bien promouvoir et installer) et leurs références pédagogiques implicites (renvoyant à des approches didactiques constructivistes, discussionnelles, puérocentriques, réflexives, problématisantes, collaboratives). Ce qui semble être suggéré derrière cette formulation (et c'est l'usage d'une terminologie spécifique qui nous mène à cette inférence), c'est que la philosophie devrait être mobilisée didactiquement et pédagogiquement sous la lumière de ces approches. Même si cela est légitime et témoigne d'une évolution du système dans le sens des théories pédagogiques les plus avancées, le placement de la philosophie y reste abstrait et désavantageux, puisqu'en général elle est considérée comme une matière scolaire confinée et en plus dénuée d'une didactique qui pourrait lui être appropriée (on n'entre pas ici dans le débat concernant la légitimité d'une telle didactique). Or, il y a un écart entre ce que les objectifs de l'enseignement de la philosophie, tels qu'il sont officiellement formulés, impliquent tant du point de vue théorique que pratique et la présence réelle de la philosophie dans le système éducatif. C'est que cette présence ne saurait nullement satisfaire ne fût-ce que ces objectifs eux-mêmes ainsi proférés (sans parler encore de la nécessité d'élaborer un nouveau corps de finalités et objectifs). C'est une incohérence pourtant constitutive de la philosophie elle-même du système éducatif et, en ce qui concerne la discipline de la philosophie, une incohérence qui la condamne à la neutralisation. Or, si en général, ce système justement adopte volontiers l'insistance systématiquement exprimée dans les écrits de l'union européenne et de l'UNESCO, sur la nécessité de la pensée autonome et

critique, la promotion d'une culture de paix *et cetera*, on dirait que d'un point de vue stratégique, une manière pour mettre au clair l'importance de l'enseignement philosophique serait de montrer la liaison profonde et essentielle entre tels objectifs promus à un niveau européen et les objectifs qu'une pédagogie philosophique implique. Certainement, la question de la réception, à savoir de la compréhension, de la part de la philosophie de toute cette mobilité d'enchaînement entre ces finalités et les finalités propres à la philosophie elle-même, reste significativement ouverte.

Un tel état de choses nous permet de formuler quelques constations

L'introduction de la philosophie avec les enfants, telle une pratique philosophique, doit être comprise et projetée dans le cadre d'une nouvelle théorie quant à l'introduction de la philosophie dans l'école – or, la construction d'une théorie pareille est stratégique tant pour la philosophie que pour l'éducation. Par contre, une introduction qui serait vue soit comme un faufileage (une propagation due à l'initiative fragmentaire des éducateurs) soit comme une pratique innovatrice proposée en vrac aux enseignants à travers les structures différentes de formation, dans le but de renforcer leur technique, risque de réduire cette pratique en un outil méthodologique. Encore davantage parce que, pour que cet outil devienne malléable et commode à manier il devrait s'articuler aisément avec leurs besoins didactiques et leurs représentations par rapport aux buts et au sens de leur métier, articulation difficile et périlleuse. Or, la construction du système éducatif grec, de fond en comble (de l'éducation des enfants à l'éducation des éducateurs et vice versa), un système en effet centralisé, ne permet pas que ce faufileage fonctionne vraiment d'une manière positive, voire révolutionnaire, à savoir comme une occasion de former et d'obliger de l'intérieur le système de reconnaître la valeur de telle ou telle pratique. Certainement c'est toujours possible – si on parle en termes de théorie politique – mais ce n'est pas cela que la philosophie a besoin

par rapport à notre préoccupation ici. Il ne s'agit pas non plus de la promotion de telle ou telle pratique, même si cela stratégiquement a de sens. Dans un tel contexte, l'intervention de l'université et des départements pédagogiques, pourrait être décisive. Intervention soit du point de vue d'ingénierie (théorie de curriculum, philosophie de l'éducation et cetera) soit du point de vue de la pratique et de la formation des futurs enseignants.

En premier lieu donc, c'est la décision de la réévaluation de la philosophie dans le système scolaire ; cela est une décision en effet politique.

En deuxième lieu, c'est la rationalisation de l'adaptation de ce que l'enseignement philosophique pourrait être aux particularités du système. Néanmoins, après tout, cette même adaptation reste encore une question de décision basée sur une certaine conception de la philosophie qui doit être mise en valeur et en fonction. Or, dans ce sens, on devrait peut-être aussi reconnaître la possibilité de constater qu'un système éducatif (comme par exemple le système grec) construit d'une certaine manière, ne saurait être propice à une telle réévaluation. Or, la question de l'introduction de la philosophie dans le système scolaire peut introduire de même des interrogations par rapport à la construction du système éducatif lui-même et notamment du mécanisme de formation des enseignants.

S'il il y a un rapport souterrain et nécessaire entre la pédagogie et la philosophie, c'est une ouverture itérative d'un cercle qui ne semble pas pouvoir fermer mais qui désigne, par cette difficulté, un passage mince, étroit, entre l'éducation et la philosophie, mince car il ne saurait avoir un plein développement de la philosophie dans l'éducation et de l'éducation dans la philosophie. Etroit, car la philosophie doit toujours inventer son propre soi différemment dans l'éducation et ainsi de même avec l'éducation.

S'il s'agit donc plutôt d'une stratégie à adopter ou non, par rapport au renforcement de la philosophie dans le détroit de l'éducation (en vue de prouver encore une fois son mouvement affranchisseur), le rôle de la philosophie de l'éducation devient crucial (ce qui par ailleurs pose des questions sur l'état et le placement de la philosophie de l'éducation elle-même

dans le système concerné).

En récapitulant, la question de l'introduction de la philosophie avec les enfants dans l'école, produit une série de questions relativement d'une part au statut et les modes de présence de la philosophie dans le système éducatif dans sa totalité, et d'autre part aux présuppositions, tant théoriques que pratiques, de ce système en vue d'une intégration de la philosophie. C'est en premier lieu à la philosophie qu'il incombe le droit mais surtout le devoir de poser ces questions et de travailler sur elles, justement avec les outils que son caractère et son rôle philosophique lui fournissent.

Références bibliographiques:

- BAILIN SH., 1994, *Achieving extraordinary ends ? An essay on creativity*, New Jersey, Ablex publishing corporation
- GENETTE G., 1986, *Théorie des genres*, Seuil, Paris
- HOUSSAYE J., (dir.), 1999, *Education et philosophie. Approches contemporaines*, Paris, ESF
- HOUSSAYE J., 2002, « Pédagogie : justice pour une cause perdue ? », in : HOUSSAYE J., SOETARD M., HAMELINE D., FABRE M., 2002, *Manifeste pour les pédagogues*, Paris, ESF, pp.7-44
- MARIN L., 1975, *La critique du discours*, Paris, Les éditions de Minuit
- GREISCH, J., 1977, *Herméneutique et Grammatologie*, Paris, Editions du Centre National de la Recherche Scientifique
- PERRENOUD PH ., 1995, « Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? », in : *Pédagogie collégiale*, vol. 9, No 1, pp. 20-24
- REY B., 2001, « Enseignement philosophique et transversalité », in : *Entre-vues*, No 50, Juin, pp. 9-16
- THEODOROPOULOU H., 2004, « La sortie de l'univers d'Aladin », in : DROUIN-HANS A.-M. (dir.), *La philosophie saisie par l'éducation*, Actes du colloque des 18 et 19 Décembre 2003, Tom. 1, Rêver l'égalité, penser la culture, pp. 129-145
- THEODOROPOULOU H., 2005a, « Homo criticus, homo philosophicus », communication présentée dans la Conférence Internationale, *Quelle idée de l'homme pour le pédagogue*, Arradon /France, 30 Juin-2 Juillet, colloque@uco-bs.com
- THEODOROPOULOU H., 2005b, « La Philosophie de l'Education : la « conscience malheureuse », le visage de Janus et les mouvements », in : *Itinerários de Filosofia da Educação*, No 3, t. I, Edições Afrontamento, pp. 181-199

- THEODOROPOULOU H., 2005c, « Ethique Environnementale, un carrefour au carrefour, in: KAILA M., THEODOROPOULOU H., e.al. (coord.), *Education Environnementale. Données de recherche et Ingénierie Educative*, Athènes, Atrapos, pp. 267-285, [en grec]
- THEODOROPOULOU H., VINCENT H., 2005, *L'interculturel difficile, un commentaire aux projets interculturels*, Actes du XI Congrès International de l'Association Pédagogique de la Grèce-Rhodes, 21-23 Octobre, « L'école dans la société de l'information et de la multiculturalité » Thessalonique, ed. Kyriakidis, pp. 649-657 [en grec]
- THEODOROPOULOU H., 2006, Ποιος σκέφτεται καλύτερα; Φιλοσοφία: το φάντασμα στη μηχανή, in: *Childhood & Philosophy*, v.1, n.3, jan./jun, <http://www.filoeduc.org/childphil>
- TOZZI M., 1999, "Philosophie: relativiser notre prétention à l'universalité », in : *Cahiers pédagogiques*, No 378
- UNESCO, 1998, *La Philosophie pour les Enfants*. Réunion d'Experts, 26-27 Mars, Division de la Philosophie et de l'Ethique, Paris

Recebido em : 27/02/2007
Aprovado em : 21/04/2007