

The philosophical debate, condition and implementation of the rights of the child

Pr. François Galichet
Professor of Universities –University of Strasbourg,
France.

Abstract:

Since the signing of the International Convention on the Rights of the Child in 1990, a large number of educational documents have been produced to promote and explain this convention in schools.

Almost all of these documents are of an informational nature. This is why UNICEF France felt it necessary to develop a tool that would be reflective and not just informative. This is an educational kit published in 2006 to allow teachers to organize philosophical debates with students around the rights of the child.

This tool that we have created responds to articles 12 to 15 of the Convention on the Rights of the Child. It aims to help children develop personal thoughts, formulate ideas and learn to argue them. It is widely used in French-speaking countries and could lead to comparative research to study the impact of cultural affiliations on the understanding of philosophical and ethical notions such as justice, happiness, good and evil, equality... etc.

Keywords: Pedagogical kit, cultural acquisition, rights of the child.

الحوار الفلسفي، حالة وتطبيق حقوق الطفل

البروفيسور / فرانسوا غاليتشي

أستاذ الجامعات - جامعة ستراسبورغ. فرنسا

ملخص:

منذ التوقيع على اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل في عام 1990، ظهرت العديد من الوثائق التربوية لنشر وشرح هذه الاتفاقية في المدارس. أغلبية هذه الوثائق لديها طابعا إعلاميا. لهذا السبب وجدت UNICEF فرنسا أنه من الضروري تطوير أداة من شأنها أن يكون لها منحى تفكيري وليس فقط إعلامي. يخص حقبة تربوية قد تم نشرها في عام 2006 للسماح للمعلمين بتنظيم رفقة التلاميذ مناقشات فلسفية حول حقوق الطفل.

إن الأداة التي ابتكرناها تستجيب للمادتين 12 و 15 من اتفاقية حقوق الطفل. وتهدف إلى مساعدة الأطفال على تنمية التفكير الذاتي، وصياغة الأفكار وتعلم طريقة البرهنة عليها. إنها مستخدمة على نطاق واسع في البلدان الناطقة بالفرنسية، ويمكن أن تؤدي إلى بحث مقارن لدراسة تأثير الانتماءات الثقافية على فهم المفاهيم الفلسفية والأخلاقية مثل العدل والسعادة والخير والشر والمساواة ... إلخ.

الكلمات المفتاحية: الحقبة البيداغوجية، مكتسبات ثقافية، حقوق الطفل

Le débat philosophique, condition et mise en œuvre des droits de l'enfant.

Pr. François Galichet
Professeur des Universités –Université de Strasbourg,
France.

Résumé :

Depuis la signature de la Convention internationale des droits de l'enfant en 1990, de très nombreux documents à caractère pédagogique ont été réalisés pour faire connaître et expliquer cette convention en milieu scolaire.

La quasi-totalité de ces documents ont un caractère informatif. C'est pourquoi UNICEF France a estimé nécessaire d'élaborer un outil qui aurait une visée réflexive et non pas seulement informative. Il s'agit d'une mallette pédagogique publiée en 2006 pour permettre aux enseignants d'organiser avec les élèves des débats à visée philosophique autour des droits de l'enfant.

Cet outil que nous avons créé, répond aux articles 12 à 15 de la Convention des droits de l'enfant. Il vise à aider les enfants à élaborer une pensée personnelle, formuler des idées et apprendre à les argumenter. Il est largement utilisé dans les pays francophones et pourrait déboucher sur une recherche comparative afin d'étudier l'impact des appartenances culturelles sur la compréhension de notions philosophiques et éthiques comme la justice, le bonheur, le bien et le mal, l'égalité, etc.

Mots clés : mallette pédagogique, acquisition culturelles, droits de l'enfant.

Introduction :

Depuis la signature de la Convention internationale des droits de l'enfant en 1990, de très nombreux documents à caractère pédagogique ont été réalisés pour faire connaître et expliquer cette convention en milieu scolaire.

La quasi-totalité de ces documents avaient et ont encore un caractère essentiellement informatif. Ils visent à sensibiliser les enfants aux droits qui sont les leurs, et à les faire valoir en toutes circonstances, ce qui est déjà beaucoup.

Or depuis une vingtaine d'années, un mouvement se développe un peu partout dans le monde pour introduire, dès l'école primaire (et même maternelle) une réflexion à caractère philosophique sur les grands problèmes de l'existence et de la société.

Ce mouvement a été initié aux Etats-Unis par Matthew Lippmann, créateur d'un programme de « Philosophie pour enfants » (Philosophie for Child).

En France, les activités philosophiques en classe se sont multipliées dans l'enseignement primaire depuis une vingtaine d'années, au point qu'on a pu parler de « l'émergence d'un nouveau genre scolaire ».

Cet essor témoigne d'un besoin réel, voire d'une nécessité dans le monde contemporain où l'incertitude sur les valeurs fondamentales va de pair avec un ensemble d'urgences – démocratiques, sociales, écologiques – qui exigent une réflexion de chaque citoyen sur les finalités.

Justifications théoriques du projet

Parmi les nombreux thèmes de discussion, la question de l'enfant et des droits de l'enfant constitue assurément un domaine où l'approche philosophique est à la fois possible et nécessaire. Tout comme les droits de l'homme, les droits de l'enfant reposent sur une conception implicite de l'éducation, de l'enfance et de la maturité. Les débats très vifs qu'ils ont provoqués au moment de leur publication en 1989, notamment de la part de philosophes comme Alain Finkielkraut (**A. Finkielkraut (1991)**), en témoignent.

Certains ont même parlé d'un « droit à la philosophie », qui serait à la fois un droit de l'homme et un droit de l'enfant. Si

les droits de l'homme, comme les droits de l'enfant, comportent notamment les droits à la liberté d'expression (**article 12 et 13 de la CIDE**), et à la liberté de pensée, de conscience et de religion (**article 14 de la CIDE**), ces droits ne sauraient s'exercer sans un apprentissage de la pensée, de sa méthode, de ses règles.

Par ailleurs la pensée n'est pas une activité solitaire. Elle s'exerce dans et par la confrontation à la pensée d'autrui, ce que la psychologie de l'apprentissage nomme le « conflit sociocognitif ». Le débat philosophique est donc la démarche privilégiée pour mettre en œuvre les conditions concrètes de l'exercice de la pensée.

Quatre séries de raisons au moins justifient la mise en œuvre précoce de cette pratique.

1°) *Des raisons psychologiques tout d'abord* : Les observations et les recherches empiriques montrant que l'enfant s'interroge très tôt

sur les problèmes dits « existentiels » : le sens de la vie, la mort, la souffrance, l'injustice, l'inégalité, etc. Il est important de ne pas laisser sans réponse les questions que se pose l'enfant. Seule la discussion collective peut lui faire prendre conscience qu'elles ne sont pas seulement les siennes propres, mais que

d'autres – enfants et adultes – se les posent aussi. C'est seulement ainsi qu'il accèdera à la dimension de l'universalité, sans laquelle il n'est pas vraiment humain.

Par ailleurs, le psychanalyste **Jacques Lévine (Jacques Lévine et alii.(2008)** a montré que l'accès de l'enfant à la conscience de soi – de son identité singulière – était une condition *sine qua non* de la réussite des apprentissages scolaires. Un enfant qui ne sait pas qui il est ni comment il se situe par rapport à ses pairs et à ses adultes ne saurait apprendre efficacement. Dans la mesure où le droit à l'éducation est une composante essentielle des droits de l'enfant, ce droit implique donc le droit à la pensée réflexive et à la discussion collective.

2°) *Des raisons intellectuelles ensuite* : les recherches contemporaines en psychologie de l'enfant indiquent que l'enfant accède beaucoup plus tôt que ne le pensait Piaget à la pensée abstraite (**Marie France Daniel et alii.Diotime (2005)** Dès la maternelle, il possède des capacités de conceptualisation et de problématisation dont peuvent témoigner tous les enseignants qui ont pratiqué le débat avec de jeunes enfants. Ne pas développer ces capacités, c'est limiter ou retarder le développement intellectuel de l'enfant, donc bafouer ses droits au plein développement de soi.

3°) *Des raisons culturelles* justifient également cette pratique. S'il y a un « droit de l'enfant à préserver son identité » (article 8 de la CIDE), cette préservation passe nécessairement par la connaissance de la double dimension personnelle et culturelle, individuelle et communautaire, de cette identité. Or comment distinguer ces deux dimensions, faire le départ entre ce qui relève de chacune d'elles, sans un travail réflexif sur soi ? Seul ce travail réflexif permet de discerner ce qui rend chaque homme ressemblant aux autres et différent des autres, ce qui l'apparente à un collectif et ce qui le rend singulier. Une culture n'est pas faite seulement de valeurs et de représentations communes, mais aussi de contradictions, de différences, de conflits maîtrisés et régulés.

4°) *Il y a également des raisons politiques* à la philosophie précoce. Il n'y a pas de droits possibles sans une structure politique capable de les faire respecter, donc sans citoyenneté. La CIDE reconnaît, en son article 13, que « l'enfant a droit à la liberté d'expression ». Or cette liberté n'a de sens que si elle est organisée, s'il y a des lieux, des moments, des institutions, des moyens lui permettant de s'exercer concrètement. Cela signifie que l'école, la famille, les media, les centres sociaux et culturels fournissent aux enfants les moyens de s'exprimer. Si

l'enfant a « la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce » (article 13), il faut lui en fournir les moyens – ce qui suppose que le débat – notamment philosophique – ait une place garantie dans les emplois du temps scolaire ou autres.

5°) *Enfin, une raison plus fondamentale encore* va dans le même sens. Avoir des droits, ce n'est pas seulement en être informé et pouvoir les défendre. Un droit n'est pas une capacité comme une autre. C'est la concrétisation d'un principe – à savoir l'égalité de tous les hommes et la réciprocité des obligations et des prestations qui en découlent. Il ne suffit donc pas, comme le font la plupart des démarches éducatives, d'informer l'enfant de ses droits et de l'encourager à les défendre contre tous les abus possibles (maltraitance, exploitation, oppression, injustices, défaut d'éducation, etc.). Il faut aussi qu'il prenne conscience de ce que c'est qu'un droit en tant que tel, et ce qui le distingue de la simple bienveillance (« on te permet cela parce qu'on t'aime ») ou du rapport de forces (« on t'accorde cela parce qu'on redoute tes réactions »). Le droit introduit l'enfant dans une dimension qui n'est ni la dimension affective (celle qui prédomine dans la famille) ni la dimension compétitive (celle qui prédomine dans les relations

entre pairs) ni la dimension coutumière (celle qui prédomine dans les relations sociales traditionnelles).

Exercer un droit, ce n'est ni quémander une faveur, ni affirmer une supériorité, ni obéir à des règles inculquées par autorité. Le droit introduit l'enfant dans un nouveau monde, celui de l'égalité et de la réciprocité. Tout droit (positif ou négatif) pose le problème de son application et de son interprétation : c'est pourquoi il y a des tribunaux en plus du code civil et pénal. Cette spécificité doit être réfléchie, pensée, assimilée. Seule la discussion philosophique, parce qu'elle n'a de sens que dans et par une égalité parfaite de ses participants et parce qu'elle pose le problème du sens des mots, des phrases, des énoncés, peut aider.

Réalisation du projet

1. **C'est pourquoi UNICEF France et les éditions BELIN ont décidé en 2006 de collaborer à la réalisation d'un recueil de fiches pédagogiques à destination des enseignants de l'école élémentaire et de collège (Belin et UNICEF (2006).**
- . Centrées sur le problème des droits de l'enfant, ces fiches comprennent à la fois des indications philosophiques générales destinées à donner aux maîtres des questionnements et des

repères théoriques sur les notions et problèmes abordés, et des propositions de démarches didactiques en vue de préparer les débats entre enfants sous la conduite du maître.

Les dix questions traitées sont les suivantes : « Qu'est-ce qu'un enfant ? », « Les enfants ont-ils des droits ? », « A quoi sert l'école ? », « Qu'est-ce qu'une famille ? », « Qu'est-ce que grandir ? », « Garçons et filles », « Qu'est-ce que penser ? », « Qu'est-ce que l'autorité ? », « Que signifie "être exploité" ? », « Qui suis-je ? ».

L'originalité du projet tient essentiellement à l'utilisation systématique de l'image pour favoriser l'émergence de la réflexion : 40 affiches, issues principalement de la photothèque de l'UNICEF, permettent de susciter un questionnement et des débats à partir de protocoles pédagogiques précisément définis.

Mise en œuvre du projet :

Chaque fiche constitue un document de 4 pages, aisément détachable ou photo copiable. Toutes les fiches sont organisées selon un même plan d'ensemble, afin de donner aux enseignants une impression d'unité et de favoriser la cohérence de leur démarche.

Il est articulé autour des rubriques suivantes :

1°) Intérêt du thème : il s'agit de justifier le choix de ce thème comme sujet de réflexion et de discussion, en marquant son importance dans les enjeux politiques et éthiques contemporains, l'approche spontanée que les enfants peuvent en avoir, les visées éducatives auxquelles il peut se prêter.

2°) Questionnement : il s'agit d'indiquer les axes, les problèmes susceptibles de susciter le débat, de dégager les principales interrogations auxquelles peuvent être apportées des réponses diverses, voire contradictoires. C'est principalement sur ce point que le document pédagogique se distingue de ceux déjà produits sur les DDE, qui visent à informer et expliquer, mais laissent généralement de côté tout ce qui peut donner lieu à controverse. Or l'éducation aux droits de l'enfant ne saurait viser seulement la prise de conscience des droits et devoirs. Elle doit également éduquer au choix, à la prise de conscience des grandes options auxquelles la démocratie est inévitablement confrontée.

3°) Démarches possibles : il s'agit ici de suggérer des activités diversifiées permettant d'aborder les questions selon plusieurs approches :

- approche « **déductive** » (partir d'une notion et s'interroger sur sa signification) ;

- approche « **inductive** » (partir d'un document, d'une situation concrète et en tirer des conclusions ayant une portée générale) ; la méthode des « études de cas » ou des « dilemmes moraux » est alors particulièrement appropriée ;
- approche « **polémique** » (partir d'un désaccord, d'une opposition entre deux thèses, deux réponses contradictoires à une question, et chercher, moins à savoir qui a raison ou tort que les présupposés implicites de chaque thèse).

Le débat classique est évidemment une forme privilégiée de la réflexion philosophique, mais ce n'est pas la seule. Il peut et doit être préparé par d'autres activités permettant d'éviter qu'il ne se réduise au simple échange d'opinions

(« Moi, je pense que... ») A une simple conversation à bâtons rompus ou à une discussion du Café du commerce. C'est pourquoi chaque fiche insiste sur ce travail de préparation en proposant des exercices préliminaires susceptibles de préciser de quoi on parle, pourquoi on en parle et qu'est-ce qu'on cherche en dernier ressort. Ces exercices font appel à des documents écrits ou graphiques

(Photos ou dessins).

- 2. En particulier la démarche dite de la « photo langage » (Michel Tozzi et alii (1992), p. 67-70) est privilégiée sous la forme de « posters » aisément affichables sur un mur ou un tableau.**

4°) Prolongements : il s'agit de proposer des pistes permettant de pousser plus loin la recherche, par exemple en reliant tel droit de l'enfant à tel autre, en dégagant leur cohérence, ou au contraire leurs conflits éventuels, ou encore en réfléchissant sur les modalités de l'exercice d'un droit selon l'âge, les circonstances, le milieu social et culturel. Cette rubrique comporte également des indications bibliographiques et des références à des sites Internet susceptibles d'apporter aux enseignants des informations ou des éléments de réflexion. L'ensemble de ces fiches et des images qui l'accompagnent est diffusé depuis 2006 par les éditions BELIN, sous la forme d'une mallette pédagogique intitulée « Les petits débats philo : Les droits de l'enfant ».

Elle a été et est toujours utilisée dans de nombreuses classes en France et dans les pays francophones. Les retours d'expérience (témoignages, analyses de pratiques, documents produits par les enfants) montrent qu'elle a suscité un renouvellement de l'intérêt des enseignants et des élèves pour la question des droits de l'enfant.

L'expérience a montré que quelques précautions élémentaires doivent être respectées si l'on veut que le débat soit productif :

1°) Les élèves doivent se faire face, donc adopter une disposition en cercle ou en carré. Toute tentative de débat qui garderait la disposition traditionnelle (élèves par tables en rangées les uns derrière les autres) doit être exclue, car elle n'incite pas au dialogue et polarise l'attention sur le seul maître.

2°) La durée du débat ne doit pas excéder une demi-heure au cycle 2, trois quarts d'heure au cycle 3, sauf si le sujet passionne les élèves et qu'ils ont encore des choses à dire.

3°) L'animation du débat, si elle ne peut pas être prise en charge par un élève (ce qui est l'idéal) est assurée par le maître. On doit éviter à tout prix le retour insidieux à la forme classique de beaucoup de prétendues « discussions » collectives : le maître pose des questions à la cantonade et les élèves y répondent, puis le maître relance par une nouvelle question, et ainsi de suite.

Cette forme classique est adaptée aux recherches où il y a une vérité assurée, que l'enseignant vise à faire découvrir par une démarche de type socratique ou maïeutique) questions dites « de découverte »).

Dans un débat à visée philosophique en revanche, il n'y a pas de vérité incontestée, mais seulement des distinctions à opérer, des interrogations à développer, des arguments à inventer. Le maître doit donc se garder d'intervenir lui-même sur le contenu pendant le débat, sinon les élèves ne distingueront pas ses avis des savoirs qu'il enseigne dans les disciplines scolaires traditionnelles.

Le rôle d'animation du maître se limite à donner la parole (et rappeler au silence si nécessaire), relancer la discussion par des interrogations aussi ouvertes que possible, opérer des synthèses partielles, reformuler les interventions obscures ou confuses (ou demander des éclaircissements à leurs auteurs), tirer une conclusion qui se limite – et c'est déjà beaucoup – à relever les points de convergence et de divergence, les interrogations non résolues, les perspectives de recherches ultérieures.

4°) Il est intéressant de faire intervenir l'écrit chaque fois que possible. Cette intervention peut se faire :

- avant le débat, en demandant aux élèves de rédiger une première réponse écrite à la question posée : elle peut alors servir de point de départ à la discussion, par exemple sous forme de tour de table où chacun lit sa contribution.

- pendant le débat, en notant au tableau au fur et à mesure les points importants

- après le débat, en invitant chaque élève à écrire ce qu'il a retenu de la discussion ; ces résumés peuvent être ensuite échangés ou affichés.

Perspectives de prolongement :

La question des droits de l'enfant pose un problème qui jusqu'à présent a été plus ou moins éludé dans les pratiques et les recherches autour de la philosophie pour enfants. La Convention des droits de l'enfant a valeur universelle. Cependant, les notions sur lesquelles elle repose – à commencer par le concept même d'enfance et son corollaire, l'adulte – donnent lieu à des représentations forcément diverses, voire divergentes, selon les cultures et les milieux ethniques, religieux, linguistiques, etc. Lorsqu'est affirmé, par exemple, le droit de l'enfant à « l'expression », à la « liberté de pensée », lorsqu'il est question de la famille, de la santé, de la sécurité, il y a là des concepts qui n'ont pas la même

signification partout. La famille n'a pas le même sens pour un enfant africain et européen ; la sécurité est perçue différemment par un enfant des favelas de Rio et par un petit Parisien.

Les débats philosophiques en classe peuvent être l'occasion unique de faire émerger et d'explorer ces différences de représentation. Jusqu'ici, celles-ci ont fait l'objet de nombreuses études sociologiques et ethnologiques, mais elles ne portent que sur les adultes ou sur des formes culturelles élaborées par les adultes. Il existe très peu d'analyses différentielles et comparatives des représentations chez les enfants de diverses parties du monde, si ce n'est quelques études fragmentaires (**A.L. Vasquez (1975)**) qui contestent l'universalité des thèses piagétienne sur les formes de la pensée enfantine.

Ce serait donc un champ de recherche novateur et encore relativement inexploré que de tenter d'analyser systématiquement les représentations que les enfants de cultures différentes peuvent avoir de notions aussi fondamentales que la justice, la violence, l'école, la famille, l'enfance, l'autorité, l'âge adulte, etc. L'UNICEF serait ici l'institution appropriée pour développer ce type de recherche.

De telles recherches permettraient de faire de la philosophie pour enfants non seulement un outil privilégié du développement de la personnalité et de l'esprit démocratique, mais aussi un moyen de connaissance et d'analyse des représentations culturelles de concepts philosophiques apparemment universels comme ceux de liberté, raison, pensée, justice, etc.

On sortirait ainsi de l'universalisme abstrait dans lequel la philosophie et ses enseignants restent encore largement pris. La présupposition d'une raison commune, sur laquelle elle repose et qui la différencie par exemple des approches religieuses ou artistiques, ne doit en effet pas conduire à minimiser la diversité des conceptions culturelles à partir desquelles cette raison se développe. Or c'est dès les premières années de l'enfance que cette influence opère, et il est beaucoup plus important et intéressant de l'analyser chez les enfants que chez les adultes. L'analyse des scripts de discussions philosophiques tenues dans des classes de milieux très différents (Europe et Amérique du Nord, Amérique du Sud, Afrique, Moyen-Orient, Extrême-Orient) peut permettre de repérer comment ces différences s'expriment et sont intériorisées dès les premières années de l'enfance.

Certes, des recherches existent déjà sur la dimension interculturelle de la philosophie pour enfants (**M.Tozzi (2005)**). Mais elles ne concernent jusqu'ici que des élèves d'origine étrangère vivant dans un pays occidental (par exemple la France). Or on peut penser que des enfants d'origine immigrée sont déjà largement influencés par la culture de leur pays d'accueil, et ces études ne permettent pas de tirer des conclusions quant à l'influence de la culture d'origine sur le philosopher des enfants.

Jusqu'ici, les pratiques de philosophie pour enfants se sont surtout développées dans les pays occidentaux : USA, Canada, Europe, Australie et Nouvelle-Zélande. Le Brésil est l'un des rares pays du Tiers-Monde à avoir tenté des expériences significatives et massives dans ce domaine (**Walter Omar Kohan et alii, (1998-1999)**). Il est donc important d'implanter ces pratiques dans des continents où elles sont encore peu développées : Afrique, Moyen et Extrême-Orient notamment. L'éducation aux droits de l'enfant est pour cela une excellente entrée.

Esquisse d'un dispositif de recherche :

Il s'agirait, dans un premier temps, de constituer un échantillon de classes ou d'écoles volontaires dans un nombre

de pays suffisamment varié pour pouvoir fournir des données susceptibles de comparaisons objectives.

Une formation serait donnée aux maîtres volontaires, d'abord sous la forme de sessions, puis via Internet, afin de permettre un suivi à distance permettant de les aider à surmonter les difficultés rencontrées.

Il s'agirait ensuite de se mettre d'accord sur les thèmes qui seraient traités dans toutes les classes de l'échantillon. Ces thèmes pourraient être ceux abordés dans les fiches de la mallette pédagogique, mais ils pourraient aussi être différents.

Chaque séance devrait faire l'objet d'un enregistrement audio, transcrit ensuite afin de permettre une étude comparative.

Enfin le dépouillement et l'analyse des scripts, en fonction de critères à définir, devrait permettre de dégager à la fois des constantes et des différences, et de les rapporter à la diversité des milieux culturels et sociaux.

Conclusion

Le débat philosophique apparaît ainsi avoir une double signification. D'une part, il est une condition de l'exercice des droits de l'enfant : ainsi qu'on l'a vu, sans lui les droits de l'enfant se réduisent à une série d'obligations juridiques arbitraires (ou qui seront appréhendées comme telles). La critique d'ethnocentrisme ou d'occidentalisme est souvent avancée contre eux : certains affirment qu'il ne s'agit là que la projection mondiale d'une conception purement occidentale, qui ne correspond pas aux valeurs et aux pratiques des sociétés non occidentales, où l'enfant n'est en aucune façon considéré comme un égal et où il est soumis à l'autorité presque illimitée de ses parents et de ses maîtres.

La seule façon de réfuter ces critiques est de les prendre en compte et de les soumettre au libre examen des adultes et des enfants réunis dans un débat commun, tel qu'il se pratique dans de nombreuses classes en Europe, en Amérique du Nord et du Sud, mais aussi ailleurs. C'est par l'exercice de la pensée que les enfants montrent qu'ils sont dignes des droits qu'on leur reconnaît.

Mais le débat philosophique est aussi un moyen de mise en œuvre des droits de l'enfant. Comme on l'a vu, il découle

directement des articles 12, 13 et 14 de la CIDE. Sans lui, les droits de l'enfant se réduisent aux seuls droits dits « passifs » ou de « prestation », comme le droit à la protection, aux soins, à l'éducation. C'est seulement avec lui que peuvent être réalisés les droits dits « actifs » ou de « libération », qui visent à reconnaître en l'enfant l'être humain qu'il est déjà et à préparer dès maintenant le monde de demain

Bibliographie

3. Belin et UNICEF (2006). *Les droits de l'enfant, 10 projets pour animer un débat au cycle 3*, coll. « Les petits débats philo ».
4. -Daniel, Marie France et Alii, (2005). Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire, Presses de l'Université du Québec, 200, et Emmanuelle Auriac, *L'approche psychosociale des discussions à visée philosophique*, Diotime n° 24, 1.
5. -Finkielkraut. A (1991). La mystification des droits de l'enfant, in Les droits de l'enfant, CNDP/CRDP d'Amiens,.
6. Lévine, Jacques et alii (2008). L'enfant philosophe, avenir de l'humanité, ESF, Coll. « Pédagogie »..

7. - Tozzi, Michel et alii, Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui, Hachette 1992, p. 67-70.
8. - Vasquez A.L.(1975). La notion de justice chez l'enfant, Cahiers du CRESAS, INRDP n° 12, 1975, qui analyse de façon minutieuse les représentations de la justice chez des enfants chiliens selon le milieu social. notamment la thèse d'Yvette Pilon, *La discussion philosophique à l'école élémentaire et l'éducation interculturelle*, M.Tozzi dir., Université de Montpellier-3, novembre 2005.
9. - Walter Omar Kohan et alii (1998 –1999). Filosofia para crianças, éd. Vozes, vol. 1, II, III, IV,.