

La philosophie avec les enfants en France

Michel Tozzi, Professeur des Universités à Montpellier III

Extraits d'une intervention pour le programme européen Daphné...

Pendant très longtemps, l'enfant a été déconsidéré: Platon en effet voulait commencer la philosophie vers quarante ans, et quand on connaît la moyenne d'âge de vie à l'époque, ne pouvaient s'autoriser à philosopher que les " vieillards " à barbe blanche. Descartes disait de son côté: " Nous avons été enfants avant que d'être hommes ": philosopher, c'est sortir de l'enfance.

Donc revendiquer la philosophie avec des enfants, c'est révolutionnaire dans l'histoire de la philosophie, et aussi dans celle de son enseignement. En particulier en France, puisque des propositions ont été faites plusieurs fois pour commencer la philosophie plus tôt qu'en terminale... J. Derrida l'avait proposé dans un rapport en 1989, mais les institutions philosophiques ont refusé cette introduction, au double motif que: 1) il y avait un manque de maturité à cet âge-là; 2) la philosophie devait être le couronnement du savoir à l'issue des études secondaires.

Ces deux arguments ont un certain poids. Mais quelque chose bouge dans les représentations. Certains collègues philosophes trouvent que c'est très intéressant de faire réfléchir les enfants, mais à condition de ne pas appeler cela " philosophie ". Des Instituts de formation des maîtres, une dizaine en France, font de la formation initiale et continuent sur de telles pratiques.

J'insiste sur ce caractère d'innovation en France, car aux USA s'est tenu en 1999 un Congrès intitulé: " Trente ans de pratiques et de recherches sur la philo pour enfants ". M. Lipman a mis au point depuis les années 1970 une méthode, en écrivant sept romans qui vont du début du cycle II jusqu'à la Terminale, avec des livres pour les maîtres. Cette idée avait été lancée en France dans les années 1990, mais cela n'avait pas pris. Or, cela prend aujourd'hui. Le groupe de J. LEVINE, psychanalyste de l'éducation, a mis en place dès la maternelle des " Ateliers-philosophie " sur Lyon et Paris, qui représentent plus de 200 enseignants.

On peut se demander pourquoi des professeurs débutants se lancent dans ces expériences alors qu'ils sont dans des écoles où personne ne peut les conseiller, et pourquoi une large partie de l'Institution commence à s'y intéresser? D'habitude les innovations, au sens logique de rupture comme Célestin Freinet, se font contre le système. Ce que je constate, c'est que des gens commencent sans demander l'autorisation à personne, et d'autre part il y a des inspecteurs qui encouragent ces pratiques. L'adhésion de praticiens qui s'autorisent à... et de représentants de la hiérarchie qui autorisent à... représente une configuration particulière!

QUATRE COURANTS

J'ai identifié quatre courants:

1. Un courant " psychanalytique "...

Protocole où pendant dix minutes, les enfants parlent entre eux d'un sujet existentiel. La discussion entre enfants est enregistrée sans intervention du maître. Celui-ci repasse ensuite la vidéo aux enfants, qui réagissent... C'est un travail sur l'amont, les conditions de possibilité d'une discussion philosophique; l'enfant fait l'expérience existentielle d'une pensée, du cogito (Lévine), importante pour la construction de son identité: le " parl'êtr " (Lacan) se vit comme " pens'êtr ".

2. Le deuxième est plutôt de type maîtrise orale de la langue. On considère l'oral comme une priorité dans l'enseignement primaire, beaucoup d'enseignants s'essayent maintenant à son genre " débat ". On ne peut nier les vertus structurantes de l'oral au niveau de l'apprentissage langagier, mais on peut aller plus loin, non pas simplement parler pour parler et être écouté, mais parler pour penser. On peut, en travaillant ainsi le langage, travailler la pensée, l'oral réflexif.

Une institutrice de CE1 vient de faire un mémoire: elle a demandé, à partir d'un sujet choisi par les enfants que ceux-ci écrivent ce qu'ils pensent, et ensuite vient la discussion. Elle demande ensuite aux enfants d'écrire trois ou quatre phrases pour savoir où ils en sont. Elle analyse ensuite la différence qu'il y a entre le premier écrit et le deuxième, en repérant dans la discussion dont elle a fait le script les idées émises par d'autres enfants, qui n'étaient pas dans le premier écrit, et qui sont dans le second. On se donne là le moyen de voir comment une pensée d'enfant a été modifiée, comment elle a intégré l'altérité.

3. Troisième courant, démocratique. L'éducation à la citoyenneté étant une seconde mission de l'école primaire, beaucoup de professeurs se sentent concernés. Ceux qui travaillent en pédagogie institutionnelle essayent d'introduire la démocratie au coeur même de l'acte d'apprendre. On peut mettre à l'intérieur de structures démocratiques, comme celle du " conseil ", des sujets existentiels, avec des exigences intellectuelles de problématisation, de conceptualisation, d'argumentation. Ce courant est incarné par des instituteurs comme Alain Delsol ou Sylvain Connac.

4. Quatrième courant, proprement philosophique, porté soit par des philosophes, soit par des professeurs d'école qui ont eux-mêmes fait des études de philosophie. Deux sous-ensembles:

- le courant Lipman, où on lit un chapitre de roman, on demande aux enfants quelles sont les questions qu'ils se posent, on vote pour choisir la question à discuter, puis on instaure une communauté de recherche.

- Une deuxième forme incarnée par A. Lalanne à Montpellier, qui travaille depuis cinq ans dans ce sens. On va avoir cette année une cohorte d'enfants qui aura suivi pendant toute sa scolarité un atelier de philo par semaine.

Il s'agit d'un entretien philosophique de groupe où l'enseignante donne la parole, reformule, synthétise, questionne, avec un guidage très fort sur le déroulement et une exigence conceptualisante.

Avec ces quatre courants, un nouveau genre scolaire se cherche...

Ce qui est nouveau, c'est le remplacement d'une culture de la réponse par une culture de la question. Dans le fonctionnement ordinaire, c'est l'enseignant qui pose aux élèves des questions dont il sait la réponse pour vérifier s'ils savent. Dans la démarche philosophique, ce sont les enfants qui se posent d'abord les questions et qui les posent au groupe, dont le maître. Des questions dont le maître n'a peut-être pas la réponse, ou sait que la réponse qu'il a n'est peut-être pas partagée par d'autres et qu'elle pourra toujours être approfondie.

On postule l'éducabilité philosophique de l'enfant, c'est-à-dire non quelque chose que l'on constate, mais que l'on postule, une idée régulatrice pour l'action. Ce qui sidère les instituteurs, c'est qu'ils ne croyaient pas que les enfants étaient capables de... On teste donc à travers ce postulat ce que Vygotski appelle la zone proximale de développement: on ne peut pas savoir ce qui est possible pour un enfant tant qu'on ne lui a pas donné la possibilité que sa pensée, et pas seulement sa parole, s'exprime.

QUEL RÔLE POUR LE MAÎTRE?

Beaucoup de questions tournent autour du rôle du maître. J'ai distingué par exemple l'entretien philosophique de groupe et la discussion philosophique entre pairs. Le problème est de se bricoler son propre style. Prenons le style Lalanne: exigence de conceptualisation, prégnance du maître (elle parle environ 55% du temps). Les critères doivent-ils être surtout démocratiques? philosophiques? ou les deux?

Suivant le critère démocratique, on peut mettre en place un certain dispositif, avec des fonctions responsables: Président de séance, Reformulateur, Synthétiseur, Responsable du micro, Responsables de l'aménagement et du déménagement de la salle, Observateurs etc. Une phase méta-cognitive après le débat est instituée pour réfléchir sur le débat.

Suivant le critère philosophique, on essaye de définir, de conceptualiser les noms, les notions; on essaye de problématiser, de se poser des questions et d'en poser aux autres; on essaye d'argumenter rationnellement des objections et réponses aux objections qu'on nous fait; on se demande de quoi l'on parle et si ce que l'on dit est vrai, si l'on pense ce que l'on dit au lieu de se contenter de dire ce que l'on pense.

En ce qui concerne les modes d'animation, chez Lévine le maître n'intervient pas du tout dans la première partie; chez Sylvain Connac, on trouve un dispositif extrêmement cadré, avec peu d'interventions du maître, qui reste le garant du bon fonctionnement de l'ensemble. On dévolue au

dispositif une grande partie de ce que A. Lalanne fait, en étant à elle seule le dispositif, les fonctions qu'elle exerce étant déléguées dans le système démocratique. Chaque mode a ses avantages et ses inconvénients. Je rêve d'un dispositif qui garantirait à la fois des exigences démocratiques et intellectuelles: il est à inventer sur le terrain par les praticiens!

LA PORTEE DE CES PRATIQUES

On est dans une société où il y a une crise du sens. C'est parce qu'il y a une crise du sens de la société globale qu'il y a une crise du sens à et de l'école, crise du rapport au savoir et crise du rapport à la loi. La discussion philosophique est un des lieux où l'on peut peut-être articuler le mieux cette double déclinaison.

1. Parce que d'abord l'on essaye d'instaurer un rapport non dogmatique au savoir, par une culture de la question. Si la science, c'est les réponses évolutives provisoires, mais non arbitraires, aux questions que l'humanité se pose, alors cela peut prendre du sens pour un enfant de vouloir savoir et apprendre à partir des questions qu'il se pose... Il faut commencer par les questions des enfants pour que le savoir prenne un sens pour eux.

2. C'est la même chose pour le rapport à la loi. On est dans une société où il y a un rapport à la loi problématique. On a de plus en plus de travail à l'école pour obtenir le consensus qu'on est là pour vivre ensemble en apprenant. Le pari est de faire de la collection d'individus de la classe un groupe qui ait un minimum de cohésion. Il faut donc se mettre d'accord à la fois sur un processus de socialisation démocratique, et sur un rapport au savoir positif, considéré comme un moyen pour grandir. Il y a dans la discussion philosophique une éthique communicationnelle: on ne peut pas discuter si on n'arrête pas la violence physique puis verbale, si l'on ne respecte pas la pensée des autres, si l'on ne réglemente pas les échanges. On instaure dans la discussion philosophique un rapport à la loi démocratique par le type de dispositif qu'on met en place. Il y a un droit à la parole de l'élève, une pluralité d'opinions qui s'expriment, et ce rapport est coopératif parce que les enfants comprennent l'intérêt de règles pour échanger en s'enrichissant, surtout si on co-construit ces règles avec eux.

Dans une discussion philosophique, la liberté individuelle s'exerce dans le cadre d'un groupe, " d'une communauté de recherche " (Lipman), donc à travers le lien social. On devient ainsi autonome dans sa propre pensée dans le cadre du respect de l'Autre et des règles communes. Les enjeux sont forts: développer l'autonomie de la pensée, développer le penser par soi-même par la discussion, c'est devenir publiquement responsable de ce que l'on dit. Rendre compte de ce que l'on dit et penser rationnellement devant soi et devant les autres, c'est structurant pour l'identité.

L'une des valeurs qui est développée, c'est la raison, comme instrument d'émancipation: elle va permettre par l'exigence du questionnement, de la précision conceptuelle, des analyses, de se

donner des outils pour penser. En démocratie, on a raison parce qu'on est plus nombreux. En sciences ou en philosophie, on peut avoir raison seul contre tous. Pourquoi? Parce qu'il y a un mode d'administration de la preuve qui dépasse la subjectivité et la singularité de chacun pour en faire quelque chose de communicable et de partageable. Penser par soi-même, c'est émancipateur, et c'est aussi le fondement d'une démocratie. Il ne suffit pas qu'une discussion soit démocratique pour être philosophique, si on n'y introduit pas l'exigence intellectuelle.

C'est à la fois formidable et limité, car on sait très bien que la raison n'a pas empêché la barbarie. Ce qui est intéressant dans la discussion philosophique, c'est qu'on travaille au niveau de la pensée, mais aussi au niveau psycho et socio-affectif, parce que la discussion ne peut se passer de comportements humanisés (écoute et respect). Pour travailler au niveau collectif, il faut qu'une sécurité soit assurée, il faut que le cerveau humain soit quelque part en sécurité, qu'on ait développé des comportements de confiance. Il faut que quelqu'un s'autorise à parler devant un groupe en sachant qu'il ne sera pas jugé, et que sa parole est importante car elle peut permettre à chacun d'avancer. Ce sont là des comportements finalisés par des valeurs éthiques.

On ne respecte pas l'Autre seulement par tolérance indifférente (l'Autre peut penser ce qu'il veut, parce que je me moque de ce qu'il pense). Au contraire, j'ai besoin de l'Autre, parce que l'énigme humaine qui est posée à chacun est tellement fondamentale que l'on ne sera pas de trop pour essayer de la percer. On ne peut avancer personnellement que si on avance collectivement, et c'est cela la communauté de recherche. On y considère que ce que l'on pense, sa thèse n'est qu'une hypothèse, c'est-à-dire une affirmation qu'à un moment donné je pose devant le groupe pour la soumettre à son examen.

Si on veut véritablement arriver à ce qu'une discussion s'autorise à se donner le nom de "philosophie", qu'est-ce qui nous donne cette autorisation? Il y a là un problème de légitimité: on ne s'accapare pas à la légère un mot qui est une des productions majeures de la culture. Parce qu'historiquement pour la première fois en Grèce, ce n'est plus l'autorité qui fait argument, c'est l'argument qui fait autorité. Dans la communauté de Recherche, l'Autre est quelqu'un avec lequel je cherche, et non pas comme dans la publicité, la propagande, les pratiques sociales du débat médiatisé de notre société, quelqu'un que je combats pour avoir raison, pour avoir raison de lui, pour le convaincre au sens de le vaincre. Dans la philosophie et le débat scientifique, on s'intéresse à la démarche autant qu'au résultat. On est là dans un mode d'organisation groupal d'apprentissage, où l'Autre devient l'aide par lequel je grandis - et quand je grandis, je deviens plus humain, non pas contre les autres, mais par et avec eux.