

Une expérience de personne ressource en discussion philosophique pour enfants

Gilles Geneviève, professeur des écoles, chargé de mission pour la philosophie avec les enfants au Rectorat de Caen

Le Colloque national de Nanterre des 4 et 5 juin 2003, intitulé " Philosophe : pratique élitiste ou objet de formation ? " a amplifié une réflexion sur les dispositifs de formation dans le domaine des pratiques philosophiques nouvelles, qui sont menées par un nombre sans cesse croissant d'enseignants, en amont de la classe terminale des lycées. Si Michel Tozzi préfère parler d'accompagnement, il m'est apparu au cours des travaux qu'une désignation possible de ces actions pourrait être " recherche-formation mutualisée ". En effet, les échanges, pour prendre un terme aussi large que possible, entre praticiens et chercheurs¹ ne prennent que très rarement la forme d'un cours dispensé du haut de la chaire :

- une bonne part de la littérature consacrée à ces démarches, en particulier les ouvrages coordonnés par M. Tozzi ou d'autres, ainsi que des revues comme Diotime - l'Agora, sont écrits à plusieurs mains ;

- les ressources du Web ont la même caractéristique. Je pense particulièrement au site " Pratiques philosophiques " créé et animé par Jean-François Chazerans et à la liste de diffusion qui en est le prolongement². Ce site, cette liste, comme d'autres, plus modestes par le nombre de membres inscrits et par la quantité des messages, permettent aux praticiens-chercheurs d'échanger, de discuter, bref de se former mutuellement ;

- les colloques³ organisés régulièrement prennent trois formes principales : la table ronde, la courte allocution, l'atelier. Très souvent, les échanges sont sollicités, même dans les temps en séance plénière, au cours des tables rondes ou à la suite des allocutions. En ce qui concerne les ateliers, le petit nombre de participants est voulu pour permettre des échanges, des réactions aux présentations qui y sont faites. Notons d'ailleurs qu'un grand nombre de ces ateliers sont consacrés à des " mises en pratique " où les participants vivent en vraie grandeur ce qu'on envisage d'organiser en classe ;

- la plupart des temps de formation organisés au sein des IUFM⁴ ou dans les circonscriptions, par les Inspecteurs ou les Conseillers pédagogiques, ont recours également à la mise en pratique, voulue comme pivot de réflexion ;

- dans ces mêmes temps de formation, du moins ceux dans lesquels j'ai été investi, comme intervenant ou participant, les autres moments (apports d'information, analyses de pratiques ou de textes supports, ...) sont aussi, le plus souvent, soumis à discussion.

UNE EXPERIENCE DE PERSONNE RESSOURCE

Grâce au soutien du Dispositif de Valorisation des Innovations Pédagogiques du Rectorat de Caen, deux collègues et moi-même avons pu occuper au cours de l'année scolaire 2002-2003 la fonction de " personne ressource " en philosophie pour enfants⁵. Nous avons bénéficié chacun d'une décharge partielle de service, deux jours par semaine en ce qui me concerne. Des tâches diverses avaient été définies, parmi lesquelles :

- l'accompagnement de collègues désireux de se lancer dans la démarche, après un stage, un temps de sensibilisation institutionnels ou un contact d'une autre nature : lecture de livres, consultation de site Internet, bouche à oreille, etc. En ce qui concerne ma pratique, cet accompagnement prend le plus souvent la forme d'une ou plusieurs visites dans la classe du collègue, dans laquelle j'anime au plus trois séances de discussion philosophique⁶;

- la participation à l'organisation et à l'animation de temps de formation, qui ont pris cette année des formes multiples, depuis la simple réunion d'enseignants initiée par " la base " ou l'accueil individuel de professeurs des écoles en formation, jusqu'au stage de trois semaines organisé à l'IUFM de Caen sous la houlette de Marc Bailleul ;

- l'échange, sous des formes diverses, avec des collègues praticiens et chercheurs : participation à des colloques, à des listes de diffusion ;

- la poursuite d'une réflexion personnelle, par la rédaction d'articles, par l'animation de sites Internet personnels⁷et, cela va sans dire, par la lecture d'ouvrages et d'articles propres à alimenter cette réflexion.

J'aimerais insister sur quelques aspects de ces différentes activités.

LE PLAISIR COMME MOTIVATION

Quelqu'un m'a dit un jour " Pourquoi aller pratiquer devant des collègues ? Pour leur faire plaisir ? ". Cette remarque m'a poussé à développer ma réflexion sur la place du plaisir comme moteur de nos actions, d'une façon générale. Pourquoi donc fait-on ce qu'on n'est pas obligé de faire : pour l'honneur, par sens du devoir, par civisme, par altruisme, parce qu'on a la certitude d'être indispensable, ou irremplaçable, parce qu'on est sûr de détenir la vérité ? Le plaisir, et l'évitement du déplaisir, m'apparaissent à moi comme fondamentaux. D'ailleurs ne sont-ils pas des fins assignés à bien des systèmes philosophiques, en particulier les sagesses antiques, présentées par Pierre Hadot, à bien des égards, comme des thérapeutiques⁸? Plus particulièrement, comme dit François Busnel, " L'épicurisme se propose de nous délivrer de l'angoisse, de nous mettre à l'abri du danger et de la souffrance " ⁹. D'autres grands systèmes philosophiques, ou philosophico-religieux, comme le bouddhisme, ont les mêmes intentions. À l'inverse, le mépris du plaisir, son côté presque tabou, sont à n'en pas douter issus de la formidable prégnance en Occident de la pensée chrétienne, de sa " haine du monde, [...] des passions, des plaisirs ", comme le dit Michel Onfray¹⁰. C'est pourquoi je

pense qu'il est temps d'oser considérer le plaisir comme une motivation centrale, y compris, et peut-être surtout, dans l'éducation. Et même dans la formation de formateurs. Ne serait-ce que pour tenter d'en finir avec ce carcan judéo-chrétien, et, par là, pour faire progresser la laïcité.

Alors, oui, probablement, les enseignants auprès desquels j'interviens en animant une séance dans leur classe y éprouvent, et moi aussi, un certain plaisir. Plaisir qu'on peut d'ailleurs décliner sous la forme d'un soulagement de voir que " c'est faisable ", même pour un enseignant n'ayant pas de formation philosophique universitaire (c'est mon cas...), de voir aussi que les enfants réagissent, dans la grande majorité des cas, de façon positive, et au-delà, qu'ils surprennent, c'est le mot qui revient souvent dans la bouche des enseignants qui voient leur classe dans cette situation pour la première fois. Qu'ils surprennent, donc, par la pertinence des questions qu'ils posent, par leur capacité à s'interroger, à s'écouter, à interagir, à tenir, osons cet autre " gros " mot, des propos " philosophiques ".

UNE FORMATION MUTUELLE

Les discussions qui ne manquent pas de suivre ces interventions sont par ailleurs un temps fort de mutualisation. Loin de me présenter comme démonstrateur d'une démarche à appliquer telle quelle, ou comme porteur de vérités définitives, j'explique aux collègues que ce que j'ai fait devant eux n'est qu'une des multiples façons de procéder, et qu'il leur appartient de n'en retenir que ce qui leur convient, et, avec mon aide éventuelle, de se documenter sur les autres types de pratique. Je leur précise aussi que j'évolue moi-même constamment, dans certaines limites que je tente de préciser avec eux, et que je n'anime pas ces séances maintenant de la même façon que je le faisais il y a deux ou trois ans. Ce moment de retour, qui permet un regard critique sur ce que nous venons de vivre, comme d'ailleurs l'animation elle-même, face à un groupe nouveau, dans un contexte différent, est sans nul doute aussi formateur pour moi que pour les enseignants dans les classes desquels j'interviens.

Ces remarques valent aussi pour un grand nombre d'autres situations, formelles ou non, au cours desquelles je suis amené à parler de ma pratique : échanges avec des enseignants en formation initiale ou continue, avec des journalistes, avec des collègues engagés dans un travail universitaire, ou d'autres qu'on rencontre au cours des colloques, pendant les temps formels mais aussi (surtout ?) en marge de ceux-ci, etc. En ce sens, le stage de trois semaines qui s'est déroulé en mai et juin 2003, co-animé par l'ensemble de l'équipe de Caen¹¹, a été très riche. Les mises en pratique entre adultes, les discussions lancées lors du visionnage de cassettes vidéo ou au retour des expérimentations menées par les stagiaires, tout ceci est l'occasion d'affiner le regard porté sur ma propre pratique.

L'ensemble du travail d'écriture requis par mon poste (rédaction d'articles comme celui-ci, mise à jour des sites Internet, échanges par mail, dans le cadre de listes de diffusion ou en dehors), demande le même type d'effort, finalement, que s'exprimer dans une discussion philosophique, et cela a les mêmes effets bénéfiques sur la clarification de la pensée. On écrit toujours pour quelqu'un, et ce

quelqu'un, défini précisément, dans le cas des courriels par exemple, ou plus vaguement, dans le cas d'un article, est un auxiliaire précieux de formation. La mutualisation apparaît donc là à nouveau, quoique de façon moins directement perceptible.

Ces précisions montrent, je pense, ce que j'entends par mutualisation, qui va bien au delà du sens assez restrictif qu'on donne parfois à ce terme, de simple échange de pratiques, voire de recettes. Il s'agit bien de rompre avec l'image du professeur dispensateur d'un savoir dont il serait le seul détenteur, et dont il consentirait à offrir une part à un public qu'on suppose, même si c'est à tort, avide de le faire sien. Il importe, me semble-t-il, de cesser de considérer le professeur comme une sorte de robinet de cuisine qui voudrait remplir, parfois à l'aveuglette, des réceptacles qu'il veut voir largement ouverts. Non, la vraie mutualisation suppose cette prise de conscience que chacun, tour à tour, peut être maître et élève ; que cette distinction, à la limite, n'a même plus lieu d'être ; que, dans certaines circonstances, le prétendu formateur apprend autant, et même davantage, que ceux qu'il est censé former.

LA DISCUSSION PHILOSOPHIQUE : UN RÔLE CENTRAL

La discussion philosophique en communauté de recherche (Lipman) me semble être un passage obligé de la formation. Elle peut en fait revêtir deux formes, complémentaires : l'animation de séances avec des enfants, et les discussions organisées au sein d'un groupe d'adultes, d'enseignants en formation. L'intérêt de cette dernière modalité, que je propose systématiquement lors de mes interventions, me semble capital pour au moins deux raisons :

1) les enseignants appelés à animer des discussions avec leurs élèves vivent ainsi de l'intérieur une démarche qu'il est peut-être illusoire de ne tenter de définir qu'avec des mots, aussi bien choisis soient-ils. Ils ont ainsi des éléments leur permettant de mieux comprendre ce qui se joue au cours de ces moments, et ils peuvent déterminer de façon plus pertinente le type d'animation qui sera le leur, en particulier en ce qui concerne le nombre et la nature de leurs interventions.

2) la discussion semble être un outil irremplaçable, et singulièrement efficace, pour développer la capacité à " penser par soi-même " (Tozzi) ou à utiliser la " pensée critique " (critical thinking de Lipman). Ce qui, en plus d'être une bonne chose en soi, permettra aux enseignants d'intégrer le contenu des lectures qu'ils seront amenés à faire, ou des cours qu'ils entendront, de façon plus responsable, en les passant à la moulinette de leur jugement ou, pour dire les choses autrement, en reprenant les mots de Pierre Hadot sur les stoïciens, avec " cette attention continuelle, qui est une tension constante, une conscience, une vigilance de chaque instant "12. Ceci sera très précieux pour les lectures, par nature non discutées, et pour les cours qui ne prévoiraient pas de temps d'échanges, et seraient donc, de ce fait, en opposition avec ce qu'était la philosophie à ses origines : " Lorsque Aristote fait un cours, dit encore Pierre Hadot, [...] il ne s'agit pas d'informer, de transvaser dans l'esprit des auditeurs un certain contenu théorique, mais de les former, et il s'agit aussi de mener une recherche commune [...]. Aristote attend de ses auditeurs une discussion, une réaction, un jugement,

une critique. L'enseignement reste toujours fondamentalement un dialogue. "13 Une transposition moderne de cette façon de faire est fournie, entre autres, par les cours dispensés à l'Université Populaire de Caen14, où les différents intervenants font un exposé d'une heure, suivi d'une discussion de même durée.

...MAIS PAS EXCLUSIF

Mais la discussion philosophique suffit-elle ? Est-ce, comme le défendent certains, le seul mode de formation à envisager ? A vrai dire, je pense que la réponse à cette question peut varier suivant les individus, et singulièrement en fonction de leur formation philosophique préalable. Les enseignants d'école élémentaire et de collège, sans cursus philosophique universitaire, sont particulièrement demandeurs d'apports théoriques. Et je ne parle pas seulement ici de présentation des différentes démarches, de leurs finalités, de leurs modes de mise en oeuvre, mais bien d'initiation à la philosophie, à ses courants, ses grands textes, ses grands noms, ses notions fondamentales. A la suite d'un stage ou d'une sensibilisation plutôt axée sur la pratique en classe, beaucoup de ces enseignants demandent, par exemple, quels livres de philo on peut lire pour parfaire sa culture. N'est-ce pas faire acte de formation que de prendre en compte ces demandes et d'y répondre ? Certes, bon nombre de professeurs de philosophie diplômés animent des ateliers avec des enfants. Ceux-là pourront peut-être se contenter de participer à des mises en pratique, voire de fréquenter un café philo. Mais, à moins de souhaiter laisser nos démarches dans la situation d'extrême confidentialité qui les caractérise actuellement15, on ne peut que penser qu'elles seront à terme menées majoritairement par des enseignants n'ayant pas de formation philosophique universitaire. Il me semble d'ailleurs qu'il est plutôt encourageant de voir des maîtres d'école, des professeurs de collège, se mettre à lire des ouvrages de philo après un stage de sensibilisation à nos démarches, alors que beaucoup n'en avaient plus ouvert depuis leur année de Terminale. J'y insiste : je vois pour ma part comme une complémentarité entre le fait de participer à des discussions philosophiques, et celui d'acquérir des savoirs théoriques, en assistant à des cours ou en lisant des livres. Les outils réflexifs acquis lors des discussions seront précieux pour intégrer les savoirs nouveaux que chacun sera alors davantage en mesure d'accueillir avec un regard critique. Et plutôt qu'advenir comme une couche supplémentaire que, à l'image d'un simple vernis, on apposera sur un substrat immuable, ces savoirs nouveaux, joints aux habiletés réflexives développées par la discussion philosophique, constitueront une panoplie permettant à chacun de devenir sculpteur de soi.

En France, le cours de philosophie traditionnel a été le modèle dominant du philosophe pendant 150 ans. Au point que, pour beaucoup, faire de la philo se résumait à entendre un cours, lire des livres, et écrire des textes en rapport avec ces deux activités, commentaire ou dissertation. Si opposition il y a eu à ce modèle, elle a été très ténue, ou efficacement muselée, ce qui semble être heureusement en cours d'évolution, grâce, entre autres, au talent de quelques penseurs reconnus. Cependant, pour prendre d'une certaine façon le contre-pied de cette transmission verticale de savoirs, gardons-nous de ce que j'appelle le syndrome de Clovis, pourtant tellement répandu dans l'Education nationale

qu'on peut se demander s'il n'est pas contagieux. Et qui peut être résumé dans ces paroles de Saint-Rémi adressées au roi susnommé : " Adore ce que tu as brûlé, brûle ce que tu as adoré ! " Le cours, qui présente des notions, des auteurs, des oeuvres, des courants de pensée, ne me semble pas en soi plus condamnable que la lecture de livres qui ont le même objet. Evitons simplement d'assimiler le philosopher à ces pratiques, qui n'en sont qu'une partie. Proposons le cours, la lecture de livres, comme un choix possible, et non une obligation. Enfin, insistons sur le rôle central de la discussion entre pairs, qui développe l'esprit critique et la faculté de " penser par soi-même ", et qui me semble devoir être matériellement présente, comme dans l'enseignement d'Aristote, après tout exposé théorique. Donc prévue, organisée, planifiée, et pas seulement invoquée de temps à autre par l'orateur comme un voeu pieux, sur un mode quasi-incantatoire. En ce sens, et pour reprendre les mots de Alain Trouvé, " ce nouveau genre de philosopher peut avoir non seulement un rôle propédeutique à l'enseignement de la philosophie lui-même, mais encore peut sans doute servir de modèle à ce même enseignement. "16Conçu de cette façon, le cours retrouve l'aspect mutuel, ou mutualisé, qui me semble incontournable dans le cadre d'une formation à nos démarches, aspect qu'il n'aurait d'ailleurs jamais dû perdre.

DE LA MUTUALISATION COMME CONDITION DE L'EFFACEMENT

Cet aspect mutuel a non seulement l'avantage d'être efficace, mais, ceci expliquant sans doute cela, d'être en parfaite adéquation avec l'objet de la formation. Comment ne pas se discréditer, en tant que formateur, en prônant quelque chose qu'on se montre soi-même incapable de mettre en oeuvre ? Comment exhorter au travail d'équipe, en communauté, tout en développant l'individualisme qu'implique un cours strictement magistral17? Accordons donc le rôle central à la discussion philosophique entre pairs, et aux dispositifs de toute nature permettant des échanges formateurs oraux ou écrits (tables rondes, ateliers, entretiens formels ou non, usages d'Internet...), mais ne rejetons pas la possibilité d'utiliser aussi, dans certains cas, la forme plus traditionnelle du cours ; mais du cours mutualisé, discuté, nourri par l'expérience des uns et des autres, et prodigué par un professeur qui aurait fait sienne cette formule de Michel Onfray " Le bon maître est celui qui apprend à ce qu'on se déprenne de lui. "18Car les pédagogies strictement frontales ne cachent-elles pas un certain désir du maître d'avoir le dernier mot, de garder le contrôle, le pouvoir ? Ne procèdent-elles pas, pour une large part, de la tradition scolastique chrétienne qui prétendait séparer les idées du monde réel et offrait un modèle que l'école de la République, laïque, n'a pas su, ou voulu, remettre en cause ? Rompant avec ce passé aux intentions douteuses, la caractère mutualisé de la formation à nos démarches sera un auxiliaire précieux, peut-être même une condition sine qua non, au service de l'effacement progressif du formateur, et d'une disparition qu'il aura, lui-même, programmée.

Liens internet :

Site personnel " **Philosophie pour enfants en ZEP** " : <http://www.chez.com/gillg14>

Site " **Philosophes en herbe** " présentant les compte rendus des discussions menées avec les enfants à l'Université Populaire (créé avec Laure Bühlmann-Galvani) : <http://perso.wanadoo.fr/philoherb>

Site de l' **Université populaire de Caen** : <http://perso.wanadoo.fr/michel.onfray/UPcaen.htm>

(1) La plupart des enseignants concernés, tous peut-être, sont d'ailleurs à mon sens des " praticiens-chercheurs "

(2) <http://pratiquesphilo.free.fr/>

(3) le mot dit ce qu'il veut dire : colloqui, converser

(4) IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

(5) ou discussion philosophique, ou discussion à visée philosophique, ou ateliers philo, ou oral réflexif... passons sur la terminologie, qui n'est pas l'objet de cet article : un colloque entier (celui de Balaruc-les-Bains, en mars 2003) et des discussions âpres montrent qu'un accord ne se dégagera pas avant longtemps sur le nom à donner à ces pratiques, en particulier pour savoir si elles " méritent " (J.-Y. Chatteau, Inspecteur général de philosophie) le qualificatif de philosophique.

(6) Il est exclu, dans ce cadre, que je puisse devenir intervenant régulier, sur l'ensemble d'une année scolaire par exemple.

(7) Je suis responsable de deux sites Internet, l'un que j'ai mis en ligne en février 2000 et l'autre créé en mars 2003 (cf. adresses en fin d'article).

(8) cf. Pierre Hadot, *Qu'est-ce que la philosophie antique ?*, Folio, 1995.

(9) F. Busnel, *Les sagesse antiques*, in *L'Express* numéro 2371 de juillet 2003.

(10) Voir par exemple les synopsis de son cycle de conférences sur la " Philosophie hédoniste ", données au cours de l'année scolaire 2002-2003 dans le cadre de l'Université Populaire de Caen. Ces synopsis sont disponibles sur le site Internet de l'UP (adresse en fin d'article)

(11) Cinq personnes, au total, y sont intervenues : deux professeurs de l'IUFM de Caen : Marc Bailleul (mathématiques) et Isabelle Olivo (philosophie), et les trois personnes-ressources : Anne-Laure Le Guern, professeur de philosophie au Collège Lycée Expérimental d'Hérouville, Carole Lacheray, professeur des écoles, et moi.

(12) Pierre Hadot, *op. cit.*, p. 214

(13) Pierre Hadot, *op. cit.*, p. 139

(14) je ne parle pas, bien sûr, des ateliers philo que j'y mène, qui n'ont rien d'un cours, au sens habituel de ce terme.

(15) Même si un comptage précis est impossible, il semble que c'est être plutôt optimiste que d'avancer le nombre de 1000 praticiens de nos démarches en France, tous niveaux confondus, sur un total de 316000 enseignants dans le premier degré et plus de 400000 dans le second degré. (source : Ministère de l'Education nationale, personnels enseignants en établissements publics au cours de l'année scolaire 2000-2001)

(16) Alain Trouvé : " Philosopher avec les enfants ", in Les activités à visée philosophique en classe, l'émergence d'un genre ?, CRDP de Bretagne, 2003, p.23

(17) Même si l'Education Nationale, en conservant le rite de l'inspection individuelle tout en valorisant le travail d'équipe, de cycle, nous donne le modèle de cette forme de quasi-schizophrénie.

(18) Il est en cela inspiré par Nietzsche : " on n'a que peu de reconnaissance pour un maître, quand on reste toujours élève " (Ainsi parlait Zarathoustra)