

Discussion à visée philosophique en maternelle et éducation à la citoyenneté

Alain Delsol, instituteur en maternelle à Gruissan (Aude) et chargé de cours à Montpellier 3

Nous définissons le débat à visée philosophique en maternelle (DVP) comme une réflexion collective conduite avec méthode et dont le questionnement porte sur des interrogations liées aux grandes énigmes de la vie ou sur des questions ayant une visée éthique. Ces grandes questions ont de nombreuses similitudes avec certains propos d'enfants et traversent une grande partie de la littérature de jeunesse. L'objectif principal que nous visons dans un atelier de discussion philosophique en maternelle est d'instituer un cadre favorisant, chez l'enfant, le développement de ses processus de penser et de compréhension de la pensée d'autrui.

Le dispositif propose un agencement pédagogique où les élèves sont conviés à tenir des rôles tels que : président de séance, reformulateur, passeur de micro... afin de leur apprendre comment on peut organiser la prise de parole, la réflexion à plusieurs, dans le respect et la compréhension du discours d'autrui.

L'hypothèse est la suivante : si l'on suscite chez l'enfant une réflexion métacognitive relative aux effets des rôles sur la communication ainsi qu'aux interactions qui font progresser la recherche d'une pensée commune, alors on favorise à la fois leur capacité à se décentrer et le développement de processus de pensée. Ce type de démarche tente de faire émerger plusieurs éléments nécessaires à l'élaboration d'une pensée réflexive dès la maternelle : une maîtrise du langage oral, les ébauches d'une pensée réflexive, l'apprentissage de la compréhension et de l'interprétation du discours d'autrui, et le respect des pensées différentes des siennes. Ce choix épistémologique s'inscrit dans le courant constructiviste et socioconstructiviste, où la connaissance est définie comme le produit d'un incessant va-et-vient entre des savoirs en acte et des savoirs théoriques. Les représentations du sujet seraient le reflet de ce processus, dont les agencements seraient en permanence en reconstruction et susceptibles d'être réagencés.

Le "vivre ensemble" et l'éducation à la citoyenneté supposent un minimum de règles ou de normes sociales. Celles-ci peuvent être imposées à l'enfant, ce qui serait une façon de nier à la fois le rôle de l'apprentissage et la fonction éducative de l'école. Parmi les missions allouées à l'école, il convient d'apprendre à l'enfant le "vivre ensemble à l'école" (M.E.N. 2002) dans une collectivité structurée par des règles explicites, dans des situations de vie quotidienne comme dans des activités organisées, afin de leur permettre de découvrir l'efficacité et le plaisir de la coopération avec leurs camarades. Une des meilleures façon d'ériger cet apprentissage du "vivre ensemble" n'est-ce pas de bâtir le lien social sur les principes du droit et de l'éthique ? L'écueil serait de réduire l'éducation à la citoyenneté à une reproduction hors contexte des formes et principes de la démocratie participative. Nous proposons d'autres principes relatifs à la fois à l'expérience pratique de la classe, aux éclairages des théories des sciences humaines ainsi qu'à la philosophie.

OBJECTIF DU DISPOSITIF DE DISCUSSION

Comme nous venons de le souligner, on peut s'apercevoir que le but d'un atelier de discussion à visée philosophique au cycle 2 n'a pas pour vocation d'enseigner de la philosophie à de jeunes enfants. Cette démarche encourage le maître à engager la réflexion de ses élèves en s'appuyant sur les processus de conceptualisation, d'argumentation et de problématisation énoncés par M. Tozzi¹. L'intérêt de la DVP revient donc à transposer l'habitude de pensée des enfants qui est de nature égocentrique vers une posture nouvelle, en installant un groupe d'enfants dans une situation de "communauté de recherche"². Cependant, cette transposition cognitive n'est pas naturelle, elle ne va pas "de soi". Pour ce faire, j'organise les interactions entre élèves par le jeu de contraintes produites par un dispositif afin de mettre à l'épreuve leur attention et leur compréhension avant d'éprouver leur intelligence.

L'organisation de ce type de dispositif découle d'une suite d'adaptations afin que les discussions philosophiques deviennent les plus riches possibles du point de vue de la gestion du nombre des participants (Delsol, 2000, 2004)³. La particularité de ce genre de dispositif est de scinder le groupe d'élèves afin de permettre une plus grande place pour la parole. Ceux qui ne participent pas directement à la prise de parole interviennent en tant qu'acteurs dans le cadre de rôles. Ainsi, un enfant président gère le débat, un autre passe le micro en reprenant la question lancée par le maître, un autre, reformulateur, reprend à sa façon ce qui vient d'être dit, deux observateurs s'essaient à relever ce qui fait avancer la discussion dans ce qui a été dit. L'enseignant demande lui aussi la parole au président comme un discutant ou pour intervenir en tant qu'animateur. La parole du maître n'a pas pour but de canaliser celle des enfants, elle intervient pour demander à un enfant de clarifier son propos ou pour lancer à la cantonade une question à partir des paroles des enfants. Le point de départ de ce type de discussion s'articule autour du vécu des enfants, part de ce qui semble faire sens dans leur esprit. Peu à peu, le sens s'érige sur des définitions et les arguments débattus par les enfants.

En ne plaçant pas la pensée abstraite comme un point de départ, on s'éloigne de l'option choisie par M. Lipman d'entraîner les enfants au raisonnement logique et de former l'enseignant pour conduire ce type de discussion. Cet auteur préconise de partir des paroles des enfants, mais rapidement les propos des enfants sont aiguillés par les interventions du maître. La perspective que nous proposons s'appuie moins sur la centration vers une conceptualisation que sur la façon dont se déroule le débat. Nous choisissons de mettre l'accent sur ce qui fonde les principes de la réalisation d'une pensée collective. Autrement dit, nous tentons d'infléchir l'orientation de l'atelier vers ce qui peut produire de la formation à la citoyenneté. Le didacticien est alors invité à chercher à réfléchir pourquoi il est important d'apprendre aux enfants le "faire vivre" et le "comprendre la parole d'autrui", et quels choix pédagogiques peuvent rendre possibles ces pratiques philosophiques dans la classe.

VERS UNE ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

L'éducation à la citoyenneté suppose la connaissance des principes qui fondent le concept de citoyen. Mais qu'est-ce qu'un "citoyen" ? En France, l'école a traditionnellement admis l'idée normative d'un citoyen républicain agissant prioritairement pour les intérêts de sa collectivité. L'école devint alors la courroie de transmission pour transmettre aux jeunes générations les valeurs de la société. Ce modèle inspira une pratique pédagogique, nommée dans un premier temps "instruction civique" puis sous une forme plus modulée "éducation civique". Le modèle anglo-saxon fut son opposé, il s'inspira des idées de Locke : le citoyen est un individu ayant des droits inaliénables. L'accent était alors mis sur les droits protégeant l'individu contre un pouvoir abusif de la société.

Actuellement ce clivage tend à s'effacer à cause de la crise de repères qui traverse la société occidentale. On ne peut plus se contenter de transmettre tel quel un schéma normatif d'une génération à l'autre, qu'il s'agisse de privilégier l'individu ou la société. Le concept de citoyenneté nécessite d'être repensé. Il est souhaitable de ne plus opposer la conception de la citoyenneté qui place le bien commun au coeur de sa problématique au nom des principes universels avec ceux qui érigent les libertés individuelles comme piliers fondamentaux de la démocratie. Plutôt qu'un débat stérile entre la liberté individuelle et la vie en société, il serait préférable de réfléchir aux nouveaux enjeux que pose la citoyenneté. Dans le contexte de nos sociétés, la citoyenneté peut apparaître parfois comme un problème et parfois comme une solution, il n'est qu'à penser aux revendications communautaristes. Les sociologues parlent d'une crise du lien social, l'apprentissage du "vivre ensemble" pourrait retisser du lien et dans ce cas l'éducation à la citoyenneté pourrait être "un lieu social" où se reconstruit du lien social. La discussion à visée philosophique peut développer les processus de pensée conduisant à la recherche du meilleur argument, favorisant ainsi de nouvelles problématiques.

En bref, la France a conçu initialement la citoyenneté comme un maintien des normes en vigueur dans une société historiquement datée qui instituait un sentiment très fort d'appartenance à la communauté nationale. Cette instruction civique décrivait les institutions politiques locales et nationales qu'accompagnait une série de règles collectives constituant un discours moraliste : goût de l'effort, respect de la discipline, sens du devoir... Les orientations actuelles formulées par l'apprentissage du "vivre ensemble" soulignent l'intérêt de développer chez les apprenants de nouveaux comportements et de nouvelles attitudes : respect de soi et respect d'autrui. Cette approche se soucie davantage de la qualité des relations pédagogiques. On ne peut pas imaginer qu'il soit possible de séparer l'apprentissage du "vivre ensemble" de la relation pédagogique où les élèves vont réaliser leurs expériences de pensée, de réflexion et de prise de conscience. On peut admettre que la transmission de normes ait choisi en son temps la leçon et le discours du maître ; il en va autrement quand l'éducation à la citoyenneté s'apparente à l'apprentissage du "vivre ensemble". En effet, autant la transmission des sentiments d'appartenance et d'obéissance aux règles collectives appelait un certain type de pédagogie, autant la conception plus individualiste de la

citoyenneté qui relève des droits de l'homme et de l'enfant appellent un élève actif capable de développer un esprit critique.

Cependant, nous ne pensons pas que l'on puisse construire des règles de vie sur du sable, ou en se privant du patrimoine des savoirs et des valeurs qui existent déjà. Actuellement, la Convention internationale sur les droits de l'enfant édifie le statut de l'enfant en tant que personne à part entière, et de plus elle recommande leur droit au développement d'une conscience critique, et on peut se référer aux articles 13 à 16. Critiquer le modèle transmissif et son obéissance aux règles, ce n'est pas non plus vouloir rejeter le bien fondé de l'apprentissage des règles. Une société ne peut fonctionner s'il n'y a pas un minimum de règles qui régulent les rapports entre les individus. Dans le dispositif que nous proposons, nous instituons les enfants dans des règles et nous suscitons une réflexion sur leur fonctionnement. Les rôles joués par les enfants leur permettent de prescrire des comportements à suivre "on ne parle que si le président donne la parole. Si un élève gêne il est exclu momentanément du groupe etc." Ce sont des règles de conduite qui sont nécessaires pour le bon déroulement de la discussion, elles peuvent et même ont intérêt à être construites par les participants. Les élèves font ainsi l'expérience du processus d'élaboration de règles, c'est l'apprentissage d'une mise en oeuvre de la dimension du légiférer.

Les règles ainsi construites sont régulièrement rappelées en début de séance, par le maître ou par des élèves. Insistons sur le rôle structurant de la règle, notamment en maternelle. Piaget (1932)⁴ a abordé le thème de la conscience morale en la reliant au développement cognitif, il ne s'intéressa pas aux comportements mais aux jugements produits par les enfants. Autrement dit, il a étudié en termes de bien et de mal les réponses des enfants. Le psychologue distingua trois stades : le premier moteur et individuel ; le second : bien que l'enfant imite les autres, il joue pour lui ; enfin dans le troisième des procédures de coopération apparaissent. C'est seulement lors de ce dernier niveau que des notions telles que : perdre, gagner, tricher par rapport aux règles apparaissent. L. Kohlberg distingua trois stades dont chacun est découpé en deux niveaux. Le premier stade, la morale pré-conventionnelle, montre que les enfants obéissent sous la menace d'une sanction pour le premier niveau, lors du second tout en intériorisant le risque de cette menace l'enfant apprend à faire valoir son point de vue ce qui va permettre le passage au stade suivant. Ces travaux peuvent apporter un éclairage intéressant pour rappeler le rôle structurant de la règle chez le jeune enfant.

QUELQUES SUGGESTIONS POUR UNE ÉDUCATION À VISÉE CITOYENNE

Nous avons décrit une organisation pédagogique qui favorise la communication entre élèves. Ce lieu sera aussi prétexte à mettre un groupe d'élèves dans une disposition intellectuelle pour produire une recherche commune à propos d'une définition, ou d'un questionnement. On pourrait poursuivre en s'intéressant à ce qui peut favoriser ou freiner l'éducabilité à la citoyenneté. Un questionnement à

visée philosophique qui développe des processus de pensée influence-t-il des comportements démocratiques ? Ce n'est peut être pas toujours vrai.

Historiquement nous avons constaté que les changements en transformant la société ont rendu caduc le modèle transmissif qui inculquait des connaissances aux élèves. Actuellement, on encourage davantage les enseignants à s'inspirer d'un modèle où la recherche du sens laisse plus de place au questionnement du maître et des élèves. L'interrogation reste cependant ouverte afin d'éviter les dérives "pédagogistes" non directives. Faut-il une démarche, une formation pour les formateurs, convient-il d'élaborer certains outils ?

Nous avons souligné que la psychologie du développement pouvait aider à comprendre comment l'enfant construisait son jugement moral en montrant la façon dont il construisait ses relations par rapport aux autres et par rapport aux règles sociales. On pourrait ouvrir l'interrogation épistémologique sur le pourquoi d'une pratique discursive comme la DVP et de son implication dans l'éducation à la citoyenneté. L'évocation d'Habermas semblerait tout à fait indiquée, notamment pour distinguer au travers de sa théorie sur l'agir communicationnel, l'agir orienté vers le succès de celui orienté vers l'entente.

(1) Tozzi M., (1995), *Penser par soi-même*, Lyon : Chronique Sociale

(2) Lipman M., (1995), *À l'école de la pensée*, trad. Nicole Decostre, Bruxelles : De Boeck.

(3) Delsol A., (2000), "Un atelier de philosophie à l'école primaire", *Diotime L'Agora* n° 8, CRDP Montpellier ; Delsol A., (2004), "Un atelier en cycle 2", *Philo à tous les étages* 3° colloque sur les nouvelles pratiques philosophiques, CRDP de Bretagne.

(4) Piaget Jean, (1932), *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris : F. Alcan.