

Où en est-on aujourd'hui avec les nouvelles pratiques ?

François Galichet, professeur émérite des universités en philosophie (IUFM d'Alsace et Strasbourg 2)

Intervention au 4e colloque national sur les " Nouvelles pratiques philosophiques " (Caen, mai 2004)

Cette question qu'il m'a été demandé de traiter est a priori paradoxale : en effet, s'il était possible d'y répondre d'entrée de jeu, le colloque que cette intervention vient ouvrir serait inutile, car l'une de ses finalités est précisément de tenter d'apporter des éléments de réponse à cette question. Plutôt que de tenter un impossible inventaire, je tenterai donc de pointer ce qui me semble constituer aujourd'hui les problèmes cruciaux auxquels s'affrontent les nouvelles pratiques philosophiques.

Parmi ces problèmes, j'en relèverai un qui me semble avoir une acuité toute particulière : c'est celui de la croyance. Pourquoi ? D'abord parce que les débats nationaux récents autour de la laïcité et du statut des religions dans la République donnent à ce problème de la croyance une importance que confirme la montée, ici et là dans le monde, des intégrismes, fanatismes et communautarismes de toutes sortes.

Ensuite parce que dans les discussions à visée philosophique (DVP), des arguments à caractère religieux sont souvent exprimés, surtout dans les classes culturellement hétérogènes. Les enseignants sont souvent embarrassés quant à l'attitude à adopter face à de tels arguments. En outre, un certain nombre de sujets proposés dans les DVP tournent autour de la question religieuse et de la croyance. Ainsi par exemple : " Qui est Dieu ? ", " Qu'est-ce qu'il y a après la mort ? ", " Ma religion est-elle meilleure que la tienne ? "¹, ou encore " Le Père Noël existe-t-il ? "²

Enfin, plus fondamentalement, on ne saurait nier que le statut des énoncés produits dans une DVP relève, en partie au moins, de la croyance. Le début d'une discussion, après l'exposé de la question, commence souvent par des énoncés du type : " Eh bien moi, je pense que... ", " Je trouve que.... ", " Je crois que... ". Ce sont là des marques d'énonciation qui dénotent une affirmation non encore démontrée, qui à la fois se donne sur le mode de la subjectivité affichée, voire proclamée, mais qui en même temps - et ce n'est pas contradictoire - déborde ce statut subjectif pour poser un énoncé à prétention objective universalisante. Celui qui dit : " Je pense que... " ne parle pas pour exposer un vécu personnel, un état affectif ou une expérience singulière ; il pose ce qu'il dit comme une vérité en attente de démonstration, et la référence subjective n'est là que pour marquer ce statut d'attente, cette modalité provisoire de l'énoncé proféré. Le " je " ne fait que suppléer et annoncer un " nous " à venir, que simultanément il indique et retient comme encore prématuré. C'est là tout le paradoxe de la croyance : on ne peut l'analyser ni comme un vécu purement subjectif (tels le sentiment ou la sensation), ni comme un jugement objectif (tels les énoncés scientifiques ou empiriques) ; elle se tient sur les deux versants et se dérobe à leur distinction.

Les conclusions d'une DVP prennent souvent la forme d'un " relevé de thèses " qui, malgré les efforts pour parvenir à une vérité consensuelle, argumentée et conceptualisée, demeurent encore des " énoncés de forme doxique ". En témoignent notamment ces exemples relevés dans le corpus de Gérard Auguet : " Il y en a qui pensent que responsabilité et liberté c'est pareil et il y en a qui pensent que la responsabilité c'est pas bien " (production écrite d'un groupe à la suite d'une DVP sur le thème : " Qu'est-ce qu'être responsable ? ". C'est nous qui soulignons). Ou encore : " Il y a eu deux opinions, d'un côté celle de Paul... et celle de Rémi " (conclusion d'une synthétiseuse pour clore le débat) ; " Certains ont dit que...certains ont dit... " (conclusion d'un autre synthétiseur, corpus G.A. p. 301).

Se pose alors le problème de savoir comment gérer de tels énoncés " terminaux " et non pas seulement " initiaux ". Leur récurrence montre que la croyance n'est pas seulement " au début " de la DVP, comme un ensemble de " représentations préalables " à dépasser, selon le schéma platonicien qui va de la doxa à la vérité, schéma repris par la théorie didactique de " l'émergence des représentations " comme premier stade du processus d'apprentissage cognitif. Elle se retrouve aussi " à la fin ". D'où l'embarras de l'enseignant, qui peut éprouver un sentiment d'échec à ne pas pouvoir dépasser, contrairement à ce qui se déroule dans d'autres séquences d'enseignement, cette multiplicité-diversité de thèses non démontrées ; et un sentiment de culpabilité par rapport à l'idéal intériorisé de l'École, qui serait de dispenser des savoirs certains, rationnels, ou du moins démontrables.

Après l'enthousiasme des débuts, la " philosophie pour enfants " entre donc dans une phase délicate : la succession et la répétition de discussions ne débouchant sur aucune conclusion avérée risque, à la longue, de susciter une impression de monotonie et d'engendrer une certaine lassitude, ou tout au moins un sentiment de frustration.

La question est donc : comment gérer la croyance dans les pratiques philosophiques scolaires ? Comment l'assumer sans tomber, à la longue, dans un scepticisme et un relativisme qui risquent de tuer l'idée même de la philosophie à l'école ?

Un détour par la croyance selon Kant

Un texte de Kant peut nous aider à y répondre. Il s'agit de l'article " Que signifie s'orienter dans la pensée ? ", publié en 1786. Kant commence par affirmer, conformément aux principes de la philosophie critique, que dans le domaine des réalités suprasensibles, toute intuition fait défaut, et par conséquent il n'y a pas de connaissance possible.

Mais il reste un élément à considérer : c'est " le sentiment du propre besoin de la raison ".³ Le vocabulaire employé ici est au premier abord surprenant : en effet, dans le sens commun philosophique, la raison s'oppose au besoin et au sentiment. Tandis qu'ils relèvent du domaine de la réalité empirique singulière, soit psychologique (pour le sentiment), soit biologique (pour le besoin),

elle seule ouvre sur l'universalité et l'objectivité, et elle se donne comme ce qui peut et doit maîtriser, dominer les besoins et les sentiments au nom d'exigences d'un autre ordre, rationnelles et non plus sensibles. Il semble donc profondément paradoxal, et même choquant, que la raison elle-même puisse avoir des " besoins " et des " sentiments " ; on pourrait être tenté d'y voir une confusion des genres, un emploi inapproprié du vocabulaire de la psychologie et de la biologie.

Pour expliquer ce paradoxe, Kant, on le sait, recourt à une métaphore : l'activité par laquelle chacun s'oriente en regardant le ciel pour trouver son chemin. En un sens, cette activité repose de part en part sur un savoir objectif : l'astronomie, qui m'indique de façon certaine la position du soleil aux différents moments de la journée par rapport aux quatre points cardinaux. Mais en même temps, elle repose aussi sur une base subjective, car " j'ai nécessairement besoin, à cet effet, d'une différence subjective, à savoir celle de ma droite et de ma gauche ".⁴ L'activité d'orientation réalise donc la synthèse d'un processus indissociablement objectif et subjectif : les concepts de droite et de gauche n'ont pas de signification absolue, universelle ; ils n'ont de sens qu'en référence à un point de vue sur le monde, à un sujet empiriquement situé, ce qui contredit la conception habituelle de la raison comme survol " panoptique " du réel comme totalité.

Mais l'activité d'orientation n'a ce côté subjectif que parce qu'elle a aussi une signification et une origine essentiellement pratique : on ne s'oriente pas pour le simple plaisir de savoir où l'on est, on s'oriente parce que l'on veut aller quelque part et qu'il n'est pas possible de trouver son chemin sans s'orienter. C'est donc la nécessité de l'action qui oblige la raison à sortir de sa neutralité, de son attitude spéculative, pour s'engager dans un processus d'être-dans-le-monde où elle ne peut plus faire abstraction du point de vue empirique, de la situation hic et nunc qui est la sienne.

Du même coup, " intervient le droit du besoin de la raison considéré comme principe subjectif, de supposer et d'admettre quelque chose qu'elle ne peut prétendre savoir par des principes objectifs ; et par conséquent, de s'orienter par son seul besoin propre dans la pensée, dans l'espace incommensurable, et pour nous, rempli d'une nuit épaisse, du suprasensible ".⁵ On ne peut manquer, en lisant ce passage, de s'interroger : comment déterminer ce " besoin " de la raison ? D'où vient-il ? Qui peut décider de ce qu'est ou n'est pas un " besoin " de la raison sans tomber dans le dogmatisme ou le relativisme ?

La réponse de Kant se développe en trois moments.

1°) Le besoin vient de l'usage pratique de la raison, car ici " nous sommes dans l'obligation de juger ". Alors que dans l'usage spéculatif, théorique de la raison, il est toujours possible de s'abstenir, de suspendre ou différer son jugement, l'action nous contraint à nous prononcer sur des questions sur lesquelles nous ne disposons pas de tous les éléments d'information. Il n'y a donc de " besoin " de la raison que parce que la raison n'est pas seulement spéculative, mais aussi pratique.

2°) Ce qui empêche le besoin d'être arbitraire, propre à chaque individu singulier - " une croyance que chacun peut fabriquer à son gré "⁶ - c'est qu'il est d'emblée universalisant. La croyance n'a de sens et

de valeur que comme exigence valant pour tous, tout comme le devoir moral, qui repose aussi, comme on le sait, sur ce principe d'universalisation.

D'où la conséquence : une " croyance privée " n'a pas de sens ; elle est en soi tout aussi contradictoire que l'idée du mensonge. Toute croyance ne peut que viser l'assentiment de tous, c'est-à-dire se donner comme normativité originaire, visant à convaincre les autres de sa validité.

En ce sens, la croyance ouvre en elle-même et par elle-même un espace public de discussion : " Quelles seraient l'ampleur et la justesse de notre pensée, si nous ne pensions pas en quelque sorte en communauté avec d'autres, à qui nous communiquerions nos pensées et qui nous communiqueraient les leurs ! ".⁷ Il faut bien insister ici sur le fait que " communiquer " ne signifie pas " partager ". Kant ne développe pas ici le thème, qui serait banal, d'une " raison commune " ou d'une " communauté de la raison ". " Penser en communauté " ne signifie pas penser les mêmes choses, mais se sentir obligé (au sens moral du terme), de par la nature même de la raison, à s'exposer à l'assentiment d'autrui, et réciproquement aux tentatives de celui-ci pour obtenir notre assentiment - bref, entrer en relation pédagogique avec autrui.

En ce sens, la position ici défendue par Kant s'oppose à une certaine idéologie républicaine qui réserverait l'espace public - et notamment l'espace de l'école publique - aux seuls savoirs avérés, aux seules connaissances démontrées, c'est-à-dire scientifiques, et rejetterait dans la sphère privée tout ce qui concerne les croyances, au point d'en arriver à interdire même leur simple manifestation visible.

Contre cette idéologie, Kant défend l'idée d'un espace public centré sur la croyance, trouvant en elle son principe et sa justification. La croyance est par essence, par définition " ostensible " : elle se donne comme ce qui peut et doit être montré, communiqué publiquement.

3°) Il convient toutefois de bien distinguer le concept de croyance, comme " besoin de la raison ", d'un certain nombre d'autres réalités :

- bien entendu, de toute forme de savoir, puisque la croyance est fondée sur un principe subjectif et non sur une connaissance objective, et qu'elle ne peut se référer à aucune expérience.
- mais aussi de l'opinion : car " si on donne son assentiment à quelque chose pour des raisons objectives, bien qu'insuffisantes pour la conscience, et qu'il s'agit par suite d'une simple opinion, cette opinion peut cependant, si elle est progressivement complétée par des raisons de même espèce, devenir enfin un savoir ".⁸

Contrairement, ici encore, au schéma platonicien, qui reste aujourd'hui dans la tête de beaucoup de professeurs de philosophie, opposant doxa et épistémé, opinion et connaissance, comme deux ordres hétérogènes, incommensurables, irréductibles, Kant établit une continuité entre l'opinion et le savoir, une progressivité de l'une à l'autre, qui admet tous les degrés intermédiaires. En revanche, " la croyance ne pourra jamais devenir un savoir par quelque usage de la raison que ce soit ", du fait de

son caractère subjectif et pratique. Il y a donc bien là une coupure radicale, qui apparente le débat sur les croyances non à la " dispute " (disputerien, débat articulé autour de concepts " déterminés " et " objectif "), mais à la discussion (streiten, débat fondé sur le postulat d'un " sens commun " qui fait que " nous ne permettons à personne d'être d'un avis différent ", bien que nous ne puissions démontrer la justesse de cette exigence).⁹

- mais encore de " l'inspiration ", de " l'exaltation " ou " illumination " par laquelle " des traditions qui ont été au commencement elles-mêmes choisies vont donner lieu à des sources qui se sont imposées avec le temps, d'où découle la complète soumission de la raison aux faits, c'est-à-dire la superstition ".¹⁰ Au contraire de la croyance qui dérive d'un besoin de la raison et d'elle seule, la foi est sujétion à un pouvoir extérieur, purement empirique, c'est-à-dire factuel et non normatif. On pourrait résumer cette distinction capitale en disant que la croyance, c'est croire que..., autrement dit éprouver comme une évidence normative, une exigence indémontrable mais qui n'a d'autre source que la réflexion de la raison sur elle-même ; tandis que la foi, c'est croire en...(quelque chose ou quelqu'un), autrement dit s'en remettre à un donné, un ensemble de " facta extérieurs " et lui abandonner son pouvoir de penser, lui faire une confiance "aveugle " dans tous les sens du terme.

- la croyance doit enfin être distinguée de l'hypothèse (scientifique), qui par définition n'a pas de valeur normative, qui s'affirme et se reconnaît elle-même en suspens, simple possibilité en attente de validation. En outre, contrairement à la croyance, l'hypothèse admet la pluralité (on peut émettre plusieurs hypothèses simultanément), elle relève donc d'une logique de coexistence alors que la croyance relève d'une logique d'exclusivité.

La croyance constitue donc bien un type spécifique de représentation ; et la légitimité du droit à la philosophie pour tous, dès l'enfance, ne peut reposer que sur ce statut de la croyance comme essence de la subjectivité, contre toutes les dérives républicaines-sectaires, rationalistes-dogmatiques ou mystico-intégristes.

Croyances et nouvelles pratiques philosophiques orales et écrites

Comment peut se traduire cette place centrale, fondatrice de la croyance dans les nouvelles pratiques philosophiques ? Le débat oral, de par sa nature même, oriente plutôt la discussion philosophique du côté de la recherche en commun d'une vérité, la construction collective d'un savoir. Les idées formulées dans le débat peuvent avoir un statut épistémologique comparable à celui de l'hypothèse, même si, contrairement au débat scientifique, il n'y a pas en philosophie de démonstration ni de vérification incontestable. C'est pourquoi Lipman, par exemple, parle de " communauté de recherche " sur le modèle de la communauté scientifique. La parole dans le débat est constitutivement anonyme : certes, on sait qui parle, mais cela n'a pas d'importance. Ce qui compte, ce sont " les positions en présence " ; le nom des protagonistes n'est là que comme une étiquette pour désigner les conceptions qui s'opposent ou se complètent.

Il n'en va pas du tout de même des écrits philosophiques, et notamment de cet écrit que constitue, dans certaines classes, l'instauration d'un " cahier de philosophie ". Le cahier de philosophie est un écrit fondamentalement personnel : chaque élève a le sien, et ce qu'il écrit est fait pour y demeurer, non pour se dépasser vers une vérité collective.

En outre, alors que la parole dans le débat est plutôt réactive, c'est-à-dire produite en réaction à une sollicitation - la question proposée par l'enseignant, ou telle idée à laquelle on " réagit " - l'écrit du cahier de philosophie est en principe spontané. Certes, à ses débuts, il permet de consigner des textes écrits à la demande du maître ; mais dans certaines classes on constate un processus d'appropriation et d'autonomisation qui fait que l'enfant, peu à peu, y écrit librement, indépendamment de toute invitation magistrale.

Pourtant, le cahier de philosophie ne s'apparente pas davantage au texte libre. Celui-ci en effet s'inscrit dans une perspective, sinon de compétition, du moins de communication : les séances de " choix de textes " permettent à chacun de soumettre son texte au jugement des autres, que ce soit pour une publication dans le journal scolaire ou en direction des correspondants. Les textes écrits dans le cahier de philosophie, en revanche, ne sont pas en principe destinés à publication ; même l'enseignant ne peut les lire qu'avec le consentement de l'enfant.

Quel est donc le statut d'une telle forme d'écriture ? Elle ne se réduit ni à la perspective objectivante et épistémique de la DVP, ni à la finalité purement expressive et singularisante du texte libre ou du " Quoi de neuf ? ". À vrai dire, elle ne peut être comprise qu'à partir de la théorie kantienne du " besoin de la raison ", qui la pousse à s'aventurer hors de ses limites de validité, mais en pleine connaissance de cause, c'est-à-dire en s'assurant comme croyance. L'enfant qui écrit dans son cahier vise à s'orienter, exactement comme " je m'oriente dans une pièce connue de moi si je puis saisir un seul objet dont j'ai la position en mémoire ".¹¹ Il tente de faire du monde un espace habitable, au sens où habiter une maison, c'est pouvoir s'y déplacer " les yeux fermés ", parce que la familiarité, l'intimité de son espace s'est peu à peu inscrite dans la subjectivité de mon corps. L'écriture philosophique est une façon d'appréhender le réel à partir des différences subjectives qui constituent, comme la droite et la gauche pour le sujet corporel, l'individu en tant que sujet rationnel : le juste et l'injuste, le bonheur et le malheur, le normal et l'anormal, etc.

C'est pourquoi, alors que la parole dans la DVP est fondamentalement analytique, portant à chaque fois sur un sujet, un problème déterminé et le décomposant en ses différents aspects ou facettes, l'écriture du cahier de philosophie a une visée totalisante : l'accumulation progressive des réflexions et des remarques permet la relecture, donc la recherche d'une cohérence de la pensée par-delà la diversité des occurrences où elle s'exerce.

Comment développer cette nouvelle pratique ? Doit-on voir dans le cahier de philosophie un dispositif didactique, au même titre que la DVP ou le texte libre, ou bien échappe-t-il à toute tentative de maîtrise pédagogique ? Il se présente en effet avec un statut étrange : d'un côté il est institué, mis en place à la demande du maître, comme un type de production écrite spécifique, donc constituant

d'une certaine manière un " genre scolaire ", selon l'expression de Gérard Auguet, avec ses routines et ses rituels, et par conséquent doté d'une certaine objectivité. Mais d'un autre côté, il a un caractère intime, privé : non seulement on n'est jamais obligé d'y écrire (comme le texte libre), mais encore il n'est soumis à aucune évaluation, pas même celle, purement qualitative et conviviale, du " choix de texte ". Même l'enseignant, dans les classes où il est mis en oeuvre, s'interdit de le lire sans le consentement de l'élève : en ce sens, il demeure irréductiblement subjectif. Et pourtant, ce n'est pas non plus un " journal intime " comme en tiennent tant d'enfants et d'adolescents : car on n'y écrit pas ses sentiments ou ses expériences singulières, mais des énoncés à prétention universalisante.

On le voit, le débat oral n'apparaît plus aujourd'hui comme la forme essentielle, canonique de la " philosophie pour enfants " - ce qu'il a semblé être aux débuts de celle-ci. Peut-être sommes-nous parvenus à ce moment crucial où d'autres pratiques que la DVP, d'autres formes de production et de communication d'énoncés philosophiques doivent être inventées et expérimentées.

(1) Ces sujets sont tirés du corpus de la thèse de Sylvain Connac, Discussions à visée philosophique et classes coopératives en ZEP, dir. : M.Tozzi, Montpellier, juin 2004.

(2) Sujet tiré du corpus de la thèse de Gérard Auguet, La Discussion à visée philosophique aux cycles 2 et 3 : un genre scolaire en voie d'institution ? dir. M.Tozzi, Montpellier, décembre 2003.

(3) Kant, Que signifie s'orienter dans la pensée ? GF-Flammarion, 1991, p. 59.

(4) Ibid.,p.57.

(5) Ibid., p. 60

(6) Ibid., p. 67

(7) Ibid., p. 69.

(8) Ibid., p. 64.

(9) Cf Critique de la faculté de juger, §§ 19 ; 20, 21 et 56 et notre commentaire in Enseigner la philosophie : pourquoi ? Comment ? , CIRID/CRDP d'Alsace, 1997, pp 50-54.

(10) Que signifie..., p. 70.

(11) Ibid., p. 58.