

## Le questionnement des professeurs d'école débutants sur les pratiques à visée philosophique

Michel TOZZI, Professeur des Universités à Montpellier 3, Directeur du CERFEE, France

Nous travaillons toujours, lors de la **première séance** de formation à la discussion philosophique avec les professeurs d'école de 2e année, sur leurs réactions et questions par rapport à cette pratique innovante. Et ce avant toute mise en pratique en stage ou sur le terrain, et avant toute projection de vidéo de cette pratique dans des classes. Les représentations spontanées s'expriment de cette façon à travers la formulation de réticences, voire d'objections, l'anticipation de difficultés dans la mise en oeuvre, le questionnement sur le "comment s'y prendre?". Celles-ci révèlent la **prégnance de représentations** :

- sur l'enseignement philosophique reçu en terminale ;
- sur la discussion issue des pratiques sociales du débat, notamment médiatiques (contre-productives pour la discussion "philosophique"), et pour certains de pratiques scolaires de référence à visée démocratique (ex : le conseil dans les pédagogies coopératives) ;
- sur ce que peut ou pourrait être une discussion à visée philosophique (représentation très floue, en l'absence actuelle de pratiques de référence sociales ou scolaires) ;
- sur la **légitimité** de cette pratique à l'école primaire, le **rôle** du **maître** en la matière etc.

Notons cependant une évolution depuis trois ans, où la formation de générations de PE2 précédentes et le développement progressif de cette innovation dans le système éducatif, exceptionnellement le vécu d'un café-philo, alimentent quelques idées sur le sujet, et engendrent une curiosité, voire un intérêt pour la question.

Il me semble que l'émergence des représentations et l'étendue du questionnement peuvent se regrouper autour de trois axes : déontologique et éthique, didactique, et pédagogique.

### PÔLE DÉONTOLOGIQUE ET ÉTHIQUE

C'est le **rapport à l'institution** (programmes, réactions des instituteurs des classes d'accueil, de l'inspecteur, du conseiller pédagogique, du jury de validation) qui est ici interrogé : qu'en est-il de la conformité réglementaire de ces pratiques ? On comprend un tel questionnement dans un processus de construction identitaire du professeur débutant, qui est à la recherche de son positionnement par rapport à la fonction d'enseignant, ses droits et devoirs, les règles institutionnelles et les coutumes du milieu (qu'est-ce qui est acceptable sans faire des vagues ?).

Le caractère innovant de la démarche philosophique suscite un "Puis-je m'autoriser à ?", entraînant souvent, par la conscience d'une prise de risque pour un enseignant en situation d'être validé, la question : "suis-je bien autorisé par ?". Cette crainte s'exprime très concrètement par des questions :

en première année, sur la recevabilité d'un dossier sur la question en vue de l'entretien pour l'admission au concours, et en deuxième année sur celle d'un mémoire professionnel centré sur ces pratiques.

Car la philosophie n'est pas une matière enseignée à l'école primaire, avec un horaire indicatif, ou des normes d'évaluation. Elle n'est donc pas obligatoire. Mais va-t-elle être tolérée ? Ne va-t-on pas me reprocher d'être hors programme, alors que tant d'apprentissages sont nécessaires, et que le temps est compté ? Certaines questions sont de véritables "analyseurs institutionnels" : faut-il prévoir un moment précis et régulier, donc un **horaire** hebdomadaire pour cette activité ? Doit-on l'appeler atelier "**philosophique**", ou pour effacer la connotation disciplinaire problématique "atelier-débat", ou "oral réflexif" ? Faut-il **l'évaluer** si on la met en oeuvre ? Car dans les représentations on doit évaluer ce qui est enseigné ; mais pour ce qui n'a pas à être officiellement enseigné, a-t-on la même obligation ? Voilà trois exemples de questions qui interrogent le caractère à la fois non réglementaire et innovant de cette pratique.

Le lien avec d'autres matières est souvent évoqué, comme s'il fallait **prendre un biais** plus officiel, institutionnalisé, pour cautionner réglementairement cette pratique : le français, avec l'objectif actuellement priorisé de "maîtrise de la langue orale", en particulier dans le développement de "capacités argumentatives" ; l'éducation civique, à travers l'apprentissage explicitement demandé de "débat argumentés", et l'évocation du "rapport à la loi", comme thématique discussionnelle. La convocation des missions du système éducatif (maîtrise de la langue, éducation à la civilité et à la citoyenneté) et des disciplines au programme semble calmer le jeu. Des éléments nouveaux dans les programmes proposés depuis 2002 donnent désormais une opportunité institutionnelle : la demi-heure hebdomadaire de pratique orale prévue en éducation civique, et les compétences demandées en matière de "débat". Le fait aussi que la "maîtrise de la langue **orale** et écrite" apparaisse davantage comme un "domaine transversal" que comme liée à une discipline particulière (le français).

Au-delà des réactions de l'institution, ce sont celles des familles qui émergent. Que vont-elles en penser ? Car il ne s'agit pas de pratiques anecdotiques, on touche à des sujets sensibles pour les parents (Y a-t-il quelque chose après la mort ? Qu'est-ce qu'aimer ? Les adultes ont-ils toujours raison ?). Religion, sexualité, voire politique (À quoi sert la police ? La justice est-elle juste ?) engagent des convictions familiales.

C'est la représentation que l'on se fait ici de la laïcité qui est en jeu : faut-il **ne pas parler** de certains sujets à l'école, qui relèveraient plutôt de l'éducation familiale que scolaire ? Ou au contraire l'école se **doit** -elle de **parler** de toutes les questions fondamentales posées à l'homme, pour faire réfléchir l'enfant ? À une **laïcité-neutralité**, abstentionniste, qui cloisonne les rôles éducatifs entre famille et école, et se méfie de tout endoctrinement possible par les maîtres, s'oppose ici une **laïcité de confrontation** dans "l'espace public scolaire", au nom des responsabilités à la fois démocratique et réflexive du maître d'école. Respecter l'enfant, est-ce le protéger contre toute influence extra-familiale, conforter cette influence (c'est souvent l'objectif de l'enseignement confessionnel), ou au

contraire lui apprendre à **penser par lui-même**, c'est-à-dire éventuellement contre ses parents... et ses maîtres ?

Mais au-delà d'un souci déontologique, on sent souvent poindre un souci proprement éthique, qui **porte** moins sur la légalité que sur la **légitimité** de telles pratiques.

Par exemple, en tentant de **développer la rationalité** très tôt chez de jeunes enfants, ne va-t-on pas contrarier leur épanouissement sensoriel, affectif, imaginaire ? Leur voler leur part de rêve (ex : "Le père Noël existe-t-il ?"), en voulant les faire entrer trop tôt dans le monde des adultes, dans la gravité des problèmes existentiels de la condition humaine : "Ils auront bien le temps d'être confrontés plus tard à ces problèmes angoissants ! Laissons leur la légèreté et l'insouciance de leur âge !". On sent ici une volonté de protéger l'enfance chez l'enfant, de le préserver du souci métaphysique, de la confrontation au malheur et à la mort. Ce souci doit être entendu, car l'enfant se nourrit de l'imaginaire des contes par exemple pour se construire. Toute approche rationnelle qui nierait chez l'enfant l'intérêt d'une approche sensible du monde et d'autrui serait appauvrissante, et l'on doit plutôt chercher la complémentarité, en donnant à l'enfant des repères pour qu'il comprenne la différence des registres.

Mais cantonner l'enfant dans une vision mythique de l'enfance l'empêcherait de grandir. C'est la conception et le statut de l'enfance qu'il faut ici interroger : en s'appuyant sur des représentations actuelles (L'innocence de Rousseau a fait place au "pervers polymorphe" de Freud,) ; et surtout en ne refusant pas d'entendre les questions bien réelles des enfants (celles sur la mort arrivent vers trois ans !) : le déni de ce questionnement ("Maîtresse, tu as des cheveux blancs : tu vas mourir ?") ne protège en rien l'enfant, car cette attitude n'accompagne pas ses interrogations naissantes, et le laisse seul face à ses questions !

Le souci éthique honore l'éducateur, car il borde la dérive des techniques éducatives, en finalisant sa pratique par des valeurs. Et le formateur doit soutenir de telles questions : "Est-il opportun de discuter en classe de la "différence" en présence d'un enfant trisomique ?" ou "N'est-ce pas précisément parce qu'il y a un enfant trisomique dans la classe qu'il faut aborder le thème de la différence ?".

L'enfant a droit à une vie privée : la pensée philosophique, parce qu'elle est de l'ordre du **discutable** dans l'espace de la communauté des esprits, est publique. Dans quelle mesure demander à un enfant de dire ce qu'il pense n'est pas une intrusion dans son monde intérieur ? N'a-t-il pas le droit de se taire, et de préserver son jardin secret ? Mais si nos fantasmes sont intimes, nos idées ont-elles vocation à être tenues secrètes ? L'acquis historique de la démocratie n'est-elle pas d'avoir rendu possible un espace public où oser dire son opinion personnelle ? L'expression pensée "personnelle" est ambiguë. Le personnel, est-ce ce qui n'appartient qu'à moi, ou ce qui doit être accepté comme propre à chacun dans un groupe ? Comment l'enfant pourrait-il vraiment penser, c'est-à-dire dialoguer avec lui-même, s'il ne dialoguait pas avec les autres, pour introjecter l'Autre en lui, discuter avec lui-même comme s'il était un autre ? L'école ne doit-elle pas être ce lieu où l'on peut oser la

**publicité de sa pensée**, pour la soumettre à une validation rationnelle extérieure ? Si oui, garder ses pensées pour soi sans jamais les confronter serait s'empêcher de grandir intellectuellement...

On trouve dans le souci éthique du respect de l'enfant la **peur de le déstabiliser** par le doute, de cultiver des questions aux multiples réponses, ou sans réponse, de le mettre en porte-à-faux par rapport à sa famille et à lui-même. Dans la hiérarchie des attitudes, la **sécurisation** de l'enfant (avec la représentation qu'il est un être vulnérable, fragile), passerait avant sa **mise en recherche**, issue d'un vacillement cognitif, condition de toute démarche réflexive.

On ne voit pas comment on peut apprendre à philosopher sans secouer des certitudes : on prend peur de la situation anticipée, et on se l'interdit, ou l'on se trouve confronté au dilemme : la sécurité dans le conformisme, ou la mise au travail de la pensée par l'interrogation déstabilisante ? Y a-t-il là une aporie éducative, ou est-il possible de dialectiser dans la pratique cette alternative ? Peut-on permettre à l'enfant de **douter dans un climat de confiance**, en soi, dans le groupe, dans le maître ?

Certaines questions sont significatives de cette hésitation : cette activité doit-elle être **imposée** à tous, ou demeurer **facultative** (ce qu'autorise la non-obligation réglementaire) : proposée, et choisie ou non, pouvant être intégrée plus tard, ou abandonnée en cours de route ? Le volontariat semble d'un côté respecter l'enfant, en lui donnant la responsabilité d'entrer dans l'activité ou d'en sortir. Mais d'un autre côté, en se basant sur l'intérêt immédiat de l'enfant qui refuse, ne le prive-t-on pas d'une entrée privilégiée dans la réflexion, activité qu'il peut apprécier à terme, et que l'on peut de toute façon juger formatrice ? Les débats entre stagiaires vont bon train sur ce point.

## PÔLE DIDACTIQUE

Un deuxième type de questions apparaît lors de ces rencontres premières, davantage centré sur la **spécificité disciplinaire** de ces pratiques. Elles se veulent et se nomment explicitement "philosophiques". Le mot n'est pas neutre ! Il renvoie à une discipline enseignée seulement en classe terminale, réputée complexe et abstraite, qui jouit d'une aura intellectuelle, adossée à une histoire de la pensée émaillée de grands maîtres et d'une longue tradition d'enseignement en France. Elle a laissé chez les PE2, bacheliers plus ou moins récents, la représentation d'une matière où le cours magistral, le recours à des textes ardues et la forme écrite dissertative sont les trois piliers fondateurs de cet enseignement, hautement improbables avec de jeunes enfants. L'intérêt suscité à cette époque par certaines questions abordées, notamment existentielles, ou inversement l'ennui provoqué par des soliloques professoraux, des prises de notes fastidieuses, la difficulté de compréhension des doctrines et le couperet des notes ont laissé des souvenirs vivaces, souvent tranchés, vis-à-vis de la discipline et de son professeur. Le mot philosophie à la fois peut repousser, faire peur, et exciter la curiosité, s'agissant de jeunes enfants, quand on se souvient des problèmes rencontrés par le jeune de 18 ans que l'on fut.

De la philosophie en maternelle ! Le choc entre la représentation acquise et la proposition pédagogique faite pose d'emblée la question de **l'âge du philosophe**. N'est-ce pas une provocation, un canular, une utopie ? Est-ce possible avec des enfants ? Sont-ils vraiment capables de réfléchir à cet âge ? Ils sont, constate-t-on au quotidien, pris dans l'émotion de leur vécu, ils vivent au présent, incapables de distanciation, de décentration, imbibés des opinions de leur milieu familial et social, gavés sans recul de télévision. Psychologiquement immatures, sans encore les assises intellectuelles de structures logiques (certains stagiaires évoquent les stades de développement de Piaget, et l'étape logico-formelle de la fin du cycle 3), ou de connaissances suffisantes comme support de réflexion, comment pourraient-ils exercer une pensée propre ?

Ce questionnement puisé dans une représentation commune et convoquant à charge la psychologie cognitive, renoue plus ou moins consciemment avec la conception cartésienne de l'enfance, lieu et temps de l'erreur et du préjugé ("Nous avons été enfant avant que d'être homme"...), de la caverne obscure et confuse dirait Platon, ( République, livre VII), principal obstacle à la réflexion personnelle et aux "lumières". Une suspicion forte est ainsi jetée sur la possibilité de **l'éducabilité philosophique de l'enfance**, prolongeant un dialogue récurrent chez les philosophes eux-mêmes, depuis l'affrontement chez Platon, de Socrate, (on ne peut philosopher qu'à quarante ans !), et Calliclès, (il n'est jamais trop tôt pour philosopher !).

La question de savoir si l'on doit employer le mot "philosophie" pour des activités réflexives avec les enfants prend ici un autre sens que précédemment : s'agit-il bien de philosophie ? Registre d'une légitimité non plus **institutionnelle** (les programmes ?) mais **disciplinaire** (l'essence et la spécificité de la matière : on ne peut identifier philosophie et simple réflexion). D'autant que, quelques uns le savent, l'institution philosophique a été hostile à introduire la philosophie ne serait-ce qu'en première, et est très vigilante sur l'utilisation du sigle (voir par exemple son mépris majoritaire vis-à-vis des cafés dits "philo").

À supposer même qu'il s'agisse de pratiques "philosophiques" (peut-être d'ailleurs vaudrait-il mieux dire plus modestement, avec J.-C. Pettier "à visée philosophique"), doit-on introduire ce mot auprès des enfants ? N'est-ce pas compliqué et encombrant, avec la représentation de "grosse tête de bouffon" qu'il traîne ? Est-ce que cela ne va pas les effrayer ? Quelques voix s'élèvent pour soutenir au contraire que cela peut les valoriser, puisque c'est une matière de "grands", qui prend leurs questions au sérieux, et peut les faire "grandir dans leur tête"...

Certains stagiaires, par leurs lectures, leurs conversations, leur formation à l'IUFM ou en stage connaissent la "pédagogie Freinet", avec sa variante "institutionnelle" : ils demandent alors les ressemblances et différences entre le "quoi de neuf ?" ou le "conseil coopératif de classe" et les "moments philo". Dans les deux cas les élèves parlent, dans le second ils débattent, et peuvent être amenés à argumenter leur position. Le **rapport** d'une pratique philosophique à la parole, et au-delà **de la pensée au langage** est ainsi soulevé, ainsi que celui de **l'apprentissage du philosophe au débat**, et en particulier au débat à visée éducative "démocratique". Dans le "quoi de neuf ?", un élève

volontaire s'exprime sur ce qu'il a envie de dire, le plus souvent sur le mode narratif. Il raconte ce qu'il a fait, vu, entendu, lu, et les autres peuvent l'interroger sur ce qui les a accrochés dans son discours. Cette activité langagière d'un sujet qui ose se risquer à parler seul devant un groupe dans un dispositif d'écoute régulé par le maître est en soi structurante pour une production linguistique socialisée et la construction identitaire d'une personnalité. Mais le **récit** exprime moins une **pensée abstraite** qu'un **vécu personnel**, singulier et contingent. La situation ne pourrait être infléchie vers une démarche réflexive qu'en introduisant un questionnement extérieur qui sortirait l'enfant de l'anecdote d'une histoire pour le tirer vers les "leçons" du vécu ("transformer l'événement en expérience" disait Jean Lacroix,), l'analyse ou l'herméneutique d'un "moment humain", le dépassement d'une particularité vers une universalisation du propos. Le **langage** comme moyen d'expression d'une "histoire de vie" deviendrait alors un **outil pour la pensée** ... Quant au conseil coopératif, les stagiaires y voient :

- soit un libre lieu d'expression de malaises ressentis par les élèves, qui permet par la mise en mots d'affects la confrontation réglée de conflits en vue de leur résolution, par d'éventuels arbitrages, réparations ou sanctions discutées : une sorte d' **instance régulatrice du vivre ensemble à l'école** travaillant, par le rapport à une loi co-élaborée, la coexistence scolaire ;
- soit un moment fort du groupe-classe comme collectif de travail, une réunion où l'on discute de projets communs, où l'on **négoce et décide**, avec un fonctionnement qui se veut démocratique (partage du pouvoir du maître avec dévolution des rôles aux élèves : président et secrétaire de séance, procédures de tours de parole, trace des décisions par prise de notes etc.).

Si la première fonction de régulation, par le rapport de l'affect à la parole et le travail sur la dynamique du groupe apparaît aisément comme une activité plus psychologique et psychosociologique que philosophique, c'est la deuxième, à base d'échange d' **idées**, qui retient l'attention : la simple confrontation d'opinions à propos de **projets concrets**, et encore moins le fait d'avoir à décider, à **voter sur des idées** ne peut caractériser une pratique philosophique. Quelle signification cela aurait-il de voter pour savoir si Dieu existe ou pas ? Il y faut une argumentation solide, un **rapport à la vérité** de ce qu'on dit, et non au nombre de ceux qui le pensent (la vérité philosophique n'a rien à voir avec un sondage !). Bref la spécificité d'une pratique philosophique semble échapper aux pratiques scolaires de référence que l'on trouve en maîtrise de la langue, en français, en pédagogie institutionnelle.

En quoi pourraient-elles donc consister ? Des représentations spontanées des stagiaires sur le "philosopher", ce qui arrive en premier, c'est le **type de sujet** abordé. Pour être philosophique, une pratique ne doit-elle pas poser des questions impliquantes, existentielles, touchant à la condition humaine, comme l'amour et la mort, la liberté et le bonheur, le sens de la vie etc. ? Avec toujours en fond le débat pour déterminer si les enfants sont réellement concernés **de fait** par ces problèmes, et doivent l'être **en droit**. Arrivent alors des questions d'enfants et d'élèves auxquelles ont été **effectivement** confrontés les éducateurs, en tant que maîtres, et souvent parents, avec des souvenirs



personnels quand, enfants, ils posaient eux-mêmes ces questions (ex : "Quand on est mort, on continue à rêver ?", "Pourquoi on mange pas les chiens ?").

D'autres se demandent quel genre de questions **pourraient intéresser** à coup sûr les enfants, les motiver ("Avez-vous envie de grandir ? Quelle différence entre un garçon et une fille, un homme et un robot, une fille et une poupée, un enfant et un adulte ? Les animaux pensent-ils ? parlent-ils ?" etc.). Quelles questions aussi il serait, dans un but éducatif, **utile d'amener** pour provoquer des prises de conscience, sur le rapport à la loi morale et juridico-politique ("A t-on le droit de tout faire ? À quoi servent les lois, la police, la justice ?, Pourquoi dis-tu : "c'est pas juste !"), par rapport au racisme ("Sommes-nous tous pareils ?"), sur l'origine et la validité de nos opinions ("Les adultes peuvent-ils se tromper ?"), etc..

Cet accent mis sur les questions, et plus largement le questionnement, soulève le **statut de la question et de la réponse** dans une pratique philosophique. Pourquoi cette importance des questions, et qu'est-ce qu'un **questionnement philosophique** ? Le primat de la question apparaît évident, parce que c'est ce qui met en recherche, exprime une **curiosité, un désir de connaissance, un rapport au savoir positif**, qui prend du sens parce que celui-ci apparaît comme une réponse aux questions que l'on se pose. Mais toute question n'est pas philosophique : elle peut être technique ("Qu'est-ce qu'un marteau ?"), porter sur des faits ("Sais-tu à quelle date tu es né ?"), appeler de simples explications scientifiques ("Comment se forment les nuages ?"), amener une réponse unique et univoque ("Combien font 2 et 2 ?").

On convient facilement qu'une question philosophique ("L'homme est-il libre ?") n'a pas **de réponse unique**, qu'il y a plusieurs solutions possibles à un problème philosophique (on peut avoir en tête des positions contradictoires de grands philosophes sur tel sujet), qu'un problème philosophique est complexe, difficile à résoudre (problème en grec signifie difficulté). Certains se demandent si à certaines questions ("Qu'y a-t-il après la mort ?") il y a vraiment des réponses, si une réponse personnelle à un problème philosophique n'est pas définitivement provisoire, sauf à changer de registre (la croyance), ou à sombrer dans le dogmatisme. Avec la tentation de conclure : s'il n'y a pas de réponse, à quoi bon se poser des questions ? Et pourquoi alors encombrer la tête des enfants avec des impasses ? Plutôt les laisser vivre dans l'insouciance de leurs jeux !

On prend conscience aussi que selon la façon dont une question est formulée, on ne va pas répondre de la même façon. Par exemple : "La vie a-t-elle un sens ?" ouvre la possibilité qu'elle pourrait ne pas en avoir, alors que "Quel est le sens de la vie ?" implique de chercher le sens qu'elle peut avoir. Le **choix de la formulation** d'une question mise en débat est donc primordial au départ, comme le choix éventuel d'une **reformulation**. Tout cela interroge le **rapport du maître et des enfants à la question et à la réponse** dans une pratique philosophique (registre à la fois didactique et pédagogique). Est-ce les enfants ou/et le maître qui doivent amener les questions en jeu ? Doivent-elles être reformulées par le maître, doit-on travailler leur formulation et leur reformulation en classe ? Qui doit amener une ou des réponses ? On peut s'accorder facilement sur le fait que philosopher, c'est se poser des

questions essentielles pour l'homme et chercher pour tenter de trouver des réponses. Mais qu'est ce qui va développer la démarche réflexive des élèves ? Le questionnement du maître aux enfants, celui des enfants au maître, celui des enfants entre eux, celui de chaque enfant vis-à-vis de lui-même, et comment tout cela peut-il s'articuler ?

Le **rôle du maître** est ici interpellé : quelle attitude personnelle, quel dispositif collectif pour favoriser la recherche individuelle et commune ? Partir des questions des enfants, c'est s'appuyer sur leur préoccupation directe, ouvrir un espace pour déployer leur questionnement et entrer en recherche. Ces questions sont massives, leur formulation n'est guère élaborée, parfois confuse. Comment comprendre vraiment ce qu'ils ont dit ? Entendre philosophiquement la question ? Et qu'est-ce qu'**entendre philosophiquement** une question d'enfant ? La clarifier pour chacun et la reformuler philosophiquement s'il y a lieu ? Si c'est le maître qui questionne, les habitus scolaires amènent l'enfant à anticiper la réponse du maître, celle que l'enfant croit qu'il attend : se placer ainsi dans le désir du maître désaisit l'enfant d'une réflexion personnelle. Le questionnement du maître doit donc être formulé de façon ouverte, susceptible de plusieurs réponses possibles, sans induction de réponse. Et pourtant c'est bien le maître qui peut par son intervention questionnante, à la cantonade ou nominative, lancer ou relancer le questionnement, insister pour aller plus loin, provoquer la réflexion, en procédant par des **entretiens maïeutiques** en classe... Si le maître donne une réponse, sa réponse (demandée souvent par les enfants eux-mêmes !), vu son statut, les enfants s'arrêtent de chercher d'autant qu'ils sont plus jeunes (la vérité sort de la bouche du maître !). C'est pourquoi le maître doit suspendre sa réponse à la question, s'il veut que les enfants apprennent à réfléchir, trouver par eux-mêmes.

L'idée paraît séduisante aussi, que les enfants s'interpellent entre eux et confrontent leurs propres réponses pour progresser, sous la conduite du maître. Il s'agit, alors, plus que d'un entretien philosophique de groupe, d'un **échange entre pairs**, qui implique alors un dispositif de **discussion**. Mais comment faire pour que cette discussion entre élèves soit **philosophique**, quand on sait déjà les difficultés à les faire discuter ensemble ? Du point de vue didactique, la question est alors : quelle différence y a-t-il entre une discussion philosophique et une discussion qui ne l'est pas ? Comment une discussion peut-elle **être ou devenir philosophique** ? Ce n'est plus ici le **contenu** (le thème, le sujet des questions) qui spécifierait, ou pas seulement, une pratique philosophique, mais la **façon de l'aborder**. Une question à teneur intrinsèquement philosophique ("Qu'est ce que le bonheur ?") peut être traitée non philosophiquement, par une enfilade de banalités et de préjugés ! Comment infléchir philosophiquement une discussion entre enfants ? Et que signifie d'abord "philosophiquement" ?

En l'absence de repères stabilisés sur ce qu'est la philosophie, le philosophe, l'apprentissage et la didactique du philosophe, on comprend la légitimité disciplinaire du : "Comment vais-je savoir si ce que je fais est vraiment philosophique ?". Le "M'autoriserai-je à ?" relève ici de l'exigence d'une **professionnalité** plus **technique** que déontologique ou éthique, portant sur les contenus et les méthodes. Il s'agit alors de clarifier la teneur des compétences philosophiques du maître et des capacités réflexives à développer chez les enfants. "Je veux les amener à penser par eux-mêmes. Mais



qu'est-ce que cela signifie concrètement, au niveau des processus de pensée, des attitudes cognitives, des opérations mentales ? Quelles **exigences intellectuelles** dois-je avoir avec mes élèves ?".

Deux représentations émergent assez spontanément : philosopher, c'est d'abord interroger, mettre en question, douter, nous dirons **problématiser**. C'est ensuite ne pas simplement dire ce qui passe par la tête, mais essayer de le justifier. Et aussi faire des objections pertinentes aux idées d'autrui. Cet accent sur l'**argumentation** pose peu problème, parce qu'elle est requise de plus en plus dans les programmes transversaux (maîtrise de la langue) ou disciplinaires (éducation civique...). L'articulation entre ces capacités problématisante et argumentative se fait d'ailleurs essentiellement à travers la mise en question d'une opinion (problématisation) par l'argumentation d'une objection. On voit bien comment on interroge l'idée de quelqu'un en le critiquant. Ce caractère "destructeur" de l'opinion d'un "adversaire" reflète la représentation du débat développée majoritairement en français, et en usage dans des pratiques sociales médiatisées (ex : le face à face électoral) : celle de **l'opposition du pour et du contre**, du "débat-combat". Le caractère affirmatif et offensif de l'argumentation-objection, ou de la contre-argumentation riposte à une "attaque", l'emporte largement dans les représentations sur celle, plus heuristique, plus philosophique, d'argumentation-fondement d'une pensée en recherche, d'objection reçue comme un "cadeau intellectuel" pour approfondir sa pensée, et non comme une atteinte à sa personne. Il s'agit alors plutôt de discussion qui **cherche avec** au lieu de **lutter contre**, non de convaincre au sens de vaincre, Mais de doute comme objection que l'on fait d'abord à soi-même. Argumenter son propre doute, c'est suspendre toute conviction, toute argumentation probatoire d'une thèse comme réponse à une question.

Mais la capacité la plus occultée chez les stagiaires, peut être parce qu'elle est la plus difficile à développer chez les enfants, est la **conceptualisation**, c'est-à-dire la nécessité pour philosopher de savoir de quoi l'on parle ; de **définir** le contenu des notions utilisées (l'amitié, la justice), véhiculées par les mots employés dans les questions ("quand une punition est-elle juste ?") ; de partir des représentations spontanées des concepts ("La liberté ? c'est faire ce qu'on veut !", pour les travailler, par exemple par leurs conséquences ("... à condition de ne porter tort ni à autrui ni à soi-même"), où à partir de **distinctions conceptuelles** ("Etre ami, c'est pas comme être copain ou être amoureux").

Je remarque en formation que c'est la clarification de ces trois processus de pensée (problématiser, conceptualiser, argumenter), de ces trois "capacités philosophiques de base", et de la façon dont ils peuvent s'articuler dans l'unité et le mouvement d'une pensée impliquée, c'est-à-dire "habitant" la question, qui donnent aux débutants les repères essentiels pour démarrer et finaliser cette pratique innovante, ainsi que les outils pour l'auto-analyser. Ils comprennent alors en quoi et pourquoi, dans un échange, **l'exemple**, ou l'évènement, nécessaires à l'enfant pour rattacher une question abstraite à son vécu personnel, est problématique pour accéder à une pensée philosophique, parce qu'il n'est pas, faute d'une abstraction et d'une généralité suffisante, un **attribut du concept** qui permettrait sa **compréhension**, mais tout juste une illustration particulière à l'extension de son champ d'application ; ni non plus un **véritable argument**, parce qu'à tout exemple on peut opposer un

exemple contradictoire, une autre expérience, qui détruit la généralisation abusive à partir du premier. Et aussi pourquoi le **contre-exemple** est intéressant dans une appropriation argumentative, parce qu'il est **concret** en tant qu'exemple pour l'enfant, tout en ayant déjà **statut d'argument** puisqu'il détruit une induction trop hâtive. Alors commence à s'éclairer la différence entre :

- une **conversation** , où l'échange épouse la pensée associative des interactions, sans fil conducteur ni rigueur conceptuelle ;
- une **discussion démocratique**, où des procédures de régulation assurent un droit d'expression et une pluralité d'opinions, mais sans garantie sur la qualité intellectuelle du débat, qui peut toujours dériver vers la **sophistique** (avoir raison de l'autre, le combat éristique selon Aristote), se cantonner dans la **doxologie** (le règne de l'opinion assénée sans critique), ou s'affaiblir dans la **démagogie** (aller dans le sens du poil pour se concilier la majorité en vue des décisions) ;
- et une **discussion philosophique**, communauté de recherche collective où l'on propose son opinion comme **hypothèse** à discuter, et où l'exigence des trois processus de pensée garantit la visée de vérité des propos, critères à la fois de l'intentionnalité philosophique des pratiques conduites, et des compétences en voie d'acquisition chez les élèves...

## PÔLE PÉDAGOGIQUE

Si nous tenons à distinguer, dans les questions posées par les stagiaires débutants, un pôle pédagogique du pôle didactique précédent (tous deux sur le versant praxéologique), c'est parce que ceux-ci, de par leur position, sont préoccupés non seulement par la préparation de séquences didactiques d'apprentissage, qui peuvent se concrétiser sur du papier avant le cours, mais par les problèmes de **gestion de leur groupe-classe** comme lieu d'un vivre ensemble (en apprenant), par l'exercice de leur pouvoir en classe, par le rapport des élèves à la loi (et pas uniquement au savoir), par la relation éducative, le climat et l'ambiance des cours : toutes conditions qui peuvent fortement perturber les apprentissages proprement disciplinaires, et, compte-tenu de l'aléatoire des relations humaines, ne peuvent se programmer d'avance...

Le **rôle du maître** dans cette innovation est ici au coeur de la réflexion. Doté traditionnellement d'une autorité magistrale qui lui assure un rapport au pouvoir attesté, il délègue dans une discussion démocratique une partie de son rôle d'animation, et développe dans la classe un **rapport coopératif au pouvoir**.

Censé traditionnellement être celui qui sait, le "sujet supposé savoir", celui qui pose aux élèves des problèmes dont il possède la solution, il devient en philosophie quelqu'un qui s'interroge lui-même ("un sujet-sachant-douter"), et n'apporte pas de réponse définitive. Il entre dans un **rapport non dogmatique au savoir**, centrant moins sa compétence sur des connaissances assurées et sur la vérification de celles des élèves, que sur sa capacité à les faire interroger leurs propres opinions.

"Le maître, il sait pas les réponses, et c'est nous les chefs de la parole !". Il y a là de quoi ébranler les représentations que l'on se fait d'un "Maître", dans la phase initiale du métier (effet d'âge) où l'on est en train de construire son **identité professionnelle**, et où l'on redoute, vu le contexte, l'indiscipline et les incivilités face à l'autorité professorale (effet d'époque). La question de la **faisabilité d'une discussion** en grand groupe (a fortiori philosophique, qui demande beaucoup d'attention), est alors évoquée. On voit bien le bénéfice escompté, qui rejoint les préoccupations du programme : apprendre à se situer dans une interaction sociale verbale, à s'exprimer en public et exposer un point de vue (capacité langagière et cognitive), à écouter les autres sans les couper ni se moquer (attitude finalisée par des valeurs de respect et de tolérance), essayer de comprendre leurs interventions (se décentrer), contribuer à l'approfondissement et à la progression du débat, comme tâche collective etc.

Tout cela est bien joli, mais les élèves ne vont-ils pas se disperser ? Quelles règles pour ordonner la discussion ? A quelles conditions seront-elles respectées par les élèves ? Le souhait de travailler sous forme d'ateliers en petits groupes apparaît plus aisé à gérer pour l'enseignant, et facilitant la parole à certains élèves. Mais comment les composer : en séparant les leaders ? En groupes de niveaux, pour tenir compte de la différence de maturité psychique et conceptuelle entre les enfants ? Ou en groupes hétérogènes, pour tirer vers le haut ceux qui peinent à abstraire ?

Le lien d'une telle innovation avec les autres activités, plus "scolaires", est évoqué : faut-il jouer sur la rupture, en déscolarisant, par le changement de lieu, d'attitude, la non-évaluation ? Mais il est souligné le hiatus qu'il peut y avoir par rapport à certaines habitudes : peut-être est-ce plus facile d'articuler cette pratique sur une pédagogie plus globale de la classe, faisant déjà sa part aux méthodes actives, développant parallèlement dans les activités scientifiques et d'éveil une **culture de la question** plus que de la réponse. Ceux qui connaissent la pédagogie institutionnelle y voient une bonne base de lancement.

Mais le problème des débutants, qui en sont par définition à leur début, c'est d'abord : "Comment commencer, mettre tout cela en place ?" D'autant que dans leurs stages de deuxième année, ils ne sont pas les enseignants de la classe, doivent se couler dans une organisation déjà là, avec des habitudes pédagogiques prises par les élèves, et ils n'ont pas le temps d'installer une démarche durablement construite. L'idée que discuter s'apprend, que c'est un **objectif**, et pas seulement un moyen d' **apprentissage**, qu'un dispositif de discussion se met progressivement en place dans le temps, avec des tâtonnements, qu'il s'analyse personnellement et avec les élèves (phases métacognitives après le débat) pour le faire progressivement évoluer dans l'année, est difficile à comprendre pour ceux qui ne font que des stages à durée limitée et discontinus.

Aussi en sont-ils à tenter une ou deux expériences, qui marchent plus ou moins bien parce qu'ils ont tout à gérer sans expérience, et qui peuvent dissuader de continuer, s'il n'y a pas d'une part une forte **motivation** pour ce genre de pratique, d'autre part une volonté et une capacité à **analyser les dysfonctionnements** pour en tirer un infléchissement. Une autre difficulté, parce qu'il y a dans cette

innovation **rupture avec une conception frontale** sécurisante de l'enseignement, c'est de comprendre en quoi un dispositif construit, avec des rôles répartis entre élèves, des règles de fonctionnement collectif co-élaborées, peut être **structurant** pour chaque individu et la classe, produire des effets régulateurs, tenir lieu de **médiation** entre les élèves, dès qu'ils en comprennent et acceptent **l'utilité fonctionnelle**, par opposition au sentiment frustrant d'un arbitraire extérieur imposé par le maître.

Parce que les stagiaires éprouvent le besoin d'anticiper, de se représenter précisément une expérience à tenter en stage, arrive une foule de questions : comment commencer la séance ? Que dire aux élèves pour présenter la situation ? Faut-il conduire un **entretien** de groupe en cumulant différentes fonctions (lancer la question, donner la parole, cadrer, recentrer quand c'est nécessaire, reformuler, interroger, demander de préciser, faire des synthèses partielles ou finales etc .) ? Ou mettre en place un **dispositif de discussion**, avec les tables en rond, différents rôles (président de séance, responsable du micro, reformulateur, synthétiseur, journaliste, observateur etc.). Faut-il démarrer directement à partir de questions, ou s'appuyer préalablement sur un **support** ? Dans ce cas quels livres de jeunesse utiliser, que penser par exemple des "goûters philo" (Editions Milan, pour cycle 3) ? Y a-t-il des textes de philosophes abordables pour le cycle 3 ? Quelles sont les questions qui "marchent", à tel âge ? Comment terminer la séance, vu qu'une discussion philosophique ne peut se conclure par une réponse (ce n'est pas une question d'horaire seulement !) ?

Une synthèse finale des questions posées, des définitions, thèses, arguments donnés est-elle souhaitable, voire nécessaire ? Qui la fait : chaque élève pour lui, un ou deux secrétaires de séance pour la classe, des journalistes pour le journal d'école, l'enseignant ? Y a-t-il un rôle à faire jouer à l'écrit, avant pendant et après la séance, compte-tenu qu'il s'agit d'une activité orale, donc volatile ? Faut-il un "cahier philo", qui permet d'articuler oral et écrit ?

Telle ou telle question peut arriver dès le départ, si le stagiaire est a priori convaincu de l'intérêt de cette pratique. Sinon ce sont d'abord des résistances, des réticences, des objections cognitives, éthiques, institutionnelles qui s'expriment. Mais beaucoup de questions apparaissent après une première expérience sur le terrain, quand les stagiaires exposent et confrontent la diversité des pratiques en fonction des classes, des écoles, des pédagogies du maître en place, des âges, des élèves, des personnalités des maîtres, des entrées choisies dans l'activité...