

Des ateliers de discussion philosophique en classe et hors institution : similitudes et divergences

Gilles Geneviève, animateur d'ateliers philosophiques avec les enfants à l'Université Populaire de Caen et dans une ZEP

Principes

Je partage avec Michel Onfray un grand nombre de positions, notamment celles qu'il développe dans son livre *La communauté philosophique*, à propos de la discussion philosophique avec les enfants. La première de ces propositions, la plus contestée sans doute, est celle qui ouvre le chapitre qu'il consacre dans cet ouvrage à la philosophie avec les jeunes. Il dit en effet "On naît tous philosophes, on ne le devient pas. Seuls quelques-uns le demeurent." Avant d'ajouter "tous partagent un naturel philosophique de base commun au genre humain."¹

À l'inverse de ce que font ses détracteurs, on se doit de rapporter cette assertion, comme toutes celles qui concernent la philosophie en général, à une conception particulière de la discipline. "Il n'y a pas, il ne peut y avoir une philosophie comme il y a une science ; il y aura toujours, au contraire, autant de philosophies qu'il se rencontrera de penseurs originaux", dit Henri Bergson². La conception à laquelle Michel Onfray et moi-même nous rattachons est héritée de la pensée des Grecs de l'Antiquité. Elle définit la philosophie comme "l'activité réflexive et de méditation qui donne lieu à une existence en conséquence"³. Vie et discours, théorie et pratique se répondent, chacune nourrissant l'autre. On sait que bien des philosophes patentés ne le sont qu'aux heures de bureau. Sitôt leur cours fini, si brillant soit-il, ils semblent l'avoir occulté, au point que sa mise en oeuvre dans la "vraie vie" ne paraît pas même leur effleurer l'esprit, jetant par-là le discrédit le plus absolu sur l'ensemble de leur discours. C'est l'inverse qui nous meut et nous motive. L'argumentation, le concept, la théorie, la pensée n'ont aucune valeur si on se montre incapable d'en tirer des leçons à appliquer concrètement, dans le regard qu'on porte sur soi, les autres et le monde, ou dans les rapports qu'on entretient avec eux.

Cette posture singulière, et peu revendiquée, se double d'un intérêt pour les relations sur un mode libertaire : réduire le goût du pouvoir autant que possible, ne recourir aux injonctions qu'en cas d'extrême nécessité, rejeter les dogmes, mais, en revanche, permettre à tous de devenir pleinement autonomes, au sens étymologique qui implique que chacun doit être à même de se régir selon ses propres lois. Pour être plus précis, reprenons les mots de François Galichet, qui définit l'autonomie comme "la capacité de chaque homme à déterminer souverainement ses valeurs, ses projets, ses principes de pensée et d'action - détermination qui est la définition même du philosophe."⁴

Applications

Ces principes dictent la forme que prennent les ateliers que j'anime en classe - je suis professeur des écoles en ZEP⁵, à Caen - et dans le cadre de l'Université populaire de cette même ville, puisque

Michel Onfray m'a demandé d'y organiser des séances de même nature, au moment même où il la créait. Ils conditionnent le genre d'animation qui est le mien : je vise l'effacement et je tente de programmer, selon le mot de Jean-François Chazeras, ma propre disparition. J'insiste bien sur la visée et sur la programmation de la disparition de l'animateur de discussions philosophiques. Ceci est vu comme une finalité, et non comme une possibilité qui s'offre d'emblée. Mais l'ensemble de la posture de l'animateur ou, pour mieux dire, de l'organisateur de ces moments, concourt à ouvrir les possibilités d'un tel effacement.

Un exemple peut en être fourni en reprenant de façon critique certains des principes exposés par Philippe Meirieu dans un ouvrage antérieur à l'apparition de nos démarches en France⁶. Il y affirme en effet que "[...] le dialogue permet [...] la confrontation, la perception des contradictions et des positionnements réciproques... surtout quand on utilise, comme Socrate dans les oeuvres de Platon :

- la reformulation systématique ("si je te comprends bien, il me semble que tu veux dire...") ;
- le rappel des acquis antérieurs ("tu te souviens que nous avons dit tout à l'heure...") ;
- la mise en évidence des paradoxes ("comment peux-tu dire cela alors que tu viens d'affirmer que...") ;
- l'insistance sur les oppositions ("tu vois bien qu'il s'agit là de la position inverse...") ;
- l'élaboration systématique de typologies ("il faut donc distinguer plusieurs sortes de ...").

On voit que, dans toutes ces interventions, c'est l'animateur, l'adulte qui est aux commandes ("tu vois bien que..." ; "tu te souviens que...", "il faut donc que..."). À la limite, il se place en position de juge quant à la pertinence des propos tenus ("comment peux-tu dire cela..."). Il imite d'ailleurs en cela la posture de Socrate qui se définit comme accoucheur d'âmes - sa propre mère était sage-femme - et utilise de façon surabondante, dans les Dialogues de Platon, des formulations comme les interrogations ("ne penses-tu pas que...") ; ce qui induit nécessairement une réponse, et une seule.

Mais si le but recherché est de faire en sorte que les enfants développent une attitude réflexive, plutôt que de dire : "tu vois bien qu'il s'agit là de la position inverse...", dans laquelle, encore, l'adulte porte implicitement un jugement sur les paroles prononcées, ou, au moins, sur leur cohérence interne, je préfère des formules générales, faisant appel au groupe d'enfants que Matthew Lipman désigne sous la très évocatrice appellation de "communauté de recherche entre pairs". On pourrait ainsi demander, par exemple : "Ce que vient de dire votre camarade est-il en contradiction ou en accord avec des paroles prononcées auparavant ?". Bien sûr, là comme ailleurs, on ne se contentera pas d'une réponse laconique, qu'elle soit affirmative, négative ou constituée d'un seul mot. On insistera, au contraire, pour que les enfants argumentent. Avec comme visée que cette exigence soit ensuite reprise par les autres participants, ce qui permettra à l'animateur de se retirer davantage.

À travers cet exemple, on perçoit ce que signifie la visée de l'effacement. C'est l'ensemble constitué par l'attitude, la posture et les paroles de l'adulte qui, puisqu'il offre un modèle d'animateur libertaire, permettra à chacun des jeunes de construire progressivement une véritable autonomie, dont le premier effet sera la réduction graduelle du rôle de l'adulte. Prenant conscience de cela, sans

que j'aie bien sûr à l'expliciter puisqu'il suffit de le faire vivre, un des jeunes participants à mon atelier de l'Université populaire m'a dit tout récemment : "Tu vois, Gilles, on peut se passer de toi...".

J'interviens donc en tant qu'organisateur-animateur de discussions philosophiques. Si je ne me définis pas exclusivement comme animateur c'est, on l'aura compris, que cet aspect de mon rôle est voué à s'amenuiser, puis à disparaître. Me reste seulement, en classe et à l'UP, à décider où et quand auront lieu les séances. Ces seuls paramètres du dispositif échappent à l'initiative des jeunes participants, puisqu'ils ont la maîtrise de tous les autres, que je ne peux détailler ici. (Je me suis longuement expliqué de cette caractéristique évolutive du dispositif que je présente dans *La raison puérile*, ouvrage paru chez Labor). Néanmoins, cette spécificité de ma pratique me semble à la fois fondamentale et très rare - en tous cas jamais revendiquée par d'autres praticiens-chercheurs.

Si ces paramètres de personne, de lieu et de temps sont les seuls sur lesquels les participants n'ont pas de prise, il convient de ne pas les négliger. Et donc d'affirmer que l'important n'est pas tant ce qui se passe dans l'atelier, mais bien ce que les jeunes font de ce qu'ils y ont appris quand ils ne sont plus soumis à aucune contrainte. D'où, en un sens, l'inanité de prétendre évaluer ces démarches - et, a fortiori, de vouloir évaluer une séance, ce que certains "formateurs" n'hésitent pourtant pas à exiger. Rien ne sert de se féliciter d'éventuels progrès, rapportés à des critères qu'on aurait précédemment définis. Notre action ne prenant sens que sur le moyen, voire le long terme, comment attribuer à la mise en oeuvre de cette seule démarche les bienfaits que nous repérerions ? D'autant que les éducateurs qui pratiquent ces activités ont probablement une posture singulière, d'écoute, d'attention à la parole de l'autre, qui se manifeste dans tous les aspects de leurs relations, de leur pédagogie, et qui influe positivement sur l'évolution des jeunes qu'ils ont en charge.

Par ailleurs, le principal intérêt de cette nouvelle pratique, à mon sens, c'est la sortie de l'hétéronomie et l'accès à une vie philosophique - et pas seulement à une vie scolaire philosophique... Celui qui met en place des discussions philosophiques à l'école est donc le moins bien placé pour juger de l'impact positif éventuel de ces activités sur ses élèves. Sauf à ne se fixer comme finalités que la pacification de la société scolaire ou l'appétence pour les études. Certes, cela ne manque pas d'intérêt - pour l'enseignant...

Je veux voir mon action comme une transposition à la philosophie de ce que les parents réalisent quand leurs enfants apprennent à marcher. Il est impératif, dans un premier temps, de les soutenir, de leur tenir la main, de les accompagner, de leur prodiguer des encouragements. Mais le but est bien que, à terme, les enfants marchent tout seuls. En ce sens, les phases d'apprentissage, si gratifiantes et jubilatoires soient-elles, ne revêtent qu'un intérêt anecdotique.

Convergences ? divergences ?

Tous ces principes peuvent être appliqués tels quels dans les milieux quasiment opposés au sein desquels je suis amené à intervenir. Dans mon école de ZEP, je m'adresse à des enfants qui ne choisissent pas d'être là, et qui sont issus de milieux plus que modestes. Il va sans dire que c'est

l'inverse à l'Université populaire, où aucune exigence d'assiduité n'est posée et où seuls des enfants volontaires sont présents, ce qui en dit long sur la posture éducative des parents qui leur proposent ou acceptent de les mener régulièrement à l'atelier. De plus, à l'école, la moyenne d'âge des participants est assez sensiblement plus basse, puisque j'organise des discussions philosophiques dans des groupes d'enfants qui ont entre 7 et 11 ans. À l'Université populaire, comme dans d'autres lieux où j'anime de tels ateliers de façon plus ponctuelle, les participants sont plutôt de jeunes adolescents, la moyenne d'âge se situant alors autour de 11 ou 12 ans. Cette sociologie différente explique probablement une plus grande lenteur dans l'accès à l'autonomie des groupes pour lesquels j'organise ces ateliers dans mon école. Il me faut dès lors m'impliquer davantage et demeurer dans certains cas distributeur de parole.

De même, bon nombre de précisions d'ordre factuel, historique ou législatif sont moins familières là qu'ailleurs. Il est pourtant parfois important de les connaître pour que la discussion ne se fourvoie pas. J'assume à l'évidence davantage ce rôle de strict informateur à l'école qu'à l'UP. De plus, dans ce dernier cadre, le long vécu commun s'est prêté à des évolutions que les nouveaux arrivants ne remettent pas en cause. Plutôt qu'intervenir par groupes entiers, comme à l'école, le renouvellement des générations s'y fait plutôt par glissement, par tuilage, et les nouveaux venus sont souvent minoritaires dans le groupe. Même en ne faisant pas allusion à Léa, ma fille, qui me fait la joie de m'accompagner dans cette aventure de l'UP depuis son origine, c'est-à-dire depuis plus de cinq ans, et qui y a donc vécu avec moi environ cent trente séances de discussion philosophique, les plus anciens des participants parviennent en ce mois de janvier 2008 à un total non négligeable de cinquante ou soixante séances, ce qui leur confère, outre les éléments évoqués plus haut, une expérience et une maturité que bien peu d'élèves de mon école atteignent. La nécessaire et pour moi indispensable évolution du dispositif, initiée par les enfants et les adolescents de l'atelier n'a pas, dans ces conditions, à être remise en cause à chaque rentrée. Ainsi, je propose toujours, dans les groupes débutants, d'utiliser les romans du grand ancêtre Matthew Lipman comme support permettant de faire émerger les questions. À l'UP, ce support a été progressivement mis de côté par les participants, comme induisant un fonctionnement trop scolaire, et parce qu'il interdisait, si on appliquait le dispositif Lipman tel qu'il a été conçu à l'origine, de proposer des questions autres que celles qui ont un rapport direct avec le texte. Ils ont donc, au cours des deuxième et troisième années de fonctionnement de l'atelier, décidé qu'on pourrait proposer d'autres questions, en plus de celles inspirées par le texte ; puis, finalement, qu'on se passe complètement du texte en partant d'autres supports, mots, expressions, objets - tout en gardant la possibilité de proposer des questions entièrement "libres", basées simplement sur l'expérience singulière de chacun.

À l'école, cette évolution est en cours, mais pas encore achevée. À ce jour, aucun élève n'a encore proposé qu'on se passe définitivement du texte. Dans les plus petites classes, CE1 ou CE2, c'est donc le roman seul qui sert de point de départ. En CM1 ou en CM2, l'assouplissement permettant de proposer aussi des questions libres est généralement introduit - à l'initiative des enfants, répétons-le - à un moment variable selon les années et les groupes concernés. Disons que je saisis l'occasion où une question sans rapport avec le texte est proposée pour demander au groupe si ce serait un

problème d'en accepter de ce type. Cette évolution n'a encore jamais été refusée, les enfants étant plutôt réjouis de pouvoir sortir du cadre rigide du texte pour poser des questions qui les concernent plus directement. Même si j'estime qu'une question posée à partir d'un texte ou de tout autre support (un mot, une expression, une oeuvre d'art, une sensation quelle qu'elle soit) et choisie par le groupe au moyen d'un vote, constitue toujours une expression de celui-ci, voire de son inconscient...

Ces quelques exemples montrent assez que les enfants de l'école ou j'exerce, pour des raisons dont j'ai tenté de présenter les plus centrales ici, en restent généralement à un stade moins avancé de l'évolution du dispositif. Les discussions philosophiques que vivent les élèves de fin de CM2 sont encore loin de ressembler à celles que j'organise à l'Université populaire de Caen. Mais il s'agit bien d'une différence de degré, pas de nature.

Toute mon action est sous-tendue par l'espoir qu'à terme (et je sais ce terme plus éloigné pour mes élèves de ZEP que pour les jeunes de l'UP), ils comprennent qu'ils peuvent philosopher seuls, sans nécessité de recourir à quoi que ce soit, fût-ce un livre de philosophie ; ni à qui que ce soit, fût-ce un professeur. Je n'aurai donc pleinement réussi cette tâche que si je suis devenu complètement inutile. Mais n'est-ce pas le but de toute éducation ? N'est-ce pas le sort de tout être humain ?

Sites internet à consulter :

- La discussion philosophique pour enfants en ZEP : <http://gillg4.free.fr>
- Philosophes en herbe : <http://philoherb.free.fr>
- L'Université populaire de Caen : <http://perso.wanadoo.fr/michel.onfray>

Livres :

- Pierre Hadot, Qu'est-ce que la philosophie antique ?, Folio, 1995.
- Gilles Geneviève : La raison puérile (Philosopher avec des enfants ?)
Labor, 2006.

(1) Michel Onfray La communauté philosophique - Manifeste pour l'Université populaire, Galilée, p. 109.

(2) Henri Bergson, La pensée et le mouvant, PUF, p. 147.

(3) Michel Onfray, La communauté philosophique - Manifeste pour l'Université populaire, op. cit., p. 33 & 34.

(4) François Galichet, " Qu'est-ce que le philosopher ? ", in Les activités à visée philosophique en classe : l'émergence d'un genre ?, (dir. M. Tozzi), Scéren-CRDP, Rennes, 2003.

(5) Zone d'Education Prioritaire.

(6) Philippe Meirieu : Apprendre... oui, mais comment, (3ème édition), Paris : ESF, 1988.