

Suisse : Quand l'animer vient au philosophe

S. Heinzen, Membre du Groupe de recherche en philosophie pour enfants et adolescents de la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg (Suisse) - heinzenS@eduf.fr.ch

J. Ducotterd, Membre du Groupe de recherche en philosophie pour enfants et adolescents de la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg (Suisse)

PHILOSOPHER À L'ÉCOLE, C'EST "COMMUNIQUER L'ABSTRAIT"

Nous ne philosophons jamais seuls. Même reclus dans les plus arides abstractions, c'était toujours en "communauté d'âmes" que les anciens pratiquaient l'exercice philosophique. Cette philosophie comme pratique collective s'exprimait à travers le discours argumenté, où plus l'aporie était ardue, plus l'exercice était profitable. Déployer sa pensée par le débat collectif repose ainsi sur l'idée ancestrale que la structure de la pensée individuelle et la structure de la pensée en débat ne constituent en leur fondement qu'une seule et même unité. Néanmoins, mener une pensée en débat philosophique nécessite une organisation, qui va largement varier selon le lieu et la signification associée à ce lieu.

Dans le cadre de la formation d'enseignants des classes enfantines et primaires, le groupe de recherche en philosophie pour enfants (PPE) de la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg s'intéresse notamment à la signification de la philosophie dans le lieu de l'école obligatoire. Cette réflexion autour de l'organisation de la pensée en collectivité est nécessaire à la validation d'un modèle méthodologique légitime, parce que ce dernier est précisément enseignable.

La signification de la philosophie dans le lieu de l'école obligatoire ne peut se contenter de s'appuyer sur la large extension sémantique de son glorieux passé pour aboutir à un gros paquet de définitions, de manières ou de thèmes, qui de toute façon ne satisferont que les encyclopédistes. L'enseignant exige un objectif opératoire vérifiable. C'est donc le plus petit dénominateur commun à toute démarche philosophique sur le plan de la pratique, qui va constituer le sens premier de la philosophie à l'école.

"Communiquer l'abstrait", telle est la signification que le lieu école donne au mot philosophie. L'abstrait se définit ici comme l'au-delà de la singularité sensible, comme le catégoriel qui organise l'existential, comme la généralisation qui permet à la pensée de subsister dans le langage. Ce langage qui permet le discours philosophique, soit ce discours d'abstraction, au sens où celle-ci se comprend comme définissant l'intention du propos. La philosophie est le seul discours qui vise l'abstrait, le généralisable, voire l'universel en tant que tels. La philosophie n'est ainsi ni littérature ni science.

Certes, tout langage est abstraction en tant que véhicule du sens catégoriel, mais si les autres discours emploient l'abstrait, ils n'en font pas leur but. Le discours littéraire l'incarne dans le récit, le drame, l'émotion. Le discours scientifique l'implique entre les particularismes répétables, observables, mais toujours réductibles au bout du compte à la singularité, car la science se doit de

l'expliquer. Les mathématiques, qui opèrent le nombre en tant que tel et donc universel par excellence, pourraient un instant se confondre avec la philosophie. La ressemblance s'arrête néanmoins ici : si les rapports quantifiable restent source de sens opératoire, ils ne sont pas de l'ordre du discours. Les mathématiques ne sont en effet ni équivoques, ni polysémiques, et encore moins perlocutoires.

Le discours abstrait se situe dans cette zone d'ambiguïté, où il ne peut se rattacher à la singularité et ne peut non plus prétendre à l'exactitude de l'univoque opératoire. C'est pour cette raison qu'il n'est possible qu'en communauté, dans l'échange combinatoire du semblable et du dissemblable de l'interlocution. L'abstrait philosophique est donc nécessairement communication, ne serait-ce qu'avec soi-même.

La communication implique en effet la capacité pour un récepteur de répliquer suffisamment la séquence sémantique produite par l'émetteur, afin de s'assurer que le sens soit conservé par le langage indépendamment de l'individualité insurmontable de deux interlocuteurs. Parler d'une même idée, implique tautologiquement qu'une idée semblable soit visée par deux intellects différents, ce qui signifie, selon toute probabilité, deux réseaux sémantiques différents. C'est d'ailleurs précisément ces différences qui vont alimenter le débat, c'est-à-dire amener deux réseaux sémantiques à construire, ou à reconstruire, une idée autre. Le débat appelle donc un ensemble de connexions données à s'organiser, de manière à rendre fonctionnelle l'idée à l'intérieur du réseau, dans lequel elle n'est pas forcément intégrable telle qu'elle a été émise par un énoncé.

Ce jeu de combinaison des diversités est justement ce qui anime la force aporétique du débat, qui impose par sa praticabilité les nécessités de construire ou tout au moins de modifier un ensemble sémantique. Il faut donc de l'entendu et du malentendu pour permettre un débat philosophique, au sens d'un lieu d'apprentissage, de construction. Il apparaît donc que l'école et le débat philosophique entretiennent une relation d'identité, sorte de zone franche entre Frege et Derrida.

L'ANIMATION DU DÉBAT COMME PENSÉE COLLECTIVE

La posture d'animation de débat s'inscrit donc dans cette tension entre le semblable et le différent s'appelant perpétuellement dans l'interlocution. Animer revient donc à éclater la cohérence d'une abstraction en la livrant à la diversité des réseaux sémantiques des participants, tout en les appelant à assurer la cohérence de l'intégration de l'abstraction dans leur propre réseau par l'échange interlocutoire. De même, l'échange interlocutoire répercute ce même principe de cohérence dans l'éclatement, de façon à ce que le débat soit praticable. De ce processus, découle la fonction matricielle du débat compris comme pensée collective.

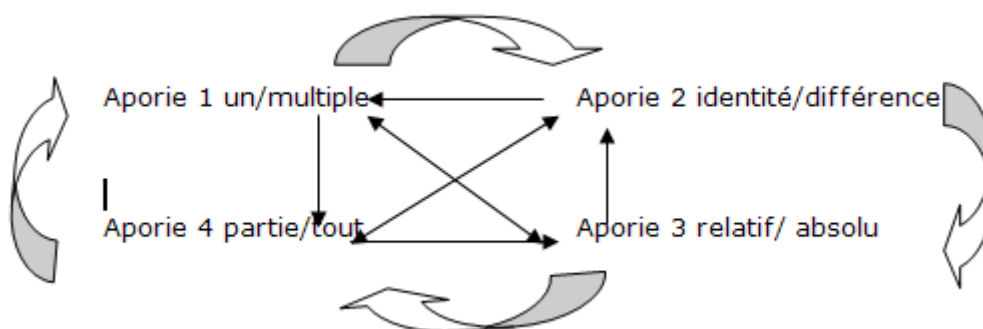
Gérer la fonctionnalité de ce réseau matriciel provisoire répond ainsi à la même structure aporétique que gérer son propre réseau personnel. Néanmoins la posture d'animation est profondément différente de la posture de participation. En effet, dans la participation au débat, chacun est interpellé de manière à travailler l'abstraction en vue de l'interconnecter à son système sémantique,

en la livrant à la compréhension des autres systèmes participants et dans la perspective d'un feedback fruitif. Animer, par contre, implique une intention visant la fonctionnalité aporétique de l'ensemble observable, à savoir du réseau matriciel qu'est le débat. Maintenir la constance de sa fonctionnalité aporétique nécessite donc de gérer à l'échelle collective ce que le participant est appelé à gérer à l'échelle personnelle. Comment dès lors assurer la cohérence dans l'aporétique collective ?

L'animateur ne peut ni ne doit s'appuyer sur son propre réseau sémantique personnel, faute de quoi il deviendrait participant. Il devient alors nécessaire de s'appuyer sur une compréhension du débat, jalonné par un système objectif de repérages. Le processus d'abstraction, soit du particulier au général, voire à l'universel, peut se lire à travers quatre pôles aporétiques s'appelant les uns les autres dans l'animation de la pensée.

Le premier pôle est celui de la singularité. Il est au point de départ du questionnement par le fait de sa nominalisation. Donner un nom à un objet revient à l'identifier comme inclus dans une catégorie et donc exclu de toutes les autres, selon le bon vieux principe de non-contradiction. Mais ce processus d'identité combinant l'inclusion et l'exclusion n'est possible que par la gestion de l'aporie de l'un et du multiple, soit par le fait que pour identifier un particulier, il faut recourir à plus d'un critère, étant donné que sans exclusion, il n'est pas possible de délimiter une inclusion (qui sans cela se trouverait être infinie). L'aptitude à unifier le multiple des connexions impliquées dans le positionnement identitaire d'une singularité dans un réseau sémantique est justement ce qui permet à cette singularité de rester une. C'est donc en entrant dans une mobilité intentionnelle, permettant de considérer l'unité d'un objet comme la globalité de l'ensemble de ses critères d'identité, qu'il est possible de considérer son idée dans l'intention de l'interlocution.

Ainsi le pôle premier de l'aporie, un-multiple, se dévoile comme le fondement des trois autres, soit de l'aporie du semblable et du différent, de l'aporie du relatif (au sens de ce qui lié) et de l'absolu (au sens de ce qui n'est pas lié), et de l'aporie du tout catégoriel et de ses parties singulières.



Schéma, selon le processus d'analyse interlocutoire Heinzen - Ducotterd - Hess.

Les flèches courbes représentent l'ordre de progression de l'abstraction du plus particulier (un/multiple) au plus général (partie/tout) qui s'achève par l'englobement du particulier dans une catégorie définie à partir de lui. Les flèches droites représentent toutes les autres possibilités de

mouvement de pensée dans le processus de construction d'une abstraction. Ainsi, l'animateur peut, une fois qu'il a localisé le mouvement des participants, proposer soit de faire avancer la progression directement dans son sens constitutif, soit de proposer un mouvement alternatif de manière à parcourir l'ensemble des pôles constitutifs. La question centrale de la recherche est donc de définir dans quelle mesure et dans quel contexte une stratégie est plus efficace qu'une autre.

D'ores et déjà, en se fondant sur cette lecture de la dynamique structurelle de la matrice sémantique collective, l'animation peut s'orienter en fonction des pôles visés par les interlocutions. Si le pôle interlocutoire orbite autour de l'aporie un-multiple, l'animation peut envisager trois pistes s'avancant en direction du pôle du semblable-différent, pour progresser directement vers l'abstraction par la formulation de définitions. Ou alors, outrepasser cette étape pour amener des liens externes en avançant vers le pôle relatif-absolu. Ou alors prendre le cheminement à rebours et directement positionner la particularité dans une totalité catégorielle. Chacune de ces options d'animation, appelant le réseau sémantique collectif, passe par chacun des pôles dans l'ordre constitutif, de manière à finaliser l'intégration d'une abstraction construite dans un réseau sémantique ainsi modifié.

Exemple : extrait d'un débat d'élèves de 8 ans sur la question "Pourquoi la vie est-elle parfois ennuyeuse ?".

Elève 1 : "Par exemple, quand il le connaît pas, on découvre de nouvelles choses. Dès qu'on l'a d'jà vu ben, on n'a plus la sensation de voir quelque chose de nouveau".

Le mouvement passe de l'aporie 2 à la 4 en gérant le rapport d'identité /altérité "nouveau - répétitif".

Animateur : "Mmh !... Quand on découvre des nouvelles choses, c'est pas ennuyeux, et quand on ne découvre plus de nouvelles choses, ça devient ennuyeux !? Qui n'est pas d'accord avec ça ?... oui, dis-nous".

L'animateur relance par une reformulation de même type

Elève 2 : "C'est que quand on connaît pas, on est impressionné par... un peu... parce que t'as jamais vu, tu trouves ça beau, mais la prochaine fois tu l'as déjà vu alors t'es d'jà moins impressionné".

Le mouvement se modifie par une nuance de lien introduisant une possibilité d'aporie 3.

Sur la base de ce bref extrait, il est alors possible de proposer à l'animateur plusieurs alternatives :

- il peut se contenter d'une reformulation de la nuance proposée, c'est-à-dire renforcer la statique sur l'aporie 3 de manière à inciter les participants à poursuivre le mouvement ;
- il peut s'opposer, en retournant vers l'aporie 1, au mouvement de généralisation en demandant un exemple, de manière à éprouver le mouvement esquissé ;

- il peut avancer vers l'aporie 4 en proposant une catégorie, afin d'inciter un accroissement de la généralisation ;
- il peut également viser l'aporie 2 en retournant l'argument de manière à éprouver la validité identitaire.

Former un enseignant à l'animation d'un réseau collectif sémantique repose donc sur une méthodologie de formation où la relance aporétique tient un rôle central. Intervenir de manière à susciter la poursuite du processus ne peut se résumer à poser une simple question ouverte et à se contenter, vaille que vaille, de quelques reformulations assaisonnant un cocktail aveugle d'idées tout en posant un acte de foi dans le principe d'émergence. Dans le lieu école, l'apprentissage qu'implique tout système de construction se doit de pouvoir être au minimum visé comme objectif. L'animateur doit donc être formé, dans un premier temps, à l'écoute. Gérer la matrice sémantique qu'est le débat, c'est avant tout évoluer sereinement dans sa dimension provisoire, ce qui revient à cartographier ses pôles dominants. L'attention portée aux discours des participants trouve ainsi son objectivité dans une organisation issue de la structure même de la possibilité du discours et non d'un quelque autre référentiel, qui amènerait forcément une disposition au formatage. La neutralité de l'animateur au service de la pensée des débatteurs ne peut être garantie par la bonne intention, mais bien par un outillage conçu pour l'objectivité.

Dans un second temps, la formation s'axe sur les interventions favorables aux processus de construction sémantique d'une abstraction. Poser une aporie ne revient pas simplement à puiser dans une réserve de contre-exemples ou dans un retournement par l'absurde à tout venant, car si l'aporie motive, le paradoxe inadéquat fige dans l'incompréhension. La capacité de repérer le pôle d'aporie dominant et l'accompagnement du collectif vers le suivant nécessitent le recours à une aporétique conforme à cette dynamique.

LES CONDITIONS MÉSO-, CHRONO- ET TOPOGÉNÉTIQUES DE L'INTERLOCUTION

En cela, il y a lieu d'examiner les conditions méso-, chrono- et topogénétiques du possible de la pratique de l'interlocution en PPE.

A) La mésogénèse demande d'élaborer en continu le "matériau" permettant l'avancée du débat. Il s'agira donc, d'une part, d'être garant que la tension vers la généralisation soit continue en réélaborant le discours des participants, lorsque l'envergure sémantique s'apauvrit, et d'autre part, de rester "dans le sujet". Et cela est d'autant plus vrai quand les enjeux du débat échappent aux participants. La suite d'exemples quasi identiques que l'on trouve régulièrement avec les petits enfants est un cas classique de l'obstacle à la diversité philosophique. De manière générale, le développement de la pensée sera favorisé par un matériau concret chez les petits (4-8 ans) et symbolique chez les grands (8-12 ans). En faisant intervenir une matérialisation du médiateur de la communication (on parle à la marionnette ou au personnage de l'histoire), on échappe à la tentation du conformisme ou de la soumission à l'attente sociale telle qu'habituellement le prévoit le contrat didactique. L'accent mésogénétique de l'animation demande donc que l'objet du discours soit

présent tout en évitant que l'argument d'autorité de l'enseignant prenne le dessus et devienne une institutionnalisation permanente. Cela donne une première tension : animer une communauté de recherche en philosophie pour enfant, c'est aller contre le schéma didactique classique tout en étant garant de l'avancée du débat.

B) Cette avancée, c'est la chronogénèse. L'aspect chronogénétique va demander une double attention. En premier, il y a lieu de sortir de la temporalisation didactique "classique", car la progression réflexive de la discussion philosophique ne suit pas les pas d'une séquence d'enseignement traditionnelle. Dans l'enseignement, on aura tendance à avoir une temporalisation marquée par le savoir nodal du cours dans le cadre d'une grille horaire prescriptive. En PPE, cela semble impossible. Comme l'opinion est le savoir de référence, elle ne peut pas être mise en scène de manière centrale, du fait que cela impliquerait une connaissance objective a priori et donc l'inanité du débat. En second lieu, il faut garantir un rythme, car la PPE participe du principe de l'enthousiasme chez la majorité des participants. La curiosité et l'étonnement sont des éléments essentiels de la posture philosophique. Or on sait que, plus l'enfant est jeune, plus il doit être actif pour progresser dans sa pensée. Cette optique chronogénétique fait ainsi ressortir la ressemblance de la progression réflexive en PPE et le socio-constructivisme, ainsi que, dans une certaine mesure, les procédures d'apprentissage collaboratif. Dans ces deux modèles, il n'y a pas de savoir de référence au départ et l'objectivité s'obtient dans la pratique intersubjective. Nous pouvons également observer une deuxième tension, animer une communauté de recherche en philosophie pour enfant, c'est dédidactiser le temps scolaire tout en étant garant d'un rythme de progression.

C) Finalement, le regard sur la topogénèse donne également à voir deux conditions locales.

La première est l'ergonomie du lieu de discussion. En cela, ce sont les règles favorisant la communication humaine qui guident l'organisation. La pragmatique de la communication, au sens de Watzlawick, propose une axiomatique qui permet un aménagement du débat. À partir du principe de l'impossibilité de la non-communication, on comprend aisément que ce qui favorisera la compréhension du contenu communiqué permettra également l'avancée du débat. Tout ce qui permet donc d'accompagner la parole aidera à la "lisibilité" du sens. Et il semble que l'organisation en cercle soit la plus favorable à la prise en compte des éléments non-verbaux de la communication. Par ailleurs, les règles de la proxémique permettent également de comprendre que la distance entre les membres de la communauté de recherche doit donner un confort tout en étant une stimulation. En effet, la PPE demande une compétence d'écoute qui sera favorisée par ce sentiment de stimulation accompagné par un climat de sécurité. Cela se rapporte également à la règle du parler en "je" qui donne un siège à l'opinion émise.

La deuxième condition de localisation revient aux rôles respectifs. Dans une séquence d'enseignement classique, les places sont relativement claires et correspondent au triangle pédagogique de Houssaye. En PPE, il y a redistribution des responsabilités. En effet, la posture de chercheur demande qu'il n'y ait pas de dépositaire du savoir. En effet, comme il n'y a pas de savoir

institutionnalisé, il y aura une responsabilité collective de garder la posture de chercheur. L'animateur, lui, sera de plus garant que la communauté reste orientée vers une progression réflexive.

La troisième tension révélée par ce regard sur la topogénèse montre la nécessité pour l'animateur d'évacuer le savoir didactique, tout en favorisant le travail de la pensée.

CONCLUSION

Ces réflexions de base sur la tenue d'un débat philosophique permettent d'ouvrir la voie à la recherche sur les interventions d'animation à proprement parler. Mener une recherche sur les interventions d'animation doit donc satisfaire à ce double axe observer-intervenir.

Le premier volet de cette recherche a donc été de satisfaire à la condition élémentaire de l'observation : la lisibilité de ce qui est recherché, soit la progression vers l'abstraction dans l'échange interlocutoire. Cette lisibilité permet désormais de repérer les échanges propices à la progression et, à partir de là, de jauger si les relances conçues sur la base de la nomenclature aporétique s'avèrent remplir leur rôle d'une manière satisfaisante.

Avant de publier des résultats probants, il importe, en regard des implications entre le lieu école et la recherche constitutive d'une méthode de formation, d'assumer explicitement les conséquences sur la pratique philosophique ainsi vécue.

Dans un esprit probablement influencé par la sacro-sainte neutralité helvétique, dont les principes se retrouvent dans nos lois scolaires, l'introduction de l'outil philosophique dans l'école obligatoire porte en écho cette exigence de neutralité tant confessionnelle que partisane. A la différence d'une laïcité souvent comprise comme un privatif du religieux, la neutralité est bien davantage une absence de jugement sur les croyances de tout bord, y compris toutes celles non religieuses qui peuvent foisonner dans la laïcité. Autrement dit, un animateur en PPE ne devrait pas avoir besoin de s'appuyer sur la béquille de croyances préalables, fussent-elle estampillées d'une crédulité sincère, telles que le sont notamment toutes les utopies dites modernistes. La seule objectivité neutre pour l'exercice de la philosophie est celle amenée par la philosophie elle-même. Les conditions de possibilité d'un débat philosophique, qui sont celles permettant la communication de l'abstrait en tant que tel, ne sont pas de l'ordre de la conviction des participants. Il n'est pas nécessaire de croire en la valeur de la logique aporétique inhérente à l'exercice d'un discours raisonné pour pouvoir pratiquer le débat argumenté. L'étude des conditions de possibilité de penser vise des procédures formelles observables et répétables, sinon celles-ci ne pourraient en aucun cas constituer une méthode pouvant être enseignée, car il n'y aurait alors ni objet de formation ni moyen d'évaluation. De plus, dans une logique toute poppérienne, ce n'est qu'en délimitant les conditions auxquelles un modèle ne fonctionne pas, qu'il est possible de délimiter le domaine dans lequel il trouve sa validité. Ce n'est qu'en respectant ces principes fondateurs de toute démarche scientifique qu'il est possible de prétendre amener un outil de constitution de l'abstraction qui permette bel et bien de penser par soi-même avec les autres, et non pas de penser soi-même comme les autres.