

Soutenance de thèse de Johanna Hawken (16 décembre 2016)

Johanna Hawken

Pour compléter l'article de J. Hawken dans le n° 73 de Diotime sur sa recherche (thèse en philosophie sur "Philosopher avec les enfants. Enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture d'esprit" - Paris 1 Panthéon-Sorbonne), nous publions sa soutenance, qui éclaire bien son travail...

Monsieur le Président, Mesdames et Messieurs, chers membres du jury,

Je tiens tout d'abord à exprimer l'honneur et la reconnaissance que j'éprouve à vous présenter aujourd'hui ma recherche - que j'exposerai, de façon classique, en trois temps : la constitution de mon sujet, l'analyse de ses difficultés spécifiques et enfin ses principaux résultats et possibles prolongations.

1. La constitution de mon sujet de recherche

1.1. Le choix de la question de l'ouverture d'esprit

[Respiration] Un jour, un enfant de huit ans, Alexandru, m'a dit : "Quand on philosophe, on s'enrichit grâce aux idées des autres parce qu'on est dans l'océan infini de la philosophie. Pour traverser cet océan, il vaut mieux être plusieurs, c'est trop dur tout seul."¹

C'est en constatant que les enfants, âgés de cinq à quatorze ans, éprouvaient l'atelier philosophique comme un moment d'entraide intellectuelle et de réflexion collaborative sur l'existence, que j'ai choisi d'étudier la question de l'ouverture d'esprit. En outre, cette observation, issue de ma pratique au sein des structures éducatives romainvilloises, résonnait fortement avec l'ensemble de la littérature, dans laquelle l'ouverture d'esprit est incessamment présentée à la fois comme le moyen et comme la fin de l'apprentissage philosophique. C'est en notant, de surcroît, que pour Matthew Lipman, père fondateur, il s'agissait de l'une des sept habiletés de pensée nécessaires pour philosopher qu'il m'est apparu que cette question méritait un éclairage philosophique. Il me semblait pertinent d'ancrer ma réflexion dans l'hypothèse suivante : l'éducation philosophique des enfants, telle qu'elle est imaginée depuis une quarantaine d'années, se définit comme une exercice intellectuel de discussion collective qui permet, d'une part, une ouverture d'esprit en un sens cognitif - par l'échange et la circulation des idées, par la complémentarité des interventions, par le déploiement rationnel des hypothèses, des arguments et des exemples - et qui permet, d'autre part, une ouverture d'esprit en un sens éthique - au travers du développement de l'écoute, de la compréhension d'autrui, de la rencontre intellectuelle avec l'altérité et la pluralité.

[transition] Les jeunes penseurs concevaient ce mouvement d'ouverture à la fois vis-à-vis des idées et de leurs pairs, mais aussi vis-à-vis de leur expérience du monde.

1.2. La place de l'expérience

[Respiration] Tous les jours, les enfants disaient :

"La philosophie, c'est quand on découvre des choses sur le gens qui habitent la terre" ; "En philo, j'apprends le monde".

Là aussi, cet élément était saillant à la fois dans le discours des enfants et des chercheurs et praticiens : ainsi, j'ai voulu, un temps, centrer mon analyse sur la place de l'expérience dans la philosophie pour enfants, au point qu'elle constituait l'axe de recherche présenté dans la convention avec le CIFRE. Et cette question demeure cruciale et omniprésente. Tout d'abord, la philosophie pour enfants repose sur une réhabilitation de la sphère expérientielle : réhabilitation qui débouche sur l'idée selon laquelle tous les êtres humains - y compris les enfants donc - sont légitimes pour philosopher à partir de leur expérience de vie. Ensuite, les outils pédagogiques visent à faire éprouver le sens d'une réalité abstraite grâce à divers genres d'expériences : la participation au dialogue fait expérimenter les habiletés de pensée, les outils expérientiels fictifs incarnent, dans les histoires, des questions abstraites, et les expériences ludiques telles que les jeux et expériences de pensée rendent tangibles des problématiques complexes. Enfin, la finalité de l'éducation philosophique est l'enrichissement du rapport au monde, l'affinement de la relation de l'enfant à l'expérience des choses et des phénomènes.

[transition] Pourtant, la traversée de cet océan doctoral ne s'était pas inaugurée avec ces questions : mon projet de recherche initial avait pour objectif de définir la conception de la philosophie telle qu'elle est véhiculée par ce mouvement pédagogique.

1.3. La nécessité de définir la conception de la philosophie pour enfants

[Respiration] Une après-midi de mars, un enfant de dix ans, Yanis, m'a dit : "La philosophie, c'est trouver ses représentations mentales pour comprendre des mots qu'on connaissait mais qu'on n'avait pas détaillé."

Pour comprendre la nature de la représentation de la philosophie qui se cache derrière ce mouvement pédagogique, il m'a semblé nécessaire de cibler les postulats qui sous-tendent de manière commune les divers courants (ce qui fut l'objet de ma première partie).

Premièrement, selon un postulat universaliste, l'enfance entretiendrait une affinité avec le monde de la philosophie : grâce à certaines tendances philosophiques spontanées telles que l'étonnement, la curiosité, l'intuition ; et grâce à l'imprégnation de l'expérience enfantine par certains concepts et problématiques universaux.

Deuxièmement, selon les principes de la psychologie socio-constructiviste défendue ici, les capacités cognitives de l'enfant autoriseraient l'accomplissement des actes rationnels nécessaires pour philosopher : l'abstraction empirique, la déduction, l'induction, la métaphore, l'analogie, le syllogisme, et le raisonnement en général. Contrairement à la vision traditionnelle et piagétienne, ces

facultés constitueraient une réalité cognitive propice à la pensée philosophique, si tant est que l'on met en place un cadre interventionniste : de ce point de vue, la raison philosophique se développerait exponentiellement, au fur et à mesure des titillements didactiques. La philosophie pour enfants pratique l'interventionnisme conceptuel et estime que la manipulation, la fréquentation et l'initiation aux compétences et aux concepts permettent l'ouverture d'un esprit philosophique, qui pourrait être perdu si l'on ne se fiait qu'au hasard ou au destin scolaire.

Ensuite, pour comprendre plus précisément la teneur de ce mouvement, il était essentiel d'étudier son émergence historique, ses fondements théoriques et les débats méthodologiques contemporains (ce qui fut l'objet de ma deuxième partie). La philosophie pour enfants, dépouillée des textes historiques, de la terminologie technique et de l'élévation apportée par les grands auteurs, requiert la redéfinition de l'acte philosophique en tant que tel, mis à nu : par suite, divers courants ont surgi en émettant une certaine conception de la philosophie.

Tout d'abord, dans ses origines lipmaniennes, elle a émergé selon un prisme analytique, constructiviste, pragmatique : Lipman a construit un programme qui visait le progrès des capacités logiques dans une communauté de recherche dont l'objectif était la construction de vérités intersubjectives en vue de l'amélioration du rapport à l'expérience. Cette perspective a fait l'objet de critiques en raison de ses possibles dérives formalistes, utilitaristes et relativistes - critiques que nous avons identifiées et analysées. Cela dit, le philosophe américain est parvenu à proposer une première définition selon laquelle la philosophie consisterait dans le développement de la pensée critico-logique, créative et bienveillante au sein d'un dialogue orchestrant les habiletés de pensée. A sa suite, par exemple dans le courant français rassemblé autour de Michel Tozzi, elle se définit comme une pratique démocratique de la discussion argumentée, conceptualisée, problématisée. Selon le courant socratique, elle consisterait davantage dans un travail d'arrachement et de production maïeutique des vérités éloignées des opinions, grâce au dirigisme d'un genre de maître socratique. D'autres propositions existent, mais dans tous les cas, on peut remarquer que finalement la vision de la philosophie se superpose avec une vision de la pédagogie, si bien que les objectifs éducatifs biaisent la façon de concevoir la discipline.

Face à ces désaccords, nous avons choisi la définition suivante, qui rassemble certains éléments - au risque de sembler diplomate : la philo pour enfants se définit comme une pratique réflexive, critico-logique, créative et bienveillante réalisée au sein d'une discussion argumentée, conceptualisée, problématisée, à partir d'une question fondamentale de la condition humaine. En réalité, avec cette définition, nous retrouvons la question de l'ouverture d'esprit, pour plusieurs raisons : tout d'abord, il s'agit d'un moment collectif qui induit, par là-même, des enjeux éthiques, afin que les discutants parviennent à construire une réflexion intersubjective. Ensuite, la visée éducative de cette activité donne la primauté au déploiement des idées, au dévoilement des présupposés, des arguments, des exemples et hypothèses. Les deux chemins parallèles ne sont donc pas sans rapports.

[transition] Mon périple dans l'océan de la philosophie ne s'est pas fait sans vagues, et j'ai même eu parfois l'impression d'affronter des tempêtes.

2. Difficultés rencontrées au cours de la recherche

2.1. Philosopher sur la philosophie : au seuil de la philosophie, à la frontière de la philosophie

Un matin d'automne, une enfant de six ans, Shana, m'a dit : "Philosopher, c'est regarder sa pensée, trouver ses idées et ensuite penser ses idées. C'est réfléchir sa pensée".

La première difficulté fut que mon océan doctoral, lorsque je me suis penché sur lui, m'a présenté un miroir : en tentant de penser la philosophie pour enfants, je me suis retrouvée à philosopher sur l'essence de la philosophie elle-même. Face au tourment de ce mouvement réflexif, deux concepts m'ont habitée au quotidien : le seuil et la frontière.

La notion de **seuil** s'est manifestée de manière saillante en lien avec la question brûlante et suivante : de quelle façon peut-on commencer à philosopher ? Lorsqu'on initie des enfants qui sont eux-mêmes au seuil de leur existence et de leur intelligence, est-ce que l'on philosophe déjà ? Si l'enfance est l'âge des prémisses, et que l'on philosophe sur le mode de l'éveil, de l'initiation, de la découverte, s'agit-il authentiquement de philosophie ? Si l'on philosophe un peu (par exemple, si l'on réfléchit quelques minutes sur la définition du mot bonheur), philosophe-t-on réellement ? Historiquement et traditionnellement, on entre dans la philosophie, comme dit Sartre, sans préalable, d'un bond soudain par lequel on se place tout de suite au milieu des grands textes, des grands esprits et des grands philosophes : ne reste plus, alors, qu'à se hisser à leur compréhension. C'est la raison pour laquelle jusqu'à maintenant on estimait qu'il fallait attendre pour philosopher : il fallait être prêt à faire ce grand bond. Nous nous situons dans un paradigme opposé, selon lequel en réalité, on ne philosophe pas qu'à peu près auprès des enfants : on philosophe à la mesure des enfants, à l'échelle de leur expérience du monde, en concordance avec leurs facultés cognitives. La philosophie peut être haute comme trois pommes et pour l'accepter, il s'agit d'adopter un nouveau modèle, celui de la progressivité, de l'apprentissage graduel par lequel la pensée est haute comme trois pommes, puis quatre pommes, puis cinq pommes, etc... Le cœur du débat se cristallise autour de la question des degrés du philosopher et dans la réussite d'un pari éducatif : imaginer une éducation philosophique qui engagerait les plus jeunes dans une formation progressive de la pensée.

La notion de **frontière**, quant à elle, s'est montrée sensible au quotidien en raison de la sensation fréquente, lors des ateliers auprès des enfants, de sortir du philosopher. C'est probablement le propre d'une démarche expérimentale de se heurter aux limites, aux contours et aux échecs. En tout cas, c'est le propre d'une démarche éducative. Ainsi, la philosophie pour enfants doit se libérer du soupçon qui pèse sur elle pour affirmer qu'il s'agit d'un processus d'apprentissage au cours duquel on se confronte nécessairement au manque, à l'erreur, à l'absence de philosophie. En revanche, cela ne signifie pas que la pratique philosophique avec les enfants soit seulement un prélude dénué de

philosophicité : l'expérience de l'absence de maîtrise de la pensée a valeur de propédeutique. De même que dans l'apprentissage de l'écriture, la rature et la faute jouent un rôle essentiel pour découvrir la forme correcte, la pensée brouillonnée, travaillée et pétrie a droit de citer dans l'atelier philosophique. Malgré l'acceptation de ces errements, il est nécessaire de savoir vers quoi l'on tend et d'établir, donc, des critères de l'échange philosophique, qui me semblent pouvoir être les suivants : la posture universaliste, le cheminement articulé de la discussion, la mise en preuve et à l'épreuve des idées, la circulation des pensées, la présence du dialogue intérieur et rhizomique en chacun, la complexité tentaculaire de la réflexion et la temporalisation ritualisée de la pensée. Nous savons vers quoi tendre, mais nous savons également que nous ne pouvons réaliser cet objectif à chaque instant, à chaque fois, chaque jour.

Finalement, alors qu'on pourrait craindre que la philosophie pour enfants menace l'intégrité ou la dignité de la philosophie, il me semble au contraire qu'elle nous apporte un éclairage sur sa nature et qu'elle nous informe sur ses origines.

[transition] La volonté de dessiner les contours de la philosophie pour enfants s'est trouvée accentuée par son caractère mouvant et innovant.

2.2. Difficulté liée à l'objet de recherche pluridisciplinaire et innovant

Un jour, une enfant de 10 ans, Danièle-Henriette, m'a dit : "La philosophie... on dit ses idées qui sont presque impossibles à penser, on essaie de chercher des idées plus haut"2.

Il m'a parfois semblé impossible de penser la philosophie pour enfants : ce mouvement pédagogique neuf, balbutiant, constituait un objet d'étude instable, glissant, et si j'ose dire, savonneux. Elle est en train de se constituer, de se formaliser, hors et dans les institutions ; elle est portée par des champs de recherche multidisciplinaires et défendue par une multiplicité de courants méthodologiques. Alors même que je tentais d'en définir les contours, j'avais le sentiment qu'elle se définissait par une absence de contours tant elle relève davantage d'un genre expérimental multiforme que d'une méthode instituée. Face à la diversité des courants (lipmanien, tozzien, lévinien, socratique), j'ai fait le choix de ne pas me cantonner à une méthode spécifique, mais d'affirmer certains principes qui me semblent constituer une armature méthodologique, qui ne peut certes pas garantir totalement la philosophicité de l'exercice, mais qui peut, pour le moins, accroître les chances de sa production. Cette armature serait constituée de quatre éléments principaux.

Premièrement, un cadre propice à la mise en place d'une discussion qui soit conceptuelle, argumentée, problématisée, bienveillante, critico-logique, créative. Deuxièmement, une question et une problématique philosophique qui préoccupe intensément à la fois les philosophes et les enfants, conformément au principe de la motivation intrinsèque de Dewey. Troisièmement, un ensemble de ressorts didactiques et pédagogiques (fictions, supports, jeux, outils pédagogiques) qui créent un lien entre le monde de philosophie et le monde de l'enfance et guident le groupe dans sa progression du concret à l'abstrait, de la simplicité à la complexité, de l'expérience vécue à l'idée. Quatrièmement, la

facilitation d'un adulte conscient des enjeux, concepts et débats philosophiques grâce auquel les enfants seront guidés dans un accompagnement intellectuel empreint de rigueur et de douceur, d'exigence et de bienveillance, de constructivisme. En cela, nous nous éloignons clairement des courants léviniens et des courants socratiques : nous avons fait le pari de la douceur constructiviste contre celui de la douleur maïeutique ou de l'indulgence psychanalytique.

[transition] Ces principes ne sont pas le produit d'une vision de l'esprit, mais d'une pratique continue, entre 2011 et 2014 (et encore aujourd'hui), qui fut à la fois une merveilleuse source d'inspiration et une difficulté méthodologique majeure.

2.3. Donner une place à la pratique expérimentale dans une recherche philosophique

Un jour d'hiver, un enfant de 9 ans, Islam, m'a dit : "La philosophie, c'est quand on partage ses idées, on offre ses idées aux autres et on voit comment ils la travaillent".

Dans cette lignée, ma recherche propose, en somme, une tentative, dont la difficulté principale, in fine, fut précisément d'opérer une alliance entre l'expérimentation pratique, présente dans le corpus des discussions philosophiques retranscrites, et la réflexion théorique et universitaire. Contrairement à une thèse de philosophie effectuée sur le mode de l'immersion (dans laquelle il s'agit de se plonger dans la pensée d'un auteur pour s'en imprégner au plus haut degré), j'ai tenté de réaliser une thèse sur le mode de l'exploration au travers de la mise en place de discussions philosophiques dont la fonction, dans la recherche philosophique, ne serait ni d'être la source, ni d'être le fondement, mais d'être présente à titre d'exemple, d'illustration et de témoignage de la réalisation effective des ambitions théoriques.

Cette difficulté méthodologique était redoublée par le trouble éthique que j'éprouvais à l'idée qu'il s'agissait non seulement de donner une place à la pratique, mais de faire entrer un vécu expérimental et même un ressenti. En effet, je ne peux nier que cette recherche est portée - de façon contestable - sur une expérience subjective et une conviction personnelle : souvent, au cours de discussions philosophiques avec les enfants, j'éprouvais vivement la philosophicité de ce qui se passait en raison de la profondeur, de l'intensité et de la vérité des paroles et pensées échangées. Mais je ne savais vraiment définir cette impression. Je me demandais alors : "Est-il légitime de fonder une recherche sur la volonté d'étayer une conviction intime ? Est-il raisonnable, même, d'écrire un texte ancré sur un genre de militantisme philosophique ?". Cette inquiétude était évidemment accentuée par le quotidien, qui était constitué, dans le cadre de mes fonctions au sein de la collectivité territoriale de Romainville, par la défense constante du projet auprès des partenaires, élus, enseignants et parents.

[transition] Ces tribulations ne sont pas sans importance, car elles signalent, aussi, le fait que la volonté de démontrer la valeur de cette pratique est liée au fait que l'enseignement philosophique auprès des enfants contient un enjeu politique et citoyen.

3. Résultats de la recherche et possibles prolongations

Alors que mes résultats de recherche ont trait aussi à la clarification des enjeux, définitions et débats relatifs à la philosophie pour enfants, je souhaite mettre l'accent, ici, à la fois sur le sens de cette pratique pour l'enfant et sur sa portée éthique et politique. Sans aller jusqu'à dire qu'il s'agit d'un remède dont j'aurais scientifiquement apporté la preuve, j'ai pu remarquer des phénomènes significatifs quant au sens que les enfants confèrent aux discussions philosophiques.

3.1. La prise de conscience de la faculté de pensée et de ses idées

Un beau jour de printemps, une enfant de 5 ans, Lisa, m'a dit : "La philo, c'est tout un univers en nous, un univers plein de réflexion pour travailler son cerveau, c'est une aventure un peu qui nous amène dans le monde des questions". Et son camarade, Matthieu, de compléter : "On a chacun un monde quand on pense".

Alors que la pensée ordinaire habite l'esprit de l'enfant, rien ne prouve que les mouvements de métacognition et d'ordonnement soient spontanés : la philosophie, tout d'abord, inciterait l'enfant à prendre conscience de sa faculté de pensée et de ses idées. Il construit peut-être même un "domicile intellectuel" comme dirait Lipman : alors que certains détracteurs considèrent que la philosophie, par la place qu'elle accorde au doute et à la critique, pourrait déstabiliser l'enfant, nous considérons que les dialogues philosophiques montrent au contraire un processus de verbalisation, de clarification et d'appropriation des idées. La connaissance de son pouvoir de pensée renferme un enjeu politique car il faut, avant tout, oser penser le monde, oser appliquer ses exigences critiques, exprimer sa sensibilité au problème, examiner la logique d'une idée, et imposer son souci des fondements.

[transition] En outre, la découverte même du fait d'être porteur d'une pensée efficiente engage le développement d'une estime intellectuelle de soi.

3.2. L'estime de soi

Un jour d'été, un enfant, Rufus, 8 ans, m'a dit : "La philosophie, c'est pour rentrer dans son âme et découvrir ses propres idées". "Parfois on trouve des trésors". Et Idomel de continuer : "La philo, ça sert à dépenser son imagination, à développer notre sens de vivre".

La présomption d'intelligence philosophique, que je considère être l'un de nos axiomes fondamentaux, a une grande puissance : conformément à l'effet Pygmalion, il suffit d'énoncer la capacité de penser pour enclencher la possibilité de sa réalisation, et pour provoquer, surtout, un premier mouvement de reconnaissance de soi comme individu pensant. L'apprenti philosophe, devenu penseur et interlocuteur légitime, peut saisir de multiples opportunités pour accomplir des succès cognitifs. Lorsqu'un enfant formule une question qui engage le groupe dans une longue réflexion, lorsqu'un enfant émet une hypothèse qui crée le débat, lorsqu'un enfant exprime une idée qui emporte l'adhésion par sa valeur de vérité, lorsqu'il considère, tout simplement, qu'il a réussi à dire ce qu'il pensait : à chacune de ces occasions, l'enfant éprouve un accroissement de l'estime qu'il

porte à lui-même en tant qu'être rationnel et, conformément à la définition cartésienne, en tant qu'être rationnel possesseur d'un libre-arbitre intellectuel.

[transition] Mais l'expérience nous a montré qu'il ne s'agit pas seulement d'acquérir une plus grande connaissance de soi, mais aussi d'accueillir et de découvrir le point de vue d'autrui.

3.3. L'ouverture à autrui

[Respiration] La semaine dernière, une enfant de six ans, Yasmine, a chuchoté à mon oreille :

"Philosopher, c'est écouter les pensées des autres".

Cette définition succincte, que l'on pourrait incriminer pour son manque d'exhaustivité, me semble dévoiler un élément caractéristique : ce qui est le plus marquant et essentiel, ce ne serait ni l'acte de parler, ni celui de s'exprimer, mais celui d'écouter. D'ailleurs, on pourrait se demander : dans la grande philosophie, est-ce que l'on fait vraiment autre chose ? Lorsqu'on étudie Nietzsche, par exemple, est-ce qu'il ne s'agit pas aussi de se rendre disponible à sa pensée, à ses infinies subtilités, à ses arcanes techniques, à ses soubassements théoriques ? Avec les enfants, le cadre constructiviste, rationaliste et égalitariste de la discussion philosophique est un moment privilégié pour découvrir autrui dans toute sa divergence. En outre, il ne s'agit pas de s'écouter pour dire des choses anodines ou anecdotiques, mais pour livrer une vision du monde, une idée sur la vie, une pensée sur l'existence. Il faut imaginer un groupe d'enfants en train de tricoter, un par un et tous ensemble, une discussion sur le bonheur, la liberté, le bien, le mal, la joie ou la vie. C'est ainsi que les enfants, petit à petit, affinent leurs idées grâce aux remarques de leurs pairs, les justifient face aux arguments soulevés, les nuancent à la lumière des nouvelles hypothèses, les exemplifient pour les rendre plus incarnées. C'est ainsi que se produit, parfois, une véritable empathie intellectuelle, comme dirait Jen Glaser, une véritable imagination sociale comme dirait Ann Margaret Sharp.

Ce n'est pas rien. C'est pourquoi je pense, pour conclure, que ce sont ces directions qui méritent d'être explorées plus avant : l'analyse philosophique de la circulation des idées, la création d'outils pédagogiques permettant d'expérimenter l'essence de l'empathie et les clés pédagogiques nécessaires pour transmettre aux enfants la méthode pour effectuer la décortication des fruits de leur pensée.

- [Valentin] "Philosopher, c'est rencontrer ses idées, et après on rassemble toutes ces pensées et après on essaie d'accomplir quelque chose"[3](#).

Voilà donc ce que j'ai tenté d'accomplir, et je me réjouis d'avance à l'idée d'échanger avec vous autour de ce travail, de cet océan dans lequel je n'étais pas seule, si bien que je tiens particulièrement à remercier mon directeur de thèse, M. Kambouchner, Mme Boubon et l'ensemble de mes collègues. Et je vous remercie tous, infiniment, pour vos lectures et votre attention.

- (1) Retranscription des ateliers de philosophie en cadre scolaire, classe de CM1 A (S. Senji), école Fraternité, 5 octobre 2012, p. 749 des annexes.
- (2) Retranscription des ateliers de philosophie en cadre scolaire, école Fraternité, classe de CM2 B (E. Le Gall), 3 décembre 2011, p. 667 des annexes.
- (3) Retranscription des ateliers de philosophie en cadre scolaire, école élémentaire Fraternité, classe de CM2 B (R.Miherre), 22 novembre 2011, p. 685 des annexes.