

L'engagement chez l'enfant-philosophe

Julien LEDOUX, Docteur en Sciences de l'Education

Dans un monde où la contradiction est souvent absente ou rejetée, la pratique philosophique offre aux enfants un espace pour la prendre en charge.

Et, même si la nuance doit être l'objectif, nous proposons l'engagement tranché comme point d'étape nécessaire avant d'y accéder. Or, assez souvent et dans certaines configurations, les participants, même jeunes, s'offusquent quand on leur demande de faire un choix et de s'engager pour examiner une idée clairement définie. Cela révèle combien nous avons tendance à nous identifier à nos pensées en ne parvenant pas à les envisager comme de simples hypothèses de travail. Le penseur et ses idées sont comme « collés ».

Pour encourager le « décollement », nous verrons pourquoi il semble intéressant de ne pas séparer l'idée du penseur et comment faire pour prendre en charge conjointement les dimensions cognitives et psychiques des jeunes philosophes en herbe.

1. Un pas de côté vers une pensée nuancée

La faculté de psychologie fait se côtoyer plusieurs visions très différentes de l'être humain, parfois même incompatibles. En simplifiant à l'extrême, on peut dire que deux blocs principaux coexistent au sein de l'institution : celui qui considère que l'être humain est avant tout un sujet pensant et qui se centre principalement sur l'étude des processus cognitifs (ce bloc se compose de la psychologie cognitive, la psychologie du développement, la psychologie sociale, la neuropsychologie) et celui qui centre plutôt son attention sur le « sujet sentant » (la psychanalyse). La distinction entre ces deux dimensions, que nous nommerons par la suite « dimension cognitive » et « dimension psychique » est intéressante, selon nous, car elle permet d'apposer un regard fertile sur ce qui se passe durant les ateliers de pratique philosophique, à condition d'y prêter attention.

En outre, parmi les nombreuses méthodes qui proposent de pratiquer la philosophie, il en existe une : la méthode socratique, qui considère qu'il est intéressant de ne pas séparer l'idée du penseur, faisant ainsi se rencontrer le sujet pensant et le sujet sentant, présents en chacun. Ainsi, en atelier, il s'agit de travailler avec les enfants les compétences philosophiques que sont l'argumentation, l'interprétation, la recherche de présupposés, la conceptualisation, la problématisation et le questionnement, relevant donc de la sphère cognitive ; mais il s'agit aussi de considérer que nous ne nous approprions pas ces compétences de la même manière et que cette appropriation dépend de certaines caractéristiques ontologiques et psychologiques propres à chaque individu.

Pour prendre une image, nous pourrions dire que l'être humain, dès l'enfance, disposerait de différentes paires de lunettes (paradigmes) pour se regarder et regarder le monde. Parmi elles, on peut distinguer les lunettes morales qui permettent de dire si ce que nous cherchons à comprendre nous semble bien ou mal ; existent également les lunettes esthétiques qui offrent la perspective du beau et du laid, ou encore les lunettes pragmatiques qui proposent un angle de vue permettant d'essayer de juger du caractère

pratique, efficace d'une situation, d'un comportement, d'une action, etc. On pourrait aussi citer les lunettes imaginaires, psychologiques, intellectuelles... qui, pour chacune, offrent une perspective particulière mais, par définition, parcellaire.

Le problème est que l'être humain (pour des raisons liées à l'éducation, à la culture ou autres), sauf s'il travaille à en prendre conscience, tend plutôt à utiliser majoritairement un paradigme que l'on pourrait donc qualifier de dominant. Cela lui donne à penser que sa vision est la seule qui vaille et que les idées provenant de personnes adoptant un autre paradigme dominant que le sien sont faibles, invalides, avant même de les avoir examinées. L'enjeu sera alors, dans l'atelier de philosophie, d'amener les participants à faire un pas de côté pour réfléchir et se regarder en train de le faire, afin de rendre visible le paradigme dominant, en examiner les points forts et les problèmes, avant de leur faire découvrir que d'autres paradigmes existent, ce qui les autorisera, par la suite, à choisir ou non de changer d'angle de vue, entièrement ou partiellement, parfois ou toujours, ces paradigmes qui leur apparaîtront pertinents pour penser un concept, une problématique, une attitude, etc.

Dit autrement, l'enfant-philosophe devrait être à la fois capable d'utiliser en conscience et avec curiosité les compétences philosophiques, de nature plutôt cognitive, mais également d'avoir un regard conscient sur son propre paradigme dominant, tout en ayant conscience que d'autres visions que la sienne existent, ce qui relève plutôt de la sphère psychique, du fonctionnement psychologique. Nous résumerons ces deux objectifs sous le terme de « pensée nuancée ».

2. Un engagement tranché comme point d'étape : angle cognitif

Paradoxalement, nous soutenons que cette pensée nuancée, visée par l'atelier de philosophie, ne peut s'atteindre qu'après une étape d'engagement tranché. De même, nous pensons que laisser advenir la nuance trop tôt dans l'atelier amène non pas à une pensée souple et nuancée mais à la confusion. C'est ce que nous essaierons de montrer dans la suite de cet exposé. Nous appellerons donc engagement ce choix tranché, encouragé par l'animateur et opéré par le participant durant l'atelier, lorsqu'il fait un choix parmi plusieurs idées, plusieurs options ou qu'il les hiérarchise.

Voici tout d'abord quelques manifestations de cette nuance qui apparaîtrait trop tôt, selon nous :

- À l'échelle du groupe, la nuance peut se retrouver lorsqu'on ressort d'un atelier durant lequel on a fait un travail de géographe, c'est-à-dire quand les participants se sont exprimés sur une thématique ou autour d'une question, mais que leurs idées ne se sont pas vraiment confrontées les unes aux autres. En somme, on a collectionné les idées, obtenant ainsi un panorama vaste et global mais manquant de précision.

On peut donner par exemple le cas d'un atelier sur Est-ce que c'est bien de grandir ? ayant eu lieu dans une classe de CP et qui a abouti aux conclusions suivantes :

C'est bien de grandir parce qu'on peut se déplacer plus facilement quand on a le permis.

C'est bien de grandir parce qu'on comprend plus de choses.

Ce n'est pas bien de grandir parce qu'il faut gagner de l'argent.

Ce n'est pas bien de grandir parce que le corps s'use.

Les idées font du sens mais elles ne se rencontrent pas et ne prennent pas vraiment en charge les nœuds relatifs aux problèmes que pose la problématique, notamment en ce qui concerne le concept de liberté.

- Dans les interventions même des participants, cette nuance peut apparaître sous diverses formes. C'est notamment le cas des interventions durant lesquelles les enfants amènent plusieurs idées dans une seule intervention. On peut reconnaître cette manifestation à l'écrit car elle utilise l'énumération et donc la virgule.

Par exemple, dans un atelier sur Qu'est-ce que l'amitié ?, Nathan, jeune élève de CE2, propose :

Un ami, c'est quand on aime jouer aux mêmes jeux, qu'on regarde les dessins animés ensemble, qu'on dit les mêmes mots en même temps et que nos vies se ressemblent.

Nathan amène quatre éléments pour répondre à la question.

- Parfois aussi, dans leurs interventions, les enfants amènent non seulement plusieurs idées, mais celles-ci s'opposent. Ils utilisent par exemple la conjonction de coordination « Mais » reliant deux de leurs idées.

Par exemple, dans le même atelier sur Qu'est-ce que l'amitié ?, Jade amène : « On s'amuse avec une amie mais on se dispute aussi parfois ».

Il y a deux idées opposées dans la proposition de Jade.

- L'expression d'un « ça dépend » ou d'un « oui et non » est également le signe d'une nuance trop prématurée selon nous.

Ces manifestations de la nuance durant l'atelier nous semblent amener de la confusion et éloignent les participants de la clarté. Pour prendre une image, tout se passe comme si nous nous trouvions face à un nuancier : il y a tellement de bleus différents qu'on ne sait plus ce que le concept bleu signifie.

Reprenons l'exemple de Jade :

« On s'amuse avec une amie mais on se dispute aussi. »

Il serait tout à fait possible de considérer que cette idée soit acceptable : elle ne trahit pas le réel, elle fait du sens et elle contient une forme de nuance. Mais, nous pouvons également remarquer que cette intervention contient deux idées reliées entre elles par un mais qui opposent ces deux affirmations.

Pour viser plus de clarté, nous proposons de poursuivre l'enquête philosophique, en questionnant l'autrice de l'idée, comme un géologue cette fois, c'est-à-dire en visant la précision plus que la vision globale :

« Mais tu dirais plutôt qu'on s'amuse avec une amie ou plutôt qu'on se dispute avec elle ? »

Avec cette question, on amène l'enfant à s'engager en cherchant à examiner s'il y a une ligne de force qui rendrait l'une des deux idées plus probable que l'autre. En somme, on lui demande de confronter ses idées pour voir si l'une a plus de force. Nous pensons que cette étape est nécessaire pour garantir la clarté et la rigueur de la pensée. Pourquoi cela ?

Prenons une image : si on inocule un remède contenant deux molécules à un rat malade, on ne pourra déduire de sa guérison laquelle des deux est efficace. Peut-être est-ce la synergie des deux molécules qui l'aura guéri, certes, mais, pour le savoir, il faudra d'abord lui injecter une molécule et étudier les effets de cette injection. Ensuite, et seulement ensuite, on pourra lui injecter (ou injecter à un autre rat), la seconde molécule et faire de même. La conclusion pourra alors se dessiner précisément mais, pour cela, il aura fallu d'abord isoler, choisir, examiner.

En atelier de philosophie, nous proposons une démarche similaire : l'enfant devra ainsi, encouragé par l'adulte qui lui posera des questions fermées, s'engager, choisir entre deux positions et examiner les implications de ce choix. Une fois le choix opéré, il deviendra possible de convoquer toutes les compétences philosophiques pour examiner l'idée essemblée. Remarquons d'ores et déjà qu'en toute logique, lorsqu'on problématisera l'idée *x* isolée par le participant, apparaîtra l'option *y* qu'il aura délaissée (dans le cas d'une intervention avec deux idées opposées).

On pourrait amener un contre-argument à cette thèse, arguant du fait que c'est aussi un atout intellectuel que de pouvoir parfois suspendre une réflexion, ne pas savoir, ralentir le temps de la pensée et reporter les processus de décision ; ne pas trancher en somme. L'enfant repartirait avec une pensée du type « On s'amuse avec une amie mais on se dispute aussi parfois ». Cette idée pourrait alors infuser dans la vie de l'enfant et l'aider à donner du sens à ce qu'il ou elle vit.

Le problème que nous continuons à anticiper est que, justement, ces deux idées contenues dans cette phrase ne contredisent pas le réel et n'apportent pas véritablement de problème. En revanche, si on demande à l'enfant de choisir si plutôt on s'amuse avec une amie ou si plutôt on se dispute avec elle, alors on l'encourage à quantifier ses expériences, non pas de manière chiffrée mais de façon cognitive pourrait-on dire, c'est-à-dire en essayant de mettre au jour les lignes de force. Tout se passe comme si on encourageait la pensée de l'enfant à atteindre un niveau conceptuel plus exigeant. En outre, partir avec une idée imparfaite et parcellaire choisie parmi plusieurs plutôt qu'avec deux idées contradictoires ne revient pas à dire que notre hypothèse est gravée dans le marbre, bien au contraire. Elle pourra très bien être revue, atténuée, augmentée... On retrouve ainsi cette dimension du temps long permettant d'atteindre au fil des moments de réflexion et des expériences une pensée claire.

Enfin, certains objectent à cette thèse l'idée selon laquelle le travail de géologue empêcherait une forme de clarté cognitive permettant d'avoir une vue d'ensemble à même de donner du sens au travail effectué. En effet, l'engagement demandé par l'animateur à chaque fois qu'apparaît la nuance, c'est-à-dire très souvent, va demander de ralentir et surtout de s'attarder sur des détails parfois extrêmement précis. On pourra ainsi passer un long moment à échanger des arguments pour savoir si plutôt on s'amuse avec une amie ou si plutôt on se dispute avec elle au lieu de faire le tour des diverses formes que peut prendre l'amitié.

Pour pallier cet écueil, nous proposons que le travail de géographe suive toujours celui du géologue. C'est d'ailleurs lors de cette phase-là que la nuance pourra refaire son apparition. En d'autres termes, dans la mesure du possible, nous proposons qu'une séance finale vienne reconstituer le squelette à partir de toutes les parties trouvées lors de la fouille archéo-philosophique. Cela permettra aux enfants de donner du sens à cette activité rigoureuse et qui peut apparaître pour certains assez rébarbative.

3. Un engagement tranché comme point d'étape : angle psychique

Un autre problème concernant cette thèse, du côté de l'enfant cette fois est que lorsqu'on leur demande de faire un tel choix, certaines résistances peuvent apparaître, par exemple :

« Je ne veux pas me tromper ». Dans ce cas, le jeune penseur craint que choisir l'un des deux concepts revienne à abandonner l'autre proposition, représentant, selon lui, une erreur.

« Je veux tout dire ». Dans une recherche d'absolue vérité, l'enfant refuse de laisser de côté quelque chose qui lui apparaît comme étant vrai.

« Je vais être obligé de penser ça, une fois mon choix fait. » Ici, l'enfant craint que son hypothèse l'engage tout entier et qu'il ne pourra plus revenir en arrière.

« Tu me forces à choisir ! » Dirigée vers l'animateur, cette réaction montre que l'enfant vit mal ce choix.

« J'ai peur d'être jugé ». Cette réaction rejoint la peur de l'erreur.

Selon nous, ces résistances apparaissent parce que nous avons tendance à nous identifier à nos idées. Ainsi, si l'on nous demande de toucher à nos fondations cognitives, en faisant un choix par exemple, notre être psychique s'insurge et l'exprime, témoignant du danger qui peut être perçu lorsqu'on pense. Ces résistances ont alors pour but de protéger l'identité d'un problème perçu comme étant menaçant, soulignant la difficulté que le philosophe, jeune ou moins jeune, a de se détacher de son objet d'étude aussi facilement que le ferait par exemple un scientifique face à la bactérie qui se trouve sur sa paillasse et qu'il cherche à comprendre.

Le lecteur pourrait objecter que ce n'est pas le rôle de l'animateur d'ateliers de philosophie de déclencher puis de prendre en charge de telles résistances, d'ordre psychique. Il pourrait alors proposer de faire lui-même le travail de distinction, en indiquant par exemple à l'enfant qui vient d'exprimer son idée :

« Il y a deux concepts dans ton idée : l'amusement et la dispute ; je te propose qu'on commence par examiner le premier, puis nous nous concentrerons sur le second. »

Dans ce cas, plusieurs problèmes continuent de se poser, selon nous :

La pensée de l'animateur se substitue à celle de l'enfant et ce, pour un élément important de la pensée, celle d'être capable de ne pas s'identifier trop fortement à ce que l'on pense.

En outre, l'enfant ne peut pas prendre conscience de cette résistance à choisir et ainsi se confronter à ce qui empêche souvent les échanges construits : son propre paradigme.

En encourageant ce choix, nous pensons que nous rendons visible quelque chose de précieux, qui relève du paradigme de l'enfant. Cela peut être vertigineux et s'accompagne bien sûr, mais nous soutenons ainsi la dimension initiatique de l'atelier de philosophie.

Quand la résistance apparaît, il devient alors possible de la questionner, non pas comme le ferait un psychanalyste qui demanderait de convoquer les blessures du passé pour jeter la lumière sur les

résistances, mais à l'aide des outils philosophiques : l'argumentation, l'interprétation, la conceptualisation...

En effet, une attitude peut s'interroger exactement de la même manière qu'un problème philosophique que l'on pourrait caractériser d'extérieur.

Ainsi, on pourra demander à l'enfant et au groupe d'émettre des hypothèses qui pourraient expliquer pourquoi une personne aurait des difficultés à faire un tel choix. On pourrait également conceptualiser de telles attitudes en les nommant, en délimiter les problèmes puis, pourquoi pas, en la transvaluant.

Mais alors, ne risque-t-on pas de mettre à mal les mécanismes de défense des enfants qui se protègent d'angoisses liées au fait de ne pas savoir faire, de se sentir incompetents, d'être jugés par les autres...

Effectivement, cette question doit accompagner l'animateur à chaque fois qu'il focalise l'attention du groupe sur des réflexions en lien avec l'attitude d'un enfant du groupe. Il est d'ailleurs difficile d'établir des critères qui permettraient de rendre visible un seuil au-delà duquel la santé psychique de l'enfant serait fragilisée. Cependant, nous maintenons que ce travail a plutôt tendance à renforcer plutôt qu'à affaiblir. En effet, passé le moment désagréable de voir quelque chose de soi que l'on tenait à distance, l'enfant atteint ensuite une grande joie à comprendre que d'autres façons de voir existent et qu'il est capable de s'en emparer. C'est également une forme de liberté que cet enfant trouve sur son chemin car il passe d'un état qu'il croyait fixe et unique à un autre, mouvant et pluriel qui lui permettra dorénavant d'opérer en toute conscience.

En outre, des outils existent pour détourner un peu le travail qui pourrait apparaître comme étant trop direct pour certains. Par exemple, plutôt que de demander « Comment expliques-tu que tu ramènes tout à toi pendant la discussion ? », on peut dire à la place « Qu'est-ce qui pourrait expliquer qu'une personne veuille tout ramener à elle lors d'une discussion ? ». On dépersonnifie pour aider à prendre de la distance, là où la proximité d'avec soi est trop dérangeante.

Enfin, par expérience, le risque n'est pas tant l'affaiblissement de la défense que le renforcement du dogmatisme. Énérvé, frustré, l'enfant repart encore plus convaincu concernant sa personne et ses idées. Bien sûr, cet état doit être évité autant que possible mais sa survenue reste possible.

Voici un extrait d'atelier commenté qui permettra de mieux comprendre comment aborder un travail sur les attitudes tout en apercevant la dimension philosophique d'une telle réflexion :

Animateur : C'est quoi l'amitié pour vous ?

Jade : L'amitié, c'est quand je joue avec mes copains mais des fois on se dispute. (Une forme de nuance apparaît. L'idée est assez confuse car contenant deux idées plutôt contradictoires.)

Animateur : Alors, plutôt c'est quand on joue, ou plutôt c'est quand on se dispute ? (L'animateur demande à Jade de trancher. Le « plutôt » amène à penser une dominante, en excluant un absolutisme. Cela dit, l'animateur laisse tout de même penser que l'amitié serait autre chose que 50% de jeu et 50% de dispute. Il cherche ainsi à voir comment Jade va se débrouiller avec cette proposition d'engagement.)

Jade : Les deux ! Je ne peux pas choisir. (La résistance apparaît)

Animateur : Pourquoi ? (L'animateur applique le questionnement philosophique à une attitude qui apparaît chez Jade.)

Jade : Parce que si je choisis, ce serait un mensonge. Si je dis que l'amitié, c'est quand on joue, j'oublierais les moments où on se dispute. Et si je dis, l'amitié, c'est quand on se dispute, j'oublierais les moments où on joue. (Jade explique qu'il veut tout dire et ne pas « mentir ». Il a interprété le « PLUTÔT » comme un « TOUJOURS ». Il y a une forme d'absolutisme qui apparaît.)

Animateur : Oui mais, je ne t'ai pas demandé de me dire si l'amitié, c'était TOUJOURS jouer ou TOUJOURS se disputer. Je t'ai demandé si c'était PLUTÔT jouer ou PLUTÔT se disputer. (L'animateur met l'enfant dans la posture d'un chercheur qui vise une tendance plutôt que la vérité absolue).

Jade : Alors je dirais que l'amitié, c'est plutôt quand on joue.

Animateur : D'accord, mais est-ce que ça t'arrive souvent de vouloir tout dire sans jamais te tromper ? (L'animateur « recule » d'un pas et propose à Jade de réfléchir à cette attitude)

Jade : oui, ça m'arrive souvent. (Jade reconnaît une certaine forme d'être-au-monde qui a tendance à la caractériser. Une des caractéristiques de son paradigme principal se révèle.)

Animateur : est-ce que tu sais pourquoi ? (L'animateur place Jade dans une posture de chercheuse en l'enjoignant à expliquer la ou les cause(s) permettant d'expliquer cette attitude.)

Jade : parce que je n'aime pas me tromper.

Animateur : Qu'est-ce qui ne te plaît pas dans le fait de te tromper ? (Le travail de géologue se poursuit ; Le questionnement cherche à comprendre l'attitude jusqu'à ce qu'une cause fasse du sens précisément.)

Jade : Je ne veux pas qu'on me dise que je me suis trompée. (Un présupposé fort apparaît : Jade n'aime pas l'erreur qu'elle considère comme dangereuse car pour elle, se tromper est dangereux : les autres risquent de lui renvoyer une mauvaise image d'elle-même. C'est donc plutôt le jugement d'autrui qui l'inquiète.)

Animateur (aux autres) : quelles autres hypothèses pourrions-nous imaginer, expliquant pourquoi quelqu'un ne voudrait pas se tromper ? (L'animateur universalise cette question et implique tout le groupe dans la réflexion.)

Claire : parce qu'il veut être utile.

Youssef : Il veut se sentir fort.

Émilie : Ou plus fort que les autres.

Pierre : Il a peur de se faire fâcher.

Animateur : Et est-ce que vous voyez un problème au fait de ne jamais vouloir se tromper ? (problématisation)

Anissa : On est très stressés tout le temps.

Inaya : On est toujours inquiets.

Robin : C'est impossible ! On se trompe toujours !

Animateur (s'adressant à Jade) : Jade, est-ce que tu crois qu'on peut trouver des avantages à se tromper ? (Transvaluation : l'animateur propose à Jade de « penser l'impensable » pour changer de regard)

Jade : Oui, même si je n'aime pas ça, ça m'arrive de me tromper et après je ne me trompe plus parce que j'ai compris mon erreur.

Animateur : Tu dirais que ça permet de progresser ?

Jade : Oui.

Etc.

Dans cet extrait, Jade aura pris conscience d'un trait de personnalité qui la caractérise ; elle en saura un peu plus sur le Jadisme. Pour donner du sens à cette attitude, elle aura émis des hypothèses, écouté celles des autres, problématisé sa posture et pensé ce qui était avant cela impensable. Le processus d'assouplissement de la pensée a donc commencé.

Nous pensons que ce travail sur les attitudes est pertinent, d'autant qu'avec l'habitude, on se rend compte que les participants parviennent à se détacher identitairement des idées qu'ils soumettent à la communauté de recherche. Qu'on critique leurs idées ne les effraie plus. Mieux : ils choisissent de plus en plus des idées qui leur paraissent farfelues, absurdes, dont ils ne comprennent pas les fondements et ce, afin de les examiner, avec une sorte d'esprit aventurier et de curiosité.

4. Conclusion

Nous vivons dans une société où règne un fort dogmatisme qui est notamment visible sur les réseaux sociaux dont les algorithmes nous présentent des idées auxquelles nous adhérons déjà. Cela peut nous laisser croire que le monde entier pense comme nous pensons et que les idées dissidentes sont minoritaires, infondées et absurdes.

Mais parallèlement, une autre force importante et opposée opère également, celle qui consiste à affirmer que toutes les idées se valent et qu'il faut respecter les idées de chacun. Sans remettre en cause cet objectif de tolérance et d'ouverture d'esprit, nous soutenons que cela empêche souvent de réfléchir car on se refuse alors la confrontation des idées, leur hiérarchisation. Ainsi, dans l'atelier de philosophie, on peut avoir tendance à collectionner plutôt que confronter. On combat volontiers le dogmatisme mais il nous est plus délicat de nous attaquer au relativisme.

Le problème est que cela engendre de la confusion et un manque de clarté.

Nous proposons donc une forme d'engagement tranché durant l'atelier pour faire un travail de géologue plutôt qu'un travail de géographe (qu'on pourra faire à la fin d'ailleurs).

En faisant cela, on amènera une difficulté d'ordre psychique à l'enfant. L'idée sera alors de l'accompagner, de dédramatiser pour qu'il apprenne à se détacher identitairement des idées qu'il soumet au groupe, afin de considérer ces dernières et pour un temps seulement, comme de simples hypothèses de travail.

Il y a une dimension initiatique importante : on doit sortir de l'atelier de philosophie en se disant qu'on a mieux compris mais aussi qu'on a grandi.

Et du fait de notre double nature : cognitive et affective, l'engagement est donc double : un engagement intellectuel : choisir en l'isolant une hypothèse mais également un engagement existentiel, afin d'être capable de prendre conscience de notre fonctionnement et le penser comme on pense n'importe quelle idée.

Cela permet de développer un esprit aventurier, critique, souple, ouvert et conscient de lui-même.

Bien sûr, l'étape de l'engagement tranché est transitoire et devra aboutir in fine à des engagements (politiques, citoyens...) plus nuancés, tolérants et capables d'examiner plusieurs possibles avant de conclure.