

Retour d'expérience d'ateliers philosophiques en école primaire

Odile VAN DER VAEREN, Docteure en philosophie U.L.B. (Bruxelles), animatrice d'ateliers de philosophie en Belgique

INTRODUCTION

Cet article propose un retour d'expérience d'ateliers philosophiques en ciblant trois pistes de réflexions, inspirées du thème « L'engagement de l'élève en philosophie : politisation et enrôlement » proposé par le Chantier-Ecole, la participation, l'engagement et l'évaluation.

Il convient pour commencer de préciser quelque peu le cadre et la méthode de ces ateliers de philosophie menés de 2020 à 2022 dans des écoles de devoirs (3 à Bruxelles et 1 en province) avec des enfants répartis par groupes d'âge (6-9 ans, 10-12 ans), et ceux menés ensuite depuis 2023 en école primaire avec 6 groupes de 8 à 12 enfants (6-8 ans, 9-11 ans) à raison de 50 minutes tous les 15 jours durant 2 ans. L'objectif est de solliciter l'éveil à l'esprit critique selon la méthode socratique : les amener à dire ce qu'ils pensent et ensuite à oser penser ce qu'ils disent, autrement dit à se forcer à penser. Les enfants sont assis en cercle (moi aussi) afin que chacun d'eux se sente sollicité et réalise que va s'élaborer, par eux, une réflexion critique qui leur est propre. La séance commence en général par la lecture d'une histoire qui suscite questionnement sur l'une ou l'autre valeur qu'ils choisissent de retenir le temps de la séance.

1. LA PARTICIPATION

La participation suscite deux ordres de questions : quels droits implique-t-elle ? Le refus de participer est-il admissible ?

1.1. Un droit

La participation est manifeste : les enfants sont spontanés et prêts à aller droit au problème, à la fois avec une fraîcheur naïve et une évidence qui nous manque. On peut constater en outre que l'enfant n'a aucune espèce d'attente vis à vis de la philosophie et n'est pas sujet aux mêmes angoisses que peuvent avoir les adolescents et les adultes. Partant de là, l'enfant a une disponibilité et une capacité à user de sa pensée, à éveiller un esprit critique.

1.2. Un devoir excluant le droit de refuser de participer ?

Il arrive néanmoins que l'un ou l'autre passe chaque fois son tour, lâche un répétitif « pas d'idées, rien à dire » ou même reste muet. Comment réagir ? Peut-on reprocher à cet enfant de ne pas participer ? Faut-il s'évertuer à le motiver, voire le convaincre d'une façon ou d'une autre ? Deux considérations entrent en jeu face à l'idée de forcer la participation. Je commence toujours par rappeler aux enfants que « penser » c'est d'abord se parler à soi-même. J'estime dès lors que rester muet ne signe pas nécessairement un refus de participer, une absence. Faisons un pas de plus : ce qui est convoqué, c'est l'intérêt

philosophique. On ne peut pas forcer l'intérêt philosophique. C'est à l'enfant à vouloir dire ce qu'il pense, et ensuite oser penser ce qu'il dit. Il y a là une implication réelle et individuelle, un appel à sa motivation intérieure.

Je propose de densifier cette réflexion quant à la liberté du refus de participer en l'illustrant de deux exemples.

1.2.1. Le déclic d'un enfant, atteint de mutisme sélectif

Au terme de la lecture de l'histoire d'Elmer l'éléphant (celui-ci souffre d'être différent des autres mais réalise être adoré par tous car blagueur et accepte sa différence), chacun à son tour est invité à relever les thèmes abordés. D. reste muet tout en faisant une grimace amusante. Je saisis l'occasion de glisser la question suivante : « tous les enfants de la classe sont pareils ? » « Non » s'empresse de répondre les enfants qui enchaînent une énumération des qualités particulièrement appréciées : « E. est le meilleur en calcul, M. lit trop bien tout haut ...et le plus drôle, c'est D. ». Depuis ce jour là, D. n'hésite plus à prendre la parole.

1.2.2. Quant à la retenue à oser parler

Entourée un soir au théâtre d'un public de jeunes adolescents (1ère secondaire, soit 12-13 ans, d'une école qui m'avait sollicitée pour animer des ateliers sans parvenir finalement à les intégrer dans le programme), j'interroge mes voisins immédiats quant à leur souhait éventuel d'ateliers, après leur en avoir expliqué en quelques mots la teneur. Ils me répondent unanimement : « on aurait peur de dire ce qu'on pense, on aurait dû y avoir été habitués plus jeunes ». Leur réaction est interpellante. Leur réponse franche et directe laisse entendre à la fois leur conscience de l'intérêt de l'enjeu de « dire ce qu'on pense », et leur retenue motivée par « la peur ». Si, d'expérience avec de jeunes enfants, la retenue éventuelle de certains à exprimer leur pensée ne relève pas de la peur, la question peut être présente et prégnante par contre chez les adolescents. Aborder pareil enjeu serait un défi bien utile avec des adolescents débarquant dans un premier atelier d'éveil à l'esprit critique.

2. L'engagement

La question de l'engagement a sa pertinence et mérite d'être posée : peut-on relever au cours d'une séance ou au fil des séances avec des enfants une forme ou l'autre d'engagement ? Selon quelles postures ? Comment s'exprime l'engagement ? A quels niveaux ? Mais avant de passer en revue quelques exemples, interrogeons-nous quant à l'enjeu des séances.

2.1. Quel est l'enjeu des ateliers ?

Avant d'exemplifier une diversité d'engagement, prenons le temps d'éclaircir l'enjeu de l'atelier qui est triple : pourquoi la médiation d'une histoire ? Que cela implique-t-il de prendre la parole ? Comment les amener à oser et à se forcer à penser ?

2.1.1. En quoi l'effet du récit est-il tentaculaire ?

Relater une situation absurde, injuste, conflictuelle invite l'enfant à réagir. Le récit sollicite la capacité de l'enfant à imaginer et à interpréter l'expérience du personnage qui est différent, qui vit dans un autre contexte, qui est sujet à d'autres émotions. Raison et émotions sont convoqués. Un autre bénéfice du récit est de solliciter la capacité de l'enfant à se distancer de son vécu individuel, de sa subjectivité et à élargir son champ d'expériences. Écoutant l'histoire, l'enfant vit une autre vie, s' imagine protagoniste ou antagoniste, intègre les passions, les émotions en les comparant aux siennes. Le récit est le médiateur qui sollicite l'émergence de valeurs à interroger (l'amitié, la solidarité, qui suis-je/identité, la différence, la jalousie, l'imagination ...) et sur lesquels va porter l'intérêt philosophique.

2.1.2. Qu'est-ce que cela implique de prendre la parole ?

Donner la parole, c'est inviter l'enfant à se sentir capable et légitimé à prendre la parole moyennant quelques consignes : ne pas interrompre, lever la main pour avoir la parole mais la baisser quand un autre parle. L'enfant fait l'expérience de parler, écouter et être écouté, sans être jugé, hors stratégie gagnant/perdant, hors registre faux, bête, nul, idiot ..., et en outre, sans l'objectif de chercher à produire la bonne réponse attendue par l'enseignant. Les enfants sont les acteurs : on peut tout dire avec la possibilité pour les autres de conforter ou nuancer, discuter ou contredire, s'opposer, ... Ils ont l'occasion d'apprendre à se décentrer, c'est-à-dire expliquer leur idée et accueillir celle des autres ; ils découvrent la « bienveillance empathique », « la pensée affective ».

2.1.3. Oser penser, se forcer à penser, cela veut dire quoi ?

Certes, il ne s'agit pas de prétendre faire des enfants de futurs philosophes professionnels. Néanmoins, qu'est-ce à dire alors que de se forcer à penser ? Le but n'est pas de forcer l'autre, de convaincre l'autre de ce qu'on croit savoir mais d'examiner le réel sous toutes ses coutures. J'emploie le verbe « se forcer » car il y a bien un effort à fournir. Comment les amener dès lors à se forcer à penser ? Il importe de ne pas rester au stade premier d'un éventail d'opinions exprimées tout azimut, mais d'aller plus loin : suspendre le jugement en s'interrogeant, autrement dit, chercher à percevoir en quoi ce qui paraît banal est étrange, étonne, pose question. Il s'agit en outre de problématiser et de repérer les préjugés et les a priori, ensuite d'amener les enfants à argumenter, dans un premier temps en sollicitant des exemples et des contre-exemples, en pointant les limites... Les réponses se construisent collectivement, les enfants réfléchissent ensemble en partant de leur question à eux ; en cheminant d'une question à l'autre, ils mènent l'intérêt philosophique. Ils découvrent que la problématique est complexe et qu'il n'y a pas une seule bonne réponse. Voyons cela de plus près avec quelques récits d'expérience.

L'histoire de l'Anneau de Gygès (Platon) a débouché entre autres sur la question suivante : si vous êtes seul et que personne ne vous voit, qu'est-ce qui vous empêche de faire ce que vous voulez ? « Cela dépend dans quelle situation ! En fait, s'il n'y a personne, je prends ce qui me plaît dans les rayons », « Non, moi je paye », « Même si il n'y a plus personne !!! Mais pourquoi payer, s'il n'y a plus personne au monde ? A quoi sert l'argent ! », « Non, je paye quand même car la conscience me le dit » « C'est quoi la conscience ? », « C'est notre notre âme », « Je ne suis pas d'accord, ce n'est pas une question de présence

ou pas ; la caméra de surveillance, c'est nous », « Moi non plus, je ne suis pas d'accord, la conscience, c'est remettre en question ce que tu veux faire ; par exemple, si je braque une banque, qu'est-ce qui va m'arriver ? J'ai conscience que c'est mal et j'ai peur d'être puni », « Moi, je voudrais qu'on arrête de parler de film et qu'on parle de la réalité », « Oui, la conscience, c'est savoir les conséquences », « Oui, on voit la conscience qui va nous retenir ».

À la suite de la lecture de Monsieur Maxi et Monsieur Mimi (Tomi Ungerer), le débat s'est porté sur la différence et notamment : « la différence est importante car, par exemple, si tu es plus petit, tu as plus de jouets », « ça c'est vrai », « être plus grand, c'est pas gai, plus petit, c'est mieux », « mais quand on est grand, on court plus vite », « petit, on peut jouer tout le temps », « quand on est grand, on peut aller tout seul dans les vagues », « petit, on ne doit pas marcher, on va dans la poussette », « mais ça fait du bien de marcher, c'est du sport », « quand on est grand, on a un permis un téléphone, un métier, une maison enfant, de l'argent », « petit, on peut jouer mais on doit aller dormir tôt », « grand, on se fait mieux respecter par les grands dans la cour ».

Relevons cette initiative d'introspection et de démontage d'un a priori. M. rapporte avoir été gravement et injustement agressée et poussée dans l'escalier par la nouvelle. L'enseignante s'est fâchée sur la nouvelle. M. rapporte la scène et réfléchit tout haut pendant plusieurs minutes : « Vraiment la nouvelle, elle m'a fait mal, elle est méchante la nouvelle, je ne lui pardonnerai jamais, il n'y avait aucune raison de m'agresser, je ne lui pardonnerai jamais, non jamais ... peut-être que si je savais pourquoi elle m'a fait cela, je serai capable de lui pardonner ».

2.2. Exemples d'engagement

2.2.1. Bienveillance emphatique inspirée par l'histoire

La sphère émotionnelle est indissociable de l'effort de penser : la pensée affective est en jeu, est en mouvement et s'exprime. La pensée affective peut prendre différentes formes d'expressions qui traduisent l'engagement. Il est fréquent que les enfants expriment d'emblée une dimension de bienveillance empathique à l'égard du personnage même de l'histoire, et parfois en faisant un pas de plus, par exemple en suggérant une autre fin à l'histoire, dictée par l'empathie à l'égard du personnage injustement traité, occasionnant une profusion de suggestions bien imaginées. Ainsi par exemple, le retour sur la lune de Jean (Jean de la Lune, Tomi Ungerer) est discuté : « il veut retourner dans le ventre de sa maman », « mais s'il a une maison et un chien, il sera heureux de rester sur terre ». Il est arrivé que certains expriment un rejet de l'intérêt de l'histoire lue, et que le débat débouche sur des échanges diversement argumentés et nuancés. Ainsi au terme de la lecture de Est-ce qu'il dort ? (Olivier Tallec), deux enfants s'empressent de dire que cette histoire est « nulle, parce que c'est une histoire sur la mort avec des animaux et c'est pour les petits », « moi, je trouve qu'il n'y a pas d'âge pour les histoires », « moi, mon papa ne veut pas que je lise certaines histoires avant mes 12 ans ». J'ai alors invité les enfants à penser un instant à la question la plus importante qu'ils se posent à propos de la mort ? « Qu'est-ce qui se passe quand on est mort ? », « On va tous mourir », « On ne sait pas quand, même le docteur ne peut pas dire quand », « Maman a 30 ans et est encore enceinte. Les femmes font des enfants : il y a des décès mais

aussi des naissances », « Moi, j'ai envie de savoir ce qu'il y a après la mort, mais je n'ai pas envie de mourir maintenant », « Il y a les fantômes », « Si tu meurs, tu ne deviens pas un fantôme mais tu vas au ciel, tu vois tout le monde et tu peux t'occuper des autres », « Dans le ciel, on peut descendre et flotter comme un nuage », « C'est un peu vrai qu'on peut s'occuper des autres ».

L'imagination est merveilleusement au rendez-vous : « c'est quoi l'imagination ? », « Ce qu'on pense, ce qu'on invente », « elle sert à plein de choses dans la vie de tous les jours, à penser à ce qu'on voudrait être, à penser à ce qui n'existe pas », « par exemple, cette chaise serait une voiture si je me mets de cette façon, assis en dessous et les mains sur le dossier qui devient le volant, mais Lucas et moi, on est petits tous les deux et ce n'est pas de l'imagination (les 2 se mettent debout l'un à côté de l'autre et ont en effet pratiquement la même taille) ». J'ai proposé que le ballon imaginaire dans mes mains passe d'un enfant à l'autre et que chaque enfant, la balle imaginaire en main, dise ce qu'il imagine : « je pense avoir 6 frères (ce n'est pas vrai) », « je suis le maître du monde », « je vois trois girafes », « la table a des pieds et marche », « tout est mauve », « je serais le laitier », « je suis la seule survivante au monde avec mes parents et mes frères et soeur », « je suis le roi des pirates », puis X lance la balle imaginaire au-delà de son voisin qui se lève pour aller la ramasser !

Les thèmes dégagés à l'issue de l'histoire lue invitent à des suggestions pour une autre séance. C'est dire combien ils s'ancrent dans la sphère émotionnelle.

2.2.2. Engagement dans le vif de la séance : suggestions quant au dispositif

L'initiative de l'un ou l'autre de suggérer une variante de dispositif vient enrichir l'effort du penser collectif en cours.

En cours de séance sur le thème retenu de « la différence », un enfant propose que chacun dise une qualité et un défaut. J'ajoute deux variantes : on peut passer son tour, on peut faire appel à l'équipe. Tous sont d'accord avec les consignes. L'initiateur commence : « je suis petit (en effet, nettement plus petit que la moyenne) et pour cette raison, toujours choisi le dernier au foot, mais par contre, je profite de tout ce qui est gratuit jusqu'à 7 ans, alors que j'ai 9 ans et demi ». Cette suggestion a initié une suite d'échanges particulièrement nuancés, justes, teintés d'humour et même de poésie, dans un climat particulièrement franc tout en restant respectueux.

Ainsi E. fait appel à l'équipe pour s'entendre attribuer une qualité et un défaut. F. la met en garde : « tu es prête à tout entendre, cela ne sera pas évident... des défauts, tu n'en as aucun ! ». Par contre, S. catégorisée « peste » par toute la classe commence par passer son tour puis se ravise au tour suivant en faisant appel à l'équipe : les enfants ont mis des gants, multiplié les précautions oratoires, l'ont prévenue avec ménagement avant de lâcher être bien obligés de lui dire qu'elle est vraiment méchante par moment. Elle a bondi, avouant avec agitation qu'il lui arrivait de dire n'importe quoi parfois, tout en le regrettant aussitôt. La discussion s'est poursuivie respectueuse et franche.

A l'occasion d'un vote par consensus, cela se passe mal : chacun pour soi et c'est la débandade. Un enfant se lève, se place au centre du cercle, annonce avoir la solution et une fois obtenu l'assentiment de tous,

prend l'une après l'autre les fiches à soumettre au vote. Les votes furent émis en quelques instants dans une calme attentif.

2.2.3. Engagement au-delà de la séance

A deux occasions, le questionnement sur une valeur a débouché sur une sollicitation de enfants à rapporter leurs suggestions au corps professoral.

Les enfants conviennent en cours de débat de s'interroger sur le sens du bulletin. Chacun d'eux a donné sa perception de l'utilité ou non du bulletin. Elles étaient toutes différentes : être rassuré quant à l'issue ne pas devoir doubler, accepter d'être évalué car ce sera le cas plus tard dans le métier, savoir où j'en suis, ne m'aide en rien car ne m'indique pas comment mieux réussir, ne regarde pas les autres, préfère un autre système comme une moyenne, souhaite une évaluation plus globale de la classe par rapport à la matière à voir avec entraides à organiser.... Ce panel d'idées a été transmis aux professeurs.

Une multitude d'idées justes et pertinentes fut au centre d'une séance quant à l'organisation et la répartition des aires de jeux dans la cours de récréation, quant à l'attitude des surveillants... Les enfants m'ont demandé en fin de séance de bien vouloir rapporter leurs suggestions à la salle des professeurs pour en assurer une suite.

2.2.4. Dimension éthique dans la pensée affective

La franchise et la bienveillance indispensables au déroulement de la séance, peuvent être compromise par un problème entre les enfants. Une fois convenu le thème du jour, les enfants commencent à répondre chacun à leur tour et donnent une même réponse, disons « a ». M. qui n'a pas encore donné sa réponse, les interrompt : « je ne suis pas d'accord avec vous ! votre réponse, ce n'est pas ce que vous pensez, votre réponse, c'est uniquement pour être contre S. » S. réagit en calant ses mains sur ses oreilles et en plongeant son visage sur ses genoux, pour ne pas voir ni entendre les réactions. Les critiques à l'encontre de S ont fusé. Avec calme mais fermeté, M. a pris la défense de S : « mais tout le monde n'a pas la même sensibilité, il ne ressent pas nécessairement les choses comme vous ».

Il y a eu un grand moment de silence pour intégrer la portée de ce qui avait été dit : un engagement clair, ferme et respectueux. La bienveillance éthique a eu un fameux effet : ils sont acteurs et remis face à leur responsabilité.

3. Evaluation des élèves

L'évaluation de l'acquisition de l'esprit critique soulève deux questions, celle de ses limites et celle des acquis néanmoins observables.

La question est difficile. Si évaluer s'impose, sa mise en œuvre est aléatoire, limitée, inmanquablement incomplète pour les raisons suivantes. D'abord évaluer l'acquisition de l'esprit critique et la capacité à s'engager échappe aux tests standardisés. En outre, éveiller à l'esprit critique ne s'acquiert pas en une ou deux séances, c'est un travail de longue haleine. Susciter le questionnement, la prise de conscience des

enjeux et de la complexité, problématiser, dialoguer, argumenter constituent un cheminement au long cours. Enfin, même en voie de s'acquérir, sa manifestation n'est pas nécessairement immédiate : par définition, un germe attend le moment propice (kairos) pour se manifester. Faut-il en conclure que la montagne d'effort, de temps et de patience accouche d'une souris ? Pas nécessairement, admettons un point aveugle : toute tentative d'évaluer l'esprit critique acquis et la capacité à s'engager ne cerne éventuellement que la pointe de l'iceberg, laissant dans le flou la partie immergée qui, néanmoins avec le temps, peut s'avérer vaste et profonde. La capacité d'engagement qui est l'effet de l'acquisition d'un esprit critique n'est donc pas nécessairement ni observable ni quantifiable.

Cette réserve exprimée, il n'empêche qu'on peut immanquablement relever déjà en séance ou au fil des séances des acquis, des signes encourageants, comme en premier lieu, l'intérêt pour les ateliers. Les enfants expriment leur enthousiasme avec beaucoup de spontanéité, ils leur arrivent d'applaudir ; ils ont demandé à augmenter les rendez-vous philo (on est passé d'une fréquence mensuelle la première année à bimensuelle). Un des groupes a suggéré de se donner un nom, « les philous ». Voilà bien l'expression de la conscience qu'il se passe quelque chose, que ce moment est le leur, qu'ils y tiennent, que cet effort de penser ensemble les identifie.

4. Conclusion

Prévoir un espace-temps pour éveiller les enfants, dès leur plus jeune âge, à l'esprit critique participe à la valorisation de l'enfant et à sa maturation. Il importe de leur apprendre qu'il y a une vérité du langage et du mot, une bonne manière de dire, de questionner leurs préoccupations quotidiennes et les valeurs qui leur importent. Il est primordial de leur donner l'occasion d'interroger ensemble leur manière de se représenter le monde, le juste, le vrai, ... Ce n'est pas une méthode à enseigner mais une pratique à exercer ensemble, et à poursuivre à l'adolescence : leur apprendre à passer de dire ce que l'on pense à oser penser ce que l'on dit, à se forcer à penser. Voilà bien les prémices d'un citoyen autonome, attentif à la bienveillance, engagé.