



La “ philosophie ” à l’école primaire, illusion ou réalité ?

Bernard Jolibert

► To cite this version:

Bernard Jolibert. La “ philosophie ” à l’école primaire, illusion ou réalité ?. Revue philosophique de la France et de l’étranger, 2015. hal-02482915

HAL Id: hal-02482915

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02482915>

Submitted on 18 Feb 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La « philosophie » à l'école primaire, illusion ou réalité ?

Bernard JOLIBERT¹

Résumé :

Les « débats argumentés », ces activités d'échange d'idées proposées dans les écoles primaires depuis plusieurs années déjà, sont souvent présentés comme des « discussions philosophiques », des « entretiens philosophiques », des « débats à visée philosophique », des « initiations à la philosophie », voire des « ateliers philosophiques ». La question qu'on est en droit de se poser face à cet engouement soudain pour une discipline jusque-là réservée aux classes terminales et aux études universitaires est de savoir s'il s'agit bien d'entrée de la réflexion philosophique, enfin démocratisée, dans l'école, ou ne s'agirait pas plutôt d'un habile procédé destiné à atteindre des objectifs scolaires divers sans véritable rapport avec cette discipline avant tout critique et réflexive. Les échanges d'opinions plus ou moins argumentés et visant, entre autres finalités pédagogiques, au « mieux vivre ensemble », peuvent-ils sans danger être assimilés à la « réflexion critique visant au vrai de manière rationnelle », ce qui reste l'ultime caractéristique de la philosophie ? Rien n'est moins sur.

Depuis plusieurs années, un certain nombre d'expériences d'enseignement se réclamant de la philosophie se multiplient dans les écoles maternelles et élémentaires. Elles sont si nombreuses et si variées dans leurs objectifs comme dans leur type d'approche ou leur dénomination, qu'il devient aujourd'hui impossible de les dénombrer. Rompant avec la pratique classique de la philosophie dans le cadre du lycée ou avec les usages universitaires traditionnels, elles donnent lieu à de multiples appréciations, certaines enthousiastes, d'autres plus réservées. Loin d'attendre les classes terminales, dès leur plus jeune âge – trois-quatre ans pour les plus jeunes – les enfants se voient placés dans les ateliers explicitement désignés comme « philosophiques » où ils peuvent discuter de questions traditionnellement dévolues à la classe terminale telles que *l'amour, la liberté, l'autorité, l'intelligence, la différence, le respect, la violence, la responsabilité* et autres thèmes que l'on n'aborde normalement que beaucoup plus tard dans le cadre scolaire, souvent d'ailleurs, contrairement à ce qu'on croit, bien avant la terminale, dès les études de français, en langues et en histoire. Au travers d'un questionnement sur ces notions, les enfants apprennent alors à réfléchir, à s'exprimer, à s'écouter les uns les autres, à échanger, à dialoguer et finalement vivre ensemble. Seraient-ils spontanément philosophes ?

L'idée est séduisante. Elle paraît d'autant plus intéressante qu'elle se réclame d'un auteur pour qui « *le bon sens* (entendons la faculté de penser) *est la chose du monde la mieux partagée* », autrement dit Descartes. Chacun, suivant les *Méditations métaphysiques*, serait spontanément doté d'une raison ou d'un entendement (le même en ses principes pour tous) le rendant apte à penser et à répondre de ses choix moraux. Partant, chacun serait spontanément apte à réfléchir en philosophe, y compris les enfants dont la raison n'est pourtant encore qu'en formation à travers le langage. N'importe qui pourrait, pour la même raison, enseigner la philosophie, y compris celui qui n'a reçu aucune formation en la matière, parce que les questions dont traitent les philosophes touchent tout le monde. Puisque la raison est également en partage en chacun et que les questions existentielles touchent tout un chacun, pourquoi attendre d'être en classe terminale de lycée pour aborder cette discipline, pourquoi ne pas en commencer l'étude au plus tôt ? L'intention paraît donc non seulement louable mais, de plus, fondée en raison au cœur même de la philosophie la plus classique.

¹ Article publié sous le titre : « Philosopher à l'école primaire ? » in *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, n° 3, mai 2015, pp. 291-307.

Ainsi, se trouve progressivement mis en place le « *débat argumenté* » qui prend dans la bouche de certains enseignants le nom de « *débat philosophique* », « *d'initiation au dialogue philosophique* » ou de « *discussion à visée philosophique* » (DVP). Ce moment d'échange est d'ailleurs prévu par les Programmes officiels de 2002 pour le cycle 3 dans le cadre d'une demi-heure hebdomadaire. Ce début d'institutionnalisation en France, étendu dans la pratique à l'école maternelle a, comme beaucoup d'innovations scolaires, une histoire américaine. En 1969, un professeur de logique, Matthew Lipman de l'*Institute for the Advancement of Philosophy for Children*, rédige sept brefs romans « *philosophiques* » visant à déclencher le débat dans les petites classes. Son intention est « *d'initier les enfants à la pensée rationnelle au travers de textes* ». Au-delà, il s'agit de « *faire entrer les enfants dans le philosopher* », le but ultime n'étant pas d'en faire des philosophes, mais de les imprégner au plus tôt du jeu démocratique de la discussion réglée et de l'échange d'idées. Suivant les préconisations de Matthew Lipman, l'activité proprement scolaire doit se dérouler en plusieurs temps. Lorsque les enfants maîtrisent la lecture, ils sont invités à lire les passages d'un des romans. Puis chacun s'exprime à propos de situations qui l'ont intéressé et pose des questions. Suit une discussion générale autour des thèmes retenus. Enfin, on entreprend une reformulation plus précise du problème posé et on engage des recherches sous la direction du formateur. Au-delà de la maîtrise rhétorique du langage et de l'argumentation, il s'agit, suivant Lipman lui-même qui s'inscrit dans la lignée de Dewey, de développer chez les enfants des valeurs démocratiques d'écoute et de tolérance.

En France, cette pratique s'étend désormais aux classes maternelles ainsi qu'aux enseignements spécialisés. Plutôt que de partir d'ouvrages écrits au préalable, il paraît chez nous plus adéquat d'initier le débat en commençant par une question qui intéresse directement les élèves. Partant de l'idée que l'enfant est capable d'exprimer très tôt son point de vue et de se poser des questions touchant le domaine social qui est le sien, Michel Tozzi, défenseur enthousiaste de cette approche nouvelle, propose aux maîtresses et maîtres, plutôt que des livres, des « *entretiens philosophiques de groupe* » mieux adaptés aux aptitudes scolaires et aux goûts des enfants. En privilégiant l'échange direct et autonome d'idées entre élèves, échange guidé et maîtrisé par l'adulte cependant, on s'efforce ainsi de combiner liberté d'expression et contrôle de la situation d'échange. À partir de la reconnaissance de la vertu pédagogique de l'entretien dialogué, plusieurs orientations semblent aujourd'hui guider la recherche. On peut utiliser l'image comme support réflexif secondaire. Jacques Levine par exemple propose de laisser, dans un premier moment, les enfants libres dans leurs propos, sachant qu'ils sont enregistrés ou filmés. Dans un second temps le groupe regarde et écoute l'échange qui vient d'être enregistré, puis, l'adulte aidant à préciser les propos, l'élève est conduit progressivement à formuler avec plus de précision les échanges. D'autres préfèrent s'appuyer directement sur les interventions des enfants. Les « *ateliers philosophiques* » d'Anne Lalanne visent à « *apprendre à philosopher* » en conduisant les enfants à la maîtrise des exigences premières de l'échange dialogique : réciprocité dans le débat (droit égaux de parole, respect de l'expression de l'autre), exigences de rigueur intellectuelle (problématisation, conceptualisation, argumentation), validation des discours (authenticité des sources des représentations, relativité des valeurs).

Bien d'autres objectifs pédagogiques positifs sont avancés lors de la mise en place de ces ateliers invitant au débat argumenté : objectifs simplement langagiers (maîtrise de l'expression orale, rôle des coordonnants et des subordonnants, formulation plus juste de la pensée au travers de la précision de la syntaxe et du vocabulaire), objectifs de socialisation (« *devenir élève* », « *vivre ensemble* », partager des opinions, respecter des codes de communication), objectifs moraux (tenir compte des autres, apprendre les règles de civilité),

objectifs psychologiques (ordonner ou construire sa pensée, patienter lorsque les autres parlent, oser prendre la parole et poser des questions, mettre en mots des expériences vécues), objectifs intellectuels (réflexion de l'enfant sur sa propre expérience, retour sur soi, remise en question de ses propres représentations), objectifs politiques (éducation à la citoyenneté, prévention de la violence). Paradoxalement ce sont les élèves en difficulté, voire en grande difficulté ou en échec scolaire, qui semblent accrocher avec le plus de force à ces nouveaux ateliers². Sans doute voient-ils dans cette pratique une mise en situation qui leur permet d'éviter les obstacles de l'écrit ou le formalisme de la leçon traditionnelle. Il reste que tous ces objectifs, qui sont ceux de l'école en général, se retrouvent conjoints dans ces « *discussions à visée philosophique* » ou ces « *débats argumentés* », ainsi qu'on les désigne désormais le plus souvent.

LA PHILOSOPHIE EN « DÉBAT » ?

Il paraît alors évident à beaucoup que cette introduction de la philosophie dans l'enseignement primaire, maternel et élémentaire confondus, ne saurait présenter que des avantages. Avancées au niveau intellectuel (langue formelle, discussion, maîtrise de l'argumentation, passage à l'abstraction, début de raisonnement), au niveau moral (respect de l'opinion des autres, patience, remise en cause de soi, critique du dogmatisme de l'opinion), au niveau social (échange, tolérance, respect de l'autre, résolution de tensions dues au clivage culturel, contribution facilitatrice à l'éducation interculturelle). Au dire de ses défenseurs les plus enthousiastes, cette « *philosophie pour les enfants* », comme la désigne Lipman lui-même, serait « *si belle et si bonne* » au point de vue pédagogique que la littérature sociologique et psychologique pour les enfants emboîte les pas³.

La question qu'on est en droit de se poser touche l'emploi de l'adjectif philosophique à propos de ce « *débat argumenté* ». S'agit-il véritablement d'entrée de « *la philosophie* » à l'école primaire ? L'adjectif « *philosophique* » accolé au substantif « *atelier* » ou « *activité à caractère* » traduit-il une réalité véritablement réflexive et critique à visée universelle ou n'est-il qu'un leurre destiné à faire passer l'apparence de la réflexion pour sa réalité ? Dans ce cas, il s'agirait d'une pure et simple tromperie : l'ancienne leçon de « *civilité* », devenue au fil des réformes « *initiation à la morale* », puis « *instruction civique* », se pare aujourd'hui de « *philosophie* » pour mieux faire avaler la pilule de l'urgente socialisation des enfants par l'école primaire. Ainsi, Christophe Marsollier accompagne-t-il le titre de son travail, *La philosophie à l'école*, d'un sous-titre explicite : *Pour apprendre à vivre ensemble*⁴. L'intention est louable face aux difficultés du pluriculturalisme, pas toujours aussi pacifique et enrichissant qu'on voudrait nous le laisser croire, face aussi à la montée des incivilités et à la perte générale des repères républicains et démocratiques. Dans cet ouvrage, il est beaucoup question de façonnage des « *conduites citoyennes* », quasiment pas de philosophie puisque jamais on ne se demande exactement ce qu'est un citoyen, ni en quoi ce dernier serait un modèle humain préférable à tout autre. À titre d'exemple, aucun philosophe n'est référencé en bibliographie des divers articles qui composent l'ouvrage. Quant au titre de la communication

² Pettier Jean Claude, *La philosophie en éducation adaptée, utopie ou nécessité ?* Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2002.

³ Voir à ce propos Monique Pinçon-Charlot et Michel Pinçon proposent *Pourquoi les riches sont-ils de plus en plus riches et les pauvres de plus en plus pauvres ?* (Paris, La Ville brûle, 2014) ou Pierre Péju, *Pourquoi moi, je suis moi ?* Paris, Gallimard, 2014). En dépit d'illustrations remarquables (respectivement par Étienne Léocart et Sandrine Martin) on est en droit de se demander si ces livres sont bien destinés à des enfants de quatre à dix ans. Ne visent-ils pas plutôt l'adulte qui se plaît à retrouver une enfance imaginaire ? S'agit-il de « *Penser l'enfance* », suivant le titre d'un autre ouvrage de Pierre Péju, où de se penser enfant une fois adulte devenu, ou mieux de se projeter dans un passé enfantin que la réflexion philosophique mûrie a déjà informé et formé ?

⁴ Christophe Marsollier, *La philosophie à l'école. Pour apprendre à vivre ensemble*, Paris, L'Harmattan, 2011.

de Martine Guegen, il nous éclaire sur son intention morale : « *Pour apaiser les relations en classe* ». L'art du détour a toujours été l'arme des pédagogues qui ont la charge de mener les enfants vers ce que ces derniers ne sauraient encore appréhender de manière directe. Mais est-il adéquat de qualifier de philosophiques des conversations qui s'apparentent à des entretiens informels ou à des échanges plus ou moins bien argumentés durant lesquels l'énoncé d'opinions contradictoires ou contraires tient lieu de réflexion critique ?

Si le risque de confusion n'est pas important pour la pédagogie qui vise la socialisation des enfants et l'éveil de l'intelligence, il est en revanche catastrophique pour la philosophie elle-même. À force de voir de la philosophie partout où il y a échange d'opinions, on risque de faire qu'elle ne soit plus nulle part. En présentant l'ensemble de ce qui se pense, se discute, fait débat ou invite à la polémique comme « *philosophique* », il y a de fortes chances pour qu'on finisse par baigner dans une sorte d' « *opinionite généralisée* », très éloignée de la plus élémentaire exigence de rigueur philosophique, ce qui est malheureusement en train de se passer aujourd'hui au sein de l'école primaire, comme d'ailleurs sur les plateaux de télévision. On ne sait plus très bien ce qu'il y a de proprement philosophique dans des discussions informelles où les questionnements éthiques, moraux, déontologiques, politiques, culturels, esthétiques, personnels s'entremêlent pour s'achever très loin de cette rigueur conceptuelle qu'exigerait un minimum d'approche véritablement réfléchie. Georges Canguilhem nous rappelle justement qu'en philosophie, « *travailler un concept c'est en faire varier l'extension et la compréhension, le généraliser par l'incorporation de traits d'exception, l'exporter hors de sa région d'origine, le prendre comme modèle ou inversement lui chercher un modèle, bref lui conférer progressivement par des transformations réglées la fonction d'une forme* »⁵. Un tel travail demande du temps, de la patience, de la réflexion personnelle. Il y faut peut-être plus de « *méditation* », entendue comme retour patient sur soi, que de « *discussions* » et de « *débats* ». Quand bien même ces derniers pourraient servir de déclencheur à une remise en question, il convient de mesurer qu'ils restent en deçà de la philosophie tant qu'ils ne sont pas formulés « *clairement et distinctement* », c'est-à-dire pensés sous une forme à la fois conceptuelle, problématique et critique.

On peut, il est vrai, argumenter, raisonner, abstraire, « *travailler les concepts* », voire très brillamment, y compris sur des sujets existentiels majeurs (la vie, la mort, l'être, les autres, etc.) sans pour autant toucher à la philosophie. Les sophistes les moins retors, grands manipulateurs d'opinions, furent et restent de grands discoureurs. On peut inversement se montrer grossier, impatient, rude dans ses propos comme dans ses gestes, méfiant devant cette « *écoute de l'autre* », ce « *respect des différences* », cet « *enrichissement personnel par la rencontre des autres cultures* », véritables dogmes de la socialisation contemporaine, et agir en véritable philosophe, comme les Cyniques l'ont fait en d'autres temps, tels Antisthène, Diogène, Ménippe ou Hipparchia⁶ dont le comportement asocial ou même délibérément antisocial est resté célèbre.

Les questions des enfants, qui vont souvent à l'essentiel, pour motivées et motivantes qu'elles soient pour le pédagogue, ne sont que le reflet des opinions ambiantes du milieu qui est le leur, celles qui collent à la moralité environnante autant que celles qui paraissent s'y opposer. En débattre, échanger, discuter, comparer est indéniablement intéressant et utile du point de vue langagier et formateur du point de vue démocratique. À leur niveau cependant, le débat ne peut se tenir qu'au seuil de la réflexion critique. La difficulté proprement philosophique n'est pas tant de voir les élèves s'exprimer sur des questions existentielles que de les rendre capables de les mettre en œuvre au-delà des opinions banales dont ils sont abreuvés, faites de fausse spontanéité irréfléchie, en questionnement philosophique. C'est cette transformation qui fait problème car elle rencontre des obstacles difficilement

⁵ Georges Canguilhem, « Qu'est-ce que la psychologie ? » in *Les Cahiers pour l'analyse*, janvier 1966, p. 73.

⁶ Diogène Laërce, Vie, doctrines et sentences des philosophes illustres, Paris, GF Flammarion, 1965.

franchissables. Il suffit de penser aux difficultés rencontrées dans l'usage des « *hypothétiques irréelles* »⁷ au CP ou à l'insensibilité à la contradiction, par exemple à propos des concepts de « mort » et de « vie »⁸, pour comprendre que l'approche enfantine du réel et du langage est encore loin de la réflexion philosophique, quand bien même elle commencerait d'obéir aux exigences de la raison.

Il est possible d'émettre des réserves sérieuses vis-à-vis du caractère philosophique de ces débats scolaires précoces à trois niveaux : celui des contenus, dont on est en droit de se demander ce qui permet de les qualifier en propre de philosophiques, celui de l'encadrement, qui est de moins en moins préparé dans les ESPE⁹ aux exigences d'une discipline d'autant plus malmenée que chacun s'y croit spontanément compétent, et enfin de l'enfance, à qui on demande de « *réfléchir conceptuellement* » avant même que ne soient constitués mentalement et affectivement ni les objets sur lesquels portera cette réflexion ni les outils en permettant l'effectuation. Commençons par distinguer philosophie et « *conception du monde* » (*Weltanschauung*) car c'est sur leur confusion que repose prioritairement l'incompréhension.

PHILOSOPHIE ET « VISIONS DU MONDE ».

Si toute philosophie constituée est bien une représentation du monde (*Weltanschauung*), toute représentation du monde n'est pas pour autant philosophique. Les arts, les sciences, les religions, les mentalités affectives, les techniques, les cultures diverses véhiculent des conceptions du monde qui ne sont pas pour autant des philosophies ou même, plus simplement, philosophiques¹⁰. Il en va de même des prétendus « dialogues » qui, loin de la maîtrise dialectique socratique, se transforment dans la pratique en vagues discussions sans rigueur et qui ne font que renforcer les banalités d'usage de l'« *opinionite* » dans laquelle baignent quotidiennement les élèves. Si la réflexion philosophique fait bien partie de la culture, tout dans la culture n'est pas nécessairement philosophique. Une fois qu'on a avancé que « *tout est philosophique* »¹¹ ne risque-t-on pas de voir de la philosophie partout, surtout là où elle n'est pas ? Ce n'est pas parce que tout être humain, hier comme aujourd'hui, enfant comme adulte, tente de « *donner un sens à sa vie* » qu'il baigne pour autant dans la philosophie. Il est des orientations existentielles radicalement non philosophiques, d'autres clairement antiphilosophiques. Et il ne suffit pas d'opposer l'*Inspection de l'Éducation Nationale*, plutôt favorable à ces nouvelles pratiques, à l'*Inspection Générale de Philosophie* plutôt réticente, pour faire de cette dernière le dernier bastion du conservatisme élitiste et de la première le porte-drapeau de la modernité démocratique.

En dépit d'une visée généreuse qui consiste à mettre les savoirs à la disposition de tous, pour tous, et par tous, il est possible d'émettre quelques réserves aux trois niveaux qui touchent directement la qualité proprement philosophique de cet enseignement : celui des

⁷ « Si je n'étais pas ici, où est-ce que je serais ? », demande le maître. « Ici, car vous êtes là ! » répondent les enfants qui refusent de prendre en compte les possibles qui ne cadrent pas avec la réalité manifeste. C'est alors tout ce qu'on appelle en logique les « *hypothétiques irréelles* » qui fait problème. Or ces modes « *conditionnels* » de la pensée constituent la base opératoire de la réflexion philosophique.

⁸ Les pseudo-concepts enfantins sont cumulatifs. Ils ne tiennent pas compte des incompatibilités empiriques ou des contradictions logiques. Ex. : la vie c'est le mouvement mais en même temps l'immobilité, la respiration, l'inertie, la circulation du sang et même l'absence de circulation ou de respiration dans d'autres cas, etc. Voir à ce propos Jean Piaget, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1953 ainsi que Henri Wallon, *Les origines de la pensée chez l'enfant*, Paris, PUF, 1947, 2 volumes.

⁹ Écoles Supérieures du Professorat et de l'Enseignement (héritières des IUFM, elles-mêmes héritières des Écoles Normales).

¹⁰ Bernard Jolibert, « Philosophie et représentation du monde, à propos d'un emploi affaibli du mot philosophie » in *Le Philosophoïre*, n° 40, Paris, Vrin, 2013, p. 26.

¹¹ J. Leroy -Trieber, *Discussions à visée philosophique à partir du cycle 2, l'entrée dans la co-réflexion du très jeune enfant*, Montpellier III, 2006.

contenus tout d'abord, dont on est en droit de se demander ce qu'ils ont de véritablement « réflexif et critique », celui de l'encadrement ensuite, qui demanderait peut-être un minimum de compétence dans un domaine d'autant plus délicat qu'il reste difficile d'y distinguer ce qui relève de l'opinion de ce qui permet la relativisation du savoir, celui de l'enfance enfin, petite ou moyenne, dont la rationalité en cours d'installation demande une longue pratique dans les champs disciplinaires variés avant de concevoir les notions plus abstraites sous l'angle de l'universel.

Du point de vue des contenus, s'il est donc souhaitable de prendre en compte, lors de discussions plus ou moins planifiées (ou proposées en fonction des circonstances environnementales), les questions morales, politiques, sociales, affectives que se posent les élèves au sein de l'école, s'il est légitime d'éveiller ainsi leur aptitude au questionnement par des exigences de rationalité, il convient de ne pas oublier deux choses. D'abord, l'éveil des élèves à l'usage progressif de la raison n'est pas délimité à tel moment des activités scolaires ou à telle discipline, il se doit d'être présent partout, dans l'apprentissage de la langue, des mathématiques, comme dans celui de l'éveil de la sensibilité. Ensuite, le risque est de confondre discussion générale moralement orientée vers l'intégration sociale et réflexion de type philosophique qui vise à l'appréhension réflexive de la vérité, cette dernière fût-elle antisociale, anarchisante ou moralement iconoclaste. S'il est plus adroit de former moralement par le biais de situations dialogiques, il reste que, conformément aux Instructions Officielles, on se trouve plus dans le domaine de l'instruction civique que dans celui de la philosophie proprement dite. On doit même ajouter que les « *discussions d'opinions* » dont les visées pédagogiques explicites sont l'échange, la maîtrise du langage, le respect mutuel et l'attention à l'interculturalité, ont une intention bien différente de celle qui transparait dans les « *dialogues philosophiques* ». On peut même parler de visées antinomiques. « *Débats d'idées* » de type convivial et « *dialogues* » de type platonicien, loin de s'épauler, se contrarient. Le débat scolaire recherche la paix sociale, le dialogue philosophique vise à la vérité, fût-elle aporétique, antisociale, amoral, anti-scolaire, anarchique, voire antiphilosophique. La philosophie, à moins de vouloir à tout prix la limiter à ce qui nous arrange socialement ou politiquement, n'est pas plus au service de la pédagogie institutionnelle qu'elle n'est nécessairement au service d'un idéal social défini, fût-il démocratique. Comme le rappelle justement Charles-Yves Zarka, autant dans la ligne de l'idéalisme de Platon que du matérialisme d'Épicure, son seul objectif est la vérité. Karl Popper, tenant du « *relativisme critique* » qui voit dans la discussion rationnelle l'instrument idéal permettant de parvenir à un accord approchant au plus près la véracité, admet que l'enjeu final de la réflexion philosophique reste « *l'accès possible à la vérité* »¹². Le relativisme sceptique héritier de David Hume, qui est au fondement théorique du « *débat d'idées* » pédagogique, ne constitue ni l'essence de la philosophie ni sa finalité épistémologique ultime. Bruno Barthelmé¹³ a parfaitement montré que le fait de réduire la pratique scolaire philosophique à l'échange dialogique, même le mieux conduit, revient à exclure de la philosophie l'ensemble des auteurs proposant un énoncé doctrinal de leur théorie. Ce n'est pas parce que Platon a choisi le mode d'exposé dialogique pour rendre compte de l'approche socratique qu'il récuse l'espoir d'une vérité possible. L'aporie n'est pas la négation du vrai, mais au contraire la reconnaissance, en creux, de son affirmation la plus radiale. De plus, il ne faut pas oublier que poser pour vrai le principe d' « *approximation de la vérité* », c'est sortir du cadre strict du relativisme et affirmer une doctrine insidieusement dogmatique de la vérité.

¹² Karl Popper, « Tolérance et responsabilité », conférence prononcée à Tübingen en 1961.

¹³ Bruno Barthelmé, « La philosophie à l'école primaire ? » in Jean Lombard, *L'école et la philosophie*, Paris, L'Harmattan, 2007.

Un catalogue d'opinions plus ou moins clairement discutées, voire organiquement ordonnées suite à l'intervention du maître, ne constitue pas nécessairement une pensée philosophique. Pour que l'activité intellectuelle puisse se voir qualifiée de l'adjectif « philosophique », dans l'univers scolaire comme partout ailleurs un certain nombre de conditions semblent nécessaires, conditions qui sont rarement réunies lorsqu'on assiste à des échanges entre adultes ou à des activités pédagogiques dans les petites classes. Maîtrise de la langue orale, éducation à la civilité et à la citoyenneté grâce au « *débat réglé* » impliquent certes une « *éthique communicationnelle* » mais n'en permettent pas nécessairement un approfondissement réfléchi. Il faut bien voir qu'à ce niveau, on en reste encore à la *moralité* la moins critique puisque, l'intention est clairement affichée, il s'agit d'inculquer adroitement des valeurs ainsi que des comportements socialement souhaitables et non de juger de leur pertinence ou de leur valeur. On n'est pas encore dans l'*éthique*, niveau ultime de la réflexion morale critique où on remet à plat toutes les valeurs morales, y compris celles que l'école a charge de transmettre, pour tenter d'en dévoiler les fondements ultimes et éventuellement en comprendre le « *renversement* »¹⁴ possible. On reste au niveau de la *moralité*.

On peut toujours opposer les missions générales de l'école, nobles et généreuses, aux exigences, supposées étroites et clivantes, des disciplines universitaires, ce que ne manque pas de faire Tozzi, ardent défenseur du « *débat d'idées* » au sein de l'école primaire, il reste que la recevabilité des premières est suspendues à la validité des secondes. Le jour où ces exigences disciplinaires ne sont plus maintenues et respectées, ce sont les sciences mêmes dont aiment se réclamer les tenants de la philosophie à l'école primaire qui se dissolvent dans le bavardage et l'inconsistance. L'activité philosophique, qui est une activité *réflexive*, suppose que soient déjà constitués des savoirs sur lesquels réfléchir et des outils grammaticaux et rhétoriques qui permettent l'activité intellectuelle de retour sur soi. On ne réfléchit pas, sinon sur des acquis préalables, ces fameuses bases que permet d'acquérir l'école justement désignée comme *élémentaire* en ce qu'elle donne aux élèves les *éléments* des futurs savoirs théoriques et de la future réflexion critique. Théodore Litt, qui parle même d'« *auto-réflexion de la pensée* » à propos de la pensée philosophique, montre que la « *pensée réfléchissante* » doit s'appuyer sur une première « *pensée objectivante* » du monde.¹⁵ Faute de cette première approche, ce que l'on appelle philosophie risque de n'être qu'un pur bavardage.

De plus, la pensée philosophique est aussi une activité *critique* (de *crino*, je juge) qui implique le respect de règles logiques minimales et la capacité d'abstraction normative. Enfin, dans son intention comme dans son principe, elle se veut rationnelle, c'est-à-dire *universelle* dans son intention et orientée par le souci de la seule *vérité*, non par quelque intérêt circonstanciel, quelque utilité pédagogique, sociale ou politique. Ce n'est pas parce que des « *discussions d'idées* » améliorent les conditions d'enseignement dans les Segpa (J. C. Pettier) ou dans les ZEP (Y. Pilon) qu'elles deviennent pour autant philosophiques.

Ce n'est pas non plus le sujet traité qui fait que l'on est « *en philosophie* » mais plutôt la manière de le traiter. Pour s'en tenir à l'exemple de la mort, bien d'autres spécialistes que les philosophes parlent de la mort ou de la citoyenneté. Mais il y a une manière philosophique d'aborder ces sujets que ni les pompes funèbres, ni les dogmes religieux, ni les candidats aux élections n'abordent frontalement. Inversement, Malebranche philosophe sur le « *pas de vis* », métaphore pré-dialectique très banale de l'ascèse spirituelle, et Descartes fait du « *morceau de cire* » l'instrument exemplaire d'une critique de la croyance spontanée au sensualisme. L'apparente trivialité du sujet traité ou de l'exemple choisi n'est en rien un obstacle à la pensée critique. Ce n'est pas l'objet traité qui fait le philosophe, mais la manière radicale de questionner le réel. Si les philosophes ont du mal à s'entendre sur ce que peut bien être la philosophie, il reste possible de saisir au travers de leurs diverses approches un certain

¹⁴ Frédéric Nietzsche, *Par delà le bien et le mal* (1887), Paris, Gallimard, 1952.

¹⁵ Théodor Litt, *Introduction à la philosophie*, Paris, L'Âge d'Homme, 1983, p. 13 sq.

nombre de démarches essentielles communes qui caractérisent les traits propres de cette discipline. Il conviendrait peut-être que ceux qui s'en réclament commencent par se demander en quoi philosopher peut bien exactement consister. Nous sommes donc renvoyés à la question de l'encadrement scolaire des activités philosophiques, autrement dit à la question de la formation des maîtres et des maîtresses qui prétendent parler au nom de la philosophie.

L'ENCADREMENT.

Cette question de l'encadrement est cruciale. Chacun dans le système français enseigne en fonction de compétences reconnues. Des examens ou des concours sanctionnent les connaissances et les compétences des candidats dans les diverses disciplines que le futur enseignant est chargé de transmettre. Cela vaut dans le primaire et le secondaire, comme dans le supérieur. Dans le primaire, l'évaluation porte principalement sur les disciplines enseignées par le maître ou la maîtresse : français, mathématiques, histoire et géographie, physique et chimie, arts plastiques, musique, EPS. Il n'y a rien là qui témoigne de quelque compétence que ce soit en philosophie. Nombre de futurs maîtres et maîtresses ont approché pendant quelques heures des professeurs de philosophie en classe terminale. La plupart a confondu sciences humaines et philosophie durant des études supérieures le plus souvent déçues par manque de fil disciplinaire. Cela autorise-t-il à comprendre en quoi peut bien consister l'approche philosophique d'une question ? Quelles garanties offre une formation en philosophie pour les futurs professeurs des écoles dans les nouvelles ESPE, là où précisément la philosophie devient si évanescence qu'on n'en voit pratiquement plus la trace dans la formation des futurs professeurs des écoles ? C'est vrai de l'histoire de la philosophie, totalement absente des programmes, mais aussi de la réflexion philosophique générale, remplacée par des disciplines comportementales (psychologie, sciences de la communication, etc.), le plus souvent appliquées dogmatiquement au domaine de l'éducation et présentées comme porteuses de modèles indiscutables.

On objectera que le maître n'intervient pas dans la discussion entre élèves sur le fond historique de la philosophie mais seulement à propos des « *exigences philosophiques* ». On est en droit de se demander comment il est aussi simple de séparer le fond et la forme et aussi quelles peuvent être les exigences philosophiques de professeurs des écoles, dévoués certes et désireux de bien faire, mais sans formation minimale sérieuse (académique ou non). Comment ceux qui prétendent orienter, rectifier, diriger un débat philosophique pourraient-ils y parvenir s'ils en ignorent les bases ? Enseigner cette discipline, car c'est une discipline au sens le plus sévère, suppose déjà que l'on se soit frotté à la lecture de quelque grand de l'histoire de la philosophie. Diriger un débat dans ce cadre est encore plus difficile car, en plus de l'histoire des idées, il faut aussi en maîtriser les contenus, les formes d'expression, les pièges et les méthodes.

Comment ceux qui ignorent à peu près tout d'une discipline dont l'histoire fait partie de la nature même peuvent-ils prétendre montrer la voie qui pourrait y conduire ? Il y a là une imposture. Celui qui prétend enseigner ce qu'il ignore se trompe sur lui-même, ce qui après tout n'est pas si grave. Il se trompe aussi sur ce qui caractérise en propre la philosophie. Là où le danger surgit, c'est dans le fait qu'il trompe les autres sur les missions premières et fondatrices de l'école élémentaire : les enfants qui pensent vraiment « philosopher », les parents à qui on veut faire croire que la faculté critique se développe dans une sorte de spontanéité précritique naturelle, sans références ni efforts.

Soit ces prétendus « *animateurs* » sont des illusionnistes qui prétendent diriger pédagogiquement des débats qualifiés de philosophiques sans savoir ce qui pourrait bien caractériser cette discipline et son enseignement, soit, plus grave encore pour la neutralité de l'école, ce sont des intervenants extérieurs à l'institution qui viennent animer des

« *échanges argumentés* ». Dans le premier cas, on présente sous le vocable « philosophie » une vague sophistique qui relève plus de la « *vulgate des sciences de l'homme* » que de la recherche conceptuelle. Dans le second, on risque l'entrisme dangereux dans l'enceinte de l'école de personnes qui viennent, au nom de la liberté philosophique, faire de la propagande idéologique auprès des élèves. Des groupes de pression divers (religieux, politiques, économiques, etc.) interviennent directement, couverts par l'apparente neutralité scolaire, pour s'insinuer dans l'esprit des enfants (et aussi des maîtres)¹⁶ afin de les manipuler d'autant plus aisément qu'ils ont l'aval officiel de l'institution.

Dans les deux cas on fait comme si on pensait possible de philosopher sans la moindre considération pour ceux qui ont philosophé auparavant. Ce préjugé oublie simplement qu'une culture philosophique solide est nécessaire à celui qui prétend maîtriser des débats s'en réclamant. Quant à cette culture, elle ne peut que prendre appui sur l'histoire de la philosophie puisque c'est par elle que s'enrichit l'enseignement de la philosophie¹⁷.

D'ailleurs, toute nouveauté consciente d'elle-même, toute innovation, en pédagogie comme ailleurs, doit savoir ce que fut le passé pour se reconnaître en rupture avec lui et tenter d'en conserver ce qui mérité de l'être¹⁸. On ne saurait alors réguler des débats dits « philosophiques » en prétendant s'affranchir de la connaissance des concepts majeurs que son histoire implique. Et ce ne sont pas de brefs « *modules optionnels de découverte des auteurs* » ou des « *unités de formation accélérée* » qui tiendront lieu de véritable éducation philosophique. Au contraire, ces vagues badigeons pseudo-culturels, en donnant aux maîtres non formés l'illusion d'un savoir solide, risquent de faire plus de dégâts que de bien et à la philosophie et à l'école elle-même. Sentant la difficulté, Jocelyne Beguery, ardente avocate de l'approche philosophique précoce, exige à bon droit une solide formation des futurs professeurs des écoles afin qu'ils puissent « *maîtriser le fond des questions abordées* ». ¹⁹

On objectera sans doute que ce souci d'exigence philosophique relève d'un culte élitiste des diplômes et des titres, d'une volonté de préserver des postes ou d'un souci exagéré de pureté disciplinaire. Peut-être pour certains de nos collègues y a-t-il de cela. Mais ce n'est pas la raison qui légitime ici la méfiance devant cet emploi abusif du terme philosophie. Diplômes, longues études sanctionnées par des examens, concours sévères, toutes ces barrières institutionnelles touchant le recrutement ne correspondent pas à un souci de coquetterie élitaire ou de « *distinction* » bourdieusienne. Elles visent d'abord la reconnaissance de compétences requises pour enseigner, autorisant à dispenser une discipline dans le cadre institutionnel de l'école. Ceux qui choisissent cette forme d'institutionnalisation de l'enseignement « *à caractère philosophique* » dans l'enseignement primaire, si elle n'est pas qu'une coquetterie destinée à séduire des parents prompts à s'esbaudir devant le génie de leur précoce progéniture, devrait peut-être commencer par s'interroger sur la nature d'une discipline scolaire dont il est rappelé par les Instructions officielles (programme de philosophie, 2002) qu'elle « *repose sur la formation scolaire antérieure...dont elle mobilise de nombreux éléments, notamment pour la maîtrise de l'expression et de l'argumentation, la culture littéraire et artistique, les savoirs scientifiques et la connaissance de l'histoire.* » Si, traditionnellement, dans les collèges oratoriens et les lycées napoléoniens, les classes de « *grammaire* » et de « *rhétorique* » précédaient celle de « *philosophie* », c'était peut-être afin de ne pas embrouiller l'esprit des élèves en mêlant les diverses connaissances qui devaient

¹⁶ Bernard Jolibert, *La Laïcité, actualité et histoire d'une idée*, Bruxelles, EME, 2005, p. 115. Voir plus précisément le chapitre consacré à l'entrisme insidieux des sectes et des puissances économiques dans l'univers scolaire sous couvert d'innovation pédagogique ou d'ouverture philosophique au monde.

¹⁷ Bruno Barthelmé, « La philosophie à l'école primaire », in Jean Lombard, *L'école et la philosophie*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 188.

¹⁸ Luc Ferry, 2014, *Linovation destructrice*, Paris, Plon.

¹⁹ Beguery Jocelyne, *Philosopher à l'école primaire*, Paris, Sceren-Retz, 2012.

aider à leur « institution ». Contrairement à ce qu'affirme Oscar Brenifier, « *philosophe praticien* », organisateur international de stages, de séminaires, de week-ends de formation « centrées sur les pratiques philosophiques » et responsable de la collection « *Philoz'enfants* » chez Nathan, il ne suffit pas qu'apparaisse un « lien entre les idées, des articulations grammaticales et une syntaxe logique » pour qu'il y ait philosophie. On peut décliner à l'envi des titres comme : « *La liberté c'est quoi ? La vie c'est quoi ? Le bien et le mal c'est quoi ? Qui suis-je ?* » sans jamais adopter la moindre position critique à l'égard de la question que l'on pose. S'agit-il alors de philosophie ?

Ce que l'on constate lorsqu'on visite des classes où sont organisés ces « débats philosophiques », c'est, du strict point de vue de la philosophie dont l'activité se réclame, une mise en place pédagogique hasardeuse : confusion entre dialogue et discussion sans véritable unité thématique, énumération sans lien de positions intellectuelles diverses, le plus souvent incompatibles, où l'affirmation narcissique, l'ethnocentrisme et le relativisme tiennent lieu d'argumentation. Le maître ne maîtrisant pas lui-même le concept dont il est sensé favoriser l'approche par ses élèves (ex : la violence, la mort, l'amour, le citoyenneté, le bien, le racisme, etc.) ne fait que maintenir les enfants dans la confusion quand il ne les y installe pas. Quant à se réclamer de Lewis Carroll pour promouvoir un abord précoce des difficultés de la logique classique avec les enfants, il faudrait commencer par se hisser à la hauteur des connaissances de l'auteur de *La logique sans peine*²⁰ pour réussir le tour de force d'en proposer une présentation à la fois amusante et pertinente.

Cela ne signifie pas non plus qu'il ne convient pas d'aborder de tels sujets avec les enfants, y compris les plus jeunes. En ce sens, Jean-Marc Lamare et Anne-Laure Le Guern ont raison de souligner que la discussion générale est utile afin que le travail de conceptualisation proprement philosophique de la classe terminale de soit pas « vide de matière » et que la culture des philosophes soit « intelligible pour tous les élèves »²¹. L'effort de questionnement sur lequel ils insistent justement (« *ce que tu dis, y as-tu réfléchi par toi-même ? Tout autre peut-il le penser aussi ? Est-ce en accord avec ce que tu as dit précédemment ?* ») soulève trois des principes essentiels de la logique classique (réflexivité, universalité et non contradiction). Il reste cependant discutabile de qualifier ces « entretiens » de « philosophiques ». D'ailleurs, les textes officiels sont assez clairs à ce propos. Dans la pratique, il ne s'agit pas de « philosopher » avec les enfants mais, au travers de « débats argumentés », de les conduire adroitement, sous couvert de discussions et d'échanges d'opinions, à découvrir et à mettre en pratique des conceptions morales socialement utiles aux exigences de la vie en commun, des comportements moralement souhaitables, des modèles idéologiques facilitateurs de la vie démocratique dont le législateur constate qu'elle se trouve plutôt malmenée par les temps qui courent. L'intention, on l'a dit, est louable. Il reste que, dans la pratique, cet usage hâtif du mot philosophie entraîne une regrettable confusion dans l'esprit des maîtres, des parents et des enfants, entre l'imprégnation morale ou civique, pédagogiquement souhaitable durant la petite enfance, et la réflexion proprement éthique sur les questions de morale qui consiste précisément à remettre en question cette imprégnation première. Ce n'est pas parce qu'un débat est « argumenté » qu'il est pour autant « philosophique ». La forme argumentative, voire polémique, ne permet pas de préjuger de l'aspect philosophique de l'échange. Pour que ce dernier soit atteint, il faut que chacun tente de mettre à jour les fondements logiques, psychologiques, sociologiques, idéologiques de sa propre argumentation et surtout qu'il vise au vrai et seulement au vrai. L'art de convaincre, de justifier, de composer des compromis, utile en politique comme dans la vie de tous les jours, n'a rien à voir avec l'exigence de réflexivité philosophique qui, au-delà de l'échange

²⁰ Lewis Carroll, *La logique sans peine* (1887), Paris, Hermann, 1988.

²¹ Jean-Marc Lamarre et Anne-Laure Le Guen, « Le travail de la pensée dans la discussion entre enfants » in *Diotime*, CRDP de Montpellier, n° 29, avril 2006.

dialogique, vise une réforme morale intérieure. Si la philosophie peut prendre la forme d'un échange dialogique, elle est aussi « *méditation qui vise intimement à l'amélioration de soi par la recherche de la vérité* »²².

Dans la pratique scolaire, le débat d'idées finit par n'être plus qu'une simple juxtaposition d'opinions au sein de laquelle « *tout le monde a plus ou moins raison* ». Multiculturalisme oblige, il ne faut froisser personne. Dans le meilleur des cas, le relativisme ambiant ne permet aucune remise en question culturelle sérieuse au nom du principe de tolérance mal compris ; on ne saurait viser au vrai mais seulement à l'affirmation plus ou moins bien argumentée de sa propre position idéologique. Au nom du respect de la liberté démocratique, le maître ou la maîtresse se voient contraints d'accepter toutes les propositions, même les plus antidémocratiques ou les plus intolérantes. À l'arrivée, toutes les valeurs finissent par se valoir. Dans le pire, ce n'est plus la parole du maître qui dit la norme mais celle du groupe de pression le plus puissant dans la classe ou dans l'environnement de l'école (leader charismatique, parents, puissances politiques, religieuses, etc.). Le discours normatif de l'école, organisé et réfléchi, à la fois légal et légitime, est remplacé par une sorte de bavardage généralisé, d'autant plus dangereux qu'il est ignorant des normes qui le modèlent de manière insidieuse. Alors, le verbiage faussement consistant tient lieu de construction rationnelle. Que reste-t-il alors de l'exigence rationnelle de la philosophie ?

L'ENFANCE.

« *Les enfants sont tous philosophes, seuls certains le demeurent* » affirme sans nuance Jocelyne Beguery²³. Faut-il supposer que la croissance, l'école ou l'influence familiale se chargent conjointement d'exclure certains d'entre eux de cette aptitude philosophique à la fois innée et spontanée ? Suivant les tenants d'une approche philosophique précoce, « *il n'y a pas de préalable pour commencer à réfléchir* », sinon l'usage de la langue, et puisque le langage informe (au sens de donner forme) le monde, l'enfant disposerait d'emblée des outils *a minima* de la réflexion philosophique. Ce principe langagier fondateur d'une activité philosophique spontanée chez l'enfant semble guider la mise en place des ateliers philosophiques, tels ceux intitulés par Michel Tozzi : « *Discussions à visée démocratique et philosophique* » (DVDP).

Le présupposé de cette activité philosophique précoce est, on l'a vu au début, que chacun possède une raison suffisante. Qu'on appelle cette dernière entendement à la manière d'Aristote, bon sens comme Descartes, capacité de penser comme Kant – qu'importe le nom qu'on donne à cette aptitude à enchaîner des idées dans un souci de cohérence et de pertinence – il suffirait d'être en état de réfléchir et d'exprimer le résultat de sa réflexion en mots pour « faire » de la philosophie. On pourrait alors légitimement commencer très tôt, bien plus tôt que ne le prévoit la tradition scolaire française qui n'introduit la philosophie qu'en classe terminale. D'ailleurs, les philosophes eux-mêmes ne nous y autorisent-ils pas ? Locke ne propose-t-il pas de raisonner le plus précocement possible avec les enfants²⁴ et Kant ne nous rappelle-t-il pas qu'il ne faut pas attendre la maturité de l'entendement pour commencer d'enseigner des choses qui ne peuvent être intégralement comprises « *que par une raison exercée et expérimentée* »²⁵ ?

Il y a dans cet appel aux théories de philosophes reconnus une confusion entre « *raisonner* », au sens de faire usage de son entendement, et « *philosopher* » au sens de mettre en question cette raison elle-même, confusion que ni Locke ni Kant ne font. Si la pratique de

²² Pierre Hadot, *Qu'est-ce que la philosophie antique ?*, Paris, Gallimard, 1995.

²³ Jocelyne Beguery, *Philosopher à l'école primaire*, Paris, Sceren-Retz, 2012.

²⁴ John Locke, *Quelques pensées sur l'éducation*, Paris, Vrin, 1966.

²⁵ Emmanuel Kant, *Réflexions sur l'éducation*, Paris, Vrin, 1966.

la philosophie implique que l'on soit capable de raisonnement, tout raisonnement n'est pas pour autant philosophique. L'historien, le chimiste, le géographe, le physicien, le mathématicien raisonnent. C'est même sur leurs matières et leurs démarches scientifiques que l'école prétend exercer la pensée des enfants dès les petites classes afin de leur donner des bases solides qui leur permettront de mettre en pratique leur faculté de raisonner de manière la plus juste et la plus objective possible. L'abstraction viendra ensuite. Commencer par la logique, discipline abstraite et formelle, c'est prendre le risque de faire non des penseurs mais des « *petits raisonneurs* ». Il serait peut-être prudent de commencer par maîtriser le langage, puis de passer ensuite à la grammaire qui est une première réflexion sur la langue, pour n'accéder que plus tard à la maîtrise abstraite des raisonnements qui portent sur les opérations formelles de la pensée. Disposer en effet de la seule capacité rationnelle en puissance n'est pas suffisant pour qu'elle se mette automatiquement à passer à l'acte. Il ne suffit pas de posséder un instrument pour savoir l'utiliser, encore moins en jouer de manière correcte.

Locke, pourtant favorable à une éducation rationnelle précoce, se méfiait des « *petits singes savants* » que l'on forme trop tôt à raisonner sur des choses dont ils ne peuvent avoir l'expérience sinon au travers des « *on dit* » du milieu social qui est le leur. Rousseau se souviendra de Locke lorsqu'il parlera de ces enfants rendus « *sots* », « *disputeurs* », « *vaniteux* » et « *mutins* »²⁶ à force de raisonnement. Entre le raisonneur et le raisonnable il y a autant de distance qu'entre réfléchir au sens vague et examiner réflexivement de manière critique. Dans le premier cas on se contente de renvoyer l'image de l'opinion courante comme un miroir réfléchissant ; dans le second on tente de retourner l'argument sur lui-même pour en percevoir les fondements. Pour ce qui est de Kant, il rappellera que l'entendement se forme d'abord au travers de l'expérience intuitive et du langage, premières sources de nos jugements, les concepts se forment plus tardivement. Quant à Descartes, il commence ses *Méditations métaphysiques* par nous rappeler que nos premières connaissances nous viennent « *des sens ou par les sens* ». Il faut peut-être commencer par se tromper. Ce n'est que progressivement que l'on passe des concepts « *reconnus par la raison* » à la reconnaissance des principes constitutifs de cette dernière. Et ce n'est qu'à la fin du parcours que les éléments du savoir sont « *reliés par la science en un tout bien ordonné* ». Kant ajoute, comme si son exposé n'était pas assez clair : « *l'enseignement doit parcourir le même chemin* »²⁷. La raison critique de la philosophie ne s'installe que sur un usage préalable de la raison discursive qui s'appuie elle-même sur l'expérience sensible des contradictions vécues.

Il faut donc insister sur le fait que raisonner n'est pas nécessairement philosopher. Prenons un exemple dans le meilleur des cas. Un mathématicien raisonne. Il raisonne même fort bien, parfois avec plus de rigueur que bien des penseurs autoproclamés. Est-il pour autant philosophe ? Pas tant qu'il reste au sein de ses calculs inductifs ou de ses démonstrations déductives. Il ne le devient que lorsqu'il opère un retour réflexif sur sa propre discipline, autrement dit lorsqu'il la prend pour objet d'étude et tente de saisir et de justifier les démarches intellectuelles qui sont les siennes. Par exemple lorsqu'il travaille réflexivement sur les figures, les nombres ou les relations, lorsqu'il se demande quelle est la valeur des inférences qui forment la charpente logique de sa démarche intellectuelle. L'épistémologie de n'importe quelle discipline est déjà un pas dans la philosophie.²⁸ Encore faut-il avoir commencé à entrer dans une discipline pour opérer un retour réflexif sur son objet, ses démarches et ses fondements.

Vouloir philosopher avec les jeunes enfants revient à commencer par la fin. Les apprentissages premiers sont « *les éléments* » nécessaires à la croissance et au développement des enfants, à commencer par le langage, lecture et écriture comprises. Hannah Arendt

²⁶ Jean-Jacques Rousseau, *Émile*, Paris, Gallimard, p. 317.

²⁷ Emmanuel Kant, *Réflexions sur l'éducation*, Paris, Vrin, 1966, p. 119.

²⁸ Voir à ce propos l'ouvrage de Robert Blanché, *L'axiomatique*, Paris, PUF, 1966.

s'étonnait justement que la pédagogie moderne, férue pourtant de Jean-Jacques Rousseau, en revienne aux méthodes anciennes qui consistaient à traiter l'enfant comme un petit adulte.²⁹ Lorsqu'on constate, de plus, que nombre de « *grandes personnes* » raisonnent de manière plus que hasardeuse, que peut-on espérer de « *débats argumentés* » qui se déroulent dans des conditions aussi floues ?

On objectera, comme Jacques Levine³⁰, que les enfants témoignent précocement d'inquiétudes réelles devant les mystères de la vie et qu'il est souhaitable de les aider à trouver des réponses. Spontanément l'enfant serait « *génétiquement philosophe* » (p. 19), « *génétiquement anthropologue* » (p. 28), « *génétiquement métaphysicien* » (p. 39). Sans doute est-il tout cela en puissance puisque chacun a la possibilité de philosopher un jour. Mais il ne suffit pas d'avoir l'âme inquiète (quel humain en est exempt ?), de se montrer capable de comprendre le « *fait de la mort* » comme l'instant d'une disparition irréversible, ou de confronter diverses réponses idéologiques à cet évènement pour philosopher, il faut que l'inquiétude existentielle s'exprime de manière critique. Il ne suffit pas de se montrer capable de « *penser sur les questions fondamentales de la vie* » pour que la pensée devienne aussitôt philosophique. L'étonnement, s'il est nécessaire, ne suffit pas à lui seul pour faire un philosophe. Il faut, à propos de la mort par exemple, dépasser le cadre de l'angoisse première, des consolations religieuses, des fantasmes affectifs ou des tautologies scientifiques pour comprendre en quoi elle n'est pensable que comme un « scandale », autrement dit comme une pierre sur laquelle la réflexion ne peut que trébucher parce qu'on se trouve alors à la limite du représentable. Vygotsky, Wallon et Piaget, en dépit de divergences théoriques profondes, s'accordent sur un point. La pensée conceptuelle rigoureuse et l'usage pertinent des catégories logiques sont lents à acquérir et plus encore difficiles à manier correctement. Or ce sont eux qui conditionnent *a minima* l'accès à la philosophie.³¹ Il ne suffit pas d'utiliser les mots justes pour penser droit. On peut même parler avec brio – cela s'entend tous les jours chez les experts autoproclamés qui encombrant les « plateaux télé » – et penser comme un tambour. Ce n'est pas parce qu'il n'y a pas de pensée sans langage, comme le rappelle justement Hegel, qu'il y a nécessairement pensée critique lorsque le langage s'installe et s'organise grammaticalement. Quant à la réflexion philosophique, elle est encore loin lorsque le langage se met en place de manière rationnelle.³² L'activité philosophique implique en effet que la pensée puisse être capable de se prendre elle-même pour objet. Pour suivre le même exemple, il ne suffit pas d'énumérer les diverses conceptions sociales, ethnologiques ou anthropologiques de la mort dans une « *approche respectueuse des différences* », il faut se demander en quoi et comment elle est pensable pour tous de la même manière, si tant est qu'elle le soit au-delà des rites et des modèles culturels et culturels qui divisent l'humanité, alors que précisément elle échappe à toute détermination positive.

Autrement dit, la philosophie n'apparaît que lorsque aucune assertion n'est posée sans jugement et sans recherche de ses fondements (logiques, historiques, psychologiques, moraux, sociologiques, métaphysiques, etc.). Comment, dans ce cas, échapper à l'histoire de la philosophie ? Où apprendre à penser cette réflexivité critique sinon chez ceux qui en ont fait leur tâche quotidienne dans la compréhension de la réalité ?

Le défaut des « *ateliers* » et des « *débats* » n'est pas de proposer une approche originale de la pédagogie. Le débat est toujours intéressant, tant du point de vue langagier que moral et social. Leur tort est seulement de proposer, sous le nom de philosophie, ce qui ne

²⁹ Hannah Arendt, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, Paris, Gallimard ; 1992, p. 240.

³⁰ Jacques Levine et alii, *L'enfant philosophe avenir de l'humanité ?*, Paris, ESF, 2014.

³¹ Jean Piaget, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1953 ; Henri Wallon, *Les origines de la pensée chez l'enfant*, Paris, PUF, 1947 ; Lev Vygotsky, *Pensée et langage*, Paris, Éditions Sociales, 1985.

³² Alain, *Préliminaires à la mythologie enfantine*, in *Les Arts et les Dieux*, Paris, Gallimard, 1958p. 1103.

relève pas des exigences de cette discipline. De plus, visant l'imprégnation morale indirecte des valeurs citoyennes socialement souhaitables (respect, tolérance, solidarité, honnêteté, bienveillance, etc.), la « discussion » dite « à caractère philosophique » n'a aucun contenu véritablement philosophique. Elle a pour objectif la constitution d'habitudes morales et comportementales chez l'enfant. Quand bien même elle inviterait à une première approche de certaines valeurs, elle ne saurait être encore une véritable réflexion critique sur ces mêmes valeurs.

L'enseignement philosophique en revanche, même le plus académique et le plus scolaire, vise seulement à l'émancipation des élèves. Sa tâche reste de remettre en question les apparentes évidences, toutes les évidences, y compris celles de respect, de tolérance, de citoyenneté, de solidarité ou de vérité, autant de valeurs qui correspondent aux attentes sociales du moment. Cela vaut dans le domaine de l'éthique, de l'épistémologie, de la politique, de l'esthétique, voire de la pédagogie. Encore faut-il savoir attendre que ces premières « évidences » soient installées et que les outils en permettant la remise en question se mettent en place. L'universel abstrait, qui est le domaine propre de la philosophie, est sans doute à ce prix. Dans la pratique, comme le voyait clairement Bachelard, la pensée critique qui suppose toujours une « rupture » ne s'affirme que lorsque l'« obstacle épistémologique » de la connaissance commune est déjà constitué et lorsque les bases intellectuelles sont assez solides pour en permettre la remise en question³³.

Kant, en quelques mots, nous rappelle cette double exigence de réflexivité critique et d'aspiration à l'universel. « *La connaissance philosophique est une connaissance spéculative de la raison et ainsi elle commence où cesse l'usage commun de la raison pour entreprendre des recherches dans la connaissance de l'universel in abstracto* »³⁴. Il ne suffit donc pas de parler, de questionner, d'échanger, d'user de raisonnements, voire de douter de tout pour se montrer philosophe, il faut être capable de remettre en question ce qu'on pense (son objet), de se demander comment on le pense (méthode) et de s'interroger sur les limites de sa propre pensée pour tout être raisonnable (véracité).

POUR CONCLURE

La réflexion philosophique, dans son intention comme dans sa pratique, suppose une rupture avec la connaissance commune (immédiateté des sens, opinions courantes, ouï-dire, savoirs dogmatiques) qui est malheureusement l'aliment habituel du « débat argumenté » dans les écoles. Mais, après tout, peut-être faut-il commencer par prendre le temps de se tromper pour pouvoir se remettre question ensuite. Simplement, il ne faut pas présenter ce qui reste nécessairement en deçà de la philosophie, comme une sorte condition sophistique préalable à son existence. On ne devient pas philosophe parce qu'on manie avec plus ou moins d'habileté sophistique des idées générales, on n'est pas professeur de philosophie sans rien apprendre de ce qu'est l'histoire de la philosophie. On entre progressivement en philosophie en mettant à la question les idées générales qui constituent un socle culturel plus ou moins conscient et cette remise en question passe par la fréquentation assidue des auteurs qui ont marqué l'histoire de la pensée philosophique. Il est sans doute possible de devenir savant mathématicien en ignorant l'histoire des mathématiques, il en va tout autrement en philosophie puisque cette dernière est entièrement habitée par le parcours qui l'a constituée et l'a menée à son état actuel.

L'art rhétorique de la conversation, comme celui de la conduite des débats, peuvent être utiles dans la maîtrise des discussions, dans celui de la civilité ou dans l'art de « fluidifier » la communication sociale, ils restent cependant au seuil de la philosophie.

³³ Gaston Bachelard, *Le Matérialisme rationnel*, Paris, PUF, 1968.

³⁴ Emmanuel Kant, *Logique*, Paris, Vrin, 1963, p. 28.

Isocrate fut un grand rhéteur, habile dans la « *discussion d'idées* », méfiant même à l'égard de la sophistique, formateur efficace de juristes et de politiques, il n'est pas pour autant considéré comme philosophe, même s'il lui arrive d'en aborder des thèmes habituels.³⁵

On peut d'ailleurs – et nombreux sont ceux qui suivent cette prudente attitude – considérer comme légitime et même pédagogiquement souhaitable l'instauration de discussions, de débats, d'échanges d'idées dans les classes primaires touchant des questions humaines fondamentales sans pour autant vouloir à tout prix les qualifier de « *philosophiques* ». Ce qu'elles ne sont pas, tout simplement parce qu'elles ne peuvent pas encore l'être. Michel Tozzi³⁶ rappelle justement que si le fait de « *problématiser, de conceptualiser et d'argumenter* » est exigé dans toute approche philosophique sérieuse d'une question, cela ne constitue pas encore la philosophie telle que l'histoire de la pensée permet d'en rendre compte. Il ne suffit pas non plus de parler de la mort, de la vie, de la misère, du bonheur, de la citoyenneté, de la violence, de l'injustice ou de se vouloir « *en quête de sens* » pour se montrer philosophe ou même s'inscrire dans une « *visée philosophique* »³⁷ dont on est en droit de se demander au final ce qu'elle vise exactement, il faut être capable d'en parler universellement de manière rationnelle, réflexive et critique en visant au vrai, et seulement au vrai.

Si on se place du point de vue des enseignants qui ont à prendre en charge ces ateliers, cela ne se découvrirait que s'ils acceptaient de frotter progressivement leur pensée à celle d'auteurs qui ont marqué l'histoire de la philosophie. Et même à considérer cette condition réunie, au point de vue des élèves, il est peut-être souhaitable d'attendre que soit constituée une base à la fois empirique et rationnelle de conceptions stables sur laquelle s'exercera la réflexion critique *in abstracto*. La philosophie s'exerce sur des idées déjà là et avec l'aide d'outils intellectuels installés au moins partiellement. Ce n'était pas sans quelques raisons pédagogiques que la classe de philosophie des anciens collèges « *de plein exercice* », fondés et mis en place dès la fin de la Renaissance, succédait à celles de grammaire et de rhétorique. Il faut sans doute aussi qu'un minimum de sédiments existentiels ait été déposé par la vie. Ce qui vaut pour l'histoire générale selon Hegel vaut peut-être aussi pour l'histoire individuelle. S'il est toujours assez tôt pour apprendre aux enfants à réfléchir en nourrissant leur mémoire et leur imagination, il n'est pas certain que la réflexion puisse être d'emblée philosophique.

³⁵ Jean Lombard, *Isocrate, rhétorique et philosophie*. Paris, Klincksieck, 1990.

³⁶ Michel Tozzi, *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, Paris, CNDP-Hachette, 2001.

³⁷ Franck Lelièvre, « La discussion à visée philosophique : fin de partie » in *L'enseignement philosophique*, 55^e année, n° 4.