

# Pourquoi la formation en philosophie avec les enfants compte-t-elle ?

Michel Tozzi, didacticien de l'apprentissage du philosophe

*Une formation est nécessaire, car faire philosopher s'apprend, et rend plus légitime. Elle doit être différenciée suivant les catégories de formés. La formation aux habiletés cognitives du philosophe est indispensable. Six principes pour la formation : l'isomorphisme et la progression ; l'analyse de sa pratique ; l'alternance stage/terrain ; la compréhension et le maniement des processus de pensée du philosophe ; la posture de non-jugement ; et celle de retrait sur le fond.*

## I) Une formation nécessaire

Pourquoi la formation en philosophie avec les enfants compte-t-elle ? Parce que l'on ne peut animer des ateliers philo, avec les enfants comme avec des adultes (café philo par exemple), sans formation. **Animer un atelier philo avec des enfants s'apprend**, même quand on est professeur de philosophie, car cela exige des compétences spécifiques, d'une part en animation et gestion de groupe, d'autre part en compétences à faire philosopher. Si on ne les possède pas (et qui les possède au départ ?), il faut s'y former...

D'autant que la principale objection faite aux animateurs, notamment des autorités académiques (Inspection de philosophie, universitaires), c'est qu'ils **manquent de formation philosophique**, aussi bien sur les philosophes que sur la philosophie générale. La plupart n'ont en effet fait de philosophie qu'en classe terminale... et il y a longtemps. Les professeurs de philosophie, qui ont en principe cette formation, n'ont de leur côté aucune formation théorique et pratique à la discussion à visée philosophique, aux ateliers philo, surtout avec les enfants et les adolescents, qui ne sont pas leur auditoire habituel... C'est donc tout le monde qui a besoin de formation.

Cette formation est aussi nécessaire parce que nombre d'animateurs de philosophie avec les enfants, devant ces critiques vigoureuses, ne se sentent pas eux-mêmes **légitimes**, s'interrogent sur la réelle **philosophicité de leur pratique**, et ont besoin de formation pour asseoir leur **crédibilité** aux yeux des institutions, des « philosophes » et à leurs propres yeux...

## II) Une formation pour qui ?

Je distinguerais trois types de stagiaires, pour moduler la formation selon la catégorie :

1) Ceux qui ne sont déjà **ni animateurs, ni formateurs, ni enseignants**, ont à se familiariser avec la prise en main et la gestion d'un groupe, constitué d'enfants ou d'adolescents ; se préparer à la pratique d'animation de ce groupe, sous forme d'échange d'idées ; à une animation donc sous la forme d'une discussion, par un échange qui soit démocratique, donnant largement la parole aux enfants de façon équilibrée ; échange d'idées qui doit avant tout avoir **une visée philosophique**, objectif qu'il faut bien se clarifier à soi-même...

2) Les animateurs qui sont par ailleurs **déjà formateurs** ont une pratique de l'animation, de la gestion d'un groupe, de la régulation des conflits qui le traversent. C'est moins d'une formation à l'animation dont ils ont besoin, que de repères pour que leur animation devienne philosophique.

Ce qui fait qu'un simple échange devient philosophique (il ne l'est jamais spontanément), c'est une certaine **exigence de précision et de rigueur** de la pensée dans la dynamique des échanges, qui s'exprime à travers certaines habiletés :

a) savoir de quoi l'on parle, c'est-à-dire tenter de préciser les mots utilisés, en philosophie on parle de **conceptualiser des notions** : passer d'une notion abstraite et vague (ex. la vérité, la liberté), à un concept configuré, dont on détermine avec précision les contours, la définition, en le distinguant par exemple de notions proches (ex. « La liberté, c'est la loi que l'on se donne à soi-même ») ;

b) envisager à propos de ces notions (ex. l'identité) des questions (ex. « Qui suis-je ? ), qu'il faut élaborer et déployer sous forme de problèmes (ex. « Comment à la fois rester le même et changer ? ), qu'il faut examiner pour tenter de les résoudre : on parle en philosophie de **problématisation**.

c) savoir justifier le fondement de ses assertions, en **argumentant rationnellement** une thèse, une objection, la réponse à une objection ;

c) savoir **interpréter** philosophiquement un texte, une image...

La formation consistera alors à clarifier pour les stagiaires ces diverses **compétences**, de façon qu'ils comprennent les **exigences intellectuelles du philosophe**, afin de les faire mettre en œuvre par les jeunes.

3) Quant aux enseignants de philosophie, ils ont une formation académique philosophique, qui consiste en la maîtrise du contenu d'un certain nombre d'auteurs et d'œuvres philosophiques, de la technique de la dissertation et du commentaire de textes, et d'un certain habitus réflexif sur des notions et des problèmes philosophiques.

Mais professeurs de lycée, ils ne connaissent pas les élèves du 1<sup>er</sup> degré et du collège, ils n'ont pas l'expérience de groupes d'enfants ou d'adolescents avec leurs conflits. Leur formation ne comprend pas l'animation psycho-sociologique d'une réunion, ni l'apprentissage de discussions auxquelles il faut donner une visée philosophique. Ils connaissent peu la posture de retrait sur les contenus d'un « Socrate ignorant », et sont nombreux encore à pratiquer le

cours magistral, qui donne peu la parole aux élèves. Ils ne sont pas tous au clair sur les processus intellectuels de pensée, qu'ils n'ont pas forcément explicités, parce que leur formation n'a pas intégré une approche par compétences.

Certes ils reconnaissent immédiatement le « manque de conceptualisation ou de problématisation » dans une copie, mais ne peuvent pas toujours expliquer clairement aux élèves en quoi cela consiste. Beaucoup sont par ailleurs globalement réticents à la philosophie avec les enfants, qu'ils jugent prématurée et peu philosophique. Certains, plus ouverts à cette pratique, hésitent à se lancer.

Ceux qui s'y mettent devront modifier leur représentation d'une philosophie pratique, et l'atelier philo les amènera à déplacer leur **posture** d'enseignant vers celle d'animateur. C'est à un remaniement de leur identité professionnelle qu'il faudra procéder, changement qui n'est pas évident. C'est à cet accompagnement que la formation devra procéder...

### III) Quelle formation ?

Je pense que la formation doit se construire autour de six principes structurants :

#### 1) Le principe d'isomorphisme et la progression des apprentissages

- La meilleure formation pour nous, c'est celle qui **fait vivre aux stagiaires ce qu'ils feront eux-mêmes vivre aux élèves** (principe d'isomorphisme). Concrètement, si l'on veut former de futurs animateurs à l'animation d'une discussion à visée philosophique avec des groupes d'enfants ou d'adolescents, il faut d'abord leur faire vivre eux-mêmes des discussions à visée philosophique, pour leur faire comprendre les tenants et aboutissants de la situation, la logique des acteurs.

S'il y a des rôles distincts dans le dispositif (ex. président de séance, reformulateur, synthétiseur...), il est important de tenir tour à tour ces rôles, car on ne vit pas de la même façon chacun de ces rôles, et ils développent des compétences différentes (ex. le président apprend à gérer démocratiquement la prise de parole, le reformulateur apprend à bien écouter et redire ce qui vient d'être dit etc.).

Certes les stagiaires ne sont pas, comme dans une classe ou une animation périscolaire, en position eux-mêmes d'animateurs, mais cela leur permet d'appréhender de l'intérieur la **position du participant** (ou de tel ou tel rôle) à une discussion, que l'on oublie dès que l'on est « de l'autre côté », en position d'animateur...

- La deuxième phase est, un peu physiquement en dehors du cercle de participants, d'**observer** soi-même la **fonction d'animateur** de l'extérieur, pour repérer avec recul les « gestes professionnels » de l'animateur, sa « boîte à outils » d'animateur de discussions philosophiques (ex. questionner, demander une définition, un argument...).

- Une troisième phase est d'**animer soi-même une discussion** entre adultes, pour se mettre à l'épreuve dans un climat serein.

- Reste alors à **expérimenter soi-même sur le terrain l'animation** d'une discussion à visée philosophique. L'intérêt d'intervenir d'abord en binôme, c'est que quand l'un anime, l'autre peut l'observer et lui faire un retour. On peut ensuite animer tout seul.

On remarquera la **progression** proposée, d'immersion graduelle, de la participation à l'observation à l'animation, en session puis sur le terrain, en binôme puis seul.

La **formation** doit aussi être **continue** – « piqûres de rappel » (ex. session d'approfondissement sur les processus de pensée, session d'analyse des pratiques), car certaines difficultés sont récurrentes, et il en surgit de nouvelles à travailler, selon les publics, les lieux, la taille et la nature des groupes etc.

## 2) La nécessité d'analyser sa pratique

Vivre une situation est formateur, **analyser** ce vécu l'est tout autant. Car il ne suffit pas de vivre pour comprendre ce que l'on a vécu. Le nez sur le guidon, parfois dans l'émotion, on manque de recul pour comprendre. C'est le **détour de l'analyse** qui va éclairer les situations, toujours complexe. La **posture d'observateur** est un des moyens de se distancier, de prendre conscience de certains éléments significatifs, et de pouvoir les renvoyer au groupe. Analyser est un processus d'accompagnement, qui doit suivre toute situation vécue (et d'abord les discussions proposées). Cette analyse consiste à **prélever de l'information** sur des éléments-clés et à **l'interpréter**, parfois avec une grille de lecture (ex. le président oublie-t-il certains élèves dans la répartition de la parole ; le reformulateur déforme-t-il les propos ? Y a-t-il eu dans la séance un effort de conceptualisation ?).

Il peut y avoir plusieurs **observateurs, spécialisés** sur tel ou tel rôle (ex. le synthétiseur), tel ou tel objet (ex. la répartition de la parole dans le groupe), tel ou tel processus de pensée (ex. la problématisation)... Plus les observations sont ciblées et fines, plus la compréhension de la situation s'enrichit.

## 3) Le principe de l'alternance entre formation en stage et travail sur le terrain

Il nous semble formateur d'**alterner les sessions de formation et les essais sur le terrain**. Les sessions de formation ont pour objectifs de montrer l'intérêt de faire philosopher les enfants, d'explicitier les compétences du philosophe, d'expérimenter des discussions philosophiques et d'en vidéoscooper, d'apprendre à les analyser, de repérer les difficultés auxquelles on est confronté et d'examiner les moyens de les surmonter.

L'intérêt de l'**expérimentation sur le terrain** est de se confronter aux situations réelles et aux difficultés inévitables du débutant, de tester ce que l'on a appris en stage, et de commencer à capitaliser une expérience.

Le retour en stage permet d'analyser ses essais. La formation étant **collective**, elle est un lieu de **réassurance** qui permet de sortir de sa solitude, car les difficultés se recoupent, et on peut

mutualiser des idées de pratique pour les surmonter. On y complète aussi sa formation, par de nouvelles animations et analyses.

#### 4) La compréhension et le maniement des processus de pensée constitutifs du philosophe

Ce qui est indispensable pour se lancer, c'est la compréhension des habiletés de pensée, des exigences intellectuelles à mettre en œuvre, des **compétences** qui caractérisent une façon philosophique de penser, que nous nommons le philosophe : conceptualiser, problématiser, argumenter, interpréter... Il faut se les approprier. Car ce sont elles qui garantissent la mise en œuvre d'une discussion à visée philosophique.

Il peut certes être utile de connaître les grands domaines de la philosophie (métaphysique, épistémologie, éthique, politique, esthétique), pour situer dans quel(s) champ(s) philosophique(s) on pose et traite une question. De même les grands **courants philosophiques**, ce qui les caractérise en propre et les oppose entre eux : par exemple le stoïcisme et l'épicurisme, pour des formes différentes de sagesse ; les théories de la connaissance de Platon, Descartes ou Kant ; les oppositions entre idéalisme (Platon) et matérialisme (Marx), ou entre l'empirisme (Hume) et le rationalisme (Spinoza). Pour les questions d'ordre éthique, il est utile de distinguer l'éthique de la vie bonne (Aristote) ; l'utilitarisme (Bentham et Smith) ; le déontologisme (Kant) ; le minimalisme (Owen) etc.

Il est aussi éclairant d'avoir rencontré quelques grands **problèmes philosophiques** autour de notions essentielles (la vérité, la liberté, le temps, la violence etc.), et la façon dont les philosophes les ont construits et ont tenté de les résoudre. Ou d'avoir réfléchi sur quelques **oppositions permettant de penser** : légal/légitime (la loi est légale mais peut parfois paraître illégitime) ; possible/souhaitable (ce peut être techniquement possible mais non moralement souhaitable) ; exemple/preuve ; possible/probable/certain ; universel/singulier ; transcendant/immanent ; virtuel/réel etc.

Mais ce n'est pas une condition sine qua non pour l'animateur débutant, un élément indispensable pour démarrer. C'est souhaitable plus tard, un plus dans l'animation, car cela permet de situer ce que disent les élèves par rapport aux grands références philosophiques, et de leur donner quelques repères philosophiques.

#### 5) Le non-jugement de l'animateur/trice

Le jugement critique d'autrui sur nos idées est souvent mal perçu, car nos idées sont intimement liées à notre personne. Le conflit sociocognitif peut prendre alors une tonalité affective : critiquer nos idées apparaît comme s'en prendre à notre personne. On essaye bien dans une discussion à visée philosophique d'apprendre à **distinguer une personne de ses idées**, mais cela demande un effort auquel tout le monde n'est pas prêt, surtout à l'adolescence où toute critique peut apparaître comme une **agression personnelle**, que ce soit de la part des pairs, car il faut « garder la face », que de l'animateur ou l'enseignant. Face à

celui-ci, représentant l'autorité, on remarque des attitudes de révolte, de soumission ou de silence, peu favorables à la liberté de la pensée.

D'où l'intérêt d'une **attitude de non-jugement**, qui libère le jeune de la pression évaluative, rompant avec l'attente scolaire de l'enseignant qui veut, quand il questionne, une **bonne réponse**. S'ouvre alors un espace de confiance, « hors menace », où la parole n'est ni dans la conformité du scolarité correct, ni dans le « rentre dedans » pour s'affirmer en s'opposant. L'élève va pouvoir alors s'exprimer sans crainte et dire vraiment ce qu'il pense.

## 6) Une posture de retrait sur le fond de l'animateur/trice

En cohérence avec le point précédent, il est utile pour l'animateur/trice de garder sur le fond de la discussion une attitude de **neutralité**, car prendre parti sur une idée exprimée influencerait les échanges. Cette posture méthodologique de non-jugement et de retrait (Jouer le « maître ignorant » comme Socrate) n'est pas spontanée pour certains, se situant d'ordinaire dans la classe comme le « sujet supposé savoir ». Elle se travaille, dans une **culture de la question** et non de la réponse.

L'animateur ne disant pas son point de vue personnel, il évite l'alignement des élèves sur celui du maître ou son rejet réactif, ouvrant l'espace d'une pensée libérée. Ce qui ne veut pas dire qu'il n'intervient pas ou peu. Mais ses interventions portent plutôt sur la progression du débat, en recentrant les propos lorsque l'on dérive, en faisant des mini synthèses sur lesquelles rebondir, en ouvrant par des questions un autre aspect de la question non traité jusqu'ici. Et surtout sa vigilance porte sur la **mise en œuvre des habiletés cognitives** : essaye-t-on de définir les notions, de faire des distinctions conceptuelles, de problématiser la question, de donner des arguments ? etc., processus qui garantissent le développement d'une pensée autonome.