

# Une PHILOSOPHIE... buissonnière?

● Jean-Charles Pettier

Quelques repères généraux pour introduire ce dossier, ciblé sur les pratiques d'enseignement dans l'École.

Quelle surprise aurait été sans doute celle du professeur de philosophie français d'il y a cent cinquante, cent, cinquante, voire même... vingt ans si, par un effet de contraction du temps, il avait pu découvrir à son époque la multiplicité et la diversité des recherches et des pratiques, dans ou hors de l'École, qui se revendiquent actuellement de la philosophie dans notre pays : cafés « philos », débats « philos », livres de « philosophie pour enfants », activités « à visée philosophique » dans des nombreuses classes avant la terminale au lycée, au collège, à l'école élémentaire, voire... maternelle, avec des élèves en difficulté ou handicapés dans les établissements spécialisés parfois. Quelle surprise devant le foisonnement des pratiques de classe : débats des élèves en classe ou par petits groupes, expression libre mais parfois enregistrée, travaux à partir de situations problèmes spécifiques, de livres de littérature pour enfants. Surprise peut-être encore plus grande devant la multiplicité des objectifs revendiqués : concrétisation d'un droit à la philosophie ou au philosophe, développement du lien social, ouverture culturelle, initiation à la démocratie et citoyenneté, apprentissage du débat, construction de l'individu, lutte contre la violence, développement de l'oral et maîtrise de la langue, médiation cognitive...

« Une philosophie buissonnière, en somme », en aurait-il conclu dans un esprit d'ouverture ou, au contraire : « tout... sauf de la philosophie ! ». Moins péremptoire, et plus philosophe, il aurait peut-être posé la question : « De quoi s'agit-il ? »

On l'aura compris, vouloir dresser un tableau exhaustif de cette philosophie buissonnière relève de l'exercice de style, d'autant qu'elle n'est pas une spécificité française. On se contentera ici d'en indiquer quelques repères généraux, pour un dossier qui a choisi, quant à lui, de se cibler sur les pratiques d'enseignement dans l'École.

## Des objectifs multiples

C'est sans doute la multiplicité des objectifs de ces pratiques, on l'a dit, qui frapperont d'emblée le béotien. Situation gênante, d'autant qu'en les identifiant et les revendiquant, on semble faire de la philosophie « un moyen pour », plus qu'un objectif en soi... Risque accru : l'examen de la diversité de ces objectifs donne l'impression qu'il y aurait dans ces pratiques la solution miracle à l'ensemble des maux auxquels chacun, dans notre société, est susceptible d'être confronté :

– Le souci politique de permettre à chacun d'assumer

sa citoyenneté en démocratie, notamment au regard des évolutions du droit qui autorise chacun à examiner si l'État français respecte les droits de l'homme, et lui ouvre depuis quelques années la possibilité de porter plainte devant la Cour européenne de Strasbourg si ce n'est pas le cas. Il s'agit de vouloir aider chaque individu, en tant que citoyen actif, à amorcer puis à développer sa réflexion philosophique personnelle ; cela signifie simplement qu'on cherche à lui donner la capacité de penser les problèmes éthiques et politiques les plus larges, au niveau où on l'en tient pour responsable. Ceci, de la même façon qu'à un niveau plus strictement national jusque-là, la loi trouvait sa référence dans la conception d'un citoyen doué de « bon sens », sans postuler nécessairement qu'il exercerait sa liberté au bénéfice de tous. D'où la considération de sa responsabilité si ce n'était pas le cas et, partant, la possibilité de le condamner.

– La réponse à une demande sociale, qui semblerait correspondre au souhait d'un mode de résolution d'une tension entre, d'une part, une situation sociale inquiétante par la multiplicité des formes de violence qu'elle engendrerait. Cette violence se répercuterait dans l'école, avec des enseignants qui déplorent une perte des valeurs, une absence de respect, de la part de jeunes dont ils ont la charge, notamment par rapport à l'école et dans l'école. Plus largement, ils ressentent une déliquescence du lien social. D'autre part, une affirmation de plus en plus forte du respect dû à l'enfant. L'idéal d'un débat philosophique pacifié, parce qu'intellectuel et rationnel, apparaît alors comme un moyen de réduire cette tension.

– De nouvelles exigences scolaires : d'une part, la démocratisation du baccalauréat et les « nouveaux bacs » : qu'en penser pour l'enseignement philosophique ? (voir les articles de Jean-Paul Jouary, de Jean-Yves Rochex et de Stéphane Floccari) ; par ailleurs, une conception plus globale des modalités de l'apprentissage ; enfin, une place, plus large que dans le passé, consentie à l'expression orale des élèves. Ce développement de l'expression et de la communication orales est même officiellement recommandé par les Instructions ministérielles, en relation avec la priorité « absolue » accordée à la maîtrise de la langue. La maîtrise de l'expression et de la communication orales est un facteur essentiel d'égalisation des chances de succès scolaire. Par le biais d'activités à visée philosophique, c'est une maîtrise de haut niveau conceptuel, langagier et logique qui est mobilisée : certains l'exploiteront alors comme un outil de maîtrise d'une langue étrangère (voir l'article de Boucif Benyacine) pendant que d'autres en feront un biais pour le travail du raisonnement mathématique (voir l'article de

Richard Pallascio), ou dans le lien avec l'apprentissage de la lecture en l'articulant avec l'étude des œuvres littéraires voulue par les programmes des cycles 2 et 3. En outre, une pratique plus soutenue du dialogue romprait potentiellement avec la culture ambiante, qui le néglige trop souvent. L'expression orale, importante pour faire progresser l'individu dans les apprentissages, est sans doute un facteur-clé de structuration de sa pensée. Comment ne pas penser alors que des activités à visée philosophique, par leur nature et leur forme, constituent peut-être une médiation spécialisée pour des élèves en grande difficulté scolaire, voire handicapés ? On lira avec intérêt l'article de Thierry Bour sur ce sujet.

– Répondre à un droit. L'humanité se réalise dans la réflexion sur les problèmes que lui pose sa liberté. Or, dans la pratique, les sujets individuels peuvent les trancher au nom de valeurs souvent admises sans examen : par oui-dire, par tradition reçue, par opinion. Mais il arrive qu'il y ait conflit de valeurs ou de devoirs, en d'autres termes que ces valeurs posent problème (où est le bien, le juste ?). Le sujet humain agissant doit alors réfléchir pour mieux expliciter, évaluer théoriquement les valeurs au nom desquelles il agit, pour mieux hiérarchiser ses désirs et ses exigences. L'information et l'éducation, en tant qu'elles sont des transmissions de quelque chose de préexistant, d'une génération sur l'autre, sont-elles suffisantes pour se prononcer sur des valeurs qui seraient nouvellement ouvertes, et ce par l'exercice d'une conscience en train de s'éclairer ? La réflexion sur les valeurs, comme réflexion à la fois critique et constructive, résulte-t-elle nécessairement et suffisamment d'une éducation familiale ? On peut penser qu'au mieux, la famille soit susceptible de transmettre un « système de valeurs » plus large qu'elle, mais pas nécessairement qu'elle puisse permettre à ses enfants de les interroger. Si cette transmission, cette inculcation, restent des nécessités, chacun doit aussi apprendre à s'investir personnellement dans le domaine de la réflexion raisonnée, certes universalisante et conceptualisante, mais aussi problématisante en ce qui concerne les valeurs fondamentales qui organisent le rapport de l'homme au monde. Ce qui est proprement le domaine du philosophe.

Des objectifs, multiples donc, qui laisseraient penser à une certaine confusion théorique. Force est bien pourtant de reconnaître d'abord qu'ils se combinent en fait au souci premier de permettre de philosopher, ce qui serait alors *secondairement* une modalité d'apprentissage de la citoyenneté en démocratie, serait susceptible de développer le lien social, per-

mettrait de travailler l'oral, etc. D'autre part, que ces objectifs ne sont pas revendiqués et confondus dans chaque pratique, ce qu'illustre l'histoire de ces pratiques buissonnières.

## Une histoire internationale

La philosophie buissonnière a ses « figures » historiques, dans et hors l'école, oubliées parfois. C'est le cas d'une pionnière, Germaine Tortel qui, dans les années cinquante, a développé en maternelle une pédagogie novatrice, dont l'un des aspects était de permettre aux élèves de s'interroger sur des questions philosophiques<sup>1</sup>. Germaine Tortel, devenue inspectrice de l'Éducation nationale, a formé des enseignants, sans pourtant que sa pratique se diffuse largement et sorte de l'école maternelle. Autres oubliés, trop souvent, ce sont les membres du GREPH<sup>2</sup> qui, dans les années soixante-dix, remettent en cause les modalités classiques de l'apprentissage de la philosophie et de sa validation : ils vont alors faire de pratiques à d'autres niveaux de l'enseignement, notamment au collège, autant d'arguments pour soutenir leurs critiques. Mais l'enseignement évoluera peu à cette époque.

Figure historique reconnue internationalement comme le grand pionnier en matière de philosophie pour enfants, l'Américain et philosophe logicien M. Lipman a développé, depuis la fin des années soixante, un programme progressif de philosophie pour enfants, basé sur la lecture (lecture suivie) de romans spécifiquement écrits pour permettre aux élèves, à tous les niveaux de la scolarité, de soulever des problématiques philosophiques. Après choix d'un sujet, les élèves en débattent en communauté de recherche, pour

**Il ne s'agit pas  
là d'un temps  
d'enseignement  
au sens strict  
du terme.**

ensemble tenter d'avancer dans sa résolution. Des exercices ciblés, proposés dans des ouvrages d'accompagnement, viendront ensuite permettre aux élèves de répondre à certaines difficultés, notamment conceptuelles et logiques, rencontrées lors des échanges. Le modèle de M. Lipman, peu diffusé en France, a connu un succès international important, s'appuyant notamment sur le développement d'un institut de recherche : livres traduits dans de nombreux pays, association internationale, formation d'enseignants (voir l'article de R. Pallascio). J. Lévine, psychanalyste français qui, avec l'enseignante de maternelle A. Pautard, souhaitait se démarquer du modèle précédent, trop guidant et enfermant selon eux, pour permettre davantage à l'enfant, dès la maternelle, de se saisir intellectuellement comme un *interlocuteur valable*, dont la possibilité de réflexion sur les interrogations philosophiques doit être favorisée. Ils développent, depuis 1996, une forme d'atelier (atelier de philosophie de l'AGSAS<sup>3</sup>) qui permet à l'enfant, dans le cadre d'un temps de dix minutes, de pouvoir réfléchir avec ses pairs à des grandes questions, présentées comme telles, et éventuellement en parler. Le maître, qui est garant du cadre du

(1) On pourra en prendre connaissance, en faisant des recherches sur le site de l'UNESCO.

(2) Groupe de recherche sur l'enseignement de la philosophie. On trouvera des traces de ce travail dans *Qui a peur de la philosophie ?*, coll. « Champs », éd. Garnier-Flammarion, Paris, 1977 (épuisé).

(3) Association des groupes de soutien au soutien.

travail, n'intervient pas sauf pour donner la parole. Ce temps est enregistré, puis dans un second temps le plus souvent réécouté, pour être commenté par l'enseignant et/ou les enfants. Il ne s'agit pas là d'un temps d'enseignement au sens strict du terme<sup>4</sup>. Ce modèle non scolaire (mais qui revendique pourtant sa présence dans l'école) intéressera progressivement un nombre important d'enseignants à tous les niveaux de la scolarité. Michel Tozzi, pionnier français de la recherche sur la didactique du philosophe en terminale, à la fin des années quatre-vingts, est le chercheur autour duquel se sont progressivement fédérés nombre des travaux d'analyse depuis dix ans sur cette philosophie « buissonnière » : rôle du maître dans les débats, analyse des débats, réflexion sur les supports, mais aussi socialisation démocratique. M. Tozzi n'a pas créé un « modèle » de travail, mais ses travaux ont permis de constituer des points de repère aujourd'hui utilisés par nombre de praticiens dans de nombreux pays (il dressera dans son article l'état des lieux des apports fournis par la recherche).

Hors l'école, hors l'enseignement, donc hors de ce dossier, une figure importante, le Français Marc Sautet qui, dès l'année 1992, initiera progressivement le café « philosophique » : un lieu où chacun dans la Cité peut venir pour échanger sur les grandes questions philosophiques. Spécificité française, le café philosophique, appellation qui en réalité recouvre des pratiques d'une extrême diversité, se développera après la mort de M. Sautet de façon importante, générant là aussi colloques et publications<sup>5</sup>.

Beaucoup d'oublis dans cette histoire, tous les anonymes notamment qui, se revendiquant parfois de l'une ou de l'autre de ces figures, ont le plus souvent « inventé » une pratique spécifique. La recherche leur fournit des points de repère pour commencer à organiser leur travail.

### De la recherche

C'est surtout dans le cadre de la mise en œuvre scolaire que la recherche s'est développée, dans le cadre d'une discipline souvent rejetée par l'enseignement philosophique : les sciences de l'éducation. Si ce n'était pas la préoccupation de G. Tortel, les travaux de M. Lipman s'y sont trouvés confrontés : recherche d'une « équipe pluridisciplinaire pour créer les supports articulant connaissance de l'enfant, programmes scolaires américains, problématiques philosophiques spécifiques à un âge, exercice de structuration, etc. Recherche ensuite pour évaluer l'impact de ces pratiques en termes de développement de la logique chez l'enfant, les résultats du ministère de l'Éducation américain semblant indiquer une « avance » de deux ans des enfants suivant ce programme<sup>6</sup>. Recherche pour étudier comment évolue le monde philosophique de l'enfant ». J. Lévine, s'appuyant sur ses centaines d'enregistrements pratiques lors des ateliers de l'AGSAS, décrit des étapes de ce développement<sup>7</sup>. Recherches par M. Tozzi<sup>8</sup>, à l'origine pour définir les conditions d'une didactique

du philosophe, s'ouvrant progressivement aux pratiques de débat « à visée philosophique » pour en définir les caractéristiques, préciser le rôle du maître, fournir des points de repère didactiques aux praticiens en somme<sup>8</sup>. Sous son impulsion et sa direction, des travaux de thèse ont vu le jour, concernant par exemple l'apprentissage du débat en soi, la discussion à visée philosophique comme nouveau genre scolaire, ou source d'une éducation interculturelle, son inscription dans le cadre d'une pédagogie coopérative... Recherche enfin pour mesurer l'impact de ces pratiques, en termes de progrès d'élèves en difficulté dans les compétences transversales et disciplinaires voulues par les référentiels de compétences de CAP. Un travail à partir d'une pratique d'une année, réalisé dans neuf classes de l'enseignement spécialisé (SEGPA et IMPro) de l'IUFM de Créteil, a été conduit par T. Bour et J.-C. Pettier. Il semble indiquer des écarts significatifs dans la maîtrise de certaines compétences de Français<sup>10</sup> entre élèves pratiquants ou non.

La diversité des objectifs, des références pédagogiques inscrites dans l'histoire, l'utilisation plus ou moins importante de la recherche didactique et... des références philosophiques, la diversité des classes concernées conduisent dans la réalité à une extrême diversité des pratiques d'enseignement dans l'École. À ces pratiques riches, pourtant, aucune formation, d'où le risque de voir finalement se développer dans l'École tout et... n'importe quoi.

Le débat sur la philosophicité du travail réalisé, sur la nécessité de sa présence dans l'École, sur les formes qu'il peut prendre, n'est pas mort et semble légitime. Ce dossier veut l'enrichir, en décrivant des expériences d'enseignement qui revendiquent cette philosophicité. Beaucoup de praticiens, soucieux de ne pas faire « n'importe quoi », manifestent dès à présent le souhait d'être aidés dans leur approche par des professeurs de philosophie, notamment par le biais des formations initiale et continue (voir l'article de Claire Suardet, Dominique Pellan et Juliette Bayer). À l'inverse, la richesse des modalités de mise en œuvre que ses praticiens ont su créer pourra être source, n'en doutons pas, de nouvelles pratiques dans les classes de terminale, si l'enseignement philosophique veut bien s'en saisir. Dépassant la polémique, il faut à présent que l'échange se construise...

**Jean-Charles Pettier**

*professeur de philosophie  
docteur en sciences de l'éducation, IUFM de Créteil*

(4) D'où son absence dans le dossier qui suit.

(5) Voir par exemple Y. Youlountas (dir), *Comprendre le phénomène café-philos*, (préf. E. Morin), éd. La gouttière, 2002.

(6) C'est-à-dire ayant non seulement les temps de débat, mais aussi réalisant les exercices proposés (ce qui n'est pas le cas en France).

(7) On trouvera le résultat de ces travaux sur le site de l'AGSAS : <http://agsas.free.fr/>

(8) Voir son article ci-après.

(9) On consultera avec profit le site de Michel Tozzi.

(10) *Les activités à visée philosophique en AIS favorisent-elles le développement des compétences transversales et disciplinaires?*, Mission Innoval de Créteil, IUFM de Créteil, 2000-2004.