

# Du débat à l'atelier

Martine Boncourt

## Ouvrons la porte

La philosophie est entrée à l'école primaire par la petite porte, celle qu'entrebâillent dans un premier temps les militants pédagogiques, avant que les Instructions Officielles ne s'en emparent et en « proposent » la pratique aux enseignants, au risque (attendu ?) d'en voir les effets bénéfiques neutralisés par l'obligation, et sa régularité empêchée par le constat de sa difficile mise en place et/ou de son inefficacité constatée (par quiconque ne s'est pas donné les moyens nécessaires à son bon fonctionnement).

Elle a commencé par des débats, comme un retour à la pratique sociale originelle qui lie la pensée philosophique à la définition aristotélicienne de la dialectique. Il s'agit bien, dans le débat philosophique, d'apprendre à penser en argumentant « contre » un ou plusieurs interlocuteurs. Mais comme les préalables de ce type de compétences sont, chez les enfants, en « voie d'acquisition », le champ des objectifs dans la sphère scolaire s'ouvre à une multiplicité de savoir-faire et de savoir-être de base, aux finalités diverses. Pêle-mêle : perfectionner la langue orale, parler devant un groupe, entrer dans les arcanes de l'argumentation, de la logique discursive, s'initier aux valeurs de la démocratie, écouter l'autre, apprendre à le respecter, approfondir une idée, la nuancer, réfléchir par soi-même et donc être auteur de ses idées, acquérir l'esprit critique, la distanciation et donc la désaliénation de toute forme d'autorité et notamment de celle du savoir, se connaître soi-même, explorer un maximum de ses possibles, s'exercer à une véritable autonomie, entrer dans une culture humaniste... liste à compléter...

4

## Entrons

Et de fait, plus on pratique la « philo » avec les enfants, dans sa classe ou ailleurs, plus s'ouvrent des perspectives étonnantes.

1 Nicolas Go, « Une Méthode naturelle de philosophie ? » in *Le Nouvel Éducateur*, n° 175 de janvier 2006.

2 François Galichet, *Pratiquer la philosophie à l'école*, Nathan, 2004, propose une définition du débat à caractère philosophique qui le distingue très précisément du débat scientifique, d'idées, médiatique, démocratique, argumentatif, juridique : « le sujet est universel, me concerne directement, porte sur la cohérence des principes qui organisent

Je l'ai fait en tant qu'enseignante, puis je continue comme intervenante sollicitée par des collectivités ou associations locales dans le cadre scolaire, périscolaire ou festif. J'ai donc pratiqué le débat à visée philosophique (DVP), lectures et environnement pédagogique immédiat m'y invitant « naturellement ». En effet, et bien qu'à l'ICEM le DVP ne fasse pas l'unanimité, d'aucuns arguant du fait qu'en pédagogie Freinet la pensée s'exerce sur toutes les activités de recherche et de création, la spécificité de la réflexion philosophique m'apparut très vite comme « effort partagé et volontaire de prendre un problème pour objet, distinct des habituelles pratiques symboliques »<sup>1</sup> que propose la classe au quotidien. Une activité qui ne relève pas de l'utilitarisme immédiat, qui semble réservée d'ordinaire à des adultes et qui porte sur « des choses de grands », comme disait Kamel (CM1). Il y a bien d'autres points qui spécifient le DVP<sup>2</sup>, mais tels sont ceux sur lesquels j'ai focalisé quand j'ai commencé à m'intéresser à la question.

## Découvrons

Tous les thèmes, en revanche, émergeaient de faits de classe ou rapportés en classe par l'intermédiaire du quoi-de-neuf et plus encore de la présentation des textes libres, toujours donc « de l'expérience vécue, [du] complexe quotidien à partir duquel montent les questions. »<sup>3</sup> et dont je renvoyais la réflexion approfondie à cette nouvelle institution, le débat philo : « Les parents ont-ils toujours raison ? », « Pourquoi meurt-on ? »<sup>4</sup>, « Est-ce que mentir s'appelle toujours mentir ? », « À quoi ça sert d'apprendre des choses ? »... en prenant soin de problématiser l'entrée dans le sujet, de telle sorte, pensais-je alors, que nous ne partions pas dans toutes les directions.

La crainte, pour moi, était de n'avoir aucune maîtrise sur l'activité, n'ayant pas de formation philosophique particulière, hors un très lointain baccalauréat, passé par défaut et non par choix

*l'existence, ne peut être vérifié expérimentalement, les questions restent en suspens et se renvoient l'une l'autre, le débat est totalisant... » (p. 8).*

3 Nicolas Go, *ibid.*

4 *Sujet qui a donné lieu à une série de débats aux entrées différenciées que j'ai commentés dans « Victor, la mort et nous », in Diotime, l'Agora, Cahiers du CERFEE, n° 28, 2006.*

dans cette discipline. C'est d'ailleurs la même insécurité qui me poussait à me documenter abondamment sur les voies de la réflexion et du questionnement « philosophiques » possibles à partir du sujet annoncé<sup>5</sup>... Ce flottement a été surtout redouté par la suite, en tant qu'intervenante extérieure, ne connaissant ni les enfants, ni la classe, ni le modèle pédagogique de l'enseignant. J'ignorais souvent aussi qui avait choisi le sujet qui m'était imposé et pourquoi. Or, je sais par expérience que les enseignants attendent beaucoup de ces débats, sur le plan du comportement des élèves. Mais, même si les préoccupations éthiques sont loin d'être absentes de l'activité, il est bien évident qu'un débat philo n'est pas une leçon de morale. Cette microculture philosophique, donc, me permet de reformuler, voire de relancer le questionnement dans des directions qui s'éloignent de celles, anecdotiques le plus souvent, empruntées dans un premier temps par les enfants, et sur lesquelles ils s'engagent et baguenaudent volontiers<sup>6</sup>.

### Interrogeons-nous

Pourtant, une question demeure, à laquelle je ne trouve pas de réponse. Question éternelle d'ailleurs, en matière d'enseignement : comment faire en sorte qu'une majorité d'enfants participe au débat et s'enrichisse de son apport ? Car là, plus qu'ailleurs me semble-t-il, le risque est important d'une dérive vers une prise de pouvoir par les enfants des héritiers. Ceux-là ont les mots et, portés par eux, les idées. Davantage de pratiques familiales les conduit plus que d'autres vers l'expression orale. Et malgré les petites règles mises en place d'emblée (écoute, demande de prise de parole, loi de la non-moque-rie), le risque est grand et rarement évité de voir le DVP se transformer en tremplin à l'expression pour ceux qui y sont déjà familiarisés. Diverses vidéos de classe que j'ai visionnées sur le sujet montrent toutes, incidemment, le même écueil. On peut penser (pour se rassurer : « Non ! je ne suis pas un maillon de la Reproduction sociale ! ») que les enfants silencieux ne sont pas nécessairement passifs, et que la « studiosité »

offre parfois les apparences de la passivité, dans certaines situations et chez certains enfants, des apparences qui masquent une réelle activité mentale<sup>7</sup> (comme, a contrario, être actif en classe ne signifie pas forcément « apprendre »<sup>8</sup>.) Il n'en reste pas moins que nous, enseignants, avons besoin de temps en temps de signes manifestes de l'activité mentale, ne serait-ce que par les mots.

### Frappons ailleurs

Bien que connaissant l'AGSAS (association de Groupes de Soutien au Soutien, fondée par Jacques Lévine et Jeanne Moll) et ayant eu l'occasion de travailler dans ces groupes, je n'avais jamais pratiqué les ateliers philo tels que ce courant pédagogique-psychanalytique les a pensés et conçus. Mais le hasard a voulu qu'à trois jours d'intervalle, je participe à une initiation sous la forme de deux ateliers philo avec des adultes, en tant qu'apprenante. Le dispositif comporte des points de similitude avec le débat pratiqué à l'ICEM entre autres : disposition des enfants, fréquence, règles de fonctionnement et réaffirmation que la philosophie n'est pas une « matière » comme les autres, avec des réponses justes ou fausses, et que le jugement ici n'est pas de mise. Mais le protocole de l'AGSAS diverge notamment dans la posture de l'enseignant ou de l'animateur. Celui-ci, en effet, n'intervient pas. Il donne quelques consignes de départ, dont la recommandation : « Pour faire de la philosophie, il ne faut pas se contenter d'être un élève, il faut se positionner en tant que personne du monde. » Il précise à chaque fois que l'on ne parle que le bâton de parole en main et que celui-ci va faire au minimum deux fois le tour du groupe, que chacun peut dire tout ce qu'il veut sur le sujet avant de le confier à son voisin (et pas comme dans le débat à celui qui veut intervenir après une remarque) mais que personne n'est obligé de parler. Avant de lancer le sujet sous la forme d'un mot seul : la liberté, la rencontre, un ami, la peur..., l'animateur dit aussi qu'il va se contenter de prendre des notes et, avant de passer le bâton, il demande à chacun de réfléchir seul pen-

5 La littérature sur le sujet est abondante. Pour ma part, j'utilise beaucoup les manuels de François Galichet, *Pratiquer la philosophie à l'école* (ibid.), et *Les droits de l'enfant, dix débats à animer au cycle 3*, Belin, 2006, qui, non seulement ouvrent sur des pistes de réflexion, mais donnent encore un aperçu des entrées de certains philosophes sur la question traitée.

6 Marie-France Daniel, *La philosophie et les enfants*, Deboeck, 1996, élabore une classification des DVP qui correspond aussi à un processus d'évolution de l'institution dans la classe : le DVP a d'abord un caractère anecdotique, puis monologique, avant d'être enfin dialogique critique.

7 C'est ce que rappelle Danielle Hameline dans l'article « Ac-

tivité », in *Questions pédagogiques, Encyclopédie historique, ss la dir. de Jean Houssaye*, Hachette Éducation, 1999, en s'appuyant sur une étude réalisée par David Ausubel aux États-Unis. Ce dernier précise que « seul un préjugé défavorable empêche de penser qu'on peut apprendre certaines choses sans les découvrir par problem solving obligé », en d'autres termes en étant dans une posture d'apprentissage par l'activité. Il rappelle par ailleurs, sans prendre position pour l'une ou l'autre de ces pédagogies, active ou transmissive : « Être actif, c'est prendre. Et c'est tout autant recevoir. »

8 C'est la thèse que soutient Philippe Meirieu dans *Apprendre... oui mais comment ?*, ESF, 1987.

dant une minute. Le passage du bâton, avec prise de parole ou pas, dure dix minutes au moins, davantage si les deux tours excèdent ce temps. L'animateur revient alors dans le cercle de parole et demande : « Alors, comment ça s'est passé (ressenti... fonctionnement...) ?<sup>9</sup> »

### Observons

La première séance de formation avec une responsable de l'AGSAS m'a laissée perplexe. On n'est jamais prêt à lâcher le rocher sur lequel on s'agrippe dans l'incertitude. Mais la seconde, trois jours plus tard, m'a ouvert les yeux. J'ai observé que personne ne faisait passer ce bâton sans l'avoir utilisé (comme un micro, pour certains). Et j'ai pensé qu'il devait en être de même pour les enfants. Mais surtout j'ai constaté, comme tous les participants présents, qu'au second tour notre propos était très imprégné de ce que nous venions d'entendre, énoncé par les autres. Découverte capitale. De retour avec un groupe d'enfants, j'ai modifié ma pratique, centrée exclusivement sur le débat, et pour l'instant je « bricole » à partir des deux, atelier et débat. Pendant que le bâton passe de main en main dans le cercle des enfants (en moyenne plus nombreux effectivement à s'exprimer), je prends note de leurs propos, pour trouver une problématique à lancer dans le débat que je fais suivre.

### Installons-nous

Voici mes premières expériences d'animatrice en « atelier philo » revisité par mes soins. De quoi s'agit-il au départ ?

L'an passé, une barre d'immeuble de la cité Markstein à Wittenheim près de Mulhouse a été

détruite. Une maquette de cet immeuble a été réalisée par les ex-habitants de cet immeuble et présentée au public avec une expo photos au cours de trois journées festives organisées pour commémorer l'événement. On y projetait également un film sur la destruction de l'immeuble et son impact au plan humain. Dans le cadre de cette manifestation, plusieurs activités ont été proposées aux habitants de la ville dont, pour les scolaires, des « débats philosophiques » qu'on m'a demandé d'animer.

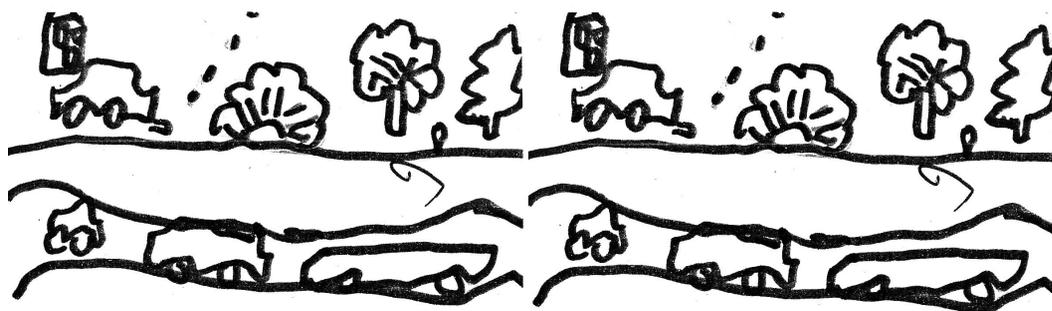
Le thème se prêtait bien à ce genre d'échanges car il suscite toutes sortes de réflexions qui ont trait à des questions existentielles : l'attachement, l'arrachement, les relations entre les humains, la perte, le temps qui passe, les choses qui évoluent, les idées préconçues, l'enfance et les souvenirs...

La liberté laissée dans un premier temps aux enfants par ces deux tours de parole libre sur ce qu'ils venaient de voir montrera des différences très sensibles d'orientation du débat selon les groupes. En voici deux exemples sur les sept menés.

#### Groupe 1, CM1

Cette classe est constituée en partie d'enfants ayant vécu dans la barre qui a été détruite. Ce qui ressort d'emblée est de l'ordre de l'émotion. Le discours n'est pas marqué par l'émotion – l'événement date déjà – mais porte presque exclusivement sur l'émotion ressentie, ou perçue chez les protagonistes du film projeté. Il y est

<sup>9</sup> Pour plus d'information, lire d'Agnès Pautard « L'atelier de philosophie AGSAS ou l'art de prendre son temps », in *Je est un autre*, n° 20, 2010.



Enzo CP  
Ecole de Masevaux

question avant tout de tristesse mais aussi de colère, de peur et, chose qui peut paraître surprenante, de culpabilité. Interrogés, ils semblent ignorer le sens de ce mot qu'ils confondent pour la plupart avec le chagrin. Pourtant, un enfant dira que c'est « comme si on croyait que c'est de notre faute ». À ce moment-là, curieusement, les enfants abondent dans cette direction et justifient ainsi l'idée de culpabilité, qu'au fond, malgré les apparences, ils avaient parfaitement intégrée : les habitants pensent que c'est à cause d'eux que l'immeuble a été détruit, parce qu'ils n'ont pas su l'entretenir correctement, parce qu'ils l'ont tagué, sali, rendu insalubre et peu conforme aux règles de sécurité et d'hygiène.

Ce qui frappe dans leurs discours, c'est l'idée de violence. Et au fond, ce n'est guère surprenant, puisque c'est celle qu'ils ont vécue concrètement par la destruction de l'immeuble et symboliquement par la nécessité de changer de lieu de vie, contre leur volonté. Il est vrai aussi que le film montre d'autres formes de violence : discrimination par rapport au quartier, préjugés, bagarres d'enfants, et même un attentat à la bombe ! C'est sur ce thème, très fort, que le débat s'oriente. Deux groupes d'enfants s'opposeront : un premier, des garçons uniquement, convaincu que la violence est nécessaire pour imposer le respect, et le second, qu'on peut mériter le respect par d'autres aspects de la personnalité : gentillesse, apparence extérieure, intelligence, courage... En tant qu'animatrice du débat, je ne donne pas mon avis : un débat n'est pas une leçon de morale. Mais la force de conviction exprimée là devrait conduire à une meilleure réflexion sur les enjeux de la violence.

### Groupe 6, CM2

Bien qu'ils soient sensibles à la détresse des gens contraints à quitter leur lieu de vie de toujours, les enfants de cette classe, issus de milieux aisés pour la plupart, expriment leur tranquille assurance que la destruction de ce bâtiment n'était pas une mauvaise chose en soi. En effet, ils ont surtout remarqué que l'immeuble était en mauvais état, sale, abîmé, délabré, « pas joli à voir », autant de considérations qui les conduisent naturellement à penser qu'on ne peut pas avoir envie d'habiter là-bas. Cet univers n'est pas le leur. Fréquenter cet endroit est si inimaginable qu'ils ne peuvent même pas comprendre l'attitude de méfiance des personnes qui n'y habitent pas et refusent d'y venir, comme cette fleuriste qui, dans le film, ne veut pas y livrer des fleurs. Il faudra également quelques détours pour admettre que, peut-être, son argument : « Vous vous rendez compte, dans cet immeuble, ils nettoient les escaliers au jet d'eau ! » n'a rien à voir

avec la crainte d'une éventuelle chute dans l'escalier mouillé, fleurs en main, comme le suggère une petite fille, mais que c'est un prétexte. Un prétexte de quelqu'un qui croit à ce que ces enfants appellent « une rumeur ». Ils parlent alors de pistolets, de gang, d'insécurité, autant d'images issues des séries télévisées que la séquence du film sur une bombe posée dans l'escalier vient renforcer. Mais, en s'appuyant sur les évocations de la tristesse ressentie par les habitants du quartier, les enfants de cette classe entament une discussion sur ce qui est le plus important dans la vie : amis ou argent ? Les copains, à cet âge, c'est capital, mais l'argent « ça compte aussi ! », ce qui montre bien, et c'est plutôt bon signe, qu'on refuse de se laisser enfermer dans une réponse trop attendue et pétrie de morale.

### Fermons la porte et posons nos valises un instant.

Ce qui caractérise un débat, qu'il soit scientifique, politique, philosophique ou autre, c'est bien le désir de défendre une position en argumentant. En théâtralisant la situation à l'extrême, on peut voir l'autre a priori comme un adversaire avec lequel il s'agit de se battre (« battre » et « débattre » ont bien la même racine, de même que la disputatio, forme de débat d'idées très prisé chez les intellectuels au Moyen Âge, a donné la « discussion » et la « dispute » !). On se cantonne au monde idéal et le ton demeure cordial, mais il n'en reste pas moins qu'un des buts du jeu est d'amener l'autre sur son terrain grâce à un argumentaire étayé par la force de ses convictions. Ce qui empêche, la plupart du temps, que l'on parvienne à cet objectif attendu par la règle de départ, est peut-être à mettre sur le compte des ego respectifs, chacun restant sur son quant-à-soi, et préservant ainsi ce qu'il perçoit plus ou moins comme son intégrité menacée. Mais plus agissant encore, me semble-t-il, est le fait que nul n'aime être contraint. On veut bien changer d'avis mais de soi-même, en toute liberté, et jamais par la force, serait-ce celle d'une idée. Si bien que, lorsque le débat s'envenime – observons-en la caricature dans certains débats politiques –, plus personne ne s'écoute.

Dans l'atelier philo, tout le monde parle ou peut parler, dans une sécurité réelle symbolisée par ce bâton de parole, et tout le monde s'écoute réellement. Mine de rien, une pensée commune se construit par avancées progressives. Car nul ne suspecte en l'autre, qui pense pourtant tout autrement que soi, un désir d'emprise. L'écoute, l'ouverture sont totales et je dirais même d'autant plus grandes que la pensée de l'autre est déca-

lée, originale, par rapport à la sienne propre, la curiosité étant attisée par la surprise. Le bâton de parole n'est pas donné à ceux qui veulent répondre et démonter les arguments de l'autre, mais de main en main, et ouvre ainsi sur une réflexion confiante et authentique même si elle semble décousue. Il apparaît que la posture défensive du débat ayant été abandonnée, quelque chose passe presque à l'insu de tous qui construit à la fois de la pensée et du lien.

À l'inverse, puisqu'il n'intervient pas, l'animateur, au moins dans ce premier temps où tout se joue, est empêché, porté par sa culture ou sa pseudo culture philosophique, d'orienter la discussion. La tentation d'intervenir pourtant n'est pas « grande », elle est immense, colossale. Ainsi, pendant toutes les années où j'ai animé ces débats philo dans ce centre de ressources de Mulhouse, les éducateurs qui assistaient au débat et moi-même commentions ensuite les séances. Et à chaque fois, notre satisfaction était en rapport avec la qualité de ce que disaient les enfants. Sur quelle base ? Presque toujours sur la pertinence de leurs propos, jugée à l'aune de ce qu'aurait pu dire un groupe d'adultes, la maladresse ou la naïveté de l'expression constituant la valeur ajoutée au propos. Et à chaque fois, je m'interrogeais sur ma responsabilité dans l'affaire, sur mes capacités à m'appuyer sur leurs dires pour les emmener vers un questionnement réellement philoso-

phique, façon : « Voyez comme je les ai bien fait "accoucher" d'eux-mêmes ! Voyez comme je suis une bonne maïeuticienne ! » Je crois maintenant que c'était une erreur de n'envisager la réussite d'un débat philo qu'à partir de la richesse des échanges, quand bien même il semble impossible, en tant qu'enseignant, de penser autrement – ce serait presque contre nature ! Et pourtant, le véritable enjeu réside ailleurs.

S'il ne semblait y avoir là comme un soupçon de provocation, j'aimerais dire que le moment le plus fort de l'atelier philo se trouve dans cette petite minute en début de séance où tout le monde est invité à se plonger dans son for intérieur et à réfléchir à ce qu'il va dire. Ce petit moment, si rare à l'école et plus encore dans notre société de bruit et d'agitation, où l'enfant, enfin, « rencontre sa solitude »<sup>10</sup>, non pas la solitude de quelqu'un qui est rejeté, mais celle, choisie, assumée et jubilatoire, de celui qui commence à entrevoir qu'il peut penser par lui-même et que l'autre, dans cette entreprise, par sa différence, sa singularité, ne sera pas son adversaire, mais son allié.

<sup>10</sup> Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM, *Éléments de théorisation de la Pédagogie Freinet, une approche complexe des apprentissages*, édition ICEM, 2013, p. 35.

