

Une méthode naturelle de philosophie ?

« Nous partons toujours de ce principe pédagogique : les mots, les concepts plus ou moins logiques qu'ils expriment, ne sont un enrichissement que s'ils sont le résultat et le prolongement de notre expérience personnelle, incorporés à notre vie, liés à notre devenir. » C. Freinet, *La méthode naturelle – I – l'apprentissage de la langue.*

La philosophie a mauvaise réputation. Considérée par les experts comme « discipline de l'excellence », elle est plutôt, au regard des gens du commun, une figure de l'élitisme, de l'intellectualisme, ou même, au double sens du terme, de la vanité : elle produirait des discours vains et vaniteux.

Certains pédants, tels des coqs sur un tas de fumier, dressent la crête pour lancer leurs discours satisfaits, à quoi d'autres répondent par des projectiles orduriers. Les uns dédaignent les hommes de l'opinion, les autres moquent les coupeurs de cheveux en quatre. D'un côté la



Philosophe tâtonnant

dignité théorique du philosophe, d'un autre le réalisme pratique des gens d'action. Souvent, le divorce est consommé, et la césure est profonde.

Pourtant, il semble bien qu'on n'ait jamais autant parlé de philosophie, notamment hors des milieux autorisés. Comme si les non initiés, découragés par ce qu'on appelle aujourd'hui les « grands récits » idéologiques et religieux, refusaient néanmoins d'abdiquer, et cherchaient dans la philosophie, voire dans la pratique de la philosophie, la possibilité retrouvée d'un discours éclairé, la possibilité d'une pensée libre, capable de mieux les instruire sur le monde et sur eux-mêmes.

C'est ainsi qu'on voit fleurir, non seulement de nombreux ouvrages philosophiques pour grand public, mais également divers lieux voués à une pratique populaire de la philosophie (universités pour tous, cafés philo, associations et clubs etc.). Ce, jusque dans les établissements d'enseignement, où l'on se met à pratiquer la philosophie bien en

deçà de la classe terminale, qui plus est sous la direction de non spécialistes. L'école élémentaire, voire maternelle, en est l'exemple le plus paradoxal. Les humanités en couche-culotte !

L'Ecole Moderne ne fait pas exception, et des pédagogues Freinet se joignent ça et là, selon des méthodes et des motivations diverses, à ce qu'il est parfois convenu d'appeler « les nouvelles pratiques philosophiques ».

Ce n'est pas le lieu ici d'examiner la validité du qualificatif de « philosophique » pour ces pratiques.

En revanche, en admettant a priori la légitimité de cette appellation en un sens très large, je propose quelques éléments de réflexion, éventuellement susceptibles de provoquer un débat coopératif et des expérimentations critiques au sein de l'ICEM.

Deux questions se présentent, qu'on pourrait difficilement éluder : en premier lieu, qu'est-ce que l'on range comme activité sous le nom de « philosophie » à l'école ? En

second lieu, en quoi pourrait bien consister une « méthode naturelle de philosophie », conformément aux pratiques de l'École Moderne ?

Pour l'heure, la chose n'est pas entendue, et l'idée d'une pratique de la philosophie à l'école ne fait pas l'unanimité au sein de l'ICEM. Soit qu'on l'ignore simplement, considérant cette idée comme saugrenue, soit qu'on estime que, dans une classe où règne l'expression-création-communication, la philosophie se fait déjà, de façon implicite et en situation vivante, au travers des multiples activités.

Quant à ceux qui la pratiquent, ils se réfèrent souvent à divers modèles existants, tels que le « protocole Lévine », ou l'approche institutionnelle démocratique, par exemple.

A ma connaissance, la possibilité d'une « méthode naturelle » de philosophie n'a pas encore été explicitement explorée. Freinet, à l'instar de ses compagnons pionniers, n'a jamais rien écrit à ce sujet, et il ne serait peut-être pas d'emblée très favorable à cette innovation. Pas plus qu'il ne l'était, d'ailleurs, à la méthode naturelle de mathématiques de Paul Le Bohec.



L'accès à la philosophie n'attend pas le nombre des années

Ce n'est pas une raison suffisante pour s'y refuser. Il suffit d'ailleurs d'appliquer son propre postulat : « Il n'y a pas de raison majeure pour que ne puisse se faire, par le même processus (de la méthode naturelle), tout aussi naturellement et sans le moindre effort anormal, sans devoirs et sans leçons, l'apprentissage de toutes les disciplines dont l'ensemble constitue la culture ».

UNE MÉTHODE NATURELLE DE PHILOSOPHIE ?

En admettant bien volontiers que la philosophie puisse être totalement ignorée en pédagogie Freinet (ce qui a été pendant longtemps mon cas), en admettant plus encore l'idée que le peu de philosophie dont les enfants sont capables, ou qu'il est souhaitable de faire avec eux, est déjà suffisamment en œuvre par les techniques quotidiennes d'expression-création, rien ne nous empêche d'imaginer par ailleurs en quoi peut bien consister une « philosophie naturelle », et d'en expérimenter la pratique, au cas où les résultats seraient fructueux. Combien, à l'École Moderne, de pistes inventées, puis abandonnées ! Il n'est pas besoin d'en savoir long pour s'accorder sur ce préalable : si philosophie il y a, elle ne sera rien de plus qu'un « langage »

parmi d'autres, l'un des éléments du complexe vivant de la classe, qui contribue, pour sa part, à l'élaboration par l'enfant d'un « maximum de puissance sur le milieu qui l'entoure ». De plus, bien loin d'une discipline scolaire supplémentaire, elle doit correspondre à la satisfaction d'un besoin.

La question est alors : l'enfant est-

il susceptible, par lui-même, d'un tel besoin ? Est-il raisonnable de concevoir la naissance d'un goût philosophique ?

La pierre d'angle de la méthode naturelle est la suivante : partir de l'expression et de la création, dans l'ouverture à tous les possibles, dans l'incertitude, dans la confrontation avec les autres et avec le réel, dans un milieu « aidant », pour construire, par le processus de « tâtonnement expérimental », des apprentissages intégrés. Qu'est-ce que cela signifie en philosophie ? Cela signifie que les ressources du travail philosophique, ce ne sont pas les philosophes, non plus que les textes, ni même les concepts, c'est l'expérience de vivre. C'est, je crois, A. Comte-Sponville qui a formulé cette belle définition de la philosophie, penser sa vie et vivre sa pensée. La motivation en classe, c'est « le besoin naturel d'accroître la puissance vitale », le « désir de monter sans cesse, de perfectionner expérimentalement ses techniques pour les rendre plus efficaces en face du problème complexe de la vie ». Bien avant d'être en possession de l'argumentation philosophique, l'enfant accède à la pensée « par d'autres voies complexes qui sont celles de la sensation, de l'intuition et de l'affectivité dans le milieu social ». Peu importe en l'occurrence que cela se fasse dans une classe Freinet ou une autre, à condition de favoriser les tâtonnements : dans une classe Freinet, le milieu existe, et il suffit de l'enrichir par cette nouvelle pratique, qui s'intégrera dans le complexe social ; dans une classe plus traditionnelle, la pratique philosophique en méthode naturelle constitue une excellente occasion de transformer le milieu par l'expérience, et par l'enthousiasme qu'elle est capable de provoquer.

LES COMMENCEMENTS

Alors, comment commencer ? Comme toujours, par le milieu, c'est-à-dire par n'importe où. Il suffit de créer une situation favorable, ou de tirer profit d'un événement qui surgit pour le soumettre à l'interrogation et à l'examen. Il y a au moins trois conditions : partir des problèmes de la vie (l'étonnement portant sur le vécu), constituer une communauté de recherche (le groupe critique et accueillant est indispensable à la méthode naturelle), favoriser les tâtonnements (le rôle du professeur, disponible et actif, est un paramètre essentiel). Il n'y a aucun savoir préalable, il n'y a même pas une préséance du professeur sur les élèves puisqu'il n'y a (c'est un privilège de la philosophie comme des arts) aucune connaissance attendue. Pour apprendre à philosopher, il suffit de philosopher, de même que « c'est en forgeant qu'on devient forgeron. C'est en montant à bicyclette qu'on parvient à s'y tenir en équilibre ». Lorsque D.-A. Grisoni demande au philosophe Jean-Toussaint Desanti ce qu'est la philosophie, celui-ci lui répond qu'il n'en sait rien, et lui propose, au lieu d'une définition, de se mettre en chemin : la meilleure façon de savoir ce que c'est, c'est d'en faire.

De surcroît, il n'y a aucune inquiétude à avoir quant à la difficulté de la tâche, du moins du point de vue des enfants. Car comme le dit si bien Freinet, « l'individu - adulte ou enfant - ne ménage jamais sa peine quand toute sa vie est engagée ». Comme pour l'apprentissage de la lecture, il n'est pas nécessaire de simplifier, d'élaguer, de préparer, l'enfant enthousiaste s'attaque au complexe sans préjuger des obstacles, ne se

laisse pas rebuter par des idées difficiles dès lors qu'elles s'accordent à ses préoccupations et qu'elles servent sa « montée vers l'être ».

Admettons qu'il faille simplement commencer, et par n'importe où. Mais alors comment faire ? N'y a-t-il pas une règle pour philosopher, une technique sûre qui nous conduise dans la bonne voie, et qu'il faudrait apprendre ? Je ne résiste pas, en guise de réponse, de citer à nouveau Desanti, qui est là si proche de nous, et qui nous laisse entrevoir combien la règle en philosophie est simple : « Dans le travail de la pensée, tout voyage s'annonce sur fond de vagabondage qu'il faut assumer et traverser pour trouver sa route - qui n'est pas tracée d'avance. Il faut tâtonner pour découvrir le point d'entame propre à ouvrir un chemin : lequel chemin peut se perdre, revenir sur lui-même, se fondre dans l'épaisseur de l'ombre. Alors on recommence, on cherche un autre point d'entame qui, s'il convient, n'achève rien pour autant. Car

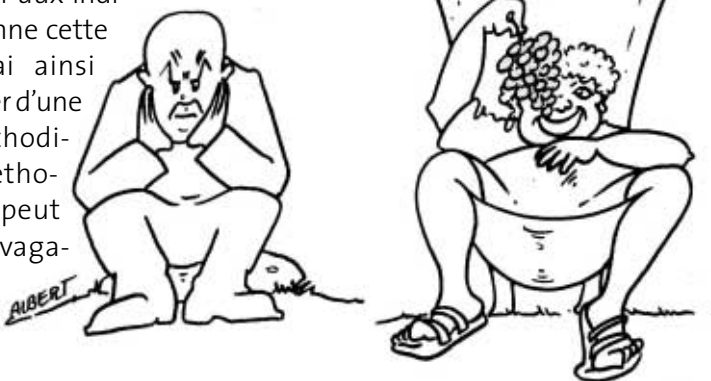
tout éclaircissement sur le chemin pris engendre sa part d'ombre, qu'il faut à nouveau éclairer sans négliger jamais de se conformer aux indications que donne cette ombre. [...] J'ai ainsi appris à travailler d'une manière méthodiquement a-méthodique, qui peut passer pour vagabonde ou anarchique. [...] Donc, n'hésitons jamais à changer de paysage, pour apprendre à

notre cerveau l'art des connexions insolites et difficiles ». Le philosophe semble réinventer le tâtonnement expérimental en philosophie. Disons qu'il ne lui donne pas le même nom. Alors nous aussi, dans les pas de J.T. Desanti, et avec les enfants, tentons un travail de la pensée sur fond de vagabondage, qui tâtonne devant l'insolite et le difficile.

Bien sûr, tout dépend de l'âge. Si l'on admet pouvoir faire de la philosophie avec les enfants (comme le recommandaient Epicure, Erasme ou Montaigne), pourquoi pas aussi bien avec de petits enfants, en maternelle ? On est certes très loin des cours de classe terminale ou d'université. Mais pas plus (peut-être parfois moins) que pour la découverte du nombre ou de la matière et du vivant. On pratiquera une gradation des exigences. Au stade des premiers apprentissages, disait Freinet, les règles sont inutiles, leur étude est même nuisible. A l'explication traditionnelle, on substitue les tâtonnements. Tous les tâtonnements, et dans

MOI JE GÔTE
 AU PLAISIR DE PENSER

MOI JE PENSE
 AU PLAISIR DE GÔTER



Platonicien rencontrant un épicurien

toutes les directions y compris, pour-quoi pas, philosophiques. N'essayons pas, pour reprendre le mot de Rousseau, de faire de jeunes docteurs : laissons se vivre l'enfance, accueillons et favorisons les questions, dont on sait qu'elles sont spontanément multiples dès le très jeune âge.

Certaines sont même très difficiles, si difficiles, parfois, que les adultes inclinent volontiers à les éviter, voire à les interdire. « C'est comme ça, c'est tout ; ce n'est pas de ton âge ; tu apprendras ça plus tard ; tu n'as pas honte de poser de telles questions ? etc. ». Elles sont pourtant innocentes, simplement curieuses, ou sérieusement inquiètes. Elles peuvent être joyeuses, drôles, déli-rantes même. Mais jamais insensées.

Accueillir les questions, et favori-ser les questionnements, la confron-tation des idées, quelles qu'elles soient. La plupart du temps, il n'appartient pas au professeur de répon-dre, ce n'est d'ailleurs pas ce que les enfants attendent : ils veulent qu'on accueille leurs questions pour leur donner un droit d'exister et de s'échanger, il veulent pouvoir les résoudre à leur manière, et les prolonger par leurs propres moyens.

Ils ne veulent pas des concepts, des arguments, ni des réponses : ils veulent qu'on les aide à faire vivre leurs questions, et à explorer les problèmes. Ils veulent qu'on les aide à bricoler leurs techniques, à examiner leur vie.

Ils le font déjà dans nos classes, objectera-t-on ; ils dessinent, ils s'ex-priment, ils créent, ils racontent...

Mais il existe une façon de rendre explicite le questionnement, par un effort partagé et volontaire, de prendre un problème pour objet, distinct

des habituelles pratiques symboliques. C'est ce que l'on a déjà commencé à creuser, dans diverses clas-ses pionnières, et qu'il nous faut encore explorer plus avant, afin de « pousser toujours plus loin les puis-sances de l'expérience et de la connaissance ».

LES PROLONGEMENTS ET LES EXIGENCES

Ce qui étonne toujours ceux qui expérimentent, c'est à quel point la plupart des enfants, pour peu qu'on leur accorde le privi-lège de chercher et de questionner leur existence et le réel tout entier, s'ap-proprient le travail philo-sophique et le réclament lorsqu'il vient à manquer.

C'est à quel point le goût philo-sophique se développe, pour peu qu'on n'en fasse pas une " discipline scolaire ". La formule est de Paul Le Bohec : " je refuse qu'on refuse avant d'avoir goûté ". Goûter au plaisir de penser, voilà un beau projet de méthode naturelle. Car il ne saurait y avoir prolongement sans plaisir, mieux, sans jubilation.

La jubilation dans l'acte de penser ensemble, voilà une expérience proprement philosophique, comme le confirme Epicure : " en philoso-phie, le plaisir est simultané à la connaissance. Ce n'est pas, en effet, après la recherche que nous éprou-vons de la joie, mais pendant la recherche même ". On sait combien l'affectivité importe dans les appren-tissages, et dans l'activité de la mémoire. C'est probablement la grande charge d'affectivité qui



Philosophe découvrant la vérité

préside aux discussions philoso-phiques, en ce qu'elles touchent rapi-dement aux aspects les plus problé-matiques et les plus essentiels de l'existence, qui en fait la valeur, aux côtés d'autres activités d'expression et de création.

Si l'expression revêt une grande importance en méthode naturelle, elle ne suffit néanmoins pas à la philosophie. Celle-ci présente une spécificité, qui justifie qu'on s'y inté-resse (si elle n'apportait rien de parti-culier, on n'en ferait pas). Elle repose sur le principe de questionnement et d'élucidation explicite.

On ne se contente pas de vivre et de symboliser les questions (texte libre, dessin etc.), on les pose, et on s'efforce de les élucider dans une visée de vérité. L'expression porte sur les sources de l'interrogation, et les questions émergent au travers de l'expression. Mais l'interrogation

exige un travail en commun de recherche pour : tenter d'approcher la vérité, s'efforcer d'écarter les fausses opinions, débrouiller les confusions, dissiper les illusions.

Une part importante de vérité sur soi, certes, affleure, grâce à l'expression libre et dans la longue durée, au travers de la production des textes, des dessins, qui est irremplaçable, parce que la symbolisation est sans doute le moyen privilégié de l'enfance.

Une autre part importante de vérité, encore, se construit par les activités de recherche scientifique, à propos des choses de la nature. Mais le champ de l'interrogation enfantine n'est pas ainsi épuisé, et une fois découvert le goût philosophique, il se propage souvent au-delà, et d'une manière qui requiert un travail singulier.

C'est la nature de ce travail qui mérite d'être explorée pour les années à venir. Car toujours, la scolastique guette. Et devant les succès auprès des enfants de ce qu'on appelle quelquefois l'atelier philo, grand est le risque d'institutionnaliser les formes du discours et les modes de communication.

La routine et l'idéologie de la performance sont les deux têtes de l'hydre qui menace. Comme dit Desanti, il nous faut préserver le fond de vagabondage de l'effort de la pensée, et l'« a-méthodique », celui de la démarche « naturelle ». Je crois aux vertus d'une « pensée sauvage » en philosophie, à l'école, pour parodier Claude Lévi-Strauss.

Le travail du maître, c'est de faire goûter, et de favoriser les prolongements dans la richesse du milieu. Ce n'est pas d'instituer une routine, une

obligation de penser, encore moins de satisfaire ses propres désirs de philosophie à travers les enfants. Si elle ne s'intègre pas, sous l'effet du désir des élèves, dans le complexe vivant de la classe, autant abandonner ; ou alors se demander si l'on n'a pas, par hasard, mutilé « les rouages complexes de la vie ».

Les prolongements devraient se faire d'eux-mêmes, en vertu de l'expérience, et sous l'effet du désir. A chaque âge ses compétences, et la fin du cycle primaire réserve parfois des surprises.

Plus d'une fois déjà, les enfants ont su faire preuve d'une étonnante faculté à penser par eux-mêmes, à se construire des outils intellectuels efficaces pour l'élucidation de leur vie, à produire des représentations très en rupture avec celles de l'opinion commune, à faire œuvre de critique et de doute que certains professeurs de philosophie aimeraient rencontrer dans leurs classes terminales. Mais ces compétences procèdent d'une lente élaboration commune, à partir du réel et des étonnements qu'il ne manque pas de provoquer, à un rythme et selon des cheminements de pensée propres à l'enfance. Des cheminements dans la complexité.

POUR NE PAS CONCLURE

Autant dire avec Freinet qu'il faut se préserver de cette « fausse culture qui n'est jamais intégrée à la vie des hommes et qui constitue de ce fait une erreur sociale et une fausse manoeuvre humaine ». La philosophie ne doit pas se faire « philosophie » (comme la pédagogie ne doit pas être pédagogisme), elle n'est pas une fin en soi. Elle trouve sa fin

et son origine hors d'elle-même. Son origine, c'est l'expérience vécue, le complexe quotidien à partir duquel montent les questions ; sa fin, c'est la joie d'exister, l'accroissement de la puissance de vivre dans la lucidité. Elle a, de surcroît, une vertu : la force critique, qui participe d'une perspective politique. L'effet politique de la généralisation populaire de la faculté de penser par soi-même, c'est la possibilité de s'inscrire dans une visée révolutionnaire.

Nicolas Go

Extraits d'un débat philo : A quoi ça sert de parler ? (CM2)

- Parler, ça sert à communiquer. Si on ne savait pas parler, on pourrait quand même faire plein de choses. Un muet sait lire et écrire, il continue sa vie normalement.
- Parler, ça sert à s'exprimer.
- Ça sert aussi à dire nos idées.
- A dire ce que l'on ressent.
- Quand on parle, pour les autres, c'est plus facile de nous comprendre.
- Si personne ne parlait, on n'apprendrait pas, aux informations, les accidents et tout ça, et on ne pourrait pas savoir si c'est grave ou pas.
- Si on ne savait pas parler, on irait dans des écoles différentes pour apprendre à faire les signes, peut-être que ce n'est pas tous les mêmes signes et on ne pourrait pas forcément communiquer.
- Si les hommes n'avaient jamais appris à parler, personne ne saurait écrire et faire plein de choses.
- Si les hommes n'avaient jamais appris à parler, ils auraient inventé des trucs pour pouvoir communiquer.
- Le bébé ne parle pas et pourtant on arrive, des fois, à comprendre ce qu'il dit.
- Ce n'est pas qu'on comprend, c'est qu'on imagine. Par exemple, si il dit « ah ah » et qu'il montre un jouet, ça oui, on comprend.
- Si on ne savait ni parler, ni écrire, que dessiner, il y aurait des petits problèmes.

Roger Baumont
Ecole Michel Serres de Pollionnay