« L'enfant philosophe ? »

The philosopher child

Jean-Marc Lamarre

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5218>

DOI : 10.4000/ree.5218

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Jean-Marc Lamarre, « « L'enfant philosophe ? » », *Recherches en éducation* [En ligne], 13 | 2012, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 08 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5218> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5218>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

« L'enfant philosophe ? »

Jean-Marc Lamarre¹

Résumé

Les discussions entre élèves, à l'école primaire, peuvent-elles être considérées comme philosophiques ? L'enfant peut-il accéder à la philosophie ? Selon l'auteur, les discussions dites « à visée philosophique » préparent à la philosophie, mais ne sont pas à proprement parler philosophiques ; elles contribuent, en liaison avec les débats interprétatifs et les débats de vie de classe, à la formation de la personne et du citoyen par l'exercice de la pensée réfléchie. Les enfants pensent, mais on ne peut pas appeler « philosophie » tout éveil à la pensée réfléchie. L'auteur lève la confusion, souvent faite, entre pensée et philosophie en montrant qu'il y a de la pensée (au sens fort de pensée capable de vérité) dans les sciences, les arts, la littérature, la politique. La philosophie se caractérisant par une visée de totalisation, de systématisme et de radicalité, l'enfant n'a ni les concepts ni la culture ni l'expérience humaine lui permettant d'entrer dans la philosophie. C'est avec l'adolescence qu'un seuil est franchi qui rend possible l'apprentissage de la philosophie. Quel travail de la pensée est à l'œuvre dans les discussions à l'école primaire ? L'auteur considère que ces discussions sont des dispositifs d'apprentissage de la réflexion selon les trois maximes kantienne du sens commun : penser par soi-même (dépasser les opinions immédiates), penser en se mettant à la place d'autrui (élargir son point de vue), penser en accord avec soi-même (raisonner de façon conséquente). Ces discussions doivent se situer dans le cadre constructif de l'éducation morale et civique.

Professeur de philosophie et sciences de l'éducation à l'IUFM du Mans, j'ai contribué, avec des maîtres formateurs, à des expérimentations sur ce qu'on appelle les « discussions à visée philosophique »² ou les « débats réflexifs » à l'école primaire. Les discussions entre élèves peuvent-elles être considérées comme philosophiques ? Peut-on faire de la philosophie avec des enfants ? Je voudrais montrer que ces discussions ne sont pas philosophiques, mais qu'elles sont plutôt des débats réflexifs qui exercent les élèves à la pensée réfléchie et qui les préparent ainsi à la philosophie. Qu'il y ait de la pensée à l'œuvre dans la discussion entre enfants, ne signifie pas pour autant que celle-ci soit philosophique. A l'école primaire, les discussions entre enfants doivent se situer, me semble-t-il, dans le cadre institutionnel de l'enseignement de la littérature et de l'instruction civique et morale ; elles doivent être liées non seulement avec les débats interprétatifs sur la littérature (en particulier la littérature de jeunesse), mais aussi avec les débats de vie de classe³.

1. Faire de la philosophie à l'école primaire ?

Il ne suffit pas qu'il y ait de l'étonnement, de l'interrogation, de la recherche de la vérité, de la discussion d'idées, du questionnement existentiel pour qu'il y ait de la philosophie. Il ne suffit pas qu'il y ait de la pensée pour qu'il y ait de la philosophie

et il y a de la pensée, et même de la pensée spéculative, ailleurs que dans la philosophie et en particulier dans les arts, la littérature, les sciences, la politique, autrement dit partout où sont à l'œuvre des procédures de vérité et où s'exerce la puissance de la pensée contre les préjugés et les manières habituelles de penser, c'est-à-dire contre ces idées qui s'imposent à nous et que

¹ Maître de conférences honoraire en sciences de l'éducation et membre du Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN), Université de Nantes.

² L'expression « à visée philosophique » est utilisée par J.-C. Pettier et M. Tozzi pour caractériser ces débats qui, sans être philosophiques *stricto sensu*, ont une orientation et une finalité philosophiques.

³ Cf. le travail de l'équipe de recherche « Education civique et modernité » de l'IUFM des Pays de la Loire, *Débattre - Pratiques scolaires et démarches éducatives* (coordonné par P. Billouet), Paris, L'Harmattan, 2007.

nous n'examinons pas, parce qu'elles se laissent à peine apercevoir tant elles se drapent dans l'évidence de ce qui va de soi. Se libérer des opinions toutes faites est, pour la pensée en général, une tâche sans cesse à reprendre, mais il est vrai que la philosophie a, depuis la critique platonicienne de la *doxa*, une responsabilité particulière à cet égard.

Prenons le cas de la littérature. Comment la pensée est-elle présente dans les textes littéraires ? La pensée n'est pas localisée dans un contenu caché qu'il appartiendrait au philosophe de manifester en séparant le fond de la forme, comme on sépare le bon grain de l'ivraie. La pensée littéraire est dans les formes littéraires elles-mêmes et non pas en arrière d'elles, elle est dans le travail même du texte et non pas à son insu. Mais c'est une pensée sans concepts et sans raisonnements, une pensée par intrigues et schèmes narratifs, par personnages romanesques, par figures de style, etc. Il y a de la pensée spéculative non seulement dans les « hauteurs » de la poésie (Hölderlin, Rimbaud par exemple), mais aussi, bien sûr, dans la prose du roman (Proust, Dostoïevski, etc.)⁴

La construction de concepts n'est pas non plus propre à la philosophie. Les sciences produisent également des concepts. Quelle est alors la spécificité de la pensée philosophique ? La philosophie se caractérise, me semble-t-il, par sa visée totalisatrice (penser le réel et l'expérience humaine dans sa totalité), par la systématité de sa pensée (même quand celle-ci ne prend pas la forme d'un système proprement dit), par la radicalité de son questionnement, par sa sui-référentialité (est philosophique la compréhension du réel qui est en même temps une compréhension de soi et où celui qui cherche à comprendre est lui-même en question dans ce qu'il cherche à comprendre), par la liberté de la pensée et l'indépendance par rapport aux autorités (en particulier religieuses et politiques). En ce sens-là, la philosophie (je veux dire l'entrée dans l'apprentissage de la philosophie et non pas, bien sûr, la production d'une philosophie) est inaccessible à l'enfant de l'école primaire. L'enfant (l'enfant ordinaire) peut comprendre certaines pensées philosophiques (des pensées de Sénèque, par exemple), lire certains extraits de philosophes (par exemple la fable de l'anneau de Gyges dans la *République* de Platon), il peut construire des concepts dans le champs de l'expérience humaine (concepts d'amitié, de justice, etc.), poser des questions « métaphysiques » comme on dit (pourquoi les hommes meurent-ils ?, etc.), il est ouvert à ce que Wallon appelle les « les ultra-choses »⁵. Mais il n'accède pas encore au philosophique de la philosophie (sa systématité, sa radicalité, sa problématisation, etc.). C'est pourquoi je pense qu'il est plus juste de parler de pensée réflexive et de débats réflexifs. Ce n'est pas parce que cette pensée réflexive de l'enfant s'applique à des objets sur lesquels la philosophie travaille, qu'il faut pour autant qualifier de philosophique la réflexion de l'enfant. Pour clarifier la distinction entre la construction de concepts moraux ou politiques à l'école primaire et la philosophie, on peut se référer à un passage bien connu de l'*Émile* de J.-J. Rousseau, l'épisode avec Robert le jardinier⁶. « Je tiens pour impossible qu'au sein de la société l'on puisse amener un enfant à l'âge de douze ans, sans lui donner quelque idée des rapports d'homme à homme, et de la moralité des actions humaines » (p.118) écrit Rousseau. Et il ajoute : « Il suffit qu'on s'applique à lui rendre ces notions nécessaires le plus tard qu'il se pourra » (p.118). Sur ce point, il faut prendre le contre-pied de ce que Rousseau préconise et faire des débats réflexifs dès que possible ! Jean-Jacques, donc, veut expliquer à Émile « le principe de la propriété » (p.119). « Il s'agit donc de remonter à l'origine de la propriété ; car c'est de là que la première idée en doit naître. » Le précepteur met en place un dispositif pédagogique (des leçons en action et non pas par des débats). « Dans cet essai de la manière d'inculquer aux enfants les notions primitives, on voit comment l'idée de la propriété remonte naturellement au droit du premier occupant par le travail. Cela est clair, net, simple, et toujours à la portée de l'enfant. De là jusqu'au droit de propriété et aux échanges, il n'y a plus qu'un pas, après lequel il faut s'arrêter tout court. » (p.121) « Il faut s'arrêter tout court » : autrement dit Jean-Jacques ne fait pas entrer Émile dans la philosophie, c'est-à-dire dans la radicalité de la problématisation proprement philosophique de la notion de propriété dans le *Discours sur l'inégalité* ou dans le *Contrat social*. L'explication du principe de propriété se fait

⁴ Cf. MACHEREY P. (1992), *A quoi pense la littérature ?*, Paris, Presses Universitaires de France.

⁵ WALLON H. (1947), *Les origines de la pensée chez l'enfant*, tome II, Paris, Presses Universitaires de France, pp.337-418.

⁶ ROUSSEAU J.-J. (1966), *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, pp.118-121.

dans le cadre de l'éducation morale sur « les rapports d'homme à homme ».

Y a-t-il donc un âge pour philosopher ? L'enfant est un être inachevé dans son développement physique, intellectuel, moral et social. Il a une expérience qu'on pourrait dire paradoxalement à la fois entière mais limitée de la condition humaine, une expérience de la vie, de la mort, de la maladie, de la souffrance, du plaisir, de la sexualité, de l'amour, etc. ; il est plus ou moins exposé – au moins passivement – à la totalité du monde humain (ne serait-ce qu'à travers la télévision) mais ordinairement il ne participe pas encore activement à la totalité de ce monde (en particulier dans les domaines sexuel, social, économique et politique), bien qu'aujourd'hui les frontières entre l'enfance et le monde adulte soient de plus en plus brouillées. Or c'est la totalité de l'expérience humaine que la philosophie vise à penser et à penser radicalement dans son sens ou son absence de sens. De plus l'enfant du primaire n'a qu'un accès restreint à la culture et il ne commence à entrer dans les disciplines scolaires proprement dites qu'à partir du cycle 3, et, s'il est déjà un citoyen en tant que membre de la communauté politique, il n'est pas encore un citoyen à part entière et il est sous l'autorité des adultes (en particulier celle des parents et celle des maîtres). L'enfant pense et la société (cf. la Convention Internationale des Droits de l'Enfant) lui en reconnaît le droit, mais sa pensée reste fortement tributaire des autorités dont il dépend et qui sont nécessaires pour sa formation. Il apprend à raisonner, à argumenter, à conceptualiser ; progressivement il accède à une pensée rationnelle catégorielle. Mais la philosophie, comme pensée du réel et de l'expérience humaine dans sa totalité, suppose, pour être véritablement pratiquée, qu'un certain nombre de seuils soient au préalable franchis par l'individu. C'est dans le temps de l'adolescence que ces seuils sont franchis et, si la philosophie est la sortie de l'enfance en tant que minorité, l'adolescence est l'âge de l'entrée dans la philosophie comme telle. On pourrait dire, même si cette division est quelque peu schématique puisque construction et émancipation sont liées, que l'enfance est plutôt l'âge de la construction et l'adolescence plutôt celui de l'émancipation, de la libération. La philosophie est déconstructrice (elle n'est pas faite pour donner du sens), et on pourrait même peut-être dire que la destruction y précède la construction. Il me semble que les discussions entre élèves, à l'école primaire, doivent plutôt se situer dans le cadre constructif, normatif, de l'éducation morale, éthique et civique, mais – et il est bon de le préciser – dans le cadre d'une véritable éducation morale, éthique et civique, c'est-à-dire d'une éducation repensée philosophiquement, renouvelée et modernisée. Ce que je crains, c'est que, sous couvert de philosophie, ne passent en fait, en contrebande, de l'idéologie ou pire, de la « spiritualité » qui ne dit pas son nom et qu'on finisse par confondre la philosophie avec un humanisme mou.

Enfin, un dernier argument : les limites du débat dans la formation de la pensée philosophique. L'apprentissage de la philosophie passe par la lecture d'œuvres philosophiques et aussi par l'écriture de textes dans lesquels l'élève s'essaie à formuler et à construire une réflexion philosophique. Sans ce travail personnel de lecture et d'écriture (l'écriture ne se limitant pas à la canonique dissertation), il ne peut y avoir, me semble-t-il, de réflexion philosophique. Or à l'école primaire, la lecture de textes philosophiques et l'écriture de textes de réflexion ne peuvent être que très réduites ; l'apprentissage de la réflexion y passe alors principalement par le débat. Mais le débat ne permet pas directement de construire une pensée personnelle ; il peut seulement y contribuer, à condition toutefois d'être précédé et/ou suivi de moments de lecture et d'écriture individuelles

2. L'apprentissage de la pensée réfléchie

Que peut-on attendre, quant au travail de la pensée, de la pratique de la discussion entre élèves, à l'école primaire ? L'enfant n'a pas encore la mobilité intellectuelle qui lui permettrait, par le dialogue intérieur, de courir

de place en place, selon une expression de H. Arendt⁷, pour se représenter d'autres points de

⁷ « Aucune opinion n'est évidente ni ne va de soi. En matière d'opinion, mais non en matière de vérité, notre pensée est vraiment discursive, courant, pour ainsi dire, de place en place, d'une partie du monde à une autre, passant par toutes sortes de vues antagonistes, jusqu'à ce que finalement elle s'élève de ces particularités jusqu'à une généralité impartiale » (ARENDT H. (1972), *La crise de la culture*, Paris, Idées/Gallimard, p.308).

vue que le sien. Il a besoin, pour réfléchir, d'une confrontation effective avec des individus réels (l'adulte aussi d'ailleurs, mais l'enfant *a fortiori*) ; l'enfant apprend à réfléchir en même temps qu'il apprend à formuler et à examiner ses pensées en les communiquant aux autres. La discussion permet à chaque enfant de comparer son opinion avec les opinions des autres élèves, elle rend possible pour chacun un décentrement et un élargissement de sa réflexion. C'est pourquoi le débat entre élèves est un dispositif qui développe la pensée réfléchie et qui prépare à la pensée philosophique, laquelle suppose toutefois, comme je l'ai dit, un travail personnel, solitaire, de lecture et d'écriture. Nous pouvons dire que le débat réflexif est un apprentissage de la réflexion, un exercice du jugement, selon les maximes kantienne du sens commun. Ces maximes constituent en effet implicitement les exigences qui norment la discussion entre élèves. « Sous cette expression de *sensus communis*, [écrit Kant], on doit comprendre l'idée d'un sens commun à tous, c'est-à-dire d'une faculté de juger, qui dans sa réflexion tient compte en pensant du mode de représentation de tout autre homme (...) »⁸. Le sens commun est moins une faculté empirique particulière qu'une exigence qui s'impose à tous, c'est la condition subjective de toute communicabilité. « Penserions-nous beaucoup, et penserions-nous bien, si nous ne pensions pas pour ainsi dire en commun avec d'autres, qui nous font part de leurs pensées et auxquels nous communiquons les nôtres ? »⁹.

Les trois maximes du sens commun sont les suivantes : « 1. Penser par soi-même ; 2. Penser en se mettant à la place de tout autre ; 3. Toujours penser en accord avec soi-même. La première maxime est la maxime de la pensée *sans préjugés*, la seconde maxime est celle de la pensée *élargie*, la troisième maxime est celle de la pensée *conséquente*. (...) On peut dire que la première de ces maximes est la maxime de l'entendement, la seconde celle de la faculté de juger, la troisième celle de la raison »¹⁰. Nous pouvons les reformuler sous une forme accessible aux élèves de l'école primaire :

1. Ce que tu dis, est-ce que tu y as bien réfléchi toi-même ?
2. Ce que tu dis, est-ce que tout le monde pourrait le penser aussi ?
3. Ce que tu dis, est-ce que c'est en accord avec ce que tu as déjà dit ?

La communication des pensées, la discussion publique, le travail de lecture et d'écriture et le guidage du maître sont les conditions principales d'un exercice du sens commun. La discussion apprend aux élèves à se former une opinion, à prendre en compte celle des autres, à argumenter et à faire des objections dans une attitude désintéressée de recherche commune de la vérité (non pas l'emporter sur l'autre mais examiner avec lui la validité des opinions), à acquérir des vertus intellectuelles (impartialité intellectuelle, courage intellectuel, etc.). S'amorce aussi, sous la conduite du maître, un travail de conceptualisation (définition, distinction conceptuelle) et de systématisation (mise en relation de concepts entre eux, mise en relation de concepts avec des connaissances acquises dans les savoirs disciplinaires, avec des récits littéraires, avec des principes et valeurs de l'école) et, dans ce travail, s'exerce plus spécifiquement la pensée conséquente. Si, dans les faits, les discussions entre enfants reflètent souvent les opinions communes, il y a aussi des moments où s'effectue un travail de la pensée : un commencement de réflexion au-delà des opinions toutes faites, un élargissement de la façon de voir, une amorce de conceptualisation, voire même de problématisation. Il revient au maître de saisir ces moments de pensée réflexive, de marquer qu'un seuil est franchi et d'inscrire qu'un travail de pensée a lieu.

Nous dirons donc que la discussion entre enfants, est une discussion préphilosophique, pour autant qu'en exerçant les élèves à dépasser les opinions premières, à élargir leur point de vue et à raisonner de façon conséquente, elle les prépare à entrer dans la philosophie. Cela suppose que le maître guide la discussion en maintenant les exigences de la pensée, qui sont aussi celles de la recherche en commun de la vérité. « Il faut qu'aujourd'hui le jeune élève puisse découvrir l'exercice de la pensée réfléchie et critique bien avant d'être formellement exposé à l'épreuve des

⁸ KANT (1968), *Critique de la faculté de juger*, § 40, trad. A. Philonenko, Paris, Vrin, p.127.

⁹ KANT (1959), *Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée ?*, trad. A. Philonenko, Paris, Vrin, p.86.

¹⁰ KANT, *Critique de la faculté de juger*, op. cit., pp.127 et 128.

textes, opérations et outils proprement philosophiques », écrit le philosophe J.-L. Nancy¹¹.

Entrer dans la philosophie, c'est entrer dans une démarche radicale qui passe par le doute, par la critique, une démarche – qui n'est pas sans risques – de destruction et de refondation. L'éducation philosophique présuppose donc les éducations morale, éthique et civique. La déconstruction vient après la construction, le doute après la croyance. « L'enfant apprend en croyant l'adulte. Le doute vient *après* la croyance » écrit L. Wittgenstein¹². La discussion à l'école primaire relève de l'éducation humaniste et de l'éducation civique et morale, le maître étant le représentant des exigences formelles du sens commun (les maximes kantiennees comme normes de la pensée) et des principes et valeurs de l'école démocratique et républicaine. La discussion entre enfants contribue à la formation de la personne et du citoyen.

A l'école primaire, les élèves apprennent à réfléchir sur des questions fondamentales en réfléchissant en même temps sur leurs expériences de la vie et de l'école, et sur les récits de littérature qu'ils ont lus ou entendus. Cette articulation avec les débats de vie de classe et les débats littéraires interprétatifs nous semble indispensable pour que les débats réflexifs prennent sens pour les enfants et pour qu'ils contribuent à la formation de l'autonomie morale, de l'autonomie politique et de l'autonomie intellectuelle.

Conclusion

Si les enfants ne peuvent pas, à proprement parler, faire de la philosophie, il y a toutefois une analogie entre la philosophie et l'enfance. Il faut en effet distinguer l'enfance comme âge de la vie, comme commencement de la vie, et l'enfance comme métaphore du commencement. La philosophie est (re)commencement de la pensée et « il faut endurer l'enfance de la pensée », comme le dit J.-F. Lyotard : « L'esprit des hommes ne leur est pas donné comme il faut, et doit être re-formé. Le monstre des philosophes, c'est l'enfance. C'est aussi leur complice. L'enfance leur dit que l'esprit n'est pas donné. Mais qu'il est possible. Former veut dire qu'un maître vient aider l'esprit possible en attente dans l'enfance à s'accomplir. (...) C'est cela que je veux dire d'abord par cours philosophique. On ne peut pas être un maître, maîtriser le cours. On ne peut pas exposer une question sans s'y exposer. Interroger un "sujet" (la formation, par exemple) sans être interrogé par lui. Donc sans renouer avec cette saison d'enfance, qui est celle des possibles de l'esprit. Il faut re-commencer. Ne peut pas être philosophe l'esprit, y compris l'esprit du professeur de philosophie, qui arrive nanti sur la question, et en classe, qui ne commence pas. Qui ne reprend pas le cours par le commencement »¹³. L'enfance, l'enfance de la pensée, est une métaphore de la philosophie, mais cette métaphore ne dit rien des capacités philosophiques des enfants.

¹¹ NANCY J.-L. (2004), « Avant-propos », *Pratiquer la philosophie à l'école*, F. Galichet, Paris, Nathan, p.4.

¹² WITTGENSTEIN L. (1976), *De la certitude*, § 160, trad. J. Fauve, Paris, Gallimard, p.61.

¹³ LYOTARD J.-F. (1986), *Le cours philosophique*, dans *La grève des philosophes, Ecole et philosophie*, Paris, Editions Osiris, pp.34-35.