



HAL
open science

La place de la liberté à l'école : entre autorité et laisser-faire : le débat à visée philosophique

Manon Séjourné

► **To cite this version:**

Manon Séjourné. La place de la liberté à l'école : entre autorité et laisser-faire : le débat à visée philosophique. Education. 2015. dumas-01258428

HAL Id: dumas-01258428

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01258428>

Submitted on 19 Jan 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2014-2015

**Master *Métiers de l'enseignement, de
l'éducation et de la formation***

Professeur des écoles

2^e année

La place de la liberté à l'école

Entre autorité et laisser-faire :

le débat à visée philosophique

Présenté par Manon Séjourné

Mémoire encadré par Jean-Henry Caul-Futy

Table des matières

1 - Partie théorique	2
1.1. Introduction	2
1.2. Peut-on former à la liberté que par la liberté elle-même ?	3
1.2.1. L'école de Summerhill	3
1.1.2. Critiques	5
1.3. Mais cela ne reviendrait-il pas à la démission de l'enseignant, à l'absence éducative ? La liberté, entre autorité et laisser-faire.	6
1.3.1. La pédagogie d'Oury, une solution ?.....	7
1.3.2. La place de l'adulte dans la relation éducative.....	8
1.3.3. Autorité et liberté.....	10
1.3.4. La liberté par la contrainte, Kant et Fichte	11
1.4. Une solution éducative par et pour la liberté : le débat à visée philosophique.....	14
2 - Partie pratique	18
2.1. Méthode.....	18
2.1.1. Les participants.....	18
2.1.2. Le matériel.....	19
2.1.3. Les procédures.....	20
2.2. Résultats	25
2.2.1. Participants	26
2.2.2. Matériel	26
2.2.3. Procédure et relation éducative.....	28
2.2.4. Vérification des hypothèses.....	28
2.3. Discussions et conclusion.....	30
2.3.1. Re-contextualisation.....	30
2.3.2. Mise en lien avec les recherches antérieures	30
2.3.3. Limites et perspectives	33
2.3.4. Conclusion.....	33
Bibliographie.....	35
Présentation des annexes	36
1. Programmation détaillée sur l'année scolaire.....	36
Résumé	37
Mots-clés	38

1 - Partie théorique

1.1. Introduction

La liberté. Tous les philosophes, et ce dès l'Antiquité, ont tenté en vain de la définir, chacun y allant de sa propre formule. Mais pourquoi est-elle si difficile à cerner ? La liberté est un concept à mille facettes : elle peut alors être considérée comme l'absence de contraintes, ou encore comme l'exercice d'un libre arbitre conscient et moral. Dans le premier cas, l'application de la liberté à l'école serait impossible, si on considère l'école comme un système régi par des règles propres et visant l'éducation de tous sur un modèle hiérarchisé en niveaux et paliers de compétences. L'école est un système contraignant en soi, par l'obligation de présence en classe, de respect et d'obéissance envers le corps éducatif et envers certaines règles. Le programme est pensé, réfléchi et mis en forme en amont, les élèves n'ont donc relativement pas le choix de leurs apprentissages. Pourtant, la liberté est une « fin » de l'éducation, elle justifie l'entreprise éducative dans un état qui se souhaite démocratique. Éducation à la liberté ou liberté dans l'éducation ? Si la première semble être admise, la seconde ne va pas de soi. Ainsi au XVIII^e siècle, si Jean-Jacques Rousseau faisait de la liberté un moyen pour l'éducation (dans *Émile ou de l'éducation*), Kant était partisan de la discipline, la contrainte comme préparation à la liberté. Il souhaitait développer une véritable autonomie et une obéissance à la loi morale. Alors « Liberté implique responsabilité. C'est là pourquoi la plupart des hommes la redoutent » (Georges Bernard Shaw, *Extraits de Maximes pour révolutionnaires*). L'éducation : par ou pour la liberté ? Par et pour quelle liberté ?

« Quels usages et conceptions de la liberté seraient-ils légitimes à l'école ? »

Pour répondre à cette problématique, un travail préalable est nécessaire. Dans un premier temps, interrogeons-nous sur un cas réel d'éducation par et pour la liberté. Ensuite, réfléchissons sur la posture de l'enseignant, entre autorité et laisser-faire, dans une éducation libre. Cela nous amène ensuite à proposer quelques pistes pédagogiques et didactiques pour analyser en pratique quelle place peut tenir la liberté à l'école.

Nous nous appuyerons dans une première partie sur l'exemple de l'École de Summerhill, dont le tableau est peint par son architecte A.S. Neill dans son ouvrage *Libres enfants de Summerhill*, et analysé par Snyders (*Où vont les pédagogies non-directives ?*). Notre réflexion, par la suite, sera nourrie par Meirieu (*Le pédagogue et les droits de l'enfant : histoire d'un*

malentendu), Eirick Prairat (« L'autorité est-elle une atteinte à la liberté ? », conférence autour des rencontres de Sophie se déroulant à Nantes le 14 février 2014), et Kant et Fichte (Luc Vicenti, *Éducation et liberté, Kant et Fichte*). Dans une seconde partie, l'analyse portera sur une pratique personnelle, appuyée par plusieurs études et principalement les réflexions et pratiques d'Isabelle Pouyau (*Préparer et animer des ateliers philo de la MS au CE1*).

1.2. Peut-on former à la liberté que par la liberté elle-même ?

1.2.1. L'école de Summerhill

Summerhill est une école autogérée avec un fonctionnement démocratique, fondée en Angleterre en 1921 par A.S. Neill, psychanalyste et ancien instituteur. C'est l'une des illustrations les plus connues d'un dispositif pédagogique basé sur les libertés individuelles de l'enfant. « La liberté, - pour A.S. Neill – cela signifie faire ce qui vous plaît, tant que vous ne gênez pas la liberté des autres »¹. A.S. Neill est un adepte singulier de l'éducation nouvelle, soucieux d'éduquer avant d'instruire. Il est partisan du « libre développement de l'enfant » vers l'autonomie et la socialisation, sans que l'adulte interfère dans ses choix. Il ne s'agit pas d'une absence totale d'autorité, mais du renoncement à une autorité fondée sur la discipline et la crainte.

Ce pensionnat accueille une cinquantaine d'enfants qui ont 5 à 17 ans environ, avec à peu près autant de filles que des garçons. Neill souhaitait fonder « une école qui serve les besoins de l'enfant – plutôt que l'inverse [telle que l'école traditionnelle qui selon lui imposait sa] conception adulte de ce que l'enfant doit être et doit apprendre »². La première liberté individuelle que Neill souhaitait accorder à ses élèves est la liberté d'expression, et cela était possible en renonçant « à toute discipline, toute direction, toute suggestion, toute morale préconçue [et en ayant] une croyance absolue dans le fait que l'enfant n'est pas mauvais, mais bon »³. Il partait du principe qu'un enfant destiné à devenir médecin serait médecin, et inversement pour un enfant qui n'aurait de capacités que pour balayer les rues, quelles que soient les interventions des adultes dans son éducation. Ainsi, sa priorité était d'offrir le bonheur à ses élèves, et leur libre développement sans contraintes, et donc sans traumatisme. Les enfants ont le choix dans cette école d'aller ou non en classe, de se tenir et de se comporter comme ils

¹ A.S. Neill, *Libres enfants de Summerhill*, p.112

² Idem, p.24

³ Idem, p.25

le souhaitent (dans la limite du respect de la liberté d'autrui), d'exprimer ce qu'ils ont à dire et comment ils le disent. L'expérience montre que la plupart des élèves suivaient les enseignements dispensés. Plus l'enfant arrivait jeune à Summerhill, plus il était assidu dans sa présence en classe. Cela s'explique selon Neill par l'aversion pour l'étude que l'école traditionnelle a fait germer chez beaucoup d'enfants. « En général [une fois entré à l'école de Summerhill], l'aversion pour l'étude [d'un enfant] est de trois mois »⁴. Et les enfants étudient beaucoup à Summerhill (les disciplines comme les travaux manuels), en outre ils cultivent aussi la confiance en soi, l'imagination, le plaisir de vivre, l'autonomie.

« Summerhill est probablement l'école la plus heureuse du monde. Nos élèves ne font pas l'école buissonnière et nous avons rarement des cas de nostalgie familiale. Nous avons peu de véritables batailles – des querelles, bien sûr, mais j'ai rarement vu des batailles comparables à celles que nous avons quand j'étais jeune garçon. Il est rare que j'entende un élève pleurer, pour la simple raison que lorsque les enfants sont en liberté ils n'ont pas autant de haine à exprimer que les enfants opprimés. La haine engendre la haine, comme l'amour engendre l'amour. L'amour c'est l'acceptation de l'enfant, et c'est essentiel dans n'importe quelle école. Il est impossible d'aimer les enfants et de les punir ou de les gronder constamment. Summerhill est une école où les enfants savent qu'ils sont acceptés. »⁵

La liberté s'inscrit à Summerhill dans un processus de vie démocratique. L'école a un gouvernement autonome qui établit toutes les règles de vie du groupe, punitions incluses, avec un système de vote. L'assemblée générale se réunit tous les samedis, présidée par un membre différent à chaque fois, nommé par le président sortant. Les lois établies se rapprochent finalement d'un règlement normal dans une école, car elles répondent à la même morale. Par exemple, « il n'est pas permis de se baigner à la plage sans la surveillance d'un professeur. Il est défendu de grimper sur les toits. L'heure du coucher doit être respectée. »⁶ Cependant, ces règles sont instaurées par l'assemblée et non par une autorité répressive, et sont donc d'autant mieux acceptées par les enfants. De plus, chaque enfant (comme les adultes) peut apporter une suggestion, une modification, ou même se défendre d'une accusation. Cette pratique de la démocratie délibérative développe le sens critique, le sens de la justice et de la tolérance. L'enfant peut parler, sans avoir peur d'être réprimandé ou jugé par un pair ou un adulte. Les enfants apprennent ainsi à se débrouiller dans différentes situations problématiques, ils ont une

⁴ A.S. Neill, *Libres enfants de Summerhill*, p.27

⁵ Idem, p.29

⁶ Idem, p.74

meilleure acceptation de soi et de l'autre, une meilleure compréhension de leurs responsabilités. Ils finissent par reconnaître la valeur de la loi, de l'ordre et de la vraie démocratie. Neill relate un épisode où toutes les lois ont été abolies à Summerhill : la vie est alors vite devenue impossible. Ce chaos n'a pas duré très longtemps, et les élèves ont vite rétabli l'ordre et les règles par eux-mêmes.

Par conséquent, tous les habitants de Summerhill sont égaux en droits et, quels que soient leur âge, leur statut, leur vote aux assemblées générales, ils ont tous le même poids. Rien, aucun privilège, ne distingue élèves et professeurs. « En d'autres termes, pour les enfants [Neill] ne représente pas une autorité à craindre. [Il est] leur égal [...]. »⁷ Il reste bien sûr un adulte, il a donc acquis une sagesse et une expérience que les enfants reconnaissent, mais ce n'est pas lui qui instaure les règles. En tant que directeur, Neill était par ailleurs très effacé dans la vie quotidienne de l'école, et limitait volontairement sa présence devant les enfants pour que son influence ne soit pas trop forte.

Cependant, il ne faut pas cacher une critique faite à l'école de Summerhill par beaucoup d'analystes, qui voient en A.S. Neill une personne à l'autorité exceptionnelle, et que sans cet homme charismatique l'école ne pouvait fonctionner. Il est vrai qu'aujourd'hui, sous la direction de sa fille et dans la société actuelle, le fonctionnement de l'école a beaucoup changé.

1.1.2. Critiques

G. Snyders, dans son ouvrage *Où vont les pédagogies non-directives ?*, fait une critique politique et une critique pédagogique de l'école de Summerhill, et remet en cause plus précisément la place laissée à l'adulte dans cette liberté offerte à l'enfant.

Commençons par la critique politique : Neill considère tout d'abord que « toute opinion imposée à un enfant est un péché contre sa personne »⁸. Or, selon Snyders, si aucune réflexion n'est menée sur les différentes opinions qui coexistent dans notre société, on ne peut pas parvenir à une vérité. Si par exemple le nazisme n'est pas discuté à l'école, l'enfant aura du mal à accéder à la vérité qu'il pressent au fond de lui-même. Pour Snyders l'autorité de l'adulte ne se justifie que dans la mesure où elle aide l'enfant à accéder à cette vérité. Mais Neill va plus loin, en dissociant la culture et la construction profonde de l'individu. Il écoute le désir des enfants : « [ils] n'apprennent que ce qu'ils veulent ». Le risque, pour Snyders, est une fixation des catégories socioprofessionnelles. On ne peut empêcher l'influence de la famille et des

⁷ A.S. Neill, *Libres enfants de Summerhill*, p.30

⁸ A.S. Neill, *Libres enfants de Summerhill*, p.224

structures sociales sur un enfant, et si un adulte extérieur comme un enseignant n'est pas présent pour activer certaines capacités naturelles de l'enfant, il sera alors prédestiné en fonction de sa classe sociale.

Ensuite, Snyders fait une critique pédagogique de l'école de Summerhill. Il s'interroge tout d'abord sur la notion de liberté, et la définition bien connue qu'en donne A.S. Neill : « La liberté, cela signifie faire ce qui vous plaît, tant que vous ne gênez pas la liberté des autres »⁹. Ne serait-ce pas la liberté du « libéralisme économique et de l'individualisme bourgeois » s'interroge Snyders. Cette liberté verrait alors l'autre comme une menace, une restriction à sa propre liberté. Il ne s'agit pas d'une liberté qui ferait « voir à chaque homme dans un autre homme non pas la limitation, mais la réalisation de sa liberté »¹⁰. En effet, Snyders préfère cette définition marxiste à celle proposée par A.S. Neill. Cette critique est cependant à nuancer. Au regard de la vie démocratique et collective de Summerhill, il est difficile de penser que ces enfants deviennent individualistes et repliés sur eux-mêmes après leur séjour dans cette école, bien qu'ils aient été internes tout au long de leur scolarité. Les témoignages des anciens élèves le réfutent de même.

Par ailleurs, une seconde critique pédagogique est soulevée par Snyders, et mérite réflexion. On l'a vu, Neill considère toute intervention adulte comme une menace sur la vie de l'enfant, comme un obstacle à sa liberté. Cependant, il n'envisage pas les effets pervers de cette posture, tels que l'asservissement, la manipulation, l'abus d'autorité de la part de son entourage. L'adulte peut apporter une aide bénéfique à l'enfant pour prendre conscience de ses désirs, leur donner forme et cohérence morale. Quelle place doit donc prendre l'adulte dans une relation éducative qui favorise la liberté de l'enfant ?

1.3. Mais cela ne reviendrait-il pas à la démission de l'enseignant, à l'absence éducative ? La liberté, entre autorité et laisser-faire.

Freud évoque le drame de l'éducation, toujours menacée « entre le Scylla du laisser-faire et la Charybde de l'interdiction »¹¹. Or, toujours selon Snyders, « la liberté de l'enfant et le rôle de

⁹ Idem, p.112

¹⁰ Marx, *La question juive*, p.194

¹¹ Freud, *Conférences sur la psychanalyse* (la 6^{ème} conférence)

guide assuré par le maître ne sont pas contradictoires ; les initiatives prises par le maître deviennent conditions de liberté même de l'enfant ».

131. La pédagogie d'Oury, une solution ?

Snyders trouve une partie de la solution dans la pédagogie d'Oury¹². Ce dernier place l'adulte comme un guide et un garant du système d'institutions qu'il va mettre en place dans sa classe. Ces structures seront établies et développées par le groupe et pour le groupe, elles peuvent donc évoluer d'un groupe à un autre en fonction de leurs besoins. Seront créés des rites, des statuts en fonction des compétences des élèves, des responsabilités, la zone des libertés de chacun. Ainsi, « c'est parce qu'elle est associée à la liberté maximale sur le plan symbolique que la discipline coopérative est acceptée »¹³. La coopération serait donc garante et ferait partie intégrante de la notion de liberté à l'école. Chaque enfant exerce un « emploi », il existe donc au sein du groupe. Il a la possibilité de travailler à son rythme et son niveau (trois niveaux dans chaque discipline), ce qui permet un travail libre et réel. Un réseau d'aide et de collaboration est instauré par la célèbre ceinture de judo : chaque enfant est classé dans un domaine avec un système de couleurs sur sept niveaux. Ces domaines ne sont pas uniquement disciplinaires, c'est un ensemble de compétences que l'on peut rapprocher du socle commun de connaissances et de compétences de 2008. Ce système permet aux élèves de savoir ceux qui sont du même niveau dans un domaine, ceux d'un niveau supérieur pour demander de l'aide, et ceux d'un niveau inférieur pour leur offrir son aide. L'enfant est alors toujours valorisé.

Par ailleurs, les sanctions sont bien présentes dans la pédagogie d'Oury : un élève peut être exclu temporairement d'une équipe de travail, peut avoir un blâme, perdre son « emploi », etc. Les sanctions sont proposées par le groupe, et l'élève sanctionné peut se défendre et faire appel. Un système de vote est instauré dans le conseil pour valider les décisions prises. La sanction permet la stabilité au sein du groupe et la primauté de la règle. « La parole n'est libre au conseil que parce qu'elle est strictement structurée »¹⁴. Ainsi la parole remplace la bagarre, car les enfants savent qu'ils peuvent parler de leurs querelles durant les conseils. On retrouve par ailleurs cette pratique dans la pédagogie Freinet. Ainsi, comme pour l'école de Summerhill, les règles n'apparaissent pas aux enfants comme arbitraires, comme un outil répressif réservé à l'adulte. Elles sont justifiées, reconnues, car instituées par et pour les élèves. En conclusion, à l'inverse de Summerhill, le rôle de l'adulte dans cette pédagogie est fondamental : il est un

¹² Oury et Vasquez, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*

¹³ Oury et Vasquez, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, p. 158

¹⁴ Snyders, *Où vont les pédagogies non-directives ?*

guide pour les élèves, force de propositions, de régulation. Il assure l'égalité entre tous, et surtout pour les plus faibles ou les plus timides. La structure instaurée dans la classe doit être très ferme et maintenue par l'adulte ; dans le cas contraire, selon Oury, il n'y a plus de liberté, car chacun s'enferme dans une routine et un conservatisme. Malgré tout, la critique fondamentale que Snyders fait à la pédagogie d'Oury est, de même que pour l'école de Summerhill, le manque d'intérêt qu'elle porte au contenu disciplinaire. Elle permet la libération de la parole, mais n'est-ce pas parler pour parler, sans accès à une culture sincère ?

Il s'agirait alors de définir quel est l'intérêt de la culture, et quelle est sa place dans l'éducation. Condorcet faisait l'apologie du savoir et de la culture¹⁵, comme « source inépuisable de secours dans nos besoins, de remèdes dans nos maux, de moyens de bonheur individuel et de prospérité commune ». La culture permettrait alors d'accéder au perfectionnement de l'espèce. Cette idée persista longtemps dans les consciences, comme le souligne Marcel Gauchet¹⁶ dans un entretien pour le journal *Le Monde*¹⁷ : « Le savoir et la culture étaient posés comme les instruments permettant d'accéder à la pleine humanité, dans un continuum allant de la simple civilité à la compréhension du monde dans lequel nous vivons. C'est ce qui nourrissait l'idéal du citoyen démocratique. Ils ont perdu ce statut. Ils sont réduits à un rôle utilitaire (ou distrayant). L'idée d'humanité s'est dissociée de l'idée de culture. » Gauchet préconise de « reconquérir le plaisir de l'accès à l'œuvre ».

132 La place de l'adulte dans la relation éducative

Dans sa conclusion, Snyders insiste sur le fait que les contraintes scolaires n'amènent pas toutes à une infantilisation. Les enfants doivent comprendre la valeur des règles, et cela est permis par l'autorité du maître. L'égalité entre le maître et les élèves est illusoire selon lui, et ne se joue que sur des questions très secondaires. Il y a donc manipulation en donnant l'illusion d'une autonomie, alors que l'influence de l'adulte est bien réelle.

Quelle place l'adulte doit-il prendre ? Est-ce un simple guide, ou bien le porteur de l'autorité ? Et dans ce cas, quelle autorité peut-il exercer tout en préservant la liberté de l'enfant ? Meirieu expose le choix qui s'offre aux enseignants en ces termes :

« Le choix, alors, est de s'obstiner, de s'engager dans un conflit de volontés, de chercher à briser l'autre, à le séduire ou à le circonvenir... ou bien d'accepter de reconfigurer la

¹⁵ Jean-Paul Colin, « Condorcet, le savoir et la culture », 2005

¹⁶ Marcel Gauchet est un historien et philosophe contemporain.

¹⁷ Nicolas Truong, « Contre l'idéologie de la compétence, l'éducation doit apprendre à penser », *Le Monde*, 02/09/2001

situation elle-même, d'interroger son propre savoir et son propre comportement, d'entendre la résistance de l'autre comme un appel à réélaborer la relation éducative, à y prendre soi-même une autre place. Ainsi, par la reconnaissance de l'autre, peut-on sortir de ce qu'Albert Thierry nomme « la vanité, l'enivrement d'autorité et le délire ». Car tout éducateur est menacé par le délire et doit être rappelé à l'ordre de la praxis. »¹⁸

Meirieu rappelle dans ce même ouvrage les droits de l'enfant, que beaucoup oublient, et rapporte ces paroles d'Albert Thierry¹⁹ : « Nous doutons si souvent de la réalité de l'existence des enfants eux-mêmes ». Les éducateurs doivent veiller à ne pas voir en l'enfant un « serviteur docile [...] un être abstrait totalement disponible à notre pouvoir, un esprit sans histoire, une cire molle sur laquelle nous n'aurions qu'à apposer notre sceau, soit, étymologiquement, à l'enseigner. » L'éducateur doit renoncer « à apprendre à la place de l'enfant », à lui faire violence, et se demande finalement si tout cela n'aboutit pas à « l'abstention éducative, à la démission de l'adulte et à l'abolition de toute éducation »²⁰. En effet, selon la Convention internationale des droits de l'enfant²¹, ce dernier a le droit à la liberté d'expression, à la liberté de pensée, de conscience et de religion. L'adulte se doit de le considérer comme un être responsable, capable de penser par lui-même. Cependant, considérer l'enfant comme un être capable d'assumer des responsabilités lourdes, sans l'aide d'un adulte, est prématuré, et même dangereux pour son avenir. La démission de l'adulte contredit gravement l'exigence éducative, et relèverait selon Meirieu d'une « ontologisation de l'enfance »²². En effet, les obligations imposées par l'adulte à un enfant sont formatrices pour ce dernier. Les partisans de la démission de l'adulte sont finalement dans une démarche infantile, dans le regret et la fascination de l'enfance. Ainsi, Hanna Arendt²³ insiste sur la nécessité d'une préparation à la vie citoyenne durant l'âge de l'enfance, qui est permise par l'éducation, premier des droits fondamentaux des enfants. L'individu, dès son plus jeune âge, doit être guidé et préparé dans sa découverte du monde, tout en le préservant de ses vicissitudes. L'école est un lieu intermédiaire entre la vie privée et la vie publique. Le rôle de l'adulte est de donner un sol pour l'enfant, pour marcher et sur lequel s'appuyer. Le passé est un sol pour l'avenir, et on ne peut pas faire du nouveau si on ne connaît pas l'ancien. Il n'est alors pas question de laisser le choix à l'enfant d'apprendre ce

¹⁸ Meirieu, *Le pédagogue et les droits de l'enfant : histoire d'un malentendu*, p. 21

¹⁹ Instituteur, écrivain et syndicaliste français du début du XXe siècle.

²⁰ Meirieu, *Le pédagogue et les droits de l'enfant : histoire d'un malentendu*, p. 22-23

²¹ La Convention Internationale relative aux Droits de l'Enfant de 1989, adoptée par l'Assemblée Générale des Nations Unies.

²² Idem, p.25

²³ Universitaire et philosophe de renom aux États-Unis.

qu'il veut. Mais si la présence de l'adulte semble incontournable, le débat se porte alors sur la manière d'éduquer un enfant en préservant sa liberté.

133 Autorité et liberté

Il semble que c'est par l'autorité de l'adulte que l'enfant peut être éduqué à la liberté, et que c'est par l'autorité de l'adulte que l'enfant perd sa liberté. Le métier paraît bien, comme le disait Freud, « un métier impossible », car contradictoire. C'est donc le concept d'autorité qu'il faut interroger. Or, Meirieu²⁴ et Prairat²⁵ semblent partager l'avis que l'autorité de l'adulte soit une autorisation à grandir et devenir par la suite un individu libre. Selon Hanna Arendt, l'autorité c'est donner du pouvoir, autoriser à, avec le sol du passé sur lequel s'appuyer. Cela rejoint la définition de l'autorité proposée par M. Revault d'Allones²⁶, qui en fait un trait d'union entre les générations : l'autorité du passé, passé perçu comme commun, et l'autorité du futur, horizon prometteur et partagé. Or si l'autorité est un principe « en crise » aujourd'hui, c'est que notre société évolue de plus en plus dans le présent. Par ailleurs, Prairat énonce que « l'autorité n'est pas le pouvoir [elle] n'est pas de l'ordre de la contrainte, mais de l'ordre de l'influence. » Ainsi, on suit les recommandations de son médecin, car on les sait bonnes pour soi. De plus, l'autorité de l'enseignant sert l'Autorité du savoir, de la culture, des codes sociaux.

« L'autorité est invitation à rentrer dans le monde. Les détracteurs de l'autorité oublient cela. On ne s'autorise jamais seul à être contemporain du monde. L'autorité présuppose une tiercéité, une référence idéale, et en même temps la conscience partagée par l'élève et le maître qu'ils ne sont pas à la même distance de cette tiercéité. Lorsque ce tiers valorisé vient à s'étioler, c'est la relation d'autorité qui menace de s'effondrer, de vaciller. »²⁷

C'est la relation d'autorité entre l'enseignant et l'enseigné qui prévient le risque de manipulation, de coercition envers les enfants, par un être malveillant. L'autorité de l'adulte est donc une influence, et doit être reconnue par les élèves pour s'exercer. L'autorité implique une obéissance envers laquelle les hommes gardent leur liberté. Une autorité légitime est donc un

²⁴ Meirieu, *Le pédagogue et les droits de l'enfant : histoire d'un malentendu*, p.45

²⁵ Eirick Prairat, « L'autorité est-elle une atteinte à la liberté ? », conférence autour des rencontres de Sophie à Nantes le 14 février 2014.

²⁶ Myriam Revault d'Allones est une philosophe et professeur des Universités à l'École Pratique des Hautes Études. Elle est notamment l'auteur de *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*, Coll. « La couleur des idées », Seuil, 2006.

²⁷ Eirick Prairat, « L'autorité est-elle une atteinte à la liberté ? »

pléonasmisme selon Prairat. Il reprend cette idée développée par Revault d'Allonnes dans son ouvrage *Le pouvoir des commencements, Essai sur l'autorité*.

« Elle articule une distinction fondamentale entre autorité et pouvoir : le second terme ne pouvant être véritablement pensé qu'à l'aune du premier qui le traverse, ou pour le dire autrement « l'autorité est le prédicat d'un pouvoir auquel elle confère sa légitimité ». Dans une analyse serrée de la pensée de Max Weber, Myriam Revault d'Allonnes montre que, dans le consentement à la légitimité de l'autorité, s'exerce une volonté et qu'ainsi les volontés subjectives « ne font pas que confirmer la légitimité, elles la constituent », même si pour Max Weber (à la différence de Hanna Arendt) le pouvoir ne peut être pensé sans la domination. Cela nous amène à comprendre que « l'obéissance n'est pas seulement un effet de la capacité d'imposition du pouvoir, elle est aussi un effet de la croyance des individus en cette même capacité ». La croyance est alors plus originaire que l'ensemble des motivations (affects, intérêts, raison), elle les excède. »²⁸

Or, si l'autorité n'est pas synonyme de contrainte, elle l'implique malgré tout. Donc la liberté ne serait-elle pas possible sans contraintes ? La contrainte permet-elle la liberté ?

134 La liberté par la contrainte, Kant et Fichte ²⁹

Kant et Fichte pratiquent la philosophie nouvelle, soit la philosophie du sujet.

« C'est par la liberté que le sujet s'affirme comme absolument indépendant, c'est grâce à sa liberté que le sujet est ainsi fondement de son existence. [...] Parce que je suis libre, je me pose comme sujet. Parce que je suis sujet, je suis fondement de ma propre existence et, en tant qu'absolument indépendant, je suis libre. »³⁰

Cependant, à l'époque de ces deux philosophes s'inscrivait l'idée d'une nature humaine à construire, à transformer, et ce travail appartenait légitimement à l'éducation.

« C'est tout d'abord par un développement du savoir, par l'usage de son entendement, que l'homme peut se libérer de ses « tuteurs », « sortir de sa minorité » et réaliser ainsi la première partie de la définition des Lumières. Mais si faire l'usage de son entendement engage une libération, cet usage lui-même présuppose un acte de liberté. [...] Ainsi la liberté est donc à la fois fin et moyen du développement du savoir, et la présupposition

²⁸ Rousseau Frédéric, « Myriam Revault d'Allonnes, *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité* », Che vuoi 1/2006 (N° 25), p. 255-259

²⁹ Luc Vicenti, *Éducation et liberté, Kant et Fichte*, 1992.

³⁰ Luc Vicenti, *Éducation et liberté, Kant et Fichte*, 1992, p.6

d'un acte de liberté à l'origine de ce développement est un postulat qui rend ce développement possible. Nous avons par là une claire compréhension de la seconde partie de la définition liminaire des Lumières : « La sortie de l'homme de sa minorité, dont il est lui-même responsable. » C'est parce que l'homme est entièrement responsable de sa minorité qu'il lui appartient de s'en dégager, qu'il le peut et qu'il le doit. »³¹

Les Lumières se définissent par une intime relation entre liberté et savoir. Dès ses premiers textes, Fichte redéfinit l'acte pédagogique « *qui doit être libérateur dans sa forme s'il veut l'être par son contenu* »³². L'éducateur doit donc être un ami, car seule une relation d'amitié permettra à l'enfant de prendre soi-même ses propres décisions. Il doit être un guide et non inculquer des connaissances par l'autorité. C'est en ce sens que l'acte d'instruire devient libérateur. « *Aucune vérité ne peut être ni reçue ni admise : elle doit être construite et reconnue grâce à cette construction ou reconstruction.* »³³ L'enseignant doit favoriser l'instruction, la rendre accessible et permettre à l'élève de se l'approprier. Rousseau disait déjà que l'autorité empêche le raisonnement. C'est en étant entièrement possesseurs de notre savoir que nous sommes capables de l'utiliser, et cette utilité est « *pour elle-même une des fins de l'éducation libératrice* »³⁴.

Pourtant, on retrouve chez Kant la notion de « dressage », et chez Fichte l'anéantissement de la volonté de l'enfant. Comment la contrainte peut-elle être au service de la liberté du sujet ? L'enfant naîtrait avec une liberté illusoire, irraisonnée, qui fait obstacle à la véritable liberté morale. L'éducateur doit enseigner les lois morales, doit transformer par la contrainte « le libre arbitre » de l'élève en « volonté libre ». La contrainte seule permet d'inculquer des valeurs et comportements moraux, qu'un mineur n'est pas encore capable de comprendre par lui-même. Cette contrainte doit cependant respecter la morale, la justice.

« La meilleure punition, qualifiée de convenable et suffisante, reste la punition morale, qui cherche à provoquer chez l'enfant un sentiment de honte, afin d'éveiller chez ce dernier, avec les remords, la conscience de sa dignité. Ces punitions [...] ne pouvant aucunement se fonder sur les punitions physiques. »³⁵

³¹ Idem, p.12

³² Idem, p.14

³³ Idem, p.16

³⁴ Idem, p.18

³⁵ Luc Vicenti, *Éducation et liberté, Kant et Fichte*, 1992, p. 26-27

Kant définit l'éducation comme l'ensemble des soins, la discipline, l'instruction et la formation, et c'est « la discipline [qui] transforme l'animalité en humanité »³⁶. Ce passage s'opère entre deux grandes phases de l'éducation : l'éducation négative et l'éducation positive. La première éducation est la négative, sous-entendue l'éducation du corps.

« Cette éducation dite négative consiste ici à veiller aux premiers soins, c'est-à-dire la santé corporelle, et le développement convenable des aptitudes motrices de l'enfant, à la discipline et donner à l'enfant les bases de la moralité. Kant donne une grande importance à la discipline par rapport à la culture, car il est plus facile de combler un défaut de culture qu'une erreur de discipline qui maintien l'homme dans la sauvagerie. Il faut aussi souligner que la discipline qui soumet l'enfant aux contraintes des lois, étouffe ses caprices et ses penchants mauvais et le conduit à une liberté responsable.

Le deuxième moment de l'éducation est ce qu'il appelle l'éducation positive qui n'est rien d'autre que la culture. L'éducation positive prend donc en compte l'instruction qui correspond à l'éducation intellectuelle, et la conduite qui correspond à l'éducation morale. A ce niveau, l'enfant commence à mener une réflexion et assumer sa liberté. En effet, Kant nous fait comprendre que : « la première époque chez l'élève est celle où il doit faire preuve de soumission et d'obéissance passive ; la seconde celle où on lui laisse, mais sous des lois, faire déjà un usage de la réflexion et de sa liberté. La contrainte est mécanique dans la première époque ; elle est morale dans la seconde ». »³⁷

Ainsi l'éducation doit avoir pour but et pour moyen la liberté. Cependant, pour atteindre ce but, la liberté comme moyen doit être guidée par l'autorité de l'adulte. Celle-ci ne doit cependant pas être vécue comme une contrainte, mais comme une influence morale et juste. Il s'agit donc d'une liberté dirigée, donc contrainte, permettant l'autonomie réelle de l'individu, sujet conscient, moral et libre.

Mais quelles pratiques réelles, concrètes, peuvent être mises en place pour l'apprentissage par et pour la liberté ?

³⁶ E. Kant, *Réflexions sur l'éducation*, Paris, J. Vrin, 1993, p. 70.

³⁷ Le pédagogue, « L'éducation selon Kant », repéré à : <http://pedagogue2001.blogspot.fr/2011/12/ii-2-leducation-selon-kant.html>

1.4. Une solution éducative par et pour la liberté : le débat à visée philosophique

La formation à la liberté par la pratique de la liberté semble incontournable. Freinet disait lui-même que « c'est en forgeant qu'on devient forgeron ». Cependant, cette liberté n'est possible que dans une relation éducative bien définie, où l'adulte a un rôle déterminant de guide, de régulateur. Il doit être une figure d'autorité reconnue et acceptée par ses élèves. C'est par cette autorité et les contraintes qui en découlent que l'accès à la liberté pour tous sera permis, mais aussi en redécouvrant des pratiques favorisant la liberté individuelle et personnelle des élèves.

La place de la liberté laissée à l'école à chaque enfant semble bien dépendre des conditions d'enseignement. Bien que l'enseignant bénéficie d'une liberté pédagogique, une école est un système en soi. Ainsi, l'école de Summerhill est un pensionnat, qui a ses règles propres, peu d'élèves, et où tous les adultes adoptent la même pédagogie. De même, on voit bien que la liberté de circuler dans une école Freinet ne peut être effective que si tous les professeurs pratiquent cette pédagogie. Le milieu scolaire a donc toute son importance. Cependant, de nombreuses solutions libératrices peuvent être mises en place au sein d'une classe, comme on l'a vu précédemment.

Il s'agit donc, à travers cet écrit, d'écrire modestement et d'analyser une pratique éducative qui semble construire dans le cadre de la liberté un citoyen libre et éclairé. En tenant compte du contexte de réalisation et de l'importance de la relation éducative entre l'enseignant et les élèves :

« Le débat à visée philosophique permet-il un apprentissage
par et pour la liberté ? »

141. Une pratique singulière...

Le débat philosophique à l'école primaire est un exercice permettant aux élèves de penser par eux-mêmes et de penser avec les autres. Les questions posées sont d'ordre philosophique de par leurs thèmes et leurs tournures interrogatives, du type « c'est quoi / ça veut dire quoi + une thématique » tels le bonheur, l'amitié, la peur, l'enfance... La philosophie cherche l'essence d'un mot ou d'une thématique, sa définition profonde. Il ne s'agit pas d'apprendre la philosophie, mais d'apprendre à philosopher. Une démarche philosophique se fonde sur l'ignorance et l'étonnement : « tout ce que je sais, c'est que je ne sais rien », répétait Socrate. Jacques Lévine définit ainsi les enfants comme « des philosophes naturels ». Ils s'étonnent, se

questionnent, ont une curiosité de savoir. La rationalité et l'abstraction, outils d'un bon philosophe, vont s'acquérir en grandissant à force de pratique.

« Car, ne nous y trompons pas : « l'enfant philosophe », c'est « un enfant à hauteur d'humanité », un être certes non achevé, mais qui s'exhausse déjà au-dessus de l'infantile et accède à « l'humaine condition ». C'est un enfant capable de se penser lui-même et de se penser dans le monde. Un enfant capable de se vivre comme un habitant de la terre, porteur d'inévitables et nécessaires contradictions, mais avec ce pouvoir extraordinaire qu'est la pensée.

Or, reconnaître et instituer l'enfant comme « être de pensée » est aujourd'hui une urgence absolue : c'est lui permettre de redevenir sujet quand tout, autour de lui, conspire à en faire un objet. Objet des désirs des adultes qui veulent combler leurs manques à travers lui. Objet des manipulations des marchands qui ne voient en lui qu'une pulsion d'achat. Objet de l'attention des médias qui ne cherchent qu'à le tenir sous hypnose. Objet des statisticiens de toutes sortes qui le réduisent systématiquement à des performances quantifiables. Objet des dépisteurs et des testeurs en tout genre qui ne s'attachent qu'à « réparer » des dysfonctionnements isolés et s'interdisent ainsi de l'accompagner vers la liberté...

Contre toutes ces réifications, Jacques Lévine propose simultanément de postuler et d'instituer l'enfant comme « philosophe ». Simultanément : tout est là. »³⁸

142 ...interrogeant la liberté et sa pratique.

Il s'agit d'un réel apprentissage. Si la pensée d'un enfant n'est pas philosophique, c'est bien par l'échange avec ses pairs que l'enfant va philosopher. C'est pourquoi le terme de « débat » est important : il s'agit de créer des citoyens libres et éclairés intégrés dans une société.

Le débat philosophique répond à trois exigences du côté de l'élève : argumenter (répondre de sa pensée), conceptualiser (définir ce dont on parle et opérer des discriminations fines) et problématiser (chercher ce qui fait problème). Cette pratique est très intéressante du point de vue de l'apprentissage de la liberté. En effet, elle vise à autoriser l'élève à construire un jugement propre dont il aura à répondre. Ce dernier a donc affaire à l'autorité de sa propre

³⁸ Meirieu Philippe, préface de *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?*

pensée et de sa propre parole. Cette pensée devra cependant se construire sur une exigence commune de rationalité et de vérité. Ainsi l'enfant apprend à dialoguer avec les autres et à « prendre sa place dans les échanges »³⁹. Les questions philosophiques n'ont pas de réponses préétablies, ce sont des questions que les hommes se posent depuis des millénaires, tel que le sens de la vie ou la définition du bonheur. Chacun a des convictions, des opinions, mais personne ne détient de vérité universelle et scientifique. Les élèves sont donc confrontés à une véritable réflexion où quasiment aucune des réponses faites n'est fautive, mais où la difficulté réside dans l'abstraction de la notion étudiée et la mise à distance avec les anecdotes personnelles. Le rapport au savoir est moins normé, favorisant ainsi tous les élèves. Il s'agit de chercher la raison en commun et non pas d'avoir raison sur l'autre, c'est bien une confrontation coopérative visant à développer l'esprit critique, et non pas l'esprit de critique. Et c'est cet esprit critique qui est au cœur de l'apprentissage de la liberté : la liberté de penser et de s'exprimer, permettant de se construire soi-même et prendre du recul sur le monde qui nous entoure, sans préjugés ni façonnages extérieurs de sa propre réflexion. En effet, « il ne s'agit pas, pour l'enfant, de penser pour penser, mais bien de penser pour comprendre le monde qui l'entoure et, ainsi, y trouver sa place en tant qu'individu et citoyen »⁴⁰. Par ailleurs, tout cet apprentissage permet de favoriser, in fine, l'estime de soi ; ce que pense l'enfant est estimé par la communauté de recherche comme digne d'intérêt, l'élève est écouté et pris au sérieux. Or un homme ne serait-il pas libre que dans la mesure où s'il s'accepte et est accepté par une communauté ?

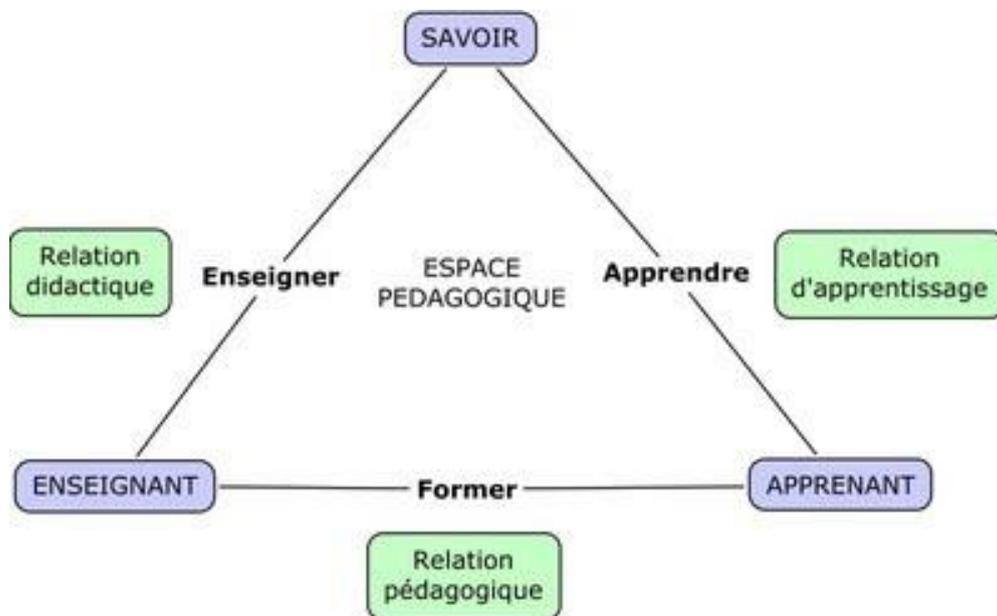
La relation éducative est elle aussi transformée durant un débat philosophique. L'enseignant adopte une posture de guide et se met au même niveau que ces élèves. Il doit accepter pour cela de ne plus être dans une position de transmission de savoirs, et de ne pouvoir anticiper le contenu effectif de ces ateliers⁴¹. Cependant, il reste garant des apprentissages et peut, si la situation se présente, apporter des connaissances aux élèves. Le débat doit être d'ordre philosophique, et si des questionnements du champ du connu se posent l'enseignant évacuera ce problème en donnant la solution aux élèves. Il sera alors en position de transmission de savoirs. L'enseignant reste donc garant des apprentissages, mais n'impose pas ses opinions.

Ainsi le débat philosophique permettrait de faire découvrir et de développer la liberté de penser et d'expression des participants, en transformant les relations au sein du triangle pédagogique de Jean Houssaye :

³⁹ B.O. Hors-Série n°3, 19 juin 2008.

⁴⁰ Pouyau Isabelle, *Préparer et animer des ateliers philo de la MS au CE1*, p. 7

⁴¹ Pouyau Isabelle, *Préparer et animer des ateliers philo de la MS au CE1*, p. 6



En effet, la relation didactique est un guide pour l'enseignant, lui permettant d'enrichir la discussion par des relances signifiantes pour les élèves et les idées en débat. Cependant les questions posées n'ont pas de réponses prédéfinies, et l'enseignant ne doit pas offrir de jugement de valeur à ses élèves. Il les aide seulement à mettre des mots sur leurs pensées, et à interagir avec d'autres opinions pour construire une réflexion collective sur le monde. La relation pédagogique et la relation d'apprentissage, liées à la nature des objets philosophiques, sont alors transformées par rapport aux situations d'apprentissage traditionnelles.

2 - Partie pratique

Dans cette seconde partie, il s'agit de se demander dans quelles mesures le débat à visée philosophique permet :

- de développer la liberté d'opinion et d'expression, en vue d'une formation à un raisonnement critique et à une citoyenneté libre et éclairée.
- d'acquérir une liberté personnelle, qui désigne le droit au libre développement de sa personnalité. Cela se traduit par l'apprentissage de la dignité, la capacité de se déterminer et de s'affirmer en tant qu'individu dans un échange et dans un groupe, tout en respectant la place des autres.
- de comprendre le sens de l'école en transformant sa relation aux savoirs et au maître, détenteur de l'autorité au sein du groupe.

2.1. Méthode

2.1.1. Les participants

Cette étude est menée dans une classe double-niveau de moyenne et grande section. Le débat philosophique en maternelle peut paraître incongru, pourtant dès l'âge de 4 ans les enfants posent beaucoup de questions à caractère philosophique : où j'étais avant de naître ? Pourquoi je ne peux pas faire ce que je veux ? Pourquoi on n'est pas tous pareils ? Le rôle des adultes n'est pas de leur apporter des réponses toutes faites dans une leçon de morale. Les élèves peuvent apprendre, dès leur plus jeune âge, à réfléchir sur un sujet et à confronter leurs idées à celles des autres. Il s'agit même d'une mission fondamentale de l'école : la construction de l'enfant comme individu au sein d'un groupe. Développer la pensée réflexive d'un enfant, et par là même son esprit critique, lui permet d'exprimer et d'ordonner une pensée personnelle. Or cette construction de l'individu n'est encore que trop peu présente dans les pratiques de classe traditionnelles.

On peut se demander si un enfant de moyenne section est apte à participer à un échange à visée philosophique. Isabelle Pouyau, dans son ouvrage *Préparer et animer des ateliers philo de la MS au CE1*⁴², nous apprend que :

« Jusqu'à l'âge de 4 ans, sa parole est encore très dirigée par l'affectif, l'émotionnel. Au cours de la Moyenne Section et a fortiori de la Grande Section, l'enfant s'ouvre davantage sur ce qui se passe autour de lui, il fait « l'inventaire » de son monde et devient

⁴²Pouyau Isabelle, *Préparer et animer des ateliers philo de la MS au CE1*, p. 5-6

progressivement un être social. C'est l'âge des « pourquoi », mais aussi souvent des troubles existentiels, voire des angoisses métaphysiques, car l'enfant découvre la mort, la maladie, l'injustice... Cette ouverture et ces découvertes l'amènent à se poser de multiples questions, car il souhaite comprendre et organiser ce monde complexe qui l'entoure. Petit à petit, il parvient à dépasser le simple récit d'expériences vécues, à prendre de la distance pour objectiver son environnement. Cette distanciation lui permet d'avoir une pensée personnelle, mais aussi de commencer à l'explicitier, voire à la conceptualiser. »

Dans cette étude, les débats philosophiques sont mis en place en demi-classe (14 élèves). En effet, s'il y a moins de 10 élèves le débat risque d'être trop pauvre et de stagner. Les élèves auront du mal à dépasser le stade des anecdotes personnelles. En revanche, si le groupe est trop grand seuls les grands parleurs participent à la discussion, et la qualité d'écoute entre les participants est moindre. Il s'agit donc de prendre la moitié de la classe, en groupe hétérogène (petits et grands parleurs).

2.1.2. Le matériel

2.1.2.1. L'installation et la ritualisation du débat à visée philosophique

Nous avons noté que le débat se déroule au sein de la classe, en demi-groupe, et de manière ritualisée. Les élèves sont installés sur des bancs dans le coin regroupement. Ce dernier est modifié au préalable, les bancs n'étant plus disposés en demi-cercle face au tableau, mais en cercle fermé. L'enseignant fait ainsi partie du cercle de discussion au même titre qu'un élève, il n'a pas de place prédéfinie dans le cercle et n'est pas surélevé par rapport aux participants. Ainsi tout le monde peut se voir et la communication n'est pas coupée entre deux interlocuteurs. Une fois les buts et les règles rappelés en début de séance, l'enseignant allume une bougie au milieu du cercle pour signifier l'ouverture de la séance. Cette bougie sera éteinte à la fin de la discussion, et sera la mémoire de ce qui vient d'être dit. Les enfants peuvent y lire le temps qui passe, et le temps qui est déjà passé dans les anciens ateliers.

2.1.2.2. Les apports de l'enregistrement sonore en débat philosophique

- Une qualité d'écoute et de langage entre les participants

Au commencement d'une séance, l'enseignant pose l'enregistreur numérique au milieu du groupe d'élèves, et un rappel collectif des règles est effectué. Lors de cette phase, les élèves prennent conscience qu'ils ne peuvent pas parler tous en même temps. En effet, pour que l'on puisse réécouter le débat, les élèves doivent parler fort et distinctement, tandis que les autres

participants doivent se taire et écouter respectueusement celui qui a la parole. Cette qualité d'écoute permet une discussion philosophique plus libre qu'un temps de regroupement normal. Les élèves sont encouragés à prendre la parole sans lever le doigt, mais de façon spontanée. Le débat n'est ainsi pas coupé dans une distribution de la parole trop orchestrée, et l'apprentissage des règles du civisme dans une discussion n'en est que plus enrichi. Il s'agit d'une mise en situation réelle d'un débat. Cependant, si les règles ne sont pas respectées, l'enregistreur peut alors servir de témoin de parole. Celui-ci passe de mains en mains et permet visuellement de comprendre qui a la parole.

- Une sauvegarde sonore du débat

L'intégralité de la discussion est enregistrée, ce qui est très précieux dans le cadre des débats philosophiques. Du point de vue de l'enseignant, cela lui permet d'évaluer les progrès langagiers de ces élèves et de prendre du recul face au débat. En réécoutant les arguments des élèves, il peut mieux comprendre leur pensée, et l'évolution de cette dernière. Cette réécoute va pouvoir se faire sur le logiciel Audacity, très facile à utiliser pour des novices en informatique. Grâce à Audacity l'enseignant va pouvoir faire un montage sonore simple, élagué des longueurs, des silences, des bruits parasites qui nuiraient à une réécoute collective par la classe.

2.1.3. Les procédures

Il existe différentes démarches de débats philosophiques à l'école maternelle et élémentaire. Les dispositifs les plus connus sont :

- La démarche Lipman : il cherche à faire de la classe une « communauté de recherche », à partir de matériaux de réflexion préconçus. Lipman est l'un des précurseurs en matière de philosophie à l'école primaire. Il est dans un courant plus philosophique : il cherche à éduquer une pensée critique, à l'aide d'une méthode et d'un matériel didactique bien définis, en confrontation avec ses pairs et sous la conduite vigilante mais effacée du maître.
- La démarche Lévine : l'enseignant est en retrait et ne guide pas ses élèves. Un dialogue libre entre les enfants s'instaure, suivi d'une réécoute partielle de la discussion pour que les élèves prennent position, réagissent. Lévine est dans un courant plus psychologique, il travaille à la construction d'une pensée autonome, « qui prend conscience qu'elle est une pensée en lien avec les autres mais séparée des autres, celle d'un sujet pensant qui

fait l'expérience [...] de son être pensant »⁴³. C'est dans et par le rapport aux autres que se fait la prise de conscience de l'existence d'un monde et des autres. « Ici le rapport à la parole fondatrice de la pensée, c'est le *silence de l'enseignant*, qui l'institue en grande oreille [...], par laquelle toute parole dite est assurée d'être entendue, sans être immédiatement recouverte par un maître. Silence qui autorise l'élève à parler, où celui-ci s'autorise à penser, devient auteur de sa pensée, « s'autheurise » ». ⁴⁴ C'est aussi en présence de ses pairs que la pensée s'élabore, comme une parole « qui assume le caractère public de son énonciation, qui est adressée aux autres »⁴⁵. L'objectif est donc de favoriser l'élaboration de la personnalité de l'enfant, en le faisant prendre conscience de sa condition d'être pensant et favorisant ainsi l'estime de soi.

- La démarche Tozzi : La communauté de recherche respecte trois étapes pour faire progresser la pensée : questionner, conceptualiser, argumenter. Chaque enfant tient un rôle précis dans le débat (président, reformulateur, synthétiseur...), permettant de structurer « l'apprentissage différencié de comportements démocratiques et de capacités réflexives : ils autonomisent par l'assomption de tâches spécifiques, et responsabilisent, car chacun est utile au fonctionnement cognitif, affectif, social du groupe, et doit rendre compte de la place tenue, comme de la pertinence rationnelle de sa pensée. » ⁴⁶ L'enseignant tient un grand rôle : il relance le questionnement, reformule. La différence fondamentale avec la démarche de Lipman porte sur les formes de la didactisation scolaire. À partir d'ouvrages de littérature de jeunesse à teneur philosophique, les enfants se posent leurs propres questions et échangent entre pairs et avec le maître, pour aboutir à une démarche de pensée. On retrouve donc la double finalité, démocratique et philosophique, de l'exercice chez Tozzi comme chez Lipman, mais avec un développement didactique différent.

La démarche choisie dans le cadre de cette étude croise ces différentes méthodes, et s'inspire de celle explicitée et pratiquée par Isabelle Pouyau⁴⁷, qui s'est principalement penchée sur les problématiques de la maternelle. Les débats philosophiques prennent un même thème de réflexion sur deux séances de 30 minutes, nous allons donc présenter dans ces pages une séquence type de deux séances, permettant de mettre en lumière la procédure choisie. La

⁴³ Tozzi Michel, « Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités », texte d'une communication présentée à Bruxelles le 14 février 2004 au Colloque organisé par le Parlement de la Communauté française de Belgique, *Apprendre à penser dès cinq ans et à l'épreuve du modèle de Matthew Lipman*.

⁴⁴ Idem.

⁴⁵ Idem.

⁴⁶ Idem

⁴⁷ Pouyau Isabelle, *Préparer et animer des ateliers philo de la MS au CE1*

programmation détaillée des différentes séances et de leurs thématiques se trouvent en annexe⁴⁸.

Il est important que les séances soient menées régulièrement, à raison par exemple de 30 minutes par semaine, pour que les élèves s'imprègnent du fonctionnement de l'atelier et commencent à construire une pensée réflexive et personnelle. Or cette régularité est bien compliquée à mettre en œuvre. Le temps choisi pour ces ateliers se situe de 11h à 11h30 les jeudis et vendredis. Or, il est très fréquent que les ateliers du matin débordent sur ce temps, et qu'il n'en reste alors plus suffisamment pour mener à bien la séance. De plus, l'autonomie très relative de l'autre demi-classe est assez perturbatrice de l'atelier. Par ailleurs, l'expérience n'a débuté qu'en janvier, ce qui est finalement assez tardif. Il est préférable de commencer de type d'atelier dès les premières semaines de la rentrée scolaire, pour parvenir à un réel résultat en fin d'année. En janvier débutent aussi toutes les évaluations en maternelle, qui se font pour beaucoup de manière individuelle et prennent donc énormément de temps pour être menées à bien. Ainsi, quel créneau horaire serait le plus bénéfique pour mener des débats philosophiques en maternelle ? Par exemple, l'idéal serait d'organiser un décloisonnement pendant la sieste des petites et moyennes sections, si l'organisation de l'école le permet. Ou bien que l'ATSEM de la classe s'occupe du demi-groupe en autonomie, pour décharger l'enseignante. Or ces deux solutions ne peuvent pas être mises en place dans l'école où cette étude est menée. C'est pourquoi les élèves ne peuvent pas pratiquer cet exercice de manière suffisamment régulière, et la portée de l'exercice est donc réduite.

⁴⁸ Annexe 1 « Programmation détaillée sur l'année scolaire »

Niveau : MS-GS		Séquence n° - thème de la séquence (l'amitié, la peur, grandir, apprendre, se moquer...)		Durée totale : 2x30 minutes		Effectif : 13-14 élèves		Année : 2015			
Séance n°1		Durée : 30 minutes		Question : Du type « c'est quoi ... ? »							
Étapes		Durée		Dispositif		Déroutement / Consignes		Matériel			
Étape 1 : Introduction aux ateliers philos		3 min		Collectif Coin regroupement, les bancs sont mis en rond. Un enregistreur et une bougie sont posés sur une table centrale.		Les élèves allument l'enregistreur et le placent au centre du groupe. « Nous allons faire ensemble de la philosophie. Mais qu'est-ce que c'est ? Nous n'avons aujourd'hui ni crayon, ni pinceau, ni table... Alors qu'allons-nous faire en philosophie ? Qu'allons-nous utiliser ? » On évoque peu à peu ce dont dispose en tant qu'être humain : cerveau, oreilles, bouches. « La philosophie c'est penser avec sa tête, dire ce que l'on pense avec sa bouche et écouter ce que disent les autres avec les oreilles. Mais penser sur quoi ? Les questions que l'on se pose en philosophie sont particulières, elles intéressent les hommes depuis des années et des années justement parce qu'elles s'intéressent à la vie. Mais si les hommes se posent ces questions depuis très longtemps, ils n'y ont pas apportés de réponses définitives. Alors nous aussi nous pourrions essayer d'y réfléchir ensemble et de trouver de nouvelles idées. »		Enregistreur numérique Bougie		Rappel à chaque séance de ce qu'est la philosophie et de l'objectif du débat philosophique dans notre classe.	
Étape 2 : Énonciation des règles		2 min		Idem		<p><u>Les règles :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Toutes les idées sont intéressantes si elles restent dans le sujet - On essaie d'expliquer, d'argumenter ses idées - On écoute celui qui parle pour comprendre ses idées et pouvoir dire si l'on est d'accord ou pas - On n'est pas obligé de parler (valoriser le fait qu'on écoute et réfléchisse) <p>La parole est libre : on n'est pas obligé de lever le doigt mais on ne coupe pas la parole aux autres. Si plusieurs personnes veulent parler en même temps, on la distribue dans le sens horaire des aiguilles d'une montre. Signifier le rôle de l'enseignant : « Je vais réfléchir avec vous et je ne connais pas la bonne réponse à la question puisqu'il n'y en a pas. »</p>		Idem		Ces règles sont rappelées et enrichies à chaque nouvelle séance.	

Étape 3 : Émergence des premières idées	5 min	Idem	L'enseignant allume la bougie. La question centrale est formulée devant les enfants et écrite sur la feuille de route. Après un moment de réflexion, les enfants sont invités à répondre à la question de façon spontanée.	Idem + Feuille de route	La discussion se déplacera progressivement des actions vers les sentiments, l'abstraction.
Étape 4 : Débat autour d'un inducteur	5-10 min	Idem	Activité individuelle ou en petit groupe à partir d'inducteurs variés (activité d'observation, de tri, de représentation, etc.) permettant l'échange entre enfants exclusivement.	Idem + Feuille de route	L'animateur devra tenter de dépersonnaliser la discussion à l'aide de relances, sans toutefois trop s'immiscer dans le dialogue entre enfants.
Étape 5 : Mise en commun	5-10 min		Les élèves observent les résultats des différents groupes et relèvent les différences et les ressemblances. Le débat se dirige progressivement vers une problématisation de la question, et l'émergence de nouvelles questions. L'enseignant peut éventuellement proposer des relances si la discussion est flottante.		
Étape 6 : Synthèse	5 min		En reposant la question initiale, l'animateur invite les enfants à dépasser leur propre histoire et à prendre en compte ce qu'ils ont entendu lors de la discussion pour proposer quelques phrases de synthèse. Les questionnements restés sans réponses peuvent être rappelés et notés sur la feuille de route pour une ouverture de la deuxième séance.	Feuille de route	On ne reparle pas des expériences personnelles et on ne donne plus de nouvelles idées.

Séance n°2		Durée : 30 minutes		Question : identique à la première séance	
Étapes	Durée	Déroulement / Consignes	Matériel	Remarque	
Étape 1 : Introduction aux ateliers philos	5 min	Collectif Coin regroupement, les bancs sont mis en rond. Un micro et une bougie sont posés sur une table centrale.	Enregistreur numérique Bougie		
Étape 2 : Récapitulation et reformulation de la première séance	5 min	Idem - Reformuler les idées énoncées en première séance. - Écoute de l'enregistrement audio (montage sonore sur Audicity fait préalablement par l'enseignant). - Formuler les questions restées en suspens à l'aide de la feuille de la route.	Feuille de route Ordinateur et enceintes + montage de l'enregistrement sonore de la première séance		
Étape 3 : Mise en perspective à partir d'un inducteur	15 min	Idem Activité autour d'un nouvel inducteur de nature différente par rapport à la première séance (si possible).			
Étape 5 : Mise en commun		Observation des résultats et approfondissement du débat.			
Étape 4 : Synthèse	5 min	Synthèse collective ou individuelle.	Feuille de route	La nature de la synthèse peut être très différente : dictée à l'adulte, citations d'enfants, dessins, synthèse audio...	

2.2. Résultats

2.2.1. Participants

La participation en demi-classe est particulièrement effective. Les trois solutions ont été adoptées en classe : participation d'un petit groupe, du demi-groupe classe, des deux-tiers de la classe. Le dispositif le plus convaincant est bien celui du demi-groupe classe. Les élèves trouvent tous leur place au sein de la discussion, et la réflexion évolue dans la communauté de recherche. En plus petit groupe les élèves restent davantage bloqués sur des anecdotes personnelles, et l'émulation n'est pas assez forte. Les remarques faisant avancer le débat ne sont pas assez nombreuses, et rend donc ce dernier stérile ou peu efficace. Au contraire, si le nombre de participants est trop élevé (une vingtaine d'élèves), chaque élève veut donner son opinion et la qualité d'écoute est nettement amoindrie. La volonté de participer est trop forte et crée des discussions parasites au sein du groupe. Or les rôles d'observateurs sont très difficiles à mettre en place, selon le sujet d'étude. Une question pertinente pour les enfants, associée à l'émulation de la communauté de recherche, provoque chez les élèves une envie forte de faire partager aux autres leurs pensées. La contrainte d'observation et l'interdit de prendre la parole sont alors perçus comme une injustice par certains élèves. Or ce résultat est bien l'inverse de celui espéré par cette étude. Si nous avons vu que la contrainte est gage de liberté, la pratique de cette liberté de penser et de s'exprimer est indispensable. Ainsi si elle est perçue comme interdite par certains élèves les objectifs de l'activité ne sont pas atteints par la communauté de recherche.

Ce dispositif en demi-groupe est cependant difficile à mettre en place. En effet, étant donné qu'il n'y a pas d'ATSEM dans la classe où est menée cette étude, les élèves ne participant pas au débat philosophique doivent être en parfaite autonomie dans le même lieu. Aucun autre local n'est disponible pour s'isoler, et tous les élèves doivent rester sous la surveillance de l'enseignant. Or l'autonomie est difficile pour des élèves de 4-6 ans, et il est fréquent que le débat soit interrompu par un élève en dehors du débat, ou par un trop grand bruit parasitant la concentration et l'écoute des participants. Cependant, le fait que l'atelier se déroule en classe a aussi certains avantages. Les transferts de connaissances sont ainsi facilités. Il n'en exige pas moins que l'atelier philosophique doit être ritualisé pour marquer le passage à une nouvelle activité régie par d'autres règles et des rôles redéfinis (notamment celui de l'enseignant).

2.2.2. Matériel

Nous avons noté que la ritualisation du débat est permise notamment par la bougie. Si cette bougie est intéressante du point de vue symbolique, elle peut être gênante dans la pratique. En effet, les élèves sont attirés par cette flamme, son odeur, son mouvement. Ils cherchent à plusieurs reprises à vouloir l'éteindre ou la faire danser en soufflant dessus, et se décentrent de la discussion en cours. Il s'agit pour l'enseignant de recentrer l'attention en accordant par exemple un temps d'étude de la bougie en classe. Les élèves peuvent ainsi se questionner sur la flamme, sur les divers effets que l'homme peut avoir sur elle, sur ses particularités. Une fois évacuée cette curiosité vis-à-vis d'elle, cette décentration est beaucoup moins effective.

De même, l'enregistreur a beaucoup d'attrait pour les élèves. Il s'agit bien souvent de la première fois qu'ils voient un enregistreur, et en sont très intrigués. S'il apparaît clairement comme une aide à l'écoute de l'autre, il semble aussi permettre une meilleure expression des élèves pendant le débat. Ceux-ci sont soucieux que l'enregistrement soit de bonne qualité, et donc s'appliquent pour articuler, parler distinctement. Par ailleurs, l'écoute étant valorisée, les élèves reprennent des termes et expressions des autres élèves. Ils apprennent à rebondir sur les propos des autres. Ainsi l'enregistreur permet de développer une qualité d'écoute et de respect dans un débat, ainsi que des compétences langagières sur l'instant, mais aussi dans le temps.

Du point de vue des élèves, réécouter l'enregistrement sonore d'un débat les aide à prendre de la distance par rapport à leurs propres paroles. Cela fait écho à ce qui a été dit, et permet de synthétiser les propos, ce qui est difficile à chaud après le débat. Bien souvent, cela relance la discussion pour aller plus loin dans la réflexion, et dépasser les anecdotes uniquement personnelles (bien que cela soit très difficile en maternelle). Les enfants de MS-GS perdent facilement le fil de leur pensée à mesure qu'ils s'expriment, et réécouter un débat permet de mieux comprendre sa pensée, de la reformuler si nécessaire. Elle permet aussi aux élèves de réécouter les propos des autres enfants. Dans un débat, un enfant peut se focaliser sur ce qu'il a envie de dire, et ne se concentrer que sur l'attente de son tour de parole sans être attentif aux dires de ces camarades. Par ailleurs, entendre sa voix et ses paroles au sein d'un groupe permet de prendre conscience de la valeur de ce qu'ils ont dit, et contribue à améliorer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes pour la plupart. Pour les petits parleurs cela les encourage à participer pour s'entendre dans les enregistrements et avoir une preuve de leur présence, de leur réflexion durant ce débat. Néanmoins, ceci est vrai seulement quand l'exercice est renouvelé régulièrement. La première réécoute peut être difficile pour un enfant, qui se voit confronté à sa propre voix souvent étrange, différente de ce que l'on connaît. L'enfant peut avoir un sentiment de honte, de gêne au début. Il s'agit de rendre cet exercice banal pour dépasser ce premier sentiment et entrer réellement dans les apprentissages et les objectifs de cette réécoute.

La qualité d'écoute est aussi très facilement évaluable par eux-mêmes dans cette deuxième écoute, ainsi que les compétences sociales et civiques en jeux. L'enregistrement permet donc aux élèves de prendre conscience de leurs apprentissages, et de les moduler en fonction des défauts qu'ils vont repérer. Or la qualité d'écoute et la qualité d'expression permettent une qualité de la pensée. L'écoute est finalement la contrainte permettant l'acquisition d'une certaine liberté d'expression, liberté de penser.

2.2.3. Procédure et relation éducative

Les débats philosophiques n'ont pas de réponses toutes faites, nous n'y énonçons pas de vérités universelles. L'élève prend peu à peu conscience de cette absence de réponse ou comportement attendus par l'enseignant, et sort alors de sa carapace de « bon élève ». Il ne va plus chercher à faire plaisir à la maîtresse, et ainsi comprendra le véritable sens de l'école : système permettant le développement de leur personnalité et la construction de connaissances et compétences. Or, les programmes affirment que l'enfant doit « comprendre ce qu'est l'école et quelle est sa place dans l'école »⁴⁹. Ainsi, j'ai pu remarquer que ce ne sont pas toujours les mêmes élèves qui s'expriment dans les débats philosophiques et dans les moments de regroupements. En effet, plusieurs élèves se sentent plus concernés et mis en confiance lors des débats philosophiques : ils ne peuvent pas avoir faux, ils ont le droit de raconter des anecdotes personnelles, et de plus les autres élèves vont parfois rebondir sur celles-ci ! À l'inverse, certains grands parleurs sur les temps de classe traditionnels perdent leurs moyens pendant les ateliers philosophiques. Ils semblent désintéressés par la discussion, recherchent toujours l'approbation de l'enseignant. Ce nouveau rôle tenu par la maîtresse est déconcertant pour ces élèves, et l'enjeu est très grand pour ces « bons élèves ». Le sens de l'école est en effet mal compris, de par un contrat didactique mal interprété. Or dans cette démarche, l'élève est en difficulté pour construire sa pensée personnelle et son esprit critique face au monde qui l'entoure. Les débats philosophiques sont alors un grand enjeu dans leurs apprentissages. Ils n'en restent pas moins nécessaires aux élèves en difficultés scolaires, qui trouvent une valorisation dans ce type d'atelier. Leur parole est prise en compte, n'est pas moquée, ignorée ou rejetée par le groupe.

2.2.4. Vérification des hypothèses

⁴⁹ B.O. Hors-Série n°3, 19 juin 2008.

Pour résumer, les élèves ont compris assez vite qu'ils avaient le droit d'exprimer leurs propres opinions. Si les premiers échanges d'une séance sont des narrations d'expériences personnelles, les échanges deviennent de plus en plus intéressants au fil du débat. Les élèves se répondent, rebondissent sans moqueries sur les propos des autres et réfléchissent sur le bien-fondé des réflexions faites. Lors du débat sur la liberté et les règles, effectué au mois de mars⁵⁰, j'ai pu remarquer une nette progression dans les échanges. Un réel débat s'est installé entre les élèves, s'éloignant très rapidement de leurs expériences et répondant aux remarques des autres, réfléchissant sur le bien-fondé de leurs désirs et sur les risques engendrés pour les autres. Par ailleurs, comme vu précédemment, la qualité d'expression s'est améliorée au fil des séances. Des élèves ne prenant jamais la parole lors des premières séances deviennent pour certains de plus en plus bavards, alors que ce sont des élèves qui prennent peu la parole lors de temps de classe classiques.

Ainsi, certains élèves ont réussi à trouver leur place dans ces échanges bien spécifiques, ce qui est un signe d'un certain développement de l'estime de soi. Le respect des autres et des règles est très fluctuant selon les élèves et selon les thématiques à l'étude. Les sujets étant très proches des enfants, ils ont souvent beaucoup de choses à dire et sont très frustrés d'attendre leur tour de parole. Cependant des élèves incapables en janvier-février de retenir leurs réflexions ont fait de réels progrès en quelques mois. Si l'attente n'est pas trop longue ils sont capables de patienter et de respecter ainsi la parole des autres. Le nombre de séances est trop restreint pour noter un véritable changement, mais un progrès s'amorce indéniablement. Pour autant le respect de l'autre est un apprentissage très complexe en maternelle, l'enfant de 4 ou 5 ans ayant encore du mal à gérer ses frustrations et ses pulsions naturelles.

Quant à la compréhension du sens de l'école, il s'agit d'un axe difficile à évaluer. Je n'ai pas noté de changement dans le rapport aux savoirs des élèves. S'ils se prêtent à l'exercice du débat, de l'expression libérée et de l'absence de l'erreur, il n'y a pas de transfert visible vis-à-vis des autres apprentissages. Il s'agit cependant de quelque chose de très difficile à évaluer, d'autant plus que le changement de comportement ou de discours d'un élève n'est jamais dû qu'à un seul type d'exercice mais à une atmosphère générale de la classe, et à une relation éducative globale. En outre, le changement de posture de ma part pendant ces débats philo a été effectif. Lors du débat du mois de mars j'ai noté une appropriation du sujet à l'étude par les élèves, qui pour beaucoup faisaient abstraction de ma présence et discutaient véritablement entre eux. Je

⁵⁰ Annexe 1 « Programmation détaillée sur l'année scolaire »

me tenais davantage dans un rôle de régulateur de la parole quand il y avait des débordements, mais par exemple, les élèves ne cherchaient plus mon approbation.

2.3. Discussions et conclusion

2.3.1. Re-contextualisation

Ce travail de réflexion part d'un questionnement initial sur la place de la liberté à l'école, comme structure contraignante de par son cadre, ses objectifs et l'autorité de l'éducateur. La liberté peut-elle s'apprendre et de quelle manière ? Par l'étude de pédagogies non-directives, croisée avec des réflexions philosophiques sur la liberté et l'autorité de l'adulte, ce travail aboutit sur l'analyse d'une pratique par et pour la liberté : le débat à visée philosophique. Ce dispositif est donc mis en place dans une classe de moyenne et grande section, et analysé dans une certaine mesure en prenant en compte les diverses contraintes du terrain.

2.3.2. Mise en lien avec les recherches antérieures

2.3.2.1. Autorité et laisser-faire

Étymologiquement, « enseigner » signifie « mettre des marques », soit apposer notre sceau sur une cire molle, selon l'image proposée par Albert Thierry⁵¹. Cela interroge le rôle de l'adulte, comme nous l'avons démontré. Snyders nous a démontré que l'influence de l'adulte est bien réelle, et même nécessaire pour que les élèves comprennent la valeur des règles et puissent accéder à un apprentissage réel, à une méthode. Le rôle de l'adulte dans les débats philosophiques repose sur cette logique. Il se positionne en tant que gardien des règles, garant du bon fonctionnement du débat. Il est l'instigateur du débat, celui qui permet la mise en œuvre de l'activité, mais aussi celui qui la rend pertinente. De par les relances qu'il peut apporter pour enrichir le débat et l'autorité permettant le bon déroulement de la discussion, dans les règles et les valeurs décidées au départ, l'adulte permet les apprentissages et garantit la liberté. C'est ce cadre, ces contraintes, qui permettent cette liberté tant dans la pratique que dans le discours des élèves.

2.3.2.2. Les libertés de l'enfant

⁵¹ Instituteur, écrivain et syndicaliste français du début du XXe siècle.

Selon la Convention internationale des droits de l'enfant, ce dernier dispose de plusieurs libertés. Il s'agit pour l'essentiel des libertés dites « de citoyenneté » que sont la liberté d'opinion, d'expression et d'association, la liberté de pensée, de conscience et de religion. L'enfant détient ces libertés au même titre que les adultes, mais de façon plus restreinte. Cette restriction s'explique par le fait qu'un enfant est un adulte en devenir, davantage vulnérable et manipulable. La restriction de ses libertés permet d'assurer sa sécurité et son bien-être. Ainsi l'enfant est sous la tutelle d'un adulte, généralement ses parents, pour décider à sa place d'un grand nombre de choses tant qu'il n'a pas la capacité intellectuelle, morale et physique de les accomplir seul. Et l'enjeu de l'éducation se situe dans cet entre-deux : l'enfant a les mêmes libertés que l'adulte, mais des libertés en devenir. L'école doit donc respecter ces libertés, les appliquer (par une pratique et une réflexion intellectuelle et morale), en faire prendre conscience par les élèves eux-mêmes, tout en constituant un cadre et une autorité. Si de prime abord cela peut sembler contradictoire, demandez-vous si le monde des adultes est très différent. L'école n'est-elle pas qu'une microsociété avec des règles, des pouvoirs et des contre-pouvoirs, au même titre que la société, l'État dans lequel nous vivons ? Le débat philosophique n'est-il pas que ni plus ni moins un débat démocratique à travers lequel nous pouvons nous exprimer et exister en tant qu'individu faisant partie d'un groupe ?

2.3.2.3. L'apprentissage de la liberté par le biais du débat à visée philosophique

Nous avons vu que l'adulte a un rôle de guide pour les élèves, pour les aider à s'accomplir en tant qu'individu propre, libre et éclairé, intégré dans une société. Les débats philosophiques permettent à l'enfant de prendre conscience de ses désirs, de ses opinions, et de leur donner forme et cohérence morale. L'adulte s'effaçant au maximum au fur et à mesure de la pratique, l'enfant peut d'autant plus se détacher de son autorité pour se déterminer lui-même. La tâche est difficile et demande bien entendu une longue pratique sur plusieurs années, et cette étude ne permet pas d'en conclure de par sa trop courte durée. Cependant, cette tâche est d'autant moins herculéenne de par sa structure en communauté de recherche. Un élève n'est pas seul avec lui-même, mais se nourrit des réflexions du groupe participant au débat, des différents apprentissages et questionnements de chacun. Ainsi, comme le soulignait Oury, la coopération est garante et fait partie intégrante de la notion de liberté à l'école, en veillant à toujours valoriser l'enfant. C'est pourquoi le terme de « débat » est important. : il s'agit de créer des citoyens libres et éclairés dans une société.

2.3.2.4. Vers une citoyenneté libre et éclairée

L'éducation, premier des droits fondamentaux des enfants, permet comme le souligne Hanna Arendt une préparation à la vie citoyenne. Selon le dictionnaire Larousse, un citoyen est une « personne jouissant, dans l'État dont il relève, des droits civils et politiques, et notamment du droit de vote (par opposition aux étrangers) ». Au sens strict la notion d'éducation n'est pas visible ; or elle est très présente entre les lignes de cette définition. Tout d'abord, un citoyen relève d'un État, il fait partie d'un groupe. Or, il s'agit véritablement d'un apprentissage que de trouver sa place au sein d'un groupe et d'apprendre à vivre ensemble. Ces compétences figurent en outre dans le grand domaine du « devenir élève »⁵² à l'école maternelle. Si la structure même de l'école est conçue pour faire vivre cette expérience de mini-société aux enfants, il est souvent difficile pour beaucoup d'enfants de trouver sa place et de se sentir acteur dans le groupe. Des contraintes telles que les effectifs en classe, les locaux de l'école ou les difficultés scolaires peuvent devenir de réelles entraves à cette formation citoyenne. Le débat philosophique permet ainsi d'échanger de manière plus libre, moins codée, et en plus petit effectif. Pour apprendre à vivre ensemble, il faut apprendre à échanger ensemble, comme le soulignent les pédagogies non-directives de A.S. Neil ou d'Oury. C'est donc là que réside tout l'enjeu du débat philosophique. Or, apprendre à échanger englobe de nombreux autres apprentissages déjà cités dans cette étude : le développement de la pensée et de l'identité personnelle, l'esprit critique, l'estime de soi, l'écoute et le respect. Ainsi cet exercice permet à l'enfant de s'insérer comme citoyen dans une société, en tant que personne capable d'échanger avec ses pairs, de raisonner dans le respect des règles et des autres, et de comprendre ainsi le monde qui l'entoure. On ne peut raisonner qu'en ayant un esprit libre et éclairé. Les thèmes des débats philosophiques portent parallèlement sur des valeurs, des droits et des devoirs des citoyens : la justice, la vérité, la liberté, la différence... Les droits et devoirs sont cependant compris et intégrés par les enfants, car découverts par le raisonnement et non par une transmission de savoir à sens unique entre l'enseignant et ses élèves. Finalement, être libre n'est-il pas être capable de s'émerveiller et de raisonner sur le monde qui nous entoure ? Sans raisonnement, et en étant libre de faire ce que l'on veut, est-ce vraiment la liberté ou une soumission à des pulsions naturelles et inconscientes ? La liberté ne serait-elle pas simplement l'affranchissement de nos pulsions et des incitations extérieures, et la prise de décisions sur des raisonnements éclairés, dans le bon fonctionnement du groupe social concerné ? Ainsi le débat à visée philosophique développe des compétences langagières au service des libertés individuelles et personnelles. Le débat philosophique contribue à la construction de compétences discursives, intimement liée à la liberté d'expression. Les élèves peuvent échanger sur des questions proches de leurs intérêts,

⁵² B.O. Hors-Série n°3, 19 juin 2008.

favorisant ainsi la confrontation des idées, et mettant en valeur la liberté de penser de chaque individu. Ils doivent ainsi respecter plusieurs règles pour que le débat ne soit pas stérile : respecter la parole de l'autre, les tours de paroles des participants, le thème abordé. Ils sont amenés à utiliser un vocabulaire précis, à user d'une élocution claire et à reformuler leur pensée pour se faire comprendre. On a vu plus avant, l'intérêt de l'enregistreur numérique dans l'enrichissement du langage oral. Si l'argumentation est encore difficile en maternelle, et que l'expérience fut trop courte pour l'évaluer, on note tout de même une tendance « vers des prises de paroles de plus en plus longues et mieux organisées dans le respect des sujets traités et des règles de communication »⁵³.

2.3.3. Limites et perspectives

Le principe de liberté n'est pas un principe d'abandon, ainsi l'adulte trouve sa place dans une relation éducative fondée sur un consensus et un respect mutuel. Il a un rôle de guide et assure une transmission des savoirs en s'attachant aux désirs et intérêts de ses élèves, et à leur degré de réflexion. La liberté à l'école est une liberté de choix (choix de sujets de débats par exemple), de gestes (liberté de mouvements, de circuler), d'intérêts (étudier des objets éveillant sa curiosité) et de temps (gestion de son temps, respect de son rythme). Ces libertés sont des droits individuels, cependant difficiles à mettre en œuvre à l'école. Les principaux obstacles ne sont pas les programmes comme on l'entend souvent dire, mais bien le trop grand effectif, entre 25 et 30 élèves par classe. Comment garantir ces libertés individuelles et personnelles de chacun avec un ratio de 1 enseignant pour une moyenne de 28 individus ? Si le débat philo permet une réflexion sur les objets de liberté, et un certain degré de pratique (liberté de penser, liberté d'expression), celui-ci reste faible par ces contraintes matérielles et numériques. Ces contraintes entraînent d'autres effets, notamment celui du temps consacré à cette entreprise. Plus le nombre des élèves est élevé, plus le nombre de séances diminue. En effet, pour une classe de 28 élèves, un même débat se fera deux fois avec une moitié de classe à chaque séance. De plus, si l'expérience est menée par un enseignant exerçant à mi-temps la régularité des séances est à peu près bimensuelle, donc les élèves assistent environ à un débat par mois entre janvier et juin. Or cela est loin d'être suffisant pour développer les objectifs visés, d'autant plus que les conditions matérielles décrites précédemment ne sont pas idéales.

2.3.4. Conclusion

⁵³ B.O. Hors-Série n°3, 19 juin 2008.

La liberté est un but et un moyen de l'éducation des enfants, exercée dans un cadre, l'école, et sous l'autorité d'un adulte. Cette autorité doit être une influence morale et juste, permettant à l'enfant de s'accomplir en tant qu'individu propre. L'adulte le guide dans sa découverte du monde et des autres, pour le préparer à une citoyenneté libre et éclairée. Ainsi, le débat à visée philosophique est un dispositif permettant l'éducation par et pour la liberté. L'enfant pratique et réfléchit ainsi sur les libertés individuelles et personnelles, à travers une communauté de recherche bienveillante.

Bibliographie

MEIRIEU PHILIPPE, *Le pédagogue et les droits de l'enfant : histoire d'un malentendu*, coll. « Éditions du Tri », Tricorne, Genève, 2002.

NEILL ALEXANDER S., *Libres enfants de Summehill*, 2^e éd., coll. « La Découverte poche », La Découverte, 2004.

OURY ET VASQUEZ, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, coll. « Les classiques de la pédagogie institutionnelle », Matrice, 2001.

PRAIRAT EIRICK, « L'autorité est-elle une atteinte à la liberté ? », conférence autour des rencontres de Sophie à Nantes le 14 février 2014.

POUYAU ISABELLE, *De la MS au CE1 : Préparer et animer des ateliers philo*, Retz, Paris, 2012.

ROUSSEAU FREDERIC, « Myriam Revault d'Allonnes, *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité* », Che vuoi 1/2006 (N° 25), p. 255-259.

ROUX-LAFAY CORINNE, Apprendre à débattre à l'école primaire. Repéré à <http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/loire/ressources/maternelle/IMG/pdf/ApprendreADebattre.pdf>.

SNYDERS GEORGES, *Où vont les pédagogies non-directives ?*, 4^e éd., coll. « L'éducateur », PUF, 1985.

TOZZI MICHEL, « Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités », extrait du Colloque *Apprendre à penser dès cinq ans à l'épreuve du modèle de Matthew Lipman*, Bruxelles, 2004.

VICENTI LUC, *Éducation et liberté, Kant et Fichte*, coll. « Philosophies », PUF, 1992.

Présentation des annexes

1. Programmation détaillée sur l'année scolaire

Séance	Thématique	Activités et inducteurs	Compétences et objectifs	Période	Pourquoi ce choix ?
Séances effectuées :					
Séance 1	L'amitié : c'est quoi un ami ? <i>Qu'est-ce qu'un ami ?</i>	Observation de dessins faits par les enfants	Découvrir l'autre Comprendre ses sentiments et nos différences	Période 3 - Janvier	Observation de problèmes relationnels persistants au sein de la classe entre plusieurs enfants.
Séance 2	L'amitié : c'est quoi un ami ? <i>Comment se comporter avec un ami ?</i>	Écoute de l'enregistrement audio de la séance 1 Lecture en réseau d'albums	Découvrir les liens que l'on peut avoir avec l'autre Apprendre à mieux se connaître	Période 3 - Janvier	Thématique très présente dans les dessins libres des enfants (fantômes, prison...).
Séance 3	La peur : c'est quoi la peur ? <i>De quoi et pourquoi j'ai peur ?</i>	Lecture en réseau d'albums Observation d'une image sur une peur absurde	Apprendre à se connaître soi-même et connaître les autres	Période 4 - Février	
Séance 4	La peur : c'est quoi la peur ? <i>À quoi ça sert d'avoir peur ?</i>	Écoute de l'enregistrement audio de la séance 3	Appréhender les comportements humains	Période 4 - Février	
Séance 5	La liberté : Pourquoi on ne fait pas tout ce que l'on veut ? <i>Qu'est-ce que je ferais si je pouvais tout faire ? Que se passerait-il si je pouvais tout faire ?</i>	Observation des règles de vie de la classe	Se confronter à l'autorité et aux interdits	Période 4 - Mars	Observation d'un relâchement par les élèves dans le respect des règles de vie de la classe durant cette période.
Séance 6	La liberté : Pourquoi on ne fait pas tout ce que l'on veut ? <i>Pourquoi y a-t-il des règles ?</i>	Écoute de l'enregistrement audio de la séance 5 Activité de tri d'images	Prendre conscience de la nécessité des limites Appréhender l'organisation de la vie en société	Période 4 - Mars	
Séances à venir :					
Séance 7	Le vivant : C'est quoi la vie ? <i>Qu'est-ce qui est vivant ? La vie a-t-elle toujours la même forme ?</i>	Activité de tri d'images	Distinguer le vivant du non-vivant Distinguer les animaux des êtres humains	Période 5 - Avril	Thématique à l'étude de manière transdisciplinaire
Séance 8	Le vivant : C'est quoi la vie ? <i>Qu'est-ce qui est important dans la vie ?</i>	Écoute de l'enregistrement audio de la séance 7 Discussion autour d'un album	Appréhender le sens de la vie	Période 5 - Mai	
Séance 9	L'erreur : Qu'est-ce qui se passe quand on se trompe ? <i>Est-ce que ça sert à quelque chose de se tromper ?</i>	Discussion autour d'une grande photo et d'images annexes	Différencier le jugement porté sur une erreur et celui porté sur la personne qui l'a commise. Comprendre comment on apprend.	Période 5 - Juin	Thème brûlant à l'école qui me paraît intéressant pour appréhender l'entrée en CP.
Séance 10	L'erreur : Qu'est-ce qui se passe quand on se trompe ? <i>Est-ce que se tromper est toujours mauvais, ou toujours bon ?</i>	Écoute de l'enregistrement audio de la séance 9 Expérience graphique à partir d'une œuvre	Comprendre l'intérêt de l'erreur Apprendre à distinguer les erreurs	Période 5 - Juin	

Résumé

La liberté est une valeur démocratique fondamentale, et en ce sens un enjeu premier de l'école républicaine. Or, quels usages et conceptions de la liberté seraient-ils légitimes à l'école ? L'enseignant doit-il renoncer à éduquer, renoncer à son autorité, pour préserver la liberté de l'enfant ? L'étude de pédagogies non-directivistes, croisée avec des réflexions philosophiques sur la liberté et l'autorité de l'adulte, permet d'établir que l'éducation à la liberté, comme moyen et finalité, doit être guidée par l'autorité consentie de l'adulte, en tant qu'influence morale et juste. Ce travail aboutit sur l'analyse d'une pratique par et pour la liberté : le débat à visée philosophique. L'étude de ce dispositif s'appuie sur une expérience en classe de MS-GS, et interroge le développement des libertés individuelles et personnelles en vue d'une formation à une citoyenneté libre et éclairée. Cet axe d'analyse est corrélé à une meilleure compréhension du sens de l'école et du rôle de l'enseignant. Au regard du comportement et des acquis des élèves, de la ritualisation du débat et de la démarche choisie, les hypothèses de départ semblent se vérifier. Néanmoins, pour une véritable appropriation de ce dispositif par les élèves, il est nécessaire d'avoir des conditions adéquates.

The freedom is an essential democratic value and, in this way, a high stake of the republican school. Yet, which uses and ideas of freedom would be legitimate at school? Does the teacher have to give up educating, to give his own authority up, in order to preserve the child freedom? The research of free school movement, crossed with philosophical reflexion about freedom and grown-up authority allows to establish that the education of freedom as mean and purpose, has to be leaded by the authority granted by the adult, as moral and right influence. This work succeeds on an analysis of a practice by and for freedom: the debate with philosophical aim. The study of this activity relies on an experience in class of pre-school, and examines the development of individual and personal freedom in order to educate to the free and enlightened civil rights. The philosophical debate seems, also, to enable a better understanding of the sense of school and the role of the teacher. Compared to the pupils' behaviour and knowledge, the debate ritualization and the approach chosen, the first hypothesis seems to be verified. Nevertheless, for a real appropriation of the activity by the pupils, it is necessary to have the right condition.

Mots-clés

- Philosophie
- Cycles 1 et 2
- MS-GS
- Summerhill
- Absence éducative
- Oury
- Citoyenneté