

# Pour une vraie laïcité

**Gilles Geneviève**

**L**a France, dans sa majeure partie, est un pays laïque, du moins se déclare-t-elle ainsi. Seuls quelques départements orientaux réfractaires font de la résistance, pour le coup mal venue. L'Éducation nationale, fleuron proclamé de la laïcité, prétendu porte-drapeau d'idées apparues au siècle des Lumières, voudrait donner le la de cette belle partition où triomphent des idées de neutralité, de respect de la conscience de chacun et du renvoi dans la sphère privée de tout ce qui touche de près ou de loin à la religion.

### Mais...

Périodiquement cependant, l'idée est avancée qu'une histoire des religions trouve nécessairement sa place dans l'enseignement public, ne serait-ce, nous dit-on, que pour prendre la pleine mesure de l'influence de l'histoire dite sacrée dans l'art. Soit.

Mais il est une influence majeure des religions que l'école n'a pas su – ou voulu – voir, et dont les effets demeurent massifs, quoiqu'insidieux, ce qui ne les rend que plus nocifs. C'est l'idée selon laquelle les enfants ne sont que des demi-hommes, imparfaits, que seul le façonnage par des maîtres qui se disent éclairés peut transformer en humains à part entière. Beaucoup réactivent ainsi, prorogent plutôt, sans le savoir peut-être, l'héritage de l'enseignement platonicien faisant l'apologie du philosophe-roi, sage omniscient et omnipotent, seul détenteur de vérité, à la fois juge et partie, et vecteur indispensable d'accès au monde des idées. Chacun voit ce que le prêtre de la religion catholique, comme le hussard noir de la République, doivent à ce modèle. À l'inverse de ce qu'il est peut-être utile de nous faire accroire, ces deux notables ne s'opposent pas. Ces deux piliers de la vie des villages, ces deux supports des pouvoirs, l'instituteur prenant progressivement et partiellement le relais du curé après 1905, servent le même but : convaincre le « commun des mortels » de son

aveuglement, comme les enchaînés de la Caverne, de son imperfection et de son incapacité totale à s'approcher sans leur aide, si peu que ce fût, d'une quelconque vérité. L'un et l'autre, sous des dehors bienveillants, sous des discours émancipateurs, ne visent que l'asservissement à des dogmes — ces ennemis de la vérité bien plus dangereuse que les mensonges, pour le dire comme Nietzsche — fussent-ils prétendument démocratiques. L'un et l'autre affirment qu'il faut travailler maintenant, souffrir maintenant, pour être heureux, libre, épanoui, dans un avenir hypothétique, mais toujours lointain.

Comment accepter que des enseignants, professeurs, principaux de collèges, proviseurs de lycée, exigent de leurs élèves toujours plus de travail, jusqu'à quarante-cinq heures par semaine réclamées lors d'un discours de rentrée que l'auteur de ces lignes a entendu en septembre 2004 ? Alors que les salariés se lèvent en masse contre la volonté réaffirmée des pouvoirs en place d'allonger sans cesse la durée du travail... Comment accepter que, dans l'indifférence générale, des personnalités politiques de premier plan puissent affirmer que le travail libère ? Alors qu'en cette année de commémoration de la libération des camps de l'Allemagne nazie, on ne peut oublier que la formule « Le travail rend libre » figurait au-dessus de l'entrée principale d'Auschwitz... Comment comprendre une telle passivité générale ? Une telle emprise de la pulsion de mort ? Comment comprendre tout cela autrement qu'en faisant le dramatique constat que l'école, qui s'auto-proclame laïque, puise son inspiration aux mêmes sources que l'Église de Rome, lorsqu'elle affirme comme elle que le bonheur de la vraie vie viendra plus tard, après des années de peine, de souffrance et de labeur... Et à l'école, ce sont des

années d'enfance, toutes les années d'enfance, qui sont ainsi sacrifiées sur l'autel de la sacro-sainte (mais incertaine) insertion professionnelle, de l'entrée sur le marché du travail, version moderne du marché aux esclaves, où l'on vend son temps, sa chair, sa vie, à des marchands de futilités... D'où un retour réactionnaire vers les apprentissages de base, lire écrire, compter, présentés comme seuls rentables, comme seuls efficaces. Comme si ces notions avaient quelque chose à voir avec l'épanouissement, et l'accès à l'autonomie de nos enfants. Dès lors, quand, tout à fait explicitement parfois, on met en avant des finalités mercantiles, pourquoi jouer, alors que le jeu est peut-être la seule forme naturelle de pédagogie ? Pourquoi s'intéresser de trop près aux arts ? Et, surtout, pourquoi proposer aux enfants de penser ? N'y aurait-il pas là grand risque à les voir démonter les rouages du système et, ceci fait, à y jeter du sable par poignées ?

### L'école émancipatrice ?

Mais l'école sert-elle réellement ces finalités d'épanouissement, d'autonomie, d'égalité des chances qu'elle affiche dans ses discours ? Les faits, et les observations de nombre d'analystes, montrent que ce n'est pas le cas. Sous des dehors généreux, sous des intentions louables, l'école du XXI<sup>e</sup> siècle a du mal à masquer son échec, pour un grand nombre d'enfants, dans un grand nombre de cas, de secteurs.

Je ne veux pas stigmatiser là ce qu'il est convenu d'appeler « l'échec scolaire », selon une formule consacrée. Car celle-ci fait référence à une simple transmission de contenus, sous une forme souvent magistrale, avec la seule rentabilité économique pour finalité. Dans l'immense majorité des cas, en effet, quand on parle d'échec scolaire, on évoque les difficultés

pour des enfants d'apprendre à lire, à écrire, à compter. On s'inquiète alors – presque exclusivement – de leur délicate insertion professionnelle. Or à mon sens, l'école ne génère pas, en elle-même, cette forme d'échec. Je pense que nous sommes tous autodidactes. Les élèves qui «réussissent» à l'école sont tout simplement ceux qui ont la chance d'avoir envie d'apprendre, au bon moment, ce qu'on se propose de leur enseigner. C'est d'ailleurs probablement la raison pour laquelle les enfants d'enseignants fournissent une proportion importante des élèves des grandes écoles.

Comment espérer que des enfants issus de milieux économiquement détruits par le libéralisme s'intéressent à une école qu'on leur présente comme la seule possibilité d'échapper à leur condition, alors qu'ils voient que ça n'a manifestement pas fonctionné pour leurs parents et les autres adultes de leur entourage? Ces lointaines finalités, restreintes à l'économiquement rentable, et par ailleurs inaccessibles pour beaucoup, ce modèle platonicien de transmission des connaissances, éteignent l'envie plus qu'ils ne la suscitent. L'institution scolaire, comme l'Église naguère, rejette dans les ténèbres extérieures tous les hérétiques, ces enfants qui ne se montrent pas assez soumis, pas assez attentifs, qui ne plient pas assez sous le joug ou n'acceptent pas de brûler leur enfance sur l'autel de l'emploi hypothétique. Elle excommunie. «Tuez-les tous, Dieu reconnaîtra les siens», disait le légat du Pape au sac de Béziers, lors de la Croisade contre les Albigeois. Le ressassement d'un message christique d'amour et de paix universels pendant plus d'un millénaire n'avait alors semblé-t-il pas suffi à pacifier les mœurs de ceux-là même qui s'en faisaient les chantres. Dieu soit loué, si l'on ose dire, ces temps



barbares ne sont plus, du moins en Europe occidentale. L'école exclut aussi, mais de façon moins brutale, moins définitive, moins violente.

Un des moyens qu'elle affectionne, un de ceux que les professeurs souhaitent à tout prix maintenir, que beaucoup d'élèves chérissent comme un Sésame, dans un esprit de servitude volontaire manifeste, c'est l'institution des examens, parmi lesquels une place d'honneur doit être réservée au Baccalauréat. Comment raconter le stress de centaines de milliers de jeunes face à ce jugement qui a toutes les formes de l'arbitraire? Comment le justifier encore? À quoi sert-il? Raoul Vaneigem fait un judicieux parallèle entre le vocabulaire judiciaire («mettre en examen») et les formes de ce qui prend quasiment des allures de rite initiatique. Peut-être est-ce d'ailleurs la principale de ses fonctions, bien qu'elle ne soit pas explicite. Ce qui le rapproche singulièrement de la sphère religieuse. Les jeunes des tribus primitives doivent subir l'épreuve des plantes hallucinogènes, des fourmis voraces appliquées par myriades à même la peau, des défis sanglants, sous l'œil sévère des chamans. Nos jeunes à nous subissent une version qui, pour se dire plus civilisée, n'en est pas moins pour beaucoup tout aussi traumatisante. Le Baccalauréat est devenu une sorte de Jugement dernier itératif, où des démiurges invisibles décident de l'avenir,

radieux ou sombre, des adolescents. Les sommes englouties dans la préparation, les épreuves et la correction de cette usine à gaz qu'est devenu le Bac seraient à mon sens bien mieux employées dans un conseil judicieux et personnalisé aux jeunes sur leur possible devenir, pour ensuite leur faire confiance, et le remettre entre leurs mains. Qui serait assez fou pour s'engager dans une filière manifestement trop difficile pour lui, ou pas adaptée, ou ne correspondant pas à ses goûts, ou ne débouchant pas sur un métier qui lui convient – puisque cet enjeu, à mon regret, demeure central ?

### Que faire ?

Il convient, arrivé à ce point, de s'interroger. Puisque l'école n'est laïque que dans ses déclarations, son discours, puisqu'elle paraît à l'évidence comme une partie intégrante, majeure même, de cette *épistémè*, de ce socle judéo-chrétien dénoncé à juste titre par certains<sup>1</sup>, que proposer pour la faire réellement entrer dans une ère post-chrétienne ? La transformation du monde, la rupture avec l'économie de marché, la fin du culte du travail salarié ne sont, semble-t-il, pas imminents, même si des signes positifs peuvent attester des progrès dans ce domaine. Aucun changement radical des valeurs communément admises n'est à attendre dans l'immédiat, qui serait susceptible d'entraîner un remodelage des finalités de notre école, vers des visées d'épanouissement, d'émancipation, de sculpture de soi, de réconciliation avec soi, les autres et le monde. C'est à chacun, parent, enseignant, simple citoyen, de penser, de parler, d'agir pour que l'école change. Pour ma part, en tant que parent, enseignant et citoyen, j'aspire

1. Voir Michel Onfray : *Traité d'athéologie*, Grasset, 2005.

à cette école authentiquement laïque et libertaire, dont j'ai tenté de brosser un portrait, en creux et bosses, dans les lignes qui précèdent.

### La discussion philosophique

Parmi les dispositifs pédagogiques et éducatifs au sens le plus large, c'est-à-dire ceux qui peuvent même être mis en œuvre par les parents avec leurs enfants, dans le cadre familial, il en est un dont j'aimerais dire quelques mots, parce qu'il est assez nouveau, peu connu, et parce qu'il me semble porteur de grands espoirs. Je l'appelle « discussion philosophique ». Je la pratique en classe, en tant que professeur des écoles, depuis 1998, et en dehors de l'institution scolaire, dans le cadre de l'Université populaire de Caen, depuis sa création en 2002 par Michel Onfray, entouré d'une petite équipe dont j'étais. Cette démarche, au moins par le public d'enfants et d'adolescents qu'elle vise, est proche d'un certain nombre d'autres, qui sont toutes plus ou moins en relation de filiation avec ce que le philosophe américain Matthew Lipman a proposé et décrit au début des années 1970, sous le nom de « Philosophie pour enfants »

### Maintenir vivace le naturel philosophe

Je m'appuie sur l'idée que nous naissons tous philosophes, idée que Matthew Lipman, c'est le premier et peut-être le plus fondamental de mes désaccords avec lui, ne partage pas. Il m'apparaît donc impératif d'offrir aux enfants et aux adolescents l'occasion de pratiquer des activités philosophiques, de maintenir vivace la flamme du questionnement, de la curiosité intellectuelle présente en chacun d'eux, mais souvent éteinte par des dispositifs éducatifs qui se déclarent

pourtant pétris des meilleures intentions. Car, dans la grande majorité des cas, cette flamme est éteinte, l'Église puis l'école républicaine, alliées objectives en l'occurrence, ayant fait fi de ce naturel philosophe, trop susceptible à leurs yeux de former des adultes autonomes, capables de penser par eux-mêmes, c'est-à-dire en dehors de ces carcans rigides qui permettent à quelques-uns d'être toujours au sommet, en asservissant la multitude des autres. Or, seul le maintien de cette aptitude au philosopher permet, pour le dire dans les mots d'Emmanuel Kant, de devenir intellectuellement majeur et d'oser se servir de son propre entendement.

L'Unesco manifeste depuis longtemps un grand intérêt pour ces démarches philosophiques destinées aux plus jeunes. Lors de la Troisième journée de la Philosophie, en novembre 2004, la « Section de philosophie et sciences humaines » de cet organisme a souhaité organiser une table ronde intitulée « La philosophie et les jeunes esprits », en collaboration avec l'Université Populaire de Caen, et m'a demandé d'en assurer la préparation et l'animation. Cette table ronde n'avait certes pas pour objet de signaler une pratique nouvelle ou complètement originale, ni même de donner à montrer un modèle qu'il suffirait de transposer. Elle procédait d'une double intention. Il s'agissait d'abord de répondre à des demandes répétées, exprimées par des professeurs, de permettre à des enfants et des adolescents de participer à cette journée. Il m'importait alors d'organiser un moment où quelques-uns, volontaires, seraient les premiers concernés, un temps de même nature que ceux qu'un nombre sans cesse croissant d'enseignants ou d'animateurs, quel que soit le titre qu'on leur donne, proposent à des jeunes dans l'institution scolaire, ou en dehors de

celle-ci, dans de nombreux pays du monde. Mais je me suis bien gardé, vu la diversité des pratiques menées en France même, et ailleurs dans le monde bien entendu, de prétendre offrir un modèle à reproduire tel quel, d'autant que le cadre de cette mise en situation renforçait son côté artificiel : événement unique, alors que tous les praticiens-chercheurs insistent sur la nécessité d'envisager cette activité sur une, voire plusieurs années scolaires ; présence d'enfants qui ne se connaissaient pas entre eux, et ne connaissaient pas l'animateur que j'étais ; présence d'un « public » relativement nombreux – et pas toujours attentif — etc. Je voulais plutôt et au contraire, et cela constitua la seconde des intentions qui me guidaient, apparaître, dans ce lieu hautement symbolique, comme la manifestation ponctuelle d'une nébuleuse de pratiques, de recherches, de discussions parfois âpres entre enseignants, chercheurs de différents horizons et philosophes de profession.

D'ailleurs, un grand nombre de ces derniers pensent que la philosophie est inaccessible aux enfants, et que par conséquent aucune activité qui leur serait proposée ne pourrait se déclarer philosophique, ni même, comme beaucoup de praticiens le disent maintenant en France, « à visée philosophique ». En cela, ils s'opposent à quelques philosophes reconnus – reconnus au titre que leurs écrits ont été édités et diffusés largement.

Précisons que, si des débats ont lieu entre praticiens-chercheurs, sur la finalité de ces activités de philosophie avec les « jeunes esprits » et la pertinence des dispositifs mis en œuvre par rapport à ces finalités, l'immense majorité de ces pratiques prévoit que des échanges oraux aient lieu entre participants, généralement sur un thème ou une question amené soit par l'animateur, soit par les enfants, selon différentes procédures.



Presque toujours, ces échanges oraux, qui prennent la forme d'une discussion, d'un dialogue, constituent à la fois le cœur de la démarche et sa principale caractéristique. Celle-ci la distingue d'emblée du modèle pédagogique en vigueur en France, en Terminale et à l'Université, modèle basé sur l'écrit et inspiré de la scolastique médiévale, d'inspiration religieuse, où philosopher se réduisait à commenter des textes, voire à commenter des commentaires. En ce sens, les démarches de philosophie avec les enfants ont un socle commun, bien distinct de ce qui est proposé dans les lycées et dans les universités.

Malgré tout, en y regardant de près, on s'aperçoit que les buts poursuivis, et donc les procédures qui en découlent, sont divers, autant que les praticiens qui s'emparent de ces démarches. Divers, ces praticiens le sont du point de vue du cadre de leur action (dans, ou en dehors de l'institution, notamment) et du point de vue de leur formation, de leur origine (part plus ou moins importante de l'autodidaxie, passage par des études philosophiques universitaires ou non, etc.). Ils sont divers, autant que les définitions de la philosophie. « Il n'y a pas, il ne peut y avoir une philosophie comme il y a une science, dit Henri Bergson; il y aura toujours, au contraire, autant de philosophies qu'il se rencontrera de penseurs originaux<sup>2</sup>. »

2. Henri Bergson, *La pensée et le mouvant*, Paris, PUF, p. 147.

## Un exemple de démarche

La démarche que j'ai employée au cours de cette mise en situation m'est donc propre, car, d'une certaine manière, il ne saurait en être autrement. Je l'utilise en classe et dans les ateliers que j'anime à l'Université Populaire de Caen. Matthew Lipman a mis au point un (trop) ambitieux programme, qui n'est d'ailleurs quasiment jamais réellement appliqué dans son ensemble. Je ne retiens de ce lourd dispositif que les textes déclencheurs de questions qu'il a écrits, qui sont de petits romans mettant en scène des enfants. Et encore, ce texte n'est-il proposé systématiquement qu'aux groupes débutants, les enfants souhaitant généralement très vite s'en affranchir, ce que j'accepte volontiers. Car la principale caractéristique du dispositif que j'utilise est précisément son caractère évolutif, les évolutions étant proposées, discutées et éventuellement acceptées par les enfants. Les groupes qui se lassent du recours unique au texte proposent, selon les cas, soit de s'en affranchir totalement, soit de le conserver mais d'avoir la possibilité de proposer aussi des questions « libres », soit de le remplacer par un autre déclencheur, un mot, une expression, un objet, l'un ou l'autre étant amenés ou proposés par des enfants.

Et je parle d'objet au sens large, puisqu'il peut s'agir aussi bien d'une odeur, d'un son, d'une sensation gustative pour que, dans l'esprit d'une philosophie sensualiste, les enfants prennent conscience qu'on peut philosopher non seulement à partir de ce sens noble, outrageusement valorisé, qu'est la vue, mais aussi à partir de perceptions sensorielles ignobles, au sens propre, car plus matérielles — plus dionysiaques, moins apolliniennes. On peut également se passer de tout déclencheur.

Ces différentes formules sont susceptibles d'être utilisées successivement, ou conjointement. Je tiens simplement, à la différence d'autres praticiens, à ce que les questions soient proposées par les enfants, et qu'elles le soient en nombre suffisant pour permettre un choix. Dans la pratique, rares sont les séances où moins de cinq questions sont écrites au tableau<sup>3</sup>.

Quand c'est un texte qui est employé, je demande aux enfants d'inventer des questions, inspirées du texte, en donnant deux consignes simples : ces questions ne doivent pas contraindre à revenir au texte pour y répondre ; comme corollaire, il faut éviter d'y inclure des noms de personnages. C'est une des questions proposées par les enfants qui sera le sujet de la discussion de la deuxième partie de la séance : elle est choisie par vote.

En voici quelques exemples, recueillis au cours de séances de l'Université Populaire de Caen : « Comment ce serait d'être quelqu'un d'autre ? » « Pourquoi certaines personnes se laissent-elles avoir par la mode ? » « Pourquoi le monde paraît-il cruel à certaines personnes ? » « L'amitié fille/garçon est-elle difficile ? » et cette autre, proposée et choisie par des élèves d'un collège normand, lors de leur premier contact avec la démarche : « Pourquoi est-on parfois gêné par une question alors qu'on finit par y répondre simplement ? »

Je vois comme une déformation scolaire, dans le mauvais sens du terme, le fait qu'on cherche toujours à savoir ce qu'a voulu dire l'auteur quand on aborde un texte, quel qu'il soit. Car on entre alors dans une logique de commentaire, trop proche des habitudes religieuses, de l'exégèse. Même quand cette activité est dénommée « débat d'interprétation », on voit que, bien souvent, c'est le maître, comme le prêtre, qui finalement sait ce qu'a voulu dire l'auteur et qui seul peut

s'en faire le traducteur dans un langage accessible au commun des mortels. Le texte est sacralisé, et avec lui son interprète unique. Je préférerais une autre façon d'entrer en littérature, qui verrait les jeunes se demander « Qu'est-ce que ce texte me dit de moi ? » Ce que Séverine Auffret décrit fort bien quand elle parle de sa lecture du roman *Nétochka Nezvanova*, œuvre inachevée de Dostoïevski. « Un personnage a surgi d'entre les pages d'un livre, écrit-elle. Il m'a terrifiée. » Elle ajoute plus loin que « les romans de Dostoïevski irritent [...] notre réflexion, exposant des jeux que nous pressentons en nous-mêmes, humains mortels, aux confins grinçants de la nécessité et de la liberté »<sup>4</sup>. Partir d'un écrit, le prendre comme source potentielle de questionnements à visée universelle participe de cet état d'esprit.

### Un dialogue socratique libertaire

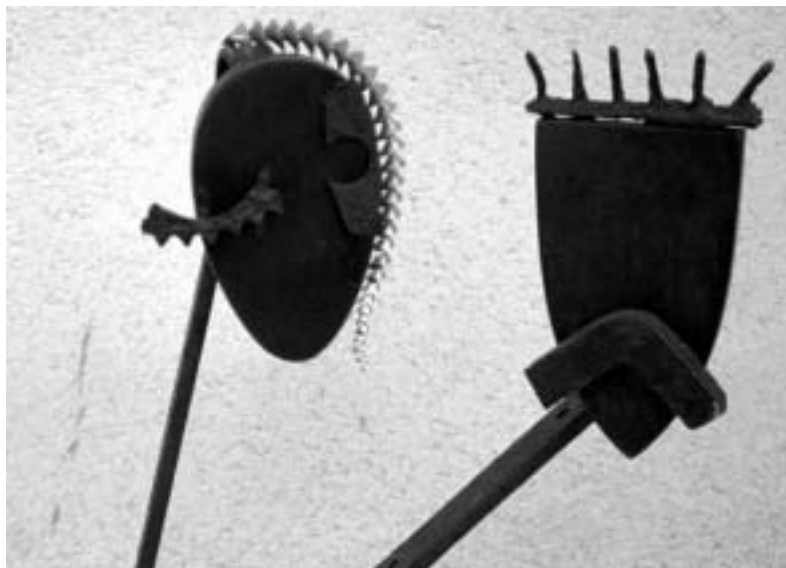
Car cette activité, telle que je la conçois, a des finalités existentielles. Il s'agit de penser les rapports qu'on entretient à soi, aux autres et au monde, enjeu majeur de la philosophie. Ceci conduit à des réflexions de nature ontologique, métaphysique, psychanalytique, éthique ou politique au sens le plus large : économie (travail, argent...), systèmes religieux ou politiques (démocratie, absolutisme, totalitarisme...), dans un esprit de critique radicale.

Tout le reste, tout ce qui pour d'aucuns est censé représenter le cœur de la philosophie, est pour moi subordonné à ces objectifs existentiels. Aucun intérêt d'accéder à la pensée conceptuelle,

3. De nombreux exemples de corpus de questions proposées par des enfants peuvent être trouvés sur un des sites Internet que j'ai mis en ligne : « Philosophes en herbe ».

4. Séverine Auffret, *Des blessures et des jeux*, Actes-Sud, 2003, p. 110-111.





d'utiliser la logique formelle, de produire de belles argumentations, si on ne vise l'ataraxie, l'absence de trouble des philosophes de l'antiquité grecque, la réconciliation avec soi, les autres et le monde.

On pense donc par soi-même, et pour soi-même. Penser par soi-même, devenir intellectuellement majeur, a pour condition que nul n'est fondé à dire aux autres où est le bien, le beau, le vrai. Au-delà même, nul n'est fondé à se poser en intercesseur unique entre ce qui apparaîtrait dès lors comme la pensée vulgaire du commun et la pensée experte du philosophe : pas d'autre accoucheur d'âme que l'ensemble du groupe constitué lors de la discussion philosophique en communauté de recherche entre pairs, selon l'expression de Matthew Lipman. En ce sens, la discussion philosophique apparaît comme un dialogue socratique libertaire, sans référence à un maître unique et auto-proclamé, désigné d'emblée et tenant une place centrale. Seul un effacement réel qui consiste à parler peu, à ne pas répondre aux questions qui lui seraient directement posées, à ne pas réagir à ce qui se dit,

même par une mimique approbatrice (ou désapprobatrice), ni par un hochement de tête – seul cet effacement signe le pédagogue libertaire. Lui seul recherche réellement l'autonomie intellectuelle et affective des enfants, des jeunes qui l'entourent.

### Des questions philosophiques

Lors de la table ronde de l'Unesco, l'une des personnes présentes – une adulte – a affirmé que certaines des questions proposées par les enfants ce jour-là n'étaient pas philosophiques, et que cela lui semblait être une limite de l'exercice. Une première réponse que l'on pourrait faire à cette objection, c'est que l'un des objectifs de la démarche, le premier peut-être par ordre chronologique, c'est de faire comprendre aux jeunes que, dans cette activité, ils sont considérés comme des êtres pensants, et que leur parole est reçue sans censure, sans exclusive, sans jugement. Il est donc pour moi inconcevable de leur dire qu'une question n'est pas philosophique, a fortiori de la refuser. D'autant que cette posture de l'animateur restaurerait une attitude jugeante, surplombante, dont on aura compris que je cherche à tout prix à l'éviter, à plus

5. Sénèque, *Lettres à Lucilius*, XIV, 89, trad. E. Bréhier, Paris, PUF.



forte raison dans un groupe de débutants.

Par ailleurs, qu'est-ce qu'une question philosophique ? qui est fondé à en juger ? Nous savons tous que les définitions de la philosophie sont extrêmement diverses, comme le notait Sénèque, au 1<sup>er</sup> siècle de l'ère commune. « La philosophie, écrit-il, a été définie de façons extrêmement diverses par les différents philosophes<sup>5</sup>. » Le moins que l'on puisse en dire, c'est que ce constat n'est que plus vrai après presque deux mille ans de développement de la pensée.

Une des jeunes participantes de la table ronde m'a d'ailleurs directement posé la question de la définition de la philosophie. Pour me conformer aux principes qui régissent mes interventions dans l'activité, et me souvenant des propos de Sénèque qui m'auraient contraint à ne faire que le citer, j'ai d'abord refusé de répondre. Elle a insisté. Étant donné le caractère très particulier de cette intervention, face à un public dont je n'avais que très peu de chances de revoir aucun des membres, j'ai fini par parler de la philosophie comme d'une activité réflexive qui se devait d'avoir une efficacité existentielle.

En effet, la pensée n'a de sens que si elle suscite l'action. Une pensée nominaliste, tournée sur elle-même, qui serait à elle-même sa propre fin, n'a d'intérêt que pour quelques philosophes de profession. Ce dispositif de discussion philosophique n'échappe pas à cette règle : il est essentiel qu'il ne soit pas à lui-même sa propre fin, mais qu'il vise le développement chez les jeunes du goût pour la vie philosophique. De ce point de vue, on pourrait aller jusqu'à dire que la question de savoir si cette démarche est réellement de la philosophie ou non est relativement accessoire. Seul importe que les jeunes qui y assistent aspirent ensuite à vivre selon la pensée.

Toute action éducative est soutenue par une philosophie, souvent implicite, qui la conditionne absolument. Au cours des multiples conversations que j'ai pu avoir ces dernières années avec des personnes qui ne partageaient pas ma façon de considérer ces activités, j'ai eu plusieurs fois l'occasion de constater que, en dernière analyse, c'était bien des divergences sur la nature humaine elle-même qui provoquaient des lignes de fracture, et plus précisément sur l'idée d'un naturel philosophe. Quand on pense que les enfants sont des êtres imparfaits, des humains en devenir, on se pose bien sûr en éducateur inévitable, indispensable, mais comme corollaire, ou comme cause à cette posture, en personnage de pouvoir. Mais si on affirme, comme je le fais, que les enfants sont DÉJÀ des êtres humains, des philosophes, alors le seul rôle de l'adulte, de l'éducateur, de l'enseignant, du parent, est d'être présent, disponible, bienveillant, aimant... et discret. Il doit non pas fermer toute interrogation, mais ouvrir des espaces pour que la curiosité intellectuelle et le questionnement naturel des enfants puissent s'exprimer.

Dès lors, l'une des finalités que l'on pourrait assigner à cette démarche serait que les enfants, les jeunes qui la vivent entrent en réflexion pour élaborer leur propre définition de la philosophie. Gageons qu'elle se rapprocherait, peu ou prou, d'une de celles qui furent données par les penseurs de jadis. L'un des moyens d'y parvenir est précisément de ne refuser aucune question proposée par les participants aux discussions. Si d'aventure une question très technique, factuelle ou de connaissance pure devait être proposée, retenue telle quelle et votée, nul doute que les enfants, les jeunes participants, amenés à échanger, à discuter sur une telle question, se rendraient inévitablement compte du peu

d'intérêt qu'il y aurait à renouveler l'expérience. En ce sens, l'immense avantage des questions réputées non philosophiques, si elles sont acceptées par l'animateur, ce que je fais de façon systématique quand le groupe ne les rejette pas, est bien de montrer ce qu'une question philosophique n'est pas.

### **L'effacement comme condition d'accès à l'autonomie**

Je me sens en accord total, de tous ces points de vue, avec la position que François Galichet exprime dans les Actes du colloque qui s'est tenu à Rennes en mai 2002<sup>6</sup>. Pour lui, une activité philosophique ne se caractérise pas par son objet, car il n'existe pas de questions proprement philosophiques, mais seulement des traitements philosophiques de toutes les questions possibles. De même, le philosophe ne se définit pas par sa méthode. La conceptualisation, la problématisation, l'argumentation ou, ajouterais-je, les outils de la logique formelle chers à Lipman ne sont que des aspects de la pensée philosophique et n'en

constituent pas l'essence. Seule sa finalité, que Galichet exprime comme la possibilité que « le sujet s'arrache ou tente de s'arracher à tous les conditionnements pour accéder à l'autonomie, à la fois théorique et pratique, intellectuelle et morale » la définit clairement.

Et comment viser cela en maintenant les enfants en situation d'hétéronomie ? Parce qu'alors, à quel moment deviendraient-ils autonomes ? Par quel miracle ?

Dès lors, pour moi, une seule posture possible, celle du pédagogue libertaire et authentiquement laïc, qui travaille à son effacement personnel.

### **Gilles Geneviève**

Sites internet :

Université Populaire de Caen :

<http://perso.wanadoo.fr/michel.onfray/accueilup.htm>

Philosophie pour enfants en ZEP :

<http://gillg14.free.fr>

Philosophes en herbe :

<http://perso.wanadoo.fr/philoherb/>

6. Voir François Galichet, « Qu'est-ce que le philosophe ? » in *Les activités à visée philosophique en classe*, CRDP Bretagne, 2003.