

The background features a complex network of thin, curved lines in shades of teal, orange, and light blue. These lines connect various circles of different sizes and colors, including green, lime green, red, yellow, orange, blue, and pink. A large, solid magenta circle is the central focus, containing the main title.

# ACTES DES RENCONTRES PHILO 2023

par le Pôle Philo

ACTES DES RENCONTRES PHILO 2023  
PHILO PRATIQUE - PRATIQUES DE PHILO  
Les Rencontres Philo ont eu lieu le 25/03/2023 à Wavre



© Laïcité Brabant wallon 2024

Pôle Philo, service de Laïcité Brabant wallon  
rue Lambert Fortune, 33 B-1300 Wavre  
+32 (0)10 22 31 91 - polephilo@laicite.net - www.polephilo.be

Philéas & Autobule, service de Laïcité Brabant wallon  
Rue Lambert Fortune, 33 B-1300 Wavre  
+ 32 (0)10 22 31 91 - info@phileasetautobule.be - www.phileasetautobule.be

© Entre-vues 2024

Campus de la Plaine ULB - CP 236  
Avenue Arnaud Fraiteur B-1050 Bruxelles  
+32 (0)474 65 25 41 - entre-vues@laicite.net - www.entre-vues.net

Tous droits de traduction et d'auteur réservés pour tous pays.  
Toute reproduction, même partielle, de cet ouvrage est soumise à l'autorisation écrite préalable de l'éditeur.

Relecture : Antoine Sabljic

Réalisé avec le soutien de la Province du Brabant wallon et de la Fédération Wallonie-Bruxelles



# TABLE DES MATIÈRES

I. OLIVIER BLOND-RZEWUSKI.....	5
<b>DÉBATTRE SUR LA NATURE DU DÉBAT</b>	
1. L'émergence d'une posture philosophique « l'animateur » dans et par le débat .....	5
a. Un rapport non dogmatique et collectif aux savoirs .....	5
b. La problématisation au cœur de la pratique enseignante ...	6
c. Un rapport démocratique au pouvoir .....	8
d. Une reconnaissance de l'enfant comme sujet d'atelier .....	8
2. Un scénario d'atelier : débattre sur le débat .....	10
a. La DVDP comme modalité : une « mise en abîme » .....	10
b. L'amorce : débattre ou discuter ?.....	11
3. Quelques invariants identifiés et les problèmes qu'ils soulèvent.....	12
a. Un sujet. Mais de quelle nature ?.....	12
b. De l'altérité. Donc du désaccord ? .....	13
c. Un discours spécifique, argumentatif. Qui implique une posture laïque ? .....	13
d. Un engagement. Mais de quel ordre ? .....	14
e. Des participants. Mais en quel nombre ? .....	15
f. Une finalité. Mais de quelle nature ? .....	16
g. Une éthique (communicationnelle). Mais faut-il tout tolérer ? .....	17
h. Un cadre. Mais alors quid de la spontanéité ? .....	18
i. Une dimension publique. Mais alors, <i>quid</i> de la confidentialité ? .....	19
4. Bibliographie .....	19
II. ALEXIS FILIPUCCI.....	23
<b>UN EXERCICE DE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL MARXISTE</b>	
1. L'essence en question .....	23
2. Le potentiel de l'individu .....	24
3. L'essence contextualisée.....	25
4. Les spécificités du « développement personnel marxiste »....	25
5. Exercice .....	26
6. Point de vigilance.....	27

III. CHARLIE RENARD .....	29
« ARCHÉOPHILO » : ET SI LE PASSÉ... C'ÉTAIT NOUS !? Une activité conçue pour travailler sa capacité à s'étonner, interpréter et formuler des hypothèses.	
1. Hypothèse et interprétation : deux notions centrales en archéologie et dans le dialogue philosophique.....	30
2. Interpréter le bien connu pour travailler sa capacité d'étonnement .....	31
3. La plus-value à se défaire de ce que l'on sait .....	33
4. Pourquoi l'archéologie ? .....	33
5. Qu'est-ce qu'une bonne hypothèse interprétative ? .....	37
6. Préparation et déroulement de l'atelier.....	39
a. Matériel.....	39
b. Public .....	39
c. Nombre.....	39
d. Durée.....	39
e. Déroulement .....	39
7. Prolongement et exploitation pédagogique .....	40
a. Quelle(s) trace(s) restera-t-il de mon passage ? .....	40
b. Qu'est-ce qu'un musée ?.....	40
c. Questions philosophiques sur l'activité .....	41
8. Annexes : « Et si le passé... c'était NOUS !! ».....	42
a. À votre avis, pourquoi « ArchéoPhilo » ? .....	42
b. Quel sens peut avoir une pièce trouvée ? .....	42
c. Nous sommes en 4023... ..	42
d. Consignes .....	42
e. Questions philosophiques posées par l'activité.....	42
f. Liste des objets .....	43

# I. OLIVIER BLOND-RZEWUSKI<sup>1</sup>

Doctorant au CREN de l'Université de Nantes

Enseignant à l'INSPE de l'Université de Nantes

## DÉBATTRE SUR LA NATURE DU DÉBAT

Si toutes les pratiques philosophiques avec les enfants donnent une large place au débat (certains préféreront parler de discussion), et ce depuis leur émergence, les praticiens ne visent pas toujours les mêmes finalités. De ce fait, leur méthodologie n'est pas la même.

Il peut être intéressant d'organiser un débat sur les conditions *sine qua non* du débat. Cette mise en abîme permettra de comprendre ce qui s'y passe, d'adopter des gestes professionnels adaptés, et de poser les règles avec les enfants. D'une part,

côté enfants, cela permettra l'émergence d'un cadre approprié ; et d'autre part, côté animateur, cela favorisera l'adoption d'une posture cohérente en adéquation avec les fins visées.

### 1. L'émergence d'une posture philosophique de l'animateur dans et par le débat

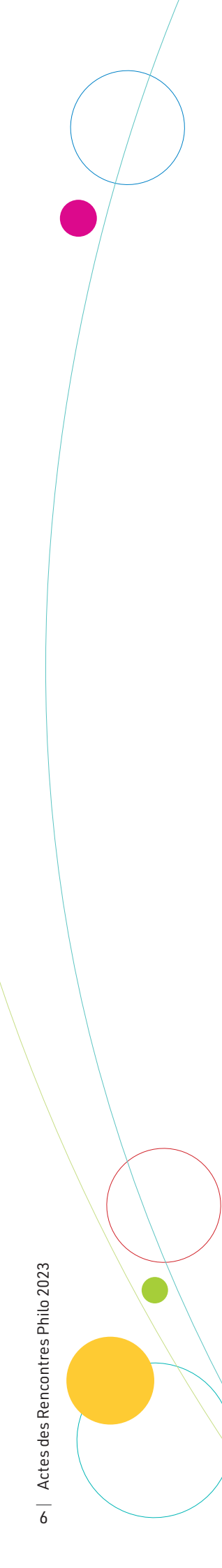
L'enjeu est de promouvoir un lieu d'émancipation et d'adhésion à des valeurs philosophiques propices à la pensée complexe, à la laïcité et à la démocratie (Chirouter, 2016). Ce qui exige, entre autres pour les enseignants, une transformation : du rapport au savoir, à la démocratie et au sujet.

#### a. Un rapport non dogmatique et collectif aux savoirs

Tout d'abord, rappelons que le savoir, fût-il scolaire, n'est jamais **savoir** s'il n'est pas le fruit d'une construction collective, en

communauté de recherche, par rectification successive d'erreurs, et donc essentiellement « réfutable » comme dirait Karl Popper (1985, pp. 64-65). Les connaissances sont acquises par élimination progressive des erreurs, et donc « le développement de la connaissance consiste en la modification d'une connaissance antérieure » (*Ibid.*, p. 133). Contrairement à l'opinion commune selon laquelle un savoir scientifique n'est plus discutabile puisqu'il a été reconnu comme « vrai », l'épistémologie contemporaine avance que n'est scientifique que ce qui est « falsifiable ». Le savoir, c'est

1 Texte présenté pour le huitième Colloque International en Éducation - CRIFPE - Montréal (2021).



précisément ce qui est discuté, ce qui fait problème dans une communauté de chercheurs.

Le rôle de l'enseignant est donc d'inviter les élèves à adopter, à son exemple, une « posture de faillibilité » (Lipman, 1995) : vouloir soumettre systématiquement à la critique de la communauté de recherche ses propositions et se sentir grandi de la reconnaissance de ses erreurs (Bachelard, 1938). Se reconnaître faillible n'est pas aveu de faiblesse mais d'humilité et de puissance : puissance de l'émancipation contre l'obscurantisme et le dogmatisme. Cette proposition est cohérente avec une conception laïque et philosophique de l'école, qui invite à n'aborder aucune connaissance comme une croyance.

**Or le débat<sup>2</sup>, et en particulier le débat philosophique, engage ce rapport non dogmatique et collectif aux savoirs.** Il est, épistémologiquement, la façon dont se construit historiquement le savoir scientifique (Popper, 1985). Et d'un point de vue psycho-social, il répond au paradigme socio-constructiviste. Il doit donc être à l'école outil et support d'enseignement.

Le débat philosophique, en particulier, permet d'élaborer du « sens commun » en exigeant de penser par soi-même (pensée

sans préjugé), de se mettre à la place de tout autre (pensée élargie) et de raisonner (pensée conséquente). Ce qui n'est rien d'autre que s'émanciper, selon Kant :

« Penserions-nous beaucoup, et penserions-nous bien, si nous ne pensions pas pour ainsi dire en commun avec d'autres, qui nous font part de leurs pensées et auxquels nous communiquons les nôtres ? » (Kant, 1978, p. 86).

L'aliénation, perte du *sensus communis*, est la caractéristique de celui qui pense seul. On peut donc considérer le débat ou le dialogue comme condition même de notre dynamisme intellectuel, qu'il soit oral ou écrit. Ce que semblent confirmer les travaux sur l'intertextualité (Bakhtine, 1979 ; Barthes, 1974 ; Kristeva, 1969).

## **b. La problématisation au cœur de la pratique enseignante**

En cohérence avec ce rapport non dogmatique et collectif aux savoirs, l'apprentissage exige de la part de l'éducateur une posture de questionnement, sa clef (qu'elle soit de démarrage, de voûte ou de solution) réside dans la capacité de l'enfant / adolescent à **problématiser**. Pour reprendre les expressions de Michel Fabre dans :

---

2 Le débat peut être provisoirement défini comme « une discussion sur une question controversée entre plusieurs partenaires qui expriment leurs opinions ou attitudes, essaient de modifier celles des autres, les leurs, en vue, idéalement, de construire une réponse commune à la question initiale » (Dolz, 2004, p. 7). En France, la pratique du « débat réglé » est préconisée par les programmes (depuis 2002), dans toutes les disciplines : débat interprétatif, argumentatif, de régulation, réflexif ou à visée philosophique (Billouet, 2007). Il est reconnu comme favorable aux apprentissages et au développement des compétences cognitives (Vygotski, 1934), vecteur de la construction du jugement moral (Leleux, 2009) et de l'inscription dans un espace démocratique (Tozzi, 2002a). Il est donc considéré à la fois comme une fin et comme un moyen : apprendre la discussion, apprendre par la discussion, apprendre à vivre ensemble par la discussion (Tozzi, 2004). Il instaure un rapport particulier au savoir (non dogmatique et collectif), s'inscrit dans un processus de problématisation et exige une répartition démocratique du pouvoir, avec la reconnaissance des débattants comme des sujets.

« Éduquer pour un monde problématique », le monde contemporain est un monde où les vérités n'apparaissent plus comme des essences stables mais comme des « nœuds de problèmes » à résoudre.

L'éducateur est donc celui qui apprend aux enfants à penser, c'est-à-dire à poser, construire et résoudre des problèmes, et non celui qui impose ou propose de simples réponses à des questions qu'il a lui-même posées. L'éducateur n'est pas celui qui pose **ses** questions mais celui qui accompagne dans la formulation même des questions, dans le questionnement des questions et dans la structuration par les enfants de réponses, toujours provisoires. Son mode de communication est avant tout interrogatif et délibératif, plutôt qu'injonctif et assertif.

Enfin, l'éducateur est celui qui développe « le désir du problème », pour reprendre les mots de Sébastien Charbonnier (2014), caractéristique première d'une posture philosophique : en philosophie, le « désir de savoir » est désir de questionner qui suppose donc un « érotisme des problèmes » (2014).

Mais il faudra veiller à ne pas confondre cette posture problématisante avec la « manie questionnante [...] qui prétend à chaque instant tout mettre en question et qui confond bavardage et débat ou controverse » (Fabre, 2009, p. 12). Il s'agira « d'éviter les postures symétriques du dogmatisme et du relativisme, qui apparaissent comme deux maladies de notre postmodernité » (Fabre, 2011, p. 10). La problématisation en philosophie, malgré ses spécificités, mais avec toute la rigueur

et la systématisme qui la caractérisent (pour paraphraser Tozzi), et en ce qu'elle tend à l'universalité, peut guider dans l'appréhension d'une authentique « pédagogie du problème », pédagogie qui dépasse les travers de l'intégrisme et du relativisme par la recherche de problématiques communes qui fondent un « universel modeste ».

**Or, la posture philosophique de l'animateur, et donc le débat philosophique, engage particulièrement ce processus de problématisation.** Les enfants y apprennent à assumer le monde comme hautement problématique (Fabre, 2011) et à entrer dans une démarche d'enquête (Dewey, 1938). L'accompagnant les invite à formuler des questions et à interroger la valeur même de ces questions, pour ensuite structurer un échange qui permette de construire et résoudre les problèmes identifiés, pour en générer de nouveaux (Fabre, 2009). Il est une fabrique à problèmes, une machine à générer du doute.

« Tout est bon pour créer le doute ! *Dubito, ergo sum* ! Sans le doute, pas de progrès possible pour la connaissance. Le doute vient de la rencontre avec l'autre, avec le réel [...]. De là naît la créativité propre au débat : l'inattendu. À plusieurs, on explore plus largement une problématique et, du coup, on invente mieux, on fait émerger de nouvelles questions » (Bucheton, 2002, p. 40).

Aussi, parce que dans le débat philosophique tout est soumis à la critique, parce qu'ici plus qu'ailleurs les questions doivent valoir plus que les réponses, il engage un autre rapport aux apprentissages dans

lequel l'adulte n'est plus celui qui sait et les enfants ceux qui doivent écouter ; pas plus qu'il n'est celui qui interroge et les enfants ceux qui doivent répondre ; pas plus qu'il n'est celui qui répond aux questions que les enfants (se) posent.

### c. Un rapport démocratique au pouvoir

Par ailleurs, l'adulte, même s'il détient entièrement le pouvoir d'un point de vue politique et juridique, ne peut, d'un point de vue éducatif, le monopoliser (Meirieu, 2007). On ne peut élever à la démocratie dans un cadre autoritaire. Éduquer à la démocratie exige une autorité partagée<sup>3</sup>.

Progressivement, l'enfant, reconnu comme initialement irresponsable, est responsabilisé. Systématiquement la confiance de l'éducateur lui est accordée, qui ne renonce pas à son rôle d'adulte garant des institutions. Il s'agit donc de défendre une conception de l'éducation qui développe l'esprit démocratique par la pratique (*praxis*) permanente de la démocratie (Dewey, 1997).

**Or le débat philosophique engage un autre rapport au pouvoir.** La démocratie est conditionnée par l'existence, la reconnaissance et le respect de différences. Elle est favorisée à l'école par cette posture philosophique de l'enseignant, caractérisée comme reconnaissance de l'altérité, reconnaissance par l'altérité et désir d'altérité. Le débat, et particulièrement

le débat philosophique, fait donc vivre cette démocratie « en tant que manière de vivre » (pour reprendre une expression de John Dewey).

« Coopérer en donnant aux différences et aux différends une chance de se manifester parce que l'on a la conviction que l'expression de la différence et du désaccord est non seulement un droit d'autrui, mais aussi un moyen d'enrichir sa propre expérience de vie, fait partie intégrante de l'aspect personnel du mode de vie démocratique » (Dewey, 1997, p. 46).

En ce qu'il est libre confrontation d'idées dans un cadre sécurisé et coopératif où chaque participant a autant le droit à la parole, au silence, à l'écoute et au respect, il est vecteur d'égalité, de liberté et de fraternité (Budex, 2019).

### d. Une reconnaissance de l'enfant comme sujet

Cependant, pour qu'il y ait démocratie et éducation à la démocratie, l'enfant doit être reconnu comme sujet. Et pour l'instituer comme **sujet**, il faut reconnaître dans le même temps son droit à penser, la valeur de cette pensée et le droit d'expression de cette pensée.

« L'élève, pour être un élève, a besoin d'être à la fois un élève et un "Nous", c'est-à-dire quelqu'un qui a les

3 C'est ce qu'illustrent de grandes figures de l'histoire de la pédagogie, tels que Janusz Korczak et son « Parlement des enfants » ou Célestin Freinet et son « Conseil Coopératif » (Freinet, 1964 ; Korczak, 2006). Ils définissent les conditions d'émancipation de l'enfant par « l'institution » de dispositifs démocratiques exigeants ». Freinet postule que l'« on prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'École. Un régime autoritaire à l'École ne saurait être formateur de citoyens démocrates » (invariant n° 27).



mêmes droits que n'importe qui de s'instaurer "penseur du monde" » (Lévine & Develay, 2003, p. 82).

Autrement dit, dans un nouveau rapport éthique et épistémique à l'enfant, l'éducateur se doit de le reconnaître comme un « interlocuteur valable » (Lévine, 2008).

**Or, le débat, et particulièrement le débat philosophique, constitue un paradigme de cette reconnaissance** et participe ainsi à la construction du sujet. Cette construction identitaire est conditionnée par la capacité de chaque participant à quitter le plan du **moi** égocentré, négation de ce qui n'est pas le même, pour gagner celui du **je** décentré, reconnaissance de l'autre dans son altérité. **Je** ne suis un sujet que parce que je reconnais les autres comme sujets et parce que je suis curieux d'eux. Cette curiosité est véhiculée par le débat. Par le débat, l'enfant en tant qu'individu est amené à se confronter à l'avis des autres et, en prenant position, « se sociabilise, s'affirme et s'individualise. L'Autre devient particulièrement visible [...] » (Dolz, 2004, p. 5). Cette construction identitaire fait « être au monde » chaque participant, dont la parole est reconnue et respectée, qui se trouve donc autorisé à penser, penser par soi-même, penser pour les autres, penser avec les autres.

« Le paradoxe, intéressant à observer, est que cette "présence à l'autre" et "au débat" renforce le sentiment de sa propre singularité [...]. Le débat permet ainsi la construction du sujet scolaire : un élève qui appartient à l'école, qui en est membre et s'y sent affilié. Un

élève, doté d'une histoire personnelle qui est l'auteur d'un point de vue singulier qu'il élabore avec les autres. Point de vue qui l'identifie et le fait reconnaître » (Bucheton, 2002, p. 39).

Notons que cette posture philosophique de l'éducateur, qui exacerbe la reconnaissance du sujet comme interlocuteur valable, peut représenter pour certains un danger : celui de l'insolence. Mais si l'on ne confond pas insolence et insulte, insolence et arrogance, si l'insolence ne déroge pas à l'obligation de respect des personnes et des lois démocratiques, on peut reconnaître cette (im)posture comme proprement philosophique, faisant écho à la figure de Socrate. Peut-être faudrait-il alors la cultiver ?

D'un point de vue heuristique, et même s'il ne s'agit pas d'en nier la complexité, le débat « à visée philosophique » semble être une porte d'entrée particulièrement appropriée : par le type de sujets qu'il aborde (des questions existentielles, universelles et ouvertes), il a la vertu de mettre l'ensemble des participants sur un même pied d'égalité ; par sa nature même et par les compétences qu'il sollicite et qu'il développe (capacité à problématiser, à conceptualiser, à interpréter et à argumenter), il favorise la prise de conscience du rapport aux savoirs non dogmatique et collectif et des vertus de la problématisation ; par l'organisation qu'il exige, il renforce le rapport démocratique au pouvoir et la reconnaissance éthique de l'élève comme sujet.

L'hypothèse forte est que faire vivre un débat sur les conditions *sine qua non* du débat peut non seulement permettre de didactiser cette pratique, mais plus encore d'en mesurer les enjeux et favori-

ser l'émergence de postures et de gestes professionnels adaptés. C'est dans cette perspective que nous avons construit notre scénario d'atelier.

## 2. Un scénario d'atelier : débattre sur le débat

### a. La DVDP comme modalité : une « mise en abîme »

Après un temps de présentation rapide de ce que peut être la philosophie (avec trois règles d'or : sincérité, respect et doute), un dispositif (à mener avec les enfants) est vécu en temps réel par les stagiaires : un débat articulé autour de trois questions successives :

1. **Quelles sont les conditions *sine qua non* du débat ?**
2. **Où peut-on en voir ?**
3. **À quoi ça sert (de débattre) ?**

Ce débat sur le débat est mené sous la forme d'une « Discussion à visée démocratique et philosophique » (DVDP) telle que théorisée par Michel Tozzi (2017), d'une durée de 30 à 45 minutes. Il s'agit de mettre en place une « Communauté de recherche » dans un espace structuré (tous les participants se font face, installés en cercle), la parole étant régie par des règles démocratiques et la pensée réglée par des repères philosophiques : questionner, définir, argumenter. La coanimation formateur-stagiaires (ou enseignant-élèves), volonté d'une responsabilité collective partagée, est organisée autour de « rôles »

distribués : animateur, donneur de parole, synthétiseurs, observateurs, etc.

- Dans un premier temps, chaque stagiaire, individuellement, liste ce qu'il considère comme « les conditions *sine qua non* du débat ». Le mot « philosophique » est volontairement évacué : il s'agit de réfléchir au concept de débat **en général**.

- Dans un second temps, les stagiaires sont regroupés par petits groupes de 4 ou 5 et mettent en commun leurs réflexions : ils listent les éléments faisant consensus et font état de conceptions divergentes, de désaccords, d'oppositions. Ils doivent argumenter leurs choix. Ce temps d'échange dure une dizaine de minutes.

- Dans un troisième temps, les rôles sont attribués (sur la base du volontariat) : un donneur de parole, deux secrétaires et deux dessinateurs.

Le « donneur de parole » doit introduire et clore la discussion, il est garant du temps et donne la parole. Les « secrétaires et dessinateurs » notent / dessinent ce qui se dit, ce qui leur semble important. Tous ceux qui n'ont pas de rôle spécifique sont des « participants » (ou « débattants »), positionnés en cercle. Le formateur assure la fonction « d'animateur » : il pose des

questions, synthétise régulièrement ce qui a été dit et prend des notes au tableau au fur-et-à-mesure de la discussion. Il ne donne jamais son avis mais propose des moments de « synthèse » réguliers. Sa neutralité n'est pas neutralisante, les questions qu'il peut poser suggérant des pistes de réflexion (sorte de maïeutique).

- Le débat est lancé et dure entre 30 et 45 minutes ;
- À l'issue de la discussion, la parole est donnée aux secrétaires et aux dessinateurs qui synthétisent l'ensemble de la discussion ;
- Puis, un retour métacognitif est organisé collectivement sur le vécu de l'atelier ;
- Enfin, le formateur propose une synthèse générale.

## **b. L'amorce : débattre ou discuter ?**

On pourrait d'emblée interroger la pertinence de partir du mot « débat » (Quelles sont les conditions *sine qua non* du débat ?) plutôt que du mot « discussion », qui est utilisé dans l'expression « discussion à visée démocratique et philosophique ». D'ailleurs, des stagiaires déjà sensibilisés au problème ne manquent pas de le faire remarquer.

Si le CNRTL (Centre national de ressources textuelles et lexicales) semble considérer les deux mots comme plus ou moins synonymes, puisqu'il définit le débat comme une « discussion généralement animée entre interlocuteurs exposant souvent des idées opposées sur un sujet donné », de nombreux didacticiens encouragent à les distinguer et, dans le cadre de la pratique

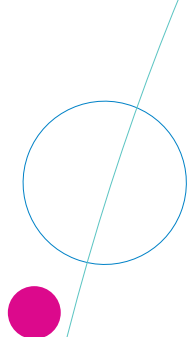
qui nous intéresse, à conserver le mot « discussion » plutôt que le mot « débat », ce dernier faisant écho à une éthique « guerrière » peu compatible avec celle de la « communauté de recherche ».

Déjà en 1980 Claudine Garcia distingue la « conversation », la « discussion » et le « débat » : la discussion « a pour visée de modifier les convictions de son interlocuteur » et se trouve régie par les « règles conversationnelles », tandis que le débat :

« [...] suppose des procédures de prises de parole beaucoup plus ritualisées : pour qu'il y ait débat, il faut que soient déterminés la durée totale de l'échange, l'ordre des prises de parole, leur longueur [...]. Il faut ajouter la présence d'un public, qui commande la disposition spatiale des orateurs [...]. Le débat vise donc moins à modifier les convictions des interlocuteurs en présence, qu'à argumenter le public sur la légitimité relative des positions qu'ils défendent » (Garcia 1980, pp. 95 et 124).

Pourtant, aujourd'hui, il semble que le mot « débat » fasse davantage écho à l'histoire du système éducatif. Il semble donc plus adapté pour les enseignants / stagiaires que le mot « discussion », qui pour beaucoup renvoie à la « discussion de comptoir » ou au « café du commerce ».

Pour introduire le débat, il est donc proposé d'en postuler la définition et de commencer par en dégager les « invariants » (s'ils existent), d'en établir collectivement les conditions *sine qua non*. Cette stratégie



génère du malentendu, du désaccord, et permet *in fine* de définir ce dont on parle. La question initiale n'est pas « Qu'est-ce que le débat ? » mais « Quelles sont les conditions *sine qua non* pour qu'un débat soit un débat, quel que soit le type de débat rencontré ? ». On ne s'arrête donc pas au débat philosophique.

Les stagiaires sont invités à trouver **au moins 6 conditions**. Pour les aider, il est proposé d'imaginer que le spectateur d'un échange entre personnes évalue que, justement, ce qu'il voit **n'est pas** un débat : « Pourquoi ? Qu'est-ce qui lui permettrait d'affirmer cela ? ».

### 3. Quelques invariants identifiés et les problèmes qu'ils soulèvent

Voici les (9) principales conditions obtenues et discutées :

- Un sujet ;
- De l'altérité ;
- Un discours spécifique : argumentatif ;
- Un engagement ;
- Des participants ;
- Une finalité ;
- Une éthique ;
- Un cadre ;
- Une dimension « publique ».

#### a. Un sujet. Mais de quelle nature ?

L'idée qu'il faille un sujet de débat fait facilement et rapidement consensus. Par contre, l'invitation de l'animateur à préciser cet invariant génère du questionnement et du dissensus.

Tout d'abord, sur la nature même du sujet. Peut-on débattre si le sujet n'est pas « problématique » ? Et en quoi fait-il réellement problème ? Faut-il nécessairement qu'il génère du conflit, du désaccord, de la

dissonance, de la contradiction ? Certains expliquent que pour qu'il y ait problème il ne faut pas qu'il puisse y avoir consensus, d'autres parlent d'« obstacle » (faisant écho à l'obstacle épistémologique), d'autres de « complexité », d'autres d'« énigme » ou d'enquête.

Ensuite, d'où vient le problème ? Qui le formule ? Comment susciter l'envie de débattre ? La question de la motivation, de l'intérêt et de la dévolution, est appréhendée. La tension entre liberté d'apprendre et contrainte curriculaire peut être mise en évidence : d'un côté il peut sembler indispensable que les enfants soient à l'origine de la formulation de la question, de l'autre que l'animateur puisse seul susciter cette formulation, maîtrisant les enjeux. D'une part, l'idée de « ruse pédagogique » est généralement mentionnée : comment faire en sorte que les questions de l'enseignant apparaissent aux yeux des élèves comme « leurs » questions. D'autre part est évoquée l'idée d'une véritable « pédagogie du problème », qui considère qu'il incombe aux

apprenants de le poser et de le construire avant de le résoudre.

À eux tous, en communauté de recherche, les participants reconstituent donc les principales caractéristiques d'un problème et de ce qui pose problème dans la formulation même du problème. Finalement, ils prennent conscience de l'importance d'une problématique, « en apprenant à distinguer un art des problèmes (ou encore de la position et de la construction des problèmes) de l'art des réponses ou des solutions » (Fabre, 1997, 56).

### b. De l'altérité. Donc du désaccord ?

Les débattants considèrent souvent l'altérité comme une condition du débat : « il faut qu'il y ait différents points de vue. Si tout le monde pense la même chose, il n'y a pas de débat possible... » énoncent systématiquement certains. Cependant, qu'il faille nécessairement que ces points de vue divergent, s'opposent, s'entrechoquent, ne fait pas l'unanimité : ne pourraient-ils pas être simplement complémentaires ? Certains pensent qu'un débat est comparable à la construction d'un puzzle, chacun apportant sa contribution, sa pièce, sans qu'il y ait nécessairement opposition, contradiction, divergence. La coopération, la co-construction, la **délibération**, sont alors privilégiées au détriment du conflit, du combat, de la lutte. C'est d'ailleurs à cette occasion que certains ressentent la nécessité de distinguer le « débat » de la « discussion » et marquent leur préférence pour le second terme.

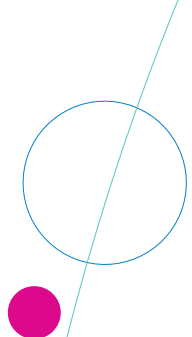
Or, justement, d'autres préfèrent le premier et défendent *a contrario* l'importance d'un

rapport conflictuel, quoique « pacifié », entre débattants. Pour ceux-là, le conflit (cognitif et non affectif) est indispensable, il est réclamé par l'exercice, c'est justement lui qui en conditionne le succès. Le critère de réussite d'un débat n'est-il pas que les participants acceptent, bien que sans violence physique, de s'affronter « intelligemment » ? Qu'ils se rencontrent dans et par l'altérité ? Une altérité d'opposition qui non seulement déstabilise les représentations de chacun et de tous, permettant donc d'apprendre (le fameux conflit socio-cognitif), mais plus encore qui est une éducation à la démocratie, par l'apprentissage du respect, de la tolérance, de la reconnaissance des avis divergents et la capacité à se remettre en question ?

### c. Un discours spécifique, argumentatif. Qui implique une posture laïque ?

Par ailleurs, la nécessité d'un langage commun est rapidement évoquée et peu débattue, faisant l'objet d'un consensus. Les participants expriment l'importance de se comprendre pour débattre (utiliser un langage commun), à partir d'un lexique partagé.

À cela ils ajoutent l'argumentation logique, comme sorte de « grammaire » de la compréhension commune. Argumenter pour apprendre et apprendre à argumenter. Ce besoin de voir les élèves s'inscrire dans une démarche argumentative, qui exige que toutes les prises de positions contiennent un « parce que... » ou un « car... », se révèle constitutive de l'identité même de la parole scolaire.



Ici, les participants ressentent généralement le besoin de distinguer **croire** et **savoir** : faisant écho au premier invariant (poser un problème), ils s'interrogent sur la pertinence de débattre de sujets qui ne peuvent se soumettre à l'examen rationnel : peut-on débattre de sa croyance en Dieu, en la magie ou aux miracles ? Sur ces sujets, n'aura-t-on pas plutôt tendance à exposer, à tour de rôle, son expérience, son opinion, ses traditions, sa culture, sans que cela ne puisse être soumis à la critique ou ne puisse réellement s'entrechoquer ? Il ne pourra y avoir que juxtaposition d'interventions, succession de témoignages ? Débattre nécessite d'être à la recherche de « savoirs » et non de « croyances », argumentent certains participants qui retrouvent ainsi le critère poppérien de la falsifiabilité. Mais alors que dire du « débat interprétatif », qui ne répond pas forcément à ce critère de « scientificité » ?

Cette discussion les engage finalement dans la compréhension de ce que peut être une posture authentiquement laïque : il n'est pas question d'empêcher les élèves de **croire**, ni même de discuter de leurs croyances, mais l'école est tout de même le lieu du **savoir** sans cesse soumis à la critique. Argumenter, c'est certes tout d'abord écouter et se sentir écouté, mais aussi répondre à des objections, être dans l'interaction et la contradiction, soumettre des exemples et contre-exemples, des conséquences et des inconséquences.

---

4 Ce concept d'élaboration silencieuse semble révéler une conception intéressante de ce que peut être l'activité d'un élève en classe.

#### d. Un engagement. Mais de quel ordre ?

Au critère de l'argumentation est associé généralement celui de l'engagement : peut-on débattre sans s'engager (personnellement et collectivement) ?

Celui qui reste en retrait ou n'entre pas dans « l'arène » n'est-il pas celui qui « refuse le débat » ? N'y a-t-il pas une obligation de participation ? Certains considèrent que la prise de risque est inhérente au débat et qu'elle impose donc aux participants d'accepter de s'exposer, de se mettre en danger, de prendre position. D'autres considèrent que l'élève doit pouvoir se taire et que ce n'est pas parce qu'il ne parle pas qu'il ne « participe » pas<sup>4</sup>. Si participation il doit y avoir, elle peut consister en une écoute active, un travail de reformulation, de synthèse, de prise de notes, etc.

Cependant, celui qui rentre dans l'arène, dans quel but le fait-il ? Ne le fait-il pour **convaincre** ? Et faut-il chercher absolument à convaincre ? La discussion est généralement très animée à ce sujet : certains considèrent que cette volonté est justement incompatible avec l'idée même de débat, puisqu'elle manifeste le désir de **vaincre** (contradictoire avec le mode coopératif et délibératif qui caractériserait le débat) alors que la posture attendue est celle du doute et de la délibération ; d'autres affirment que c'en est une condition élémentaire : n'est-ce pas un penchant naturel, sain et nécessaire de tout débattant que de croire en ce qu'il affirme et de chercher

à le défendre ? N'est-ce pas le moteur même du débat ?

L'animateur (formateur) invite alors les participants à chercher les différences entre « convaincre » et « persuader »<sup>5</sup>.

Finalement, ils tombent d'accord sur l'idée d'un engagement éthique essentiel, posture intentionnelle fondamentale : la « posture de faillibilité ». Formuler dès le commencement l'hypothèse de pouvoir se tromper, inscrire dans les conditions de son implication la possibilité de « changer d'avis ». Ce qui renvoie implicitement, une fois de plus, à cette posture « poppérienne » : pour chacune de mes propositions, je vous supplie de faire tout ce qui est en votre pouvoir pour les rendre fausses, afin que **nous** sortions grandis, grâce au débat, par la reconnaissance de mes ou de nos erreurs. Ou alors, dans le cas contraire, par le renforcement de ces propositions, leur ayant trouvé de nouveaux arguments favorables.

Ce principe, fondateur de la « communauté de recherche », est lui-même conditionné par un autre principe reconnu des stagiaires : celui de **sincérité**. Pour débattre je dois dire ce que je pense et penser ce que je dis, au risque autrement de perdre toute crédibilité et donc d'annihiler la discussion...

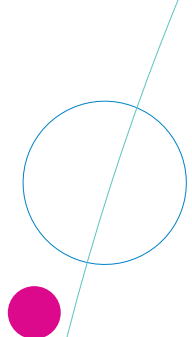
### e. Des participants. Mais en quel nombre ?

Qu'il faille des participants pour débattre semble aller de soi. Mais le nombre minimal requis prête à discussion. Peut-on débattre seul ? Si oui, n'est-ce pas à condition d'être plus ou moins schizophrène ? Un « débat intérieur », face à un dilemme moral par exemple, n'implique-t-il pas finalement une forme de dédoublement de soi ?

Dans ce cas, peut-on n'être que deux ? Cela (re)pose la question du médiateur : faut-il reconnaître un troisième terme comme condition de possibilité du débat ? Cette question est souvent longuement discutée, certains considérant qu'un débat à deux, sans arbitre, est envisageable, tandis que d'autres pensent le contraire. Pour ceux-là, le régulateur s'assure du respect des règles (avec entre autres la répartition équitable de la parole), est garant d'un cadre sécurisé (le respect de la parole de chacun) et, en tant que témoin neutre de la discussion, permet la reconnaissance des participants comme sujets.

Par ailleurs, la question de la neutralité du médiateur, si médiateur il y a, est débattue, particulièrement concernant le débat dans un cadre scolaire : certains pensent qu'il doit pouvoir donner son avis, afin de garantir l'atteinte des objectifs d'apprentissage visés ; d'autres au contraire lui imposent une neutralité absolue, condition du « penser par soi-même » et protection contre les travers transmissif, impositif et

5 « Convaincre, c'est [...] travailler en raison, avec la raison de l'autre. Persuader c'est non plus vaincre en raison mais jouer sur le vraisemblable pour gagner du pouvoir dans une assemblée (sophistes). Dans la persuasion c'est l'efficacité qui prime, tandis que c'est la vérité en raison qui doit sous-tendre la conviction » (Blond-Rzewuski, 2018, p. 19).



dogmatique. Mais que faire lorsque des propos sont « irrecevables » (d'un point de vue moral ou politique) ou manifestement inexacts (d'un point de vue factuel ou scientifique) ? Plusieurs débattants considèrent que le médiateur, s'il ne doit pas prendre position, doit cependant intervenir pour recadrer, mais parfois aussi pour provoquer... On reverra ce point un peu plus loin, dans le cadre des invariants éthiques.

Enfin, à travers la question du troisième terme, la place de la synthèse est souvent abordée et celle d'une nécessaire « institutionnalisation » : l'animateur doit-il conclure, apporter des connaissances et évaluer la qualité du débat ? Cela renvoie à la problématique de la finalité.

#### **f. Une finalité. Mais de quelle nature ?**

En effet, pour les participants, tout débat vise une fin, un objectif. Ils sont unanimes quant à l'idée de « cheminement », de parcours, de transformation : pour qu'un débat soit réussi, disent-ils, il faut qu'il y ait transformation de chaque participant : soit par l'enrichissement des positions initiales, soit par le changement d'avis. Ils sont aussi unanimes quant à la nécessité d'une temporalité cadrée : il faut qu'il y ait un commencement et un achèvement.

Mais c'est la nature même de cet achèvement qui les divise. Qu'est-ce qui est visé *in fine* par un débat ? La vérité ? Curieusement, cela effraie de nombreux participants. Ils la refusent catégoriquement

en matière de morale et, pour certains, manifestent même une certaine frilosité, pour ne pas dire du scepticisme, à l'associer aux autres domaines : scientifique, historique, artistique.

Cette conception relativiste et sceptique est cependant malmenée lors du débat, avouons-le, grâce à l'usage de la maïeutique<sup>6</sup>, même en matière de morale (peut-on dire que « tout se vaut » dans le champ des valeurs ? Faut-il donc respecter la xénophobie ? Le sexisme ? L'intégrisme ?) et si certains maintiennent que la finalité première est la prise de conscience des différences et la tolérance, l'ouverture d'esprit, tous en viennent à penser que l'esprit critique et la pensée complexe, par la construction d'un *sensus communis* (Kant) fondé sur des expériences intellectuelles communes, peuvent permettre de réhabiliter une forme d'universalisme.

Ils proposent aussi, pour répondre à la question des finalités, de distinguer différents types de débats :

- « Le débat scientifique », pour lequel « à court ou moyen terme, il faudra acquérir un savoir qui préexiste au débat entre élèves, un savoir qui est (peut-être provisoirement dans certains cas, assez rarement à l'école) validé par la communauté des experts. » (Bussienne et Tozzi, 2008) ;

- « Le débat interprétatif », qui se caractérise par la polysémie des lectures et dont l'approche est en lien avec l'appréhension

---

6 La maïeutique est l'art de faire accoucher les esprits à l'aide du questionnement. Socrate en est le praticien bien connu qui, dans le dialogue Ménon, parvient à faire formuler à un esclave le théorème de Pythagore sans formuler aucune affirmation...



artistique d'une œuvre (littéraire, plastique, musicale, etc.) ;

- « Le débat de régulation » ou « de vie de classe », que l'on pratique entre autres en conseil d'élèves et en conseil coopératif (Freinet, Oury) et pour lequel, à court terme, il s'agit d'organiser et d'améliorer la vie de la classe, de gérer les conflits, les projets, la vie collective ; à long terme d'apprendre la citoyenneté, le sens de la volonté générale, les règles de la vie démocratique ;

- « Le débat (à visée) philosophique », qui se caractérise par le type de sujet abordé (souvent à teneur existentielle, éthique ou épistémologique) et dont une finalité visée, herméneutique, l'assimile au débat interprétatif (et en ce sens questionne de nouveau le critère d'objectivité) ; tandis que le développement des trois grandes compétences : problématisation, conceptualisation et argumentation, le rapproche du débat scientifique, avec cette nuance que les réponses formulées sont par essence discutables, infinies, « évolutives ».

Ce débat sur les finalités du débat est donc (de l'aveu des stagiaires) vecteur d'une profonde et radicale mutation intellectuelle, interrogeant le rapport de l'enseignement aux savoirs et à la vérité.

### **g. Une éthique (communicationnelle).**

#### **Mais faut-il tout tolérer ?**

Dans le prolongement de cette réflexion sur la finalité, les participants identifient un certain nombre de principes éthiques que doivent respecter les débattants, sous peine d'annihiler l'exercice : la liberté de parole associée à la sincérité (pouvoir

dire ce que je pense mais penser ce que je dis...), le respect (ne pas se moquer, ne pas s'invectiver), l'écoute et la reconnaissance mutuelle (« interlocuteurs valables »), la tolérance.

Le respect et la tolérance sont objets de discussion : faut-il tout tolérer, même ce qui est contraire aux normes et aux valeurs à transmettre ? Comment réagir face à des propos qui semblent provocateurs ? Que faire de l'insolence ? Les échanges entre stagiaires sont révélateurs de deux postures : celle de l'absolu contrôle, qui apparaît rapidement incompatible avec la possibilité même de faire débattre les élèves ; et celle de l'absolue libéralisation, qui renvoie à une forme d'anarchie ou/et à la prise de pouvoir de certains sur les autres, donc au risque de la perte des repères éducatifs... Une alternative médiane pourrait être l'émergence d'une « pédagogie de l'insolence philosophique » qui consisterait à apprendre à tout remettre en question, à critiquer, à ne pas se soumettre, à libérer la parole, à condition que cela respecte les critères de sincérité et d'absence de diffamation.

Ces échanges sont déstabilisants pour de nombreux enseignants, les uns se retrouvant face à leurs contradictions (prétendre libérer la parole mais ne rien libérer du tout), les autres devant assumer des gestes professionnels finalement peu « éthiques » (défavorables à l'émancipation). Tous formulent une conception renouvelée de l'autorité, qui semble résider ailleurs que dans le contrôle de la parole et le refus de la provocation.

#### h. Un cadre. Mais alors *quid* de la **spontanéité** ?

De l'éthique, on glisse vers le politique : le débat exigerait des « règles » ou des « lois » instituées et contractualisées. Le cadre spatial est aussi abordé.

La négociation du rapport à l'espace fait l'unanimité : peut-on débattre sans se faire face, sans pouvoir dévisager ses interlocuteurs, sans prendre appui sur les regards ? Pour qu'il y ait débat, il faut un lieu (symboliquement) adapté et une disposition des participants favorable aux échanges verbaux. Il ne sera donc pas possible de faire débattre les élèves en « rang d'oignon ».

En revanche, les règles et les lois ne font pas consensus : le débat est-il nécessairement « réglé » (en dehors des principes éthiques posés) et si oui selon quelles règles ? Faut-il un partage des rôles, l'attribution de « métiers » ? Les uns défendent une position « minimaliste », les autres « maximaliste ».

Pour les minimalistes, le débat peut s'autoréguler et ne nécessite pas de partage particulier des tâches (donneur de parole, synthétiseur, reformulateur, etc.) ni l'instauration d'un « règlement » explicite (lever la main pour demander la parole, attendre son tour, rester dans le sujet, « rebondir » sur ce qui a été dit, etc.), le cadre éthique étant suffisant. Ils citent pour exemples les « repas dominicaux », les débats entre amis, certaines émissions radio-télévisées, les discussions dans les lieux publics (réunions politiques, agoras, bistros, etc.), dans les associations, etc., qui constituent la famille des débats « spontanés ».

Les « maximalistes » considèrent au contraire ces situations comme de parfaits contre-exemples de débats, qui relèvent plutôt de la « foire d'empoigne », des « jeux du Cirque », du « café du commerce » ou au mieux de la « discussion de comptoir ». Ce qui leur manque ? Justement l'établissement de règles clairement énoncées, adossées au cadre éthique, et la distribution de rôles avec *a minima* un donneur de parole et/ou un animateur. Les plus acculturés envisagent la nécessité d'observateurs (secrétaires, dessinateurs) pour garder trace et évaluer la pertinence du dispositif, parfois même (mais assez rarement) de synthétiseurs et de reformulateurs. Pour ces partisans du « débat réglé », l'expression est pléonastique.

Dans cette opposition entre minimalistes et maximalistes, la problématique de la **spontanéité** est souvent le point d'achoppement. Les uns reprochent au débat dit « réglé » (la DVDP est identifiée comme tel !) sa lenteur et sa pesanteur : attendre son tour de parole, devoir lever la main pour participer, ne pas pouvoir spontanément réagir, tout cela nuit à la richesse et à la diversité des interactions, casse la dynamique de la discussion et empêche même la véritable confrontation entre pairs. Les autres, au contraire, conditionnent la qualité des interactions au partage des rôles et à l'exigence du cadre. Ils font l'éloge de cette lenteur qui oblige à passer de la gesticulation au geste, à peser ses mots et à « tourner sept fois la langue dans sa bouche avant de parler ».

### **i. Une dimension publique. Mais alors, quid de la confidentialité ?**

Enfin, le débat semble relever de l'espace public et non de la sphère privée : dans le cadre scolaire, il n'est pas question de débattre à huis clos. Tout d'abord parce que cet exercice s'inscrit dans un cadre laïque, démocratique et rationnel. Ensuite parce que ce caractère public favorise la reconnaissance des participants comme sujets. Enfin parce que certains considèrent que, par définition même, le débat nécessite la présence de « spectateurs ».

Cependant, pour certains, cette dimension publique comporte des limites : d'une part chaque participant pourrait avoir tendance à s'attacher davantage au regard des témoins qu'à celui des participants, c'est-à-dire chercher à convaincre le public plutôt qu'à se laisser convaincre. D'autre part, la confidentialité leur apparaît comme une condition de libération de la parole, parce qu'elle permet à chaque débattant

de tenir des propos peu tenables devant d'autres personnes (la famille, l'institution, etc.) et leur garantit la sécurité, aucun usage de leur propos ne pouvant être fait « à l'extérieur » du cercle de débattants.

Mais justement, pour d'autres, cette confidentialité pose problème : elle mène à des travers dangereux et contreproductifs, à des malentendus qui incitent les participants à se « confier », à s'épancher sur leur vie privée, à exposer leur intimité, donnant donc un virage psychothérapeutique au débat qui n'est ni souhaitable ni voulu. Cela revient à perdre de vue les objectifs mêmes du débat, du moins tel qu'envisagé à l'école : la décentration de soi et la recherche par l'argumentation d'une certaine forme d'universalisme, en quittant le registre de l'expérience personnelle. Aussi pour ceux-là le débat doit être reconnu et assumé comme fondamentalement public, sujet même à « publicité ».

## **4. Bibliographie**

Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin.

Bakhtine, M. (1979). *Esthétique de la création verbale*, Paris.

Billouet, P. (2007). *Débattre, pratiques scolaires et démarches éducatives*, L'Harmattan.

Blond-Rzewuski, O. (dir.). (2018). *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?*, Hatier.

Blond-Rzewuski, O., Budex, C., Chirouter, E. (2020). Adopter une posture laïque en classe : le modèle de la pratique de la philosophie avec les enfants. *Ressources : pour la formation, l'École et les apprentissages scolaires*, INSPE de l'Académie de Nantes (À paraître).

Bucheton, D. (2002). Trois bonnes raisons pour débattre à l'école. *Les cahiers pédagogiques*, n°401.

Bucheton, D. (2017). Gestes professionnels postures des enseignants : quelles responsabilités dans les processus différenciateurs ? *Conférence de consensus. Différenciation pédagogique*. www.cnesco.fr

Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. ESF

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, vol.3 – n°3, pp. 29-48. Presses Universitaires de Rennes.

Budex, C. (2019). Pratique de la philosophie et fraternité : un levier pour lutter contre les inégalités. *Éducation et socialisation*, 53.

Bussienne, E., Tozzi, M. (2008). Le débat scolaire : son sens éducatif et ses modalités. *Diotime*, 37. <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/>

Charbonnier, S. (2014). *L'érotisme des problèmes*, ENS Éditions.

Chirouter, E. (2016). *De la "philosophie à l'école" à une "école philosophique". Les ateliers de philosophie pour redonner de la "saveur aux savoirs"* (HDR Sciences de l'éducation inédite). Université Lyon 2.

Chirouter, E. (2019). De la philosophie à l'école à une école philosophique. Redonner de la saveur aux savoirs pour lutter contre les inégalités scolaires. *Éducation et socialisation* [En ligne], 53. Consulté le 21 septembre 2022 à <http://journals.openedition.org/edso/6842>

Chirouter, E. (à paraître). *La philosophie avec les enfants. Un paradigme pour l'éman-*

*ipation la reconnaissance et la résonance*. Raison publique.

Dewey, J. (1997). La démocratie créatrice : la tâche qui nous attend. *Horizons Philosophiques*, 5 (2).

Dewey, J. (2014). *Reconstruction en philosophie*, Gallimard.

Dolz, J., Rey, N., Surian, M. (2004). Le débat : un dialogue avec la pensée de l'autre. *Le français aujourd'hui*, 146.

Fabre, M. (1997). Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation-problème. *Revue Française de Pédagogie*, 120.

Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*, Vrin.

Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique : La carte et la boussole*, PUF.

Fabre, M. (2014). De l'étonnement au problème. *Éducation permanente*, 200, pp. 97-105.

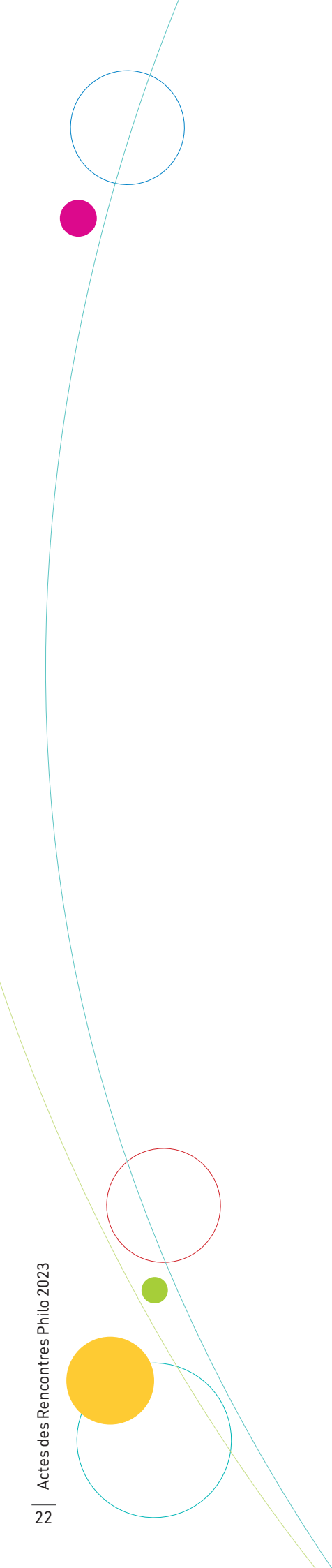
Fabre, M. (2018). École et « post-vérité ». *Revue française de pédagogie*, 204.

Freinet, C. (1964). Les invariants pédagogiques. *Bibliothèque de l'École Moderne*, n°25. Éditions de l'école moderne française.

Galichet, F. (2019). *Philosopher à tout âge. Approche interprétative du philosophe*, Vrin.

Gagnon, M. (2015). Rapport aux savoirs et pratiques critiques en communauté de recherches philosophiques : quels enjeux pour les élèves et les enseignants, *Éducation et socialisation*, 39, 2015. <https://journals.openedition.org/edso/1418>

- Garcia, C. (1980). Argumenter à l'oral : de la discussion au débat. *Pratiques*, 28, pp. 95-124.
- Jaurès, J. (1908). Neutralité et impartialité. *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 1, pp. 1-2.
- Kant, E. (1978). *Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée ?*, Vrin.
- Korczak, J. (2006). *Comment aimer un enfant suivi de Le droit de l'enfant au respect*, Robert Laffont.
- Kristeva, J. (1969). « Le mot, le dialogue et le roman », *Sémeiotikè*, « Recherches pour une sémanalyse », pp. 145-146.
- Lalanne, A. (2009). *La Philosophie à l'école : une philosophie de l'école*, L'Harmattan.
- Lamarre, J.M., Le Guern, A.L. (2006). Le travail de la pensée dans la discussion entre enfants : entre sens commun et philosophie. *Diotime*, n°29. <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/>
- Lévine, J. (2008). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?*, ESF.
- Lévine, J., Develay, M. (2003). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires. De la désappartenance à la réappartenance*, ESF.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*, De Bœck.
- Meirieu, P. (1992). L'école, lieu d'apprentissage de la démocratie. *Les Cahiers d'Éducation & Devenir - Numéro 2 - 1991/1992*. <https://www.meirieu.com/ARTICLES/listes-des-articles.htm>
- Meirieu, P. (2007). *Pédagogie : le devoir de résister*, ESF.
- Meirieu, P. (2016). *Éduquer après les attentats*, ESF.
- Popper, K. (1985). *Conjectures et réfutations. La croissance du savoir scientifique*, Payot.
- Renaut, A. (2002). *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Calmann-Lévy.
- Sueur, B., Tozzi, M. (2017). Quelle place pour la parole de l'élève ? *Cahiers pédagogiques*, n°538.
- Tozzi, M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, CNDP.
- Tozzi, M. (2002a). *La discussion philosophique à l'école primaire*, CRDP Montpellier.
- Tozzi, M. (2002b). *Nouvelles pratiques philosophiques en classe*, CRDP Bretagne.
- Tozzi, M. (2004). Débat scolaire : les enjeux anthropologiques d'une didactisation. *Tréma*, n° 23, pp. 49-57. <http://journals.openedition.org/trema/598>
- Tozzi, M. (2017). La discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) : finalité, enjeux, pratiques. *Diotime*, n°74. <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/>
- Tozzi, M. (2019). *Perspectives didactiques en philosophie. Éclairages théoriques et historiques, pistes pratiques*, Lambert-Lucas.
- Tozzi, M., Lalanne, A. (2003). « Discussion philosophique en classe et identité professionnelle du professeur d'école débutant », *Tréma*, n° 20-21, pp. 95-108. <http://journals.openedition.org/trema/1406>
- Vygotski, L. *Pensée et Langage*, La Dispute (Éd. 1997).



## II. ALEXIS FILIPUCCI<sup>1</sup>

Docteur en philosophie

Chercheur, animateur et formateur à PhiloCité et à PhiloCité-Recherches

# UN EXERCICE DE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL MARXISTE

Il semble désormais à la mode de critiquer la mouvance idéologique et pratique du développement personnel. Autant dire que c'est devenu à peu près inutile. Ce qui aurait une chance de ne pas l'être – et qu'on voudrait lire chez ceux qui brûlent ce qu'ils ont adoré – c'est de répondre positivement au désir si puissant qui continue de donner malgré tout sa force aux multiples courants du développement personnel.

Autrement dit, plutôt que de culpabiliser (avec) nos contemporains, tâchons de trouver un moyen de poursuivre la satisfaction de ce désir en évitant les écueils – mercantiles et « dépolitisés » – désormais bien connus du développement personnel. Selon nous, Marx nous indique quelle voie arpenter dans cette quête, ce qui fait de

lui le grand penseur du développement personnel.

Cette dernière affirmation choque sans doute l'opinion commune. Elle n'est pourtant pas une outrance rhétorique ou polémique et s'appuie sur le travail d'importance cruciale effectué par Lucien Sève pendant des décennies<sup>2</sup>. Ce n'est pas le lieu pour rendre justice à une telle œuvre, aussi nous contenterons-nous ici de faire quelques brèves remarques, nécessaires à la bonne intelligence de ce qui suivra. Nous les ferons en dégagant certaines implications de la 6<sup>e</sup> des « Thèses sur Feuerbach » de Marx, dans la traduction qu'en propose Sève : « L'essence humaine » n'est pas une abstraction inhérente à l'individu pris à part. Dans sa réalité effective, c'est l'ensemble des rapports sociaux ».

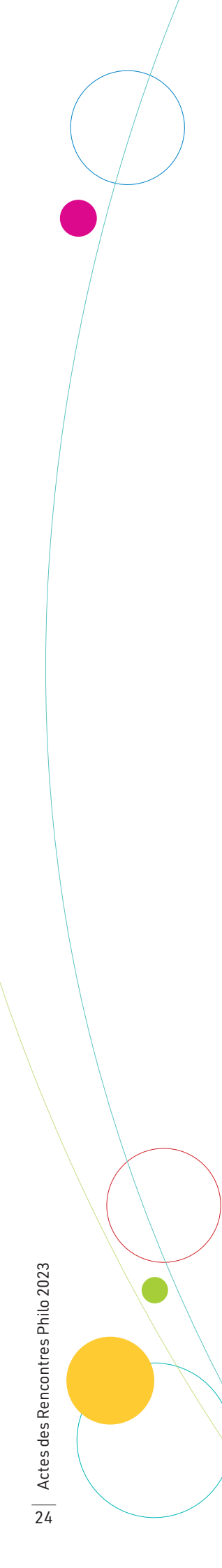
### 1. L'essence en question

L'essence n'est pas **dans** les individus, comme leur réalité secrète et intime, elle est le monde historique produit par les générations qui se succèdent et qui définit à un

moment ce que l'humanité peut faire et peut connaître. Sans cela, il est impossible d'expliquer comment la même espèce s'avère capable, sans évolution biologique majeure

1 Monsieur Filipucci n'a pas pu venir présenter la conférence en personne ; son intervention a été prise en charge par Gaëlle Jeanmart. (n.d.é)

2 Toute l'œuvre de Lucien Sève mériterait d'être citée et rappelée à la conscience collective. Pour notre propos, on lira plus spécifiquement : *Marxisme et théorie de la personnalité*, Paris, Éditions sociales, 1969 ; *Penser avec Marx aujourd'hui. II. L'homme?*, Paris, Éditions La Dispute, 2008 ; *Penser avec Marx aujourd'hui. III. La philosophie ?*, Paris, Éditions La Dispute, 2014.



et en seulement quelques millénaires, de voler, d'aller sur la Lune, de développer des constitutions ou d'exploiter l'énergie atomique. Cette conception d'une essence **excentrée** et **historique** va à l'encontre du

concept classique d'« essence », qui, on le voit, gouverne profondément le développement personnel (non marxiste) dès lors qu'il vise l'actualisation d'un potentiel inhérent à l'individu.

## 2. Le potentiel de l'individu

L'actualisation du « potentiel de l'individu » (c'est-à-dire un développement personnel compris comme la progressive adéquation d'un individu à son essence) peut se faire de deux façons : soit sous la modalité constructive d'un *psycho-buiding*, soit sous la modalité déconstructive d'un déconditionnement (de la culture, de la société, de la famille, etc.). Dans la perspective marxiste par contre, la « personne » est le résultat du rapport d'appropriation/expropriation de l'essence humaine extérieure par un individu. Si je suis empêché de savoir ce que je pourrais savoir, de faire ce que je pourrais faire, je suis alors **aliéné** au sens où l'on m'ampute de ce qui est pourtant constitutif de l'humanité à mon époque. Par contre, plus je m'approprie l'essence humaine, plus je fais miennes les compétences humaines figées à l'extérieur (ce que Sève nomme le « psychisme objectivé »). Cela a comme conséquence très immédiate que le développement personnel marxiste requiert du temps libre (non soumis au marché

de l'emploi ou à la tyrannie d'activités de compensation par la consommation) et que, réciproquement, une organisation sociale qui produit moins de temps libre est plus aliénante. Beaucoup d'efforts ont été investis pour faire croire qu'il était possible et désirable de se développer dans un travail non autonome, et face à l'échec patent de cette illusion (*burn out*, *quiet quitting*, etc.), la tentation est de rejeter massivement tout investissement social pour se concentrer sur « soi ». C'est là, par exemple, le ressort profond tant du surinvestissement dans le *New Age* après un *burn-out* que de cette nouvelle figure sociale soi-disant désirable qu'est le « jeune retraité ». Contre cette idée erronée selon laquelle on ne peut se développer qu'en-dehors du monde social, la quête marxiste de l'individu totalement développé nécessite au contraire la défense, la promotion et la création actives d'une organisation sociale capable de fournir une maîtrise collective du temps.



### 3. L'essence contextualisée

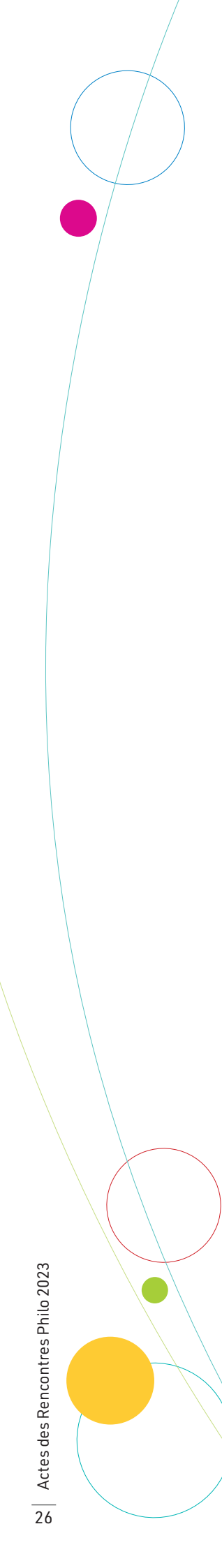
L'essence humaine excentrée est définie comme l'ensemble des rapports sociaux. Il faut entendre par là les coordonnées sociales dans lesquelles nous ne cessons de produire et reproduire nos vies. Nous nous produisons par nos activités, qui prennent place dans un champ structuré par des rapports sociaux particuliers. Par exemple, dans une société où la scolarité est obligatoire, un individu en âge d'être scolarisé ne peut se définir que comme « élève » ou « élève hors-la-loi ». Plus spécifiquement, si l'idéologie qui s'incarne dans le système scolaire repose sur la méritocratie et la concurrence, chaque élève se situera dans un continuum allant des « plus forts » aux « plus faibles » (ces derniers étant d'ores et déjà expropriés d'une série d'avenirs possibles). Si l'on passe de l'école à la famille, il semble évident que l'existence qui se déploie dans le champ d'une société dont le modèle anthropologique est la famille nucléaire diffère **essentiellement** d'une existence cadrée par un modèle valorisant la piété filiale envers les ancêtres. Plus spécifiquement à nouveau, si le cadre légal régissant la famille nucléaire ne reconnaît pas, par

exemple, les beaux-parents dans le cas de familles recomposées, comment ne pas voir que cela impacte fondamentalement les expériences vécues par chacun des membres de la famille. Et il en va de même de la citoyenneté (je me construirai différemment selon que je suis reconnu ou non comme citoyen à part entière), du travail (le rapport salarial qui fait de nous soit des patrons, soit des employés, soit des demandeurs d'emploi), des techniques (le forçage numérique fait de la littératie numérique un indispensable sous peine d'expropriation des droits sociaux), etc. Ces rapports sociaux sont indépendants de ma volonté immédiate et ils continueront à tisser le contenu de mon existence que je les subisse inconsciemment ou que je les nie héroïquement et illusoirement comme un stoïcien. **Me** développer ne peut dès lors se faire que par la **médiation** d'une action visant à transformer efficacement ces rapports sociaux. Si j'obtiens la citoyenneté de haute lutte, ou la reconnaissance légale de mon statut de belle-mère, comment ne pas y voir un développement concret de ma personne ?

### 4. Les spécificités du « développement personnel marxiste »

Reposant sur l'abstraction qu'est l'essence sous la forme d'un potentiel à actualiser (son *true self*, par exemple), le dévelop-

pement personnel non-marxiste s'avère être le plus pauvre et le plus impersonnel. Rien de plus général que « la conscience »



(ou « la vérité de la conscience », ou encore « la réalité de la conscience ») ou que « les émotions ». Le développement personnel marxiste intégrera quant à lui le contenu concret de la conscience : non seulement son objet (la conscience de **quoi**, de **quel monde** ?, mais aussi le sujet de la conscience (la conscience de **qui** ?). Dans le même ordre d'idées, il se demandera dans quelle société, fruit d'une histoire, il est possible d'éprouver telle émotion particulière. Ainsi, par exemple, le désir insatiable d'accumuler sans fin de l'argent n'est possible que dans un monde où existe l'argent comme moyen d'achat universel. Renouant avec le contenu concret

des vécus, le développement personnel marxiste renverse ainsi la métaphysique énergétique structurant le développement personnel et son imaginaire (en se connectant à son essence intime, on se connecte en même temps à la Nature, au Cosmos, etc.)<sup>3</sup>. À la place de cette scène qui invisibilise les rapports sociaux, le développement personnel marxiste mobilise la « logique dialectique des catégories ».

C'est précisément un tel exercice de logique dialectique qui a été proposé aux participants, en l'occurrence sous la forme d'un travail des « contradictions ».

## 5. Exercice

**a.** Tracer un cercle sur une grande feuille blanche.

**b.** Chacun identifie les 10 modalités les plus importantes de sa vie et les dispose sur la circonférence. (Une différence **modale** n'est pas une différence **essentielle** (je suis Belge et pas Népalais), ni une différence purement **nominale** (je suis Belge / I am Belgian). Par contre, je suis tout à la fois et totalement « père » et « fils »).

**c.** Relier les pôles qui entrent en tension, fournir un exemple de situation où cette tension se manifeste et en discuter en sous-groupes.

**d.** Dans chaque cas, se demander s'il s'agit d'une simple tension – les deux pôles

peuvent coexister de façon non ou peu problématique au même moment – ou bien s'il s'agit d'une contradiction (vous ne pouvez être les deux en même temps sauf à en souffrir, c'est-à-dire à être rendu impuissant par la négation réciproque des pôles).

**e.** Pour les contradictions, identifier de quel type de contradiction il s'agit. Une contradiction peut être soit réconciliable soit irréconciliable.

- Une contradiction **réconciliable** lie des termes qui s'opposent l'un à l'autre de façon symétrique (haut *versus* bas, achat *versus* vente). Par exemple, il se peut que l'évolution des conditions objectives (au hasard : une pandémie) ait transformé

<sup>3</sup> Sur ce point, cf. Liogier, R., *Souci de soi, conscience du monde. Vers une religion globale ?*, Armand Colin, 2012.

la simple tension entre la vie privée et le travail en une opposition frontale. Alors que la tension vie privée/travail dessinait le rythme quotidien, désormais le travail, qui se pose comme n'étant pas la vie privée, est dans la vie privée. Conséquence : quand je travaille je ne m'occupe pas de l'enfant qui pleure, quand je sèche ses larmes, je ne travaille pas. Il faut alors créer un nouveau cadre où la contradiction va pouvoir revenir son statut de simple tension (adaptation des horaires, pièce à part, etc.).

- Une contradiction **irréconciliable** oppose des termes asymétriques qui visent à s'éliminer l'un l'autre : exploités *versus*

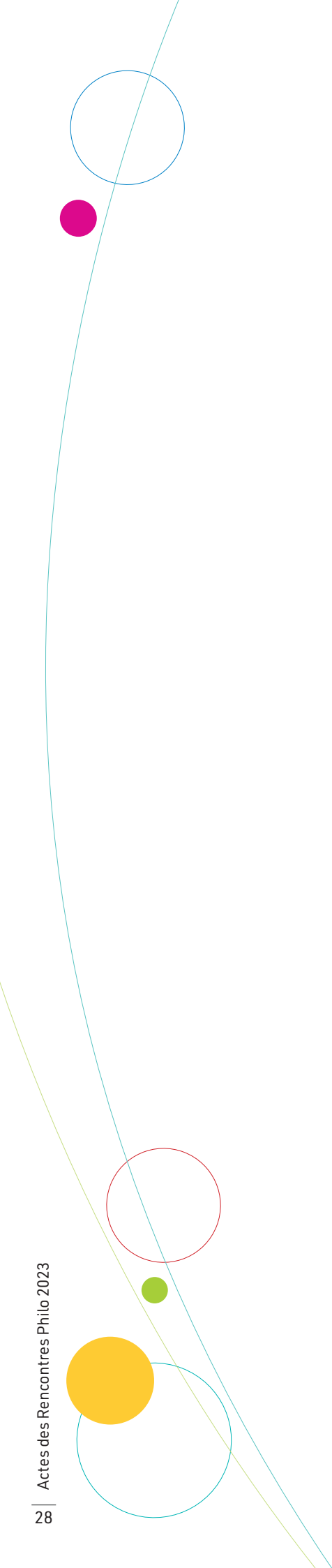
exploités, avant versus après, vrai *versus* faux. Lorsqu'une contradiction irréconciliable se déploie, elle trace une trajectoire historique en produisant une transformation irréversible. Avant j'étais ceci (un conducteur d'auto), et je suis désormais cela (un cycliste militant) en niant activement ce que j'étais, ce qui trace une trajectoire biographique singulière.

**f.** Sur quel(s) rapport(s) social(-aux) reposent les contradictions irréconciliables repérées ? Quelles actions mener pour vous développer personnellement ?

## 6. Point de vigilance

Dans une logique toute dialectique, il est important de voir que les obstacles au bon déroulement de l'exercice sont précisément ce qu'il faut avant tout travailler. L'expérience montre que ces obstacles proviennent surtout de l'ambiance idéologique propice au et promue par le développement personnel non-marxiste (en fait capitaliste). Ainsi, les pôles constitutifs des rapports sociaux apparaissent peu, de prime abord, comme modalités importantes

d'une vie tant nous sommes habitués à nous définir en termes caractérogiques grossiers (« je suis comme ceci » ou « comme cela »). En outre, on constate souvent un véritable déni des contradictions (dont la manifestation est souvent douloureuse et l'issue possiblement conflictuelle). Mais si tout va bien, ne manquera-t-on pas de faire remarquer, pourquoi alors s'adonner au développement personnel ?



### III. CHARLIE RENARD

Professeure de philosophie

Animatrice d'ateliers philosophiques

Chercheuse en Sciences de l'Éducation à l'Université de Nantes

## « ARCHÉOPHILO » : ET SI LE PASSÉ... C'ÉTAIT NOUS !?

**Une activité conçue pour travailler sa capacité à s'étonner, interpréter et formuler des hypothèses.**

« Imagine que tu sois un archéologue de l'an 4023 et que tu découvres des objets d'aujourd'hui, comment pourrais-tu savoir à quoi tu as affaire ? Sur quoi t'appuierais-tu pour les interpréter et faire des hypothèses ? Quelles questions philosophiques pourraient émerger ? »

Ce scénario, inspiré de l'exposition<sup>1</sup> « Futur antérieur » conçue par le Musée romain de Lausanne-Vidy en 2002, est l'occasion de vivre une expérience d'amnésie volontaire : mettre en suspens, de côté, tout ce que l'on sait des objets de notre quotidien pour

imaginer ce qu'un archéologue du futur pourrait y voir. « N'oubliez pas de tout oublier ! » ou une forme revisitée du « je sais que je ne sais rien » socratique. L'objectif est de rendre le présent étrange, de susciter un changement de regard vis-à-vis de nos façons de vivre, de sentir et de penser afin de les questionner. Au-delà de sa dimension expérientielle (travailler sa capacité d'étonnement), cet atelier est aussi l'occasion de s'interroger sur les obstacles possibles à la connaissance du passé ainsi que de réfléchir aux critères d'une bonne hypothèse interprétative.

---

<sup>1</sup> Le propos de l'exposition « Futur antérieur » est d'imaginer quel regard ces archéologues du futur porteront sur ces objets fragmentaires, s'il ne devait rester aucune autre trace de notre civilisation. À travers l'humour, (l'exposition) questionne les méthodes archéologiques et pose le problème très sérieux de l'interprétation : les archéologues d'aujourd'hui peuvent-ils, comme ceux de l'exposition, commettre des erreurs ? Sur quelles méthodes s'appuient-ils pour construire leurs discours ? Il s'agit aussi d'interroger les enjeux de la conservation et le rôle même du musée. Archéa Archéologie en Pays de France, 2018, *Futur Antérieur*, [https://archea.roissypaysdefrance.fr/fileadmin/mediatheque\\_archea/Documents/Expositions\\_temporaires/DP-futur-antérieur.pdf](https://archea.roissypaysdefrance.fr/fileadmin/mediatheque_archea/Documents/Expositions_temporaires/DP-futur-antérieur.pdf). Nous avons également été inspiré par la vidéo de Charlie Danger « Que penseront les gens du futur de... nous ? » et la série des vidéos intitulées « Objets insolites » de la chaîne « Nota Bene ».

# 1. Hypothèse et interprétation : deux notions centrales en archéologie et dans le dialogue philosophique

Tout comme l'archéologie<sup>2</sup>, la pratique du dialogue philosophique place au cœur de son ADN la démarche de l'enquête. La philosophie pour enfants (désormais abrégée en PPE) s'inscrit, entre autres, dans des traditions intellectuelles nord-américaines instaurées par Peirce et Dewey, qui considèrent que l'éducation devrait permettre la création de *communities of inquiry* (communautés d'enquête ou de recherche) avec et par les enfants.

Tout comme l'archéologie, la PPE considère comme centrale l'habileté à formuler de solides **hypothèses**. Dans la PPE, un des objectifs majeurs est de développer chez les participants ce mode spéculatif de la pensée (créer des concepts, imaginer des situations, formuler des hypothèses) qui ne soit pas le fruit d'une imagination débridée « folle du logis », mais bien couplée avec le mode réflexif critique de la pensée : « c'est prendre soin de sa valeur philosophique que de considérer toute proposition comme une hypothèse à questionner »<sup>3</sup>. Non seulement s'efforcer d'adopter une attitude qui consiste à proposer des idées sans forcément y adhérer, à être capable de prendre de la distance par rapport à ses opinions, mais aussi d'évaluer, de sonder et de peser

chaque proposition (les siennes et celles des autres), de proposer des contre-exemples et si besoin de s'autocorriger. C'est ce que Dewey appelle la **pensée réfléchie** qui : « est le résultat de l'examen serré, prolongé, précis, d'une croyance donnée ou d'une forme hypothétique de connaissances, examen effectué à la lumière des arguments qui appuient celles-ci et des conclusions auxquelles elles aboutissent » (Dewey, 1910/1925, p. 21). Cette pensée réfléchie n'est pas spontanée, ce n'est pas « ce qui me passe par la tête », mais ce qui y siège un petit moment et s'élabore de façon consciente et volontaire, et par conséquent, demande un peu d'effort (cinq phases du processus pour Dewey : le doute, le problème, l'inférence, le raisonnement et la conclusion). La pensée cherche à interpréter pour sortir du doute et de l'indétermination et elle produit ensuite des hypothèses qu'elle teste par la suite<sup>4</sup>. S'il faut tenir compte de « la dimension herméneutique du philosophe » (Galichet, 2004, 2019) dans la pratique du dialogue philosophique, c'est parce que des processus interprétatifs sont présents à de multiples endroits (analyser un exemple, écouter et rechercher du sens dans la parole d'autrui, lire une fiction, appréhender une expérience de pensée...), et nous venons

2 Nous verrons plus bas les autres raisons de choisir l'archéologie comme cadre et sujet de l'atelier.

3 PÔLE PHILO, *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques*, Laïcité Brabant wallon, 2019 (Éd. révisée).

4 Pour un schéma du processus de recherche et des exercices entre autres sur cette habileté de pensée cf. « Les habiletés de pensée en philosophie pour enfants » d'Alexandre Herriger <http://eduphilo.ch/wp-content/uploads/2018/10/Doc-site-Entre-vues-.pdf>.

de le voir, à l'origine de chaque formulation d'hypothèse.

Tout comme en archéologie, dans un dialogue philosophique l'hypothèse ne vient donc pas

de nulle part, *ex nihilo*, elle est construite et naît d'une certaine interprétation d'un phénomène<sup>5</sup> et répond à une situation de perplexité, d'étonnement ou d'embarras.

## 2. Interpréter le bien connu pour travailler sa capacité d'étonnement

Interpréter c'est ramener à soi, à du familier, c'est donner du sens à ce qui au premier abord n'en a pas, c'est lire grâce à des codes, des outils, des repères. Autrement dit : la fonction de l'interprétation est de faire cesser l'indétermination, car « dans ce frottement entre l'objet extérieur et l'intériorité du sujet, on tend à vouloir insérer l'étrangeté, la bizarrerie de l'interprétable à notre cadre habituel »<sup>6</sup>. L'ennui, c'est qu'une interprétation hâtive pourrait tuer l'étonnement et nous empêcher de porter un regard neuf, vierge de tout présupposé sur les phénomènes et nous conduire à répéter du prêt-à-penser. L'archéologue, comme le philosophe, doit cultiver sa capacité d'étonnement pour pouvoir produire des hypothèses alternatives à ce qu'on sait déjà et ainsi permettre

la création de nouvelles connaissances. « Si l'enquête trouve son origine dans une expérience qui occasionne le trouble et la perplexité, il incombe dès lors au chercheur (novice ou expérimenté) de développer sa capacité d'ouverture à cette sensation et aux émotions qui lui sont attachées. Une manière de s'y prendre consiste notamment à travailler sa capacité d'étonnement et de mise en mots de cette expérience »<sup>7</sup>.

S'il faut travailler sa capacité d'étonnement, c'est qu'il se distingue de l'émerveillement contemplatif, de la passivité qui ne s'engage pas dans une recherche de sens et pour travailler ce « processus d'étrangéification du réel » (Thievenaz, 2017) l'atelier « Archéo-Philo » propose des objets bien connus du quotidien<sup>8</sup>. Interpréter, quand on ne connaît pas ce qu'on a devant les yeux<sup>9</sup>, quoi de plus

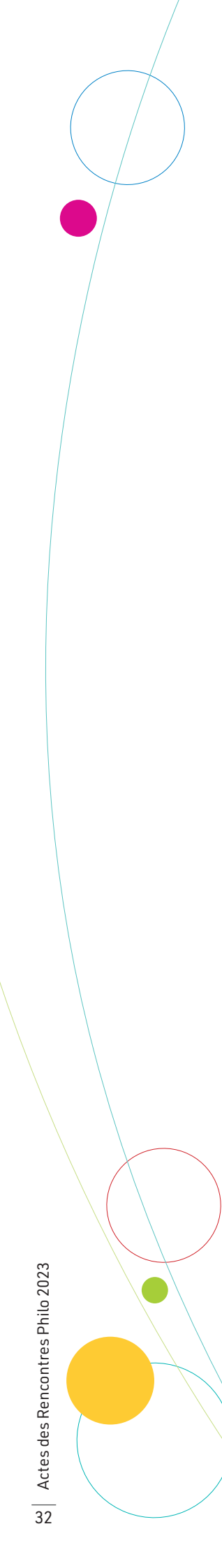
5 Nous parlerons ici principalement des hypothèses heuristiques même s'il peut aussi y avoir des raisonnements hypothético-déductifs dans un dialogue philosophique.

6 Intervention de Johanna Hawken dans *Exploration collective du concept d'interprétation (retour sur le séminaire des Nouvelles Pratiques Philosophiques, Peyriac, 4-8 juin 2018* [http://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/080/011/#\\_N1](http://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/080/011/#_N1)

7 Thievenaz, J. & Albero, B. (2022). Chapitre 1. De l'idée initiale à la question de recherche : les prémices de l'enquête. Dans : Brigitte Albero éd., *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*. Tome I (pp. 28-44). Dijon : Éditions Raison et Passions. p. 26.

8 Liste des objets présentés pour l'atelier lors des « Rencontres Philo » : un masque de plongée Décathlon, un bâton de flacon de bulles de savon, un nain de jardin, une charlotte pour cheveux, un recourbe-cil, une poupée Barbie, un tire-bouchon à aile (gendarme), un plat en métal avec des capsules de bière, une pile électrique, un jeu vidéo Tetris pour Game boy, un panneau de signalisation pour parking, un circuit imprimé, des trombones attachés, des câbles électriques, un sapin désodorisant.

9 Pour interpréter il ne faut pas non plus que ce soit trop étranger. Il faut que la lecture puisse trouver à quoi s'accrocher.



naturel... Mais lorsqu'il s'agit de regarder avec d'autres lunettes un nain de jardin, une Barbie ou un panneau de signalisation, cela demande un peu plus de contorsion de la pensée, car il faut feindre d'ignorer. Mais si comme le dit Merleau-Ponty : « la vraie philosophie est de rapprendre à voir le monde »<sup>10</sup>, le défi est justement de s'atteler avant toute chose au bien connu, à l'allant-de-soi, en somme à ce qui d'ordinaire ne paraît pas digne d'interprétation, car si « interpréter, ce serait réagir à ce qui nous semble inhabituel. Ce qui est clairement évident, univoque ou limpide ne requiert pas l'interprétation ».<sup>11</sup> C'est là que l'étonnement du philosophe<sup>12</sup> et du scientifique (archéologue) se distingue de l'étonnement au sens usuel, car ce n'est pas l'objet qui le suscite (le caractère insolite, étrange, soudain d'un phénomène), mais le sujet (l'état d'esprit, la posture de celui qui le provoque).

Un principe éthique sous-tend également le choix d'inviter des participants à interpréter des objets bien connus de tous<sup>13</sup> : les placer tous en posture de sachants (égalité épistémique), éviter la dissymétrie (entre eux et avec l'animateur). Il n'est besoin d'aucune culture particulière autre que le fait de vivre dans la même société et globalement à la même époque<sup>14</sup> (mieux : ne pas connaître les objets est même un avantage dans cet exercice !). Cela court-circuite toute tentation de pédantisme qu'on peut voir souvent dans les ateliers philo entre adultes et même parfois chez les enfants. Autrement dit, les participants font plutôt l'expérience d'un trop-plein de connaissances dont il faut se déprendre pour faire l'exercice qui consiste à formuler des hypothèses interprétatives originales, inédites à propos des objets présentés (l'animateur indique comme consigne : « Vous ne devez pas reprendre ce que vous savez de l'objet,

---

10 « La vraie philosophie est de rapprendre à voir le monde, et en ce sens une histoire racontée peut signifier le monde avec autant de « profondeur » qu'un traité de philosophie », Merleau-Ponty, M., *Phénoménologie de la perception*, Collection tel (n°4) Gallimard, 1976, p. 18.

11 Intervention de Johanna Hawken dans *Exploration collective du concept d'interprétation*, *Ibid.*

12 Nombreux sont les philosophes à considérer que la philosophie commence avec l'étonnement en particulier devant les choses habituelles : « S'étonner : voilà un sentiment qui est tout à fait d'un philosophe. La philosophie n'a pas d'autre origine » (Platon, *Théétète*, 155d) – « C'est en effet par l'étonnement que les humains, maintenant aussi bien qu'au début, commencent à philosopher, d'abord en s'étonnant de ce qu'il y avait d'étrange dans les choses banales, puis, quand ils avançaient peu à peu dans cette voie, en s'interrogeant aussi sur des sujets plus importants, par exemple sur les changements de la Lune, sur ceux du Soleil et des constellations et sur la naissance du Tout. » (Aristote, *Métaphysique*, 982b10-15) – « Avoir l'esprit philosophique, c'est être capable de s'étonner des événements habituels et des choses de tous les jours, de se poser comme sujet d'étude ce qu'il y a de plus général et de plus ordinaire » (Schopenhauer, A., *Le monde comme volonté et comme représentation*, 2004, p. 852).

13 J'ai découvert en rédigeant ce texte que la fondation « La main à la pâte » avait développé un atelier similaire davantage axé sur l'éducation à la science à partir d'un objet inconnu. Voir : [https://fondation-lamap.org/sites/default/files/sequence\\_pdf/les-archeologues-du-futur.pdf](https://fondation-lamap.org/sites/default/files/sequence_pdf/les-archeologues-du-futur.pdf)

14 Bien sûr, un tel atelier devrait être adapté si les participants venaient de cultures très hétérogènes. Ce ne serait pas un obstacle (bien au contraire) mais un paramètre à prendre en compte dans le choix des objets (essayer de représenter si possible toutes les cultures) et un élément à mettre en perspective dans la phase méta. L'atelier « ArchéoPhilo » serait aussi très intéressant en intergénérationnel.



mais jouer au maître ignorant, feindre<sup>15</sup> d'ignorer ce que vous savez de l'objet, vous décentrer, imaginer, ne pas projeter ce que vous savez »).

Une fois de plus, c'est bien cette expérience que vivent les chercheurs (comme les

archéologues) qui doivent avoir suffisamment d'ouverture d'esprit pour accueillir le nouveau, l'autre, l'inédit, mais qui sont néanmoins des experts en leur domaine et donc interprètent cette nouveauté à la lumière de leurs connaissances.

### 3. La plus-value à se défaire de ce que l'on sait

Cette posture inconfortable, frustrante même (certains participants ont parlé de « nœuds au cerveau »), donne accès à tout ce que notre interprétation charrie avec elle de clefs de lecture, d'expérience, de codes, de signifiants culturels voire d'ethnocentrisme. La neutralité est impossible dans l'interprétation. Il y a toujours de soi. Un des écueils<sup>16</sup> est la projection qui nie la singularité de l'interprété ou falsifie son sens. Et toute observation du phénomène est déjà un tri. Le but de l'exercice est alors de prendre conscience du processus à l'œuvre dans l'interprétation, du choix des indices, du sens qu'on leur donne, des grilles de lecture.

Simon Blackburn, dans son stimulant ouvrage « Penser : une irrésistible introduction à la philosophie », écrit ainsi : « on peut comparer nos idées et nos concepts aux lentilles à travers lesquelles nous voyons le monde. En philosophie, le thème d'étude, c'est la lentille elle-même ». Faire de la philosophie, ce serait comme regarder ses propres lunettes, pour décider s'il ne faudrait pas les nettoyer ou les recycler. En adoptant une posture réflexive à propos de ses propres mécanismes interprétatifs, on leur confère un statut épistémologique supérieur.

### 4. Pourquoi l'archéologie ?

Il s'agit maintenant d'expliquer pour quelles raisons il nous a semblé pertinent de choisir le cadre de l'archéologie (plus qu'une autre science) pour

concevoir cet atelier. L'atelier débute d'ailleurs ainsi : « à votre avis, pourquoi "ArchéoPhilo" ? ». Lors des « Rencontres Philo », les participants ont mentionné

15 Expérience de pensée qui n'est pas sans rappeler celle du *cogito* cartésien : « Je me résolus de feindre que toutes les choses qui m'étaient jamais entrées en l'esprit n'étaient non plus vraies que les illusions de mes songes ». Descartes, R., *Discours de la méthode*, partie IV, GF Flammarion, 2016.

16 Sur les aspects négatifs de l'interprétation (particularisme, relativisme, pédantisme, complotisme) cf. *Ibid.* *Exploration collective du concept d'interprétation*.

une « finalité commune » : toutes deux visent la « compréhension de l'humain », toutes deux portent en elles l'humanisme et l'universalisme de la sentence du dramaturge Terence dans la première scène de « l'Héautontimoroumenos » : « Je suis homme, et rien de ce qui est humain ne m'est étranger ». Dans un site de fouilles ou un atelier philo, on est susceptible de se trouver en présence d'objets ou de questions provenant d'une multitude de domaines culturels<sup>17</sup> : l'art, le langage, la nature, la religion, les mœurs, la justice, la politique, la science, la technique, l'éducation, les échanges, le temps et l'espace (leur représentation et leur mesure) ou la vérité, mais aussi le sport, les loisirs, l'habitat, les communications, l'alimentation, les habits... (on peut d'ailleurs adapter le dispositif au lieu où se déroule l'atelier afin d'en profiter pour faire découvrir l'histoire de la ville, du pays). Voici une liste non exhaustive de questions qu'on peut avoir en tête pour aborder les objets de l'atelier avec en gras un exemple de question classique de philosophie :

- Les lieux : quelles sont leurs fonctions ? Est-il possible que les villes du futur soient radicalement différentes ? Qu'il n'y ait plus de ville ? **Qu'est-ce qu'habiter pour l'homme ?**

- Les outils, techniques et arts : les noms (des marques) désignent-ils des artisans connus, des artistes de l'époque ? Qu'est-ce qui serait jugé comme artistique dans le futur, selon quels critères ? **Qu'est-ce qui fait d'un objet une œuvre d'art ?**

- La vie quotidienne : comment les humains boivent, dorment ? Travaillent ? Se déplacent ? Échangent ? Font du commerce ? Se divertissent ? S'habillent ? Font-ils du sport ? **Qu'est-ce qui est naturel ou culturel dans notre mode de vie ?**

- Les mœurs : comment les archéologues du futur jugeront le fait que nous mangeons des animaux ? Nos traditions relatives à l'alcool ? Nos drogues ? Nos rapports aux autres humains ? **Peut-on savoir ce qui est bon ou mauvais ?**

- Le sacré et le symbolique : quels sont les symboles ou icônes culturelles ? Y a-t-il une religion ? Des lieux, temps, objets sacrés ? **L'homme est-il par nature un être religieux ?**

- L'éducation : y a-t-il des écoles ? Comment apprend-on ? Quel est l'état de leur savoir sur le monde, l'histoire, par exemple leur représentation de l'univers ? Quels sont les canaux de transmission du savoir ? (Livres, net, autres ?)

- Le langage : quelles sont les langues parlées ? Quels sont les supports de com-

17 Je laisse délibérément de côté le camp qui prend le modèle des sciences naturelles ici : « Depuis les années 1980 la discipline est de plus en plus divisée en deux camps : d'un côté, le camp de ceux qui prennent pour modèle les sciences naturelles et assument l'idée selon laquelle la science n'arrête pas d'avancer vers la conquête de la compréhension de la nature. D'un autre côté, le camp de ceux qui prennent pour modèle les sciences sociales et considèrent l'archéologie comme un savoir historiquement constitué », ABADÍA, Oscar Moro (2020). *L'idée de « progrès » en archéologie : Réflexions du point de vue de l'épistémologie et l'histoire des sciences*. In : « Pour une histoire de la préhistoire océanienne : Approches historiographiques de l'archéologie francophone dans le Pacifique » (Cahier du Crédo).

munication ? Y a-t-il des panneaux de signalisation ? Des pictogrammes utilisés dans la prévention de dangers potentiels ?<sup>18</sup>

### **Un langage universel est-il possible ?**

D'autres participants ont suggéré l'idée que les deux disciplines ont en commun leur « mode opératoire » : « chercher du sens », de « fouiller », essayer de trouver des « choses cachées » et « créer du lien entre ce que l'on sait et l'objet étudié »<sup>19</sup>. En bref, elles sont toutes deux le lieu par excellence de l'interprétation. Mais ce qui est caractéristique de l'archéologie et qui la rend très intéressante dans le cadre de notre atelier, c'est qu'elle est marquée d'une part du sceau de l'incertitude (elle est par définition éloignée de son objet, les sources sont donc lacunaires, partielles) et d'autre part de la subjectivité (partialité) de la démarche du chercheur.

- Les sources lacunaires : les vestiges dont dispose l'archéologue sont le résultat d'un processus de sélection soumis à un double hasard : celui de la conservation et celui de la découverte. Le comportement des humains à l'égard de leurs objets (perdus, jetés, réemployés, les plus précieux et ceux pour la construction) et les matières premières avec lesquelles ils sont fabriqués (sujettes à la décomposition, à l'usure)

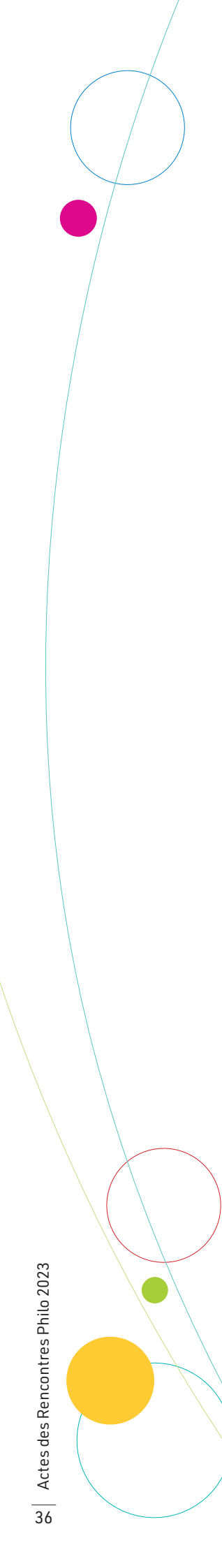
empêchent d'avoir accès à une image exacte du passé.

- La subjectivité : elle se retrouve à la fois dans l'observation du phénomène et son interprétation. D'abord parce qu'il faut choisir ce qu'il faut retenir, ce qui mérite d'être enregistré. À l'inverse, conserver tout, c'est risquer de se retrouver submergé par une quantité trop importante de données et la dilution de l'enquête dans une somme d'anecdotes. Parfois leur importance est surestimée (alors que cet objet était trivial). L'interprétation est également influencée par le caractère du chercheur (est-il audacieux ? Conservateur ? Fougueux ou Meticuleux ?) et par son époque et le lieu dans lesquels il évolue. Croire, comme Fénelon, que : « le bon historien n'est d'aucun temps ni d'aucun pays », c'est croire dans le mythe d'une objectivité impassible et impartiale du chercheur. Toute archéologie est archéologie contemporaine pour paraphraser Benedetto Croce, et donc soumise aux préjugés de son temps. On a longtemps prêté aux ancêtres des comportements barbares pour mieux nous placer au sommet de l'évolution. L'étude publiée récemment dans le *American Journal of Physical Anthropology* a montré combien les préjugés sexistes pouvaient biaiser l'interprétation d'un site<sup>20</sup>. C'est en réaction à ces types de préjugés que se développe

18 Question qui compte un fort enjeu : comment construire une signalisation claire permettant d'avertir les générations futures d'un danger autour d'un site de stockage de déchets nucléaires par exemple qui peuvent être actifs durant 10000 ans ?

19 Expressions des participants relevées lors des « Rencontres Philo ».

20 Une équipe de scientifiques menée par Charlotte Hedenstierna-Jonson, archéologue à l'Université d'Uppsala a fait l'analyse ADN du squelette retrouvé dans une tombe viking d'un guerrier exemplaire. Les artefacts trouvés à ses côtés laissaient penser aux chercheurs qu'il s'agissait d'attributs masculins. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/ajpa.23308>.



peu à peu une « archéologie du genre » par exemple<sup>21</sup>. Pour lutter contre ces biais, les sciences empiriques plaident de plus en plus pour des savoirs situés.

La dernière raison qui nous a donné envie de travailler philosophiquement sur les hypothèses interprétatives que l'on peut faire du passé (ici le passé du futur), ce sont les enjeux épistémologiques de l'expérience dans l'optique d'une éducation à l'esprit critique (ce qui est au centre de l'atelier « ArchéoPhilo » ce ne sont pas les idées, mais le processus d'enquête, l'épistémologie). On vient de le voir, proposer une interprétation fautive, biaisée, fantasmée des vestiges archéologiques est vite arrivé. La réécriture de l'Histoire est fréquente dans certains milieux nationalistes et/ou conspirationnistes à tel point que la mythologie prend souvent le pas sur les discours rationnels. L'archéologie doit faire face à de nombreux contre-discours et fictions pseudo-scientifiques (construction des pyramides par les extraterrestres par exemple) qui ont souvent la prétention de justifier des actions présentes (souvent politiques) ou d'écrire un nouvel avenir. Pour produire une archéologie critique,

il faut faire en sorte que les questionnements sur le passé, sur ses traces et sur le point de vue du chercheur soient tenus ensemble dans le cadre d'une enquête problématisée permettant de produire un savoir authentique. Mais précisément nous (les participants et animateurs de l'atelier de philosophie) ne sommes pas archéologues. Alors, « comment savoir, surtout depuis une posture d'outsider, qu'un discours donné est authentiquement (et non faussement) scientifique et, ce faisant, fiable ? »<sup>22</sup>. L'hypothèse proposée par Olivier Sartenaer consiste à dire qu' : « être scientifiquement cultivé ne consiste pas tant en **connaître** la science qu'en la **reconnaître** ». Cet enjeu épistémologique se double d'un enjeu démocratique cher à Dewey : doter chaque citoyen de la méthodologie de l'enquête, c'est-à-dire des capacités de vérifier la validité et la fiabilité du raisonnement présenté par les experts.

Ces caractéristiques (caractère partiel et partial de l'interprétation) en font le cadre par excellence pour travailler la formulation et l'évaluation, la reconnaissance d'hypothèses interprétatives fiables en contexte d'incertitude.

---

21 <https://journals.openedition.org/nda/11972> Isabelle Algrain (2020) « Archéologie du genre : construction sociale des identités et culture matérielle », Bruxelles, Université des Femmes ; voir aussi la vidéo de Manon Bril de la chaîne Youtube : « C'est une autre histoire ».

22 Voir l'article de la communication d'Olivier Sartenaer : Sartenaer, O. (2022) « Esprit critique, culture scientifique et nouvelles pratiques philosophiques », dans *Diotime* n°91 <http://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/091/003/>

## 5. Qu'est-ce qu'une bonne hypothèse interprétative ?

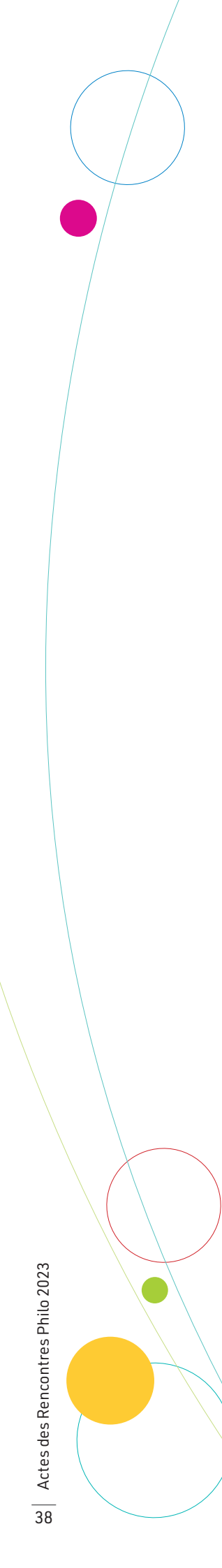
Avant de passer à la description de l'atelier, nous proposons de faire un point sur les critères possibles pour la formulation et l'évaluation des hypothèses interprétatives<sup>23</sup> sur le passé. Il est sans doute préférable de faire ce point en amont de l'atelier « ArchéoPhilo » qui se donne comme objectif d'évaluer les hypothèses plutôt que de produire ces critères. Cela évitera aussi tout malentendu sur la consigne. La production d'hypothèse fantaisiste peut être intéressante au moment de la synthèse collective, mais fait passer les participants un peu à côté de l'enjeu épistémologique pendant toute la partie préparatoire en petits groupes.

Commençons par clarifier le mot. Étymologiquement, le mot hypothèse vient du grec ὑπόθεσις, (hypóthesis). Le préfixe « hypo » signifie « inférieur », « manque » (par opposition au préfixe « hyper ») ; et le radical « thèse » désigne une « opinion », une « affirmation » ou « proposition ». C'est donc, littéralement, « moins qu'une affirmation ». Certaines hypothèses sont posées, mais ne seront pas discutées, on les appelle des postulats. Ce qui nous intéresse dans le dialogue philosophique, ce sont les **hypothèses de travail** : celles qui sont faites pour être étudiées, travaillées, confrontées, discutées parce que données

comme provisoires. L'hypothèse interprétative peut se reconnaître dans le discours par exemple par des adverbes (peut-être, probablement, presque, possible, etc.) l'usage de certains modaux (peut, pourrait) et du conditionnel, mais surtout par l'usage qu'on lui donne.

Quels sont maintenant les critères nous permettant de reconnaître une hypothèse interprétative fiable ? On peut d'abord considérer qu'elle doit être **testable** au moins en droit. En science, cela « exclut le recours à des causes immatérielles (magie, dieu, paranormal, l'inconscient) ». Une « hypothèse de travail » n'est pas l'énoncé d'une croyance-foi métaphysique, religieuse ou idéologique. Elle doit, en théorie, être acceptable, entendable par tout le monde, car issue du champ de la raison. Cela implique également qu'on doit pouvoir en théorie « avoir les outils et méthodes pour vérifier ». C'est ce que Popper appelle le critère de « réfutabilité ou falsifiabilité » : l'hypothèse doit pouvoir exhiber les possibilités de sa propre réfutation. Un autre critère découle du premier : « le contre-exemple ne doit pas être justifié par la même hypothèse », car dans ce cas on présuppose ce qu'on veut démontrer (pétition de principe) on recherche **l'immunisation épistémique**.

23 Il peut y avoir deux grands types d'hypothèses dans un dialogue philosophique : les hypothèses issues d'un raisonnement hypothético-déductif et les hypothèses heuristiques. Ces hypothèses heuristiques ne se basent pas sur une théorie pour déduire une démonstration à partir d'une expérimentation mais sur l'observation empirique pour anticiper des possibles. Elles relèvent plutôt d'un raisonnement inductif qui établit des relations entre contexte, problématique et revue de littérature, éléments de méthode pour les sciences, connaissances préalables et expérience pour l'enquête ordinaire.



Un troisième critère (ça aurait pu être le premier) pourrait être la **cohérence interne (logique) et externe** (avec d'autres hypothèses déjà admises comme fiables). Enfin, on pourrait ajouter le critère de **parcimonie** ou rasoir d'Ockham qu'on pourrait résumer par la formule : « les hypothèses suffisantes les plus simples doivent être préférées ». Ce principe n'indique pas la vérité d'une hypothèse, seulement celle qui doit être considérée en premier. Cela permet de mettre une hiérarchie dans l'enquête, de ne pas les considérer comme équivalentes (afin d'éviter le relativisme par exemple). Pour illustrer ce critère, on peut montrer l'épisode 6 (« Les pisteurs ») de la saison 4 de la série « Kaamelott » dans lequel on voit la surenchère hypothétique de Perceval et Karadoc pour expliquer une trace de botte dans la boue. On peut également, avec des enfants, lire l'album « Je n'ai pas fait mes devoirs parce que... »<sup>24</sup> dans lequel un élève invente les excuses les plus folles pour justifier à sa maîtresse qu'il n'a pas fait ses devoirs.

On peut proposer un petit exercice consistant à formuler des hypothèses fiables à partir de petits scénarios :

- Celui proposé par Véronique Delille : « je rentre chez moi et je trouve dans le salon le canapé détruit et mon chien à côté », quelle hypothèse proposer ? (Est-ce le chien qui l'a déchiqueté ? Est-ce qu'il a fait une destruction spontanée ? Quelqu'un est-il rentré chez moi à mon insu pour détruire mon canapé ? etc.).

---

<sup>24</sup> CHAUD, B., et CALI, D., *Je n'ai pas fait mes devoirs parce que...*, Hélium, 2013.

- « Le sol de la cour de récréation est mouillé » ;

- « Jacques a mis un chapeau » ;

- « Faustine embête son voisin de classe » ;

- Etc.

Une fois les critères compris, on peut alors les mettre en pratique avec les objets de l'atelier « ArchéoPhilo ». Bien sûr, l'exercice comporte des limites :

-Puisqu'une interprétation est nécessairement subjective (même s'il s'agit d'une « bonne subjectivité » raisonnée et critique) il faut savoir qui on est (en 4023) pour savoir quelle interprétation on ferait de ces objets datant de 2023. En même temps qu'on propose une interprétation de l'objet, on dit aussi qui on est, comment on voit, sent et pense le monde. C'est d'ailleurs pour cela que beaucoup de participants lors des « Rencontres Philo » commençaient par se présenter (eux-mêmes et leur époque). Cela peut être paralysant ou au contraire stimulant pour les participants ;

-Il faut aussi présupposer que les archéologues du futur travaillent de la même façon que ceux d'aujourd'hui (même outils et méthodes). Il est possible qu'on découvre par exemple de nouveaux moyens de datation ou de détection de traces (ADN, fibres, etc.). C'est là où l'exercice oscille entre la science-fiction et la réalité puisque c'est une hypothèse raisonnable d'imaginer qu'ils auront plus de moyens scientifiques que les archéologues d'aujourd'hui pour vérifier certaines hypothèses ;

-On ne peut évidemment pas **réellement** vérifier ces hypothèses puisque la consigne est de produire des hypothèses fiables, mais différentes de la réalité.

Mais ces limites ne sont pas des obstacles, au contraire, car la verbalisation de ces difficultés est tout aussi importante que de produire des hypothèses fiables. En effet, elles mettent en exergue des caractéristiques et problématiques inhérentes

au travail d'interprétation. Le travail de l'animateur est d'accueillir ces remarques, difficultés voire réticences pour montrer leur fécondité et expliquer qu'elles sont en accord avec les visées de l'exercice. En ce sens, comprendre pour quelles raisons il nous est difficile (voire impossible) de faire l'exercice est aussi intéressant que de le réussir.

## 6. Préparation et déroulement de l'atelier

### a. Matériel :

- 10 objets du quotidien numérotés (disposés sur des tables si possibles au centre du groupe) ;
- Un tableau ou paperboard pour l'animateur ;
- Une salle assez spacieuse pour pouvoir changer de place et tourner autour des objets ;
- Des chaises ;
- Des fiches objet (une vingtaine) et des fiches activité (cf. annexe).

**b. Public :** à partir de 7 ans

**c. Nombre :** de 5 à 30 participants (en groupe de 4 ou 5 si besoin)

**d. Durée :** 1h/1h30 (selon le nombre d'objets interprétés)

### e. Déroulement :

- **Premier moment (10 min.) :** discussion brève sur le titre de l'atelier (« à votre avis, pourquoi "ArchéoPhilo" ? ») puis « Quel sens peut avoir une pièce trouvée dans un

caniveau, un sanctuaire... ? ». Ce moment d'introduction permet de commencer à introduire les notions d'interprétation et d'hypothèses. L'exemple de la pièce permet de poser la pluralité des interprétations possibles, l'équivocité, l'incertitude et surtout l'importance du lieu de trouvaille en archéologie. On peut en profiter pour demander ce qui fait la fiabilité des hypothèses formulées ici ;

- **Deuxième moment (20/30min.) :** exposé du scénario et travail en petits groupes

« Nous sommes en 4023, le XXI<sup>e</sup> siècle est depuis longtemps oublié. Vous êtes là pour aider des archéologues à enrichir la connaissance du passé et plus concrètement réaliser l'exposition pour un musée. Nous avons recueilli tous ces objets sur un même site, ce qui semblerait être une décharge, on ne peut donc pas se servir du contexte pour pouvoir mieux comprendre et identifier leur fonction. En supposant donc que les archéologues du futur travaillent de la même façon que ceux d'aujourd'hui,

que comprendront-ils ? Quel regard ces archéologues du futur porteront sur ces objets fragmentaires, s'il ne devait rester aucune autre trace de notre civilisation ? »

L'objectif pour les participants est de choisir un objet et de produire des hypothèses fiables sur sa nature (À quoi sert-il ? Qui s'en sert ? Dans quel contexte ?) sans reprendre ce qu'ils savent de l'objet, mais de jouer au maître ignorant, de feindre d'ignorer ce qu'ils savent de l'objet. L'humour est encouragé sans perdre en rationalité ! Une fiche leur est distribuée sur laquelle ils doivent inscrire le numéro, le nom inventé et le dessin de l'objet pour replacer l'objet

dans son contexte d'origine ou s'ils estiment qu'ils ne disposent que d'une partie d'un objet plus gros.

**-Troisième moment (20/30 min.) :** présentation d'une hypothèse par petit groupe au reste des participants, évaluation de la fiabilité des hypothèses.

**- Quatrième moment (10 min.) :** questions philosophiques posées par l'activité + question d'ouverture et de prolongement possible « À votre avis, parmi les objets devant vous, lesquels subsisteront dans le futur ? ».

## 7. Prolongement et exploitation pédagogique

En guise conclusion, nous vous proposons des pistes de prolongement et d'approfondissement de cette activité.

### a. Quelle(s) trace(s) restera-t-il de mon passage ?

Il peut être intéressant de profiter de cet atelier pour sensibiliser à la destruction très rapide des supports et objets de notre époque. Notre papier de mauvaise qualité le condamne à une destruction rapide, nos supports numériques (CD, DVD, clé USB, data centers...) sont voués à une obsolescence rapide. Il est probable que nos infrastructures et constructions auront disparu dans 2000 ans, recouverts par les plus récentes. La plupart des objets que nous utilisons sont des assemblages complexes de pièces qui une fois séparées seront beaucoup plus difficiles à interpréter.

Certains archéologues imaginent qu'on appellera notre époque « l'ère du plastique ». Ce constat est un point de départ pour travailler sur ce qu'est une culture (voire une civilisation), sur la notion de transmission, de patrimoine et de mémoire. Ce peut être l'occasion de réaliser une capsule temporelle. Il est possible de faire réfléchir sur la notion de déchet : qu'est-ce qu'un déchet ? Y a-t-il une essence de déchet ou bien est-ce la manière de considérer l'objet qui en fait un déchet ?

Pourquoi ne pas prendre un objet et travailler son altération (décomposition, destruction partielle...) !

### b. Qu'est-ce qu'un musée ?

Il est possible de faire réfléchir aux différents types de musées et ce qu'il advient à l'objet qui entre dans un musée. À quoi



sert un musée ? Pourquoi les humains font des musées ?

Travailler la notion de collection, de cabinet de curiosités. Faire réfléchir aux enjeux de la notion de présentation et de médiation. Inventer les vestiges d'une civilisation passée.

### **c. Questions philosophiques sur l'activité**

- Quels sont les obstacles à la connaissance du passé ?
- En histoire, connaissons-nous le passé ou le rêvons-nous ?
- En quel sens peut-on parler de vérité en histoire ?
- Les concepts de l'historien sont-ils eux-mêmes historiques ?
- Peut-on avoir une connaissance objective du passé ?
- Comment peut-on distinguer l'histoire de la fiction ?
- Découvre-t-on ou fabrique-t-on le sens de l'Histoire ?
- En histoire, tout est-il affaire d'interprétation ?
- L'histoire du passé autorise-t-elle la prévision de l'avenir ?
- L'histoire enseigne-t-elle la relativité des valeurs ?
- Le cours de l'histoire est-il prévisible ?
- Avons-nous des devoirs envers les générations futures ?
- À quoi bon s'intéresser au passé ?

- Comment le passé peut-il demeurer présent ?

- Connaissons-nous mieux le passé que le présent ?

- Doit-on se soucier du passé ? Doit-on se soucier du futur ?

- L'étude du passé rend-elle le présent plus étrange ou plus familier ?

- Le passé existe-t-il en dehors de la représentation que nous en avons ?

- Le passé peut-il être un objet de connaissance ?

- Pourquoi l'humanité s'intéresse-t-elle à son passé ?

- À quoi reconnaît-on une bonne interprétation ?

- Comment juger de la justesse d'une interprétation ?

- En histoire, tout est-il affaire d'interprétation ?

- L'interprétation consiste-t-elle à découvrir un sens ou à l'inventer ?

- L'interprétation peut-elle se présenter comme une science ?

- La connaissance objective doit-elle s'interdire toute interprétation ?

- La perception est-elle une interprétation ?

- Les faits historiques se prêtent-ils à une pluralité d'interprétations ?

- Toutes les interprétations se valent-elles ?

- Ya-t-il une méthode de l'interprétation ?

- Dois-je nécessairement être de la même culture que l'autre pour le comprendre ?

## 8. Annexes : « Et si le passé... c'était NOUS !! »

### a. À votre avis, pourquoi « Archéo-Philo » ?

### b. Quel sens peut avoir une pièce trouvée ?

- dans un caniveau : .....
- dans un sanctuaire : .....
- entre deux pays : .....
- dans une tombe : .....

**c.** Nous sommes en 4023, le XXI<sup>e</sup> siècle n'est plus qu'un passé depuis longtemps oublié. Vous êtes là pour aider des archéologues à enrichir la connaissance du passé et plus concrètement à réaliser l'exposition pour un musée. Nous avons recueilli tous ces objets sur un même site, ce qui semblerait être une décharge, on ne peut donc pas se servir du contexte pour pouvoir mieux comprendre et identifier leur fonction. En supposant donc que les archéologues du futur (s'ils existent) travaillent de la même façon que ceux d'aujourd'hui (hypothèse évidemment absurde), que comprendront-ils ? Quel regard ces archéologues du futur porteront sur ces objets fragmentaires, s'il ne devait rester aucune autre trace de notre civilisation ?

### d. Consignes

Par groupe de 4 ou 5 personnes

- Faire des hypothèses sur ce que peut être chacun des objets (À quoi sert-il ? Qui s'en sert ? Dans quel domaine ?).
- Remplir une fiche par objet et la déposer à côté de celui-ci.
- Trouver des questions philosophiques en lien avec l'activité.

**Règle :** Vous ne devez pas reprendre ce que vous savez de l'objet, mais jouer au maître ignorant, feindre d'ignorer ce que vous savez de l'objet

**Principes épistémiques des hypothèses interprétatives :** Vérifiabilité, cohérence, parcimonie

### e. Questions philosophiques posées par l'activité :

- À votre avis, quels types d'objets subsisteront dans le futur ?

Objet n° :

Nom :

Fonction :

Dessin en entier (facultatif) :

#### **f. Liste des objets :**

Un masque de plongée Décathlon, un bâton de flaon de bulles de savon, un nain de jardin, une charlotte pour cheveux, un recourbe-cils, une poupée Barbie, un tire-bouchon à ailes (gendarme), un plat

en métal avec des capsules de bière, une pile électrique, un jeu vidéo « Tetris » pour Game boy, un panneau de signalisation pour parking, un circuit imprimé, des trombones attachés, des câbles électriques, un sapin désodorisant, etc.



## ACTES DES RENCONTRES PHILO

Les Rencontres Philo offrent un espace convivial d'information, de formation et d'échange d'idées, d'expériences et de méthodes. Elles sont une étape annuelle qui permet à chacun de prendre le temps de la réflexion avant de reprendre son chemin. Découvrir, dans la philosophie et par la philosophie, des chemins nouveaux pour penser notre rapport au monde, rapport qui se veut critique et libre de tout préjugé. La compréhension et le décryptage d'une société de plus en plus complexe exigent un effort incessant et sans cesse adapté. La démarche philosophique, fondée sur le libre examen, la rationalité et l'approche argumentée, peut répondre aux nombreuses interrogations que se posent aujourd'hui les citoyens curieux et attentifs.

**Pôle  
Philo**

Pôle Philo, service de Laïcité Brabant wallon  
Rue Lambert Fortune, 33 B-1300 Wavre  
+32 (0)10 22 31 91 - polephilo@laicite.net  
www.polephilo.be

**entre  
vues**

**Laïcité**  
BRABANT WALLON  
Généralions liberté

