

Les
carnets
du
Pôle
Philo

15 ANS
D'EXPÉRIENCES

© Laïcité Brabant wallon 2020
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



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.

Ouvrage collectif du Pôle Philo
Coordination : Stéphanie Godard
Rédaction : Brice Droumart, Stéphane Fontaine, Aline Mignon, Mélanie Olivier et Lara Pierquin-Rifflet
Relecture : François Labar

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



Le Brabant wallon



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

ISBN : 978-2-9601800-1-5
Dépôt légal : D/2020/12.413/1
Prix : 10 €

TABLE DES MATIÈRES



Préface..... 1

Philo Z'œuf : un projet pour faire penser ensemble les tout-petits..... 5

Aline Mignon

De l'importance de conceptualiser lors d'ateliers philo en alphabétisation populaire..... 21

Lara Pierquin-Rifflet

**L'animation d'ateliers philo avec des publics fragilisés
Le café philo *Paroles*, espace-temps réflexif et citoyen 31**

Brice Droumart

Retour de rencontres avec des demandeurs d'asile 37

Stéphane Fontaine

L'animation d'ateliers philo avec des groupes d'adultes 51

Brice Droumart



Les Audacieux : récit d'une expérience de pratique philosophique au musée 63

Mélanie Olivier

Des ateliers philo en IPPJ..... 75

Stéphane Fontaine

L'atelier philo en milieu carcéral..... 85

Brice Droumart

**Trucs et astuces pour pratiquer la philo au lieu de sauter sur le canapé
Expérience en extra-scolaire de 2015 à 2020 95**

Mélanie Olivier

CARNET
3

La pratique philo avec tout

Un objet pour prétexte ou la chose en question..... 105
Stéphane Fontaine

**La pratique artistique pour exercer
les habiletés de penser..... 117**
Mélanie Olivier

Théâtre et pratiques philo à Laïcité Brabant wallon
Récit d'une rencontre..... 125
Lara Pierquin-Rifflet

**Contes chorégraphiques où le mouvement du corps
rencontre celui de la pensée**
**Récit d'une pratique croisée d'ateliers philo & danse
à l'école primaire 143**
Mélanie Olivier et Hélène Spehl

**La littérature dans l'atelier philo,
du tumulte à la trace 153**
Stéphane Fontaine

Philo dell'Arte : Penser et Créer
Retour sur 15 ans d'expérience 163
Mélanie Olivier

Le jeu, marque de fabrique du Pôle Philo 171
Aline Mignon

CARNET
4

La pratique philo en transmis- sion

**La question du support à la réflexion philosophique :
l'exemple de la revue *Philéas & Autobule*..... 191**
Aline Mignon

Regards croisés sur les formations du Pôle Philo..... 201
Aline Mignon, Stéphane Fontaine, Brice Droumart,
Lara Pierquin-Rifflet et Mélanie Olivier

Préface

Déjà 15 ans que le Pôle Philo existe ! À l'occasion d'une pause sur notre route provoquée par le confinement de mars 2020, nous partageons avec vous nos découvertes, nos rencontres, nos erreurs parfois, mais aussi nos folles espérances. Le patchwork d'expériences repris dans ces carnets est à l'image de ce pôle, singulier et hétéroclite.

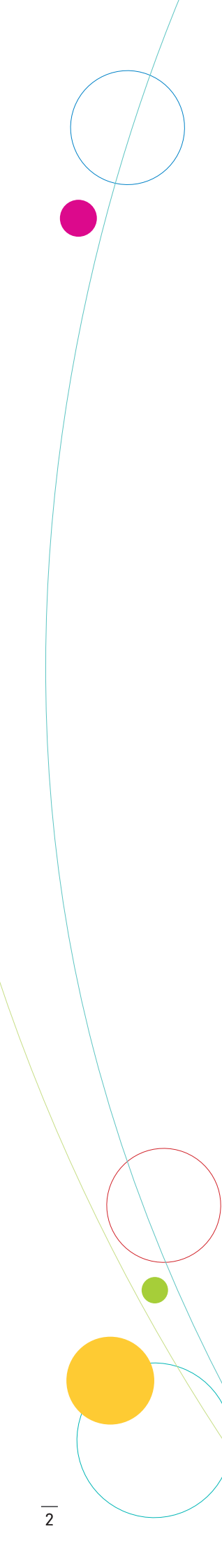
Petit retour en arrière... Il est né en 2005 sous l'impulsion de Baudouin Decharneux et Ali Serghini, tous deux philosophes et, à l'époque, membres du Conseil d'administration de Laïcité Brabant wallon. Avec le soutien de la direction, nous souhaitions proposer quelque chose de différent et d'innovant autour de la philosophie : nous voulions dépoussiérer la philosophie classique, la rendre accessible et ludique, mais surtout la faire découvrir à tous, peu importe l'âge ou le milieu socio-culturel.

Justement, nous avons découvert quelques années auparavant les Nouvelles Pratiques Philosophiques (les goûters philo par l'entremise de Bernadette Jauquet, les formations en philo avec les enfants menées par Martine Nolis ou encore les discussions à visée démocratique et philosophique proposées par Michel Tozzi). Ces pratiques répondaient exactement à ce que nous recherchions : une méthode qui permette l'exercice de la raison, fondée sur la problématisation, l'argumentation et la conceptualisation.

Chacune de nos activités est conçue autour d'une méthode philo basée sur le libre examen. Nous désirons favoriser chez nos participants l'émergence d'une pensée complexe, autonome, libre et créative ainsi que le développement d'un esprit critique, finalités chères à Laïcité Brabant wallon. Ensemble nous explorons sans cesse des chemins nouveaux pour s'interroger et poser un regard critique sur soi, les autres et le monde.

Ces activités ne s'adressent pas qu'aux férus de philo mais à toutes et à tous. D'emblée, cela nous est apparu comme essentiel : n'oublier personne et surtout pas ces publics délaissés – voire exclus – de la pratique philo parce que jugés trop jeunes, trop peu formés ou trop fragilisés pour penser... En somme, aller là où la philosophie académique n'a ni la volonté ni l'habitude d'aller.

Une autre de nos marques de fabrique est d'associer la réflexion et le plaisir de jouer : faire rimer philo avec rigolo et penser avec s'amuser. Au cours de ces 15 dernières années, nous avons donc créé une multitude d'outils ludiques ; supports aux discussions et jeux philo.



De la même manière, nous nous sommes appliqués à combiner la pratique philo à d'autres domaines de la culture tels que les arts plastiques, le théâtre, la danse, le musée, la bande dessinée, le cinéma ou la littérature, pour que le dialogue entre ces disciplines favorise l'ouverture d'esprit et nourrisse la pensée.

Ces associations, parfois étonnantes, sont aujourd'hui inscrites dans l'ADN du Pôle Philo et ont guidé son évolution : aller vers d'autres publics, proposer d'autres actions, d'une manière différente, et maintenir dans nos activités l'équilibre entre la rigueur de la pensée (loin du prêt à penser), la convivialité et le plaisir de réfléchir.

Ces spécificités se retrouvent dans chaque projet, et ce dès la création du colloque *Rencontres Philo* en 2001. Ont suivi en 2005 les premières animations scolaires *Philo dell'Arte* et en 2006 le café philo *Paroles* destiné aux personnes fragilisées. Tout s'est ensuite enchaîné : des animations scolaires de la maternelle à l'université, en passant par des ateliers extra-scolaires, intergénérationnels et sociaux, mais aussi des formations, conférences ou activités plus ponctuelles (balades, dégustations de vin et de chocolat, jeux grandeur nature, etc.). Au fil des années, les publications se sont également diversifiées : fiches d'animation, dossiers, outils, jeux, etc. Ces activités nous ont conduits à créer en 2011 un premier festival philo grand public et à faire partie de la Chaire UNESCO « Pratiques de la philosophie avec les enfants » depuis 2016.

Voilà comment le Pôle Philo est né au sein de Laïcité Brabant wallon, pourquoi il a été créé, par quels chemins il est passé. Le temps est venu de partager avec vous quelques-unes de ces expériences qui ont forgé notre identité. Quel périple, quel voyage ! Et ce n'est pas fini ! Rendez-vous à la prochaine escale...

Stéphanie Godard
Coordinatrice du Pôle Philo

La pratique philo pour tous

CARNET

1

Philo Z'œuf : un projet pour faire penser ensemble les tout-petits

Aline Mignon

Jusqu'en 2016, au sein du Pôle Philo de Laïcité Brabant wallon, un public n'était pas encore touché par les ateliers de philosophie : celui des enfants de 4 à 6 ans, autrement dit ceux de l'école maternelle. Comme l'envie d'aller à leur rencontre était alors apparue, nous avons planché sur une offre d'animations à leur proposer. C'est ainsi qu'au hasard de la découverte d'une marionnette ventriloque en forme de poule, l'idée du projet Philo Z'œuf est

née, clin d'œil à la célèbre question « *qui de la poule ou de l'œuf est apparu d'abord ?* », symbole s'il en est du questionnement philosophique. Notre poule devait donc être accompagnée d'un œuf. Mais pas n'importe lequel, un œuf philosophe, qui cacherait toutes sortes de surprises pour amener les plus jeunes à penser ensemble !

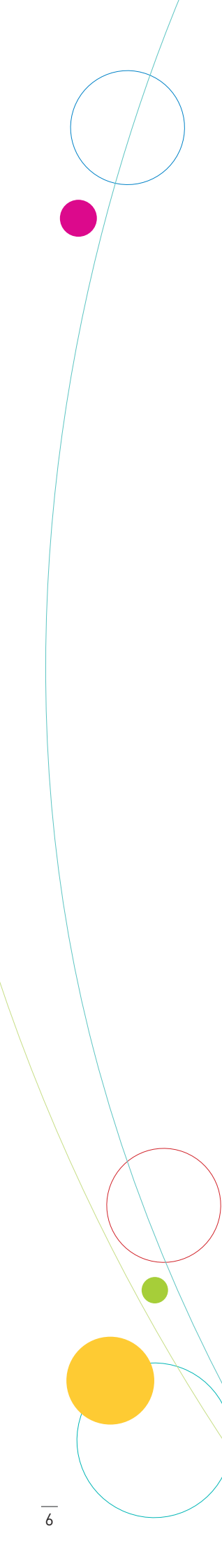


Philosopher en maternelles, pourquoi, mais surtout comment ?

D'aucuns prétendent que cette démarche – philosopher avec des tout-petits – est absurde, que les jeunes enfants, voire les moins jeunes, ne peuvent accéder au philosopher. Or dans la dénomination de Michel Tozzi « Discussion à visée Démocratique et Philosophique », l'accent est explicitement mis sur les enjeux poursuivis par la discussion : il faut « tendre vers » plus de philosophie et plus de démocratie. C'est qu'il existe des techniques, un savoir-faire artisanal au philosopher et, de la même manière que c'est en forgeant que l'on devient forgeron,

et bien c'est en philosophant qu'on devient philosophe. Commencer dès le plus jeune âge est porteur de sens à bien des égards – pour autant bien sûr que nous partageons des valeurs de liberté, d'autonomie de l'individu, d'égalité, bref du vivre-ensemble laïque. Mais l'idée n'est pas de convaincre plus loin des enjeux du philosopher en maternelles – une littérature pointue existe déjà à ce sujet¹ – mais plutôt de présenter un projet, Philo Z'œuf, qui se veut être une mise en scène de la parole philosophique pour répondre aux exigences et spécificités propres à ce public.

¹ Voir par exemple les ouvrages de DANIEL Marie-France, *Dialoguer sur le corps et la Violence. Un pas vers la Prévention*, Le Loup de Gouttière, 2003 ; de PETTIER Jean-Charles *et al.*, *Apprendre à penser et réfléchir à l'école maternelle*, Delagrave (Un projet pour...), 2010 ; ou encore de BRENIFIER Oscar, « La philosophie en maternelle », disponible sur www.pratiques-philosophiques.fr ; et enfin de LÉVINE Jacques *et al.*, *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? – Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCHI)*, ESF (Pédagogie), 2008.



Quelles sont-elles ces particularités ? C'est à cette question que nous nous attelons ici, avant de voir en quoi le projet Philo Z'œuf permet d'outiller l'animateur plongé dans l'arène aux mini-faunes, et d'identifier les pistes à investiguer pour répondre encore davantage aux besoins de ces derniers.

I. Spécificités du public

L'idée n'est pas ici de faire des généralités, des catégorisations abusives, car nous sommes conscients des disparités énormes qui existent entre des enfants de cet âge sur les différents points qui seront évoqués ci-dessous. Il s'agit surtout d'identifier comment ce qui apparaît fréquemment chez les tout-petits comme un obstacle à une activité réflexive de groupe pourrait se transformer en levier. Le présent article procède donc à l'élaboration d'une grille de lecture qui rende compte de critères d'observation dégagés à la lumière de notre expérience de terrain, utiles pour appréhender un groupe de tout-petits et y adapter son action d'animateur philo.

Le corps en mouvement

Les jeunes enfants parlent, mais surtout, ils se meuvent. « Ils gesticulent sans cesse » jugent certains qui y voient un déficit d'attention. Or ces mouvements indiquent souvent celui de leur pensée, pré-langagière. Ils dévoilent l'ennui ou le désir, l'intégration ou le rejet, l'incompréhension ou le franc qui tombe – la révélation. Alors oui, leur attention peut se perdre parce qu'ils n'arrivent pas à raccrocher au fil des mots qui se déploient. Mais comment ces mots peuvent-ils exister dans leur tête

– sens que nous donnons à l'attention – s'ils n'ont aucune consistance ? Le langage s'acquiert d'abord dans des situations vécues, « incorporées » :

Lors d'un début d'atelier où les enfants jouaient un peu des coudes pour s'asseoir à leur aise au coin lecture, et où des petites tensions se faisaient ressentir, je leur ai demandé s'ils étaient assis à leur place. Un concert de « ouiiii » en guise de réponse. J'ai poursuivi en leur demandant comment ils le savaient. Néant. Trois quatre questions abstraites plus loin – Qui décide de votre place ? Pouvez-vous changer de place ? – C'est quoi une bonne place ? – Toutes les places sont-elles les mêmes ? – face à leurs yeux emplis d'incompréhension et leurs corps qui recommençaient à s'agiter, je leur ai dit « bon, à mon signal, vous allez vous lever et aller vous asseoir en classe à la place qui vous ferait le plus plaisir, vous allez vous placer où vous voulez ! » Le signal donné, ils se sont rués chacun sur une chaise. Et la discussion a pu démarrer : « Pourquoi as-tu choisi cette place ? » « Parce que c'est ma place *habituelle* » « Parce que c'est *la mienne* » « Comment le sais-tu ? » « Parce qu'il y a l'étiquette de *mon prénom* dessus » « Qui a décidé que c'était ta place ? » « Madame » « Est-ce que c'est toujours quelqu'un d'autre qui choisit pour vous ? » « Non, dans le canapé je me mets où je veux » « Est-ce que certains enfants ne se sont pas assis à la place avec l'étiquette de leur prénom ? » « Oui » « Alors pourquoi as-tu choisi cette place ? » « Parce que je n'ai *jamais été* encore à cette place-ci » « Parce que j'avais *envie*, j'aime bien cette place, on

est moins embêté par les autres » (banc arrondi). Dans ces réponses, beaucoup d'enjeux sont déjà à repérer pour creuser une discussion éventuelle, ce sont des mots qu'on peut souligner et reformuler : « alors donc, certains ont choisi la place par habitude, d'autres par appartenance (cette place m'appartient), par découverte ou curiosité, ou encore par envie ». On aurait pu reprendre ces critères en leur demandant d'aller tous s'asseoir à une place inédite ou à une place inconfortable ; on aurait pu aussi leur demander d'aller se placer dans la classe sans s'asseoir sur une chaise et questionner s'il y avait d'autres sortes de places que des places assises.

Dans cet exemple, nous ne pouvons qu'observer la nécessité de donner corps à la pensée, littéralement. Les mêmes questions qui demeuraient inaccessibles ont pris tout leur sens dès lors qu'elles ont pu être raccrochées au concret d'actions vécues, de mouvements ressentis.

Le corps et le mouvement deviennent des leviers à utiliser pour que les choses prennent vie et sens ; les manipulations, le toucher sont à convoquer régulièrement pour ancrer les processus cognitifs, leur donner du poids. Ce n'est pas différent pour la pratique philosophique. Ainsi que le disait Aristote : « Ce n'est pas parce qu'il est intelligent que l'homme a une main, c'est parce qu'il a une main qu'il est intelligent ».

Le langage en construction

L'enfant colle à son monde. Il est le monde vers lequel il tend, vers lequel son corps tend. Et la médiation par le langage prend du temps. Avant de pouvoir convoquer ce qui est absent, le langage est d'abord désignation en présence des objets et des situations.

Faire réfléchir les enfants sur le langage est une démarche abstraite mais qui pour autant, part d'une expérience très proche d'eux et les amène très vite à prendre une position de pensée réflexive, une pensée qui se prend elle-même pour objet. À cet égard, un extrait du film *Le nom des choses*² est éloquent, la séquence est intitulée « du babil au mot » et animée par Martine Nolis dans une classe de 3^e maternelle :

- (Martine) Vous savez la question que je me pose ? Comment vous avez appris à parler ?
- (Enfant 1) Ben, j'ai appris à parler quand j'étais petit.
- (Martine) Ah, parce que maintenant tu es déjà très grand ?
- (Enfant 1) Oui.
- Ah, et quand tu étais petit, comment ça s'est passé cette affaire ?
- Ben, heu, je sais plus.
- Ah, comment ça tu ne sais plus ? C'est qui qui t'a appris à parler ?
- (Plusieurs enfants de concert) Son papa et sa maman !
- (Enfant 1) Ben moi je crois que j'ai appris à parler tout seul, je crois.
- (Martine) Tout seul !
- (Enfant 1) Oui, je crois.

2 VAN DER AVOORT Boris, *Le nom des choses*, Halolalune production/PPX communications, CBA, 2011 (60 minutes 33 secondes, VO FR).

- (Martine) Ça c'est extraordinaire, comment est-ce qu'on pourrait apprendre à parler tout seul ?
- (Enfant 2) Ben, d'abord on demande à notre papa et notre maman et après, ils nous disent, s'ils veulent...
- (Enfant 3) Comment ils vont savoir en parlant comme ça « gagagougou » ?
- (Martine) Donc ça veut dire que si tu demandes à ton papa et à ta maman tu dois déjà connaître des mots ?!
- (Enfant 2) Ah oui, alors quand on était petit on parlait pas très bien et puis nos parents nous ont appris à bien parler.
- (Martine) Oui mais quand on ne parlait pas bien du tout ou pas du tout, alors on pouvait demander à papa et à maman ?
- (Enfant 2) Mais non.
- (Martine) Ah ben alors quand Nico dit qu'on a appris à parler tout seul, est-ce qu'il n'est pas là un peu dans le vrai ? Est-ce que ce n'est pas un petit peu comme ça que ça s'est passé ?
- (Enfant 4) Non, c'est que en fait les parents apprennent aux enfants à parler. Ils apprennent en disant heu des mots et alors ils leur disent ce que ça veut dire et à chaque fois ils savent.
- (Martine) Donc par exemple toi, voilà ils te disent « ça c'est une porte et la porte ça sert... c'est un objet qu'on ouvre, qu'on ferme et qui permet d'entrer et de sortir d'une pièce ». Ils vont dire tout ça ?
- (Enfant 4) Oui.
- (Martine) Tous vos parents ont fait ça les amis ?
- (Quelques enfants) Oui.
- (Enfant 5) Pas les miens !
- (Enfant 6) Non ils ne m'ont pas dit ça, ils m'ont dit heu « c'est une porte » et alors j'ai répété de plus en plus et alors, et puis après, j'ai découvert que ça s'ouvrait et que ça se fermait... j'ai découvert.
- (Martine) Ça c'est extraordinaire ça !
- (Enfant 6 mimant l'action) Parce que quand j'avais vu la poignée alors j'avais appuyé dessus, ça s'est ouvert et puis après j'ai appuyé et ça s'est refermé.
- (Martine) Incroyable, donc en fait il y a des mots que l'on entend et puis alors on découvre après ce que c'est, à quoi ça sert, comment ça fonctionne...
(...)

« Pour comprendre le sens, voyez l'usage »³ disait Wittgenstein ; il semblerait ici que certains enfants en viennent à dire la même chose et cet extrait montre qu'ils peuvent très tôt avoir une conscience réflexive assez aiguë. Ils réfléchissent sur leurs souvenirs, font des hypothèses sur leur fonctionnement, bref naviguent en pleine métacognition ; ils se réfléchissent. Et même s'il s'agit d'un public dit « privilégié », favorisant la culture et le dialogue à tous les étages, cela ne fait que prouver l'intérêt de démarrer très tôt ces activités puisque les compétences y sont acquises et non innées.

3 C'est l'argument principal des *Recherches philosophiques* publiées en 1953. Ludwig Wittgenstein qui a notamment écrit une grammaire pour enfants, avait d'abord limité le langage à sa fonction purement référentielle (dans son *Tractatus Logico-philosophicus*, le langage devait être le miroir du monde) avant d'opérer un virage à 180 degrés suite à ses observations en tant qu'instituteur en Autriche, et d'amener alors l'idée qu'à chaque activité ou forme de vie est lié un jeu de langage particulier, c'est-à-dire une façon d'utiliser les concepts dans une certaine perspective et selon certaines règles qui déterminent leur sens. C'est l'usage du concept en situation qui révèle sa signification.

S'il l'on prend en considération la manière dont le langage s'acquiert, c'est-à-dire comment les concepts se construisent et prennent forme dans la tête des jeunes enfants, cela peut déjà indiquer quelques pistes à suivre lors des discussions à visée philosophique :

- Amener des situations concrètes qui permettent d'enrichir le vocabulaire et la représentation du concept. Par ailleurs, le faire en collectif permet de créer un bagage commun.
- Encourager la métacognition par le biais de thèmes comme ceux du langage, de la lecture, des histoires.
- Éviter d'aborder un thème par un angle exclusivement normatif sans quoi les enfants n'arriveront que très malaisément à sortir du « c'est bien/ c'est pas bien » ou du « on peut/on ne peut pas » sans remise en question tant les figures de l'autorité – scolaire et familiale – ont de poids dans ces jugements. Il sera alors très compliqué d'entrer dans une démarche réflexive de conceptualisation.

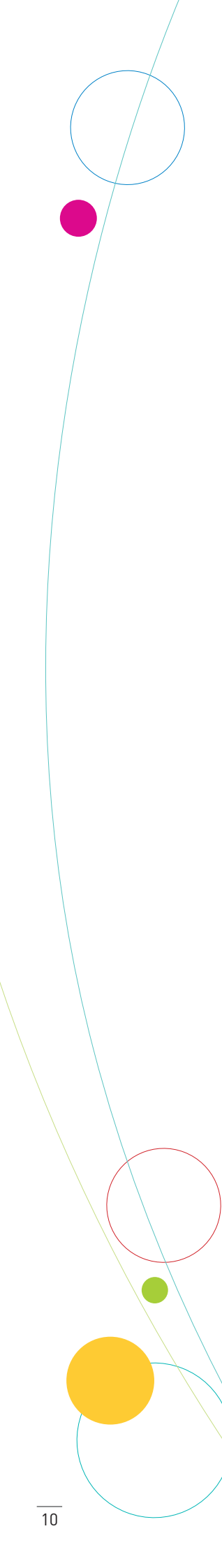
Une pensée littérale

Corollaire de ce qui s'est dit précédemment, à savoir que le langage s'acquiert au plus proche du réel : les enfants parlent et comprennent au sens propre. Ce qui crée la poésie dans les paroles d'enfants c'est surtout les projections symboliques que nous en faisons là où eux sont dans une forme de littéralité.

Lors d'un atelier sur « les morts », Cocotte présentait son arbre généalogique et s'étonnait de voir des photos en noir et blanc. L'hypothèse d'une représentation

des morts par l'absence de couleurs ayant été formulée par les enfants, Cocotte leur a demandé ce que ça voulait dire « être mort » ; « Quand on est mort au monte au ciel » était une de leurs réponses à cette question. Si l'on n'y prend garde, on risque d'entendre une valeur spirituelle dans cette idée – risque accru si le propos correspond aux croyances de l'animateur – sans interroger ce qui l'en est pour l'enfant. Dans ce cas-ci, Cocotte leur a demandé avec beaucoup d'étonnement : « Au ciel ! Comment font-ils les morts pour monter au ciel ? », question qui a généré – outre des regards interloqués – des hypothèses beaucoup moins évidentes : « En fait, d'abord on met le mort dans un cercueil et puis il monte au ciel. » « Il monte couché dans le cercueil ? » « Oui. » « Mais ils sont où tous ces morts, moi quand je regarde le ciel je ne vois rien !? » « Derrière les nuages. » « Mais quand il fait beau et que le ciel est tout bleu ? » ...Silence ...de mort ! Dans cet exemple, les questions de Cocotte ont permis deux choses : d'une part, de clarifier les pensées des enfants et d'éviter un dialogue à deux niveaux de langage différents ; d'autre part, de mettre en lumière un manque : celui des liens logiques et analogiques pour comprendre la portée allégorique de cette idée de « monter au ciel ». Et ce manque peut devenir un moteur pour la recherche de sens sans que Cocotte ou l'animateur n'amènent aucune réponse mais continuent plutôt à questionner pour creuser et déstabiliser les discours entendus.

Cette spécificité de la pensée littérale nous amène à porter notre attention à la fois sur la manière dont nous nous



adressons aux petits enfants à travers des discours imagés, parfois sans même en avoir conscience, et sur la manière dont on entend leur discours avec nos filtres. Cette attention portée nous permet de faire reformuler, préciser, ou questionner ce que cela signifie pour eux, et neutraliser ainsi nos projections ; d'être au plus proche de leur pensée.

Avec ces premières spécificités – mouvement, langage émergent et pensée littérale – apparaît tout l'intérêt des ateliers philo puisqu'ils interviennent lors même de la construction des concepts, au moment où les liens sémantiques ne sont pas encore figés, voire sclérosés, où le sens ne s'est pas arrêté de manière implicite. Spontanément, l'enfant procède par analogie pour exprimer une réalité dont il ne connaît pas le nom. Ainsi, lorsqu'un enfant dit « J'ai mal au genou du bras. », il montre qu'il a perçu l'analogie de fonctionnement entre la jambe et le bras. Il se raccroche à du connu pour nommer l'inconnu. Au lieu de dire, le regard ému par tant de poésie, « ça, c'est le coude mon trésor » et de passer son chemin, proposons-lui de comparer : « En quoi est-ce que le bras ressemble à la jambe ? Qu'est-ce qui est différent entre un bras et une jambe ? Et entre un genou et un coude, quelles ressemblances et quelles différences ? » « Permettent-ils, par exemple, de faire les mêmes choses ? ».

Le travail de comparaison (« c'est comme »), des points communs et différences (« c'est pareil/pas pareil ») constitue donc la voie royale pour conceptualiser avec les petits ; bref, un mot d'ordre : interroger les liens !

Égocentrisme et mimétisme

Un autre aspect à prendre en considération est que le petit d'homme est un *animal social* qui pense à partir de lui-même. Il pense uniquement à partir de son expérience particulière car sa capacité d'imagination – entendue comme faculté de représentation – ne lui permet pas encore de convoquer l'expérience d'autrui, encore moins si cette dernière est hypothétique et généralisée, décontextualisée, à l'instar de ce que proposent les questions philosophiques formulées de manière académique.

Ses comportements égocentres sont donc à distinguer de l'égoïsme : ils expriment moins une valeur morale qu'une limite cognitive. Cette disposition mentale s'oppose à la capacité de décentrement. Cependant, avec la pratique, les jeunes enfants pourront écouter les autres dans leurs différences tandis que changer d'avis restera très compliqué⁴.

En effet, ces attitudes de prime abord peu empathiques vont pouvoir être contrebalancées par les processus d'imitation naturels à l'œuvre depuis la naissance. Les enfants apprennent

4 Voir notamment la grille d'évaluation des différents types d'échanges reprise dans Jean-Charles PETTIER *et al.*, *Apprendre à penser et réfléchir à l'école maternelle*, Delagrave (Un projet pour...), 2010, pp. 107-109. L'échange dialogique quasi-critique auquel peuvent prétendre les enfants de maternelle rompus aux ateliers philosophiques se distingue de l'échange dialogique critique par l'absence de remise en question de leur propre point de vue. Par contre, ils questionnent les énoncés des pairs et s'engagent dans la résolution d'un problème commun. L'extrait du film *Le nom des choses* repris plus haut illustre bien ce stade atteint.

tout de ce qu'ils voient autour d'eux. Donc, s'ils observent un comportement empathique, mais également une habitude de questionnement et d'écoute, c'est ce qu'ils imiteront. En outre, ils sont mus par le désir d'appartenir au groupe. Beaucoup d'apprentissages sont d'abord des imitations pour intégrer mais aussi pour s'intégrer.

Évidemment, en regard de ce qui a été dit plus haut, plus le langage va se développer, plus l'égoïsme va s'estomper puisque grâce à la langue, les enfants vont commencer à se socialiser avec les autres et à comprendre d'autres points de vue.

Il est donc possible de dégager quelques implications pratiques de ces observations, notamment :

- Convoquer l'expérience particulière de l'enfant sans laquelle il ne peut participer. Cela passe par des formulations de questions plus particulières, plus directes (en s'adressant à la deuxième personne) même si cela semble *a priori* contradictoire avec les pratiques philo qui appellent à universaliser le propos. Il faut aller chercher l'enfant là où il se trouve.
- Être un modèle d'identification : nos comportements sont scrutés et la cohérence de l'animateur philo implique d'être l'exemple des comportements attendus.
- Éviter de laisser passer un comportement non admis sans le sanctionner (regard, rappel de la règle transgressée, main

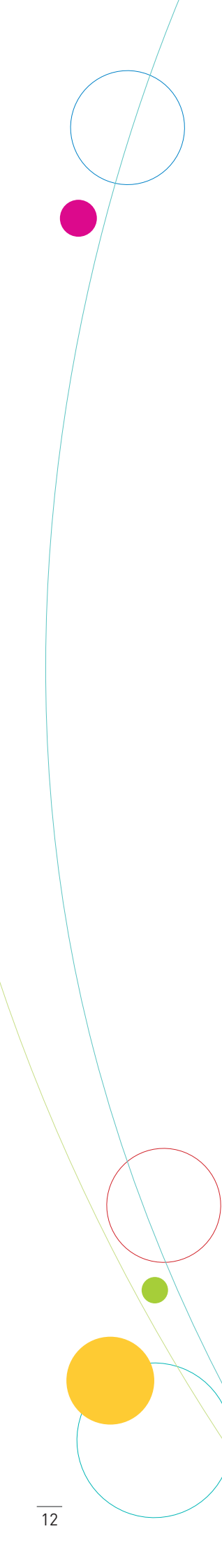
levée pour un retour au calme) sans quoi les enfants s'infiltreront dans la brèche pour reproduire toute bêtise attrayante ou prendre toute liberté individuelle (parler sans avoir reçu la parole par exemple, ou encore toucher le matériel).

- Permettre, selon les circonstances, la répétition des idées. Si les pratiques philo se donnent pour mission le développement de l'autonomie de la pensée et invitent à ne pas dire la même chose que les autres (« En quoi ton idée est-elle différente de celle de x ? »), force est de constater que la répétition du même est parfois le passage obligé, d'une part pour prendre confiance et oser se lancer, et d'autre part pour s'appropriier du vocabulaire et en vérifier son usage. Sanctionner la redite (dans le sens de s'y arrêter plus longuement, de la questionner, de la faire remarquer) serait alors inhibiteur et contre-productif.

Besoins affectifs

Quand vous débarquez dans un groupe de maternelles, vous êtes toujours accueilli(e) un peu comme une rock star. Les démonstrations d'affection ne tarissent pas. Les enfants semblent par-là manifester un vif besoin de reconnaissance, ils attendent un regard admiratif, une écoute bienveillante, un sourire complice. Ils cherchent leur existence dans le retour accordé à leurs démonstrations.

Ce besoin existentiel doit être rencontré à sa juste valeur. Pour penser avec les autres, l'enfant doit être reconnu comme



*interlocuteur valable*⁵, comme un être pensant. Trouver sa place au sein du groupe est un enjeu déterminant. À cette fin, le dispositif AGSAS-Lévine⁶ peut s'avérer un allier exemplaire :

Avec un groupe de 2^e maternelle dont seulement trois ou quatre enfants prenaient la parole sur une quinzaine, laissant souvent le reste du groupe dans une dissipation épuisante, j'ai décidé d'utiliser, afin de mobiliser leur attention, un enregistreur vocal et d'installer le tour de parole en faisant passer dans chaque main cet objet aussi symbolique – j'allais le découvrir – qu'utile. J'ai expliqué aux enfants que le micro allait passer de main en main pendant trois minutes et qu'ils étaient libres de dire quelque chose pour répondre à la question, ou de passer le micro au suivant. Ils savaient qu'ils étaient enregistrés et qu'on les réécouterait juste après. Cocotte leur a alors demandé « c'est quoi un ami ? » dans l'enregistreur et l'a passé au premier enfant qui l'a passé au second, etc. Quelle ne fut pas ma surprise de constater que certains enfants qui semblaient par ailleurs éteints, absents, ou distraits, gardaient de longues secondes le micro en main, prêts à dire quelque chose qui ne sortait toutefois pas. Le dispositif leur offrait une place dont ils s'emparaient. Et à la réécoute, leur silence reflétait bien leur présence. Certains enfants se sont d'ailleurs questionnés sur ces blancs dans

la bande son, reconnaissant sans le vouloir la « voix » (donc l'existence) des « muets ». La réécoute permet également de guider l'attention des enfants : s'ils sont d'abord impatients de s'entendre eux-mêmes, on peut leur demander lors d'une deuxième écoute de trouver une idée différente de la leur, ou encore une idée qu'ils ne comprennent pas, ou une idée qui les étonne, etc. le dispositif permet alors à la fois de nourrir un besoin de reconnaissance mais aussi d'offrir dans un deuxième temps un passage vers un début de décentrement. Dans cet exemple apparaît manifeste l'influence qualitative du cadre sur la participation des enfants et sur la perception que nous avons de celle-ci. Le cadre mis en place est déterminant pour atteindre la finalité des pratiques philo : être et penser ensemble. Il n'y a évidemment pas de recette miracle mais la connaissance du groupe et celle d'outils différents permettront d'expérimenter des processus en fonction des observations et des interprétations de l'animateur(trice). Une question à garder en tête comme ligne directrice et régulatrice : le cadre installe-t-il la confiance et la possibilité pour l'animateur de varier ses regards sur le groupe ?

5 Notion développée par Jacques Lévine qui traite du respect inconditionnel dû à la personne humaine, et de la reconnaissance de chacun à égale dignité d'être pensant, quel que soit son âge ou ses groupes d'appartenance, en tant que sujet porteur d'une histoire singulière et inscrit dans une histoire intergénérationnelle.

6 Voir le *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques* disponible sur www.polephilo.be, pour une description plus complète de ce dispositif.

Désir de contact

Les enfants ont besoin de séduire et d'être séduits. Ils sont des « projets-jetés » dans le monde et s'élancent vers ce qui les attire naturellement parmi les choses et les êtres, animés ou inanimés. Leur désir de contact – au sens du toucher et de la communication – est sans filtre et sans tabou, totalement désinhibé.

C'est ainsi qu'il faut parfois composer avec des enfants qui, s'ils sont assis près de vous, commencent à vous faire des tresses ou à vous caresser le bras, ou s'étalent petit à petit sur vos genoux sans que vous n'y preniez garde. Si vous acceptez le bisou de l'un, vous vous verrez contraint d'accepter celui de tous les autres. Tout écart autorisé, toute faveur, seront revendiqués par l'ensemble du groupe (voir les remarques sur l'égocentrisme et le mimétisme).

Tout ce que vous amèneriez comme matériel les attirera et ils auront indéniablement envie d'y toucher. Cette envie peut être tellement forte qu'elle empêche toute forme d'attention sur autre chose.

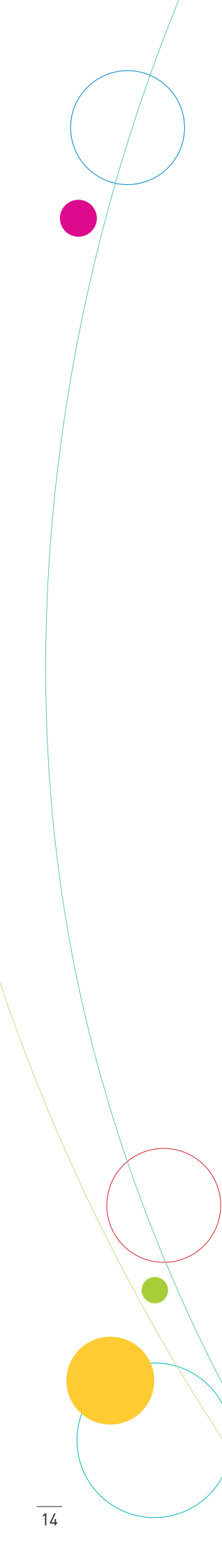
C'est pourquoi il faudra composer subtilement avec les règles du cadre pour qu'elles offrent à la fois des dérogations (dans notre cas, venir caresser la marionnette par exemple) tout en préservant des limites claires (uniquement quand Cocotte appelle les enfants près d'elle, deux par deux par exemple). Cette adaptation du cadre aux besoins du groupe étant également à combiner avec le seuil de patience de l'animateur, ses émotions et ses croyances personnelles.

Ces dernières spécificités d'ordre plus psychologique appellent l'animateur(trice) à perpétuellement repenser le cadre formel de son action, à évaluer la clarté, la pertinence et l'effet des limites (ou de leur absence). Car ces dernières ne doivent pas brimer la pensée ou la parole qui se risquent, mais maintenir une discipline salvatrice. C'est un équilibre ténu à préserver et les réactions des enfants le meilleur baromètre à cette fin.

II. Les atouts du projet Philo Z'œuf

Le projet Philo Z'œuf déploie une mise en scène qui s'adapte à n'importe quelle thématique à travers un canevas identique :

- *Démarrage sans Cocotte qui demeure cachée dans le « poulailler »* (grosse caisse de déménagement ou valise). Les enfants sont assis en cercle autour de l'œuf de Cocotte (sorte de gros sac ovale en tissu) qui repose sur un tapis circulaire à poils verts (un peu comme de l'herbe). L'animateur(trice) profite de ce premier moment de contact pour sentir le groupe, l'apaiser et capter son attention en utilisant les besoins de Cocotte pour rappeler les règles : elle n'aime pas le bruit, les idées perdues, les moqueries, ni qu'on touche à son œuf sans son autorisation ; elle aime les idées des enfants, les regards attentifs, les rires bienveillants, qu'on demande la parole. L'animateur(trice) demande aux enfants s'ils sont prêts à accueillir Cocotte.
- *Amorce narrative par Cocotte*. L'animateur(trice) va chercher doucement Cocotte dans sa caisse en la rassurant sur l'état d'esprit des enfants. L'animateur glisse sa main dans la marionnette avant de la sortir de la caisse afin qu'elle ne soit jamais inerte



devant les enfants. Une fois sortie, Cocotte s'adresse immédiatement aux enfants en leur demandant comment ils vont et s'ils sont prêts à l'aider à penser. Elle énonce alors le problème qui la préoccupe, ce dont elle voudrait parler, ce qui l'étonne (ex. elle doit faire un cadeau à sa sœur mais elle ne sait pas quoi offrir, elle a trouvé un livre sans images et elle se demande si ça peut être chouette, elle aimerait inventer une histoire mais a besoin d'aide pour avoir des idées, etc.). Ce moment permet de créer un lien fort entre Cocotte et les enfants, lien qui créera de l'empathie et une volonté de participation des enfants pour rechercher des solutions.

- *Découverte de ce que cache l'œuf.* Une fois que les premières hypothèses et réactions des enfants ont été récoltées et déjà questionnées, Cocotte leur annonce qu'elle a justement dans son œuf quelque chose qui pourrait leur donner des nouvelles idées (des boîtes entourées d'emballage cadeau, un livre sans images, un tarot des contes, etc.). Cette étape cruciale redynamise le groupe, reconcentre l'attention de chacun. Ce sont parfois les enfants eux-mêmes qui donnent le signal (« c'est quand qu'on ouvre l'œuf ? ») parfois c'est un propos qui sert de marchepied idéal vers le support caché. Selon les besoins ou la facilité, c'est Cocotte qui ouvre l'œuf ou l'animateur(trice) ou encore un enfant.

- *Action(s) avec le support découvert.* Le support est dévoilé et utilisé ; si c'est un livre, Cocotte qui ne sait pas lire demande à l'animateur de le faire ; si ce sont des objets, une consigne est donnée au groupe (ex. choisir un héros dans le tarot des contes

et le décrire, etc.). Cette étape va donner du concret, du corps à la réflexion, va nourrir les échanges et les réponses aux questions qui seront posées.

- *Discussion.* Suite à l'utilisation du support, Cocotte propose une première question de réflexion (*Les cadeaux sont-ils toujours emballés ? Êtes-vous d'accord pour dire que ce livre est sans images ? Est-ce que ça existe des histoires sans problèmes ?*) qui débouchera sur d'autres selon les apports des enfants. À cet égard, les fiches d'animation proposent des questions de relance et d'approfondissement ; de quoi rebondir plus facilement si on les a en tête ! Selon le thème et le support abordés, cette étape peut être concomitante de la précédente, c'est-à-dire qu'un va-et-vient peut avoir lieu entre les actions et les questions. Par exemple, dans l'atelier sur « les amis », une série de personnages complètement éclectiques sont à appairer librement. À tour de rôle, les enfants choisissent deux personnages qui pourraient être amis et donnent leurs raisons. Une petite discussion a lieu sur le critère choisi avant de relancer avec la paire suivante.

- *Idee à couvrir.* Pour clôturer la discussion, un petit dessin est demandé aux enfants. En guise de feuille, une coupe longitudinale d'un œuf leur est proposée (on voit la forme de l'œuf et à l'intérieur un rond pour le jaune). Ils peuvent utiliser le blanc d'œuf comme brouillon et le jaune pour leur idée finale. Pour chaque thème, une consigne différente est donnée (dans le cas des cadeaux, il leur est par exemple demandé de dessiner un cadeau pour la sœur de

Cocotte). Ce dessin symbolise une idée à faire grandir, ce que l'atelier les a amenés à penser.

Voici plus précisément les outils du projet Philo Z'œuf qui répondent aux spécificités cognitives et psychologiques du jeune public :

Une poule marionnette ventriloque

L'utilisation d'une marionnette est un processus bien connu des pédagogues et thérapeutes⁷. Elle exerce un pouvoir de fascination sur les enfants, lequel permet de :

- répondre au besoin de séduction et d'affection très intense chez les petits et créer un climat de confiance.
- déclencher et stimuler la prise de parole, et pour les plus timides, de s'engager dans une relation de communication, même non verbale avec l'adulte ou quelques pairs.
- conduire à des moments de langage où seront facilitées les activités plus didactiques, voire réflexives.
- trianguler la parole et éviter des face-à-face trop intimidants ; elle est un objet médiateur, c'est-à-dire un intermédiaire entre l'animateur et le groupe mais aussi entre les enfants.
- prendre la parole en toute authenticité car elle se place à égalité avec les enfants et cherche à apprendre ce qu'elle ignore. Elle donne l'exemple sans être associée à l'autorité ou à une réponse normative.

- prendre du recul car elle peut conseiller ou amener à réfléchir sans devoir s'engager.

Le projet Philo Z'œuf peut solidement s'appuyer sur ce dispositif bien connu des enseignants et éducateurs de la petite enfance, puisqu'il constitue à plusieurs endroits un terreau favorable à l'émergence d'une posture de pensée philosophique : dans le fait de sortir d'un rapport au savoir dominant, d'oser dire ce que l'on pense, de prendre du plaisir à dialoguer en groupe, d'être prudent dans ses jugements.

...et son œuf philosophe

L'œuf en tissu qui accompagne la marionnette est haut d'une quarantaine de centimètres pour trente centimètres de diamètre environ. Il se décompose en deux parties à la manière d'un œuf à la coque : la grande partie contenant les supports de questionnement et le chapeau amovible permettant de laisser l'intérieur caché. Cet outil qui utilise le ressort du mystère et du dévoilement offre bien des avantages :

- Il stimule la curiosité et le questionnement, le désir de savoir.
- Il mobilise et focalise l'attention notamment parce qu'il repose sur un tapis d'herbe qui délimite un espace scénographique le mettant bien en valeur. En effet, sur les conseils d'un marionnettiste professionnel, il a été convenu de délimiter l'espace de l'œuf pour théâtraliser davantage sa présence. Surtout que les sols se suivent et ne se ressemblent pas dans les petites

⁷ Vous trouverez énormément d'articles et de documents en ligne à ce sujet, par exemple sur <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01342520/document>.

classes, et ne sont pas toujours des plus accueillants.

- Avec son format, il peut abriter quasiment n'importe quel type de support : livres, objets, images, bande son, vidéo (tablette)...
- Il permet de gérer le temps, de donner un nouveau souffle ou un rebond à l'animation, de saisir le *Kairos*⁸, ce moment opportun qui va relancer la discussion.

Grâce à ce procédé d'œuf surprise, le projet Philo Z'œuf nourrit le plaisir des sens par la variété du matériel utilisé et par sa mise en scène quelque peu théâtrale. Il répond donc au besoin de contact sensoriel souvent préalable au contact communicationnel.

Des thèmes⁹ abordés par collections

Les thèmes du projet sont évidemment choisis de par leur proximité avec l'expérience vécue des enfants. Nous avons décidé d'inscrire la marque du pluriel à l'intitulé des thèmes proposés par le projet Philo Z'œuf : *les histoires, les noms, les images, les cadeaux, les intrus, les tours de magie, etc.* ; ceci, afin d'insister sur l'importance du processus inductif dans l'élaboration des concepts avec les plus jeunes. Chaque thème sera donc abordé à travers soit une collection d'objets ou d'images, soit une variété de perceptions (notamment pour réfléchir sur les sens), soit une présentation d'expériences différentes (le vécu de Cocotte comparé à celui des personnages d'un album

jeunesse par exemple), soit encore un mélange de tout cela. L'idée est d'enrichir la représentation du concept par la pluralité de ses usages, de ses facettes, ou de ses incarnations. Grâce à cette diversité, le projet Philo Z'œuf nourrit la réflexion par la création d'un imaginaire partagé ; cette base commune (du moins physiquement) permet d'y relier les paroles du groupe, d'entrer dans un dialogue, ou en tout cas, d'éviter en grande partie la juxtaposition de monologues sans lien entre eux. Par ailleurs, s'il s'oppose ou diffère de ce que connaît l'enfant, le matériel proposé peut susciter l'étonnement, amorcer une ouverture pour le décentrement, et augmenter le vocabulaire. Dans l'animation sur les images, *Le livre sans image* amène très souvent ces effets-là : au début, les enfants ne sont pas tous emballés à l'idée de se faire lire un album sans illustrations, puis le ressort comique du livre ayant opéré (le texte oblige le narrateur à dire plein de bêtises et à aller jusqu'au bout des pages malgré tout), les enfants se questionnent sur ce que sont les images et les mots, en quoi ils diffèrent et en quoi ils se ressemblent. Certains vont parfois jusqu'à comprendre qu'ils lisent les images au sens où ils les décodent, et peuvent alors aussi réfléchir sur ce que signifie décoder un mot. Pour cette animation, tout le matériel entourant les enfants dans la classe (les affiches, les référentiels, les mots et prénoms écrits en lettres cursives et en imprimées, etc.) alimente

8 Voir le *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques* disponible sur www.polephilo.be, pour une explication détaillée de ce concept qui signifie une modalité du temps, celle du temps propice.

9 Chaque thème fait ou fera l'objet d'une fiche d'animation disponible sur www.polephilo.be.

les réflexions. La discussion pourra quant à elle amener les enfants à poser un regard neuf sur leur environnement quotidien. Quoi qu'il en soit, les exemples et les contre-exemples constituent la base de la recherche philosophique en maternelle, d'où l'importance de les démultiplier afin d'élargir les *horizons de sens*¹⁰ de la discussion. Ce à quoi s'attèle le projet Philo Z'œuf.

Des idées à couvrir

Une manière classique de permettre à l'enfant de se recentrer sur lui-même afin de digérer ce moment de pensée collective, est de passer à l'expression individuelle par le dessin. Dans le cas du projet Philo Z'œuf, les enfants doivent dessiner – sur un œuf en papier – une idée à faire grandir, c'est-à-dire qu'elle n'est peut-être pas complète, finie ou parfaite mais qu'elle leur plaît et les fait penser. Les enfants sont invités à tester leurs traits dans la partie blanche de l'œuf – le brouillon nourrissant/nutritif – et à ensuite reproduire dans le jaune – l'idée naissante – le dessin qui leur convient le mieux.

Ce travail cultive l'analogie entre, d'une part, le poussin qui grandit dans l'œuf grâce à la nourriture, à la chaleur et aux soins prodigués, et d'autre part, les idées qui grandissent dans la tête grâce aux idées des autres, au temps et à l'attention qu'on y consacre.

Après une série d'ateliers, les œufs peuvent être rassemblés, par exemple en livret, à l'aide de simples agrafes, mais il est

aussi possible de constituer un œuf en 3D : il suffit de plier chaque œuf dans le sens de la longueur (par une symétrie orthogonale), puis de coller chaque moitié avec la moitié de l'œuf adjacent jusqu'à ce que la dernière moitié du dernier œuf soit collée contre la première moitié du premier œuf.

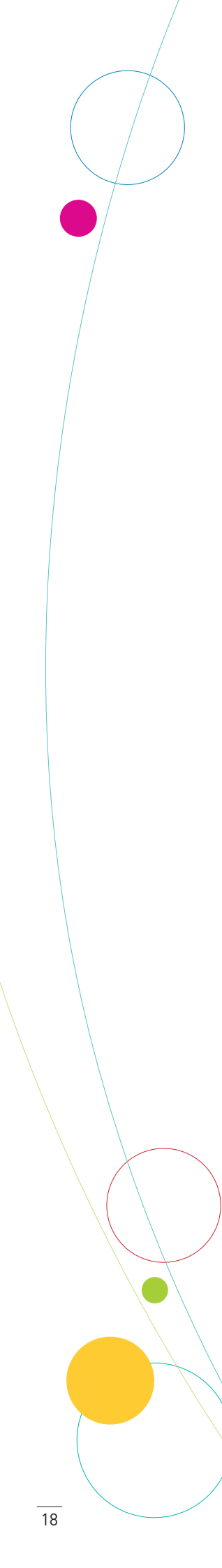
Cette mémoire des ateliers offre l'occasion de faire un bilan, chaque enfant pouvant se rappeler à l'aide de ses dessins ce qu'il a apprécié ou déprécié, de ce qu'il a appris ou retenu d'intéressant. En outre, ramenée à la maison, cette trace matérielle sera une nouvelle opportunité pour l'enfant de discuter de ses idées avec ses parents.

Bref, un rituel

L'ensemble de ces éléments scénographiques constituent un rituel, une institution bien identifiable, qui aura pour avantage de permettre à chacun d'appivoiser à son rythme ce moment de discussion, son fonctionnement, la sécurité qu'il procure grâce à un cadre bienveillant qui permet de dire ce qu'on pense et de penser ce qu'on dit. Ces rendez-vous philosophiques sont évidemment un pari sur le long terme. En effet, c'est bien leur répétition qui permettra aux enfants de :

- prendre confiance.
- progresser dans leurs compétences langagières, sociales et métacognitives.
- ressentir le plaisir d'attendre Cocotte et son œuf, précisément parce qu'ils savent à quoi s'attendre : de la bienveillance, de la reconnaissance, des surprises.

10 Concept détourné de Hans-Georg Gadamer qui parle en fait de *fusion des horizons* pour expliquer l'acte de compréhension, l'horizon du passé (celui de l'objet étudié) rejoignant celui du présent (horizon de l'interprète).



Enfin, le projet Philo Z'œuf exploite à fond le filon de l'analogie entre dispositif et processus cognitifs comme moyen précieux pour donner accès à la compréhension de ceux-ci. La poule montre l'exemple philosophique – elle se pose des questions qu'elle partage, elle tente des hypothèses, s'amuse de ses erreurs – et l'œuf dévoile

des embryons de réflexions, des idées à « couvrir », ainsi que de la matière pour nourrir la discussion, les concepts devant être construits et grandir dans et par le groupe. Et tout ceci avec en toile de fond cette fameuse question de l'œuf et de la poule...

Conclusion : prérequis, moyens, objectifs et attentes raisonnables

Aux détracteurs qui diraient qu'il faut maîtriser l'abstraction, être capable de décentrement, connaître la pensée des autres – pour ne pas dire des Auteurs – afin de philosopher, nous disons merci de cibler avec tant de clairvoyance ce qui ne constitue en aucun cas des prérequis, mais bien plutôt des objectifs puisqu'il s'agit d'une initiation à une pratique. Et ces objectifs ne s'atteignent en l'occurrence pas du jour au lendemain.

La philosophie est une forme de pensée réflexive qui ne peut faire l'économie de la médiation par le dialogue avec autrui, même si cet autrui peut par la suite être intériorisé. Si prérequis il y a pour penser ensemble, c'est donc l'accès à un langage partagé ; or le désir de communiquer est bel et bien présent dès le plus jeune âge et des codes se créent à tous les niveaux, de la maison à la classe, en passant par la cantine et la cour de récré. Pourquoi dès lors ne pas proposer un code pour décoder les autres codes, pour penser le monde et comparer les situations, leur donner du sens avec et à l'aide des autres ? Bien sûr ce code devrait être essentiellement

verbal et l'acquisition de nouveaux mots de vocabulaire concomitante du processus. Mais l'extrait du film *Le nom des choses* n'a-t-il pas démontré qu'avec des enfants rompus à l'exercice dialogique, une vraie co-construction métalinguistique pouvait émerger ?

Philosopher est une pratique discursive de l'abstraction. Ce n'est pas un scoop pédagogique, la manipulation des objets est la clé de voûte de l'accès à une abstraction qui fasse sens, par opposition à une gestion automatique de concepts abstraits sans signification – à l'instar de l'application aveugle des formules mathématiques par tant d'adolescents qui ne perçoivent pas la portée de leurs apprentissages au-delà de la feuille d'examen. La philosophie, parce qu'elle réfléchit le langage commun, va augmenter la compréhension des liens qui régissent le passage à l'abstraction dans bon nombre d'apprentissages. Alors plus on joue tôt à manipuler les mots, plus on rend service à la pédagogie et au vivre-ensemble en général.

La plus grosse difficulté pour l'animateur, quel que soit le public auquel il s'adresse,

réside sans doute dans la capacité à adapter son langage pour être compris, à sonder le niveau d'abstraction du groupe pour démarrer là où il se trouve et petit à petit déplacer le curseur du concret vers l'abstrait. Toutefois, nous avons pu observer qu'avec les petits, de par leur entrée « récente » dans le monde et dans le langage, une série de leviers de compréhension pouvaient être mobilisés, comme la manipulation de matériel, le mouvement, les questions plus particulières sur leur vécu, mais aussi le jeu théâtral.

Philosopher requiert enfin une disposition ludique de l'esprit, voilà peut-être un prérequis davantage partagé par les enfants que par les « grandes personnes ». C'est pourquoi, l'animateur doit rester disponible et à l'écoute de la pensée créative naturellement à l'œuvre (cf. « j'ai mal au genou du bras »), pour l'encourager plutôt que de l'éteindre dans l'œuf. L'analogie est une forme de manipulation libre, non normative, et créatrice des concepts¹¹. C'est sans doute là un outil intellectuel qui devrait faire l'objet d'un développement approfondi pour encore améliorer les animations.

Quant à une autre difficulté très souvent ressentie, à savoir celle de saisir les enjeux et d'évaluer qu'il se passe bel et bien quelque chose dans la discussion, nous ne pouvons que vous renvoyer vers les excellents repères fournis à cette fin par la grille d'évaluation des différents types d'échanges reprise dans

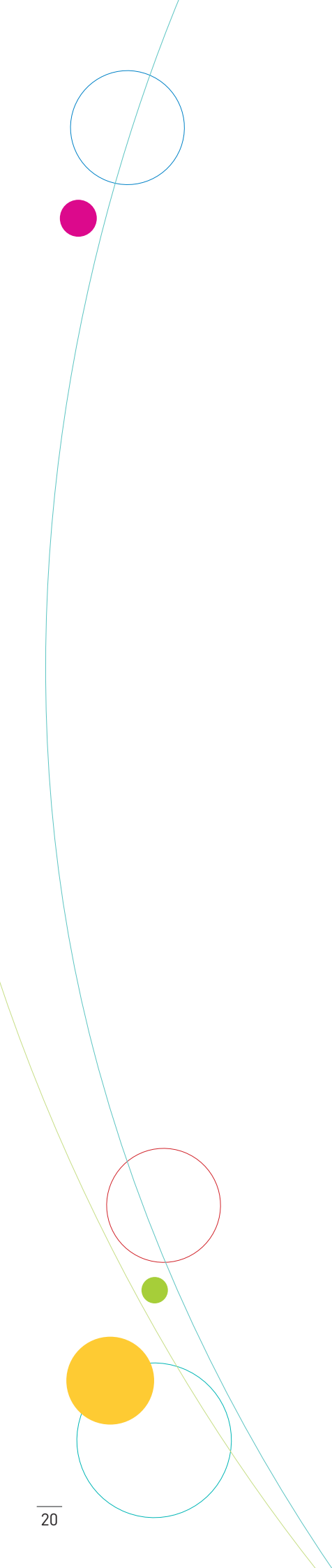
l'ouvrage *Apprendre à penser et réfléchir à l'école maternelle* de Jean-Charles Pettier, Pascaline Dogliani et Isabelle Duflocq¹². Quant aux attentes que l'on peut raisonnablement avoir vis-à-vis d'un public de maternelle, en voici sans doute quelques-unes :

- Reformuler la question posée.
- Donner une idée, repérer une idée et dire si une idée est différente.
- Écouter l'autre, répéter ses propos.
- Se positionner : dire si l'on est d'accord ou pas d'accord.
- Fournir un argument : une proposition qui a un lien avec l'idée défendue.
- Dire « je ne sais pas ».

Nous espérons finalement que le présent article sera une source de motivation pour la mise en place de tels moments de discussion porteurs de sens, de plaisir et d'étonnement pour tous.

11 Voir HOFSTADTER Douglas et SANDER Emmanuel, *L'Analogie, cœur de la pensée*, Odile Jacob (sciences), 2013.

12 *Op. cit.* pp. 107-109.



De l'importance de conceptualiser lors d'ateliers philo en alphabétisation populaire

Lara Pierquin-Rifflet

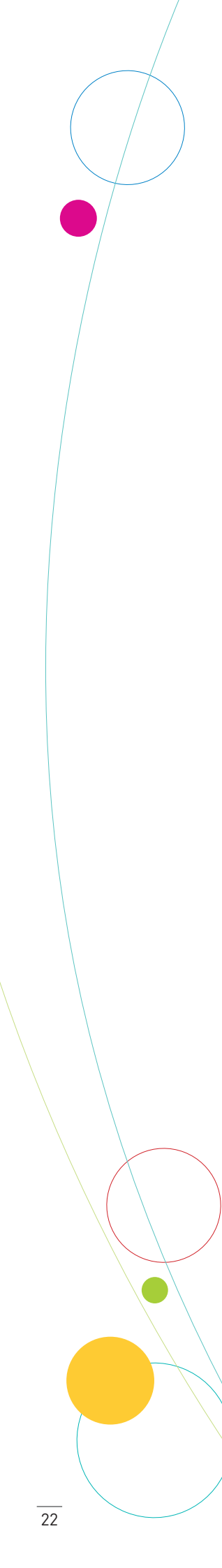
Sur la nécessité des ateliers philo dans un programme d'alphabétisation par Stéphane Fontaine

Il est des expériences qui ne laissent pas indemne ; qu'on pressent indispensables mais ingrates. Celle de philosopher avec des illettrés en est une ; mais pour quelles raisons au juste ? L'expérience est indispensable parce qu'il faut trop souvent des prérequis pour être citoyen. Elle est ingrate parce que les résistances viennent parfois aussi de ceux que l'on veut encourager. À juste titre, puisqu'on les contraint à retourner sur les rails sans toujours leur en donner les moyens. D'ailleurs, de quels rails s'agit-il ? En attendant, pour y retourner, sur ces rails, il faut savoir lire et il paraît qu'on compte avant tout sur le miracle – entendu ici comme événement rarissime, exceptionnel jusqu'à l'impossible. En outre, la pratique de l'écrit qu'on veut favoriser est encore trop souvent purement fonctionnelle, technique et, à mon avis, brutale et rébarbative pour ne pas dire dégoûtante.

Car écrire pour quoi faire ? Pour se soumettre comme tout le monde au diktat de la paperasse ? Mais l'écrit c'est tout autre chose, rien à voir avec une liste de courses, un formulaire, quelques lettres dans une case. L'écrit c'est l'ouverture, c'est l'imagination, la beauté, le témoignage d'une pensée. C'est abandonner au monde une partie de soi ; c'est la paradoxale permission d'oublier, pour que d'autres, ailleurs, se souviennent ; c'est la pensée réifiée qui se donne la possibilité d'essaimer d'une tête à l'autre, malgré les langues et les frontières. C'est en somme partager la pensée.

Guillaume Petit (coordinateur pédagogique à Lire et Écrire Charleroi - Sud Hainaut) ne me demandait pas autre chose, et bien plus, pourtant. Philosopher avec les apprenants devait leur permettre à tout le moins de choisir – y compris de ne pas faire ce qu'on attend d'eux –, de savoir et de cerner plus ou moins ce juste-milieu, cette fameuse loi qu'on se donne à soi-même, entre hétéronomie et licence, qu'on appelle, faute de vraiment la connaître, « l'autonomie ». Bref, de bousculer chez les participants des évidences dont celle si bien ancrée d'être incapable ; y compris même de ne pas mal penser.

J'étais loin d'imaginer combien ils pensaient déjà bien et à quel point j'allais moi-même vaciller dans mes évidences. Comme aux échecs, on est étonné par le coup insensé du débutant qui remet tout en cause. Je sortais de là vidé, étourdi par ce qui venait de se



passer, déstabilisé éthiquement. Car moi non plus, je n'étais pas dans mon élément. Nous étions tous ailleurs qu'à l'endroit où nous avons l'habitude d'être à l'aise : moi dans un monde pas verbal assez, eux dans un monde trop verbeux. Tous suffisamment dans l'inconfort pour penser au-delà de nos certitudes. Et même si je suis resté jusqu'au bout, moins l'intrus que le fauteur de trouble, on a joué ensemble, on a philosophé ensemble, d'égal à égal. Car passé le cadre des exercices philosophiques empruntés à l'un ou l'autre des spécialistes du genre, m'apparaissait à moi comme aux autres la question de la liberté, celle de choisir ; sa pureté, sa séduction, mais aussi ses paradoxes, son côté oppressant, obligatoire et jamais atteint qui nous éloigne plus sûrement de son essence que la prison elle-même. La parole était souvent empruntée, difficile, brouillonne, mais on avançait, on gagnait peu à peu sur la vérité. Et après trois séances seulement le jeu était compris, assimilé et peut-être déjà rejoué en d'autres lieux.

J'ai cru d'abord que si l'on a vu souvent rejaillir le feu de l'ancien volcan (...), il en allait de la pensée comme de l'amour : des hommes et des femmes qui ne se souciaient que de mobylettes, de football, d'enfants, d'allocations, se sont mis à s'interroger (parce qu'ils étaient captifs – là est l'écueil principal de la méthode) sur l'action, la liberté, la vérité, la pensée elle-même et sur leur propre humanité. Mais je me trompais. Je le répète, ils ont toujours pensé, avec profondeur et maladresse. Il y a de la métaphysique à se soucier de ses enfants ou à réparer un moteur, à laisser une trace en somme et à donner un sens à sa vie ; de l'être sous la main à l'être pour la mort.

L'atelier philo n'a été que le révélateur d'une pensée qui ignore sa beauté. D'aucuns pourraient dire que l'on a donné du kérosène à une mécanique peu adaptée, qu'aussitôt le stage achevé, le doute que nous avons semé leur sera plus douloureux qu'à quiconque, qu'il est confortable d'oublier qu'on peut penser. Peut-être. Cependant, quand on sait à quel point ces gens que l'on a laissés sur le bord du chemin et que l'on abandonnera sans doute encore se sont révélés à eux-mêmes, comment ils se sont sentis puissants, acteurs, capables de penser, on a probablement contribué à construire quelque chose qui ne les quittera plus.

Les mêmes auraient pu dire « il ne leur manque que les mots » et c'est vrai que certains leur manquaient. Mais ils se sont lancés dans la bataille avec les armes qu'ils avaient. On a tous vécu la frustration de ne pas savoir dire. Il ne leur faut plus qu'écrire pour aller plus loin dans la pensée. Quoique... Faut-il écrire pour aller loin dans la pensée ? Comment faisaient ceux qui ont précédé les présocratiques qui furent les maîtres de nos maîtres ? Ne pensaient-ils pas parce qu'ils n'écrivaient pas ? La vraie question est inverse : comment écrire sans avoir clarifié sa pensée ? Comment ceux qui ne la précisent pas peuvent-ils écrire ? Nous voilà tous dès lors des illettrés ?

J'ai (ré)appris qu'on pouvait penser sans écrire, que penser est le plus essentiel, le plus proprement humain.

Laïcité Brabant wallon est partenaire de Lire et Écrire depuis 2013. Ce partenariat est né tout d'abord à Lire et Écrire Charleroi Sud-Hainaut, avec mon collègue Stéphane Fontaine. Après trois années de mise entre parenthèses du projet à Laïcité Brabant wallon, j'ai pris le relais avec un groupe d'apprenants. Cette fois-ci ce fut à Nivelles, pour Lire et Écrire Brabant wallon. Le partenariat prit de l'ampleur l'année suivante et des ateliers philo furent mis en place dans différentes antennes de Lire et Écrire Brabant wallon. À ce jour, quatre groupes d'apprenants participent mensuellement à un atelier philo. Parmi

ces groupes, il y a des groupes « alpha-écrit débutant » et des groupes « alpha-écrit avancé ». Certains apprenants suivent les ateliers philo depuis septembre 2016, d'autres depuis quelques mois.

Cet article est l'occasion de jeter un regard sur plus de trois années de pratiques philosophiques avec des adultes qui suivent une formation en alphabétisation populaire et de faire le récit d'une double expérience : l'importance de conceptualiser pour entrer dans la recherche philosophique et la spécificité d'un contexte d'apprentissage, celui d'adultes apprenant un langage oral et écrit.

Le contexte initial

Mon expérience d'ateliers philo en formation d'alphabétisation pour adultes commença avec le groupe d'apprenants de Gratien Kanyandekwe, formateur à Lire et Écrire Brabant wallon. Je me souviens de son sourire accueillant le premier jour, des apprenants qui me regardaient fixement, du local prêté par le CPAS¹ de Nivelles, de la grande table centrale. Rejoignant sur ce point mon collègue Stéphane Fontaine², proposer des ateliers philo à des adultes en formation d'alpha est cohérent avec les objectifs de Lire et Écrire³, mais n'en est pas moins ambitieux. Le choc que

suscite ce type d'expérience est bien réel. Quel décalage j'ai vécu entre mon rapport plutôt aisé à la langue et le leur, bricolé avec peu de moyens et manquant d'assurance ; un décalage qui est souvent pour les apprenants source de peur, de soumission à l'autorité⁴ et d'exclusion à bien des égards.

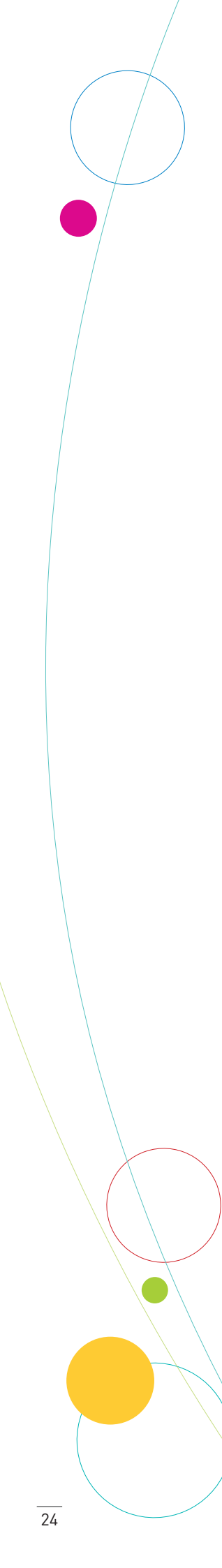
Nous situant dans un contexte de participation dans le cadre de la formation des apprenants, le mot « philosophie » a tout d'abord suscité pour une majorité d'entre eux soit de l'indifférence, soit du rejet. La philosophie leur semblait bien

1 Il s'agit d'un « Centre public d'action sociale », comme il en existe sur l'ensemble du territoire belge.

2 Voir le *Journal de l'Alpha* n° 195, p. 11.

3 Les objectifs en termes de compétences des nouvelles pratiques philosophiques et ceux de Lire et Écrire se rejoignent en de nombreux points : s'autoriser et oser, réfléchir, se situer, écouter et parler, construire ensemble et comprendre le monde. Pour plus de renseignements sur les objectifs de Lire et Écrire, voir le site <https://www.lire-et-ecrire.be/Charte-de-Lire-et-Ecrire>.

4 Voir DANIEL Marie-France, « Dialogue philosophique, pensée critique dialogique et conscience humaine. Comment la philosophie pour enfants donne une voix aux adultes analphabètes », in *La philosophie au cœur de l'éducation. Autour de Matthew Lipman*, Vrin, 2014, p. 190.



futile, ou alors inaccessible. Si elle leur semblait inaccessible, ils rejetaient alors l'idée de faire de la philosophie. Ils n'étaient cependant pas moqueurs. Comme les quelques-uns qui étaient intéressés, ils en parlaient avec déférence, comme d'une discipline réservée à des experts, donc par définition non faite pour eux. Celles et ceux qui étaient indifférents ne voyaient aucune raison de se poser des questions dont on ne pouvait trouver une seule bonne réponse. La philosophie leur semblait sans intérêt, comme à la jeune fille de Thrace qui riait de bon cœur en voyant Thalès tomber dans un puits, faute d'avoir regardé où il mettait les pieds.

Patiemment, avec un peu d'humour et beaucoup de bienveillance, nous avons progressivement partagé un espace d'entente mutuelle. Le désir de parler de la majorité des apprenants a favorisé la rencontre. Le cadre convivial et sécurisant de l'atelier philo a rendu possible un apprivoisement. Tout doucement, la pratique de la philosophie s'est installée, hésitante, mais bien présente. L'écoute s'affûtait, les regards devenaient soutenus, les participants s'adressaient la parole entre eux de manière constructive et s'emparaient des questions philosophiques, dans une recherche commune de nouvelles perspectives et de compréhension du monde.

Quel matériel d'animation philo ?

En amont de la première séance avec chaque groupe et lors des réajustements entre les séances, la question des dispositifs et des supports fut l'objet d'une attention particulière. Il importait que le support ne traite la thématique ni de manière trop générale ni trop particulière, afin de pouvoir multiplier les points de vue et permettre aux participants de donner sens à la thématique. Il importait aussi que le dispositif ne soit ni trop directif ni trop flou, afin de leur donner à percevoir une brèche dans laquelle s'infiltrer librement. Il est apparu dans ma réflexion que le thème devait leur « parler » d'emblée, mais surtout qu'il devait être abordé de telle sorte qu'il ne génère pas une discussion stérile, en étant abordé de manière trop abstraite par exemple. Autrement dit, je

cherchais des « ouvroirs » d'une pensée libre et plurielle s'adressant à des adultes. Durant cette phase d'exploration, certaines rubriques de la revue *Philéas & Autobule*⁵ se sont avérées adéquates au contexte, moyennant une réécriture des textes au présent et éventuellement au passé composé. Ceci s'explique par le principe qu'il existe des jeux, des films, des histoires qui plaisent et font réfléchir de 7 à 77 ans. Les planches de BD, les pages « Art », les affiches, les jeux philo sont ainsi devenus ma source principale de supports et de dispositifs philosophiques. À cela, s'ajoutèrent quelques trouvailles livresques et picturales glanées lors de flâneries çà et là.

Cependant, si les thèmes et les supports rencontraient l'intérêt des participants

5 www.phileasetautobule.be

et suscitaient le dialogue, la phase de problématisation⁶ demeurait compliquée pour la plupart d'entre eux. Manquant de recul, je suis restée quelque temps aux prises avec cette difficulté à recueillir auprès des participants une liste de questions

philosophiques qui puissent rejoindre véritablement leur intérêt et exciter leur désir de penser. Par conséquent, le dispositif incluait souvent une ou plusieurs questions philosophiques, présentes dans le matériel d'animation ou écrites de ma main.

Expliciter le sens de ce que nous activons durant un atelier philo

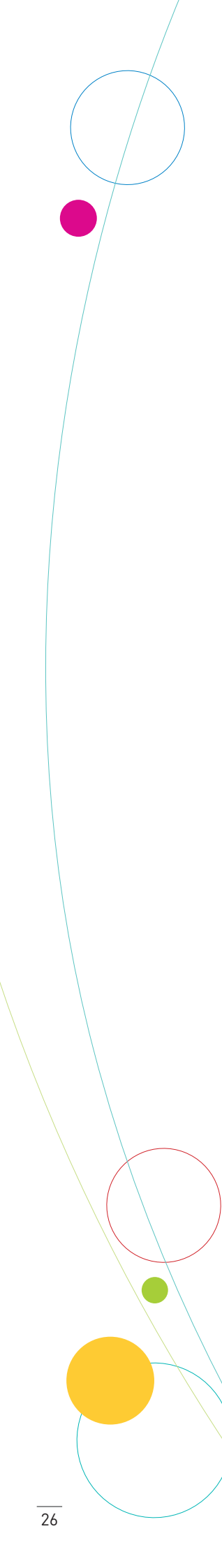
Un jour, avec un groupe de participants habitués à la pratique philosophique, je me lançais de manière improvisée dans une digression à propos des habiletés de penser. Satisfaite du résultat, j'adoptais dans les animations ultérieures auprès du public alpha le principe que les participants seraient mieux à même de formuler une question philosophique si je leur donnais les moyens d'explicitement, justement, ces actes mentaux et capacités philosophiques qu'ils exerçaient implicitement depuis leur premier atelier philo⁷. À l'été 2018, je suivis une formation d'Alexandre Herriger où il fut question d'identifier les actes mentaux et habiletés de penser en Nouvelles Pratiques Philosophiques. Cette formation abonda dans le sens de ce *modus operandi*. Par la suite, persistant dans cette direction, je proposai *explicitement* d'exercer les différents actes mentaux – via les questions de relance⁸ – aux moments opportuns de la discussion ; et éventuellement de créer

de courtes parenthèses permettant de revenir ragaillardis à la thématique. Afin d'entraîner les participants à identifier et expliciter eux-mêmes leurs actes mentaux, je proposai des exercices de métacognition – à partir des tableaux créés par Alexandre Herriger – pour décortiquer et éclaircir ensemble les mots et expressions désignant des actes mentaux comme « définir », « faire une hypothèse », « renforcer l'avis » d'une autre personne avec qui « on est d'accord » en ajoutant un élément, ou (au contraire) argumenter son désaccord après avoir « reformulé l'avis en question », etc. Comme nous avons vécu plusieurs ateliers philo ensemble, il s'agissait d'actes que la plupart des participants accomplissaient déjà régulièrement, mais sans les expliciter. En leur expliquant que ce qu'ils faisaient se nommait de telle ou telle façon et en les faisant ensuite chercher, comparer et identifier telle ou telle locution, les notions

6 La nomenclature des grands ensembles d'opérations mentales que sont la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation – mise au point par Michel Tozzi – est présentée dans le *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques*, disponible sur www.polephilo.be.

7 Sur la notion de « situation d'apprentissage philosophique » et des effets de l'apprentissage explicite des habiletés à penser, voir la vidéo d'une conférence de Mathieu Gagnon sur le site <https://www.youtube.com/watch?v=F9evUKBOLks>.

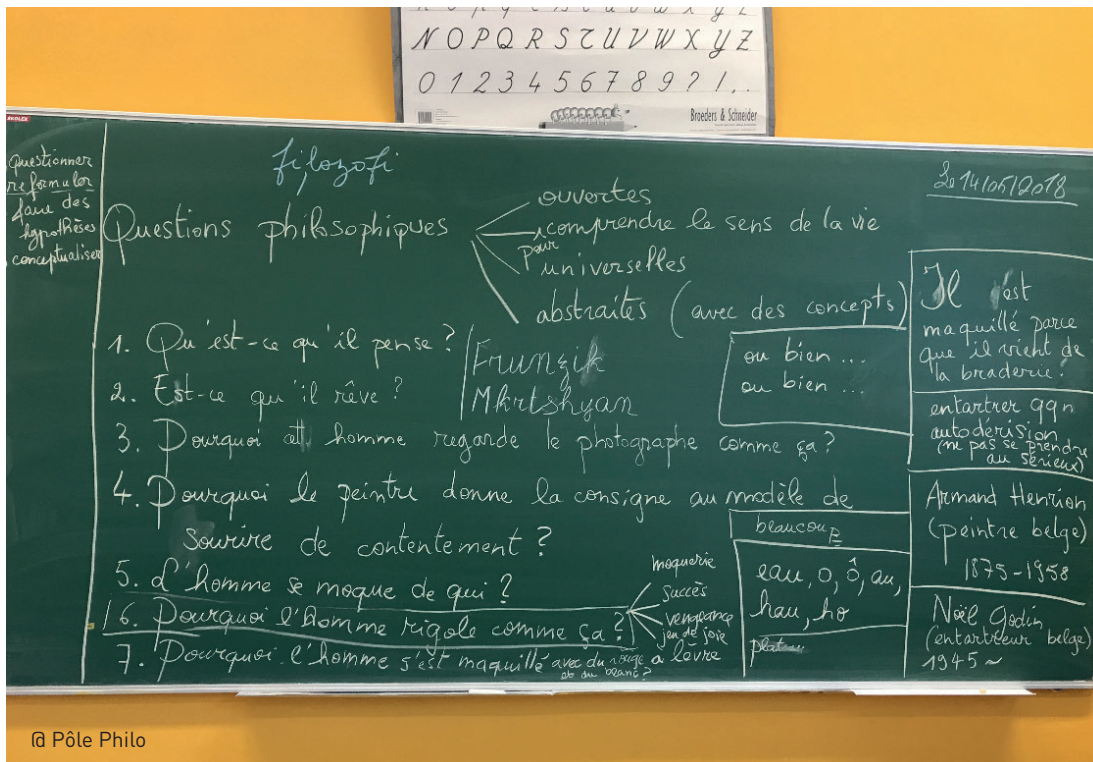
8 Pour une liste des différents enjeux à faire émerger par les questions de relance, voir à nouveau le *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques*.



abstraites de la métacognition devinrent des *concepts* pour les participants. Ces concepts forgés à partir de l'expérience de l'atelier philo constituèrent autant d'« outil{s} susceptible{s} non seulement de préciser, de rendre le discours intelligible mais aussi de fixer la notion afin d'approfondir et de « recomplexifier » {...} le{s} concept{s} qui viennent d'être fondé{s} »⁹. J'avais accès dans chaque local à un tableau pour prendre des notes. Pour les participants, il s'agissait de copier uniquement les mots qui les intéressaient et qui avaient du sens pour eux, afin de constituer leur propre « réserve » de mots. Ceci intrigua certains participants et suscita des questionnements et des réflexions pleines de sagacité au moment du débriefing. Après l'introduction de ces exercices sur les habiletés de penser, j'ai organisé le tableau en *deux sections* : d'un large côté le développement de la thématique avec des listes ou des schémas de mots, des idées, des questions, etc. ; de l'autre côté, une liste des actes mentaux mobilisés par les participants durant la séance avec, éventuellement, la ou les caractéristiques qui en font des habiletés (la pertinence de l'exemple, l'évaluation des raisons, la complexité d'une problématique philosophique formulée dans une question simple, la clarté de la définition, sa brièveté ou son approfondissement en sous-catégories, selon le besoin philosophique du moment...). Lorsque les participants ont commencé à s'approprier ces concepts, alors que je soulignais tel ou tel acte mental qui venait de se manifester en le

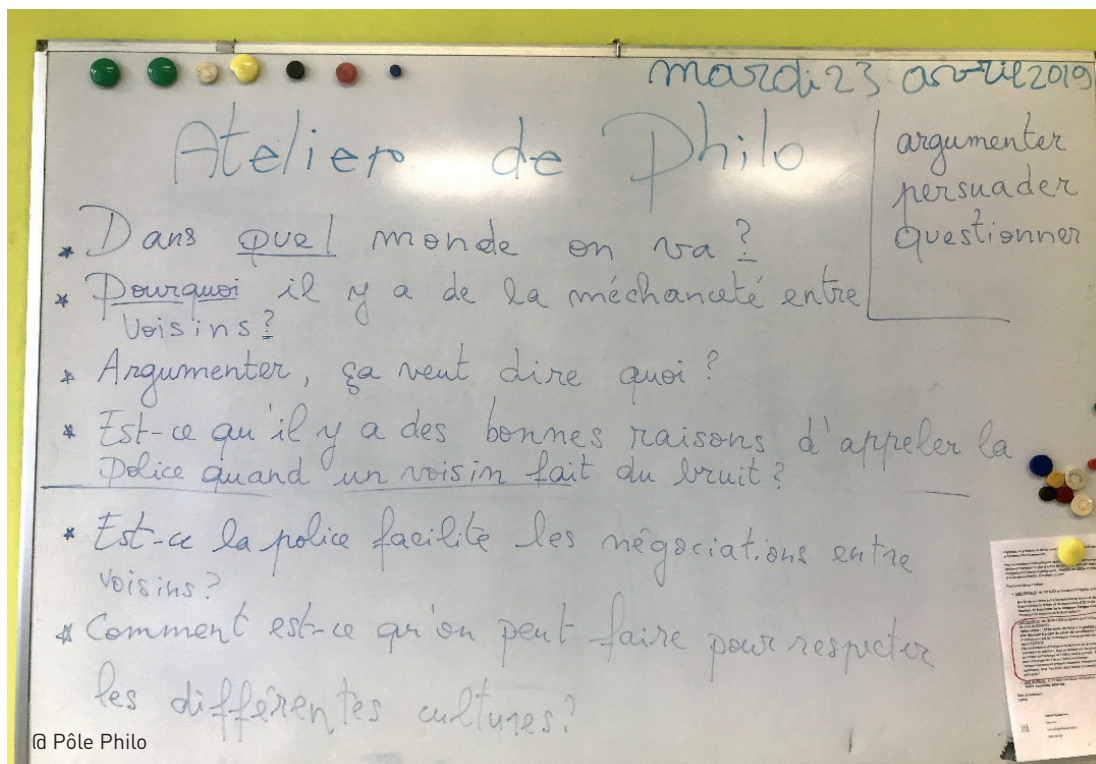
notant au tableau, je pouvais leur demander d'évaluer les effets de pensée obtenus et d'identifier ce dont nous aurions besoin pour continuer à chercher, déconstruire et construire ensemble notre thématique. Au fur et à mesure que nous avançons, et au fur et à mesure que j'affinais mon rôle d'animatrice d'ateliers philo dans ce type de contexte, ces mots « savants » prenaient sens pour les participants.

⁹ Définition tirée du *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques*.



À la fin de l'année académique 2018-2019, après plus d'une dizaine d'ateliers philo mensuels d'une durée de trois heures entrecoupées d'une pause, le pari était gagné. Les participants avaient majoritairement adhéré au processus et avaient développé une perception plus subtile des différentes opérations mentales qu'ils pratiquaient. En conceptualisant ce que nous faisons pendant les ateliers philo, ils

avaient également affiné leur compréhension des enjeux de la problématisation. Par la pratique, leur intérêt envers le questionnement philosophique avait sensiblement augmenté. Les questions descriptives, particulières et fermées avaient progressivement laissé place à des questionnements philosophiques, ouverts et universels, qui suscitaient une participation enthousiaste et passionnée.



J'ai d'abord été étonnée par ce résultat car j'avais la croyance que donner priorité à la conceptualisation reviendrait dans ce contexte d'alphabétisation pour adultes à river la pensée au pied de la lettre plutôt qu'à la maintenir ouverte aux multiples sens que peuvent prendre les mots. Mais surtout, je craignais qu'ils ne se sentent exclus et qu'ils n'adhèrent plus au processus. J'évitais donc de mettre

l'accent sur les opérations conceptuelles. Je me trompais. D'une part, je confondais conceptualiser et définir. D'autre part, je minimisais l'aptitude des participants à se prêter aux jeux de mots et de langages. Grâce à nos échanges philosophiques, tantôt joyeux, tantôt laborieux, j'ai aperçu tout l'intérêt de la conceptualisation dans une formation en alphabétisation pour adultes.

Conceptualiser

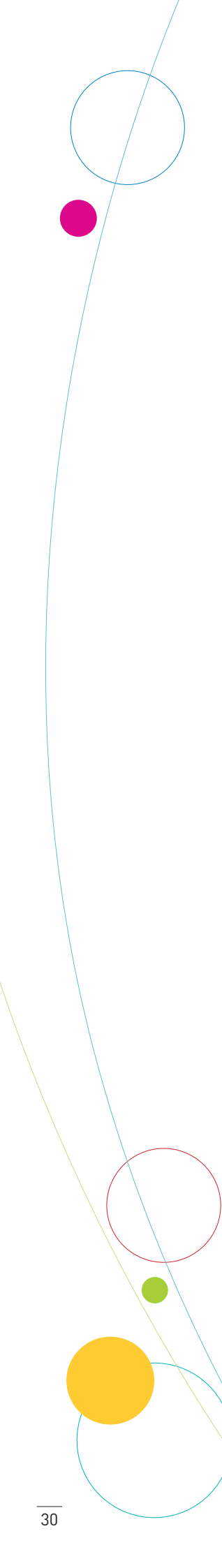
En lien avec les discussions philosophiques, différents exercices de conceptualisation des habiletés à penser – ou pourrions-nous dire des exercices de « méta-conceptualisation » ? – ont donc permis de développer chez les participants des connaissances métacognitives et, par conséquent, une plus grande participation à la problématisation philosophique. Dans

mon expérience des ateliers philo avec le public alpha, un autre élément attira l'attention sur la conceptualisation : lorsqu'il fut question de conceptualiser autour du thème de l'atelier philo. De manière générale, la section du tableau consacrée aux actes mentaux mobilisés durant la séance présentait de fait une majorité d'actes liés à la conceptualisation. Un plaisir palpable

surgissait chez les participants au moment de trouver le bon mot, trouver le concept qui rend le mieux compte d'une idée, distinguer et comparer deux mots dont le sens est proche, trouver le contraire, catégoriser et spécifier pour définir, comprendre un sens figuré pour penser une abstraction... Le groupe créa parfois un néologisme et argumenta pour son adoption. Je pense en particulier au groupe de participantes audacieuses de Geneviève Wautier. Plus une séance ne passait sans que soit reconnu ou demandé un effort de conceptualisation – par moi, mais surtout par des participants. Que de moments étonnants et enrichissants nous avons vécus à plier et déplier au départ des expériences de chacun et chacune les mots « image », « erreur », « base », « regard », « séduction », etc. La pluralité des origines culturelles au sein des groupes permit d'augmenter la qualité de la recherche philosophique. Ce fut particulièrement visible dans le groupe de Dina Giurgea. Les personnes d'origine belge ou nées en Belgique pouvaient par exemple facilement trier ce qui entrainait ou non dans une définition, même si elles ne parvenaient pas toujours à trouver le vocabulaire pour l'expliquer. Les personnes d'origine étrangère apportaient des images et des expressions non familières au français, à même d'apporter de nouvelles perspectives riches de sens et, par conséquent, précieuses pour affûter le jugement. Même si la vie en société draine son lot de conflits interpersonnels (que les personnes aient la même origine ou non), une reconnaissance réciproque et une forme de complicité furent constatées ; parfois d'autant plus manifestes qu'elles furent

précédées d'un conflit interpersonnel. À la fin de l'atelier philo, alors que chacun et chacune était libre de s'exprimer à propos de ce que nous venions de vivre, il fut fréquemment dit que de nouveaux mots avaient été appris et que c'était très bien. Après les ateliers philo, les participants m'apparaissaient affermis, plus puissants et satisfaits.

Ce fut passionnant et, durant une période, pour voir où la pensée et la parole nous mèneraient, je ne nommai plus un thème d'entrée de jeu. J'invitais les participants à parler de ce dont ils avaient envie. Soit je leur proposais un support comportant plusieurs thématiques que j'inclusais dans le dispositif lipmanien (cueillette de questions au départ d'un photo-langage, d'un texte, etc. et vote d'une question traitée ensuite par le groupe en communauté de recherche philosophique) ; soit je proposais un dispositif qui permettait aux participants de formuler d'eux-mêmes une thématique qui les intéressait (un Pont Conceptuel de Laïcité Brabant wallon, un jeu Discut de Philolab, un Post-It de Laïcité Brabant wallon, etc.). Les participants me demandaient parfois au bout d'un moment : « C'est quoi en fait le thème d'aujourd'hui ? ». Je leur retournais alors la question. Tantôt ils embrayaient et cela les lançait dans une forme de spéculation philosophique, tantôt ils étaient perdus. Dans ces moments-là, quand mes questions de relance ne suscitaient pas leur intérêt ou qu'ils ne les comprenaient tout simplement pas, j'avais le sentiment d'adopter la posture de philosophe « de profession » qui farfouille parfois là où il n'y a strictement rien à trouver pour le sens commun. Cela réactivait une distance entre nous.



Pour éviter ce type de situation, j'ai constaté, notamment suite à une discussion approfondie avec Murielle Van Bunnan – une des formatrices de Lire et Écrire –, qu'il était préférable que le thème, choisi à l'avance de commun accord avec Lire et Écrire ou par les participants, soit annoncé au début de l'atelier et que le dispositif permette dans l'ensemble de garder ce thème au centre de nos échanges. D'une part, il s'est avéré que cela canalisait et rassurait la pensée

des participants. D'autre part, cette modalité amenait à leur pensée un plus grand ancrage existentiel et une plus grande compréhension du monde, en leur donnant le temps de se souvenir de leurs expériences personnelles passées en lien avec le thème (entre autre par des associations d'idées, similaires ou opposées, suscitées par les autres interventions). De surcroît, cette modalité donnait plus de place et de signification à la pensée dans leur vie quotidienne.

Dire et penser

Ces expériences montrent l'importance qu'a pris la conceptualisation dans ma pratique philosophique en formation d'alphabetisation. Les nouveaux mots découverts par ces personnes apprenant à lire, à écrire et à se familiariser avec la langue française ne représentent pas seulement une liste « froide » de vocabulaire. Ces mots sont « touffus ». Ils ont acquis un sens particulier résultant de l'effort collectif à l'œuvre durant les ateliers philo et consistant en un jeu de confrontation et de découverte avec le sens universel des mots. Ces derniers sont parfois perçus encore plus finement durant les séances ultérieures, alors qu'un léger décalage temporel fait son effet. Ils ont une couleur affective particulière et provisoire. Ils sont vivants, et leur vitalité est la source d'un pouvoir non dénué d'intérêt : celui de dire et de penser.

Voici quelques questions qui susciteront à mon sens l'intérêt de mes collègues philosophes praticiens et praticiennes :

Les exercices de métacognition sont-ils nécessaires pour rendre la phase de problématisation abordable par des adultes en formation d'alphabetisation ? Si oui, au début ou en cours de parcours ? Faut-il prendre en considération les différences de vécu entre les participants d'origine belge et étrangère dans leur manière de se mettre personnellement en route dans le processus philosophique ? Les quelques remarques brièvement exposées dans cet article ont-elles de l'intérêt pour penser l'atelier philo dans d'autres contextes, comme celui de l'école obligatoire durant l'enfance par exemple ?

L'animation d'ateliers philo avec des publics fragilisés

Le café philo *Paroles*, espace-temps réflexif et citoyen

Brice Droumart

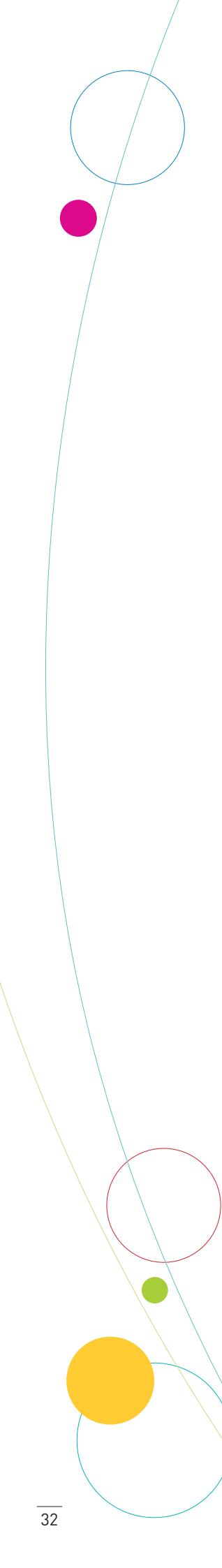
Certains de nos partenaires travaillent avec des publics fragilisés sur les plans socio-économique, affectif, ou des apprentissages. Ils sont caractérisés par un éloignement plus ou moins important des structures culturelles, par une maîtrise de la langue approximative dans quelques cas, mais pour l'essentiel par une recherche d'emploi, de liens sociaux, d'eux-mêmes. Le « contrat social », quand ils ne l'ont pas désavoué, leur est mal connu, inconnu, ou vidé de son sens et de son contenu. La philosophie n'est pas dans leur projet de vie une aspiration première. Ils sont bien souvent bénéficiaires d'assistance, de parcours de réintégration et de resocialisation, ou simplement d'allocations. Leur point commun est une relative dépendance, impliquant parfois la perte d'autonomie, la solitude et la mise à l'écart des débats de société. Ils se sentent souvent jugés et marginalisés. Certains sont tenus d'assister aux ateliers alors qu'ils n'ont aucune velléité philosophique, d'autres sont convaincus qu'ils ne sont pas capables de philosopher, d'abstraire, ou sont acquis à l'idée que « la philo ne sert à

rien ». L'enjeu est donc de les réconcilier, d'abord avec eux-mêmes, puis avec la philosophie.

Comme structures accueillantes, je pense par exemple aux centres de détention de Nivelles ou de Ittre (où les inscriptions aux ateliers se font sur base volontaire), au CPAS de Genappe¹ (où les inscriptions se font également sur base volontaire), au Crabe² de Jodoigne (où les ateliers philo sont intégrés dans un cursus de réinsertion socio-professionnelle). Ce type de partenariat amène la philosophie dans des lieux où elle n'a pas l'habitude d'aller. L'animateur se confronte alors à des contenus existentiels forts, à des affects à fleur de peau et à des personnes qui sont en demande de concret. Ces animations se distinguent du café philo « classique » (ouvert à tous, dans un lieu public, avec possibilité de boire et « s'échapper ») puisqu'elles s'adressent à des personnes qui, d'elles-mêmes, n'auraient pas fait la démarche de s'y rendre. La différence marquante entre l'atelier philo classique et l'atelier *Paroles* est que l'animateur vise une resocialisation des participants. Le

1 Les ateliers philo sont organisés en collaboration avec le Centre culturel et le CPAS de Genappe, voir les sites www.genappe-cpas.be et www.ccggenappe.be.

2 www.crabe.be



projet s'inscrit moins dans une démarche « récréative » d'éducation permanente que les ateliers philo tout-venant. Les dispositifs sont adaptés, à cette visée, aux fragilités des publics concernés et aux objectifs des structures accueillantes. Accent est mis sur des modalités d'animations qui travaillent l'estime de soi, la confiance, etc. En ce sens, elles s'intègrent dans une démarche d'assistance morale et répondent aux deux objets sociaux du Centre d'Action Laïque (assistance morale et éducation permanente). Dans le but de faire de la philo un outil d'émancipation et de réappropriation de la citoyenneté, le Pôle Philo a, dès ses débuts, cherché à rencontrer ce type de public.

Pratiquer la philosophie (plus encore dans le cas qui nous occupe) implique avant tout de s'interroger sur ses finalités et ses moyens. Objectifs qui doivent dans mon cas rencontrer ceux de mon employeur – Laïcité Brabant wallon – à savoir : favoriser une pratique réflexive et critique, participer à l'émancipation citoyenne tout en responsabilisant les participants quant à leurs croyances, leurs certitudes et le rapport qu'ils entretiennent à eux-mêmes et aux autres. Il s'agira donc d'axer la pratique vers une éthique de la recherche en communauté plus que sur la transmission d'un contenu théorique. Toujours dans la perspective du développement d'une pensée libre, créatrice et attentive, comme moyen et non comme fin en soi. Il est donc possible de mettre la pratique au service d'enjeux personnels et/ou collectifs. Malgré tout, le risque est de voir la philosophie

instrumentalisée par un partenaire pour inculquer un système de valeurs, une axiomatique, des comportements qualifiés de nécessaires par cette même institution. Il reste dès lors important de clarifier auprès du partenaire ce que le praticien philosophe fait et surtout ne fait pas. De plus, dans le cas d'animations en partenariat, nos objectifs méthodologiques doivent également être en adéquation avec les objectifs de contenu de formation, ou les objectifs de resocialisation de la structure accueillante.

En 2006 le Pôle Philo, service de Laïcité Brabant wallon ouvre un café *Paroles* à visée philosophique, à la maison de la laïcité Irène Joliot-Curie, à la suite des repas proposés par les Restos du cœur de Wavre. Notre volonté était d'offrir un espace-temps de réflexion et d'échange autour d'enjeux sociétaux et citoyens permettant aux bénéficiaires des Restos de renouer contact avec la culture, la pensée, mais aussi de les sortir de leurs habitudes. Durant 3 heures autour d'une table, au calme, nous discutons de liberté, de justice sociale, de travail, mais aussi de leurs vécus et de leurs quotidiens. Nous prenons de la hauteur. Nous sommes parvenus à fédérer une fois par semaine un groupe de plus de 10 personnes en moyenne durant près de 10 ans avant que le projet n'évolue. Nous avons lu des textes de l'histoire de la philosophie, des contes et légendes, des aphorismes, etc. Nous avons visionné des films sociaux, politiques, mais surtout nous avons échangé, partagé et confronté de manière critique – mais conviviale – nos visions du monde autour d'un café.

Les cafés philo *Paroles* ont pour vocation de créer du lien social, de donner sens à une citoyenneté par la discussion et pour ce faire, partir de l'expérience d'un participant, parfois vécue le matin même (pour peu que l'animateur saisisse la balle au bond et y perçoive un intérêt pour le groupe) permet d'entamer une discussion. La difficulté étant de ne pas s'enliser dans le particulier et de parvenir à généraliser le contenu afin que chacun puisse s'y raccrocher. L'existential est incontournable avec ce genre de public. Par exemple, une dame nous raconte, au CPAS de Genappe, que sur le chemin de l'animation elle a rencontré son fils qui s'est vu verbalisé lors d'un déménagement pour s'être mal parké. Elle « monte dans les tours » : « c'est dégueulasse, il veut aider et reçoit une amende parce qu'il est garé sur le trottoir, avec ses feux clignotants en plus ! Il ne faisait rien de mal. C'est juste un moyen de se faire du fric. Et dire qu'on vit en démocratie ! ». Comment généraliser le propos pour en faire un problème qui nous concerne tous alors que le thème à aborder, selon les conventions de partenariat, est justement la démocratie ? En quoi est-ce dégueulasse d'après vous ? Pourquoi dégueulasse ? Avez-vous des exemples d'autres situations que vous qualifieriez de dégueulasses ? Quelle différence identifiez-vous entre ces situations ? etc. Plus loin, quel est le rôle de la police en démocratie ? Dans ce cas précis était-ce son rôle ? Dans quelle

situation aurait-il été démocratique de verbaliser ? Qu'est-ce qu'une démocratie ? etc. Bel exemple de sérendipité³.

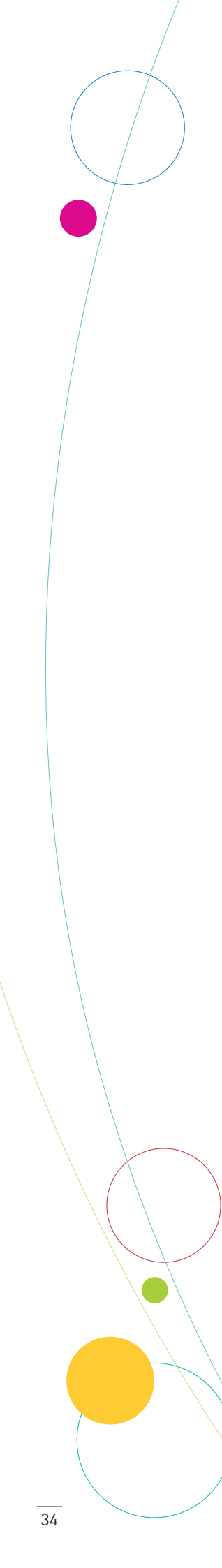
Bien entendu il faut rester attentif à ces moments (*kairos*) d'apartés informels et réagir en demandant s'il est possible de formuler un problème qui nous concerne tous, formuler une question relative à la démocratie, sans que la personne ne se sente attaquée ou instrumentalisée, prise en exemple voir discréditée ou insultée. C'est là un travail de funambule qui s'avère bien plus facile et productif avec un groupe que l'on connaît et qui se fait confiance. Ancrer le propos dans le particulier⁴, le *pathos* des participants (le sentiment, l'expérience), pour ensuite travailler sur le *logos* (le discours universel, la logique) relatif à cette expérience, par la reformulation, l'universalisation, le pourquoi dites-vous ça ? et enfin entrer dans l'*ethos* (l'action, la morale) par des questions telles que : est-ce juste d'après vous ? ou qu'auriez-vous pu faire d'autre ? est un bon moyen de susciter l'intérêt. Une attention particulière doit être néanmoins portée au respect de la vie privée car, si l'expérience vécue est un accès privilégié pour une réflexion au sujet des valeurs, des critères de choix, etc., il est préjudiciable à la réflexion que la discussion s'enferme dans le ressentiment.

Un exercice préalable de généralisation est souvent nécessaire avant ce genre d'improvisation⁵.

3 Voir le *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques* disponible sur www.polephilo.be.

4 *Idem* (chapitre sur la méthode « dialogue socratique »).

5 Voir la fiche d'animation « Quel est le problème ? » disponible sur www.polephilo.be.



Depuis 2016, ce sont les Routards (groupe composé par le CPAS de Genappe) qui se réunissent pour pratiquer la philosophie une fois par mois durant 2 heures sur le modèle du café *Paroles*.

Lorsque le Crabe m'a contacté en 2012 afin de travailler avec ses bénéficiaires, il nous a fallu réfléchir à la manière dont nous allions articuler nos aspirations. Décision a été prise de choisir les thèmes citoyenneté, travail, estime de soi et autonomie, suivant l'idée que ce sont des valeurs investiguées indirectement par la méthode philo. Mais en quoi ?

Ce que j'ai appris avec le temps – un point commun à toutes les animations – est qu'il faut faire confiance au groupe et que la première responsabilité de l'animateur est de responsabiliser les participants quant à la qualité de l'échange et l'importance de la pensée autonome, dans le but non de diriger la discussion mais de la guider. *In fine*, les participants orientent la discussion, l'animateur garantit le cadre (dimension démocratique), la cohérence du propos (dimensions logique et philosophique) et focalise l'attention sur le problème posé. Pour le formuler autrement, l'animateur veille à ce que chacun assume de parler en son nom propre et rende son propos intelligible, afin que du lien puisse se créer entre les différentes interventions. Voilà certainement pourquoi la pratique de l'atelier philo s'éloigne du débat, pour laisser au discours et à l'argumentation sa dimension dialogique, fuyant la démagogie et la séduction. Il est question de chercher à mettre en commun des capacités réflexives pour aboutir à une meilleure

compréhension d'un thème. En résumé, pratiquer la philosophie en communauté de recherche participe de la co-construction d'un savoir vivant et incarné qui tend plus à développer des compétences cognitives et relationnelles que des connaissances théoriques. En cela les thèmes imposés ne sont pas un problème tant que l'animateur ne dirige pas les participants vers un contenu prédéterminé, mais guide, et ancre éventuellement dans l'histoire de la philo l'un ou l'autre propos. En somme, tant qu'il veille à ce que la pensée s'organise au sein du groupe, que les arguments, hypothèses et opinions soient vérifiés, rejetant tout argument fallacieux ou mettant fin à la discussion, et enfin que les concepts soient clarifiés, la discussion philo participe à plus de cohésion sociale et d'estime de soi. Ce que « je dis » compte, est entendu, entre en résonance avec la pensée de l'autre et fait sens. « Mes » propos sont pris en considération, ma position s'éclaircit, change parfois. « Mon » droit à la parole ne m'est plus confisqué, n'est plus dénigré et « je » reprends confiance. Une participante du café *Paroles*, taiseuse en arrivant, a pris confiance en elle au fil du temps et a fini par faire du théâtre : rêve de jeunesse qui lui semblait inaccessible, convaincue que ce qu'elle pensait et disait n'avait aucun intérêt. Elle a repris contact avec moi en 2018 pour remercier le groupe et me confier à quel point la pratique de la philo lui avait permis de reprendre confiance en elle et l'avait amenée à diriger la troupe de théâtre de l'hôpital où elle travaillait, dans l'ombre depuis 35 ans, comme personnel d'entretien.

À l'heure d'écrire ces lignes, je ne pense pas que la pratique de la philo soit la panacée pour aider les gens à se libérer de leurs contraintes, mais j'ai le sentiment, confirmé par nombre de retours d'expérience tant en milieu carcéral qu'en institution de réinsertion, que la pratique philosophique, parce qu'elle donne aux participants le droit de penser habilement par eux-mêmes et d'être valorisés dans ce qu'ils disent, libère en quelque sorte nombre de potentiels ignorés.

En effet, cette pratique suscite la réflexion de chacun, met en perspective des opinions divergentes, et, en définitive, rend au langage la place qui est la sienne : outil d'échange, de partage d'informations et/ou de connaissances, lieu de rencontre. Par le dialogue, l'autre m'apparaît et prend sens. La nécessaire relation du moi avec son semblable prend alors corps sous la forme d'un rendez-vous, d'une proximité, dans la divergence ou le partage mais toujours dans le contact et la responsabilité. Relation dialogique qui fait de ma singularité un outil d'intégration et de citoyenneté. Parvenir à faire de la parole de l'autre une parole qui puisse être mienne, admettre que mes vérités ne sont pas immuables et figées, pour sortir du solipsisme, c'est entrer en démocratie. Démocratie dont les pratiques philosophiques se revendiquent.

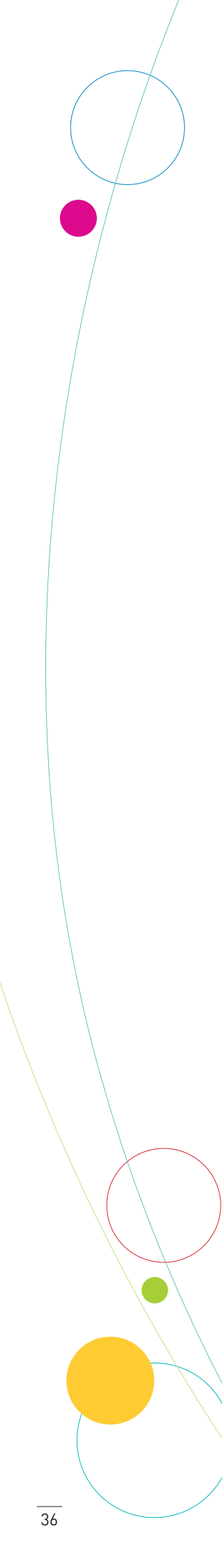
La question première est de savoir comment mener une discussion sans la diriger vers un contenu prédéterminé

qui ne viserait, inconsciemment souvent, qu'à confirmer des systèmes de croyances non identifiés comme tels⁶ ; sous couvert d'une pratique émancipatrice, entériner des enfermements volontaires ou pas, surdéterminer des relations de pouvoir. La méthode⁷ est sensiblement la même, peu importe les publics, mais les objectifs, les supports et le niveau de langage sont néanmoins à adapter. Si la philosophie est une aventure qui consiste à « restituer aux carrefours forestiers l'angoisse de n'avoir pour savoir où aller à compter que sur soi et sur ces arbres que la mousse se fait un malin plaisir d'entourer de tous côtés »⁸, la pratiquer, embarque l'animateur et les discutants avec des personnes inconnues, pour un voyage dont on ne connaît pas la destination. Baguenaude au cours de laquelle les participants comptent sur vous pour baliser le chemin parcouru, alors que vous cherchez à faire en sorte qu'ils construisent par eux-mêmes la carte des lieux qu'ils arpentent. Néanmoins, vous aurez préparé le voyage comme une excursion en forêt : bien sûr les chaussures, la boussole, de quoi boire, manger, etc. Pour utiliser une autre image, la valeur d'un équipage se mesure à sa cohésion et pas à la somme des compétences de ses membres. Vous pouvez être le meilleur barreur du monde, le bateau n'avancera pas face au vent si personne ne gère les voilures en concertation avec le barreur, tous à l'écoute de l'agitation du vent afin d'équilibrer l'embarcation.

6 Voir le *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques*.

7 *Idem*.

8 RANCIÈRE Jacques, « La pensée d'ailleurs », in *Critique*, n° 369, 1978, p. 245.



Je choisis donc des dispositifs qui permettent de travailler les thématiques demandées sans avoir à les aborder frontalement. Au Crabe, par exemple, j'allais rencontrer les groupes d'éco-jardinage, de maraichage bio et d'ateliers du quotidien 4 fois sur l'année durant 2 heures. L'asbl ne m'imposait rien de plus que la présence d'un animateur de référence pour chaque groupe afin d'assurer la mise en perspective du contenu des discussions philo avec le contenu de leurs formations. Mais je restais seul responsable du déroulé de l'animation philo.

Nous avons, par exemple, visionné les courts métrages « La révolution des crabes » et « l'île aux fleurs » dont nous avons dégagé les thématiques que nous avons ensuite mises en question et discutées⁹. Nous avons également travaillé le raisonnement analogique, après avoir relevé au tableau des notions connexes à la citoyenneté. J'ai le souvenir d'une analogie qui clarifiait, pour le participant, la nature du rapport entre citoyen et démocratie : le citoyen est à la démocratie ce que la bulle de savon est au bain moussant. Analogie qui, pour ne donner qu'un exemple, a amené une riche discussion philo. Enfin, il nous est arrivé de travailler à partir du jeu Concept ou encore de certaines affiches ou mythes proposés par la revue *Philéas et Autobule*¹⁰.

⁹ Voir le *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques*.

¹⁰ www.phileasetautobule.be.

La pratique philo, telle qu'envisagée au Pôle Philo, service de Laïcité Brabant wallon, est une aventure qui se vit en communauté, certes, mais qui participe à l'individuation de chaque participant comme personne autonome, et en relation.

Retour de rencontres avec des demandeurs d'asile

Stéphane Fontaine

Comment évoquer 5 ans de discussions philosophiques avec des demandeurs d'asile ? Par quel côté prendre cette aventure ô combien protéiforme ? Comment n'en pas donner une image monolithique ? Comment rendre compte des dizaines de configurations de groupes avec des réalités à chaque fois différentes pour ne pas dire déroutantes ? Enfin, comment faire la part entre l'expérience humaine souvent déconcertante et la méthodologie relative aux pratiques philosophiques ?

Ces questions, je continue à me les poser et les quelques réponses qui me sont advenues compliquent parfois d'autant le projet de raconter cette modeste aventure. Pourtant, je me devais d'évoquer cette petite entreprise un peu extraordinaire que j'ai menée avec de

si belles personnes et durant laquelle j'ai beaucoup appris.

Je ne suis toujours pas sûr d'avoir trouvé l'angle le plus adéquat pour cet article, mais à ma décharge, l'expérience elle-même n'avait pas une forme définitive et identifiable pour l'esprit géométrique. Je dérogerai donc parfois aux règles de cette vénérable discipline pour n'éclairer que quelques coins tarabiscotés. Ainsi, ce qui va suivre n'aura pas pour vocation de tirer quelques conclusions définitives ni de servir de vadémécum, mais visera bien plutôt à faire rapport d'un petit périple et de rencontres toujours dépaysantes ; tant sur le plan humain que sur celui de la pratique elle-même – plus indissociables que jamais. J'espère toutefois, qu'il titillera la curiosité de certains à poursuivre l'une ou l'autre piste.

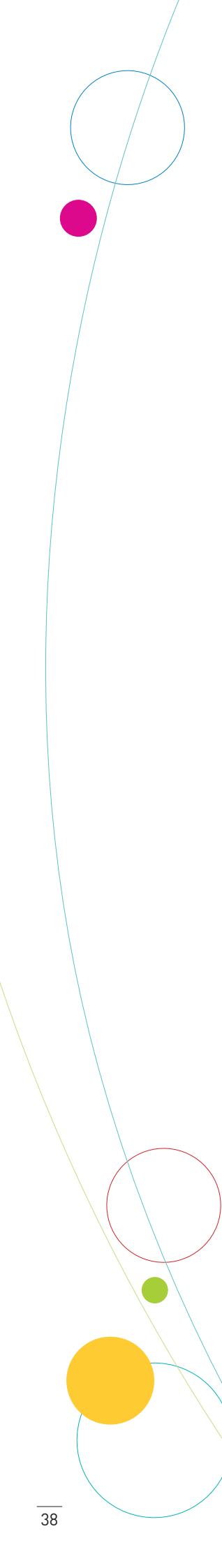
Genèse (en pratique)

Pour la replacer dans son contexte, cette initiative a vu le jour en 2015, en pleine crise migratoire – alors que l'on prévoyait un cataclysme qui n'a pas encore eu lieu –, imaginée par Aude Minet, directrice de la Maison de la

Laïcité de Namur, dans le cadre d'un projet plus large relatif à l'interculturalité¹.

J'ai d'emblée été enthousiaste à l'idée de rencontrer ces gens qui alors suscitaient tous les fantasmes, des plus iréniques aux

1 C'est-à-dire pour elle, accueillir la pensée de l'autre pour trouver un *modus vivendi* acceptable, et affirmer éventuellement les points non négociables. Sans quoi, comment vivre ensemble si certains considèrent que la femme est inférieure à l'homme, que l'homosexualité est une perversion et que l'avortement est un meurtre.



plus effrayants – évidemment ni les uns ni les autres ne visaient justes. Mais surtout, outre qu’organiser des ateliers philo à destination des demandeurs d’asile me semblait être une opportunité de rencontre et de dialogue interculturel, pratiquer la discussion philo avec un public que je pressentais souvent très éloigné du mode de penser occidental m’est apparu comme une chance de plus de confronter la méthode à ses limites.

J’avais là encore l’occasion de malmener ma pratique afin de la corroborer, ou à tout le moins, d’en distinguer les principes qui demeurent en toutes circonstances de ceux qui varient au gré des publics – si tant est qu’un public ait des spécificités invariables. J’allais mener des ateliers philo pris dans le double embarras d’un public à la fois fragilisé par la situation et avec un cadre de référence souvent déconcertant pour l’occidental que je suis. J’ignorais alors les hourvaris, les tensions, les conditions

pratiques contrariantes et l’un ou l’autre malentendu que cela pouvait générer, mais aussi parfois l’aubaine réjouissante d’être confronté à mes propres préjugés. Qu’à cela ne tienne, l’idée originelle était d’offrir à ces nouveaux arrivants un endroit de dialogue, de partage mais aussi de rencontre avec des autochtones – c’est-à-dire nous autres occidentaux – ne fût-ce que pour apprendre à se connaître. Il est à noter pour l’anecdote que, si dans un premier temps de rares curieux sont venus se mêler à la discussion, cette partie du projet a très vite fait long feu dès que nos rencontres ont eu lieu (pour des raisons essentiellement logistiques et d’un manque de soutien) dans les centres et non plus dans des locaux extérieurs². Les aspects pratiques – aggravés parfois par la frilosité de quelques-uns, la résistance d’autres, voire leur fermeture – ont plus d’une fois contrarié les bonnes volontés des participants, des organisateurs et la nôtre.

Le(s) public(s) ?

Je répéterai tout au long de ce texte ma réserve quant à parler d’un public spécifique. Même s’il est vrai qu’il me semble avoir rencontré parmi les dizaines de participants certaines similitudes ; l’exil notamment, mais aussi un rapport que j’ai trouvé très marqué à l’autorité et « aux mondes invisibles » de quelque ordre qu’ils

soient. Mais ceci reste une impression – parfois forte, et qui n’a pas d’autre valeur que celle du témoignage. Et si pour les besoins de clarté du texte, certains de mes propos passent pour généralités, celles-ci n’engagent qu’une expérience et un ressenti particulier.

2 En effet, si les discussions étaient organisées dans un premier temps à la Maison de la Laïcité de Namur, il a paru plus pratique ensuite d’aller au-devant des participants dans les centres où ils étaient hébergés. Ce qui changeait beaucoup, tant au niveau de la motivation que de l’atmosphère (mais qui m’a permis par ailleurs de me rendre dans différents centres ; je me suis ainsi rendu dans les centres de la Croix-Rouge de Belgrade et d’Yvoir et dans le centre Fedasil de Jodoigne). Il est à noter que cette dernière année, j’ai été accompagné, en vue de le former, par Martin Henriouille qui participait aux discussions et amenait avec lui une touche « locale » qui enrichissait beaucoup les échanges.

C'est un truisme d'affirmer qu'il est bien plus adéquat de dire que chaque groupe est particulier. Mais dans ce cas précis, il me semble qu'insister sur cette vérité est spécialement utile ; qui plus est à ce moment de l'article. Parler des demandeurs d'asile est aussi imprécis (voir absurde dans certains cas) que de parler des adolescents, des passionnés d'échecs ou des fonctionnaires (même peut-être plus encore, notamment parce que j'ai rencontré parmi eux des quasi adolescents, des passionnés d'échecs et d'ex-fonctionnaires), mais aussi parce que je pressens un danger plus grand d'essentialiser cette spécificité-là. Il y a autant de cas que de personnalités. Pour preuve, l'arrivée d'une seule personne change la morphologie de tout un groupe car elle vient avec toutes ses « identités » – vérité d'autant plus vérifiable que dans le cadre de cette expérience, le turn-over est si important que chaque atelier est lui aussi particulier ; on dira singulièrement singulier.

Et si dans la mesure où l'expérience dure depuis 5 ans, avec, à un certain moment, deux implantations en même temps et des dédoublements d'ateliers, la légitimité de tirer des constantes pertinentes semble augmenter, je reste pour ma part très circonspect. J'ai tout à la fois trop et trop peu d'expérience. Il y a si peu de points communs entre des groupes de 3 personnes (moi compris) et d'autres de 20³ la semaine suivante ;

des groupes exclusivement composés d'hommes et d'autres avec seulement des femmes ; avec des mélanges presque toujours inédits de Béninois, de Congolais, d'Irakiens, de Syriens, de Kurdes, de Guinéens, de Camerounais, etc., venus pour fuir la misère, la guerre, des lois iniques et délétères (concernant les homosexuels, par exemple) ou tout à la fois ; des valides et des handicapés ; des arabophones ou des francophones ; des gens des villes ou de la campagne ; des sunnites, des pentecôtistes, des chiites, des catholiques, des évangélistes, plus ou moins attachés à ce qu'ils croient, plus ou moins éduqués (cela va de l'illettrisme au diplôme universitaire) ; et puis des groupes dont certains membres ont appris à se connaître au fil des semaines et d'autres qui ne se sont rencontrés qu'une seule fois. Pour autant, certaines régularités existent : j'ai rencontré des hommes et des femmes presque toujours désœuvrés, très souvent résignés, soumis à l'inconfort et à la promiscuité, vivant l'arrachement dans leur chair, complètement déphasés par rapport au temps⁴, incertains (quand ce n'était pas franchement angoissés) quant à l'avenir et avec un rapport à la question de l'autorité très inhabituel pour moi ; j'y reviendrai.

3 Entre les expulsions, les procédures « Dublin », les stages professionnels, les visites d'avocats ou de médecins, les oublis, et même les obtentions de papiers, les groupes étaient, et c'est peu de le dire à géométrie variable.

4 Indépendamment du fait que pour certains le rapport au temps est totalement différent du nôtre. À cet égard, cela a donné lieu à de très jolis ateliers, à propos du temps objectif ou ressenti, de l'identité, du respect, de la relativité culturelle.

Face à la différence, l'adaptation comme condition

Il n'est donc pas question d'affirmer quoi que ce soit définitivement. Je continue à croire à la singularité de chaque groupe et plus encore de chaque atelier, le pain ne lève jamais tout à fait de la même manière. Toutefois, à présent que sont prises toutes les précautions requises, il ne faudrait nier les différences ou les délayer dans le relativisme jusqu'à n'en plus rien dire. Bien que sur base d'un ressenti qui ne vaut peut-être que pour moi, il m'est possible de tirer quelques grandes lignes de ces rencontres qui ont concerné plusieurs dizaines d'individus avec des histoires souvent très différentes entre elles, mais avec tout de même le point commun de vivre l'exil dans un pays dont les traditions leur sont souvent très étranges.

Par exemple, l'approche philosophique, au sens des Nouvelles Pratiques Philosophiques presque à tendance zététique, a fréquemment été vécue par les participants comme déstabilisante voire confrontante, notamment sur les problématiques liées à la magie ou à la religion, mais aussi sur le rapport au collectif, sur des questions telles que la liberté (d'expression), l'intégrité, la justice ou la vengeance. Mais pas toujours plus qu'avec des adolescents en centre fermé⁵. Et s'il existait des étrangetés avec le mode de penser occidental, il en allait parfois de même entre certains participants – avec des inimitiés politiques, ethniques, religieuses que je ne mesurais pas toujours.

Le mariage de la méthode philo avec un Autre culturellement très différent exige, sinon une grande ouverture d'esprit, une certaine plasticité dans la manière d'animer. C'est-à-dire accepter parfois ce qui apparaît comme antinomique avec la volonté de tout faire passer au crible de la raison et plus classiquement, de penser contre soi et (plus que jamais) de remettre en question jusqu'au plus intime de ce que l'on croit. En effet, il y a parfois choc, dans le chef de l'animateur qui entend des propos par exemple ouvertement créationnistes ou des évocations de manifestations magiques qui invalident toute chaîne causale un tant soit peu consistante ; et dans celui du participant qui se voit interrogé sur ce qu'il considère comme sacré – et il m'est arrivé de constater que le sacré peut survenir bien tôt, avec des reproches appuyés, pour ne pas dire agressifs, sur ma « manie » de problématiser.

C'est peut-être ici que se fait jour un choix crucial dans la manière d'appréhender notre pratique : soit, l'on fait en sorte que les choses soient dites, revendiquées, pensées ensemble, éprouvées, remises en cause et ce, éventuellement dans une certaine tension, soit l'on ne s'aventure jamais trop loin, l'on vise la paix de la conversation d'où est évacué ce qui hérissé le poil, quitte à en ramollir jusqu'à l'exigence de la forme. Il ne s'agit pas d'aller résolument vers la confrontation mais de toujours s'adapter aux spécificités des personnes que l'on a en face, tout en

⁵ L'article « Des ateliers philo en IPPJ » est disponible sur www.polephilo.be.

restant fidèle à la rigueur de la méthode ; et la rigueur n'est pas la rigidité. Car je crois que quand on peut s'aventurer au cœur des croyances de chacun avec le souci de

l'autre, sans trop (le) heurter, mais sans céder ni au refus ni à la violence, alors seulement le dialogue entre les hommes est possible.

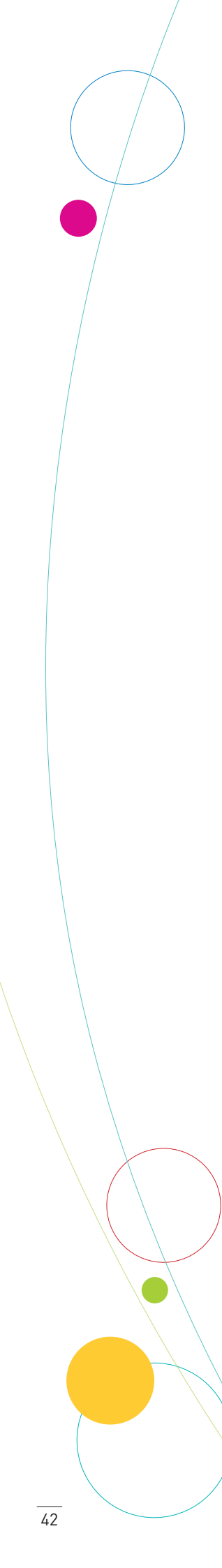
À l'épreuve de la traduction

À l'origine de cette expérience nous étions, je l'ai dit, aux premiers moments de la crise syrienne et de la « vague » migratoire due à la guerre. Les demandeurs d'asile que j'avais face à moi étaient majoritairement arabophones de Syrie et d'Irak. Comme ils étaient ceux qui généraient le plus de méfiance, il nous a paru opportun de les intégrer d'emblée au projet – des groupes francophones étaient organisés par ailleurs. Aussi avons-nous tenté de mener ces ateliers avec un traducteur. Et quoiqu'après presque deux ans nous ayons fini par abandonner cette tentative passionnante, elle m'a appris beaucoup sur certains enjeux de la langue et de la traduction – toujours un peu à côté, et cependant riche de sens.

À chaque fois, nous étions, les participants, le traducteur et moi-même, confrontés au hiatus inévitable de la traduction (simultanée de surcroît), conjugué aux nécessités de précision dans la reformulation de l'atelier philo. Cette reformulation supplémentaire, inexistante quand on parle la même langue, biaisée et par la traduction et par le traducteur, compliquait d'autant les échanges. Il est vrai que le traducteur n'avait au départ aucune idée des enjeux de la pratique philosophique, mais ses libertés quant à la

proposition à traduire provoquaient parfois des équivoques fâcheuses (et quelquefois une suspicion envers moi qui passais pour une sorte de censeur). Sans compter que « son » arabe était parfois très différent de celui des participants qui entre eux n'avaient pas non plus nécessairement le même. Je me suis aperçu qu'il lui arrivait souvent d'intervenir en « triant » ce qu'il jugeait pertinent ou non et que sa traduction était souvent biaisée par son propre cadre moral. Des interventions d'une bonne minute réduites à trois mots, m'avaient mis la puce à l'oreille.

Toutefois, si je ne pouvais pas contrôler ce que le traducteur disait aux participants ni vérifier la précision de sa traduction, il advenait que l'on profite de véritables moments de grâce ; quand l'impatience ou le tumulte s'apaisaient et qu'apparaissait doucement un temps particulier qui avait semblé gonfler. Plus précisément, on se trouvait dans un rythme qui dédoublait le temps. En effet, l'hypothèse (ou la question) parcourait un chemin deux fois plus long et peu importe si elle s'en trouvait modifiée, on avait tout à coup l'opportunité d'y réfléchir comme à deux fois. Ce rythme de sénateur participait de l'enchantement (de l'émotion en tout cas) des histoires qui souvent accompagnaient les interventions



de ces participants Syriens, Irakiens ou Kurdes.

Pour autant, ces moments étaient rares. Dans le flot de malentendus, entre les traductions contestées par ceux qui parlaient aussi le français, ceux qui resquillaient en s'adressant à moi directement en anglais « pour aller plus vite ou éviter d'être mal compris » et les échanges que je sentais tumultueux (voire agressifs) entre le traducteur et certains participants (tension dont je n'avais que rarement le fin mot), il m'arrivait de me sentir dépossédé de l'atelier que j'animais. Pour ces raisons : traducteur formé à la va vite, ma propre ignorance de l'arabe, qui m'empêchait tout à la fois de comprendre une manière particulière de penser liée à la réalité de la langue (qui, notamment du point de vue du vocabulaire, ne possède pas toujours de correspondance en miroir dans l'autre langue) et plus prosaïquement,

certaines profils de personnalités parfois très revendicatives, mais aussi pour des mobiles logistiques. Après plus d'un an et demi, je ne m'en suis plus tenu qu'à des groupes francophones.

Et sauf la question de la langue, j'ai poursuivi l'aventure selon la même dynamique : proposer une méthode de discussion rationnelle, critique, volontiers déconstructive, résolument ouverte sur l'étonnement, favorisant le nouvellement pensé pour chaque participant. Avec là encore quelques ajustements relatifs aux différences sociologiques ou culturelles, mais dans la manière d'appliquer la méthode philosophique, et dans mon propre chef, la différence n'a pas été spectaculaire. Cela ne veut pas dire qu'en apparence, spécialement au niveau du rythme et de l'usage de précautions oratoires, on n'y remarque rien d'un peu inhabituel.

Les thématiques

On pourrait penser que la différence viendrait des sujets abordés durant les discussions. Mais rien n'est moins vrai. J'ai tenté avec ces groupes à peu de choses près les mêmes thématiques qu'avec les autres publics, selon l'inspiration du moment. J'ai même pris pour support, avec un groupe du centre Fedasil⁶ de Jodoigne, de courts textes philosophiques que nous commentions, avant d'en discuter. Il faut dire que ce groupe était particulièrement assidu et qu'il a été préservé pendant

toute une année des aléas administratifs ; les décisions de l'Office des Étrangers favorables ou non qui finiront par le disloquer, pour le pire et le meilleur. Mais la plupart du temps, j'ai laissé la liberté aux participants quant au choix des thèmes (à moins qu'ils n'aient pas d'idée et dans ce cas, j'avais toujours sous la main un support voué à débloquer l'inspiration). Car on ne parle jamais avec plus grand enthousiasme que des choses dont on a envie de parler.

⁶ L'Agence fédérale belge pour l'accueil des demandeurs d'asile.

Pratiquement, je fais un bref sondage sur les préoccupations intellectuelles du moment et le groupe choisit un thème, généralement par vote. Parfois les thèmes sont d'emblée des questions, parfois nous identifions ensemble les problématiques et les interrogeons. Cette manière un peu austère a le double mérite de ménager les susceptibilités et d'investir davantage dans la démarche de la discussion un public qui quelquefois pense venir subir un cours.

Il y a cependant une contrepartie : être prêt à toute éventualité sur les thématiques à discuter. Je redoutais principalement deux types de sujets : celui qui semblait être très proche des souffrances des participants (j'ai appris à modérer cette appréhension) et, plus délicat, celui qui concerne directement la question de Dieu et de la religion.

Pour ce qui concerne les thématiques « douloureuses », j'ai couramment été étonné des choix des thèmes qui tournaient souvent autour (outre la question de la foi et de Dieu) des difficultés qu'ils vivaient dans leur chair comme l'identité, l'exil, le chez-

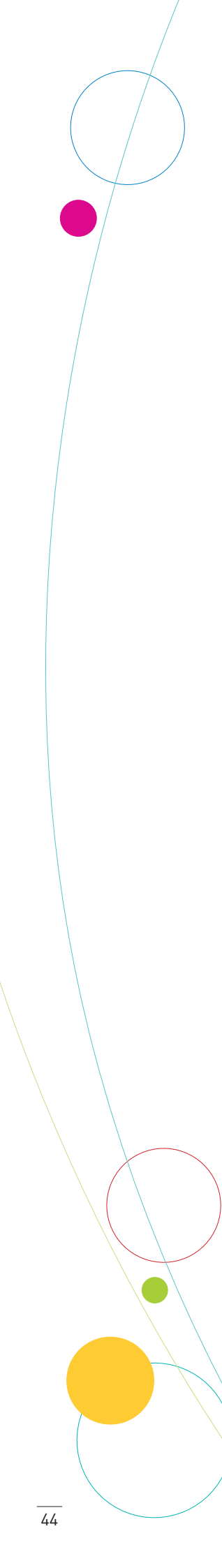
soi, la famille (qu'ils ne voyaient plus), la violence, etc. J'ai joué le jeu avec prudence sans trop de difficultés mais avec cette inquiétude constante de rouvrir des plaies que la pensée ne pourrait que très hypothétiquement apaiser. Jusqu'à ce que lors d'un débriefing, je m'entende dire que l'atelier philo permettait de ne plus penser. C'était bien le comble. Mais on précisa : penser à « leurs problèmes ». Je continuais à m'étonner, car c'est justement de « leurs problèmes » que nous discutons presque toujours. On me dit alors que la manière de les aborder y mettait suffisamment de légèreté pour paradoxalement pouvoir s'en échapper et retrouver le plaisir gratuit d'une activité qui elle, n'a rien à voir avec la condition de demandeur d'asile. Et si la méthode occasionne parfois un peu de nostalgie, elle a surtout la vertu de mettre à distance et de pousser au jeu et à la recherche ; et par conséquent à l'évasion. J'ai, après ça, posé régulièrement la question de l'effet prophylactique de la discussion philo et de sa vertu de vider l'esprit, et j'ai jusqu'ici toujours eu le même type de réponse.

Dieu, magie, etc.

Mais reste l'épineuse question de Dieu. Cette question vient toujours tôt ou tard dans la discussion – bien plus fréquemment que dans tout autre groupe que j'ai coutume de rencontrer –, et quand on démarre par-là, la difficulté augmente.

Si l'on s'en tient à discuter des concepts de savoir et de croyance (en invoquant par exemple la fameuse phrase de Sartre « Croire c'est savoir qu'on croit, et savoir qu'on croit, c'est ne plus croire⁷ »), on peut conserver la distance nécessaire et

7 SARTRE Jean-Paul, *L'être et le néant*, Gallimard (Tel), Paris, 1995, p. 104.



s'enfoncer par jeu dans les paradoxes où la foi par nature certaine s'oppose à la science qui ne peut pas être science au nom du principe de falsifiabilité. Mais si l'existence même de Dieu est d'emblée évoquée, des crispations peuvent assez vite se faire sentir avec parfois des discours où se mêlent théorie du complot (éventuellement occidental et athée) et créationnisme le plus basique – ajoutons à cela l'éternel argument en boucle qui veut que Dieu existe puisque c'est écrit dans la Bible (ou le Coran) et que la Bible (ou le Coran) ne peut être que vérité absolue puisqu'elle est œuvre de Dieu, lui-même omniscient et omnipotent. Quand la science se trompe (ou nous trompe), que Dieu dit la vérité et qu'il est dans la nature des choses d'être comme elles sont, alors plus aucun argument ne vaut. Je n'ai plus qu'à proposer, puisque Dieu paraît-il nous a donné la raison, de nous en servir, de nous débrouiller sans lui et de tenter de régler seuls les problèmes dont nous discutons – et pour les plus obtus, qu'Il nous avait mis, ma manie de douter et moi sur leur chemin. Il me faut reconnaître que cette axiomatique ne convainc pas toujours.

À part quelques passes d'armes tendues et des invectives à peine voilées, la question de Dieu a parfois eu des conséquences plus concrètes sur la pérennité de certains ateliers : j'ai été de manière très sérieuse, au point de décimer un groupe que j'avais eu bien du mal à constituer, littéralement ostracisé et taxé non plus de suppôt du pouvoir institutionnel mais du diable lui-même. J'en parle ici sans ironie car j'ai été bien surpris après deux ou trois

rencontres en début d'année, de ne plus rencontrer personne lors de mes ateliers dans un des centres que je fréquentais. Il m'a été facile – parce qu'elles ne s'en cachaient pas – de comprendre que des dames appartenant au courant évangélique m'avaient associé à Satan – à la même enseigne que la prof de yoga – et avait menacé de je ne sais quoi, quiconque revenait discuter avec moi. Sans doute avais-je dû questionner sans me rendre compte du blasphème, l'un ou l'autre point de doctrines intouchables. J'ai pourtant toujours tenté d'aborder ces questions non sans une certaine prudence et, je l'assure, sans prosélytisme rationaliste ni agressivité concernant quelque credo que ce soit. À partir de mon « excommunication », je voyais ces dames, garantes de la vraie foi, tourner autour de moi quand, dans la cour, je discutais de tout et de rien avec l'un ou l'autre. J'ai appris ainsi à être encore plus circonspect par rapport à la manière d'envisager la question de Dieu en atelier. Dans un autre ordre d'idée, quoiqu'il concerne lui aussi les mondes invisibles, j'ai à plusieurs reprises (une petite dizaine), dans des groupes très différents, entendu évoquer des phénomènes magiques. J'étais troublé de remarquer que des gens dotés par ailleurs d'une pensée parfois très affûtée et articulée pouvaient tout à coup adhérer à des discours qui n'avaient à mon estime plus rien de rationnel. Pourquoi pas ? Sauf que cela rendait aussitôt la discussion philo impossible puisque l'irrationalité empêchait la suspension du jugement, la mise en question ou la cohérence, relativement aux « faits »,

dans une chaîne causale. Alors, nous nous engageons sur des voies moins critiques mais favorisant davantage l'écoute attentive. L'on a ainsi évoqué les génies de la rivière, les sorciers, les modifications morphologiques, rajeunissement, changement de sexe ou de visage. Tout à coup, tous adhéraient au discours de l'un d'entre eux ; ni le plus fort ni le plus brillant mais quelqu'un qui semblait avoir (ou revendiquait) une position reconnue par tous ; alors même qu'ils habitaient dans des pays très différents. Et beaucoup se rangeaient derrière celui qui racontait ses prétendus exploits ou affirmait une place dans la chefferie. Chacun y allait de son adhésion et de ses anecdotes qui n'avaient plus rien de philosophique, mais là encore, la situation était passionnante. Pour autant, il était toujours possible de retourner à un questionnement plus philosophique et d'affirmer, quand les participants se trouvaient au cœur d'un développement « prodigieux », que la pensée est protéiforme, que la philosophie n'est qu'une part de l'expérience humaine tout entière et que l'adhésion prend toutes sortes de formes – pensons notamment à celui qui croit en la science comme en une religion.

Ceci étant dit, lorsque s'établissait la confiance, j'ai vécu des moments extraordinaires y compris sur le plan

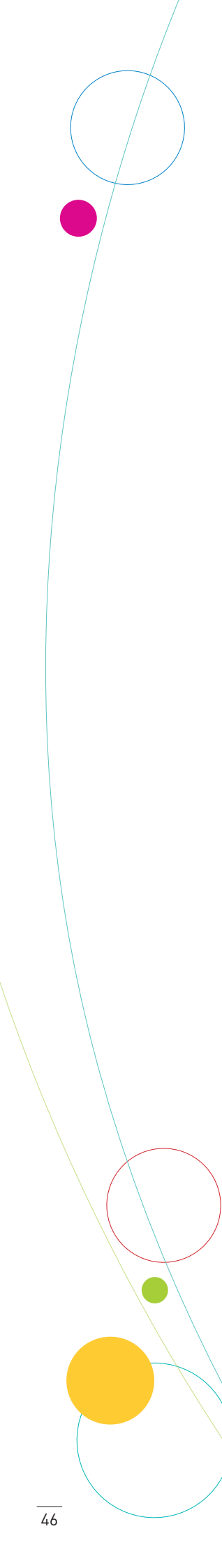
Du rapport à l'autorité

Un point m'a troublé plus qu'aucun autre tout au long de ces rencontres. J'ai constaté un égard à l'autorité feint ou intégré tout à

philosophico/rationnel dans l'un ou l'autre groupe où se retrouvaient des chrétiens et des musulmans, tous plus ou moins animistes (et même dans un cas seulement un agnostique revendiqué) et dans lequel les nouveaux venus s'intégraient à l'ambiance en même temps qu'au groupe. La curiosité de l'autre et d'idées pour chacun inédites devenaient non seulement autant de motivations d'y revenir de séance en séance, mais des opportunités à penser logiquement. Même les recours aux Écritures (quelles qu'elles soient), en vue d'illustrer l'un ou l'autre propos, devenaient pertinents puisque jamais, ils ne surgissaient pour imposer quoi que ce soit, mais constituaient une occasion de se décentrer et de penser autre chose, et ce toujours dans le but de mieux comprendre et de mieux coller au réel.

J'ai rencontré dans ces moments-là un respect, une qualité d'écoute, mais aussi une saine contradiction, que j'ai rarement retrouvés ailleurs dans le reste de ma pratique. Le tout mêlé d'une familiarité touchante quand on appelait les plus anciens « le papa » ou « la maman ». À noter que pour qu'advienne cette qualité d'échange, il faut une régularité de la part des participants, mais dire pourquoi elle est possible dans certains cas et non dans d'autres relève pour beaucoup d'une conjonction heureuse de hasards.

fait étonnant. Je m'y suis trouvé confronté de manière régulière, insistante, sous diverses formes et indépendamment des



origines des participants – qu'ils soient issus d'Afrique subsaharienne ou du Moyen-Orient, qu'ils soient chrétiens ou musulmans. Cette relation à l'autorité s'est manifestée de différentes manières : soit (1) relativement à ma propre position d'animateur – beaucoup sont dans l'attente de ce que je vais leur donner et me manifestent un respect qui quelquefois me semble nuire à l'idée même de co-construction – soit (2) par rapport au contenu lui-même.

En ce qui concerne ma position, j'ai souvent été confondu avec un professeur. J'ai eu par exemple de grandes difficultés à me faire tutoyer quand je tentais d'instaurer un climat plus détendu. Je me rendais vite compte que je m'engageais seul dans la voie du tutoiement. Un jour, tandis que je proposais qu'on se tutoie, l'un des participants me dit « dans notre culture (il intégrait ainsi tous les africains présents, qui tous acquiesçaient alors qu'ils ne venaient pas tous du même pays) si quelqu'un donne quelque chose, il faut toujours lui montrer le respect pour obtenir ses bénédictions. Au pays, à chaque cours de mon professeur, on prenait un fagot de bois pour lui donner ; je vais avoir du mal à ne pas vous vouvoyer. » C'est arrivé que certains se laissent aller à me tutoyer, par bravade parfois, mais si rarement que je préfèrerais moi aussi utiliser le vouvoiement. Cette marque de détente était d'autant plus difficile à faire adopter que mon propre statut était ambigu aux yeux de certains et sujet à soupçon. Il m'arrivait en effet de leur poser des questions parfois jugées très intimes sans qu'ils identifient très bien quel était mon rôle. Il s'agissait de faire sortir de la

tête de ces gens que j'étais un auxiliaire du gouvernement qui décide de l'octroi ou non de leurs papiers – les « papiers » restant une des préoccupations majeures des résidents. Comme il ne leur semblait pas exclu que j'aie mon mot à dire en cette matière, au début, on me servait des poncifs, des avis convenus susceptibles de recevoir mon agrément. Je l'ai heureusement vite compris et pour faire en sorte que les ateliers puissent avoir toute leur pertinence, il m'a fallu rassurer beaucoup. Cela demeure un travail constant que de tranquilliser les inquiets à cet égard et qu'un climat de confiance puisse être établi. Néanmoins, cette crainte s'est considérablement amenuisée au fur et mesure du temps puisque les résidents de ces centres deviennent au fil des mois de plus en plus spécialistes des arcanes et des rouages administratifs et par conséquent, il apparaît évident pour les plus anciens que je n'en fais pas partie.

Pour ce qui est du contenu, (et ce particulièrement avec les ressortissants d'une tradition musulmane), la plupart des interventions commencent par une évocation d'une forme ou l'autre d'autorité : qu'il s'agisse de la tradition, des anciens, des textes saints, de proverbes ou même de ce que disaient les parents. Même si au départ, fort de cette méfiance vis-à-vis de l'argument d'autorité, j'étais réfractaire à ces entrées en matière, j'ai beaucoup gagné (et les discussions aussi) à réprimer mon désir de leur demander ce qu'ils en pensaient quant à eux. Car j'ai réalisé que plutôt que de se cacher derrière des leçons de sagesse pour le tout-venant, ils passaient par ces invocations, par habitude,

par pudeur ou bien par prudence, pour accéder à leur propre pensée ; entre les lignes c'était leur propre interprétation de cette autorité traditionnelle qui émergeait

et témoignait de leurs représentations du monde, (à mieux y regarder, tout rationalistes que nous sommes, nous ne faisons pas autrement).

Les différences/les valeurs

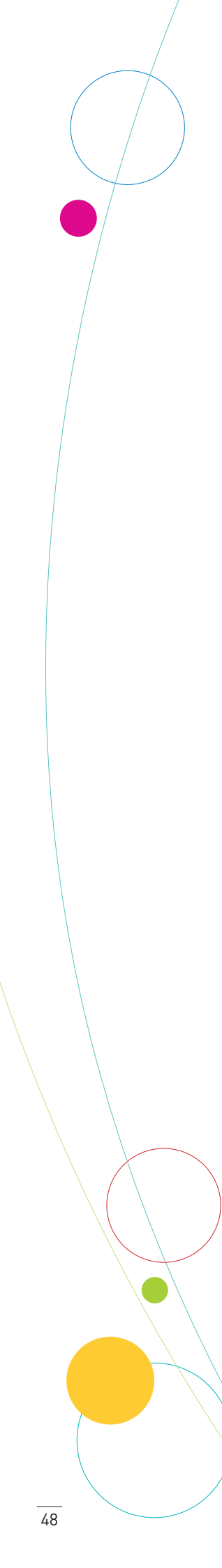
Ce rapport à l'autorité provoquait souvent des conflits d'intérêts. Pour l'illustrer, j'ai vécu une discussion en deux temps majeurs, pour le moins emblématique, avec des demandeurs d'asile du Moyen-Orient. Tout a commencé par la question « à quelle loi obéir ? ». Très vite, les échanges tournèrent autour du cas particulier des migrants, demandeurs d'asile ou réfugiés et de la primauté de la loi de celui qui accueille. Il s'agissait à première vue d'une loi morale indépassable. S'il existait, dans l'Islam notamment, un devoir d'hospitalité, l'hôte de son côté avait l'obligation morale de s'adapter, de ne pas abuser et se conformer aux coutumes de celui qui lui ouvrait sa porte. Au point d'ailleurs d'être toujours sur le qui-vive pour ne pas commettre d'impair. Il me semblait jusque-là que le côté assez consensuel des échanges consistait aussi à ne pas me choquer.

Un peu plus tard dans la discussion, il fut question des valeurs. Avec celle, suprême, de faire le bien ; c'était celle d'ailleurs qui définissait l'Homme. Nous étions tous humains mais tout de même, il y avait une hiérarchie parmi les humains. Tous ne pouvaient revendiquer de la même manière le titre d'Homme – il y avait ceux qui faisaient le bien et ceux qui ne le faisaient pas. Car, si l'on restait humain de la naissance à la mort, il n'en allait pas de

même pour revendiquer le titre d'Homme. Outre ce qui le distinguait du reste des créatures (la plupart refusaient d'être assimilé au règne animal), intelligence, langage, rire, projet, etc., être un Homme consistait à faire le bien autant que possible ou plutôt à ne pas faire le mal. Autrement dit, chaque humain pouvait perdre des points sur son permis de conduire d'Homme (un dictateur sanguinaire par exemple tout humain qu'il restait, ne méritait plus le titre d'Homme).

Mais comment était-on sûr de faire le bien ; quand deux personnes revendiquent chacune un « bien » inconciliable voire antinomique avec celui de l'autre ; quand on peut faire le mal par ignorance ; quand les conséquences du bien font le mal ; etc. ? Repli stratégique face à la difficulté : puisqu'il est apparemment impossible de trouver le bien absolu, il suffit d'être sincère ; c'est-à-dire en accord avec les valeurs auxquelles un homme croit sincèrement, celles qu'il a apprises, acceptées, élaborées lui-même parfois au gré de ses réflexions et de ses expériences. Tout cela était encore très acceptable, jusqu'à ce qu'on se demande ce qu'il adviendrait s'il y dérogeait.

Et voici le basculement : l'intention louable de se soumettre à la loi de l'accueillant en toute circonstance devenait tout à coup plus



problématique et même paradoxale ; elle pouvait en tout cas mener à des dilemmes importants. Car se soumettre à la valeur de respect inconditionné de l'hôte – et de ce fait souscrire aux valeurs de l'accueillant – pouvait entrer en conflit avec d'autres valeurs relatives à la religion ou aux traditions ou encore à l'éducation. Dans tous les cas, on risque ainsi de perdre des points sur son carnet de notes. Comment sélectionner nos loyautés de manière avisée et ainsi pondérer nos choix ?

Pour conclure

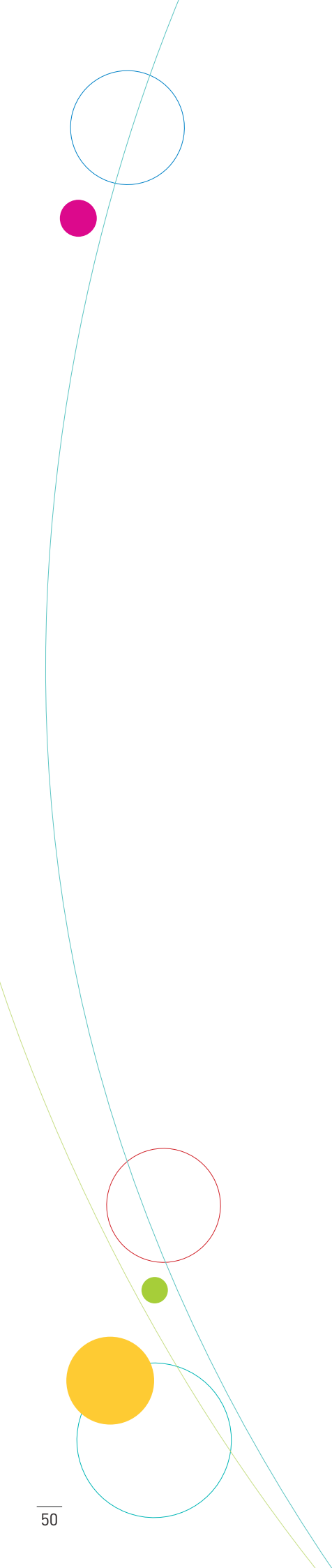
Il y a donc peu et beaucoup à dire relativement à cette expérience particulière : beaucoup parce que j'ai rencontré en définitive des dizaines de demandeurs d'asile aux histoires toujours riches et souvent dramatiques, que j'ai vécu avec eux mille petits moments étonnants et autant d'occasions de remise en question ; mais peu, car je me suis souvent interrogé sur les différences fondamentales qui existent entre ces ateliers et d'autres avec des publics plus habituels. Je me suis demandé si les spécificités d'un auditoire étaient essentielles ou anecdotiques – cette question vaut tout autant pour différencier les enfants des adultes. Autrement dit, est-ce que la méthode philosophique est véritablement tout terrain et, sinon, quel caractère particulier, quels changements fondamentaux à opérer en regard du profil du public ? Malgré tout, les différences étaient quelque fois déroutantes, elles m'ont confronté à

Par ailleurs, cette discussion est à mon avis intéressante au-delà du dispositif philosophique, sa pertinence touchait ici la question souvent galvaudée du « vivre-ensemble ». On avait pu dégager de manière animée mais pacifique les enjeux qui pouvaient poser problème dans cette cohabitation nouvelle. Il aurait même été pertinent de partir de là pour réfléchir, entre gens de bonne volonté, sans faux semblants, à ces obstacles et peut-être rassurer une opinion publique parfois tracassée par ce choc « civilisationnel ».

mes propres limites et mes propres systèmes de croyance – fanatique de la raison je suis parfois, au même titre que certains participants qui n'étaient pas sans fanatisme. J'ai pris conscience plus qu'ailleurs et plus que jamais que la raison ne naît pas toujours de la raison, que la logique n'est pas une religion et que la raison engendre quelque fois autre chose qu'elle-même. Travailler avec des gens étrangers à nos pré-supposés, riches d'un système de représentations déjà construit et totalement différent du mien est une grande chance. Et toutes les difficultés que j'ai rencontrées tout au long de cette expérience, les impondérables logistiques, le manque de ponctualité, le fanatisme religieux, les mécompréhensions, dues à la langue, à la culture ou à l'habitude m'ont finalement été d'un profit colossal non seulement au niveau de ma pratique mais aussi sur un plan personnel. Elles m'ont permis à moi

aussi de revoir mon système de croyances et m'ont rendu plus souple dans mes attentes, plus ouvert à l'inattendu, plus riche en histoires humaines ; j'en ai été mille fois récompensé.

Évidemment, une expérience de 5 ans ne se résume pas à ces quelques considérations, la question des femmes, de l'homosexualité, de l'organisation sociale, les échanges à propos de grands philosophes, les fous rires, les moments d'émotion (quand quelqu'un est expulsé ou a obtenu ses papiers), les joutes passionnantes entre participants, mais aussi le respect authentique, tout cela mériterait d'être analysé et raconté plus en détails. Mais pour l'heure, j'ai eu le privilège de rencontrer des gens précieux et surprenants : Alphonse si attentif, Justin vénérable conteur de 80 ans, Jeanne à la redoutable sagesse et pourtant si discrète dans sa chaise roulante, Mazein à la lucidité redoutable sur lui et sur nous et Roméo, et Mohamed, et Pélagie, et Dialo et tant d'autres...



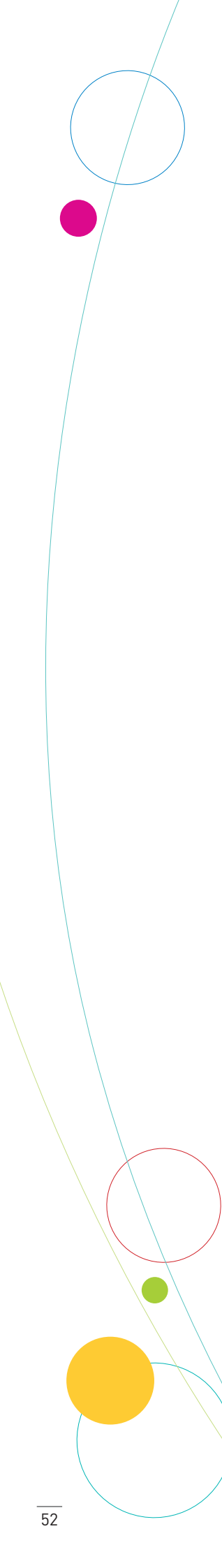
L'animation d'ateliers philo avec des groupes d'adultes

Brice Droumart

Considérations générales

Si tout le monde n'est pas mathématicien, chacun est capable de couper une tarte en quatre. Et pourtant dans le rapport à la division entre le mathématicien et l'amateur de pâtisserie, une différence notable existe. L'un sera en mesure de justifier, expliquer théoriquement son geste, l'autre fera pour le mieux dans un souci d'équité mais ne pourra pas théoriser sa démarche selon des lois mathématiques. Par ailleurs, savoir couper une tarte en quatre ne fait pas de nous des mathématiciens capables de résoudre des équations complexes. Le mathématicien possède des connaissances, des outils qui lui permettent de pousser le raisonnement mathématique plus loin, plus précisément, avec plus de cohérence. Dans le même ordre d'idées, si nous ne sommes pas tous philosophes, tout le monde se pose des questions philosophiques. Mais avons-nous tous les moyens de nous les poser adéquatement, de manière pertinente, décentrée, en conscience des biais cognitifs, croyances, préjugés, etc. qui les conditionnent, les convoquent ? De quoi et comment nourrir sa pensée pour favoriser son développement, son efficacité, en matière de questions dites philosophiques (générales, ouvertes et conceptuelles) ?

Certes, nous avons le langage mais est-ce un outil suffisant ? La lecture des « grands auteurs » de l'histoire de la philosophie ne peut-elle pas aider l'enquêteur en recherche de sens ? Quel rapport au contenu théorique entretiennent les pratiques philo ou, plus précisément, comment nourrir de contenu la pratique philo ? Nous sommes tous un peu philosophes, au sens où l'étonnement reste un moteur de curiosité et donc d'accès à la connaissance, mais en quoi la pratique philo aide-t-elle à mieux comprendre le monde ? Selon l'adage de la revue *Philéas et Autobule* : « nous avons des questions à toutes vos réponses », la philosophie donne des moyens de formuler les questions qui ne se contentent pas de réponses simples, mais rendent au monde sa complexité. En plus de 10 années comme animateur-formateur en pratiques philosophiques au sein du Pôle Philo (service de Laïcité Brabant wallon), j'ai animé avec des adultes plus d'une centaine de cafés philo et près de cinq cents ateliers philo. Occasionnellement, un vin philo, une expérience de balade philo en extérieur, une commande particulière pour un événement, viennent ponctuer mes semaines.



Bien sûr, nombre de questions que je pouvais me poser en commençant cette aventure ont trouvé réponses chez les théoriciens, tels Matthew Lipman ou Michel Tozzi, mais force est de constater que la pratique philo reste – par le fait même qu’elle est source de réflexions didactiques – à renouveler sans cesse. Quels supports pour quels publics ? Quels dispositifs pour quelles finalités ? Comment gérer un public difficile ? Comment aurais-je pu réagir à telle ou telle situation ? Faut-il imposer des règles ? Si oui, lesquelles ? Comment gérer les frustrations naissantes lors du choix d’une relance et composer avec les humeurs que génèrent ces frustrations ? Comment prendre soin du groupe et de la discussion tout en restant attentif à chaque participant ? etc.¹

Deux points me sont souvent renvoyés lors des formations que nous proposons : faut-il être diplômé en philosophie pour animer une discussion philo ? Quel rapport à l’histoire de la philosophie ? Les réponses ne sont pas simples, et dépendent du type d’animation.

Mon opinion est qu’il n’est pas nécessaire d’être philosophe diplômé pour pratiquer la philo et que les qualités d’animateur restent plus importantes que les savoirs philosophiques².

Néanmoins, une culture philosophique s’avère nécessaire lorsque vous proposez du contenu philosophique comme support d’animation.

Les ateliers de lecture de textes avec des groupes récurrents

Sous la nomenclature Atelier Philo, le Pôle Philo organise plusieurs fois par semaine des espace-temps de lecture de textes, essentiellement philosophiques, durant 3 heures, avec des groupes récurrents, tant sur Nivelles que Wavre, Hamme-Mille ou Braine-l’Alleud. Ces différents ateliers réunissent chaque semaine entre 6 et 16 personnes autour d’une table et d’un café. Une thématique par mois est parcourue à travers la lecture de textes contradictoires et significatifs de l’histoire de la philosophie distribués en début de mois. Mes collègues Stéphane Fontaine

et Aline Mignon participent activement à ce projet et proposent un programme substantiellement différent ; axé sur la discussion pour Aline, et ouvert à la littérature pour Stéphane, qui investit d’ailleurs une thématique sur l’année (par exemple « le moi ») qu’il décline mensuellement.

Pour ma part, le programme, durant les 3 premières années, est inspiré du bac philo en France :

1 Nombre de questions trouvent réponse dans le *Guide de l’animateur en pratiques philosophiques*, disponible sur www.polephilo.be.

2 Le catalogue des formations en pratiques philosophiques du Pôle Philo est disponible sur www.polephilo.be.

| Le sujet | La culture | La raison et le réel | La politique | La morale |
|--|---|---|--|--|
| - La conscience - La perception - L'inconscient - L'altérité - Le désir - L'existence - Le temps | - Le langage - L'art - Le travail - La religion - L'histoire - La connaissance | - Le réel - La science - L'interprétation - Le vivant - La nature - La matière et l'esprit - La vérité - La mort | - La société - La justice - Le droit - Le pouvoir - L'État | - La liberté - Le devoir - Le bonheur - L'éthique |

La quatrième année, la discussion hebdomadaire s'ouvre sur une lecture de textes venus d'ailleurs (Amérique latine, monde arabe, Asie, Afrique) dans le but de mettre en perspective les points de vues parcourus les années précédentes. Le programme se poursuit la cinquième avec une lecture d'auteurs. Nous abordons les grands auteurs de la pensée occidentale par la lecture des textes fondateurs de leurs systèmes philosophiques et tâchons d'en dégager des schémas de pensées qui permettront d'éclairer et de baliser l'histoire de la pensée contemporaine telle qu'elle a pu se construire au fil du temps au travers d'avancées conceptuelles majeures, de réflexions innovantes et de pensées créatives.

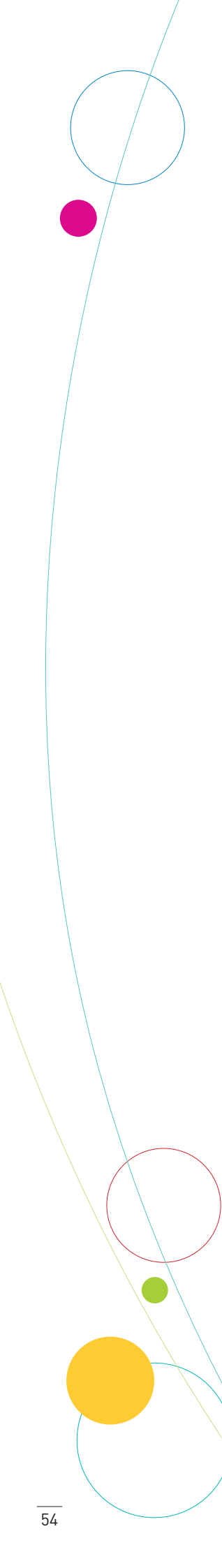
| | |
|-----------|-----------|
| Septembre | Aristote |
| Octobre | Descartes |
| Novembre | Spinoza |
| Décembre | Rousseau |
| Janvier | Kant |
| Février | Hegel |
| Mars | Nietzsche |
| Avril | Sartre |
| Mai | Foucault |
| Juin | Deleuze |

Enfin une sixième année clôture le programme par un éclairage à propos des grands courants de l'histoire de la philosophie. L'occasion d'ancrer les notions et, les auteurs dans une ligne du temps qui offrent aux participants une vision d'ensemble d'une discipline en mouvement.

| | |
|-----------|---------------------------|
| Septembre | Présocratiques |
| Octobre | Matérialisme vs idéalisme |
| Novembre | Stoïcisme |
| Décembre | Philo médiévale |
| Janvier | Philo médiévale |
| Février | Empirisme |
| Mars | Utilitarisme |
| Avril | Phénoménologie |
| Mai | Phénoménologie |
| Juin | Post modernisme |

Cette proposition de programme est adaptée en fonction des demandes de chaque groupe et n'est pas figée. Il arrive que l'on s'attarde sur un auteur ou que l'on survole un courant.

Effort est fait pour qu'un nouveau participant puisse « prendre le train en route ». Il ne s'agit pas de faire une étude approfondie de chaque auteur mais de



se servir des grands textes classiques de l'histoire de la philosophie comme marchepied à une discussion.

Cette animation mêle donc histoire classique de la philosophie, littérature et pratique philo. Elle a pour but d'initier les participants à l'explication de textes ainsi qu'à leur commentaire mais toujours suivant la finalité d'un développement, par la discussion philo, de l'esprit critique, du libre examen et de la pensée autonome. Les textes proposés viennent nourrir et baliser la réflexion en communauté. Entre séminaire de lecture et discussion à visée philosophique, le public y est essentiellement « lettré » et intéressé par la philosophie et son corpus littéraire. L'animateur fait le tri dans les innombrables textes d'une discipline vieille de plus de 2500 ans (plus encore pour d'autres traditions) et, dégrossissant par la même le travail de recherche, clarifie des concepts clés, situe ceux-ci dans le champ de la pensée, ancre des théories et des thèses plus ou moins connues et, finalement, rend au monde sa complexité. Durant l'animation, il est attentif à la juste distribution de la parole et à la mise en perspective des points de vues des discutants. Le participant fait l'archéologie de notions, de sédimentations de sens, à la recherche des fondements conceptuels qui le conditionnent sans parfois qu'il en ait conscience. L'atelier philo est un lieu de fouilles. On y découvre le passé en couches successives de pensées qui se répondent, afin de déconstruire sa propre citadelle.

Concrètement...

Après une introduction historique et théorique relative au texte et à son auteur, les participants lisent les textes à haute voix (sur un modèle de lecture partagée) avant qu'une deuxième lecture commentée ne clarifie le contenu qui sera discuté ensemble selon la méthode philo³.

Admettons que le programme nous amène à travailler la notion de conscience. Chaque semaine, je propose à la lecture un ou deux textes classiques de l'histoire de la philosophie, par exemple, la première semaine : Descartes « Le cogito » et Freud « Les trois maîtres du Moi », la semaine suivante : Hegel « L'homme se constitue pour soi par son activité pratique » et Schopenhauer « Le sujet est ce qui connaît le monde sans se connaître lui-même » puis Nietzsche « La dernière évolution de la vie organique » ou Husserl « L'intentionnalité de la conscience », Merleau-Ponty « Corps propre et acte perceptif » ou encore Churchland « La perception d'états mentaux ».

Le but reste d'aborder un aspect de la notion en s'appuyant sur les textes, sans figer la réflexion du groupe, mais plutôt en la stimulant. Le philosophe est invité comme un participant supplémentaire (dont je suis le porte-parole) et, même s'il fait autorité, nous ne le considérerons que comme une perspective valable et fondée nous invitant au doute.

Il est donc pertinent de choisir des textes abordables, contradictoires, et suscitant l'adhésion. Très régulièrement, des

3 Voir le *Guide l'animateur en pratiques philosophiques* du Pôle Philo.

participants me disent : « mais je suis d'accord avec les deux alors qu'ils disent l'inverse l'un de l'autre », « je suis perdu, ils ont tous raison »... Les textes participent à promouvoir l'éveil, l'étonnement, la remise en question ; la transmission de contenu n'est pas la finalité première. Animer un atelier philo n'est pas donner un cours mais encourager le raisonnement critique. D'expérience, lire le texte, récolter les premiers points de vue, commenter, clarifier le vocabulaire philosophique, identifier les enjeux, la problématique puis éventuellement relire l'un ou l'autre passage et renvoyer à chaque étape à la communauté ne peut se faire qu'avec des groupes de 5 à 15 personnes, dans un lieu calme, sans passage, et durant un atelier d'au moins deux heures.

Régulièrement, même si ce n'est pas la seule manière de faire, je donne le texte sans titre et demande aux lecteurs de me proposer et de justifier un titre. C'est là un moyen pratique de commencer la discussion par une mise en contraste des différentes interprétations.

Composer des sous-groupes qui rédigent une synthèse du texte en quelques lignes,

puis en une phrase, puis en un mot, qu'ils inscrivent au tableau, avant d'y revenir tous ensemble et de s'interroger entre groupes sur le terme choisi, fonctionne bien pour développer la capacité de synthèse et la mise en contradiction ou en relation de notions entre elles.

Une fois les notions posées au tableau, un jeu d'analogie est un « truc » créatif et efficace censé clarifier la nature des rapports établis entre les concepts. « La conscience est à la mémoire ce que le pot de confiture est à la confiture » éclaire le rapport entre mémoire et conscience, faisant de l'une le contenant de l'autre. Une question d'approfondissement peut alors être formulée : la conscience se confond-elle avec son contenu ? ou une question de relance renvoyée au groupe : l'un d'entre vous aurait-il un exemple de contenu de conscience qui n'est pas de l'ordre de la mémoire ? etc.

Pour donner encore un exemple méthodologique : demander à chacun de trouver à quelle question répond le texte en l'expliquant aux autres permet également de faire travailler tout le monde.

Les cafés philo « Palabres »

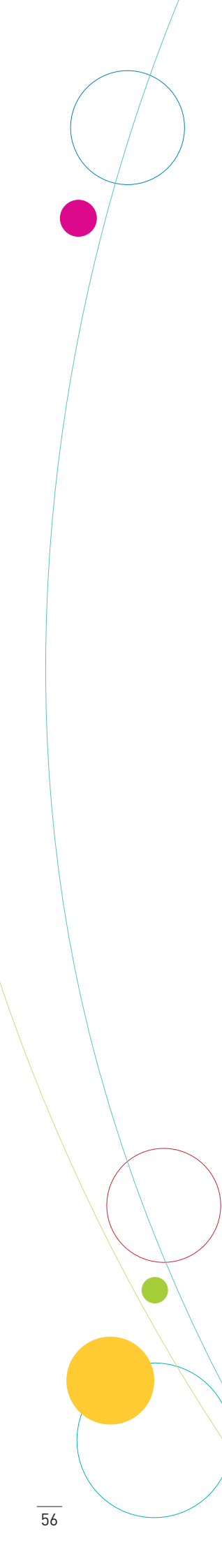
Plusieurs fois par mois depuis 2006, nous animons en soirée des cafés philo dans des espaces publics : centre culturel, café, etc. Nous y invitons – par affichage et mailing – toute personne intéressée par la discussion philo, par la rencontre ou juste par le thème de la soirée.

Espace-temps démocratique et convivial de rencontre et d'échange, le café philo

réunit autour de la table des personnes de tous horizons.

3 postures de participants

Lors de ce type d'atelier, trois grandes figures se distinguent : la personne qui sait et qui vient au café philo pour le faire savoir, la personne désireuse de se socialiser, et le participant animé de la volonté de



nourrir sa réflexion au contact de celle des autres. La première posture est bien sûr la plus compliquée à gérer dans une optique de co-construction puisque la personne se trouve convaincue des propos qu'elle tient. Elle est bien souvent informée et impose son point de vue en le fondant sur des expertises mettant fin à la discussion à coups d'arguments d'autorité. Il faut régulièrement reformuler son propos pour le rendre accessible, lui demander de clarifier sa position, lui demander de s'engager dans ce qu'elle dit et de parler en son nom. La deuxième est à cadrer, afin qu'elle se concentre sur la thématique et ne digresse pas trop. La troisième figure est souvent initiée à la démarche, s'avère participative et à l'écoute du groupe.

Thème

Les thèmes sont discutés et choisis en concertation avec le partenaire, proposés et annoncés pour l'année culturelle. Ils balayent durant une même année les différents champs de la philosophie sous forme de questions : morale, politique, esthétique, métaphysique, etc. Exemples : l'art : content/comptant pour rien ? Je dépense donc je suis ? Les démocraties survivront-elles au terrorisme ? Pourquoi quelque chose plutôt que rien ? Pourquoi la musique ? Homme, un animal comme les autres ? ou plus rarement sans question : La métaphore du désert et de l'oasis. etc. Le public est plus nombreux lorsque la thématique est formulée de manière interrogative et claire. Les thèmes métaphysiques ou trop conceptuels rencontrent moins de succès en

termes de fréquentation, alors que les contenus existentiels ou rattachables à une expérience personnelle vécue (politique, art, morale), ou à l'actualité sont plus rassembleurs. « La métaphore du désert et de l'oasis » n'a par exemple réuni que peu de personnes alors que « Pourquoi la musique ? » a rencontré un vif succès. Par ailleurs, le lieu, les conditions climatiques, le programme culturel (théâtre, télévision) du soir sont des facteurs plus ou moins contrôlables qui influent sur la fréquentation.

Chaque animation peut avoir pour support des citations, de très courts textes ou encore des représentations artistiques, mais l'essence même du café philo reste de laisser la plus grande place possible aux participants et à leurs interventions. L'animateur, sinon le groupe, s'assure que les échanges créent du sens, que du lien entre les interventions tisse un discours co-construit, pour éviter l'écueil du carnaval d'opinions, cette juxtaposition de propos peu argumentés. De ce point de vue, il ne faut pas hésiter à revenir sur une idée « passée ».

Après un rappel du cadre, un premier tour de table « pop-corn » permet de dégager les grandes questions, les lignes de force de la thématique. Ensuite, l'animateur mène la discussion autour d'une question précise et lance la réflexion commune afin d'épuiser l'éclairage particulier proposé par la question. La thématique se présente comme une boule à facettes dont chaque point de vue viendra éclairer une surface réfléchissante. Il est de la responsabilité de l'animateur de saisir (tel le *kairos*) le reflet

qu'il approfondit avec le groupe, sachant que celui-ci éclaire une intervention qu'il faut généraliser. Nous passons ce faisant du géographique au géologique, du recueil d'interventions à la recherche de sens, du superficiel à l'approfondissement, de l'horizontal au vertical.

Distribution de la parole

La méthode de triangulation de la parole (chaque propos passe par l'animateur) est un outil efficace qui permet la clarification des propos confus, le développement de la capacité de synthèse des participants, l'appropriation du contenu d'une intervention par l'ensemble du groupe et la création de lien entre les interventions. Dans les faits, chaque intervention passe par l'animateur qui reformule et questionne. Avec le temps, cette compétence peut être déléguée et se voit bien souvent investie par les participants sans qu'il soit nécessaire de le leur demander.

Invitation est régulièrement faite aux participants moins bavards de donner leurs avis, d'évaluer une argumentation ou de s'engager dans le propos d'un collègue. Il ne s'agit pas de forcer la personne à parler mais de laisser l'opportunité à tous de participer. Il suffit souvent, pour ce faire, de capter des regards ou des postures, de rester attentif au non verbal : « Madame, je vous sens sceptique, peut-être avez-vous quelque chose à proposer ? ». Mais parfois, il faut ruser en demandant une reformulation, un recadrage, en proposant un support ou un dispositif plus ludique

(par exemple, notre outil Post-it⁴, une carte du jeu Dixit, une citation, etc.). En demandant des exemples, du concret, des expériences, l'animateur doit varier ses approches (visuelles, textuelles, sensorielles, etc.) afin de « réveiller » les taiseux sans les vexer (ce qui les fermeraient plus encore). À l'inverse, certains ont tendance à monopoliser la parole. À l'animateur de les recadrer, de demander (à la personne ou au groupe) de synthétiser une intervention trop longue. Ce qui *in fine* est un bon moyen d'organiser et de relancer la discussion, tout en rassurant les timides. Feindre que vous ne comprenez pas une intervention rassure aussi ces derniers, signaler « qu'on vole haut », et qu'il est nécessaire pour votre compréhension de simplifier, ramène les plus « fébriles » dans la discussion. Plus simplement, signaler que même si ne rien dire ne signifie pas qu'on ne pense pas, il serait « chouette » pour le cénacle d'entendre un maximum d'éclairages différents. C'est un bon moyen de fédérer les forces vives et donc d'affiner la recherche. Une dernière piste étant de valoriser, lorsqu'elles prennent la parole, les personnes que l'on entend le moins.

Comportements préjudiciables

Lorsque des personnes qui ne se connaissent pas se rencontrent en vue de réfléchir ensemble, il est important de rappeler le cadre, de fixer les modalités de discussion et, le cas échéant, de sanctionner des comportements qui portent atteinte à la discussion.

4 Fiche d'animation disponible sur www.polephilo.be.



Exemple de charte de discussion :

La parole

- Chacun parle à son tour.
- Si je veux parler, je le signale mais ne m'impose pas.
- Priorité de parole à ceux qui n'ont pas encore parlé.
- Lorsque je parle, je parle en mon nom.
- J'évite de monopoliser la parole.
- Je parle haut et clair.
- Je ne suis pas obligé de parler (l'écoute est une façon de participer).

Les idées

- Toutes les vérités sont bonnes à dire, à condition d'être argumentées.
- Il est permis d'attaquer des idées mais pas les personnes qui défendent ces idées.
- Je dis ce que je pense à condition de penser ce que je dis.

Les limites

Sont sanctionnés (exclusion du café philo) :

- Les paroles portant préjudice à autrui
- Les comportements violents et les états seconds (alcool, drogue)

Déroulé type

Je me présente, je présente le projet... et lorsque les participants sont installés, je rappelle les règles pour que le cadre soit clair et que je puisse intervenir en cas de dérapage (ce qui est arrivé une fois). En général, le bon sens et la courtoisie dominant. Pendant ce temps, un verre est servi.

J'interroge le groupe sur le thème (Pourquoi un tel thème ? Quelles sont les diverses manières de l'aborder ? En quoi vous pose-t-il problème ?, etc.), recueillant de ce fait des questions, des notions connexes, ou encore des sentiments ou des hypothèses sur lesquelles je pourrai rebondir par la suite. Cela me permet de prendre la température et de briser la glace par une première approche moins rigoureuse. Si le public propose un angle original, il sert de point de départ avec sérendipité. Je propose d'évoquer ce qui m'interpelle durant ce premier moment et les participants disposent. Néanmoins, j'ai bien entendu préparé mon « coup », j'ai un plan de discussion⁵ reprenant les grands enjeux de la thématique et déroulant des questions d'approfondissement par problématique. J'ai également mon tableau d'habiletés de penser⁶ à portée de main pour les relances types, mais je privilégie toujours le contenu qui m'est proposé.

⁵ Voir le *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques*.

⁶ *Idem*.

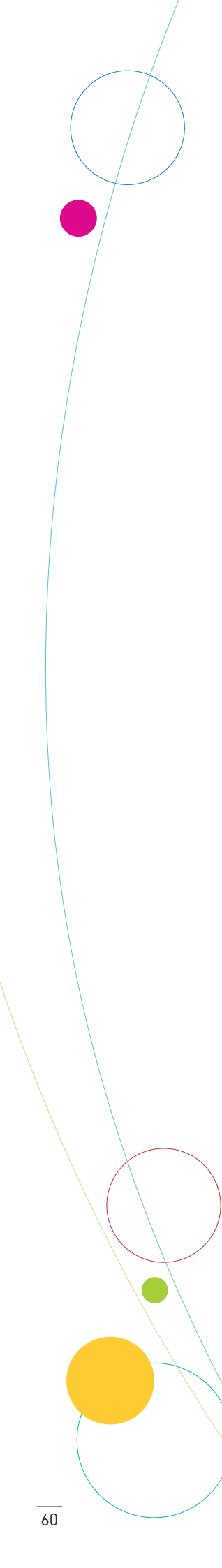
Après une heure d'investigation « géographique »⁷ (de collecte d'hypothèses, de notions connexes, etc.), je propose une pause. L'occasion de reprendre un verre. Puis nous recommençons à partir du bref résumé de ce que j'ai entendu durant la première heure. Dès qu'un « angle » est investigué par un participant, je saisis la balle au bond et cherche par des questions d'approfondissement, par le travail des habiletés de penser, à entamer le travail « géologique », la réflexion. Je veille à ce que la pensée se déploie autour du problème, sans en sortir, de manière rigoureuse, claire et organisée.

Pour relancer le débat dans les temps morts, j'ai sous la main une série de citations pertinentes d'auteurs divers (artistes, philosophes...), d'œuvres d'art ou de très courts textes que je jette littéralement en pâture au groupe. Ça prend ou pas. Il arrive aussi qu'en clôture je propose une lecture qui m'a éclairé, interpellé.

Pour le thème « Pourquoi la musique ? » j'ai par exemple suggéré la lecture du livre de Francis Wolf « Pourquoi la musique ? » chez Fayard, et ai disposé sur la table quelques citations : « La musique, c'est du bruit qui pense. » (Victor Hugo, *Fragments*), « La vie sans musique est tout simplement une erreur, une fatigue, un exil. » (Friedrich Nietzsche, *Le Crépuscule des idoles*), « La musique est l'âme de la géométrie. » (Paul

Claudiel *Journal*), « La musique est le refuge des âmes ulcérées par le bonheur. » (Emil Michel Cioran), « La musique mérite d'être la seconde langue obligatoire de toutes les écoles du monde. » (Paul Carvel *Jets d'encre*), « Il n'existe que deux sortes de musique : la bonne et la mauvaise. » (Duke Ellington), « La musique commence là où s'arrête le pouvoir des mots. » (Richard Wagner), « Il n'y a que la musique pour être l'art comme cosmos. » (Gilles Deleuze, *Mille plateaux*), « Le vase donne une forme au vide, et la musique au silence. » (Georges Braque, *Le Jour et la nuit*), « La musique : une harmonie agréable célébrant Dieu et les plaisirs permis de l'âme. » (Jean Sébastien, *Music Quotations*). Le choix de la citation dépend de l'éclairage original qu'elle apporte à la réflexion. Elle peut donc servir de démarrage, de relance lors d'un silence trop lourd ou de nouvel éclairage vers autre chose. Cependant, elle ne doit pas être cosmétique, mais nourrir la recherche. Après deux heures trente (un café philo « Palabres » dure 3 heures) et quelques verres, il est temps de clôturer. Vingt minutes avant la fin, je signale que l'on va bientôt se quitter et qu'il est temps pour les personnes que l'on a moins entendues de nous faire part de leurs réflexions si elles le souhaitent. Ce qu'avec humour j'ai pris l'habitude d'appeler le syndrome de la poignée de porte. En effet, au moment

7 Il est possible de travailler horizontalement en investiguant de manière très large le texte proposé, en ouvrant la discussion au « tout venant » sans chercher à creuser un problème en particulier. Il s'agit dans les faits de laisser la discussion partir, de lâcher la bride de la rigueur méthodologique pour que chacun puisse s'investir du texte ou du thème et faire part de son ressenti, ses interprétations, etc. En somme c'est le moment pour l'animateur de « prendre la température » et pourquoi pas de s'emparer d'un point de vue qu'il n'avait pas identifié lors de sa préparation. À l'inverse un travail vertical, géologique, d'approfondissement d'un angle identifié en phase géographique reste le moment le plus proprement philosophique. Temps plus long qui imposera une réflexion sur les enjeux, définitions, conséquences des arguments avancés, etc.



de se quitter, nombre de fois j'ai entendu dire : « mais on n'a même pas parlé de ça... ». Plus loin, attirer l'attention sur l'arrivée à terme de nos travaux suscite

généralement un sursaut d'interventions ou un dernier recueil (géographique) de pistes non investiguées qui clôture l'animation sans la conclure.

Pour conclure

En somme, je suis surtout présent pour distribuer la parole, de manière équitable (certains sont intarissables), pour résumer les idées si besoin, et relancer sur certaines pistes intéressantes passées inaperçues. Depuis 2010, le Pôle Philo demande une inscription préalable, afin de limiter le nombre de participants à une petite vingtaine et « cadenasser » les entrées (pas les sorties) pour garantir la sérénité nécessaire à toute pratique réflexive.

Enfin, quant à la pertinence des cafés philo « classiques » – dans le cadre des pratiques philo et de leur prétention à rendre la pensée autonome, libre et éveillée par le travail rigoureux de clarification des concepts, d'organisation de la pensée et de vérification des argumentaires – présente le risque de quel glisser vers le café du commerce. Si l'animateur cadre trop peu la réflexion, l'exercice est souvent tumultueux, voire tombe dans le débat stérile de confrontation d'opinions sans véritable volonté de chaque participant d'en sortir. Par ailleurs, lorsque l'animateur recadre sans cesse, la dynamique retombe et les esprits s'émoussent. L'exercice est donc rude pour de maintenir un équilibre entre convivialité, démocratie et rigueur de la recherche.

Pour finir, et parce qu'il me faut bien avouer que je suis un bavard, j'ai appris à profiter des silences qui loin d'être le signe d'un désaveu du groupe sont souvent nécessaires à la pensée, que je laisse donc courir.

La pratique philo partout

CARNET

2

Les Audacieux : récit d'une expérience de pratique philosophique au musée

Mélanie Olivier

Ce n'est pas du théâtre mais il y a un décor, celui de l'imposant bâtiment qui abrite le BPS22¹. Ancien édifice industriel implanté à Charleroi, ce sont 2500 m² qui accueillent d'une part la collection de la Province du Hainaut et d'autre part des créations actuelles, belges comme étrangères.

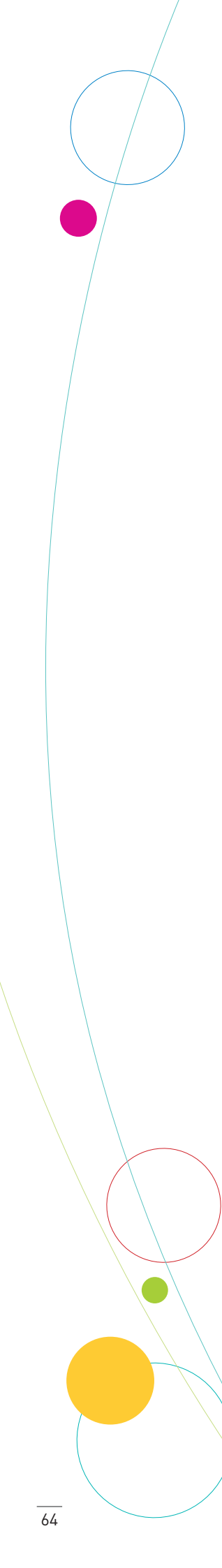
Lorsque je dis que le bâtiment est imposant, je devrais ajouter qu'il est impressionnant.

Ce n'est pas le genre d'endroit où l'on rentre facilement lorsqu'on est peu habitué à fréquenter les lieux culturels. Et c'est pourtant cela qui est au cœur du projet, sous la forme de défi : oser entrer. Oser entrer dans cet édifice, oser entrer dans l'art contemporain, oser entrer dans la culture.



© Fabien De Reymaeker - BPS22

1 Acronyme de Bâtiment Provincial Solvay, n° 22 du boulevard Solvay.



Pour atteindre cet objectif, l'équipe de médiation culturelle du musée a elle aussi osé se lancer dans une aventure palpitante, en accompagnant 4 groupes d'enfants et d'adolescents (durant l'année scolaire 2018-2019) dans les méandres de l'expérience esthétique et, *in fine*, démocratique. Je ne jouerai pas la carte du suspense : l'expérience a plu, dès la première édition, et le projet vit depuis quatre années².

Ceux qui seront dorénavant appelés les Audacieux vont ainsi fréquenter assidument le musée pendant toute une année scolaire où il leur sera proposé des visites guidées des expositions en cours, des animations menées par le service du Délégué aux droits de l'enfant, des ateliers artistiques, des rencontres avec les artistes, des rencontres avec les métiers du musée (curateurs, techniciens, etc.), des visites d'autres musées, etc. Et des ateliers philo, que je prends en charge depuis le début du projet et sur lesquels cet article fait un focus. Mais en disant cela je n'ai pas tout dit du programme des Audacieux car il existe une autre spécificité qui me semble tout à fait intéressante à souligner : l'année se clôture par « Le BPS22 aux enfants » où, pendant 2 jours, les Audacieux prennent en charge les métiers du musée. Les tâches sont réparties : certains créent le logo de l'évènement, d'autres choisissent les œuvres exposées ou encore se chargent de les expliquer aux visiteurs. Je fais l'hypothèse que cette clôture est une des clés du succès du projet, car la perspective de devenir à ce point acteurs soutient leur

effort tout au long de l'année. Ne nous voilons pas la face : certains Audacieux en ont parfois marre de l'art contemporain, n'ont pas envie d'être là, et la question de la motivation dans un projet d'une année est cruciale si l'on veut qu'ils s'impliquent et qu'ils adoptent les propositions qui émanent des différentes institutions partenaires.

Mais que venions-nous faire là-dedans, nous, praticiens de la philo ? Si l'intérêt d'inclure des ateliers de pratique philosophique dans ce processus nous semblait évident, n'étions-nous pas là pour questionner les évidences, à commencer par les nôtres ? Les questions que nous jugions pertinentes étaient les suivantes : quels sont les objectifs des ateliers philo liés à ce projet ? À quel moment devons-nous les proposer et à quelle fréquence ? Devons-nous les proposer à tous les groupes ? Devons-nous mélanger les groupes pour les ateliers philo ? Est-ce que ça ne fera pas trop ? Est-ce que ça ne risque pas d'être redondant par rapport à l'apport réflexif amené par les médiateurs culturels ? N'allons-nous pas aborder moins bien que ceux-ci les enjeux de l'art contemporain ? Enfin, comment, en n'étant qu'une partie, s'assurer d'être en cohérence avec le tout ?

Nous avons eu, au cours des quatre années écoulées, l'occasion d'expérimenter différentes formules. Dans cet article, je ne vais raconter que l'expérience de cette année, en suivant étape par étape chacun des groupes.

2 Ce projet a reçu le Prix AKCESS, de Prométhéa, en 2018.

Je l'ai mentionné, quatre groupes sont concernés. Sur l'année 2019-2020, il y a une classe de 20 enfants de 6^e primaire (groupe 1), une classe de 20 adolescents de 5^e technique (groupe 2), une classe de 10 adolescents de 7^e professionnelle option art (groupe 3) et enfin un groupe de 6 adolescents qui suite à un décrochage scolaire poursuivent une année dite citoyenne, encadré par des éducateurs (groupe 4).

Dès le début, le choix est fait de garder les groupes tels qu'ils sont pour les ateliers philo. C'est peut-être une donnée à revoir pour les années suivantes, afin d'explorer

d'autres configurations qui permettraient peut-être plus de liant entre les groupes. Il faudrait alors toutefois se questionner sur la mise en place d'ateliers philo avec des tranches d'âges aussi différentes. De ce choix de laisser les groupes ainsi en a découlé un autre : celui de proposer un programme d'ateliers selon les spécificités de chaque groupe. Le groupe qui se démarque le plus est celui des enfants plus jeunes : les supports d'animation ont souvent été différents de ceux des autres groupes. Par ailleurs, c'est le seul groupe qui était déjà dans les Audacieux l'année précédente.

L'atelier d'ouverture : Si j'étais directeur de musée³

Tous les Audacieux présents ont participé à une discussion philo suivant le modèle d'une activité préexistant au projet et créée par le Pôle Philo : « Si j'étais directeur de musée ». Le déroulement en est assez simple. Une série d'œuvres de tous styles et de toutes les époques sont montrées aux participants (dans le cas présent, s'y trouvent également des œuvres exposées ou ayant été exposées au BPS22) et ceux-ci sont mis en position de directeur du musée. C'est dans ce rôle qu'ils doivent choisir une œuvre et expliquer la raison de leur choix. Ils peuvent éventuellement préciser le type ou le thème de l'exposition qu'ils conçoivent. Il s'agit donc principalement d'un atelier portant sur l'argumentation et où chacun sera amené à prendre la parole au moins une fois.

Le groupe 1, qui est dans sa seconde année pour ce projet, est, malgré le jeune âge, très précis dans son vocabulaire autour du musée (ils relèvent par exemple que c'est plutôt la formule « si j'étais curateur » qu'il aurait fallu utiliser) et dans une argumentation poussée sur les enjeux de l'existence et de la fréquentation d'un musée. On observe que la discussion est d'une plus grande finesse qu'avec les autres groupes d'âge similaire, avec lesquels le même type de protocole d'animation avait été mis en place. Là où dans les autres groupes les enfants relèvent principalement le caractère esthétique de l'œuvre choisie (exemple : je la choisis parce que les couleurs sont vives et vont bien ensemble), ce groupe-ci ne le mentionne que comme un critère

3 Fiche d'animation disponible sur www.polephilo.be.

parmi beaucoup d'autres, comme le fait que l'œuvre provoque un questionnement, que l'œuvre est mise en scène pour impliquer le public, qu'elle est produite grâce à des techniques spécifiques, etc. Si la discussion est de bonne qualité sur le fond, il n'en est pas de même dans la forme. Les enfants sont moqueurs envers certains, des tensions sont palpables, ce qui n'était pas le cas l'année d'avant. L'enseignant, toujours présent dans les activités, le relève également et présente cela comme un souci se présentant aussi hors du cadre des ateliers philo. Je note qu'il s'agira d'être vigilante à cet égard pour les futurs ateliers. Le groupe 2 arrive très largement en retard ce qui réduit le temps de l'atelier

et ne crée pas de bonnes conditions de travail, d'autant qu'ils arrivent au compte-goutte. Ça fait partie des difficultés que l'on est susceptible de rencontrer en tant qu'animateur extérieur, *a fortiori* en dehors de l'établissement scolaire et de son cadre horaire et spatial. Passé l'effet négatif que cela a sur mon humeur, la discussion se lance avec quelques idées qui ne manquent pas de pertinence et sont assez enthousiasmantes. Malheureusement, un certain nombre de jeunes restent très passifs dans la discussion, laissant celle-ci reposer sur certains Audacieux plus audacieux... Le point de vigilance ici sera donc de trouver des « trucs » d'animation favorisant l'implication de chacun.



© Fabien De Reymaeker - BPS22

Le groupe 3 réagit de façon assez similaire sur le contenu de l'animation, même si les participants sont beaucoup moins nombreux. Il est à noter que la plupart émettent des réticences à la pratique de la philosophie mais, au fur et à mesure, certains s'impliquent assez vivement. D'autres en revanche, tout comme dans le groupe précédent, restent totalement en retrait. Le groupe étant nettement plus

petit, cela se remarque d'autant plus. À nouveau, je note pour moi-même d'y être attentive et de parvenir à inclure tout le monde dans la discussion sans brusquer les participants (pour ne pas les braquer dans leur résistance de départ « la philo c'est pas notre truc », pour le dire rapidement).

Pour des questions d'agenda, le groupe 4 n'a pas assisté à ce premier atelier.

Atelier 2 : L'audace ou la conceptualisation

En discussion avec le BPS22, le 2^e atelier est consacré à la notion d'audace, notion qui donne son nom au projet.

Cet atelier n'a été proposé qu'aux adolescents car les Audacieux du primaire l'avaient déjà suivi l'année précédente. L'audace avait été abordée à partir de l'album jeunesse *La tête dans le sac*⁴ et un dé avec des questions. Dès le début, l'équipe du BPS22 et moi jugions nécessaire d'avoir un atelier spécifique sur cette notion qu'est l'audace et qui guide l'ensemble des activités.

Pour aborder cette notion d'audace, je fais le choix de continuer le travail d'argumentation qui semblait mettre à l'aise la plupart des Audacieux mais également de travailler la conceptualisation. Il me fallait également trouver un déroulé d'animation qui évite l'écueil du premier atelier proposé, à savoir que certains participants restent passifs tout du long.

En tenant compte de cela, je choisis de proposer une animation appelée « Philographie »⁵, créée également par le Pôle Philo en dehors de ce contexte particulier. Les Audacieux ont le choix entre plusieurs aphorismes, triés préalablement en fonction du thème. On vote pour l'un d'eux qui devient le support de la discussion. Pour clôturer, les Audacieux créent leur propre aphorisme, une photo instantanée est prise et ils viennent placer leur photo sur une affiche commune. Voyons les effets de ce protocole sur chacun des groupes.

Pour le groupe 2, la stratégie est gagnante. Le groupe, auquel est annoncée d'emblée la phase de production personnelle finale, s'engage facilement et avec enthousiasme dans la démarche proposée. Si certains continuent à parler peu – voire pas du tout – dans la discussion philo, la création d'un aphorisme personnel en guise de clôture permet à chacun de prendre une place active dans l'animation, place qui est également

4 POURCHET Marjorie, *La tête dans le sac*, Éditions du Rouergue, 2004.

5 Fiche d'animation disponible sur www.polephilo.be.

matérialisée par l'accrochage sur l'affiche commune. Certains relèvent la mise en abîme en reprenant des mots clés de la discussion sur l'audace : « Faut oser écrire et montrer à tout le monde », « Aaaaah d'accord, donc on doit écrire une phrase sur l'audace et en même temps ça montre qu'on est audacieux ! ».

Dans le groupe 3, le manque de motivation et d'intérêt est visible. Le groupe, qui comporte déjà peu de membres, compte plusieurs absents dont personne, y compris les enseignants qui accompagnent, ne sait s'ils vont arriver ou pas. Certains s'engagent plus ou moins dans l'atelier philo mais on sent davantage un effet de politesse ou de malaise par rapport au vide créé qu'un réel intérêt pour la recherche philosophique. Je tente plusieurs approches – l'ironie, la provocation, le silence, etc. – mais sans

réel succès. Le « flop » fait aussi partie de l'expérience. Je prends soin néanmoins de relever les hypothèses qu'il aurait fallu exploiter davantage. Il s'agira de voir comment intervenir avec ce groupe par la suite. Il s'agira aussi de faire le point avec le BPS22 qui les accompagne tout du long pour voir si cela est propre à l'atelier philo – et peut-être accepter cet échec relatif – ou si c'est un manque de motivation générale. Je note également qu'il ne semble pas y avoir d'obligation de présence pour les Audacieux. Il serait intéressant de consacrer un moment de réflexion, dans un autre article, à l'effet d'obligation ou de participation libre aux ateliers. À la fin de l'atelier, je note toutefois qu'ils parlent de « la banane »⁶ qui a suscité de vives réactions notamment sur les réseaux sociaux en réactivant le débat sur l'art contemporain.



6 On fait ici référence à l'œuvre de Maurizio Cattelan, *The Comedian*. L'artiste italien a scotché une banane sur un mur. Celle-ci a été vendue à 120 000 dollars. Elle a aussi été tout simplement mangée par un spectateur, ce qui fait le tour de la toile...

Le groupe 4, que je rencontre pour la première fois, est un petit groupe qui se caractérise par plusieurs spécificités. Tout d'abord, le niveau n'est pas du tout homogène. Il y a en effet de fortes différences entre les membres du groupe au niveau cognitif, comportemental, au niveau du vocabulaire, de la culture générale, etc. Il n'est pas évident pour l'animateur de produire du liant dans ces conditions. Les outils que je privilégie dans ces cas-là sont la reformulation... et le temps. Le rythme de la discussion ralentit pour s'assurer que chacun comprenne, on simplifie le vocabulaire, on cherche des exemples concrets qui parlent à tous. Même si cela se produit dans toutes les discussions, c'est ici plus prononcé. Autre caractéristique de ce groupe, qui se révèle

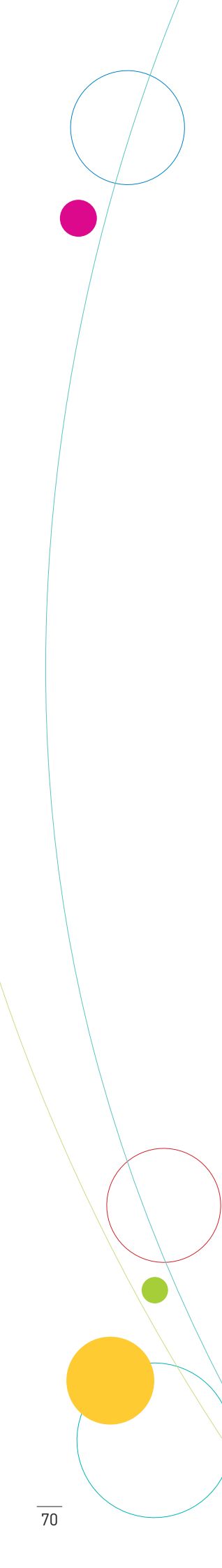
en particulier dans la phase d'écriture : une volonté de bien faire, ou une peur de mal faire, difficile à dire. Cela se remarque dans des propos tels que : « Mais c'est bon si j'écris ça par exemple... ? », « Mais si je fais des fautes ? », etc. Là aussi il faut prendre le temps de rassurer, de proposer des liens avec la discussion qui portait, entre autres choses, sur le fait d'oser faire des erreurs, de valoriser ce qu'ils font et comment ils le font. La consigne est élargie pour proposer à certains de passer plutôt par le dessin s'ils sont plus à l'aise avec ce médium. Il serait sans doute opportun, ici aussi, d'écrire un article plus approfondi sur les effets de la pratique philosophique sur les jeunes en décrochage scolaire et/ou social.

Le dernier atelier : Sur l'art

Le BPS22 me donne carte blanche pour ce dernier atelier de l'année. Prenant conscience que j'avais toujours amené moi-même le questionnement, je décide de consacrer au moins une partie de cet atelier à de la problématisation. Le triptyque de compétences philosophiques – argumentation, conceptualisation, problématisation – aura de la sorte été abordé s'il l'on tient compte de l'ensemble du cycle des ateliers philo. Par ailleurs, je me mets au défi d'utiliser davantage l'espace muséal avec certains groupes. Enfin, toujours avec certains groupes, j'opte pour apporter du contenu en histoire de

l'art. Reprenons, tour à tour, chacun de nos groupes où nous l'avions laissé. Pour les « petits » Audacieux, je choisis d'utiliser la méthode de la CRP et la méthode de la DVDP, dans un syncrétisme assumé. Pour être plus précise, nous partons d'un album jeunesse *Attatruc 1^{er}7*, à partir duquel les enfants posent leurs propres questions. Par vote à la majorité, nous choisissons une question après avoir préalablement déterminé collectivement les questions les plus pertinentes, non en général pour un atelier philo mais dans le cadre du projet qui nous occupe. Je conduis la discussion qui en découle mais

7 DEDIEU Thierry, *Attatruc 1er7*, Seuil jeunesse, 2006.



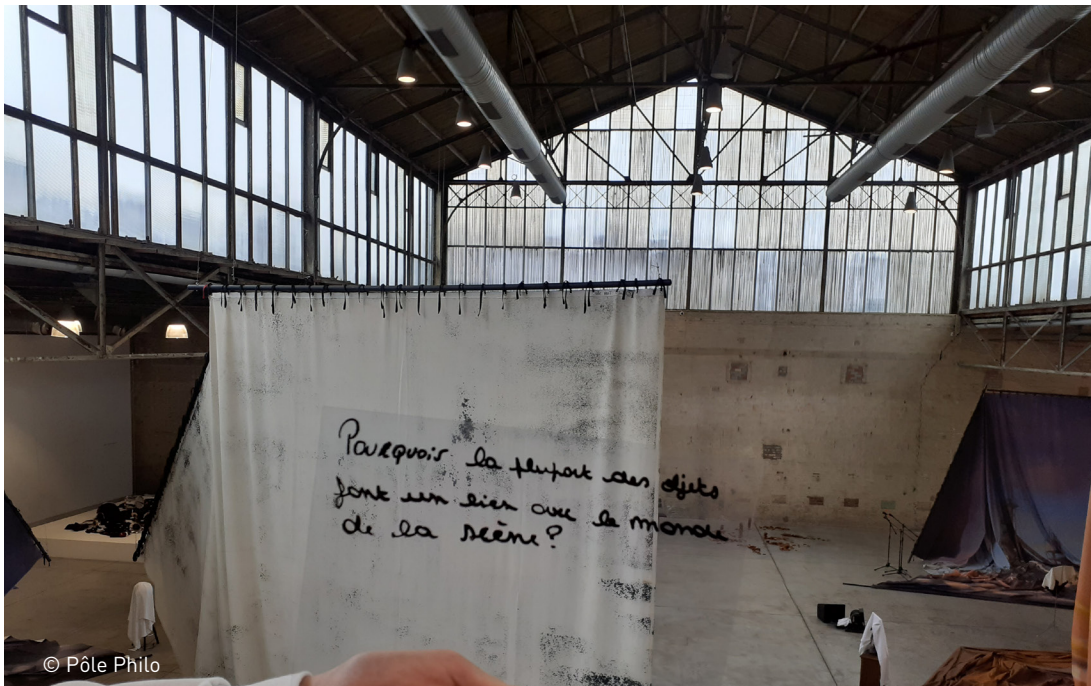
aidée pour cela par différents jeunes prenant en charge certains rôles : distribution de la parole, gardien des règles (pour essayer de pallier les travers constatés lors de la séance précédente) et dessinateur. Si les tensions remarquées dans le groupe lors de l'atelier précédent ne semblent plus présentes, je remarque que le groupe est bien moins participatif qu'auparavant, surtout en comparaison avec l'année dernière. Plusieurs hypothèses peuvent être proposées sans que je sois en mesure de les vérifier. Y a-t-il un ras-le-bol des discussions autour du thème de l'art ? Le support choisi est-il trop peu accessible pour eux ? La méthode utilisée est-elle d'apparence trop « scolaire » ? Les remarques faites sur leur attitude lors de l'atelier précédent ont-elles conduit au fait qu'ils osent moins parler ou qu'ils en aient moins envie ? Je remarque aussi qu'alors que ça ne s'est jamais produit auparavant, les enfants semblent stressés à l'idée de ne pas donner « la bonne réponse ». Cela m'amène à deux réflexions. La présence de l'enseignant, ou d'autres adultes présents dans la salle, influence-t-elle le groupe et si oui dans quelle mesure ? Et par ailleurs, je retiens de cela que, même lorsqu'on pense que le cadre et les objectifs sont clairs, il est toujours bon de les rappeler en début d'atelier. Ce qui pour nous va de soi n'est peut-être pas de l'ordre de l'évidence pour le groupe.

Les Audacieux du groupe 2 testent l'animation « Post-it »⁸. Chacun reçoit un post-it sur lequel il écrit une phrase qu'il tient pour vraie au sujet de l'art. Ensuite on fait tourner

le post-it. Chacun reçoit donc la phrase de son voisin et a le choix entre dégager une conséquence de cette affirmation ou la questionner. Voici des exemples. La phrase de départ est « L'art est fait de choses uniques » dont on tire la conséquence « Si l'art est fait de choses uniques alors la poterie n'est pas de l'art ». Autre exemple, de la phrase : « L'art est un moyen d'expression » on tire la question : « Est-ce que l'on peut tout exprimer avec l'art ? ». Les post-it remplis de l'affirmation et de sa conséquence ou de l'affirmation questionnée deviennent le support de la discussion. Pour clôturer, au vu du succès rencontré avec la création de l'aphorisme et dans l'idée d'avoir un moment axé sur la problématisation, je leur propose la chose suivante : prendre une feuille de plexiglas, déambuler dans le musée, trouver un endroit qui les questionne, noter leur question sur leur plexiglas et, enfin, prendre une photo du plexiglas en jouant sur la transparence de celui-ci⁹. Cette dernière activité remplit plusieurs objectifs. Elle stimule la problématisation comme nous l'avons déjà explicité, mais elle permet également de se réappropriier l'espace muséal avec un autre regard, celui de l'étonnement dont on sait l'importance en philosophie. Enfin, elle laisse voir qu'une clôture, dans le champ de la pratique philosophique, n'est que provisoire et le début d'une nouvelle recherche. Elle permet enfin d'alterner entre une dimension collective et un exercice individuel. Ainsi, cet exercice nous semble idéal pour terminer le cycle d'ateliers philo au musée. Il sera reproduit avec les autres groupes d'adolescents.

8 Fiche d'animation disponible sur www.polephilo.be.

9 *Idem.*



Le groupe 3 a perdu une partie de son équipage en cours de route : il ne reste que la moitié du groupe initial. Si cela est décevant, il est frappant de constater l'énergie dégagée lors de ce dernier atelier. Tous s'impliquent, partagent, co-construisent. Pour ce groupe, j'apporte du contenu sous la forme de photographies d'œuvres d'art contemporaines ayant – pour une raison ou pour une autre – conduit à une polémique, dont la fameuse banane scotchée qu'ils avaient évoquée lors de la discussion précédente. Cet apport est le déclencheur de la discussion. Celle-ci, comme pour le groupe précédent, se termine par l'exercice de problématisation avec le plexiglas. Qu'est-ce qui fait que cet atelier fonctionne mieux que les précédents ? À nouveau, nous ne pouvons émettre que des hypothèses. Peut-être que les Audacieux restants sont les plus intéressés et qu'entre eux la parole est

davantage libérée. Peut-être encore, le support choisi leur a-t-il mieux convenu, ou le fait d'être parti d'une de leurs remarques pour construire le déroulé d'animation (vive la banane !). Enfin, un événement important apporte une autre explication plausible à ce regain de motivation : le BPS22 les charge de créer le logo, en partant de la discussion sur l'audace, pour le week-end « Le BPS22 aux enfants » qui se tiendra quelques semaines plus tard. Souvenez-vous : ces jeunes sont en option art. J'ai l'occasion d'assister à la présentation de leur travail. Et en effet, du travail, il y en a eu ! Leur implication dans le projet est visible, tout comme l'est le lien entre les différentes activités.

Le même déroulé d'animation est proposé au groupe 4. Les difficultés restent là : le groupe avance à deux vitesses. Malgré tout, la plupart s'engagent dans la discussion.

Le BPS22 aux enfants

Si mon rôle d'animatrice s'arrête ici, le projet, lui, trouvera son point final quelques semaines plus tard, avec le week-end « Le BPS22 aux enfants ». Pendant deux jours, les Audacieux assureront les différents rôles en lien avec une exposition : choisir les œuvres montrées au public, accueillir celui-ci, créer une œuvre à exposer (dans ce cas-ci un film), créer les visuels liés à

l'évènement, animer un atelier artistique, guider et informer le public, etc. Ce week-end-là, non seulement le musée leur sera accessible mais il leur appartiendra ! Les jeunes seront à n'en pas douter devenus acteurs, jouissant pleinement de leurs droits d'accéder à la vie culturelle et d'y participer.



Un partenariat pertinent ?

Je vous ai dévoilé les questions que me posait ce projet en ouverture d'article. J'espère que vous y avez trouvé quelques réponses au fil de la lecture comme j'en ai moi-même trouvée au fil de l'expérience menée.

Pour conclure, je voudrais dire un mot sur le partenariat. En tant que praticiens de la philosophie nous travaillons régulièrement

en collaboration avec d'autres animateurs et/ou institutions et c'est encore plus vrai si nous travaillons sur le lien philo et art. Ici la collaboration était complexe et potentiellement compliquée. En effet, il s'agissait de regrouper le BPS22 et toute son équipe, porteur du projet, le service du Délégué aux droits de l'enfant, les artistes, et quatre groupes

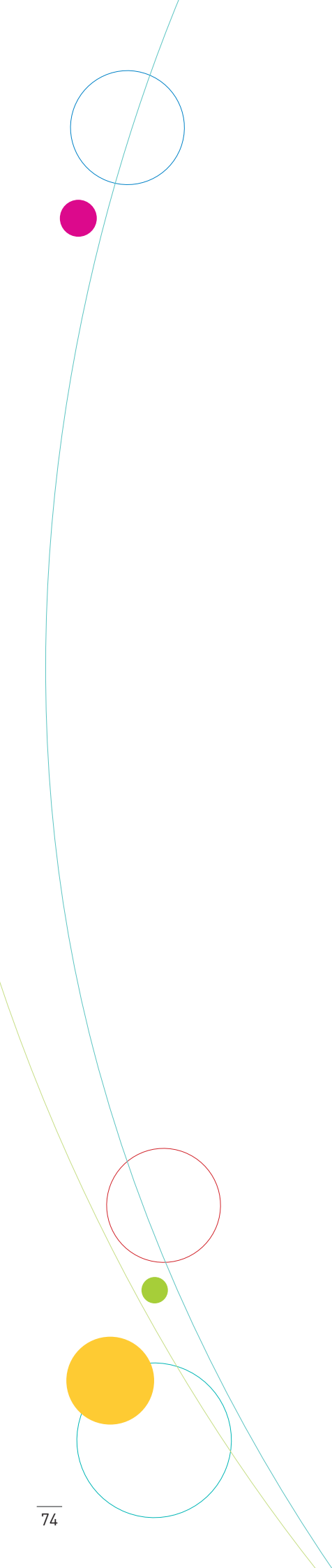
dépendant d'associations ou d'écoles, leurs enseignants et éducateurs et enfin nous, le Pôle Philo. Chacun avec ses contraintes et ses objectifs. Mais ce qui apparaît de prime abord comme une difficulté fait aussi la richesse de ce partenariat.

Le projet s'est montré pertinent dès la première année mais a gagné en qualité au fil du temps, principalement grâce aux améliorations apportées par le BPS22. Par ailleurs, cette année est la première où je prends le temps de participer, avec les groupes, à d'autres activités (l'atelier sur les droits de l'enfant, la présentation des logos créés par les jeunes, des ateliers d'arts plastiques, etc.). Ce temps pris n'a pas été perdu : il m'a permis d'être plus au clair avec les objectifs généraux et de cerner davantage ce qui pouvait faire lien, afin « que la sauce prenne ». Cela m'a également permis de mieux connaître les jeunes et surtout de rebondir, au sein des ateliers philo, sur des expériences ou des informations reçues ailleurs. Tout cela a contribué à mon objectif spécifique : aider à prendre conscience du sens du projet et plus largement des enjeux de l'accès à la culture par les publics.

En tant que praticiens de la philo nous nous accordons souvent à dire qu'il est utile de multiplier les ateliers. On pourrait donc regretter le peu d'ateliers philo sur l'année (deux ou trois). Dans ce cadre, je relativiserais ce point. Ce qui donne sa flamboyance à l'expérience c'est, me semble-t-il, de s'accorder une confiance mutuelle. Chaque activité a sa place, sa juste place. Un tel projet n'est pas un meuble Ikea : il ne sert à rien d'avoir des

pièces en trop qui resteront dans la boîte sous notre regard perplexe, avec la crainte que le meuble finisse par s'effondrer.

Ce projet tient parce que chaque élément s'imbrique pour former un ensemble, chaque partie contribue à former un tout cohérent, et ce grand bâtiment se révèle alors aussi un lieu où chacun peut trouver sa place. Tout se passe, me semble-t-il, comme si la pluralité des activités offrait plusieurs portes : chaque jeune prend conscience qu'il peut rentrer dans le monde de l'Art par la porte qu'il souhaite et qui lui convient le mieux.



Des ateliers philo en IPPJ

Stéphane Fontaine

Nous sommes nombreux à avoir été confrontés un matin à l'évocation – dans un journal, à la télévision ou à la radio – d'un crime abominable commis par de jeunes mineurs. Un fait divers si sordide qu'il suscite des réactions très vives de la part de nos proches pourtant d'habitude si modérés. On souhaite même pour ces adolescents sans morale les peines les plus exemplaires. Ces adolescents-là doivent à coup sûr être des monstres, pourquoi avoir pour eux une quelconque indulgence ?

Il m'est arrivé moi aussi d'être scandalisé à l'écoute de ce genre de nouvelle et de n'être pas loin d'adhérer à la vindicte de mon entourage. Ce qui m'en empêche désormais ? Il n'est pas impossible que je rencontre l'un de ces jeunes gens lors des ateliers philo que je mène depuis quelques années à l'IPPJ¹ de Braine-le-Château.

Ces garçons, bien qu'ayant commis des actes répréhensibles, parfois graves, ressemblent en bien des aspects aux adolescents de leur âge avec leurs doutes, leurs craintes et leurs passions encore enfantines et, quoi qu'on en pense, ne sont ni dépourvus

d'intelligence ni de clairvoyance, pas plus que d'éthique. Surtout fréquentent-ils pour la plupart des parages délétores et vivent-ils des situations souvent compliquées.

Ces jeunes, j'ai eu la chance de les côtoyer, j'ai appris à les connaître et même à les apprécier. En outre, ils m'ont permis d'évoluer, notamment dans ma pratique d'animateur philo.

C'est cette expérience faite de prises de conscience, de réajustements, d'abandon de certitudes quant à la posture idéale de l'animateur philo, qui nourrit la réflexion qui va suivre.

Autant que faire se peut, j'éviterai toute généralisation discrétionnaire, irénique ou gratuitement critique. Mon ambition n'est pas de faire un travail sociologique, mais de partager certains constats et de présenter succinctement quelques enjeux relatifs à cette expérience à bien des égards hors du commun.

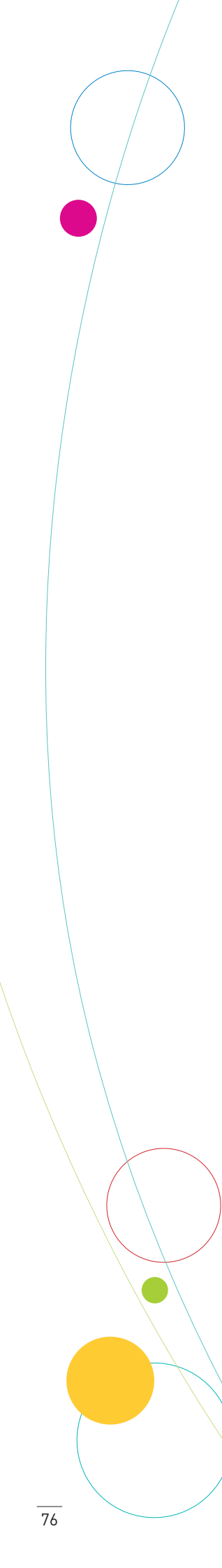
Ce témoignage vise à ce que cette initiative soit multipliée parce que, quoiqu'encore imparfaite, elle fait sens pour, et avec, ces jeunes à la dérive.

Genèse

Ce projet a débuté en 2015 à l'initiative de Mélanie Mouchet, professeure au sein de l'IPPJ de Braine-le-Château, dont la mission

consiste à accompagner ces jeunes privés de liberté par décision de justice. Elle s'est intéressée à la méthode du dialogue

1 IPPJ est en Belgique l'acronyme d'*Institutions publiques de protection de la jeunesse* au sein desquelles sont mis à la disposition de la justice les jeunes soumis aux décisions d'un tribunal de la jeunesse.



philosophique et s'est appliquée à la mettre en œuvre au sein de ses cours. Le projet, conçu comme un laboratoire, s'est affiné au cours des années, au fil des groupes et des personnalités qui les composaient.

Il était question pour cette enseignante particulièrement investie dans sa fonction de proposer à ses élèves un exercice que peu, sinon aucun, auraient l'occasion de vivre ailleurs. Profiter de ces circonstances pénibles pour éprouver tout à la fois la

difficulté et la joie de penser par soi-même. Les objectifs de Mélanie Mouchet étaient multiples : permettre à ses élèves de penser librement mais aussi échanger sans violence, partager leurs idées sans crainte du jugement et consolider leur estime de soi souvent défaillante – parce qu'on ressent la fierté et l'étonnement que perçoivent certains devant leurs propres réflexions. Et puis aussi espérer qu'ils réinvestissent cet apprentissage dans les moments importants de leur vie.

Préalable

Si individuellement ces jeunes demeurent des jeunes comme les autres, j'ai constaté lors de cette expérience de plus de trois ans, des spécificités au niveau collectif qui apportent matière à réflexion concernant les pratiques philosophiques - d'autant qu'elles confinent souvent aux limites de

la pratique. Que ce soit au niveau de la position de l'animateur, de ses objectifs, de la manière d'accompagner un groupe, et du focus sur les dimensions pédagogique, démocratique et philosophique, mais aussi sur les plans éthique et déontologique.

De la connivence

Dans ces groupes de jeunes gens souvent farouches, susceptibles et rétifs, j'ai appris à force de confrontation avec le réel qu'il fallait, bien avant le travail philosophique proprement dit, passer par un processus d'observation attentive, d'empathie et d'abandon. Par abandon j'entends d'une part, celui d'objectifs théoriques généralement admis relatifs aux pratiques philo (parce qu'aucun ne vaut tel quel dans cet environnement), l'abandon du fantasme de la discussion idéale ou rêvée, mais aussi et surtout de la distance entre l'animateur et son public.

À force de pratiquer la discussion philosophique comme animateur, j'en viens à ne plus avoir trop d'idées préconçues sur ce dont on parle, concentré que je suis sur la dynamique du groupe, le fil de la discussion et sa rigueur logique. Durant l'échange, je ne suis sincèrement plus sûr de rien, je me laisse traverser par les positions des autres, et je les accueille, dubitatif et curieux. Le leur avouer, penser avec eux sans jouer trop souvent le (faux) candide (mais un peu quand même parce que cela fait partie du dispositif) me garantit d'être moins, pour eux, un objet de méfiance. Plus encore, il me paraît

nécessaire d'accéder à la réclamation tacite des participants de lâcher un peu de lest, c'est-à-dire de se livrer un peu, de se positionner face aux questions traitées dans la discussion ou de penser avec eux, en même temps qu'eux.

Je pensais jusque-là que la distance, éventuellement agrémentée d'humour, était propice à une meilleure réflexion et créait corollairement un climat de confiance suffisant, il m'a fallu revoir ma copie. C'est qu'il manquait un élément essentiel : la connivence. Et cela passait par une certaine manière de me livrer, de raconter quelques anecdotes à propos de mon quotidien, de me rendre humain, faillible, différent jusqu'à l'exotisme, un homme dont on peut moquer les habitudes

– mais dont on ne peut moquer l'être (j'y veillais) – non une figure d'autorité, mais un interlocuteur valable. Avec la connivence (qui n'exclut pas la fermeté quand il s'agit de son intégrité physique ou psychique) vient presque naturellement la légitimité qui favorise l'adhésion à ce qui est proposé par l'adulte.

Si j'avais déjà remarqué ce besoin de connivence dans d'autres circonstances, avec d'autres groupes de participants désorientés par une méthode dont ils ne maîtrisaient quasi aucun code, blessés dans leur amour propre, renfermés dans leur inquiétude et, par conséquent, se repliant dans des stratégies d'opposition, ce ne fut jamais au point des groupes que j'ai animés en IPPJ.

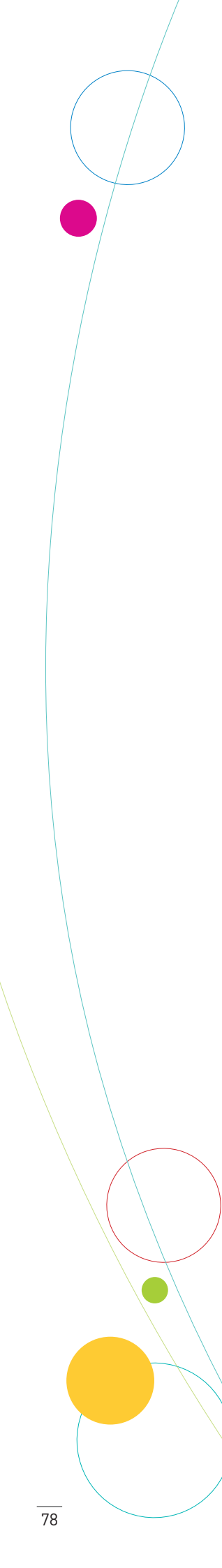
De l'importance du cadre

Il faut faire feu de tout bois pour maintenir les conditions de possibilité d'une discussion et en garantir la pertinence et la rigueur. Ce qui parfois semble une gageure, passe par la prise en charge de soi, de la discussion, du groupe ; dans cet ordre. Cette hiérarchie est discutable mais c'est dans le cadre de ce laboratoire que je l'ai expérimentée au plus près, que j'en ai testé la pertinence.

Dans une ambiance de rapport de force, de violence plus ou moins contenue, la fragilité qui en découle affaiblit tout. Cette fragilité relationnelle, affective, culturelle, est susceptible plus que nulle part ailleurs de mettre à mal la sérénité du groupe, la discussion et l'animateur. Or, il est apparu dans ces circonstances que se garantir

en tant qu'animateur en se positionnant comme patron du bateau même au plus fort du roulis – ce qui n'exclut pas la connivence – revient à protéger chacun et sa parole. Dans cet ordre d'idée, prendre soin de l'échange, de ses modalités et de son exigence est aussi une manière de prendre au sérieux l'ego des participants. De la même manière, traiter le groupe sans condescendance légitime la revendication de respect pour tous.

Toutefois, j'ai eu la chance dans cette aventure de ne pas assumer seul l'autorité sur le groupe. Mélanie Mouchet en restait la garante, sans quoi ce rôle aurait déforcé ma posture d'animateur. Je n'avais plus qu'à signaler ma vigilance et à me montrer éventuellement ferme



en cas de tentative de prise de pouvoir symbolique (l'attention nécessaire à la discussion empêche un contrôle de tous les instants). Mélanie Mouchet, avec beaucoup de bienveillance et de fermeté, y pourvoyait, me permettant à la fois de me concentrer sur l'échange et de construire une atmosphère de confiance, petit à petit, lors de cette heure hebdomadaire que je passais avec ces jeunes. C'est cette synergie, cette complicité dans la vision, qui a permis d'arriver assez souvent à de riches moments de discussion.

De la dynamique de groupe

Quant aux attitudes parfois cavalières des participants, loin d'être anodines, elles ne ressortissent pas à la pure méchanceté pas plus qu'elles ne révèlent l'inadaptabilité de ces jeunes – c'est même tout le contraire dans le milieu dans lequel ils évoluent. En effet, elles témoignent plutôt d'enjeux fondamentaux, tel que principalement la place de chacun dans le groupe – y compris celle de l'animateur.

J'ai appris, peu à peu, à prendre soin des trois dimensions que j'évoquais plus tôt, l'animateur, la discussion et le groupe. Il a donc fallu que je mobilise mon attention sur ces jeux de pouvoir au sein du groupe et j'ai entrepris, avec l'aide précieuse de Mélanie Mouchet, un véritable travail d'éthologue. J'entends par-là un travail d'observateur curieux, empathique et le plus impartial possible, c'est-à-dire qui met autant qu'il en est capable ses valeurs,

Mélanie Mouchet et moi-même avons longuement réfléchi au cadre, lequel jusque-là me paraissait assez secondaire. C'est grâce à ces ateliers que j'ai compris le caractère holistique de la pratique philo. J'avais travaillé avec des groupes très précarisés, illettrés, réfugiés souvent peu éduqués, classes difficiles, mais jamais je n'avais ressenti jusque-là la nécessité de subordonner le contenu au cadre. Or en IPPJ, cela s'est imposé en même temps que la délimitation de mon objectif *a minima* : faire penser.

ses présupposés et ses évidences entre parenthèses – cela va de son vocabulaire (qu'il imagine clair pour tous) à ce qu'il considère bien ou mal.

Progressivement, le groupe s'autonomise. Certains jouent le jeu, souvent les premières fois par mimétisme ironique puis par curiosité timide, enfin parfois par goût de ce jeu qui les étonne. Mais nous n'avons eu que très rarement la chance de tenir dans la durée un groupe constitué. Quand un garçon s'en va, un autre le remplace qui modifie la physionomie du groupe. Cette instabilité du groupe, si elle insécurise l'animateur n'est toutefois pas sans vertu car quand une personnalité charismatique s'en va, d'autres, jusque-là très discrètes, cessent de s'effacer et prennent à leur tour l'ascendant au motif de leur ancienneté et quelquefois se font pilotes pour ceux qui arrivent.

De l'organisation

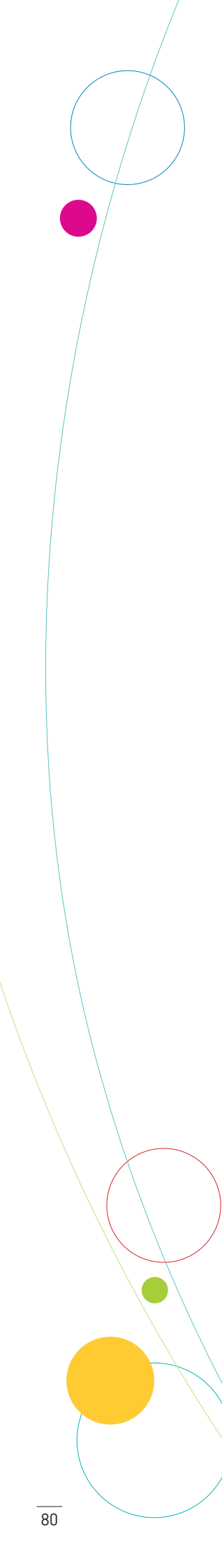
Tout n'est pas venu d'emblée, nous avons procédé par essai-erreur. Nous avons d'abord travaillé avec des groupes complets de 11 personnes (nombre maximum prévu par la loi pour constituer un groupe dans ce type d'institution) qui correspondaient également au nombre idéal de participants pour une discussion philo. Cependant, les rapports de force, de domination, la nécessité pour certains de garder une position, de conserver et de faire valoir certaines prérogatives vis-à-vis de leurs pairs grevaient l'ambiance de ces ateliers et, par conséquent, la discussion elle-même. Nous avons également réfléchi sur le lieu, la lumière, la tranquillité, les motifs de distraction. Nous nous sommes interrogés sur l'organisation de l'espace et la position des participants, etc. Au fur et à mesure, nous avons organisé un environnement propice à la bonne tenue des ateliers philo, ajusté aux impératifs de la situation en dépit de ce qu'on recommande habituellement. Nous avons coupé le groupe en deux, privilégié un espace plus confiné, préféré les chaises aux fauteuils et rangé les chaises derrière des tables. Ce n'est que récemment, forts

de notre expérience, que nous avons assoupli progressivement le dispositif – il est possible désormais de choisir sa place, sans les tables et dans des sièges plus confortables. Nous nous sommes appuyés de plus en plus sur le plaisir que certains avaient de participer à ces ateliers et qu'ils communiquaient aux nouveaux arrivés. Ces demi-groupes – quitte à ce qu'ils ne soient parfois que de trois ou quatre participants, parfois très hétérogènes dans les âges et les compétences, imposaient aussi une attention particulière au rythme des échanges : il fallait ne pas perdre les participants car c'est avec ces trois ou quatre-là qu'il s'agissait de penser. À charge de l'animateur de problématiser sans arrêt, de relancer sans relâche, de ne négliger aucun rebond, de faire en sorte que chaque intervention se transforme en une piste afin que chacun se sente entendu et considéré. Nous avons aussi réduit le temps par groupe mais augmenté la récurrence, de deux fois par mois nous sommes passés à une fois par semaine afin de créer une ritualité qui mette en confiance.

Du comportement individuel et de l'engagement

Ce qui n'a laissé de nous étonner, Mélanie Mouchet et moi-même, c'est la différence de comportement de certains garçons lors de l'atelier philo et en dehors. Moi, qui ne les rencontrais que dans ce cadre particulier, je leur reconnaissais des qualités de cohérence, de logique,

d'inventivité spéculative (et même, quoique plus rarement, d'écoute), insoupçonnées par leurs éducateurs. Et s'il peut en aller de même dans tous les groupes, ce n'est, par expérience, jamais à ce point. Nous voyions au cours des ateliers, ces gamins difficiles partout ailleurs, considérés



parfois même au sein de l'IPPJ comme auteurs de troubles, se révéler dans l'exercice de la réflexion. Avec leurs armes, leurs croyances, la pression et le regard des autres, ils se prenaient à apprécier l'exercice à coup d'hypothèses et d'arguments – qu'ils y adhèrent vraiment ou non. Le plus gratifiant survient quand la discussion génère l'enthousiasme, quand malgré la méfiance, la peur et les appréhensions, ces garçons se libèrent et jouissent de leur engagement.

Ces ateliers en IPPJ posent d'ailleurs singulièrement la question de l'engagement. Il se trouve que dans ces circonstances, avec des jeunes en situation d'enfermement, l'adage ressassé « je dis ce que je pense et je pense ce que je dis », leitmotiv régulateur sinon injonction paradoxale, montre rapidement ses limites. On ne pense pas toujours – c'est même plutôt rare – avant d'avoir dit ; c'est souvent

en disant qu'apparaît sa propre opinion à celui qui la dit.

Dans un tel environnement, il n'est pas toujours opportun de dire la vérité (ou ce que l'on croit vrai), car les conséquences peuvent s'avérer délicates à assumer, tant vis-à-vis des encadrants que des autres jeunes. Les participants en sont le plus souvent très conscients. En outre, certains choisiront la contradiction systématique, voire la provocation, pour asseoir une forme d'autorité sur le groupe. Parfois, contre toute attente, ce qui ne devait être qu'une preuve de son courage devient une tentative réussie de réfléchir et un marche-pied rêvé pour le plaisir de le faire. Même d'une prémisse insincère, qui vaut comme un axiome, on fait découler le plus rigoureusement possible un certain nombre de conséquences. C'est en filigrane et à force de réitérer l'exercice que s'esquisse, sans en avoir l'air, la vérité de ces jeunes gens.

Des gamins (presque) comme les autres

En IPPJ, il m'a longtemps semblé ne pas avoir changé fondamentalement ma manière de mener des ateliers philo. Je n'ai pas eu l'impression d'animer ces groupes différemment des autres groupes que j'anime – enfants, adolescents, adultes, précarisés ou non. Pourtant toute ma pratique a été modifiée par cette expérience. Car on n'anime pas ces jeunes comme n'importe quels autres.

En effet, il me semble que j'ai trouvé là la coïncidence la plus complète des écueils que peut rencontrer un animateur d'atelier philo : groupe souvent réfractaire, méfiance

endémique envers autrui, qui plus est s'il est adulte, manque flagrant de confiance en soi, capital culturel très en dessous de la moyenne, hétérogénéité des âges et des niveaux, fragilité psychologique, *turn over* très grand, radicalisation, manque d'espoir, etc.

Sans compter, la dévalorisation de toute activité intellectuelle consécutive à une expérience scolaire qui n'a pas favorisé l'estime de soi : la paresse à questionner, la frilosité à conceptualiser, la timidité à argumenter (non seulement par crainte du regard des autres, mais aussi par

manque d'entraînement – peut-être parce que dans les milieux que ces jeunes fréquentent ces compétences ne sont pas valorisées et moins encore perçues comme importantes sinon essentielles), ils se débattent dans la confusion, la provocation, l'embarras, l'agressivité, la passivité jusqu'à la désaffiliation sociale. Face à moi, des adolescents agrippés à leurs systèmes de référence comme à des bouées, croyances religieuses constituées au hasard de rencontres – elles aussi trop souvent hasardeuses –, systèmes de valeurs collectionnées dans la rue ou dans les films de gangsters, virilité revendiquée et caricaturale, étiquetage au goudron et aux plumes, catégorisation à la louche,

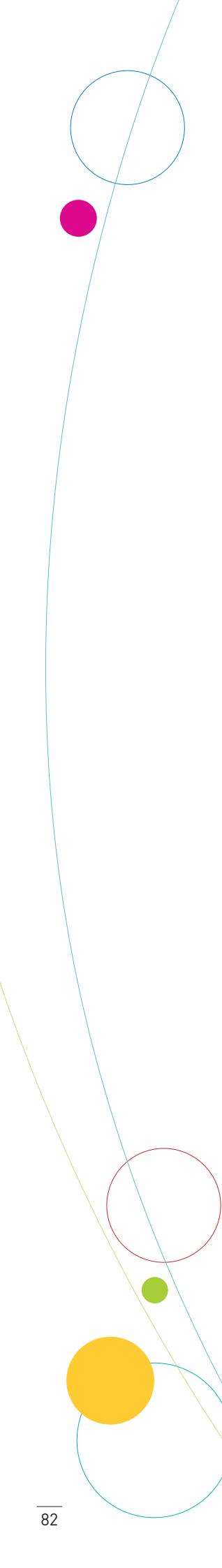
Des difficultés concrètes

La première difficulté fut la langue parce que le fond culturel est très en-deçà de ce que j'avais connu jusque-là. Si j'avais eu l'occasion de fréquenter des écoles difficiles avec un public fragilisé et récalcitrant, c'était sans commune mesure avec le public de l'IPPJ. Il m'est arrivé de penser que nous ne parlions pas la même langue. Certes, les mots étaient identiques mais dans la bouche de quelques-uns, ils devenaient tantôt très vagues sans beaucoup plus de valeur qu'une onomatopée, tantôt figés dans une signification définitive sans possibilité de nuance. Ainsi, certaines formes d'humour pouvaient très mal passer, fermer le jeune à tout effort pour longtemps, car pour certains, tellement blessés par les adultes, la rancune est une vertu.

théorie du complot, fascination pour la violence et l'argent facile, dont certains ont la double expérience. C'est sur ce lit bancal que reposent des opinions qu'on ne réveille pas, qu'on ne remet pas en question au motif qu'en changer équivaut à faire aveu de faiblesse. On ne retourne pas sa veste, ça ne se fait pas, au risque de se distancier de ses pairs – la loyauté envers et contre tout. Ajoutons à cela une grande sensibilité à l'injustice ressentie, une volonté farouche de comprendre sans effort et vite, parce que la plupart redoutent la « société », et une grande fidélité à leurs certitudes (d'où qu'elles viennent) et nous avons l'archétype pas si caricatural que ça des participants de ces ateliers.

À ce titre, l'inversion des valeurs ou leur dévoiement était une autre difficulté quand par exemple la réflexion doit être proscrite car elle est définitivement un écueil à l'action, ou qu'elle est l'apanage exclusif de Dieu, quand la nécessité est partout dans une vision hyper-complotiste, et qu'il n'y a d'autres voies pour eux que la misère ou la délinquance.

Contre cela, il a fallu accueillir davantage, inviter l'une ou l'autre hypothèse dans la discussion non pour moraliser mais pour décentrer, trianguler systématiquement pour éviter les surenchères et surtout faire en sorte de créer un climat de confiance qui tendait à me démarquer de l'institution. Je l'ai dit, dans les premiers temps, la distance que je croyais condition de rigueur philosophique titillait en eux ce



que je cherchais à éviter, soit une pensée toute faite, opportuniste, à propos de ce qui est bien ou mal et qui allait jusqu'à l'autocritique, soit un discours prudemment provocateur, volontiers ironique et agressif. Puis à force de ne rien leur demander que je n'aurais pas fait, une certaine forme de *légèreté est apparue qui perdura* en dépit de la modification des groupes.

Conclusion

Ce témoignage montre la pertinence des ateliers philo en IPPJ. Non pas comme une panacée, mais comme une manière privilégiée d'émanciper et de mieux comprendre dans un même mouvement. On peut ainsi reconnaître trois qualités primordiales à ce type d'atelier :

La première consiste à enfoncer un coin dans la manière souvent étroite qu'ont ces jeunes de voir le monde, mais aussi dans ce destin qu'ils croient désespérément tracé. C'est la possibilité, qui n'est parfois qu'un espoir, de permettre à ces adolescents de se décentrer par rapport à une réalité rétrécie, la leur. Celle-là n'est pas plus partielle que celle des autres jeunes, mais dans la mesure où elle est plus problématique au départ, les ateliers philo y ont, à mon sens, une place particulière. La deuxième, et peut-être la plus fondamentale, réside dans l'adhésion de ces jeunes à un outil de réflexion *a priori* rébarbatif voire inaccessible. Ce processus d'affiliation de jeunes en errance constitue le Graal à atteindre. Même si la frustration est grande, rien sinon une intuition ne garantit que Mélanie Mouchet et moi-

À cet égard, de manière très pratique, l'association que nous formions avec Mélanie Mouchet était idéale pour que je travaille dans les meilleures conditions. La confiance qu'elle avait dans l'expérience que nous menions, m'a permis la liberté nécessaire pour prendre le temps de comprendre, de jauger, de perfectionner voire d'échouer.

même y soyons jamais parvenus. Soit, cela n'enlève en rien à la pertinence du projet ni à l'espoir que nous y mettons.

La dernière concerne les pratiques philosophiques elles-mêmes et ce qu'elles gagnent à se frotter à ces publics à la marge dans des conditions presque aux antipodes de l'idéal. Ce type d'expérience enrichit la pratique en la confrontant à ses limites. Si je continue à penser que les pratiques philosophiques et la manière d'animer ne sont pas fondamentalement inhérentes au groupe que l'animateur a en face de lui, il arrive que des réglages parfois imperceptibles s'imposent pour rencontrer l'objectif de faire penser. Toutefois, dans une dialectique vertueuse, ces ajustements nécessaires dans telle ou telle circonstance valent quelquefois pour tous les groupes quels qu'ils soient. Je peux d'ailleurs dire aujourd'hui que cette expérience a été la plus riche en enseignements parmi les nombreuses que j'ai vécues.

L'avantage contre-intuitif d'un public tel que celui que j'ai rencontré à l'IPPJ de Braine-le-Château réside dans l'inconfort dans lequel il place l'animateur philo. Il

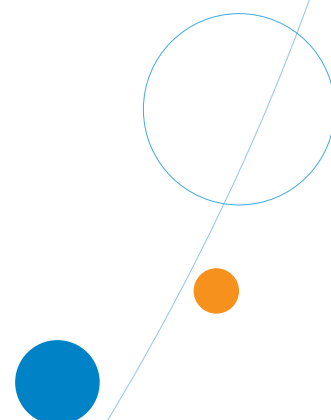
pousse celui-ci à revoir ses certitudes de praticien ainsi que d'être humain et à aménager ses habitudes pour atteindre ses fins ; en ce qui me concerne, je le rappelle, provoquer la pensée cohérente.

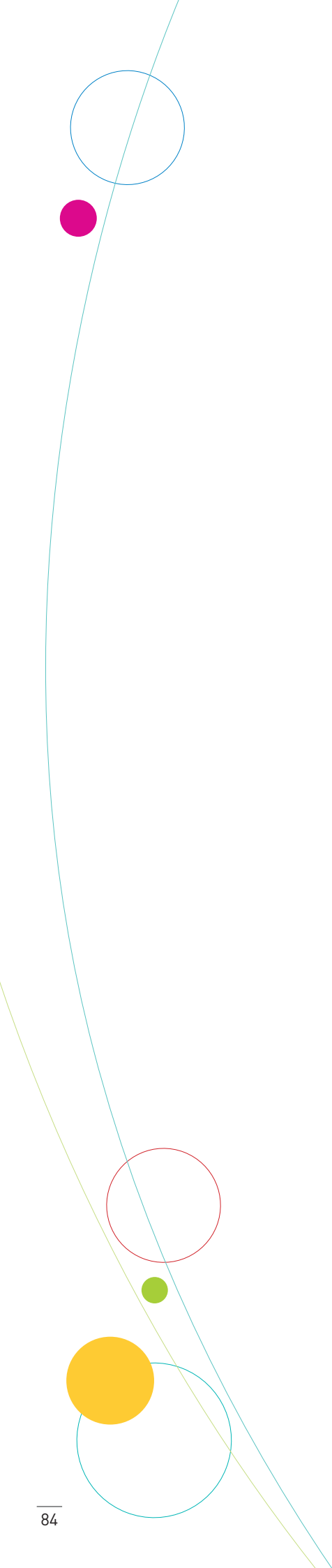
Il serait difficile – et sans doute passerait-on à côté de l'objectif – de faire avec eux toute une séance sur ce qu'est une analogie ou un argument mais cela n'empêche pas, parce qu'il y a urgence, de leur inculquer l'instinct de la logique, la suspicion de l'incohérence. Et de les plonger dans le paradoxe au détour de leurs propres contradictions. Il s'agit parfois d'un renoncement, bien salubre pourtant : faire le deuil de la discussion idéale, orthodoxe, ronronnant, pour le défi du comment, comment arriver à faire penser ces gamins. Les faire penser ensemble, en dehors de ce qui les sécurise et les marginalise dans le même mouvement.

Parce qu'avec ces garçons-là, il faut aller à l'essentiel car ils ne resteront pas en IPPJ et retourneront là où ils ne participeront probablement plus à une discussion philo. C'est maintenant ou jamais. L'urgence est plus prégnante dans ces groupes-là que partout ailleurs.

Que ces garçons ne soient pas scolaires, qu'ils aient la certitude d'être nuls, très intimidés ou sur la défensive quand on leur demande un peu péremptoirement de réfléchir, n'implique pas qu'ils ne pensent pas. Car si comme le disait Francis Scott Fitzgerald « L'intelligence supérieure d'un individu se mesure à sa capacité d'entretenir simultanément deux pensées contradictoires tout en conservant son aptitude à fonctionner ». Je l'ai vu faire

par ces jeunes gens à maintes reprises, à force d'y revenir.





L'atelier philo en milieu carcéral

Brice Droumart

En janvier 2005 était adoptée la loi de principe, dite « loi Dupont », qui régit les règles de vie en prison.

Cette loi rappelle les principes qui font que la sanction d'enfermement consiste uniquement en la privation de liberté du condamné et que celui-ci conserve sa dignité humaine. La sanction vise à la réinsertion des détenus par l'apprentissage des termes du contrat social. La loi invite donc à travailler les valeurs démocratiques et favorise l'animation en groupe afin de socialiser les détenus en vue d'une réinsertion.

Se présenter devant un centre de détention pour animer une discussion philo c'est se confronter à une institution, à un bâtiment, à une austérité ignorée, à une froideur monolithique et hermétique. La pénétrer c'est se mettre en présence d'une somme de préjugés.

Il « fait bien » de parler d'un cousin qui est en prison, d'une visite qu'on lui a rendue, mais, si vous cherchez un panneau indicateur signalant la prison de Nivelles, par exemple, vous n'en trouverez pas. C'est un lieu oublié où l'on enferme ceux dont la société cherche à se prémunir, en les cachant à la vue de tous. Ce sont des criminels et ils le savent. Ou du moins, ils savent que nous le savons.

Alors qu'il est d'usage de détourner le regard, j'ai voulu leur donner la parole, les écouter, m'y frotter, et leur proposer une méthode qui me convainc quant à sa capacité à faire de la parole un outil d'émancipation et de citoyenneté. M'illusionnant que le milieu carcéral se doit d'orienter la sanction vers une réinsertion. Manière, également, de sonder plus avant les pratiques philo comme moyen en vue d'une finalité d'assistance morale.

En 2015, après quelques années d'animations philo, j'ai cherché à amener la philo là où elle me semblait être la plus pertinente. J'ai donc cherché à pénétrer le ventre de la bête, à faire philosopher les « infâmes », à confronter une discipline réputée complexe et rébarbative à un public qualifié d'inadapté, par une méthode, des dispositifs de recherche en communauté, une didactique valorisant les compétences de chacun. Après avoir pris les contacts avec la Fondation pour l'Assistance Morale aux Détenus (FAMD), qui a organisé le café philo, j'ai reçu un mail de la direction qui m'octroyait le droit d'entrer dans l'enceinte de la prison de Nivelles. Le stress et l'excitation m'envahirent, mêlés de la fierté du conquérant se préparant à une aventure dangereuse et palpitante.

Une première expérience d'animation

Le jour venu, lorsque j'arrive devant la lourde porte métallique, la poignée semble ne pas fonctionner, le battant ne s'ouvre pas. Il me faut scruter et réfléchir. Un bouton ponctue la poignée. Je le presse. Un bruit métallique retentit et, Oh miracle, je peux entrer. Me voilà derrière les mâchoires du monstre. Sans bruit, des personnes attendent leur tour devant une double frontière de barreaux défraîchis. Un autre bouton, un nouveau bruit, des regards qui me scrutent et je m'enfonce plus encore dans la gorge de la bête. Il me faut montrer mes autorisations. À l'accueil, un agent flanqué derrière une vitre me prend en photo, me demande ma carte d'identité et me fait passer le portique de sécurité qui retentit... La prochaine fois, je limiterai le contenu de mes poches et me débarrasserai de ma veste et de tout ce qui, finalement, n'est pas indispensable à mon travail. Il me faut retirer ceinture, chaussures, et expliquer longuement ce que je viens faire ici. Appel est fait à la direction puis à la conseillère morale (Anne Delneste) qui vient me chercher et m'enfonce plus encore dans le bruit et l'odeur que tout confinement provoque. Ici je suis l'étranger, je traverse un couloir, franchis plusieurs portails, m'enfonce plus encore dans l'ancre de la créature et j'arrive devant la cellule aménagée qui sert de bureau à ma collègue de la FAMD. Elle m'annonce que les flyers et affiches d'invitation à ce nouveau projet ont rencontré un vif intérêt auprès des couches les plus instruites de la population carcérale et que 14 détenus sont inscrits.

L'adrénaline me prend, on y est, c'est parti... Ils arrivent au compte-gouttes, accompagnés d'un agent, aile par aile, les détenus de la 3000 puis de la 5000, etc. Ils ne sont que 8, les autres sont en « strict » (privés d'animation, cours, visite, etc.), au cachot (à l'isolement), ont changé d'avis ou encore ont préféré se rendre à la visite ou au préau. Je remarque un ou deux visages connus, des stars à leur manière, ils semblent avoir une autorité sur les autres ; ils sont salués, d'autres sont largement ignorés.

En face du bureau de ma collègue, à côté de la salle de sport, se trouve la salle de cours, de culte... Le local n'est pas, à proprement parler, adapté : grillage aux fenêtres qui ne s'ouvrent pas, grande surface vitrée donnant sur le couloir, éclairage froid, et du bruit, toujours du bruit ; cette pièce résonne des bruits de l'enfermement, indistincts tels les sons émis par une lente et douloureuse digestion.

Cette fois, plus d'échappatoire, je suis enfermé, moi aussi, avec 8 détenus dont j'ignore tout, dans un monde qui n'a plus rien de familier. Il me faut maintenant animer.

Je constate très rapidement que les détenus se connaissent pour la plupart, et profitent du temps qui leur est offert pour échanger sur leurs vécus respectifs, sur les potins de leur aile, sur les agents, sur le tribunal d'application des peines (tap), sur leurs visites, leurs avocats, la famille. Nous avons, avec la conseillère morale, installé des tables et des chaises ; ils prennent place, m'ignorent donc un

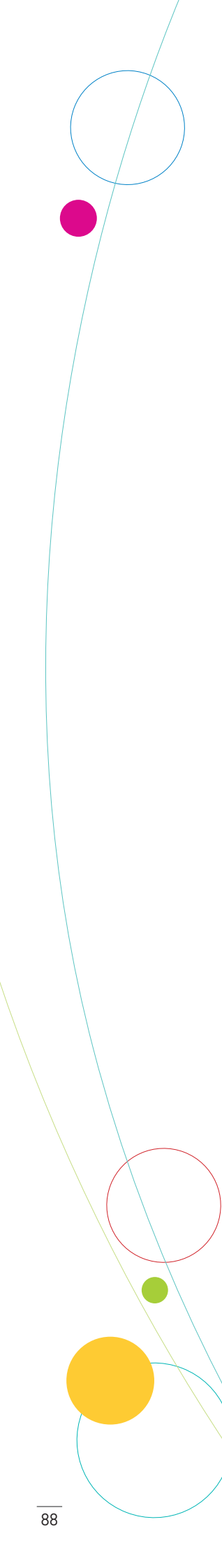
temps puis se retournent vers moi et m'interrogent : qui je suis, ce que je fais là, pour qui je travaille, quel est mon lien avec l'institution ? etc. Je me contente de leur retourner les questions, puis je clarifie ma position, mon rôle d'animateur, ma neutralité vis-à-vis de la structure et l'importance que j'accorde au secret professionnel, etc.

Après ce moment, qui s'avèrera important, et qui, en fonction de l'ambiance dans la prison, prendra parfois 5 minutes mais régulièrement jusqu'à 30 minutes, nous pouvons commencer. Les premières questions arrivent : c'est quoi la philo ? quelle différence avec la psycho ? à quoi ça sert ? qu'est-ce que moi j'y gagne ? combien je suis payé pour venir là où personne ne va ? Je sens bien la méfiance quant à ma démarche, ne serais-je pas un curieux qui se rend en prison comme on va au zoo ? Une fois encore je renvoie les questions au groupe ou, du moins, à ceux qui écoutent. Je me rends compte que le calme nécessaire à la pratique de la philo va être difficile à obtenir mais je pose donc la question : d'après vous, si nous sommes là, comme nous le disions, pour réfléchir ensemble sur les questions qui vous semblent importantes, que devons-nous mettre en place pour que ça fonctionne ? Et là, nouvelle surprise, ils me parlent de règles, de prises de parole démocratiques, de justice dans les timing d'interventions. Le calme s'installe...

Je me lance : on y est les gars, vous n'êtes *a priori* pas des enfants de cœur mais vous me dites qu'il faut des règles... Pourquoi ? À quoi ça sert une règle ?

Les réponses fusent, pas d'écoute, pas d'échange, un capharnaüm habituel pour eux. Décidément, je ne dois pas compter sur leur sens civique normalement intégré hors les murs. Je tente de hausser le ton mais cela ne fait qu'empirer la situation. Je décide donc de faire silence et d'attendre... Étrangement, le calme revient. Ceux qui avaient répondu reprennent et l'un d'eux impose son autorité sur le groupe : « OHHH !!! monsieur essaie de travailler, un peu de respect ou il ne viendra plus », et moi de surenchérir ; en effet, si cet atelier provoque des conflits ou engendre trop de bruit, nous ne pourrions plus l'organiser. Je les appâte alors : « il y a du café qu'il faut encore faire, et j'ai ramené une boîte de biscuits ». Ils font le café et ouvrent les biscuits, peut-être ne viendront-ils, du moins certains, que pour cela, sortir de la cellule, mais peu importe.

Comment faire pour capter l'attention de tous ? Je glane et fixe au tableau quelques affirmations concernant les règles (les règles, c'est bien si elles sont justes ; les règles, c'est toujours les mêmes qui en profitent ; les règles, c'est pour les moutons ; etc.) dans l'espoir d'y revenir, et pose une nouvelle question : en fait ça veut dire quoi « règle » ? Quels sont les mots qui vous viennent lorsque l'on parle de règles ? Moi par exemple je pense à loi, ou norme... Je commence à noter : juge, flic, ma femme, respect... L'animateur jubile : du contenu ! Je vais pouvoir leur demander de mettre des termes en lien, de les distinguer, les associer par leurs ressemblances, leurs dissemblances, etc. Nous philosophons enfin puis, à nouveau, le



bruit. L'un d'entre eux roule une cigarette, je laisse faire mais lui signale que son comportement hypothèque la tenue de nos travaux, les autres lui demandent de l'éteindre. Il s'exécute après quelques secondes.

Animer en prison ce sera cela : tricoter, composer avec les humeurs et l'atmosphère particulière du jour, dont on ignore tout avant d'y être plongé parfois jusqu'à l'étouffement. Pour cette première, sur 2 heures d'animation j'aurai eu 35 minutes de concentration, par périodes de 5 à 10 minutes durant lesquelles nous sommes parvenus à décider et à avoir l'assentiment de tous quant à l'importance de respecter le temps de parole de chacun, fixer les mots clés d'une discussion relative aux règles au tableau – pour ceux qui savent lire – et relever un certain nombre de thèmes qui les intéressent. L'heure venue, ma collègue sonne au centre, j'appuie sur le bouton de demande d'ouverture de la porte et nous attendons 10 minutes qu'un agent arrive et ramène les détenus dans leurs cellules.

La prochaine fois je viendrai avec des citations à propos des règles et les affirmations posées au tableau ainsi que les mots clés relevés et les inviterai à prendre position dans l'espoir de faire ce qui a motivé ma démarche : aller plus loin dans le travail critique. Mais le groupe sera-t-il le même, qui sera en « strict », en cachot, en permission, qui aura une visite, un préau, un coup de fatigue, voire une libération ?

Nous décidons, avec ma collègue de la FAMD, de conserver la même liste mais d'y ajouter des réservistes afin d'avoir plus de détenus la prochaine fois, dans l'espoir qu'après quelques séances mensuelles nous ayons un groupe d'une trentaine de détenus motivés qui viendraient en alternance. L'expérience montrera que certains viendront systématiquement et seront un appui pour moi tandis que d'autres se grefferont ponctuellement à nos réflexions. Par ailleurs, les listes doivent être soumises à la direction afin de ne pas mélanger certains détenus à risque.

Constats après plusieurs années d'animation en milieu carcéral

L'expérience d'animation en prison s'est poursuivie mensuellement à Nivelles, puis à Iltre, avec un certain succès. Au total, nous avons pu assurer plus d'une cinquantaine d'animations. Des tensions sont rapidement apparues avec les cultes et les cours pour l'occupation des locaux. Des grèves ont empêché la tenue de notre activité, parfois au pied levé. Un manque d'effectifs dans certaines ailes a empêché des détenus d'assister à l'atelier philo. Mais, dans l'ensemble, tant du point de vue des directions que des détenus, l'expérience fut très positive. Un détenu ayant même repris contact avec moi à sa sortie de prison pour continuer l'expérience philo.

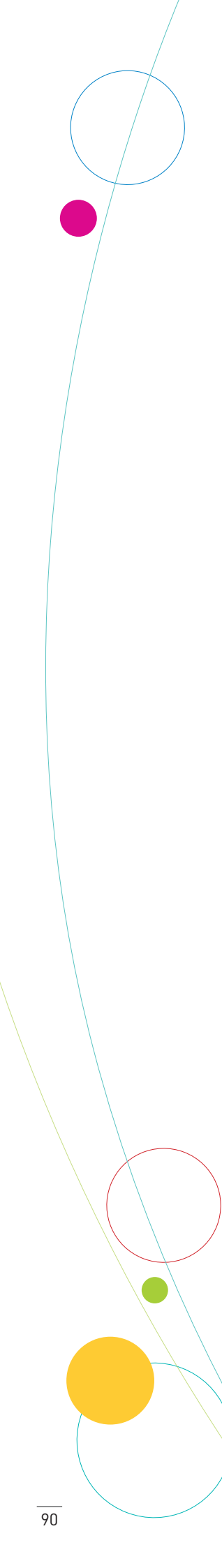
Jeux de pouvoir

Les rapports de pouvoir au sein du milieu carcéral sont omniprésents. Les rapports de pouvoir entre les agents pénitenciers et les détenus, bien sûr, mais aussi entre vous qui offrez un espace-temps de pensée et de parole libre et certains agents auxquels vous demandez un surcroît de travail – les déplacements engendrés pour transférer les détenus vers le lieu d'animation – et qui, pour certains, considèrent l'atelier philo comme subversif, mais aussi et surtout les détenus entre eux. Selon l'expression, vous serez confronté au « bâton et la carotte ». L'atelier philo sera instrumentalisé par certains agents, voire par certaines directions : un détenu ne respectant pas les règles du centre de détention se verra puni et privé d'animation, les propos

d'un détenu seront utilisés contre lui par d'autres détenus pour lui nuire et obtenir les faveurs d'agents ou de codétenus, ou pour nuire à sa réputation dans un milieu où l'affect est essentiel. Vous êtes tributaire des agents qui vont chercher les détenus pour l'animation et priorisent les déplacements au sein de la prison. Il arrivera que l'animation commence avec 15 minutes de retard ou soit annulée au dernier moment. Rester attentif à ces jeux de pouvoir c'est se prémunir de conflits avant, pendant, et après l'atelier.

Secret professionnel

Comme animateur, il faut respecter le secret professionnel et de ne pas faire transpirer en dehors de l'espace-temps « atelier philo » le contenu des échanges. Lorsque j'anime, je suis seul avec les détenus, aucun agent n'assiste à nos échanges et la porte est fermée. Je n'ai pour seul contact avec l'extérieur qu'un bouton de sécurité pour appeler les agents en cas de problème. Les détenus doivent, pour prendre la parole (qui leur est habituellement confisquée) avoir confiance en votre dispositif afin de dire ce qu'ils pensent, mais aussi penser ce qu'ils disent et donc argumenter. J'ai constaté que si tout peut être dit, le soupçon est un moteur du vivre-ensemble qui fait que les règles sont essentielles et souvent réclamées par les détenus eux-mêmes. Il m'a fallu rester attentif, plus encore peut-être qu'avec d'autres publics à la juste distribution de la parole, à la frustration de certains qui



peut, dans ce milieu, mener à des conflits qui se régleront par la violence lors de l'animation ou après l'animation.

Contenu existentiel

Il est difficile de sortir du contenu existentiel, d'universaliser le propos, avec des détenus qui ont un très fort ressentiment envers la société et ses représentants, et souvent, un vécu confrontant avec l'autorité. Il n'est pas aisé d'inviter les participants – sans qu'ils ne se sentent attaqués – à se décentrer et prendre conscience que leurs stratégies de communication (qui dans le milieu carcéral sont en lien avec des stratégies de survie) impliquent des préconceptions, des croyances qu'il est possible de déconstruire. Ici encore il faut faire preuve de patience et de confiance, mais aussi rester humble, et bien préparer son thème car les détenus ont peu d'accès à la culture et comptent sur l'animateur pour valoriser leurs compétences (qu'ils ignorent pour la plupart) et les réconcilier avec la connaissance. En ce sens le travail philo de questionnement, d'argumentation, de conceptualisation participe d'une forme d'assistance morale.

Matériel limité

Travailler en prison c'est faire avec ce que l'on a : parfois un tableau, parfois des marqueurs et parfois rien d'autre que ce que vous aurez amené.

Choix du partenaire

Proposer une animation à un centre de détention c'est d'abord trouver le moyen d'y entrer et d'y promouvoir son activité. Nous avons choisi un partenariat avec la FAMD qui par l'intermédiaire des conseillers moraux nous a permis de prendre contact avec les directions pour, *in fine*, rencontrer les détenus.

Choix du thème et méthode

Les détenus ont leurs thèmes de prédilection : l'injustice, le religieux, la prison, la liberté, les théories du complot, la vie en société, les inégalités, le rejet, les femmes, pour ne donner que quelques exemples, mais il est faux de croire qu'ils ne sont pas disposés à traiter de thèmes tels que la solidarité, la rencontre, l'amour, le bien, etc. que du contraire. Une fois les masques tombés, n'importe quel thème est abordable, mais pas n'importe comment... Il s'agira de trouver l'angle d'approche. Si le problème est une boule à facettes qu'il est possible d'éclairer par différents angles, il s'agira de trouver le bon et donc de multiplier les perspectives pour parvenir à les fédérer autour d'une question commune, tout en restant attentif à laisser suffisamment de liberté aux digressions, tout en veillant à revenir régulièrement au thème choisi, au problème identifié et donc à la question sélectionnée. Animer est plus encore un travail de funambule avec des personnes qui ont pris l'autorité et l'enseignement en grippe.

Une Communauté de Recherche Philosophique (CRP) classique est possible mais nombre de détenus ne parlent pas bien le français ou ne savent pas lire et encore

moins écrire. J'ai toujours privilégié les courtes citations, les photos ou encore les cueillettes de thèmes ou d'hypothèses. J'ai le souvenir d'une animation que je pensais inadaptée et qui, finalement, s'est avérée très productive de sens et en adéquation avec la nécessité de rendre la pensée mouvante et incarnée. Je leur ai proposé d'entrer dans la peau d'un philosophe représentatif d'un courant (sur le modèle de *Philofolies*¹, dispositif créé par le Pôle Philo) et de débattre d'une question. Nous avons d'un côté 3 détenus représentant le courant idéaliste, pour lesquels seule la raison devait guider le jugement, d'un autre 3 épicuriens qui avaient pour mission de rendre plus belle la vie par la modération des plaisirs dans leur recherche du bonheur comme but de l'existence, et enfin, 3 nihilistes pour lesquels rien n'avait de sens. Après vote, l'animation s'est faite autour de la question « Qu'est-ce que l'amour ? ». Ce fut un franc succès, certainement parce qu'ils y ont trouvé la possibilité d'une confrontation par le dialogue et la possibilité de s'affirmer, et dans l'espace et dans leurs interprétations. Sans en avoir l'air, ils philosophaient. Lors d'une séance suivante, nous avons récolté des « Et si... alors... »² : et si les prisons n'existaient pas, et si l'homme était l'égal de la femme, etc. Puis nous avons discutés des « alors », des conséquences donc. Indirectement, nous avons glissé vers la responsabilité de nos propos. Il faut rester disponible et saisir l'opportunité de la pensée critique quand elle se présente, puis faire confiance.

1 Dossier pédagogique disponible sur www.polephilo.be.

2 Fiche d'animation disponible sur www.polephilo.be.

Triangulation de la parole

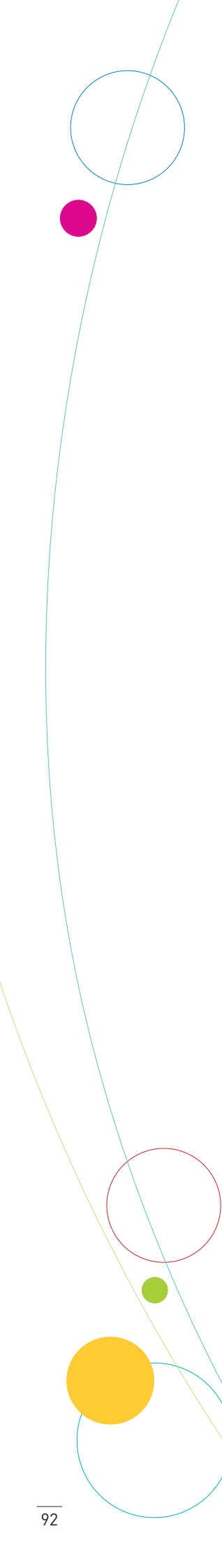
Il n'est pas aisé de faire en sorte que les participants s'écoutent et c'est pourtant là un enjeu premier : comment permettre une circulation de la parole, libre certes, mais démocratique et donc régulée, attentive à celle de l'autre pour éviter le carnaval d'opinions, le tumulte de la confrontation stérile et les apartés ?

Faire transiter chaque intervention par l'animateur permet de reformuler des propos inintelligibles, peu clairs, trop longs, ou encore complexes, et assure que le contenu est moins rattaché à une personne en particulier et appartient au groupe.

Rare sont les participants qui avoueront d'eux-mêmes qu'ils ne comprennent pas une intervention. Faire transiter la parole par l'animateur présente donc beaucoup d'avantages sur le plan du contenu, de la forme et de la gestion de groupe.

Comportements préjudiciables

Il est naturel de craindre des comportements violents ou du moins inappropriés dans un milieu comme la prison. Je n'ai pas trouvé de meilleur moyen de les gérer que de faire confiance à la composition du groupe par le partenaire et la direction du pénitencier. Les listes de détenus inscrits sont passées au crible par la conseillère morale qui connaît chacun d'eux de par les entretiens privés qu'elle leur accorde sur demande et par l'intermédiaire de la direction qui a des informations relatives à leur dossier – auquel nous n'avons pas accès – et prend la décision,



en connaissance de cause, d'écarter les détenus jugés dangereux. Par ailleurs, je dispose à Nivelles comme à Ittre de la possibilité de lancer un appel d'urgence via un bouton de sécurité. Enfin, le groupe s'autogère, bien conscient de l'opportunité offerte de sortir des habitudes. Néanmoins nous ne contrôlons pas la manière dont ce qui est dit lors de l'atelier philo sera utilisé une fois l'animation clôturée.

Lors de l'élaboration des règles avec les participants, je sou mets la question des conditions de renvoi du groupe et cherche à définir avec eux les limites. Je n'ai pour ma part jamais été mis en danger et n'ai été confronté qu'une fois à la nécessité d'écarter un membre suite à une menace envers un autre détenu.

Rapport au contenu

Amener du contenu pour le plaisir ou, pire encore, pour combler un silence ou balayer un inconfort, n'est jamais, à mon sens, une bonne affaire pour le groupe. Par contre, ancrer un propos dans l'histoire de la philosophie pour valoriser une intervention peut participer à plus de cohésion dans le groupe et développer et l'estime de soi du participant et l'intérêt des détenus qui, comme déjà évoqué, n'ont que peu accès à la culture et sont pour la plupart en demande de nourriture intellectuelle. Le rôle premier de l'animateur n'est pas de transmettre un contenu (d'autant moins s'il est prédéterminé) mais de le convoquer lorsqu'il sert la création de lien ou la clarification de la pensée.

Création de lien

La reformulation, ou triangulation de la parole, en plus de soutenir la compréhension, permet de mettre les propos en lien les uns avec les autres. L'animateur demande à un participant si, par exemple, ce qu'il vient d'affirmer répond à une intervention précédente, ou en quoi ce qu'il affirme est différent de ce qui vient d'être dit, ou de ce qu'untel a dit, etc.³

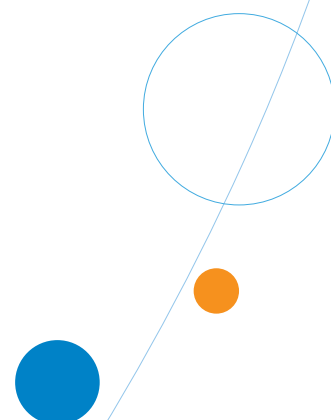
Plus loin, l'animateur doit rester attentif à ce que les raisonnements tenus, argumentaires développés restent en lien avec la problématique. Des questions telles que : en quoi ce que vous dites répond à la question posée ? ou, à quelle question répondez-vous ? Ces questions peuvent être renvoyées au groupe également : pensez-vous que monsieur réponde à la question posée ? ou, traitons-nous toujours du même problème ou faut-il le reformuler ?

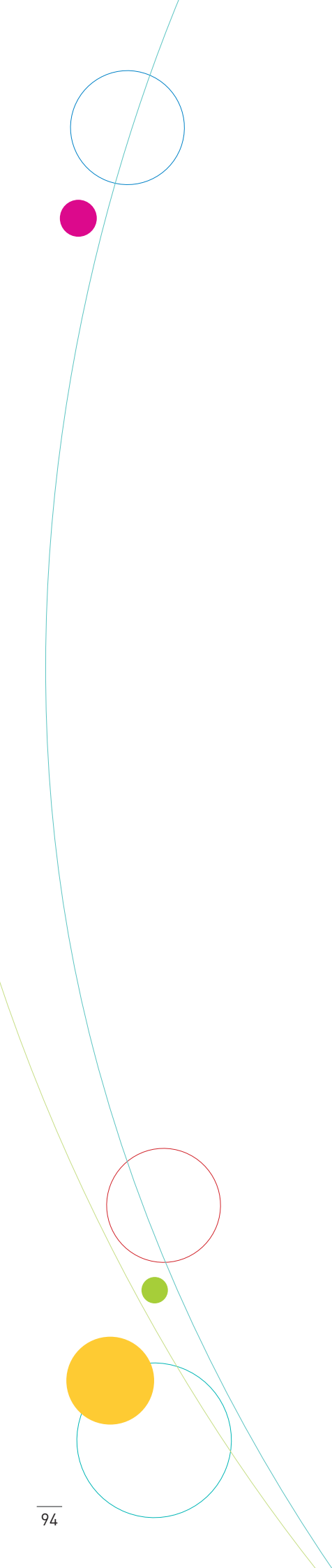
Une attention particulière doit être portée à l'estime de soi des détenus, qui sont souvent en délicatesse avec leur rapport à la culture, au savoir. Le rôle de l'animateur est toujours, à mon sens, et plus encore dans une perspective de réinsertion et de gestion de violence, de valoriser le dialogue, l'éthique de la communication, la responsabilité relativement à la cogestion de la prise de parole, tant vis-à-vis de son contenu que de sa forme et de son passage de l'un à l'autre. Si le travail n'est pas systématiquement philosophique, j'ai toujours préféré insister sur la dimension démocratique, critique et attentive de circulation de la parole.

3 Sur le rôle de l'animateur, voir le *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques* disponible sur www.polephilo.be.

Le rapport au sacré

J'ai régulièrement été mis face à des propos qui mettent fin à toute possibilité de discussion. La référence à un argument d'autorité du genre « Dieu l'a dit » ou « c'est vrai parce que c'est dans le Coran » est une difficulté insurmontable sans risquer de tomber dans ce qui pourra être pris pour une attaque à la personne. Néanmoins, une discussion sur les formes du sacré peut être envisagée afin que les participants prennent conscience qu'elles sont nombreuses et qu'elles n'empêchent pas de discuter. J'ai le souvenir d'une animation où un participant m'a dit que je blasphémiais et qu'il n'était pas possible que l'on descende du singe car, si c'était le cas, il n'y aurait plus de singe puisqu'ils seraient tous devenus des hommes et que donc la théorie de l'évolution était fausse. Comment réagir à cela ? J'ai choisi de lui retourner la question : mon système de croyance est différent du tien. J'ai pour ma part confiance, foi même peut-être, en l'exercice de la raison et de la science, mais cela doit-il nous empêcher de discuter ? Ce à quoi il m'a répondu qu'il n'y avait rien à discuter dans la parole de Dieu... comment réagir ?... la question reste posée.





Trucs et astuces pour pratiquer la philo au lieu de sauter sur le canapé

Expérience en extra-scolaire de 2015 à 2020

Mélanie Olivier

Êtes-vous déjà allé rechercher un enfant après l'école le vendredi soir ? Avez-vous déjà ressenti cette énergie et cette excitation, bien légitimes, à l'approche du week-end ? Avez-vous déjà fait face à ce décalage entre votre envie de dormir dans le canapé et celle de cet enfant de sauter sur ce même canapé ?

Eh bien imaginez-vous ce même enfant qui reste un peu après l'école, à la garderie extra-scolaire. Et imaginez maintenant le défi suivant : au lieu de sauter sur le canapé, on va philosopher !

Ce court témoignage montre que c'est possible et va vous révéler quelques petits trucs et astuces d'animateur philo pour y arriver.

Conditions particulières

L'expérience racontée dans cet article est basée sur un atelier qui a lieu tous les mois, pendant 1 heure, le vendredi après l'école, dans les locaux de celle-ci. Les enfants y viennent sur base volontaire et ne s'engagent que pour une séance, ce qui signifie qu'on ne pourra pas toujours compter sur les mêmes enfants. Il est demandé – mais ceci s'adresse surtout aux parents – qu'un atelier commencé soit achevé. Les enfants ont entre 8 et 12 ans. Notons, pour terminer de planter le décor,

que certains enfants participent par ailleurs à d'autres de mes animations, en scolaire cette fois. Il s'agit donc de veiller à ce que les activités ne soient pas redondantes. L'article est jalonné d'explications sur les outils expérimentés. Au fil des années nous en avons, les enfants et moi, testé en quantité. Les outils repris ci-dessous sont ceux plébiscités par les enfants, pendant les moments de débriefing, et qui ont satisfait également mes objectifs de praticienne de la philo.

Apporter une dimension ludique

« Qu'est-ce que vous avez envie de faire ? »
« Jouer ! ». Jouons alors ! La pratique de la philosophie s'intéresse de plus en plus à l'utilisation du jeu. Le Pôle Philo en a fait l'une de ses spécialités¹, notamment parce que nous intervenons sur des terrains très variés et que les méthodes plus connues, si elles sont opérantes par ailleurs, ne le sont pas dans tout contexte. La pratique de la philosophie en extra-scolaire me semble faire partie de ces situations où il est pertinent de se tourner vers d'autres dispositifs, du moins dans les conditions énumérées ci-dessus. Inutile, par exemple, de compter sur une méthodologie qui repose sur la répétition de l'exercice alors que le groupe est potentiellement changeant.

Dans ce type d'atelier, je décide donc de placer le curseur vers du ludique – voire très ludique – tout en gardant la spécificité philo. Nous avons créé de nombreux jeux philo au sein du Pôle Philo², je propose ici d'expliquer deux d'entre eux.

Les enfants indiquent clairement « L'enquête philo » comme étant un de leurs jeux préférés, alors même qu'il est, comme vous allez le voir, plutôt exigeant intellectuellement. Il s'agit en effet de mobiliser les habiletés de penser afin de résoudre une énigme.

« J'ai beau retourner tout mon sac, je dois me rendre à l'évidence : un concept philo a disparu ! ». Ainsi commence l'enquête

philo, au cours de laquelle les enfants recevront soit le rôle d'expert soit le rôle d'enquêteur, par tirage au sort. L'enquêteur sort de la pièce le temps que les experts se préparent. Le mot disparu est dévoilé aux experts. Chacun d'entre eux doit exercer son expertise pour aider l'enquêteur à trouver le mot. Par exemple, si le mot est « Imagination », l'expert en conséquence peut dire « S'il n'y avait pas d'imagination, alors la vie serait ennuyeuse », ou l'expert en problématisation dire « Le problème avec l'imagination c'est que parfois elle est débordante et nous empêche de nous concentrer ». Lorsque les experts sont prêts, les enquêteurs sont rappelés dans le local pour écouter chacune des expertises. Le mot, bien entendu, n'est jamais prononcé en présence de l'enquêteur. Il est alors remplacé par une formule quelconque. Une fois le mot trouvé, celui-ci devient le déclencheur d'une discussion philo.³

Une autre manière d'amener une touche ludique est d'exploiter philosophiquement un jeu existant dans le commerce. Les jeux *Concept*, ou encore *Imagine*, peuvent être de très bons déclencheurs de la pensée philosophique, dans sa dimension critique comme créative.

Dans cette optique, nous utilisons aussi régulièrement un jeu plus ancien, le *Loto sonore des bruits familiers*. Les enfants reçoivent une plaquette avec 3 images

1 Voir l'article « Le jeu, marque de fabrique du Pôle Philo », disponible sur www.polephilo.be.

2 Voir les fiches d'animation et l'offre de formations sur www.polephilo.be.

3 Ce jeu et son matériel ont été repris dans le dossier pédagogique n° 58 de la revue *Philéas & Autobule*, « Comment sais-tu si c'est vrai ? », disponible sur www.phileasetautobule.be.

ainsi que 3 jetons et entendent une série de sons. Quand ils reconnaissent un son, ils placent un de leurs jetons sur l'image correspondante. Le premier qui a mis ses trois jetons sur la plaquette a gagné ; le deuxième est deuxième et ainsi de suite. Derrière chaque plaquette nous avons préalablement écrit une question philo, en lien avec au moins une des images. Par exemple, l'image d'une visseuse électrique est associée à la question « Les outils nous rendent-ils plus forts ? ». L'ordre

des gagnants détermine l'ordre dans lequel nous allons réfléchir aux questions philo. Cette animation a pour avantage de proposer un jeu où l'écoute est primordiale, faculté qui sera essentielle tout au long des ateliers philo. Nous le ponctuons d'exercices corporels où les enfants déambulent dans le local en mimant les objets qu'ils reconnaissent. Nous reviendrons plus tard sur la dimension corporelle.

Faire place à la créativité

Un autre biais pour soutenir l'effort de penser, c'est de créer. Ici encore le Pôle Philo est riche de plus de quinze années de création d'outils et d'expériences mêlant philo et art⁴. La parole est aux enfants : ils ont particulièrement apprécié le « Portrait sur plexi » et le « Blop philo ».

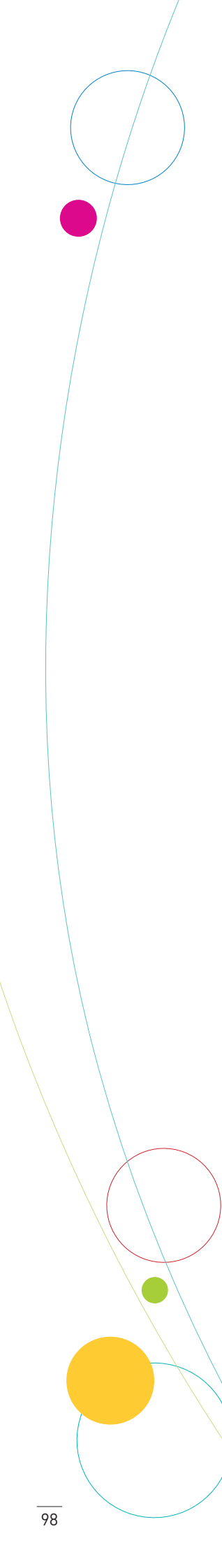
Le « Portrait sur plexi » se fait à deux : l'un tient un plexiglas devant sa tête et ne bouge plus – du moins il essaie – et l'autre lui « tire le portrait » en dessinant ce qu'il voit, sur le plexiglas. Le premier enfant, qui a sa tête dessinée sur le plexiglas, le reprend et se sert d'un papier calque pour reproduire son portrait – à l'identique... ou pas. On échange ensuite les rôles. Chaque enfant a ainsi son portrait sur calque en ayant été une fois dans le rôle du dessinateur, une fois dans le rôle du dessiné. L'animateur propose de noter une question qui les intéresse pour compléter

le dessin (très souvent ils choisissent de dessiner un phylactère avec la question à l'intérieur). Les questions peuvent être reprises dans les ateliers suivants pour devenir le support des discussions philo. Une variante est de se servir de la création non pas pour poser des questions mais pour noter des mots clés de la discussion, des choses entendues, des pensées non formulées, etc. La création se fait alors après la discussion. On peut, bien entendu, faire un mixte des deux possibilités. Le portrait sur plexi est une activité très drôle car par cette expérience étrange de proximité à autrui, mais avec le plexi en séparation, de réciprocité (chacun dessine tour à tour le visage de l'autre), et amène un décalage par rapport à l'image de soi (le résultat est plus ou moins ressemblant)⁵. Le « Blop philo » est une activité inspirée du livre *Moi, c'est Blop !*⁶. Le livre est lu –

4 Vous en trouvez des exemples sur www.polephilo.be.

5 La création, sans l'exploitation philo, nous vient du C-paje, voir le site www.c-paje.net.

6 TULLET Hervé, *Moi, c'est Blop !*, Bayard Jeunesse, 2011.



et surtout montré – aux enfants. Ceux-ci comprennent rapidement que le Blop est une forme très facile à reproduire. À la fin de la lecture, du matériel – le plus varié possible – est mis à disposition des enfants et l'animateur leur demande de dessiner leurs propres Blops, par exemple en alternant des Blops qui émanent de leur imagination et des Blops qu'ils doivent dessiner en fonction d'un thème précis. Par exemple : un Blop libre, un

Blop philosophe, un Blop intelligent... Les différents dessins, souvent très drôles et créatifs, permettront à l'animateur de rebondir sur les différentes conceptions que les enfants ont du thème travaillé. Par exemple, un enfant qui pour représenter un Blop libre dessine un Blop en train de lire révèle une certaine conception de la liberté que l'animateur pourra relever et questionner en groupe de discussion.

Proposer du matériel qui sort de l'ordinaire

Un autre « truc » pour vivifier l'intérêt des enfants est d'utiliser du matériel qui est nouveau pour eux.

Et ce qui est nouveau pour eux ne l'est pas forcément pour nous. C'est ainsi que l'utilisation d'un polaroid suscite un enthousiasme général, qu'on retrouve dans la bouche d'un des enfants : « C'est peut-être un truc de l'ancien temps mais c'est trop stylé ! ». Le polaroid est utilisé dans l'animation « Philographie »⁷ que je vous explique en quelques mots : la discussion philo est lancée à partir d'un aphorisme sur un thème choisi. Après la discussion, chaque participant écrit son propre aphorisme. Le polaroid sert à garder

trace de leur pensée, à la matérialiser et à la rendre visible ; chaque polaroid prenant place au final sur une affiche collective.

Parmi les différents outils découverts lors de l'atelier, celui que les enfants apprécient le plus est la machine à badges. Les enfants utilisent celle-ci après la discussion philo de laquelle ils tirent un mot, une phrase ou un dessin. La taille du badge est une contrainte intéressante car elle oblige à synthétiser. La manière dont la machine à badges va être utilisée est indiquée au début de l'atelier, ce qui renforce l'attention puisque c'est à partir des idées émises ou entendues que le badge sera fait.

⁷ Fiche d'animation disponible sur www.polephilo.be.

Amener du mouvement

Ce que les enfants expriment comme difficulté lors des discussions philo en extra-scolaire est le fait de rester en place alors qu'ils l'ont déjà fait toute la journée. J'essaye dès lors toujours d'avoir un moment où le corporel trouve sa place, voire de proposer, comme ci-dessous, un atelier complet sur le corps, le mouvement, la musique, la danse.

Notre support est une reproduction photographique de *La Vierge Folle* de Rik Wouters⁸. Nous en avons fait un puzzle où chaque partie du corps est une pièce amovible. Lorsqu'un enfant choisit une pièce, celle-ci révèle une carte à deux faces : action et réflexion. Côté action se trouve une consigne qui met en mouvement, comme « Au premier clap, prends une position naturelle. Au deuxième clap, une position qui n'est pas naturelle. » Une fois l'action faite, on s'intéresse au côté réflexion de la carte, où on peut lire

la question « Danser, est-ce naturel ? » qui initie une discussion philo. Quand nous estimons avoir épuisé les ressources de la carte, nous pouvons soulever une nouvelle pièce du puzzle, qui orientera par exemple la réflexion autour de cette question : « Quel est le rapport entre la danse et la musique ? », et nous mettra ensuite en mouvement avec cette consigne : « Bouge une partie de ton corps à chaque fois que la musique démarre, commence par le torse. » Réflexion et mouvement se renvoient l'un à l'autre ; se provoquent mutuellement⁹. Cet atelier est très apprécié par les enfants en extra-scolaire car il leur permet « de se défouler » tout en réfléchissant.

Et quand l'atelier n'est pas consacré tout entier au mouvement ou à la danse comme dans cet exemple, nous ponctuons les discussions philo par de petits moments où l'on bouge, où l'on mime, etc.

Partir de leur envie... ou de leur non-envie

L'attention est parfois plus difficile à canaliser en activité extra-scolaire, mais les enfants sont en contrepartie plus spontanés. Leur laisser un espace pour exprimer leurs envies, ce qu'ils aiment, est par conséquent très facile. L'animateur peut dès lors adapter ses outils et sa méthodologie en fonction de ce qui est exprimé par les enfants.

Pour l'anecdote, un des groupes a suggéré de revoir l'agenda avec des dates pour les ateliers philo. Ils souhaitaient que chaque date d'atelier corresponde à l'anniversaire de l'un d'entre eux.... Et que ça lui donne le droit de décider du contenu de l'atelier philo du jour ! Si la question de l'agenda n'a pas été si facile que cela à résoudre, l'idée que chacun propose une activité a

8 L'animation décrite est une adaptation du dossier pédagogique du n° 44 de la revue *Philéas & Autobule*, « Que raconte mon corps ? », disponible sur www.phileasetautobule.be.

9 Sur le lien entre la danse et la pratique philo, voir l'article « Contes chorégraphiques où le mouvement du corps rencontre celui de la pensée », disponible sur www.polephilo.be.

été utilisée. Ceci a permis, entre autres, de fidéliser d'une séance à l'autre.

Une autre anecdote va permettre de montrer comment partir de leur expérience pour induire la discussion. Une petite fille de maternelle pleurait devant la porte du local où allait débiter l'atelier philo.

Moi, au groupe : « Eh bien, pourquoi pleure-t-elle ainsi ? »

Enfant 1 : « Parce qu'elle ne peut pas venir à l'atelier philo. »

Enfant 2 : « C'est comme ça la vie, on ne fait pas toujours ce qu'on a envie ! » [rires]

Enfant 3 : « Je ne crois pas qu'elle ait envie. Elle ne sait même pas ce que c'est. Elle est juste jalouse. »

Moi : « Avoir envie ce n'est donc pas la même chose que d'être jaloux ? »

Et faire sens

Comme l'article le montre, une grande diversité d'activités est proposée aux enfants. Mais il y a un piège à éviter. Les trucs et astuces présentés dans cet article ne doivent pas devenir, pour les enfants qui les vivent comme pour l'animateur, une accumulation d'activités sans lien entre elles. J'essaie toujours qu'une activité en entraîne une autre, la complète, la solidifie. Des questions qui seraient nées d'une activité créative, par exemple, sont reprises lors des séances suivantes. Une habileté de penser qui aurait été travaillée lors d'un jeu est remobilisée, nommée

L'atelier prévu initialement a été abandonné pour saisir l'occasion – ou la houpette du *Kairos*¹⁰ – qui était donnée là.

Si cela peut paraître contradictoire avec ce qui vient d'être dit et même plus largement avec la tonalité de l'article, leur non-envie, refus, résistance peuvent aussi être d'excellentes occasions à saisir, notamment pour chambouler leurs préjugés. Et ceci vaut pour nous également...

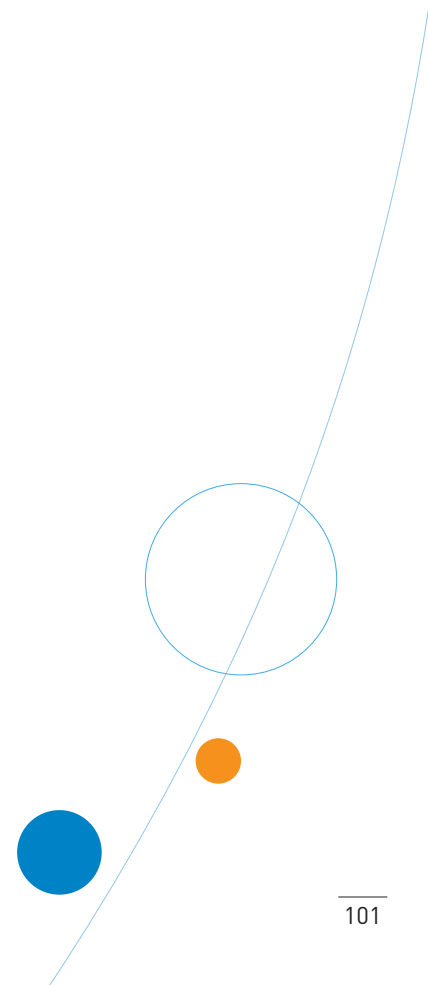
Par exemple, un enfant entre dans l'atelier en déclarant : « Je te préviens Mélanie, je refuse de lire. J'ai déjà lu toute la journée à l'école, ce n'est pas pour recommencer ». Je propose le livre *Imagine*¹¹, un livre sans texte. Est-ce que j'avais respecté sa demande ? Est-ce qu'on peut lire un livre sans texte ? Est-ce que des images se lisent ? etc. Il y avait là matière à réflexion.

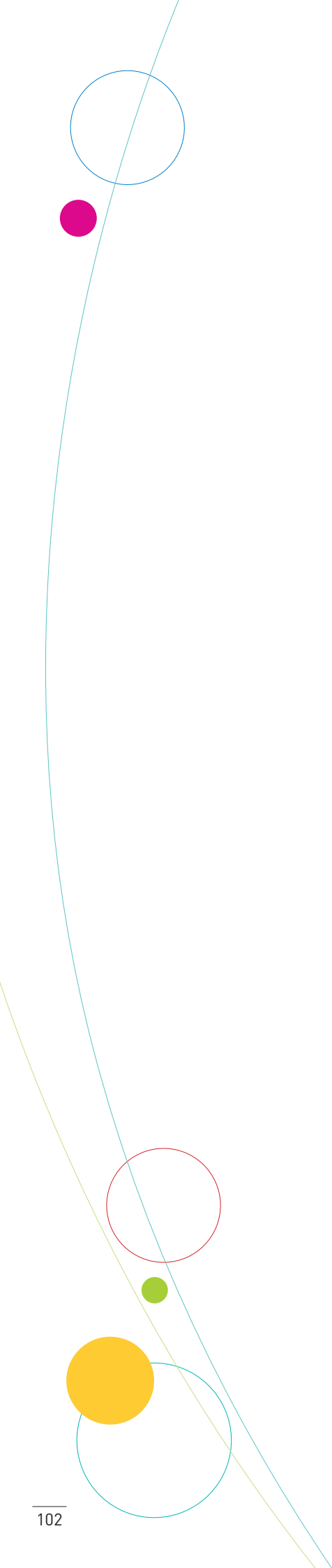
et observée lors d'un autre atelier. Le lien aura une autre vertu : les enfants reviendront plus facilement de séance en séance. Ainsi, lorsque j'interviens dans ces conditions d'animation, je dois choisir des activités qui se suffisent à elles-mêmes (puisque rien n'assure que les enfants seront les mêmes la fois suivante), mais qui, néanmoins, mises bout à bout, forment un tout cohérent (pour les enfants – et ils sont largement majoritaires – qui viennent à chaque atelier, souvent sur plusieurs années).

10 *Kairos* était le dieu de l'instant propice. Il avait une houppe de cheveux par laquelle il pouvait être saisi.

11 BECKER Aaron, *Imagine*, Gautier-Languereau, 2014.

Dégager du sens c'est aussi instaurer, idéalement systématiquement, des moments de retour d'expérience. Il ne s'agit pas tant de savoir ce qu'ils ont aimé ou pas (même si c'est également une préoccupation, notamment à mi-chemin et à la fin d'un cycle) mais de prendre le temps de se questionner sur ce qui a été expérimenté. Qu'est qu'on fait ? Pourquoi ? Quelles compétences étaient en jeu ? Avons-nous appris (à faire) quelque chose ? Est-ce que quelque chose m'a étonné ? Qu'est-ce qu'on pourrait améliorer ? etc. Et après tout, le canapé lui-même pourrait devenir objet de pensée...





CARNET

3

La pratique philo avec tout

« Quiconque veut vraiment devenir philosophe devra « une fois dans sa vie » se replier sur soi-même et, au-dedans de soi, tenter de renverser toutes les sciences admises jusqu'ici et tenter de les reconstruire. [...] Du moment que j'ai pris la décision de tendre vers cette fin, décision qui seule peut m'amener à la vie et au développement philosophique, j'ai donc par là même fait vœu de pauvreté en matière de connaissance¹ » Edmund Husserl

Un objet pour prétexte ou la chose en question

Stéphane Fontaine

Préalable

Il ne s'agit de rien d'autre que de parler d'un objet – en l'occurrence un petit coffre-fort miniature de la marque Playmobil –, de discuter ensemble de ce que l'on voit ou de ce que cela nous évoque, de laisser aller l'imagination ou de s'en tenir à sa perception. Voilà qui semble à première vue particulièrement trivial, pourtant cette petite expérience en commun va nécessairement confronter le groupe à ce qui achoppe dans toute discussion – et *a fortiori* lors d'une discussion philo – ; difficultés que l'on évite la plupart du temps, devant lesquelles trop souvent on renonce. Parce qu'elles paraissent anodines, oh combien non essentielles, si éloignées en apparence des considérations éthiques ou métaphysiques, ces embûches nous agacent, mais elles montrent

combien nous nous engageons dans la voie de la cohérence bien mal armés.

Le double caractère artificiel et inessentiel de l'exercice lui confère une vertu spécifique : celle de voir comme agrandies démesurément nos évidences puisqu'on ne peut plus se cacher derrière des principes ou des valeurs. Penser savoir déjà ce qui se passe, à quelle sauce on va être mangé et pour autant tomber dans tous les pièges, crée l'agacement et tout l'intérêt de l'exercice. On l'éprouve physiquement, simplement parce qu'on essaie plutôt qu'on ne renonce.



© Playmobil

1 HUSSERL Edmund, *Méditation cartésienne*, Vrin, 2008, pp. 18-19.



Le déroulement

Alors que tout le monde est installé, l'animateur demande qu'un participant aux vellétés artistiques (le talent importe peu), se dévoue pour dessiner ce qu'il va entendre. L'animateur le prie de tourner le dos au groupe et de surtout ne plus rien dire jusqu'à nouvel ordre. Tandis que le dessinateur s'est installé, l'animateur pose l'objet devant le groupe et demande de « parler de ça » depuis là où chacun est, sans possibilité de s'approcher ni même de se lever de sa chaise. Le dessinateur désormais muet n'a quant à lui d'autre consigne que de dessiner ce qu'il entend

La manière

Le parti pris de l'animateur est d'être un trouble-fête tout au long la discussion (autrement dit la tentative de « parler de ça »). Il empêche que quiconque se défasse, botte en touche, reste dans l'approximation. Ce faisant, il laisse le groupe se prendre dans la nasse, s'embarlificoter dans ses contradictions puis ses incertitudes ; bien plus, il les favorise. Il pousse vers le paradoxe, et quand l'espoir de voir se dissiper le brouillard arrive, c'est pour voir arriver le piège.

À première vue son rôle ne diffère pas beaucoup de son emploi habituel, reformuler, synthétiser, encourager la co-construction mais en plus intraitable pour pointer les contradictions, les imprécisions, ne laisser personne s'engager dans sa conviction sans le menacer d'un croche-pied : repérer tout signe de perplexité,

– attendu qu'il ne voit ni les participants à la discussion ni l'objet.

L'objet est tout d'abord présenté de dos, autrement dit du côté le plus mystérieux, afin de laisser la plus grande place possible aux hypothèses et aux spéculations. Puis, quand la discussion s'épuise ou que l'agacement est trop grand, on retourne l'objet du côté le plus explicite. La joie est souvent de courte durée.

Quand on cesse de discuter, l'animateur invite le dessinateur à montrer ce qu'il a dessiné et chacun, dessinateur et discutants, exprime son ressenti.

rendre quasiment paranoïaque, agacer, titiller, confronter, mais surtout faire penser.

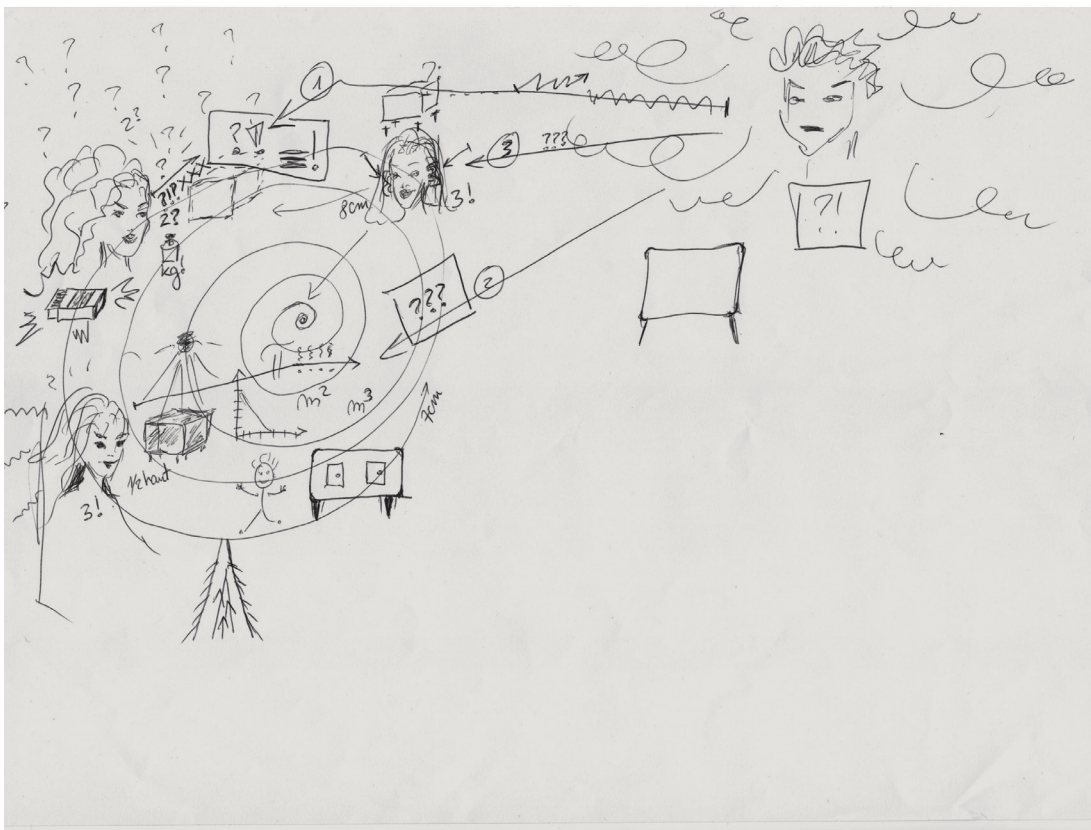
Il insiste plus que jamais sur la nécessité de déconstruire préalablement. Il est ici plus que jamais un catalyseur c'est-à-dire qu'il instille et accélère à volonté le processus du doute sans y être totalement intégré. Il reste en effet toujours un peu décentré, jouant le candide ou le malin génie qui régule et dérégule à volonté, mais maintient en éveil la curiosité tout en replongeant sans cesse son auditoire dans l'incertitude. Et si l'animateur semble être celui qui piège, il est également celui qui sauve, parce qu'il recentre sur la discussion elle-même et rassure sur l'intérêt de la manœuvre.

Car il doit régulièrement rassurer, sans quoi, par expérience, l'exercice peut agacer et décourager, jusqu'à la mutinerie ou pire,

jusqu'à l'abandon. Il doit parfois rappeler qu'il s'agit juste d'un jeu de l'esprit, ludique et – si on y prend garde – édifiant, que le but n'est pas le savoir pour le savoir, la certitude de ce qu'est la chose, mais bien l'exercice en soi. Puis devant la question « qu'est-ce qu'on construit ? », il dira : une façon de penser rigoureuse, et ce, au sein d'un groupe en discussion.

L'animateur est aussi celui qui ne déroge pas. On ne redéfinit pas les consignes.

Quand par exemple certains amendent ou transforment la demande de départ « parlez-moi de ça », il repart résolument de ce flou qui fait le sel de cet exercice et qui permet de confronter les participants à ces difficultés de la discussion que la plupart du temps on ignore. Nous en identifierons trois principales : la perception, le langage et la confiance.



La perception

D'abord on s'apercevra que nous ne percevons pas tous de la même manière la même chose. Cela paraît une trivialité, un mantra que beaucoup se répètent sans le comprendre vraiment. Parce que l'affirmer ne suffit pas si, par ailleurs, on impose sa vision comme la seule. Souvent cette découverte ne se fait pas immédiatement, il faudra d'abord se lancer dans la discussion et peut-être s'apercevoir (tous n'y parviennent pas) que ce que l'on voit ne constitue pas une évidence pour tous. Heureusement, très vite, on se trouve contrarié par quelqu'un qui doute de ce que l'on dit ou qui ne semble pas voir la même chose. La couleur par exemple. Quand l'animateur demande « est-ce que tout le monde est d'accord pour dire que ceci est bleu ?, est-ce que tout le monde le voit bleu ? », certains hésitent. Leur a-t-on imposé que c'est du bleu ou bien le voient-ils bleu ?, et la discussion s'engage. Et les notions s'entrelacent, savoir, croire, percevoir.

Devant le désarroi de certains de ne pouvoir trancher, il y a l'appel à la norme (recours que l'on retrouvera au niveau du sens des mots) et l'on se trouve avec un échange de ce type :

- Normalement, quelqu'un de normal doit voir du bleu.
- Mais qu'est-ce que normalement ?
- Est-ce parce que nous pensons ici voir du bleu que tout le monde voit du bleu ?

- Je vois bleu parce qu'on m'a toujours dit que c'était bleu.
- Est-ce que c'est quelque chose de bleu de manière essentielle où est-ce que c'est bleu parce que j'ai appris que c'était bleu ?

Lors des tentatives de description stricte, pour « aider » le dessinateur à propos de la taille par exemple ou quand vient l'urgence de la fin de la discussion et que l'on recherche enfin une méthode pour ne pas se perdre dans les points de vue et trouver un éventuel consensus, on désigne une personne « bien placée ». Mais alors que les participants disent lui laisser la mainmise sur la description de l'objet, ils réagissent parce qu'ils ne sont pas d'accord, qu'ils ont l'impression de voir mieux ou de mieux qualifier. Cela empire bientôt, si certains réalisent que le dessin est une représentation en deux dimensions tandis que notre perception en comporte trois. Il nous manquera toujours ce qu'on ne voit pas.

Tous ces embarras de la discussion devraient relativiser nos prétentions à la vérité mais aussi à la légitimité et favoriser l'accueil d'autres points de vue. Si ce n'est pas toujours le cas, ils invitent à tout le moins assez généralement à la prudence avant toute affirmation définitive et permettent au groupe, mine de rien, un vrai travail épistémologique et une réflexion sur la traduction.

Le langage

Le langage constituera le second écueil devant lequel buteront les volontés les plus enthousiastes. On se confrontera alors à cet épineux problème de la relation entre le mot et la chose, son adéquation toujours espérée, jamais accomplie. Les mots que l'on pose sur la chose ne nous disent jamais assez sur ce qu'elle est véritablement. Pour autant, on ne peut se départir de ce désir de vérité. Alors même que, souvent par facilité, on affirme qu'elle n'existe pas, c'est la vérité, définitive si possible, que l'on recherche en parlant de « ça » – surtout dans certaines catégories socio-professionnelles, je pense notamment aux enseignants. On se trouve dans le paradoxe des scientifiques : si l'un d'entre eux pose la vérité comme existante, il n'est pas scientifique, s'il ne la pose pas, il n'a pas de raison de faire œuvre de scientifique. Est-ce que tout le monde est d'accord pour dire que c'est un objet ? Là encore devant l'évidence d'aucuns reculent et se demandent ce qui définit un objet, en même temps qu'ils s'engagent dans l'absurdité de la définition *ad infinitum* : définir le mot par d'autres mots qu'il va falloir définir à leur tour. Pour se rassurer, certains réclament le dictionnaire. Mais il serait malvenu de retourner à la norme et de s'y accrocher. Derrière le mot, une multitude de choses se jouent, il cache un cortège de préconceptions et ce sont elles qui nous intéressent. C'est pour cette raison que le

dictionnaire est indésirable ici. Il ne traduit pas le monde qu'on a en tête, dissimulé derrière nos mots. L'imaginaire, les tabous, les souvenirs, la valeur qu'on donne aux choses, tant morale qu'esthétique, habitent nos mots presque à notre insu. C'est l'usage que nous avons du mot qui seul peut témoigner de ce monde et non la photographie d'un usage prétendu général dans les pages d'un dictionnaire.

Le manque de vocabulaire est aussi quelque chose dont les participants se plaignent. À tout le moins, réalisent-ils subitement qu'on n'est pas tout à fait sûr de ce que recouvre un mot pour les autres. Voire, que jusque-là on l'a utilisé pour quelque chose qui n'est reconnu par personne dans le groupe. À l'inverse, certains utilisent des mots dont la plupart ignorent le sens ; pour ce qui nous occupe : « la chose serait un parallépipède rectangle, mais est-ce que tout le monde sait ce qu'est un parallépipède rectangle ? » Aussi, prend-on conscience de la difficulté d'avoir les mots pour décrire comme il faut (autrement-dit, comme on l'entend) un objet perçu à destination des autres – ce qui laisse présager la confusion quand il s'agit d'abstraction – on en a d'ailleurs çà et là la démonstration durant cet exercice même ; par exemple quand l'utilité, la solidité, la réalité s'invitent dans la discussion.



La confiance

Sans compter que la confiance que l'on porte à sa propre perception et à sa propre manière d'évoquer le monde par le langage est à ce stade déjà vacillante, comment recevoir le discours de l'autre, comment le prendre en considération sans compromission, c'est-à-dire sans abandon de ce que je crois avant d'avoir été convaincu du contraire ? Autrement dit encore, peut-on faire confiance à la vision de quelqu'un d'autre ? Lors de cet exercice, une multitude de petits événements montre notre attitude souvent incohérente par rapport au discours de l'autre. Habituellement, on y croit ou non, suivant les biais de compréhension généralement inconscients qui constituent notre prisme pour appréhender toute information. Mais quand on fait l'effort d'être attentif, condition *sine qua non* pour participer véritablement à cette expérience de « la chose en question » (en effet, si on n'écoute pas dans l'accueil de ce qui est dit avec une véritable curiosité de l'inattendu, on reste dans sa propre considération) toute proposition devient sujette à être mise en cause. Et les critères de recevabilité deviennent urgents à établir : « je lui fais confiance parce que je le connais, parce qu'il est mieux placé pour voir, je lui fais confiance parce qu'il n'y a pas d'enjeu et qu'il n'a pas de raison de ne pas être sincère, ou plus simplement parce qu'il me semble sincère ». Mais tout ceci n'est que projection et non vérité, il y a peut-être des enjeux pour certains, invisibles pour nous, d'autres renoncent à discuter ou

veulent faire plaisir, et puis qu'est-ce que connaître l'autre quand on ne se connaît pas véritablement soi-même et enfin, qu'est-ce qu'être mieux placé ?

Cet exercice met en exergue les difficultés de discuter ensemble : on prend pour acquis ce qui est dit de manière immédiatement convaincante, on n'y revient plus, on renonce par agacement, par désir d'efficacité ou de rapidité, parce qu'on est perdu, parce qu'on n'a pas compris, parce que ça va parfois trop vite, qu'on est sorti du mouvement, et puis aussi parce qu'on part du préjugé qu'on a tous le même référentiel. C'est d'ailleurs vrai que la plupart du temps dans les groupes que nous animons, il y a un fort fond commun de référence. Il n'en demeure pas moins que lorsqu'on évoque une armoire par exemple, c'est une armoire particulière que l'on a en tête, celle de sa grand-mère, celle du salon, en kit ou de style Renaissance, tout se complique encore si l'on précise qu'elle est moderne ou ancienne. Ce serait un hasard particulièrement étonnant que la même image apparaisse dans la tête d'un autre participant.

Il s'agit alors de préciser, d'interroger, de confronter, de demander des éclaircissements avec attention et bienveillance, être dans une posture scientifique, c'est-à-dire moins chercher à convaincre qu'à corroborer sa propre intuition, être le plus sadique possible avec sa propre hypothèse, la tester, lui faire du mal et prouver ainsi sa solidarité avec le groupe et sa recherche.

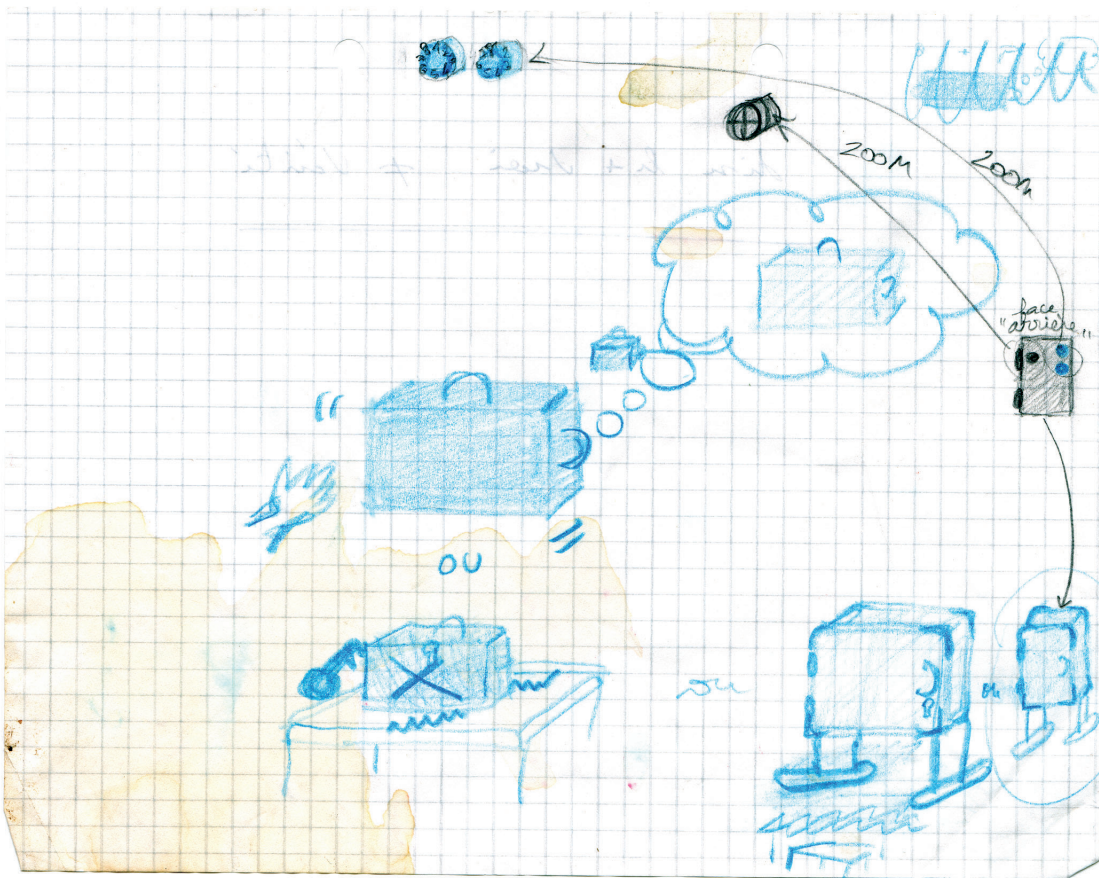
Et puis également s'empêcher et empêcher de renoncer. En laissant émerger un relativisme de bon ton ou une tautologie imparable ; ou encore en tolérant l'incohérence par exemple :

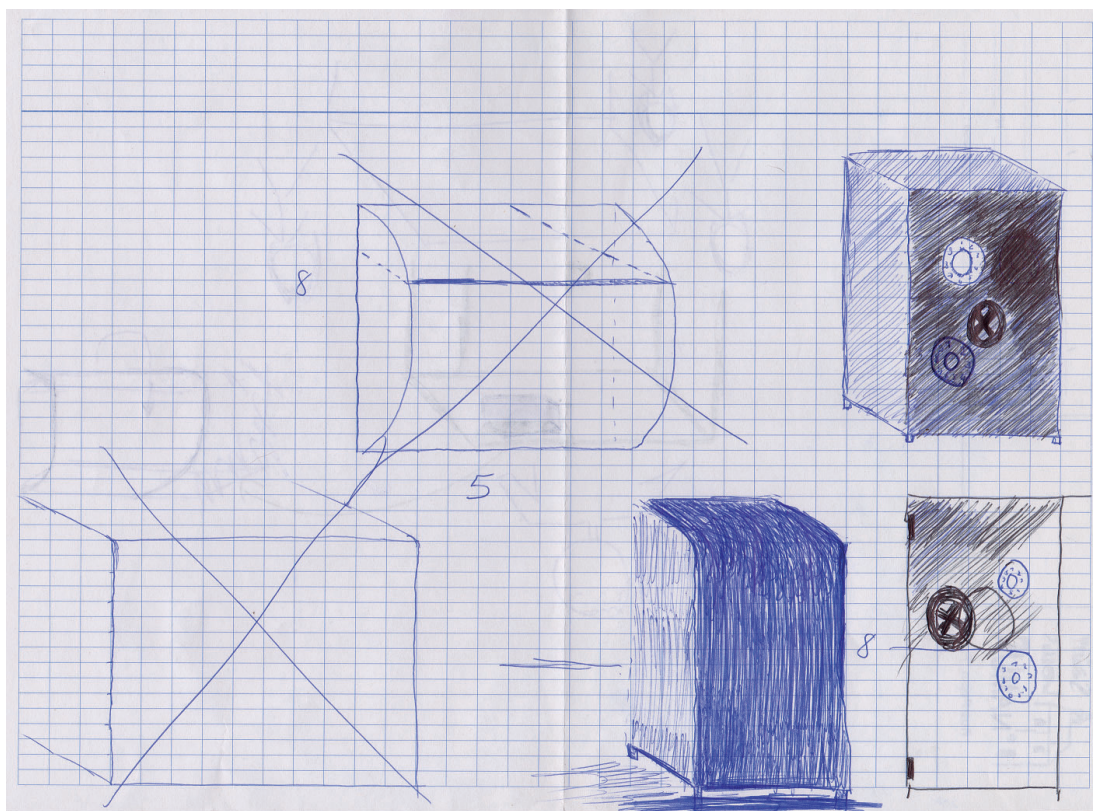
- Est-ce que ça reste un objet rectangulaire s'il y a des boutons ?
- Les boutons ne changent rien à la forme.
- Ah bon ?

De deux choses l'une, soit il faut relever avec bienveillance et pointer l'erreur parce que c'est à notre portée de rectifier, soit elle témoigne d'un renoncement, et dès lors elle équivaut à un mensonge puisque celui qui la profère n'y croit pas. Dans les deux cas, cela renforce cette grande question de la prise en compte de la parole

d'autrui, entre capacité de se tromper et volonté de tromper.

Une autre modalité de la confiance existe dans cet exercice. Celle du double vis-à-vis du dessinateur et du groupe. Il y a d'une part ceux qui « parlent de ça » et qui savent que quelqu'un les écoute pour réifier la discussion et, d'autre part, celui qui ne dit rien et doit produire un dessin à partir de cette même discussion. Cependant, le plus souvent, et plus encore parce que c'est un rapport d'attention, le bien nommé « malentendu » passe par la manie, parfois bienveillante, de projeter sur l'autre ses propres attentes ou ses croyances quant à ce qu'il attend.





Même si le projet de groupe reste flou voire inexistant – et s’il advient ce n’est qu’à la toute fin de l’exercice, quand l’animateur rappelle l’existence du dessinateur –, c’est généralement au nom de ce désir jamais assouvi d’unanimité et d’efficacité qu’on se met à décrire l’objet vaille que vaille, se heurtant aux problèmes de vocabulaire et de point de vue déjà évoqués. Comme si la description seule permettait de dessiner. La majeure partie du temps, le dessinateur est complice, il n’envisage qu’une restitution figurative de cet objet dont on parle. Au point que, pour l’anecdote, dans un groupe de jeunes adolescents, le dessinateur qui en deux mots avait cru reconnaître (à juste titre) dans les quelques éléments de description son propre coffre-fort

Playmobil, l’avait dessiné de mémoire sans plus se soucier de ce qui était dit. Cela avait valu lors du débriefing une jolie discussion sur ce qui importait le plus entre la démonstration et le résultat. Or il n’est question que de « parler de ça ». Il est d’ailleurs des exemples où la discussion part sur des choses très métaphysiques ou poétiques, sur l’existence de l’objet, ce que cela évoque, l’enfance, le rêve, les cowboys, la beauté, la matière et quelques dessinateurs s’en sortent très bien car à aucun moment, il n’est question de dessiner la chose, mais la plupart du temps, ils ne dessinent pas ce qu’ils entendent, ils dessinent l’objet et à trop viser le but, on manque tout le reste.

À leur décharge, ils sont bien seuls, muets et face à un mur tout aussi muet avec ce dont ils disposent de concentration, de disponibilité et d'imagination à ce moment-là. Certains attendent pour dessiner, afin de synthétiser le tout de la discussion d'un seul jet, pas de ratures sur ces dessins-là. D'autres s'engagent d'emblée et couvrent la feuille de tous leurs essais, avec selon les cas, un désir de coller plus ou moins à l'apparence de l'objet. Mais à chaque fois, la mise en procès du dessinateur est différente de celle du groupe (quand elle arrive).

À l'issue de l'exercice, les ressentis des dessinateurs souvent se ressemblent. Que dessiner et comment le faire ? Comment faire un tri ? Ça va trop vite, il y avait trop d'éléments, trop de détails inutiles

au dessin. Le dessinateur ne peut tout mettre, il en est parfois frustré. Il n'en va pas autrement pour chaque participant par rapport à toute information reçue. Que garde-t-il vraiment ? Et puis vient la question de la satisfaction. Est-ce beau ? Est-ce que ça ressemble ? Peut-on se contenter de ce dessin pour témoigner de ce qui a été dit ?

Quoiqu'en soit le résultat, le dessinateur est un élément clé du dispositif. Il est l'aiguillon, le rapport à l'autre, la culpabilité de ne pas être clair. On pense à lui de temps en temps, comme un surmoi, une sorte d'injonction paradoxale : on peut se perdre, mais en même temps quelqu'un est là qu'on ne peut abandonner. Il est garant d'un but diffus mais qu'on sait/croit être là (et l'animateur s'applique à le rappeler).

Faire penser, pas davantage

Pour conclure, cet atelier philo, plus austère peut-être que ceux dont on a l'habitude, n'est rien d'autre qu'un entraînement avant le match. Un entraînement durant lequel, on joue à tout remettre en cause. Hegel invitait à penser contre soi-même, on n'y fait pas autre chose. Cela n'empêche, aussitôt sorti de l'atelier, de continuer à vivre sans y penser et pourtant de fonctionner avec efficacité. Il ne s'agit pas à l'extérieur de douter de la solidité de la voiture qui arrive quand on traverse la route. Ces certitudes-là (fondées qui plus est) nous aident à vivre et à nous concentrer sur d'autres choses plus essentielles. Mais, lors de l'atelier, durant

une heure ou deux, il s'agit de jouer le jeu au maximum, de tout casser comme des enfants turbulents qui saccagent un château de sable sur la plage. Quand le château est détruit, on a d'une part la conscience plus précise de la stabilité du sol, mais d'autre part, l'intuition que si le sol est meuble et instable, il faut faire avec. Il nous reste, malgré la surface parfois trop souple, la possibilité d'y rebâtir autre chose.

Apprendre à remettre en question, c'est apprendre à choisir ce qu'on garde et ce qu'on laisse, c'est fondamental pour rendre l'esprit un peu plus libre. Et puis, dès qu'on se rend compte que ceci n'est rien d'autre

WILCO 2017

Vue Dessiner la structure

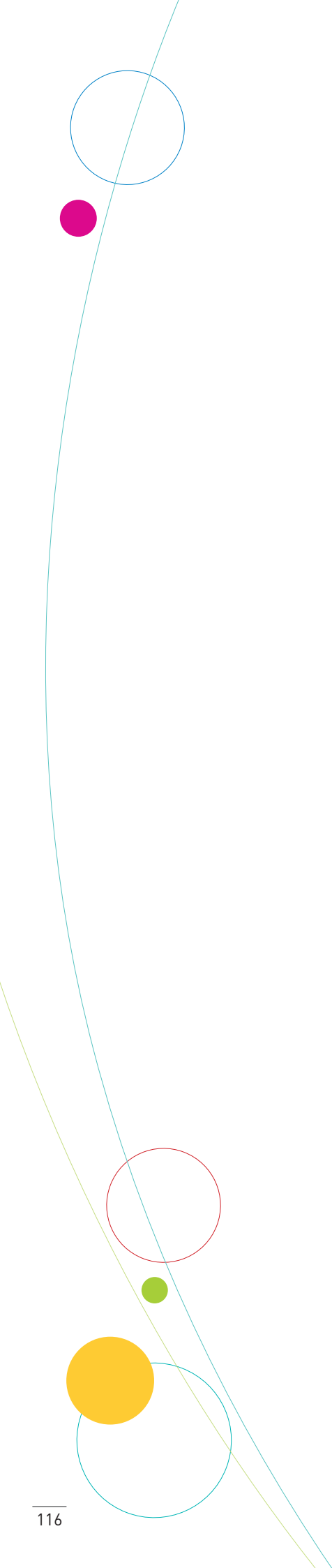
Quelle fin bleu? Il rompre la fin amin.
 fin plus petite? D'une autre qui se grimpe.
 Brique de fin par aduit? D'une fin bleu.
 Cours la? Combien de faces?
 Cours la fin pare?
 ANIMATEUR φ!
 Bleu profond (lego)
 Taille de fin de aller?
 Vue de dessus:

qu'un jeu, au-delà de la frustration et de l'agacement, c'est le plaisir de penser, et de penser ensemble, que l'on peut trouver. Car, sans en avoir l'air, on se repose les grandes questions de l'histoire de la pensée occidentale, on se prend pour Aristote et l'on catégorise, en phénoménologue qui s'ignore on tente l'une ou l'autre *epochè*, on se surprend à être maïeuticien, à conceptualiser comme on saisit ou comme on conçoit, à reprendre la querelle des universaux là où les médiévaux l'avaient laissée, à s'interroger sur la logique et les jeux de langages à la suite de Wittgenstein.

Et si l'on décide de ne pas passer par-là, pensez que si des malentendus se font jour avec un simple objet que l'on a sous les yeux, si l'on peut discuter (disputer) sa couleur ou les mots les plus adéquats pour qualifier sa forme, alors on aura des problèmes avec tout ce qu'on ne voit pas mais qui fonde notre existence, principalement les valeurs. L'objet n'a pas d'importance, il n'y a pas d'enjeux et c'est tout l'intérêt. On peut travailler en dehors de toute considération affective. Pourtant même avec un objet anodin on y revient.

Cet exercice est destiné surtout (mais pas seulement) à ceux qui veulent animer des ateliers philo, car tout y est concentré, problématique du langage, de la perception, de la traduction, du discours interpersonnel, de la solidarité. Il est l'occasion de voir toutes les intentions qu'il y a dans votre manière d'animer : celle d'imposer, de projeter, de renoncer ; de remarquer notre difficulté à traduire notre perception ; de réaliser notre illusion quant à la maîtrise que l'on a de son vocabulaire le plus quotidien ; et *in*

fine, de prendre conscience de certaines des croyances au fondement de notre pensée. Ainsi, vous poserez moins vos propres intérêts, vos propres attentes sur votre public. La forme ici prime sur le fond. Si vous jouez le jeu, ce jeu-là, les autres ateliers prendront nécessairement en consistance.



La pratique artistique pour exercer les habiletés de penser

Mélanie Olivier

La littérature en pratiques philosophiques regorge d'exemples, d'exercices ou de propositions pour apprendre à identifier et à mobiliser les habiletés de penser. À commencer par les manuels de Matthew Lipman lui-même dont nous nous inspirons. Cet article se propose d'explorer une nouvelle voie : la pratique artistique pour exercer les habiletés de penser.

Nous présentons ici quelques exemples de dispositifs artistiques qui mobilisent l'une ou l'autre habileté de penser par la consigne donnée, par le matériel à disposition et/ou par la technique elle-même. Pour chacun des dispositifs vous trouverez un exemple produit par un enfant, l'explication du déroulement de l'activité et, enfin, la ou les habiletés de penser travaillées.

Sur les murs !



Les participants reçoivent une grande feuille de papier sur laquelle ils dessinent un mur. L'animateur les place dans un contexte fictionnel : « Imaginez que vous

soyez enfermés derrière ce mur, que vous n'ayez que le matériel mis à votre disposition pour écrire et faire connaître au

monde votre idée de la liberté. Et attention, le temps est compté... »

L'animateur pourrait simplement demander aux participants de synthétiser leur idée au sujet de la liberté en un mot clé. Mais ici la consigne sera intégrée, renforcée, par les contraintes de temps, de matériel et par la technique elle-même.

Sur une autre feuille, suffisamment épaisse, les participants doivent « dessiner leur mot », c'est-à-dire l'écrire en trouvant un style qui leur est propre. À l'étape suivante, les lettres de leur mot seront découpées aux ciseaux, ce qui proscrit de les écrire au trait simple. Si on trace, par exemple, un T d'un trait vertical sous un trait horizontal, il ne sera pas possible de le découper. Il faut de la surface à découper.

Les lettres obtenues sont ensuite placées sur la feuille qui illustre le mur, et aspergées

d'encre. Il suffit pour cela de remplir des flacons spray avec de l'écoline. Notons au passage que cette technique ne permet pas un contrôle total du résultat, une part est laissée au hasard. Après un court temps de séchage, les lettres sont simplement enlevées. Partout où elles étaient positionnées la feuille a été protégée des projections de couleur et, dès lors, le mot apparaît par contraste.

On le voit : la technique oblige la *synthèse* par mots clés. Dans ce contexte, il n'est pas possible à l'enfant d'exposer les détails de sa pensée, de donner des exemples, etc. Il doit aller à ce qu'il juge essentiel de son idée. Notons que cette activité peut être proposée préalablement à toute discussion philo – les mots deviennent alors le support de celle-ci – ou, à l'inverse, en clôture de discussion pour garder trace de celle-ci.

Trace ta route



Nous proposons cette activité en clôture d'une discussion philo sur le thème du bonheur, une discussion où nous venons d'employer des jeux pour supports.

Les enfants reçoivent une carte, où un chemin est tracé. Sur ce chemin se trouvent diverses indications. L'animateur explique aux enfants que ce chemin est un plateau de jeu dont ils sont illustrateurs. Ils ont du matériel varié à leur disposition (papier de soie, écoline, crayons de couleur, marqueurs...) et doivent illustrer ce plateau de jeu.

Les indications indiquées sur les routes sont du type « Ça, c'est obligatoire et c'est tant mieux », « Ça, c'est nécessaire à mon bonheur », « Ceci, j'en ai besoin souvent », « Ça, c'est parfois difficile mais ça en vaut la peine ».

L'illustration terminée, chacun est amené à choisir le chemin qu'il souhaite prendre pour arriver au bonheur.

À travers cet exercice les enfants *donnent des exemples* pour chacune des idées imposées par le plateau de jeu. Ensuite ils doivent évaluer et *prendre position*.

Du journal et des idées



Du journal, du collant de masquage et des idées : c'est tout ce qu'il faut pour cette activité. Celle-ci est conseillée en démarrage d'un atelier philo. Vous trouverez

dans les fiches d'animation¹ plusieurs idées pour l'exploiter en discussion philo, mais ici nous nous focaliserons sur le développement des habiletés de penser

1 Voir les fiches d'animation « L'animal-journal » et « L'animal-journal pour les petits », disponibles sur www.polephilo.be.

à travers la consigne donnée pour créer la sculpture. En effet, il s'agit pour les enfants, avec le matériel susmentionné, de se représenter en un animal.

La consigne requiert donc la faculté de se *comparer* à un animal, en axant ici la comparaison sur les points communs. « J'ai fait une guêpe parce ce que, comme les guêpes, je pique si on m'embête ».

Quand le plexi s'en mêle



Vous trouverez dans les fiches d'animation² un exercice philo qui permet de travailler les conséquences. Mais les enfants peuvent aussi *dégager des conséquences* en utilisant des crayons et du plexiglas au lieu des mots. Les enfants reçoivent une grande feuille de dessin qu'ils plient en deux. Sur la partie gauche, ils dessinent une situation initiale. Une feuille de plexiglas est glissée dans le pli de la feuille. Ce plexiglas est mobile : il se place tantôt sur le dessin de gauche, tantôt sur le dessin de droite. Sur le plexiglas les enfants dessinent, à l'aide de marqueurs de peinture acrylique, un élément qui vient perturber la situation initiale. Le plexiglas se

met alors sur le dessin de gauche. Ensuite on le tourne et les enfants doivent dessiner à droite les conséquences de l'introduction de cet élément perturbateur.

Dans l'exemple ci-dessus, la situation initiale, représentée à gauche, montre une « simple » pomme, avec juste une mouche autour. Sur le plexi, difficilement discernable sur le dessin ici car transparent, la pomme a été redessinée, mais cette-fois-ci en couleurs. L'enfant a donc réfléchi à la chose suivante : « Si les pommes étaient multicolores, alors... » et la conséquence dégagée est dessinée à droite : de nombreuses personnes seraient attirées par la pomme !

² Voir la fiche d'animation « Si...alors... », disponible sur www.polephilo.be.

Amitié tamponnée



L'atelier artistique commence par la création de deux animaux dont, dans un second temps, on scellera l'amitié à l'aide d'un tampon encreur.

Dans notre exemple, les enfants reçoivent des illustrations d'objets aux formes variées, et les découpent. La consigne leur impose que cet objet devienne une partie de leur animal³. Cette contrainte nous semble intéressante pour stimuler la créativité mais passons directement à la création du tampon puisque, dans le cadre de cet article, c'est ce qui nous intéresse spécifiquement.

Regardons, dans l'exemple ci-dessus, l'image effectuée au tampon bleu, celle qui représente une note de musique⁴. L'enfant créateur de ce tampon est passé

par plusieurs étapes avant d'obtenir ce résultat. Tout d'abord, il a *déterminé ses critères* concernant l'amitié. « Pour moi, on est ami quand on aime les mêmes choses et qu'on les fait ensemble ». Faisons un détour par l'explication de la technique de création d'un tampon avant de montrer les étapes cognitives qui suivent.

Le tampon se compose de deux parties : un support (j'utilise des bouts de bois) et du néoprène (ça ressemble à des feuilles en mousse). L'idée est de dessiner et de découper dans le néoprène l'image qu'on souhaite, de le coller sur le support, de mettre de l'encre et d'imprimer sur son dessin.

Revenons à notre exemple. L'enfant ne peut pas passer directement de son critère au tampon. Il doit d'abord *chercher un*

3 Pour la création des personnages, voir STRAUB Patrick, *Pas si bêtes, les arts plastiques ! (4 à 12 ans)*, Accès Éditions, 2003.

4 Le tampon vert, quant à lui, représente le décor, à savoir de l'herbe.

exemple précis et concret de son idée générale. Ici, l'exemple donné par l'enfant est « faire de la musique ensemble ». Une fois l'exemple trouvé, il reste à en chercher une illustration simple, qu'on puisse découper. Comme dans l'exemple du mot sur le mur, ce n'est pas un dessin au trait. La technique contraint l'enfant à produire un dessin proche du symbole ou du pictogramme, c'est-à-dire un dessin qui mobilise sa capacité à *synthétiser* ou – pour le dire encore autrement – à traduire son idée en une illustration simplifiée. Dans

l'exemple cela donne la note de musique. Un autre enfant avait expliqué que, selon lui, être ami signifiait partager des choses. Son exemple était le partage de la collation, à la récréation. Il a choisi de le représenter par la forme d'un bonbon, pour créer son tampon.

On le voit, cet exercice artistique mobilise successivement plusieurs habiletés de penser. Tous ne passeront peut-être pas par ce cheminement de pensée mais tous mobiliseront *a minima* l'une des habiletés de penser mentionnées.



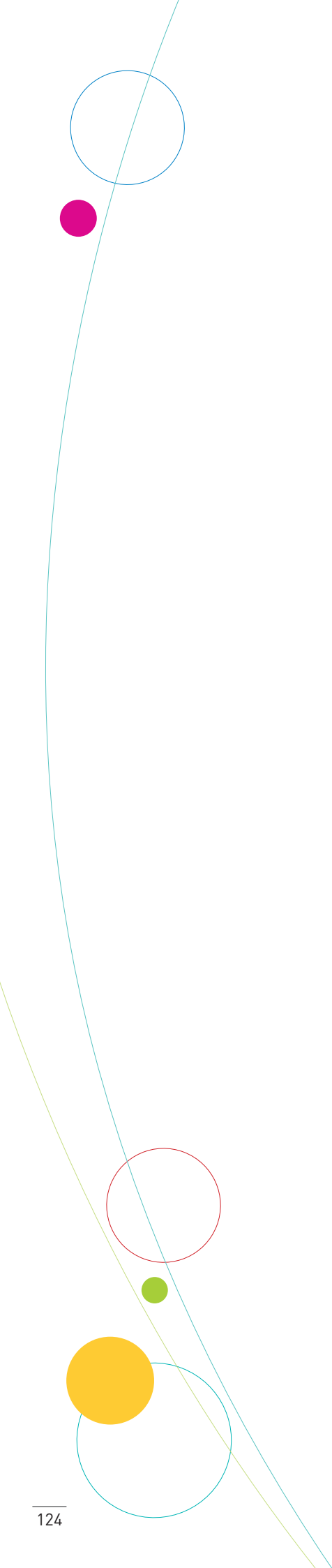
Mais aussi...

Cet article fait un focus sur les habiletés de penser. Mais il ne faut pas en conclure que l'on réduit la pratique artistique en lien avec la pratique philosophique à cet aspect. Nous proposons dans d'autres publications⁵ une vision plus globale des liens entre philo et art, mais il nous semblait pertinent de montrer l'exercice des habiletés de penser par la pratique artistique à travers des exemples concrets.

Pour conclure, nous voudrions insister sur un point. Quelle que soit la technique proposée ou les consignes expérimentées, il nous paraît intéressant que l'animateur questionne l'enfant sur son processus créatif et nomme les habiletés de penser en jeu. Il pourra à d'autres occasions, par exemple dans les discussions philo, rappeler à l'enfant ce moment de création. Gageons que cela aidera l'enfant, par analogie, à re-convoquer telle ou telle habileté de penser.

Nous espérons que cet article inspire les praticiens de la philo à expérimenter la pratique artistique au sein de leurs ateliers.

5 Voir notamment l'article « *Philo dell'Arte* : Penser et Créer – Retour sur 15 ans d'expérience », disponible sur www.polephilo.be.



« Venez assister au spectacle qui va commencer ; de retour chez vous, avec vos amis, jouez vos propres pièces et voyez ce que vous n’avez jamais pu voir : ce qui saute aux yeux. Le théâtre n’est pas seulement un événement, c’est un mode de vie ! Nous sommes tous des acteurs : être citoyen, ce n’est pas vivre en société, c’est la changer. » Augusto Boal, Unesco 2009

Théâtre et pratiques philo à Laïcité Brabant wallon

Récit d’une rencontre

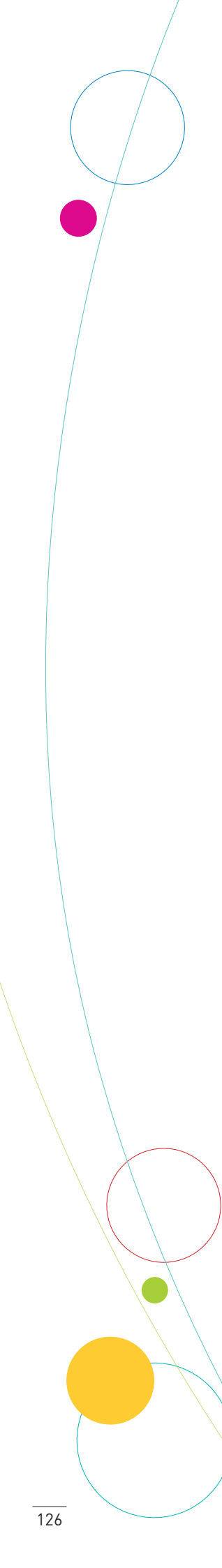
Lara Pierquin-Rifflet

Le projet PhiloThéâtre du Pôle Philo, service de Laïcité Brabant wallon existe depuis 15 ans. Alors dénommé Matinées Philo, notre premier spectacle a été « Le philosophe amoureux » de Jacques Sojcher¹. À la suite de la représentation, les ateliers philo en petits groupes commençaient avec la question : « Pourquoi la philosophie ? ». L’objectif était de « ne pas effaroucher un jeune public peu habitué à la philosophie »² en initiant la réflexion à partir des accroches lancées au public pendant la pièce de théâtre. Il s’agissait d’éveiller la curiosité et l’étonnement, les deux premières qualités en tant que philosophe. Pour animer les ateliers, le Pôle Philo a fait appel à plusieurs personnalités du monde de la philosophie en Belgique. C’est ainsi que le 12 mai 2006, à « La Villa des Roses », Baudouin Decharneux, Odile Gilon, Christian Destain et Jacques Sojcher

ont invité les élèves de l’Athénée Royal de Nivelles ayant entre 16 et 18 ans, à philosopher. D’autres philosophes ont participé à l’aventure les années suivantes, dont Magdalena Darmas et Lambros Couloubaritsis. En 2010, les philosophes du Pôle Philo s’en sont mêlés. Mes collègues Brice Droumart, Aline Mignon et Mélanie Olivier ont dès lors compté au nombre des philosophes dialoguant avec les élèves. Progressivement, les méthodologies et les objectifs de la philosophie avec les enfants – issus de l’œuvre de Matthew Lipman – ont pris du terrain sur les interventions dites plus classiques, du type cours interactifs. Pas à pas, l’intérêt de recourir aux Nouvelles Pratiques Philosophiques dans ce contexte s’est confirmé. En 2011, le projet a été élargi aux élèves du primaire, de 6 à 12 ans. Dans cette optique, le Pôle Philo a programmé le spectacle

1 Dossier pédagogique disponible sur www.polephilo.be.

2 *Idem*.



« Les petites histoires philo-zoo-phiques » créé à La Roseraie³ par l'Anneau et mis en scène par Ariane Buhbinder, à partir de l'album *Tête à tête* de Geert de Kockere (Éditions Milan-Jeunesse). En soulevant différentes questions comme « Qu'est-ce qu'un véritable ami ? Peut-on être quelqu'un d'autre ? Comment utiliser sa force ? Faut-il être deux pour être amoureux ? », ce spectacle a embarqué le jeune public dans « le flot mouvant des idées, dans l'échange des points de vue, divergents souvent »⁴. Il a rencontré un franc succès auprès de la majorité des enfants. Les ateliers philo qui ont suivi n'en ont été que plus enthousiasmants, pour les participants, mais aussi pour les animatrices Martine Nolis, Aline Mignon et Mélanie Olivier. Le projet Matinées Philo a alors pris la forme qu'il a aujourd'hui. À ce jour, nous programmons deux spectacles par an dans un contexte scolaire : un spectacle pour les enfants, un autre pour les adolescents

Depuis 2015, mon collègue Stéphane Fontaine et moi assurons la continuité de ce projet. Actuellement, dans le cadre des spectacles que nous programmons, nous travaillons principalement avec l'Athénée Royal de Wavre pour les secondaires et avec la Ville d'Ottignies-Louvain-la-Neuve pour les primaires. Il y a quelques années, nous avons joint notre démarche à celle de Centres Culturels⁵ et d'organismes d'événements comme le Festival de

Wallonie ou Pierre de Lune⁶ (qui ajoute l'expérience de danseur ou de comédien à celle de spectateur et de philosophe). Que ce soit avec un public scolaire, un public adulte ou un public intergénérationnel, les philosophes du Pôle Philo ont ainsi vu s'étendre leur expérience d'animation en rapport avec le théâtre. En 2019, nous avons renommé le projet « PhiloThéâtre ». Après quinze années d'expérience, nous partageons nos carnets de route sur le sujet.

Associer le théâtre et la philosophie, c'est associer deux expériences ayant leurs caractéristiques propres. Nous proposons cela dans différents projets du Pôle Philo. En associant les pratiques philo aux musées, aux bandes dessinées, au cinéma, ou à la littérature, par exemple. Associer la philosophie à une autre pratique ou à des objets culturels permet d'ouvrir et de nourrir la pensée. Il importe pour nous de ne pas réduire l'une ou l'autre des deux expériences en question. Même si notre objectif principal est de vivre une expérience philosophique⁷, l'équipe du Pôle Philo porte une attention particulière à la manière de proposer les autres expériences. Autant que faire se peut, nous faisons dialoguer les savoirs liés aux deux disciplines, que ce soit entre nous au moment de la préparation, ou au moment des discussions avec les participants lors des ateliers philo.

3 www.roseraie.org.

4 Document de présentation du spectacle.

5 La première collaboration a eu lieu avec le Centre Culturel de Genappe. S'en est suivie une collaboration avec l'Espace Bernier et ainsi de suite avec d'autres Centres sur le territoire du Brabant wallon.

6 www.pierredelune.be.

7 Voir le *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques*, disponible sur www.polephilo.be.

Avant la représentation, mes collègues et moi avons à cœur de prendre le temps de discuter avec la personne qui a créé la mise en scène, d'accueillir les comédiens et comédiennes avec soin, de cibler les particularités de nos différents publics, de prendre conseil auprès de spécialistes de l'association du théâtre et de la philosophie pratique ; comme le philosophe praticien Gilles Abel, par exemple, qui étudie les différents rapports possibles entre la

philosophie avec les enfants et le théâtre⁸. Le théâtre comme support d'atelier philo a ceci de particulier qu'il apporte une grande quantité de thématiques et de points de vue à même d'initier une discussion philosophique. En délimitant un espace scénique et en se vivant de manière collective, l'expérience du théâtre implique une série d'enjeux liés au semblant, à l'éducation morale et esthétique, au plaisir et aux émotions⁹.

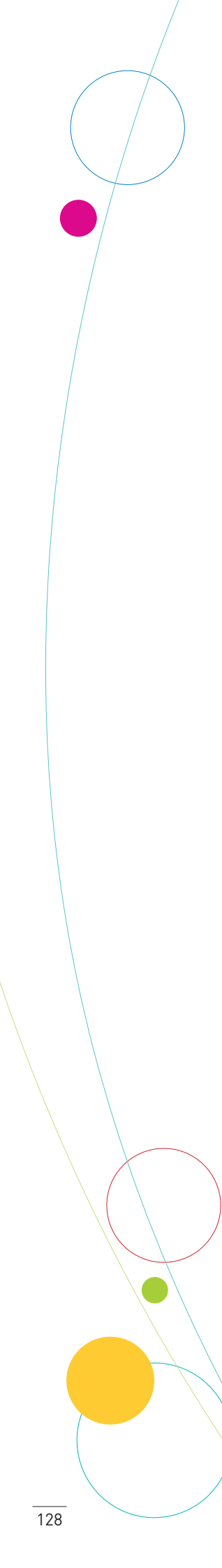
Quelles expériences théâtrales ?

Définir un spectacle à associer à un atelier philo comporte plusieurs contraintes. Par facilité, durant les premières années de vie du projet, nous avons uniquement ciblé les élèves du secondaire supérieur (16 à 18 ans) et, d'année en année, nous avons programmé le spectacle « Le Philosophe amoureux », mentionné ci-dessus. Aujourd'hui, nous varions les publics, les modalités de programmation (par le Pôle Philo ou par nos partenaires culturels), les compagnies de théâtre, ainsi que les formes proposées : théâtre classique tragi-comique, théâtre de rue, performance de clown, jeu de marionnettes, théâtre muet, danse, opéra, etc. Il nous importe de faire naître le plaisir esthétique auprès du public, la satisfaction des enseignants lorsque nous sommes dans un contexte scolaire et, surtout, les questionnements philosophiques. En amont de ces considérations, une

série d'éléments d'ordre pratique nous occupent : la durée, la jauge et la fiche technique du spectacle, la capacité de la salle, les éventuels subsides. Si l'atelier philo a lieu directement après le spectacle, celui-ci ne doit pas dépasser une heure. Au-delà, il est en effet impossible de maintenir la pensée attentive. Le nombre de spectateurs, quant à lui, détermine l'opportunité de créer des sous-groupes ou de mettre en place une discussion philosophique avec l'entièreté du public. Dans le premier cas, il est nécessaire que des espaces séparés et au calme soient disponibles au plus tard deux semaines après la représentation. Face au public dans son entièreté, généralement dans la salle de spectacle et directement après la représentation, nous structurons les échanges en animant si possible à deux. En aval de ces critères pratiques, se situent des critères esthétiques et philosophiques,

8 Voir ABEL Gilles, « Philosophie pour enfant et théâtre jeune public », in OLIVIER Mélanie (coord.), *Penser et créer*, Laïcité Brabant wallon, pp. 85-97.

9 Voir SARRAZAC Jean-Pierre, *Je vais au théâtre voir le monde*, Gallimard Jeunesse (Chouette ! Penser), 2008.



déterminés par nos sensibilités en tant qu'individus et en tant que délégués laïques, chargés de représenter et de défendre les valeurs du libre examen. Il s'agit pour nous de retrouver dans le contenu et la forme du spectacle tout autant une problématique philosophique, qu'une qualité proprement théâtrale. La problématisation en philosophie consiste à identifier un matériau qui puisse être à l'origine d'un questionnement ouvert, universel et conceptuel¹⁰. Durant la représentation, le visionnement de la captation du spectacle ou (au pire) la lecture du texte de la pièce, nous sommes attentifs aux éléments suivants : Sommes-nous étonnés ? Sommes-nous confrontés à un choix scénographique interpellant ? Pouvons-nous postuler, avec l'expérience qui est la nôtre, que l'étonnement et l'interpellation seront également au rendez-vous pour notre public cible ? Le spectacle porte-t-il des enjeux et des problèmes philosophiques qui suscitent la réflexion ? Constatons-nous l'absence d'un ton moralisateur ? Les thèmes sont-ils traités de manière originale, tout en étant accessibles ? Pourrions-nous commencer l'atelier philo sans que la majeure partie du temps ne serve à identifier les thèmes du spectacle ? Constatons-nous une innovation esthétique qui amènerait notre public à vivre une expérience particulière ? Le rythme et les répliques sont-ils entraînants ? Les images et les métaphores sont-elles compréhensibles ? Quels rapports les

comédiens entretiennent-ils avec le quatrième mur que représente le public ? Avons-nous assisté à un jeu d'acteur maîtrisé et bluffant ? Un brin d'humour est-il présent et à propos ? Sommes-nous emportés par une note de poésie ? Selon le public pour lequel nous préparons l'événement, ces questions trouveront des réponses sensiblement différentes. Lorsque nous programmons un spectacle au Pôle Philo, nous recherchons une pièce accessible à partir d'un certain âge et qui s'adresse ensuite à tous les âges de la vie. Cela dit, comme ce critère de choix s'articule à une série d'autres critères, nous ne pouvons pas toujours le suivre à la lettre. D'expérience, nous pouvons dire que si des enfants du public ont 5 ans, le propos du texte – portant maximum sur une ou deux idées simples – gagne à être imagé et métaphorique. Comme le spectacle « Au loin »¹¹ plein de douceur et de poésie, qui suit le voyage de plusieurs marionnettes sans parole dans un univers de livres et de papier. Une pièce avec du mouvement préservera la concentration des tout-petits. Le spectacle sera par ailleurs mieux reçu s'il ne dure pas plus de quarante-cinq minutes. À partir de 7/8 ans, les enfants peuvent suivre un spectacle d'une heure sans interruption. À partir de 9 ans, le spectacle peut commencer à intégrer un vocabulaire plus compliqué. Avec le spectacle « Les Misérables » de la compagnie « Les Karyatides » par exemple, nous avons pu aborder les dilemmes moraux qui constituent, pour les enfants

10 Pour plus de renseignements sur la problématisation, voir le *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques*.

11 www.plastiquepalacetheatre.be.

de cet âge, un socle de compétences discursives. Pour aborder les sous-entendus et l'ironie en atelier philo, nous ne ciblons pas un public ayant moins de 10/11 ans. Pour le spectacle « Le moment clé »¹² par exemple – qui s'adresse à un public à partir de 8 ans et qui joint avec brio l'humour piquant et la tendresse – nous ne proposerons pas de vivre un atelier philo avant 10 ans. Pour les élèves de 16 à 18 ans, nous choisissons des spectacles qui dans la forme se rapprochent beaucoup du théâtre pour adulte, tout en favorisant des thématiques qui rejoignent leurs centres d'intérêt ou qui sont en lien avec l'actualité. Pour un public intergénérationnel, un thème traité de manière à être perçu différemment selon l'âge du spectateur permettra de vivre un atelier philo stimulant. Ce fut le cas par exemple de l'opéra « Momo »¹³, parlant du rêve et de la réalité. En plus d'exploiter un thème facilement identifiable, ce spectacle a généré des échanges philosophiques de qualité, grâce à l'émergence d'une sorte de polémique entre les adultes et les enfants : les frontières entre le rêve et la réalité ne se situaient pas aux mêmes endroits pour les uns et les autres. En mettant subtilement les interventions des participants en contraste, le spectacle et l'animation philo ont permis de confronter les lectures et les interprétations des deux générations et d'ouvrir de nouvelles perspectives de réflexion chez chacun et chacune.

En jouant avec les normes, les formes sociales et politiques qui nous façonnent,

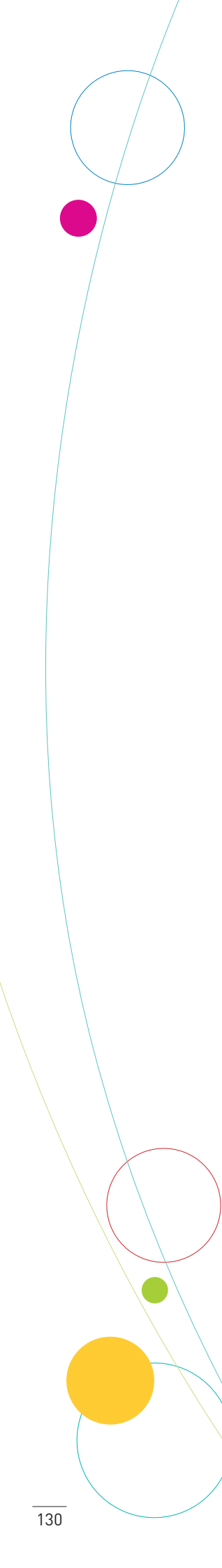
les compagnies de théâtre jeunesse provoquent de la friction et créent des failles, à partir desquelles les spectateurs peuvent se mettre à réfléchir et à développer leur esprit critique. En atelier philo, nous pouvons dès lors identifier des problèmes philosophiques à décortiquer ensemble. L'apprentissage du questionnement et du dialogue est renforcé lorsque l'atelier philo se base sur une expérience théâtrale. Que les participants s'identifient aux personnages ou qu'ils soient confrontés à des vécus radicalement étrangers, nous avons toujours de la matière pour philosopher à partir d'une pièce qui correspond aux critères philosophiques et esthétiques listés ci-dessus. Le théâtre jeune public, auquel nous avons la possibilité d'assister en Belgique francophone et dans le nord de la France, nous montre en effet à voir des oppositions, des fractures, entre des personnages aux conditions, aux désirs ou aux valeurs bien différents. En effet, les créateurs d'art vivant parviennent souvent à rendre manifestes les souffrances vécues, avec justesse et avec soin, suscitant ainsi le désir de philosopher.

Pour « La femme à barbe »¹⁴, par exemple, les normes sociales ne sont pas compatibles avec la reconnaissance de ses désirs individuels. Elle souhaiterait être adulée à l'instar de Madonna, mais sa naïveté mêlée à de la fierté est tournée en ridicule par son compagnon. En fonction des groupes-classes, ce spectacle, que

12 www.lemomentcle.be.

13 <https://educateurs.lumni.fr/video/momo>.

14 www.leschardons.be.



nous avons programmé pour des élèves de 8 à 12 ans en 2019, a permis de questionner les différentes aspirations personnelles dans un monde commun, les défauts et les qualités de chacun, les traces que nous laissons après notre passage sur terre, ou encore la forme du théâtre de clowns, avec le Clown blanc et l'Auguste. Comment les normes et les libertés seront-elles négociées ? Qui ressortira « perdant », « gagnant » ou ni l'un, ni l'autre ? Le théâtre nous montre avec humour et poésie des points d'origine et des points de fuite pour les corps et les esprits, tantôt meurtriers, tantôt sauveteurs. Ce média révèle avec légèreté notre ignorance concernant les vécus d'individus qui nous sont étrangers. Durant la discussion philosophique, nous pouvons par conséquent faire dialoguer la pluralité des opinions et des points de vue. L'effort pour conceptualiser les mots-clés résulte alors d'une co-construction, à partir des savoirs et des expériences des participants, enrichie des images perçues durant la pièce. En s'appuyant sur le spectacle, l'argumentation gagne également en nuance et en véracité. En 2018, avec la compagnie « En chantier »¹⁵ et son spectacle « Truelle destin » programmé pour des enfants de 8 à 12 ans, nous découvrons un réfugié économique au passé tragique qui doit changer de métier. Comédien dans son pays, il doit devenir maçon en Belgique. D'abord isolé, sans ressources matérielles ni sociales, sans connaissance de la langue du pays

d'accueil, il fera la rencontre d'un homme plus âgé – celui qui lui apprendra le métier de maçon – dont les sentiments évolueront de la méfiance à l'affection. Dans ce spectacle, les moments drôles et poétiques mêlés aux mouvements circassiens des comédiens nous rendent sensibles à la vie singulière des autres. Pour le spectacle de marionnettes « La classe des Mammouths »¹⁶, proposé en 2020 aux élèves de 8 à 9 ans, nous soulevons la question des genres, en questionnant les catégories fille/garçon. Le protagoniste de l'histoire modifie radicalement sa perception après s'être retrouvé plusieurs jours dans le corps d'une fille. Avec les élèves du secondaire, nous avons exploré notre passé colonial, en suivant une mère nostalgique de la domination belge au Congo, et sa fille, perturbatrice et impertinente à travers ses tentatives hésitantes d'émancipation. Ce spectacle, intitulé « Colon(ial)oscopie » et créé par la compagnie « Ah mon Amour ! »¹⁷, se base sur la virtuosité des comédiennes et, dans ce cas-ci, sur l'humour noir pour dire les aberrations de notre histoire, la violence et l'indignation. Cela nous a permis de réfléchir à un passé proche qui ne passe pas, qui laisse indifférent pour certains, fait honte ou est douloureux pour d'autres. Dans un premier temps, la mise en scène de personnages fictifs durant le spectacle éveille les participants à une approche critique des thématiques abordées. La réflexion se développe ensuite

15 www.enchantiers.be.

16 www.theatre4mains.be.

17 www.cie-ahmonamour.com.

durant les ateliers philo, alors que nous nous appuyons sur la rencontre qui a lieu entre les gens du théâtre et du public. Durant le spectacle, la rencontre passe par les artifices de la scène, l'écriture des dialogues et la prouesse technique des comédiennes et comédiens. À la fin du spectacle, une autre modalité de rencontre est possible lors de bords de scène d'environ quinze minutes, qui permettent aux spectateurs de poser des questions aux comédiens, parfois aux techniciens et au metteur en scène. Les bords de scène sont l'occasion pour les professionnels du théâtre de transmettre

avec passion quelques notions de leur métier. Ce dispositif permet également au public de découvrir l'envers du décor. Nous avons remarqué que les publics constitués d'élèves entre 8 et 10 ans sont particulièrement enthousiastes durant cette phase. Est-ce l'occasion pour eux de montrer qu'ils sont venus « captifs » (par obligation scolaire), mais qu'ils n'ont rien perdu de leur autonomie et de leur désir propre de comprendre et de poser des questions – parfois provocatrices et déroutantes –, pour mieux se rendre « complices » des scènes qu'ils ont vu se dérouler devant leurs yeux ?

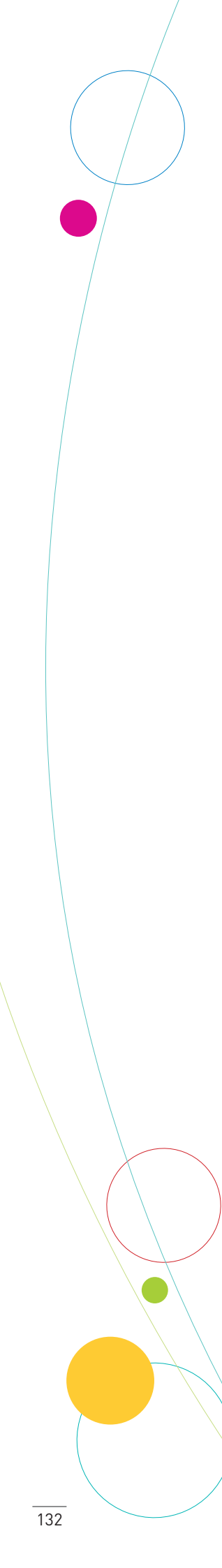
Quelles expériences philosophiques ?

Listons, dans cette section, les dispositifs philosophiques prêts à l'emploi expérimentés dans le cadre du projet PhiloThéâtre et pouvant servir de repères pour mettre en œuvre vos propres ateliers philo. La manière de philosopher en cercle varie selon le public, la personne qui anime, les objectifs, le spectacle, le lieu et le temps passé entre le spectacle et l'atelier philo. Selon ces modalités, tel ou tel *modus operandi* pourra être privilégié. Les différences d'âge sont prises en compte, mais les dispositifs sont souvent ajustables à chaque âge, même les plus ludiques. Un premier choix doit être fait entre deux grandes familles de dispositifs : d'un côté, *les dispositifs transversaux* qui s'appliquent à tous les spectacles, y compris d'autres supports d'atelier philo ; de l'autre côté, *les dispositifs sur mesure* spécifiquement créés pour le théâtre ou imaginés pour

un spectacle en particulier. Il existe par ailleurs une gradation de dispositifs, allant du plus simple au plus compliqué en terme de matériel à préparer. Enfin, certains dispositifs ne comportent qu'une seule phase de discussion philosophique, d'autres font se succéder différentes séquences, suivant un ordre prévu à l'avance. Accrochez-vous, ça se décline dans tous les sens. Bonne pioche !

Les dispositifs transversaux

Une pièce de théâtre est déjà un dispositif complexe en soi. Le dispositif de l'atelier philo peut dès lors être très simple. Un dispositif minimaliste peut avoir de l'intérêt si on se sent à l'aise pour animer sans filet. Avec un dispositif peu directif, le groupe discute librement du spectacle. Cela laisse de la place à l'émergence de ce que l'on pourrait appeler avec



Agamben « l'Ingouvernable »¹⁸. Les participants se repèrent et se dirigent de manière autonome, sans autres consignes que le cadre de l'atelier philo (esquissé par l'animateur en deux trois phrases suggestives et sécurisantes) et les questions de relance nées des interventions¹⁹. Par conséquent, toujours en s'inspirant d'Agamben, le dispositif peut facilement être « profané » par les participants, qui sont ainsi invités à s'emparer de leur « processus de subjectivation ». À l'animateur de jongler avec les interventions, pour aider les participants à saisir le sens de l'activité. La discussion philosophique porte dès lors plus rapidement sur ce qui les intéresse vraiment.

Après la mise en place du cadre, nous pouvons par exemple demander au groupe : « De quoi s'agit-il ? », de manière intentionnellement vague. Ensuite, après un tour de parole, l'animateur, l'animatrice formule une question principale au départ des paroles prononcées, et qui servira de fil d'Ariane au groupe. Par exemple, pour le spectacle « Maison Renard »²⁰ proposé à des élèves du secondaire en partenariat avec le Centre Culturel de Braine-l'Alleud, la question fut : « Sommes-nous responsables des actes de nos parents et grands-parents ? ». Nous utilisons souvent cette forme d'atelier philo avec les élèves du secondaire supérieur.

Mais rien n'empêche de la proposer à des participants plus jeunes, *a fortiori* s'ils pratiquent régulièrement la philosophie en ateliers. Une variante de dispositif allégé en terme de matériel et de préparation nous vient du dialogue socratique²¹. Il s'agit d'un dispositif utilisé par Oscar Brénifier²². Il consiste à demander à un ou plusieurs participants de répondre successivement aux questions : « qu'as-tu ressenti ? », « qu'as-tu vu ? » et enfin, « qu'as-tu compris ? »

En ce qui concerne les dispositifs transversaux plus séquencés, différents choix s'offrent à nous, moyennant l'ajustement au public cible. Nous avons tout d'abord la traditionnelle communauté de recherche philosophique (CRP) développée par Matthew Lipman²³. Traditionnelle jusqu'au choix du support, car Lipman partait uniquement des romans²⁴ qu'il avait écrits pour les enfants et non de pièces de théâtre. On apportera une aide supplémentaire aux plus jeunes pour formuler les questions et on adaptera le niveau de langage utilisé : plus métaphorique, moins conceptuel. Plus le public est jeune, ou peu familier avec le théâtre et la philosophie, plus le rapport au spectacle gagne à être direct – avec peu de médias. On partira éventuellement de l'affiche du spectacle ou d'un dé à pochettes transparentes avec les images des personnages de la pièce (voir ci-dessous).

18 AGAMBEN Giorgio, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Éditions Payot & Rivages, 2014, p. 50.

19 Voir le *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques*.

20 www.victorb.be.

21 Voir le *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques*.

22 www.pratiques-philosophiques.com.

23 Voir le *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques*.

24 Ces romans s'intitulent *Elfie*, *Lisa*, *Harry Stottlemeier...*

Avec ce type de public, l'animateur doit aider le groupe en construisant des liens supplémentaires. Il importe de prendre le temps au préalable de faire restituer la pièce par les participants et de tirer au clair les enjeux philosophiques, afin de faciliter la cueillette de questions. En intergénérationnel, il est possible de faire de petits groupes, formés d'un adulte et d'un enfant, et de les amener à formuler une question ensemble.

La CRP classique à animer en cinquante minutes, c'est-à-dire en peu de temps, est un exercice plutôt sportif. Si vous préférez prendre le temps sans avoir l'impression de « courir », il est possible d'éviter de cueillir des questions en procédant simplement à une cueillette de notions clés. On les mettra alors en lien les unes avec les autres durant la discussion. Pour s'épargner le vote d'une question ou d'une notion, qui nécessite un effort supplémentaire de réflexion, le dé géant à facettes de type « tableau blanc » (sur lesquelles seront inscrites les questions ou les notions données par le groupe) permet de gagner du temps, en laissant faire le hasard. Le moment du lancer de dé par un enfant ajoute d'autre part du plaisir et de la dynamique au processus.

Avec des participants âgés au minimum de 9 ans, le dispositif de « La réunion de rédaction »²⁵ s'avère idéal pour exercer les participants à créer un avis critique sur la pièce, comme s'ils étaient les journalistes d'une revue de critique d'art. Les participants sont placés dans le rôle

d'experts et sont invités à créer un article sur le spectacle, chacun travaillant à une rubrique en fonction de son expertise (en habileté de penser) tirée au sort. L'intérêt de ce dispositif est qu'il facilite l'évolution du jugement que les participants portent sur le spectacle avant et après l'atelier philo. Comme nous le verrons dans la troisième section de l'article, nos possibilités d'évaluation de cette évolution sont relativement limitées. Il arrive qu'un participant parle de cette évolution avec un autre dispositif, mais alors de manière accidentelle. Cela arrive par exemple lorsqu'un participant a l'audace, au début de l'atelier, de dire ouvertement qu'il n'a *rien* compris ou qu'il n'a *pas du tout* aimé. Après avoir discuté du spectacle suivant les critères philosophiques et démocratiques, il est alors possible de l'entendre dire qu'il a changé d'avis. Il a alors un jugement plus nuancé. Mais cela reste occasionnel. Au contraire, dans le cas de « La réunion de rédaction », nous avons presque chaque fois des remarques du type : « Tiens, j'ai un autre point de vue sur la pièce suite à l'exercice. ». Dans le cadre du spectacle « Gulfstream »²⁶ programmé par le Centre Culturel de Genappe, ce fut particulièrement manifeste. Opérer une critique constructive de ce spectacle et lui donner sens – alors qu'il n'était pas compris et encore moins apprécié par la majorité des enfants (surtout à cause de longueurs) – a permis un revirement étonnant de situation. Il faut noter que ce dispositif nécessite deux périodes de

25 Fiche d'animation disponible sur www.polephilo.be.

26 www.lastationcollectif.com.

cinquante minutes. De plus, ce dispositif est relativement « délicat » à animer car il repose sur plusieurs phases successives

complexes, en plénière et en sous-groupes. Mais le résultat sous forme d'article fait généralement la fierté des participants.



©Pôle Philo

Les dispositifs sur mesure

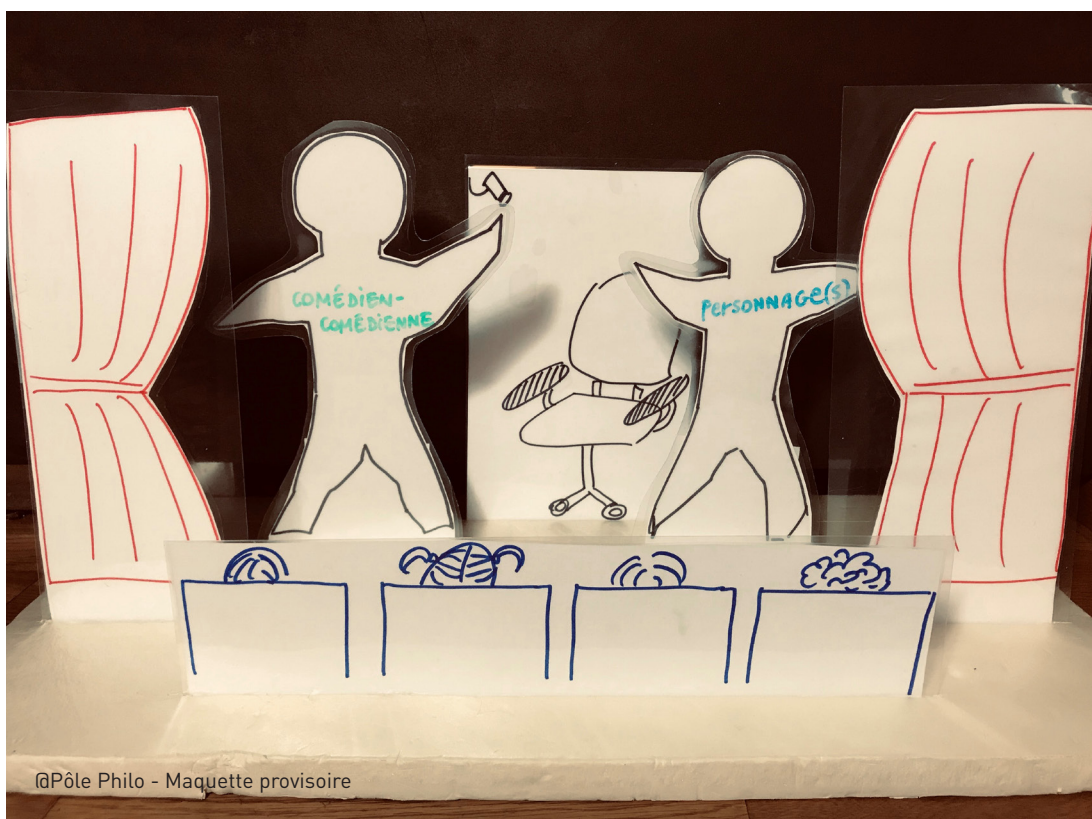
Les dispositifs transversaux qui ont été listés jusqu'à présent (la CRP, les dés géants et « La réunion de rédaction ») s'appliquent généralement à tous les spectacles et à d'autres types de support d'ateliers philo. Dernièrement, nous avons créé un dispositif spécifiquement adapté aux arts de la scène. Le principe consiste à explorer le monde du théâtre au départ d'une maquette représentant le public, les comédiens, les personnages, le

rideau rouge et le décor²⁷. Les participants commencent par restituer le spectacle. Ils découvrent ensuite les différents éléments de la maquette et choisissent l'un d'eux. Cette phase peut inclure un petit exercice d'argumentation pour persuader les autres de l'intérêt de traiter de cet élément-là en particulier. Enfin, ils découvrent une question liée à l'élément sélectionné et discutent ensemble pour y répondre. En fonction de l'âge des participants, on se demandera à partir du spectacle :

²⁷ Fiche d'animation disponible sur www.polephilo.be.

« Te sentais-tu « dans » la pièce ou « en dehors » ? », « Ferais-tu autrement ? »,

« Qu'est-ce qui fait qu'on y croit ? », « T'arrive-t-il de jouer un rôle ? »...

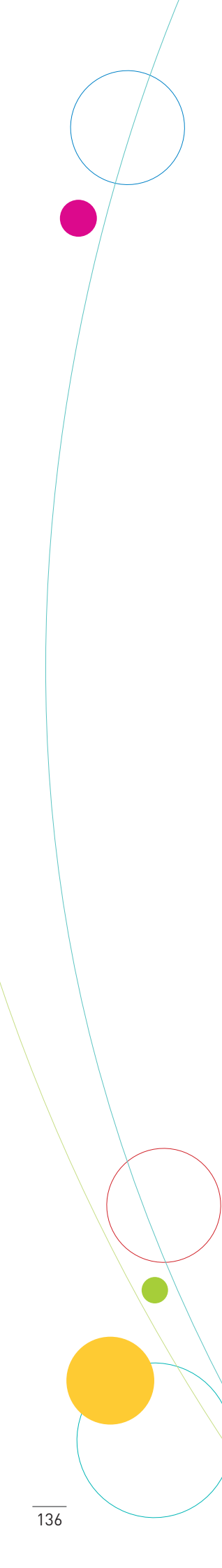


Évoquons maintenant nos dispositifs adaptés ou créés pour une pièce en particulier, parfois en nous inspirant du dossier pédagogique fourni par la compagnie de théâtre. À partir d'un spectacle qui s'y prêtait, nous avons par exemple isolé des phrases engagées à teneur polémique pour les mettre en tension dans un jeu d'argumentation. Avec la pièce « Les petites histoires philo-zoo-phiques », nous avons utilisé le dispositif de « L'animal-journal »²⁸ et nous avons créé pour l'occasion le dispositif « Les petites scènes ». Ce dispositif sous forme de jeu permettait d'interroger aussi bien les différentes thématiques que

de développer une réflexion métacognitive à propos de l'art de la scène. Malgré les conditions difficiles – l'atelier philo a eu lieu dans un espace bruyant – l'animation en elle-même fut un succès. Elle a d'ailleurs eu son existence propre par la suite. Pour « Sœurette et la fille de l'eau » du Théâtre des 4 mains²⁹, des images des personnages avaient été glissées dans les pochettes en plastique transparent d'un dé géant. Chaque image de personnage permettait d'initier une discussion philosophique. Par exemple, en y associant une question liée aux caractéristiques du personnage, ou en demandant aux participants : « Quel

28 Fiche d'animation disponible sur www.polephilo.be.

29 www.theatre4mains.be.



est le problème que rencontre ce personnage dans l'histoire ? ». Ce dispositif est intéressant quand les protagonistes de la pièce portent des problématiques distinctes, mais qui gravitent autour de deux ou trois thématiques soulevées par le spectacle. L'histoire est alors abordée à travers le prisme de chaque personnage, afin de décentrer le spectateur de sa perception initiale.

Pour le spectacle « Triple Buse »³⁰, nous avons adapté l'animation « Clés sur portes »³¹. Les clés – sur lesquelles nous inscrivons habituellement des hypothèses répondant au questionnement : « Quel est le message de l'histoire ? Quel message les artistes ont-ils voulu faire passer ? » – ont été remplacées par des ballons de baudruche. Et les portes – sur lesquelles sont préalablement inscrites les notions clés de l'histoire –, par des caisses en cartons. Les participants répartis en sous-groupes étaient invités à placer leur ballon-hypothèse dans la caisse-notion correspondante en justifiant leur choix. Chaque hypothèse faisait ensuite l'objet d'une discussion philosophique en plénière. Nous avons ainsi fait concorder la « scénographie » de l'atelier philo à celle du spectacle. L'intrigue de celui-ci ayant lieu dans une usine à ballons. Le dispositif « Clé sur porte » est tout désigné pour exercer l'interprétation des enjeux d'une pièce.

Dans un autre contexte encore, lors d'une collaboration avec l'Espace Bernier, il a été

question d'animer un atelier philo avant que les élèves n'aillent voir le spectacle « Les Misérables »³² – théâtre d'objets inspiré de l'œuvre de Victor Hugo. Nous avons décidé d'organiser l'atelier philo *avant* le spectacle, car celui-ci était très dense et le vocabulaire plutôt difficile. Nous avons invité les enfants à se confronter aux dilemmes qui allaient apparaître au fil de l'histoire. En nous aidant de l'affiche du spectacle et avec sous la main quelques gravures des personnages d'Hugo datant du 19^{ème} siècle, nous avons décodé les choix difficiles qu'auront à poser les personnages, Jean Valjean, l'inspecteur Javert, etc. Nous avons demandé aux enfants : « À votre avis, que va faire tel personnage : « plutôt ceci » ou « plutôt cela » ?, plutôt voler un pain en ayant faim en hiver ou plutôt faire autre chose ? plutôt tuer son ennemi ou plutôt l'épargner ? etc. Pour quelle raison ? Et vous, que feriez-vous ? » Cela nous a permis de brosser l'histoire avant la représentation, mais sans tout révéler. Les décisions des personnages étaient annoncées le moins possible aux enfants. Nous révélions juste ce qu'il fallait pour passer au dilemme suivant. Pour le dernier dilemme, nous terminions par une phrase faisant planer le doute : « Vous découvrirez le choix que fera le personnage durant le spectacle. ». Maintenir le doute assurait en quelque sorte que les enfants soient attentifs au spectacle, malgré la complexité de l'histoire et le vocabulaire soutenu.

30 www.cieduplatpays.be.

31 Fiche d'animation disponible sur www.polephilo.be.

32 www.karyatides.net.

Quels effets pour les participants ?

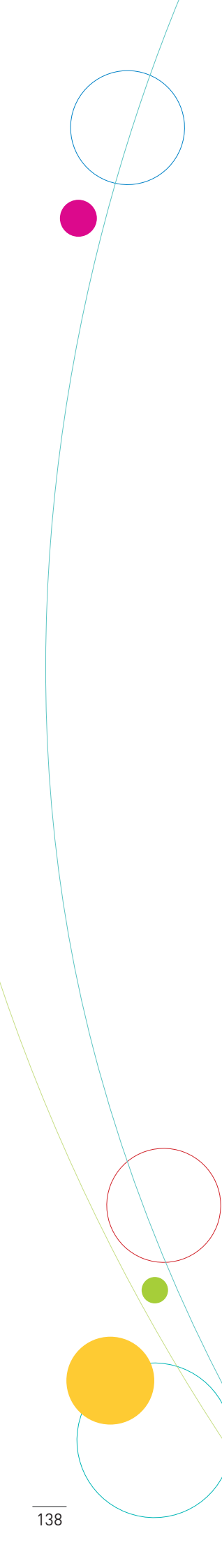
Avec le projet PhiloThéâtre, nous nous situons dans un cadre d'animations ponctuelles. Autrement dit, nous rencontrons les participants – tantôt spectateurs, tantôt philosophes – à une seule occasion³³. Il est donc difficile d'évaluer les effets que cet événement a sur eux. Nous faisons l'hypothèse que le public entretient un meilleur rapport avec le théâtre lorsqu'il a bénéficié d'un atelier philo en lien avec la pièce. Nous visons une éducation au regard de spectateur, à l'esthétique des formes, aux codes du théâtre et des arts de la scène. Mais nous ne pouvons en faire aucune certitude, encore moins une règle générale. Cela nécessiterait entre autres une idée précise du rapport que les participants entretiennent préalablement avec le théâtre : vont-ils au théâtre depuis leur petite enfance, s'agit-il d'une de leur première fois ou bien est-ce entre les deux ? Nous ne disposons pas de cette information avant l'atelier philo et n'avons pas non plus les moyens de suivre l'évolution par la suite. Avant, pendant ou après l'atelier philo, certains (se) diront qu'il y a des choses auxquelles réfléchir et à approfondir dans le théâtre, d'autres se le diront plus tard, d'autres jamais. En miroir, nous tablons sur le fait qu'un atelier philo incluant le théâtre dans son dispositif (ainsi qu'un cadre bienveillant et constructif) aura

participé – même ponctuellement – à une éducation au dialogue des points de vue, parfois opposés et conflictuels. Parce que le théâtre met en tension des problématiques existentielles et des désaccords, la confrontation des points de vue durant l'atelier philo en est facilitée. Cela suppose un positionnement particulier de la part du philosophe praticien, de la philosophe praticienne qui anime l'atelier philo. Il s'agit d'avoir identifié au préalable ses valeurs et ses croyances³⁴, afin de ne pas biaiser la discussion en posant des questions de relance involontairement dirigistes. Nous ne pouvons pas entièrement anticiper le contenu des discussions et les pensées qui y seront développées. L'imprévisibilité de l'atelier philo, quoiqu'elle représente un inconfort et un défi pour l'animateur, en constitue une caractéristique inhérente. À cette condition, nous pouvons atteindre l'objectif de penser par et pour nous-mêmes.

Par la mise en place du projet PhiloThéâtre, nous visons une continuité pour ceux qui se sentent familiers avec le théâtre et un « apprivoisement » pour les autres, ainsi que l'expérience d'une perspective philosophique sur soi et le monde. Ce projet représente dès lors un accès à la culture philosophique et théâtrale. Étant donné que les modalités de la discussion philosophique permettent aux participants

33 Il y eut quelques exceptions : avec le projet remarquable d'ateliers philo & danse, décrit dans l'article « Contes chorégraphiques où le mouvement du corps rencontre celui de la pensée » disponible sur www.polephilo.be ; avec un projet pour l'AMO d'Ottignies et le Centre Culturel du Brabant wallon, nous avons animé des ateliers récurrents avec un même groupe durant une année, après chacune de leurs sorties au cinéma, au théâtre ou à l'opéra.

34 Voir le *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques*.



de déterminer eux-mêmes le contenu de la réflexion, une grande liberté leur est offerte pour s'emparer subjectivement des éléments clés du théâtre. L'atelier philo peut en effet soutenir l'effort de compréhension des enjeux liés à la scénographie ou à la mise en scène. Par conséquent, il permet de désacraliser le théâtre, d'en faire un objet de pensée à « triturer » dès qu'on en a saisi ses règles principales. Selon notre expérience, cela rencontre presque toujours l'intérêt des participants. Alors que ce projet en était à ses débuts, nous remettons un questionnaire aux élèves afin de recueillir leur opinion sur l'événement. Une majorité des élèves trouvait l'activité « enrichissante, intéressante, inattendue »³⁵. Par ailleurs, le nombre d'élèves inscrits augmentait d'année en année. De cela, et de la satisfaction exprimée par les enseignants à la fin des événements, nous en avons déduit que le projet rencontrait les objectifs des écoles en termes d'éducation à la culture.

Les avantages du théâtre comme support d'ateliers philo :

L'expérience théâtrale apporte une profusion de sensations et d'informations, qui peuvent susciter une remise en question, bousculant nos préjugés. Elle donne du mouvement à la pensée et dynamise l'expérience de l'atelier philo, en ce que les comédiens incarnent

des idées. En effet, le spectacle vivant ancre des pensées, des principes ou des convictions en les concrétisant sur scène. Sollicitant les sens de la vue et de l'ouïe, un spectacle peut aussi comporter des éléments intentionnellement olfactifs durant la pièce³⁶. La « fascination » que peut vivre le spectateur lui permet de canaliser son attention et l'aide à se souvenir des moments marquants pour lui. Autant de points de départ possibles d'une réflexion philosophique. Le théâtre est considéré comme un moteur d'étonnement et, lors de la communauté de recherche philosophique, comme un moteur d'identification des présupposés³⁷. Les présupposés forment une série d'évidences sur lesquelles nous construisons nos conceptions du monde. Au moment des ateliers philo, l'identification partielle et temporaire aux personnages durant la pièce est jointe à une prise de recul. Ce processus permet de percevoir ses propres convictions, tout en essayant de comprendre des univers complètement différents du sien, autrement dit de relativiser. Comme l'écrit Ann Margaret Sharp, « on apprend à voir le monde de ses propres yeux tout en se mettant à la place d'autrui »³⁸. Ces capacités peuvent être exercées à partir d'autres supports. Cependant, l'immersion dans le spectacle constitue une mise en condition plus rapide. L'étonnement ressenti en tant que

35 Issu des archives de 2006 du Pôle Philo de Laïcité Brabant wallon.

36 Comme le spectacle « NO ONE » créé et mis en scène par Sophie Linsmaux et Aurelio Mergola qui utilisent ce type d'artifice, voir le site www.still-life.be.

37 Voir le *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques*.

38 SHARP Ann Margaret, « À la rencontre de l'autre », in *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman*, Vrin, 2014, p. 22.

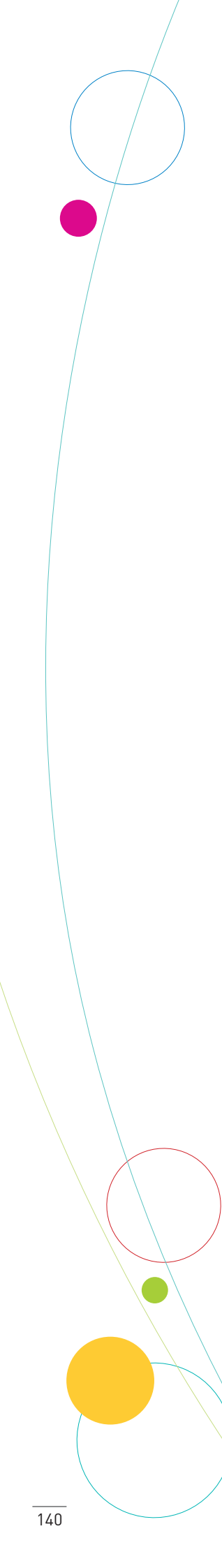
spectateur et l'étonnement philosophique ne se recourent pas toujours. Un vif étonnement théâtral peut entraîner des difficultés durant l'atelier philo, notamment du point de vue affectif. L'étonnement au théâtre et l'étonnement philosophique se rencontrent lorsqu'ils invitent le public à vouloir chercher ce qui se cache derrière les évidences. Lorsqu'une évidence est identifiée comme telle et qu'elle est questionnée, la forme de nos pensées gagne en précision et nous pouvons mieux décider que croire, ou plutôt, ne pas croire. Autrement dit, les deux types d'étonnement se rejoignent lorsqu'ils mènent tous deux à une question ouverte qui universalise en suscitant des réponses plurielles, parfois incompatibles, toujours temporaires.

Un autre intérêt du spectacle vivant est qu'il fait partie des supports permettant de constituer un bagage commun aux participants. Il ne s'agit pas de construire la réflexion à partir des représentations isolées de chacun. Avec le théâtre, nous partons d'une grande quantité de matière philosophique perçue collectivement. Grâce à ce référentiel commun, avec un peu d'expérience en tant qu'animateur et de bonnes conditions globales, la richesse et la diversité des échanges en sont garanties. En comparaison d'un dispositif d'atelier philo qui partirait d'une question et rien d'autre, un spectacle apporte plus de repères communs, auxquels nous pouvons aisément faire référence durant la discussion. Il importe de ne pas supposer la nécessité d'une expérience théâtrale réussie pour garantir la réussite d'une expérience philosophique. Il s'agit de deux

plans différents. Il est possible de vivre une expérience philosophique passionnante à partir d'un spectacle raté ou d'un spectacle à l'esthétique fascinante d'inventivité et de beauté, mais raciste (au premier degré). L'inverse étant vrai également : une expérience esthétique fantastique et sublime peut néanmoins déboucher sur un flop durant l'atelier philo.

Les inconvénients du théâtre comme support d'ateliers philo :

Je vais aborder ici deux inconvénients qui constituent des difficultés avec lesquelles naviguer. Le premier est corrélatif à nos conditions particulières au Pôle Philo. Le deuxième s'applique de manière générale. En ne philosophant qu'une seule fois avec le groupe, nous ressentons souvent un goût de trop peu. Comme dit précédemment, les pièces de théâtre contiennent un grand nombre d'éléments déclencheur pour philosopher. Ce qui fait la qualité et l'intérêt du théâtre comme support d'atelier philo devient, de ce point de vue, son défaut. En effet, développer les différents éléments qui ont intéressés les participants durant le spectacle requiert du temps. Or, généralement, l'atelier philo dure moins longtemps que la pièce. En moyenne, le spectacle dure une bonne heure et l'atelier philo cinquante minutes. Nous mettons parfois en place d'autres types de projets avec le groupe. Toutefois ce n'est, d'une part, pas toujours possible et, d'autre part, le spectacle n'est alors plus considéré comme le support des ateliers philo. Le coût en temps, en énergie et en moyens financiers (lorsque nous programmons) peut ainsi sembler disproportionné. Une



consolation consiste à imaginer qu'avec le temps cet événement marquera particulièrement certains participants, même si on ne sait pas quand, ni comment. On espère les avoir rendus gourmands de théâtre et de philosophie pratique.

Au début de l'atelier philo, nous donnons souvent une place à un tour de parole pour exprimer des réactions du type « j'aime/j'aime pas ». Cela permet de préparer le terrain avant d'universaliser le propos. Cela dit, le fait d'être « habité » émotionnellement par le théâtre peut devenir un inconvénient pour la communauté de recherche philosophique. En effet, certaines parties de l'expérience théâtrale renvoient à des considérations qui éloignent des pratiques de la philosophie. Illustrons trois obstacles possibles. Tout d'abord, lorsque les personnages sont trop « singuliers », alors l'intime peut manquer l'universel. Le spectacle « La femme à barbe » mentionné plus haut nous a parfois mis face à ce problème. De fait, le personnage de Frida – la femme à barbe – a un caractère de peste, plutôt énervant. Son apparence étant pour le moins inhabituelle, elle n'a pas suscité d'emblée de l'empathie. Ses questionnements intimes n'ont pu intéresser les participants qu'après mûre réflexion. Mais le temps d'universaliser a pris toute la durée de l'atelier philo. De notre point de vue de philosophes, ce n'est pas un problème, mais du point de vue des participants, que nous voyons une seule fois, c'est plutôt insatisfaisant. Cela génère pour certain le sentiment

de n'avoir « rien fait ». Contrairement au spectacle « Moutoufs » du Kholektif Zouf³⁹ qui est parvenu à nous mettre face à des vécus singuliers très spécifiques (celui de belgo-marocains ayant une mère belge), tout en restant très accessibles et interpellants. Ensuite, lorsque la musique nous entraîne dans notre univers subjectif et que nous éprouvons des émotions difficiles à communiquer, comme dans le spectacle « Alex au pays des poubelles »⁴⁰, qui recèle par ailleurs de belles trouvailles aux niveaux du scénario et du décor. Enfin, lorsque l'excitation entre camarades de classe assis sur la même rangée de sièges les distrait du spectacle, même si cela représente une partie importante du plaisir d'aller au théâtre.

Durant l'atelier philo, aborder puis se distancier du discours « j'aime/j'aime pas » nécessite de tracer ensemble un chemin partant de la pièce et allant vers le questionnement philosophique. Pour les raisons qui viennent d'être évoquées, tracer ce chemin n'est pas toujours aisé. De plus, un atelier philo qui suit directement un spectacle peut sembler « lourd » à vivre. Émergeant du spectacle – un peu sonné – nous ressentons parfois l'envie de profiter de l'après dans notre bulle. À l'inverse, si le temps passé entre la représentation et l'atelier philo est trop long, on peut tout simplement perdre le fil. Pour cette raison, nous animons généralement l'atelier philo endéans les deux semaines. De fait, avec le projet PhiloThéâtre, nous jouons quelque peu les équilibristes.

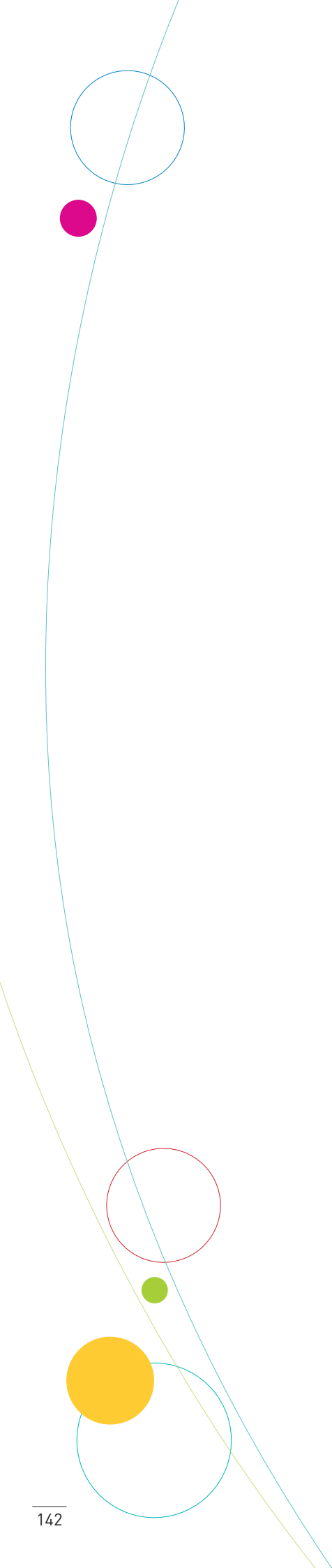
39 www.adlibdiffusion.be.

40 www.mc-villalobos.com.

À la lumière de nos expériences et de nos rencontres, nous pouvons brièvement formuler quelques hypothèses sur les effets que ce projet peut avoir sur les participants. Premièrement, l'expérience théâtrale jointe à l'expérience philosophique développe une **pensée attentive** : grâce à la mise en scène de la pièce d'abord, à l'approfondissement des éléments essentiels en atelier philo ensuite. En effet, la confrontation des points de vue sur la pièce attire l'attention sur des choses qui étaient tout d'abord passées inaperçues pour certains. Suivant que les interprétations des autres nous interpellent ou nous semblent au contraire sans intérêt, nous pouvons par la suite modifier notre manière de canaliser notre attention sur une nouvelle pièce et accorder plus de considération et de vigilance au travail des comédiens, techniciens, metteuses en scène, etc. Deuxièmement, nous observons une évolution du **jugement esthétique**. En croisant le ressenti de chacun et le décodage de la pièce, un apprentissage du rôle de spectateur se développe. Le jugement esthétique peut varier, entre le moment où on découvre le titre du spectacle, le moment où l'on assiste au spectacle et le moment où on vit l'atelier philo. Interpellé par le spectacle, parfois fasciné, parfois ennuyé ou indifférent, chacun ne se situe pas forcément au même endroit. Durant l'atelier philo, le dialogue des points de vue permettra, du moins nous l'espérons, de déplacer les habitudes esthétiques et de mettre en tension « le beau », « le bon » et « le vrai », en montrant les spécificités du jugement esthétique, moral et logique. Ce dispositif

faisant se rencontrer théâtre et philosophie permet par conséquent et troisièmement, d'exercer les réflexes de la **pensée critique**. L'atelier philo est l'occasion de mettre en évidence les confusions entre les registres de pensée, afin de les atténuer. Ce qui est beau n'est pas forcément bon, etc. Quatrièmement, ce dispositif a pour effet de développer l'**interprétation**. L'atelier philo offre un espace-temps pour comprendre le sens des informations reçues et collectées durant le spectacle. Il s'agit d'apprendre à lire entre les lignes. Ici, la capacité de synthèse importe moins que la capacité d'abstraction et de conceptualisation liée à l'herméneutique. Cinquièmement, le rapport au théâtre clarifie et élargit **le rapport au corps**. Parce que le théâtre nous montre à voir des formes variées de mouvements corporels, il nous renvoie à nos manières de nous rapporter au(x) corps et à nos façons d'habiter notre propre corps, il en éclaire les problématiques quotidiennes et les possibilités d'émancipation.

Souhaitons que ces quelques pages vous auront donné un aperçu convaincant du projet PhiloThéâtre au Pôle Philo, espérons que cela vous donnera l'envie de rendre possible l'exploration des rencontres entre les arts de la scène et les Nouvelles Pratiques Philosophiques.



Contes chorégraphiques où le mouvement du corps rencontre celui de la pensée¹

Récit d'une pratique croisée d'ateliers philo & danse à l'école primaire

Mélanie Olivier et Hélène Spehl

Au fil de l'année scolaire 2017-2018, nous avons accompagné des enfants de 8 à 12 ans dans un projet associant expression corporelle et pratique philosophique. Les découvertes et les échanges entre participants ont mené à la création de contes chorégraphiques ; un spectacle joué en fin d'année pour les parents et pour des élèves d'autres classes.

Notre ambition, dans le cadre d'une collaboration interdisciplinaire alliant danse et pratique philo était de réussir une rencontre, un enrichissement par lequel chaque discipline explorerait un territoire où elle ne serait pas allée sans les apports de l'autre. Dans cet article, nous décrivons les ateliers philo qui ont ponctué l'aventure, en jetant un coup de projecteur sur les conditions d'une rencontre réussie. Ce projet de l'asbl AMADEO KOLLECTIF – Musiques Mosaïques, en collaboration avec l'école communale de Limelette et soutenu par la Fédération Wallonie-Bruxelles, rassemblait trois groupes d'enfants issus de quatre classes de l'enseignement fondamental (62 élèves)

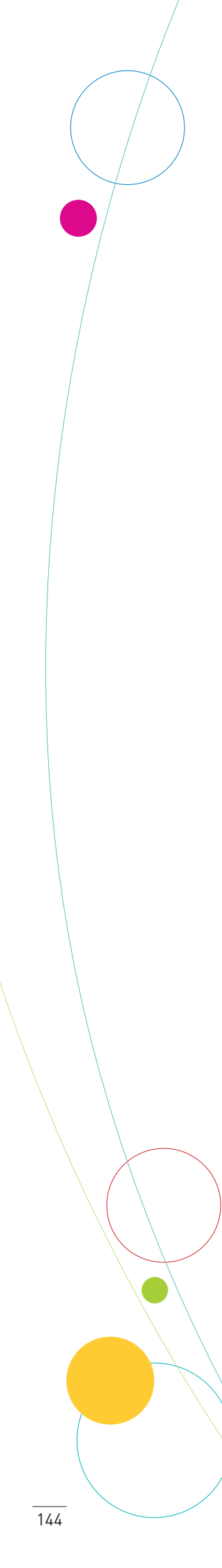
et leurs enseignants autour du programme suivant :

- Une première rencontre en classe entre Hélène Spehl, danseuse, pédagogue et chorégraphe du projet, et les enfants
- 12 séances Création Danse
- 5 ateliers philo avec Mélanie Olivier, animatrice au Pôle Philo de Laïcité Brabant wallon
- Une sortie culturelle
- 1 séance dans l'installation MUMOBX
- 2 séances de répétition du spectacle
- Le spectacle
- Une séance d'évaluation du projet avec les classes

Le cœur du projet était de permettre aux enfants de découvrir, à travers la danse et le théâtre gestuel, le potentiel d'expression de leur corps ; un travail sur le corps qui, associé à l'imaginaire des contes, les outillerait pour créer leurs propres contes chorégraphiques.

Si la première rencontre en classe offrait à l'intervenante artistique l'opportunité de découvrir l'environnement quotidien des enfants – leur univers partagé – c'était aussi le moment où elle les engageait

¹ Cet article est paru dans la revue *Diotime*, n° 81, juillet 2019, disponible sur www.educ-revues.fr/diotime.



comme co-constructeurs du projet, bien plus que simples participants. À ce titre, la sortie culturelle, un spectacle jeune public mêlant conte, danse, musique et théâtre donnait l'occasion aux élèves de se familiariser à l'espace et aux conditions de leur propre spectacle à venir.

Pour nourrir cette exploration au moyen d'ateliers philo adaptés, en évitant l'écueil de pratiques qui seraient demeurées parallèles sans se rencontrer vraiment, nous nous sommes, d'une part, appuyées sur deux conditions initiales, et nous avons, d'autre part, veillé à faire varier les modalités d'interaction entre les temps de danse et les moments philo.

Initialement, donc, nous avons établi que l'intervenante artistique assisterait à chaque moment philo. Une présence qui non seulement rendrait visible et explicite l'unité du projet, mais permettrait à Hélène d'accompagner les enfants dans les activités d'expression corporelle en s'appuyant sur le cheminement philosophique du groupe². Par ailleurs,

toujours à titre de condition initiale, indiquons qu'Hélène s'était formée, préalablement à ce projet, aux nouvelles pratiques philosophiques ; démarche qui lui assurait une pleine compréhension des enjeux philo poursuivis.

Il s'agissait ensuite d'articuler philo et danse au gré des différentes activités qui jalonnaient cette année. Deux démarches sont généralement envisagées lorsqu'on mêle la pratique philosophique à une autre : soit la discussion philo se tient avant l'autre, pour ouvrir le sens, dégager les enjeux, travailler le concept qui va servir dans l'autre démarche, soit la discussion philo se tient après, enrichie par l'expérience collective vécue. Nous avons mis en œuvre ces deux processus, mais également mis au point et expérimenté des dispositifs où les deux pratiques se rencontraient dans un même atelier. Puisse notre expérience donner au lecteur l'envie de se lancer dans cette voie et, pourquoi pas, y explorer de nouvelles pistes.

2 Lorsque des raisons pratiques ont exceptionnellement empêché Hélène d'être présente au second atelier philo, une synthèse écrite par les enfants a permis d'assurer le lien.

Atelier 1 : La Vierge folle

C'est par ce premier atelier, qui allie d'emblée philo et danse, que nous avons ouvert le projet. Nous avons adapté à cette occasion un outil créé par Aline Mignon pour la revue *Philéas & Autobule*³.

Notre support est une reproduction photographique de *La Vierge Folle* de Rik Wouters. Nous en avons fait un puzzle où chaque partie du corps est une pièce amovible. Lorsqu'un enfant choisit une pièce, celle-ci révèle une carte à deux faces : action et réflexion. Côté action se trouve une consigne qui met en mouvement, comme « Au premier clap, prends une position naturelle. Au deuxième clap, une position qui n'est pas naturelle. » Une fois l'action faite, on s'intéresse au côté réflexion de la carte, où on peut lire la question « Danser, est-ce naturel ? » qui initie une discussion philo. Quand nous estimons avoir épuisé les ressources de la carte, nous pouvons soulever une nouvelle pièce du puzzle, qui orientera par exemple la réflexion autour de cette question : « Quel est le rapport entre la danse et la musique ? », et nous mettra ensuite en mouvement avec cette consigne : « Bouge une partie de ton corps à chaque fois que la musique démarre, en commençant par le torse. »

Ce premier atelier philo-danse, où les mouvements du corps et de la pensée sont sollicités dans une alternance régulière et immédiate, a permis aux enfants d'établir un lien organique entre les deux pratiques. Réflexion et mouvement pouvaient manifestement renvoyer l'un à l'autre ; se provoquer mutuellement.

La plupart des enfants se sont emparés facilement du dispositif, et parmi ceux qui s'étaient montrés moins enthousiastes à l'idée de participer à des ateliers de danse, certains sont parvenus, dès cette première activité, à y trouver un réel plaisir. Nous formulons l'hypothèse que la combinaison originale entre mouvement et réflexion a permis à plusieurs enfants d'aborder la danse d'une façon nouvelle, éloignée de leurs représentations, et contribué à les mettre en mouvement.

Dans la perspective des étapes ultérieures, cette séance offrit à Hélène l'opportunité d'observer les réactions verbales et corporelles des enfants, leurs élans et leurs questionnements. L'aisance, la tension dans le corps, le rythme, la spontanéité, les réactions au regard de l'autre, les dynamiques installées ou encore la qualité d'écoute, toutes ces observations alimentèrent sa connaissance du groupe et orientèrent la suite du projet.

3 Le dispositif original est présenté dans le dossier pédagogique du n° 44 de la revue *Philéas & Autobule*, « Que raconte mon corps ? », disponible sur www.phileasetautobule.be.



Atelier 2 : Le dé philo

Le deuxième moment philo-danse fut structuré différemment, selon une méthode de discussion philo plus classique, où l'enjeu ne fut plus de créer le lien entre les deux pratiques mais plutôt de profiter du lien naissant, en nourrissant la réflexion philo de la pratique des jeunes danseurs. Les enfants, à ce stade, avaient vécu leurs quatre premières séances de danse. Ils y avaient notamment exploré l'amplitude de leur propre palette gestuelle, palette qu'ils avaient inscrite dans une série de relations : à eux-mêmes, à l'autre, au groupe et à ses dynamiques, mais aussi à différents espaces et à différents temps. Ils avaient également découvert le mouvement comme source de jeu et de plaisir, et créé ensemble un vocabulaire commun ; un terreau d'expressions permettant le respect, l'écoute, la confiance et la cohésion du groupe.

Le dé philo est un simple dé à pochettes qui, une fois jeté au sol, fournit une question à débattre. Est-ce que l'on contrôle toujours son corps ? Quand vous bougez ou dansez, êtes-vous en train de réfléchir ? Avoir sa place, est-ce important ? Préférez-vous guider où être guidé ? Nous avons formulé

les questions d'après l'observation d'une séance de danse, pour offrir aux enfants la possibilité de développer une réflexion qui porte directement sur leur expérience. On observa, durant cet atelier, deux modalités d'enrichissement de la philo par la pratique de la danse. D'une part, les enfants firent référence à la danse pour se faire comprendre, utilisant par exemple la notion de « bulle », travaillée lors des activités d'expression corporelle, pour évoquer la place occupée dans un groupe. D'autre part, ils proposèrent des comparaisons entre l'art de la danse tel qu'ils l'expérimentaient et la pratique philosophique : « Quand on danse, c'est comme ici [en atelier philo], on doit s'écouter, on doit faire avec les idées des autres. »

Hélène, qui n'avait pu participer à cet atelier, découvrit dans les synthèses rédigées par les élèves les éléments qui les avaient marqués ; la façon dont ils verbalisaient leurs expériences d'expression corporelle. À cette étape du projet, ils valorisaient notamment l'écoute et le respect de l'espace, pour soi et pour l'autre.

Atelier 3 : Mumobox

En décembre, les enfants ont vécu une semaine de classe verte sur le thème de l'imaginaire et des contes, une thématique idéale, car dans l'apprentissage de l'expression corporelle la faculté de se créer des images est un support essentiel pour entrer dans le mouvement. L'imaginaire, qui nourrit l'expression du corps, engendre le plaisir et la créativité. En réponse, les expériences de mouvement vécues à travers le corps stimulent à leur tour l'imaginaire. Les contes, ressource inépuisable d'images, soutiennent une libre expressivité précieuse dans la perspective de l'écriture du spectacle.

En parallèle d'autres activités (notamment d'art plastique, de jeux dans la nature ou de veillées), le dispositif Mumobox⁴ fut l'une des portes d'entrée de cette thématique. Il s'agit d'une vaste installation de boîtes de tailles variées renfermant formes, sons, matières, mots, images, effets d'ombre et de lumière et objets mystérieux. Les enfants y occupent l'espace de façon originale et y évoluent de découverte en découverte, où curiosité et émotions sont au rendez-vous.

À titre d'exemple, les enfants ont expérimenté *un théâtre d'ombres*, *une boîte à secrets* qui renfermait des objets surprenants dans ses nombreux tiroirs – ils y observaient un objet qu'ils mimaient ensuite aux autres enfants – ou encore *le train musical*, suite d'instruments en bois agencés en petits wagons sonores, qui invitait les enfants à créer par le

son. Quels personnages, temps, lieux, actions pouvaient correspondre à un son et être ensuite exprimés avec le corps ? L'atelier philo alimenté par l'univers de Mumobox fut évidemment l'opportunité de développer une réflexion sur le thème de l'imagination. Le dispositif permit aisément de mêler à nouveau la pratique philosophique à l'expression corporelle. Les questions, cachées dans les tiroirs de Mumobox, initiaient des discussions suivies d'actions qui mettaient en jeu le corps ou l'imagination. Les enfants découvraient entre autres les questions suivantes : Qu'est-ce que ça veut dire imaginer ? Pourquoi utilise-t-on des boîtes dans cette animation ? Qu'est-ce qui stimule le plus l'imagination : le silence, le son, les images, les odeurs, le toucher ou autre chose encore ?

La plupart des enfants se sont bien immergés dans l'installation Mumobox et y ont vécu l'expérience originale de penser tout en ayant les cinq sens vivement sollicités. Notons toutefois que, dans l'un des groupes, la frustration de ne pas être celui qui a ouvert la boîte a parfois parasité la réflexion. Pour ces quelques enfants, l'enthousiasme et la curiosité suscités par le dispositif se sont révélés à double tranchant, souvent stimulants, parfois obstacles à la concentration.

4 www.mumobox.be et www.amadeokollectif.be.

Atelier 4 : L'observation problématisée

Cet atelier fut précédé de cinq séances de danse où la rencontre entre la danse et les histoires, entre le corps et l'imaginaire, avait servi de fil conducteur. Des questions telles que : Est-ce que la danse peut raconter des histoires ? Quel genre d'histoires ? Les mêmes que dans les livres ? Est-ce que les histoires peuvent sortir des livres ? Comment ? Est-ce que les histoires peuvent bouger ? Qu'est-ce que c'est l'imaginaire ? y encadraient les différents exercices.

Les enfants y ont ouvert un espace d'expression en découvrant les ressources de leur corps. Inspirés d'albums jeunesse, de spectacles jeune public, d'images, de contes, d'expériences sonores, ils ont stimulé leur imaginaire et l'ont allié à l'univers de leurs mouvements. Ils ont écouté et se sont laissé surprendre par les histoires que leur corps désirait raconter. Selon le chemin que chacun trouvait pour s'autoriser à s'exprimer, les enfants découvraient que les mouvements se confrontent, que l'on peut habiter le mouvement de l'autre ou du groupe, et que petit à petit ses formes se multiplient. Le quatrième atelier philo s'est tenu dans la salle de danse. Le dispositif reposait sur le rôle d'observateur, une posture clé dans un atelier philo classique. En alternance, une moitié du groupe dansait pendant que l'autre observait. Les observateurs étaient mandatés pour dégager ce qui avait été travaillé et montré par les danseurs.

En l'occurrence, les danseurs proposèrent les exercices suivants : danser par deux, avec une bulle de savon imaginaire qui

change de taille ; former des duos de sculpture, où tour à tour l'un des deux danseurs pose une partie de son corps sur le corps de l'autre ; ou encore, se déplacer par petit groupe, tel un banc de poissons, en suivant des leaders successifs qui effectuent un mouvement. Ces exercices avaient été travaillés lors des séances précédentes.

De leurs observations, les enfants produisaient une cueillette de questions qui étaient ensuite proposées au groupe pour initier une discussion philo. Par exemple, suite à l'observation des rires des danseurs, un enfant proposa la question : « Est-ce qu'il y a une place pour le rire dans un spectacle de danse ? »

Dans un tel dispositif, maîtriser la composante critique induite par le rôle des observateurs ne va pas de soi. Formuler une observation critique pertinente, respectueuse, constitue un acte cognitif et relationnel complexe, délicat, et donc requiert un apprentissage. Sur le terrain, nous estimons n'avoir pas suffisamment anticipé cet écueil, de sorte que certains enfants ont souffert d'observations reçues comme des jugements négatifs et injustes – qu'elles étaient parfois effectivement. Certes, le pédagogue qui s'engage sur cette voie ne peut préserver totalement les participants du caractère douloureux d'une critique encore maladroite, mais cette expérience nous enjoint à mieux préparer notre public à l'avenir. Séparer observation constructive et jugement sur les personnes, de même que recevoir une critique pertinente avec le juste

positionnement émotionnel peuvent être identifiés comme des prérequis à notre démarche, et donc être abordés avec la précaution et le temps nécessaires.

À vrai dire, cet atelier nous a réservé d'autres frustrations. L'une liée au temps disponible le jour même, nous laissant sur l'impression générale que les moments philo avaient été trop courts et trop peu aboutis. L'autre liée à la tension vécue par les enfants, d'une part à l'approche du spectacle, d'autre part préexistante dans le groupe, et que les critiques parfois mal vécues sont venues exacerber.

Si ce quatrième atelier n'a pas satisfait à toutes nos ambitions, il a aiguisé notre attention sur deux aspects méthodologiques : l'apprentissage par les enfants du retour critique constructif,

et l'évaluation par les animateurs du temps nécessaire à l'articulation de deux disciplines dont le rapport au temps se joue si différemment.

Cela étant dit, ce bouillonnement sur le terrain ne nous a pas empêchées de voir cet atelier comme déterminant à l'approche de la construction effective du spectacle. En effet, en catalysant les envies, les frustrations, les craintes et les jugements, il nous les a rendus observables. Il nous a permis d'adapter le processus de création, en opérant, par exemple, des choix porteurs de bonnes dynamiques dans la constitution des petits groupes pour les différents tableaux, ou en attribuant des rôles qui permettraient à tel ou tel enfant de s'épanouir en dépassant la crainte du jugement.



Atelier 5 : Les analogies et l'acte de création

Les quatre dernières séances de danse ont été consacrées à la création du spectacle, au gré des envies, des choix et trouvailles des enfants. Puisant dans ses nouvelles ressources d'expression, chaque enfant a participé à cette expérience d'écriture collective qui a donné naissance à trois contes chorégraphiques ancrés dans l'imaginaire des contes : « Aux portes de l'Imaginaire » en 3^e primaire, « Avis de Recherche » en 4^e primaire et « Poudlard Land » en 5^e et 6^e primaire. Chaque conte était composé de plusieurs tableaux mettant en valeur les dynamiques et sensibilités propres à chaque classe, sous des apparitions collectives, individuelles, en duo, en trio, etc.

Le cinquième atelier philo, vécu cette fois en classe, s'est déroulé sous deux formes distinctes, adaptées à la progression et aux besoins des différents projets observés par Mélanie durant les séances de danse. Dans les groupes de 3^e et 4^e primaire, l'atelier philo a offert l'opportunité d'explorer les analogies à l'œuvre dans chaque projet. Dans le premier groupe, on s'est penché sur l'analogie entre raconter une histoire « normalement » et raconter une histoire avec son corps. En effet, dans ce groupe, les enfants ont proposé des constructions chorégraphiques à partir d'images fortes issues des contes, à la manière d'un cadavre exquis ; l'occasion de développer la puissance de leur expressivité, par le visage et par les gestes. Dans le deuxième groupe, on a approfondi l'analogie entre construire une maison et construire un spectacle. Cette classe

voulait faire sur scène un clin d'œil au conte des trois petits cochons. Nous avons exprimé l'acte de se construire un abri, à l'aide du corps et de bambous.

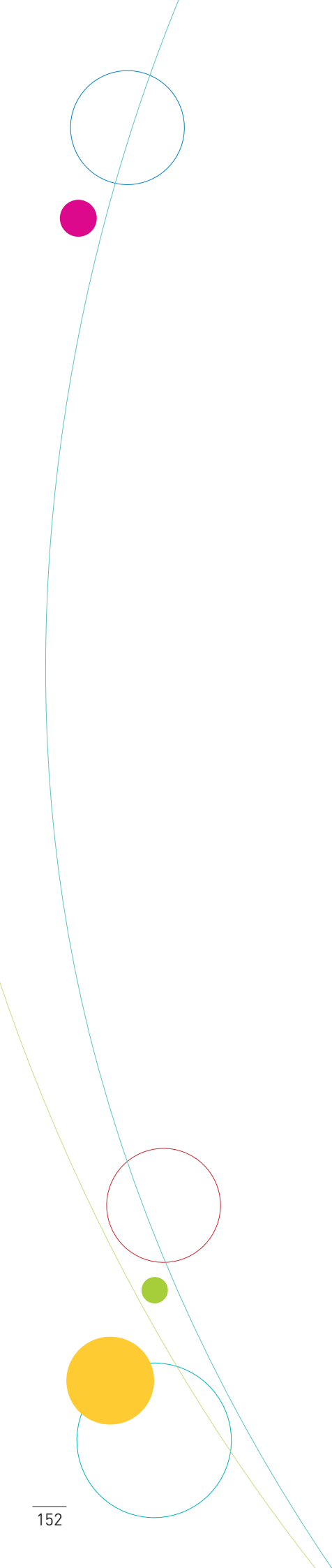
Cet exercice d'analogie a bénéficié de l'expérience qu'avaient les enfants de l'alternance entre philo et danse. Durant ce dernier atelier, nous nous étions en quelque sorte habitués à ce que les comparaisons, les images, et les analogies soient exprimées avec des mots de danseurs. Le corps était à la danse ce que les mots sont au récit ; les partenaires étaient au spectacle ce que les matériaux sont à la maison.

Le groupe des enfants de 5^e et 6^e primaire, qui était alors aux prises avec la création de sa propre chorégraphie sur le thème des animaux fantastiques, a vécu le cinquième atelier philo sous une forme plus classique, autour de questions portant sur l'acte de création. En sous-groupes, puis tous ensemble, ils ont discuté des trois questions suivantes : Qu'est-ce que créer ? Quels sont les différences et points communs entre créer seul et à plusieurs ? Est-ce que le public crée quelque chose ? On devine aisément qu'à ce moment du projet les enfants faisaient presque systématiquement référence à leur expérience de danseur pour se faire comprendre, donnant à nos discussions une couleur « danse » plutôt inhabituelle quand on travaille le même concept dans un groupe lambda. Le mouvement du corps rencontrait le mouvement de la pensée. Nous avons clôturé ce dernier atelier philo par un exercice d'écriture, en

complétant les phrases « Quand je danse, je suis comme... » et « Quand je danse, je crée... ». Ces mots de la fin, les enfants les ont partagés par la parole ou en les affichant en classe. « Quand je danse, je suis comme une feuille chiffonnée. » « Quand je danse, je suis comme une balle de flipper. » « Quand je danse, je crée du plaisir. »

Dans ce contexte interdisciplinaire, au-delà de l'apport direct pour les enfants – l'éveil de leur esprit critique, de leur faculté de conceptualisation ou d'argumentation – les ateliers philo ont été extrêmement instructifs à nos yeux de pédagogues et de chorégraphe. L'articulation des deux disciplines a revêtu un caractère fondamental, en particulier au regard de l'ampleur du projet. Les ateliers philo ont en effet favorisé la capacité des enfants à établir du lien, tant entre eux qu'entre leurs idées et leur corps. Ce caractère liant, entre le corps et l'esprit, fut le moteur de l'aisance et du plaisir que les enfants développèrent à se questionner, en tant que danseurs, sur leurs perceptions internes (sensations, ressentis, émotions) et leurs perceptions externes (mon espace, celui de l'autre, comment je l'écoute, comment je le respecte, ce que je m'autorise à en faire). Nous avons voulu témoigner ici de la façon heureuse dont l'articulation de nos pratiques en philo & danse avait permis aux enfants de tisser ce lien essentiel.

Nous tenons à remercier Monsieur Stéphane Lambert, Directeur de l'école communale de Limelette, Mesdames Catheline Bruelemans, Carine Van Grieken, Malorie Stienon et Anaïs Colman, les institutrices, et leurs élèves de 3^e, 4^e, 5^e et 6^e primaire. Nous remercions également Stéphanie Pareit, permanente à Hypathia, Maison de la Laïcité d'Ottignies-Louvain-la-Neuve, ainsi que le Centre Culturel d'Ottignies.



« Il y a tout d'abord la littérature de la connaissance, et secondement, la littérature de la puissance. La fonction de la première est d'enseigner ; la fonction de la seconde est d'émouvoir. »

Thomas de Quincey

« Toute littérature est assaut contre la frontière. »

Franz Kafka

LA LITTÉRATURE DANS L'ATELIER PHILO, DU TUMULTE À LA TRACE¹

Stéphane Fontaine

Mises au point axiomatiques

Parler de littérature quand, lors d'ateliers philosophiques, on travaille avec des groupes réputés en délicatesse avec cette vénérable discipline, qu'il s'agisse d'enfants, d'adolescents ou d'adultes plus ou moins en marge, pourrait presque passer pour un blasphème. D'autant plus si, comme pour s'excuser, l'on y adjoint le prétexte pédagogique qui plane sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques et qui paraît par essence antinomique avec l'idée qu'on se fait de la littérature qui se doit d'être pure création.

Pourtant, nous risquerons de conserver ce prestigieux substantif même pour les

productions les plus modestes. D'abord pour valoriser l'engagement de ceux qui jouent le jeu d'écrire dans le cadre d'un atelier philosophique (surtout ceux qui en ont le moins l'habitude) ; ensuite, comme on est bien en peine de la définir et de la distinguer de ce qu'elle n'est pas, autant dire qu'on est face à de la littérature afin d'éviter de passer devant et de l'ignorer ; enfin, dès lors qu'il y a intention de dire, de convaincre, d'expliquer ou de partager, gracieusement et avec la façon, il me semble légitime de considérer qu'il s'agit de littérature - on parle bien de peinture pour les peintres amateurs.

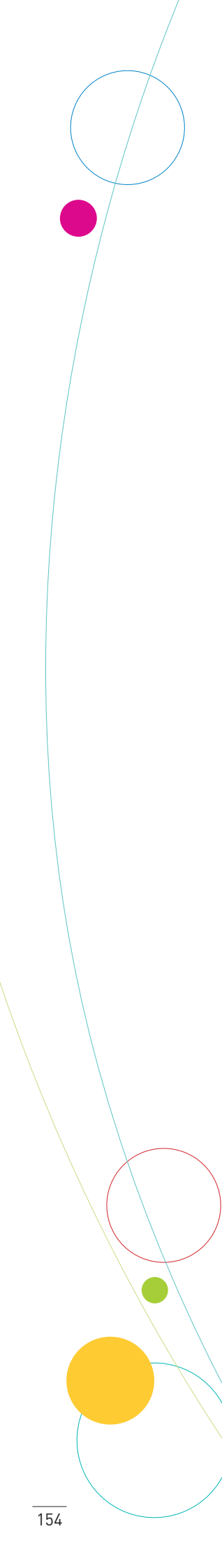
Créativité, engagement, certes, mais surtout permanence

L'atelier philosophique est en soi un acte créatif au sens que Chomsky définit dans un entretien avec Foucault, c'est-à-dire « un

acte humain normal »² indépendamment de la valeur qu'on lui confère habituellement. Ce n'est pas nécessairement quelque

1 Cet article est paru dans la revue *Diotime*, n° 81, juillet 2019, disponible sur www.educ-revues.fr/diotime.

2 CHOMSKY Noam, FOUCAULT Michel, *De la nature humaine : justice contre pouvoir*, L'Herne, 2006, p. 35.



chose de prodigieux ni d'absolument nouveau pour tous mais de nouveau pour le groupe voire pour l'individu qui s'applique à décrire ou à expliquer ce qui peu de temps auparavant était pour lui un impensé ou tout au plus une vague idée.

Le participant fait un pas non sur le chemin de la vérité mais sur son chemin de la vérité, et il est sans doute important que lui soit reconnu ce mérite car en cela il s'engage au double sens du parcours et du risque, si minime soit-il. Toutefois, si la créativité et l'engagement sont généralement à l'œuvre lors d'une discussion, en revanche, ce qui fait le plus fréquemment défaut à la pratique d'atelier philo, jusqu'à frustrer les participants voire les animateurs, c'est la permanence de ce qui vient d'avoir lieu.

Si au cours de la discussion une multitude de trouvailles sont mises au jour, réjouissantes ou même géniales, elles subissent le sort des feux d'artifice : l'émerveillement quelquefois, l'oubli la plupart du temps. Certes, cette évanescence participe de la dynamique même de la discussion qui nous échappe toujours déjà, mais faire disparaître la frustration de l'oubli derrière le prétexte de la méthode, la poser comme une chance ou une fatalité et répéter comme un mantra que ce « savoir-faire » pourra être réinvesti lorsque le besoin s'en fera sentir ne console souvent que fort partiellement. Il ne s'agit en aucun cas de déplorer la part d'oubli inhérent à l'exercice, il n'en va pas autrement dans un match de foot ou une improvisation théâtrale, mais de ne pas

tout perdre, d'utiliser la grâce de l'instant, pour créer autre chose qui n'appartienne pas à la discussion mais qui néanmoins s'en inspire, en témoigne ou mieux encore la dépasse en la conservant.

Il n'est donc pas question d'être totalement fidèle à la discussion, comme si l'on voulait jalousement la conserver *in extenso* sur un support d'enregistrement ; ce qui reviendrait à dénaturer le caractère éphémère de l'atelier et dans le même mouvement déroger à l'impératif esthétique et à la dimension formelle, essentiels à la littérature. Emprisonner le Kairos – moment opportun du philosophe – est illusoire, au moins peut-on faire témoigner ses petits, afin d'apporter cette plus-value qui peut-être manque à l'atelier philo classique, celle de défier le temps.

Devant la feuille, profits et pertes

C'est en écrivant, éventuellement dans la solitude, mais toujours face à ce que j'ai produit à partir de mon interaction avec le monde – en l'occurrence le groupe – et dans l'engagement que s'accomplit peut-être le plus durablement la boucle réfléchissante qui va de l'entendement à la raison, de la pensée sans préjugés à la pensée conséquente en passant par la pensée élargie³. Parce que devant la feuille, dans le silence, je peux au calme rassembler et organiser mes idées comme je l'entends, me souvenir en paix de ce qui m'a inspiré et enfin m'exprimer dans un rythme qui me correspond.

Car, s'il est vrai que lors de la discussion tout est mis en œuvre pour que chacun

3 KANT Emmanuel, *Critique de la faculté de Juger*, GF Flammarion, 2000, pp. 278 et suiv.

écoute l'autre et soit compris de lui dans une certaine idée de la pragmatique universelle⁴, il n'en reste pas moins que la noble intention qui vise à ce que chacun prenne voix au chapitre a ses limites. On n'a pas toujours la facilité, le courage ou l'envie de s'exprimer. Le stylo en main, il nous devient loisible de dire enfin ce qui a pour nous de l'importance sans subir la pression ou le regard d'autrui.

De la même manière, la concentration, condition *sine qua non* de la cohérence d'une animation nous quitte souvent lorsque, dans le « tumulte » de l'échange, on reste sur ce qui nous questionne ou qu'un insecte vient nous perturber ou qu'on se trouve simplement au bout de l'effort. *A contrario*, parce que le rythme de la discussion s'oppose parfois au nôtre, le moment de l'écriture devient celui de l'échange véritable dans le respect de sa propre cadence.

Le temps de l'écriture est également celui de la mémoire. Il arrive qu'en tant que participant l'on se découvre bien en peine de refaire le fil de ce qui s'est joué, incapable de retracer l'essentiel. C'est encore dans ce moment de temporisation où l'on prend le stylo que l'esprit peut rassasier sa faim de synthèse⁵.

Mais ce temps d'arrêt, ce colloque avec soi-même, comporte aussi quelques inconvénients. Si le moment de l'écriture

permet autre chose que celui de la discussion, ceci a un prix.

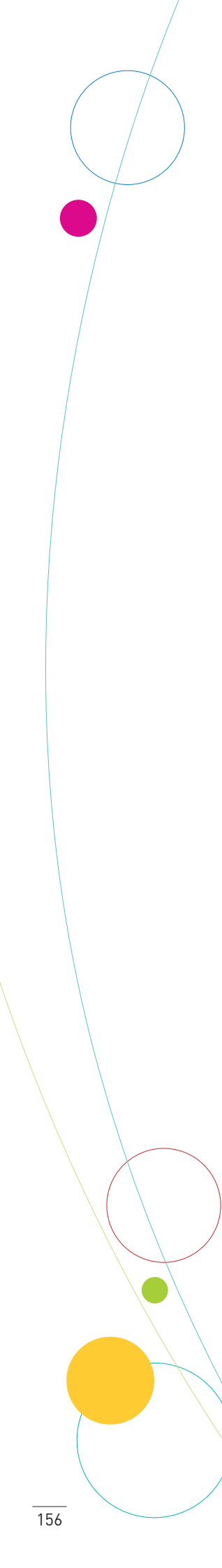
Paradoxalement, il est souvent plus facile de lire entre les lignes dans un discours oral. Le stylo en main, l'interlocuteur n'est plus là qui reconforte. Penché sur le papier, ce qui nous apparaissait comme ce qui distrait, l'accessoire, le futile devient un recours qui désormais nous manque. Tout à coup, cette indigence de moyens nous pèse - quoiqu'elle nous offre peut-être une manière d'expérimenter même un tout petit peu ce qu'éprouvent ou ont éprouvé les philosophes que l'on lit -, quand on n'a que les mots pour exprimer sa pensée et vouloir la partager avec un interlocuteur qu'on ne voit pas. Et l'on se retrouve, à condition de jouer le jeu, indépendamment de nos compétences et de notre talent, dans la peau d'un écrivain, dans cette solitude si parfaitement résumée par Marguerite Duras quand elle écrit « la solitude de l'écriture c'est une solitude sans quoi l'écrit ne se produit pas, [...] »⁶.

Et puis, on dépose sur le papier quelque chose qui pourrait bien durer et cette permanence peut revêtir pour certains un caractère pour le moins inhibant. Les paroles s'envolent et les écrits restent dit-on ; aussi, est-il intéressant de constater qu'au temps des interventions à l'emporte-pièce sur les réseaux sociaux, dans le contexte particulier d'un atelier

4 HABERMAS Jürgen, *Morale et Communication*, Le Cerf, 1997.

5 Il est loisible de le faire chacun pour soi, mais aussi, à l'issue de la discussion, permettre de partager les souvenirs de ce qui vient d'avoir lieu et, pour ceux qui en ont besoin, de prendre note. Cette conjonction des mémoires peut pallier les absences. Profitons-en, même avec les partialités, lacunes et partis pris. Profitons de ces mémoires toujours tronquées, non pas nécessairement pour obtenir un compte rendu exhaustif mais, là encore, pour ouvrir le champ des possibles, des insoupçonnés. Pour autant, ne soyons pas dupes, tout ceci raccourcit d'autant la discussion proprement dite. À nous de jauger au cas par cas si cela vaut le sacrifice.

6 DURAS Marguerite, *Écrire*, Folio, 2005, p. 14.



philo avec la sacralité ou la hauteur qu'on peut y mettre, tout prend une importance parfois démesurée. Que dire ? Comment le formuler ? Comment le préparer ? Dans un jet ou à la manière de Cioran qui disait écrire parfois plusieurs pages pour aboutir à un aphorisme acceptable à ses yeux ? Et mon orthographe ? et ma syntaxe ? et ma ponctuation ? Et l'on s'inquiète même de sa calligraphie que l'on trouve maladrite, trop hésitante, trop penchée ou trop raide à son goût⁷.

Du problème à la question

Dans tous les cas, écrire c'est résoudre des problèmes, plus encore peut-être lorsqu'il s'agit de littérature. Queneau, Perec et les autres membres de l'Oulipo⁸ se mettaient délibérément des contraintes pour la simple satisfaction de relever un défi, mais plus sûrement au nom du bénéfice créatif qu'ils espéraient susciter par leurs expérimentations. Avant eux, Raymond Roussel à partir de son « procédé très spécial⁹ » s'engageait dans un processus problématique dans lequel problèmes et solutions se trouvaient inextricablement mêlés. Sans problème - aiguillon privilégié de l'imagination -, peut-il y avoir de création ?

Le dispositif du Post-it¹⁰ - qui peut tout aussi bien constituer le cœur de l'animation que l'entame ou l'aboutissement de celle-ci

- est tout à fait à propos pour explorer ces potentialités ; pour ne pas rester à l'orée de la pensée dans l'éclatante et insipide évidence et, à peu de frais, se créer des problèmes potentiellement philosophiques. Concrètement, il s'agit de consigner une idée par petit rectangle et multiplier les occasions de les faire interagir : en partant de la première proposition inscrite sur le premier Post-it, on change les directives pour le second et l'on engage ainsi une mécanique de réflexion.

Les consignes sont multiples, que l'on amende sa propre proposition ou celle d'un autre. On peut partir d'à peu près n'importe quel sujet (la vérité, la liberté, le sacré, le bonheur, la réalité, la violence, etc.), et demander que chacun inscrive une position qu'il pense vraie sur ce thème, ensuite faire tourner les post-it dans le groupe et inviter les participants à composer une question à partir de l'affirmation qu'ils ont reçue. La cueillette de questions ainsi effectuée il n'y a plus qu'à discuter. Mais on peut multiplier les tours de post-it, demander, par exemple, de répondre à la question et voir si la réponse correspond à la première affirmation. On peut aussi partir directement d'une question ou considérer que l'assertion de départ est une réponse pour laquelle il faut trouver une question. On peut à discrétion varier

7 À noter que c'est habituellement l'orthographe qui suscite la plus grande peur, et ce jusqu'à l'obsession, au détriment justement du style et de la ponctuation. Pour beaucoup, il est préférable de montrer une phrase sans faute qu'une phrase brillante. Quitte d'ailleurs à préférer un mot qu'on sait écrire plutôt que celui qui convient précisément. Il est dans ce cas peut-être utile de rappeler que l'orthographe est un outil, elle n'est pas la pensée et qu'il faut se garder qu'elle devienne une divinité – celle des sots affirmait Stendhal dans *Lettre à Pauline* en 1804.

8 Voir *Oulipo, Atlas de littérature potentielle*, Folio, 1988.

9 ROUSSEL Raymond, *Comment j'ai écrit certains de mes livres*, 10/18, 1963, p. 11.

10 Fiche d'animation disponible sur www.polephilo.be.

les consignes afin de répondre à tel ou tel objectif.

Pour ce qui concerne le côté plus formel, qui permet l'approfondissement d'une pensée singulière, on peut également, à partir d'une première proposition, demander de trouver sa contradiction, de changer un mot par un autre, qu'il s'agisse d'un synonyme, d'un antonyme, d'un terme qui dise la même chose plus ou moins intensément, trouver le style en contradiction avec le propos, etc. Enfin, il est opportun de prendre un temps pour débriefer et reparcourir le chemin de la pensée (qu'est-ce qui a mené d'une chose à l'autre).

Avec l'exercice du post-it, on se confronte toujours à la fois à la matière du langage écrit et à ses propres certitudes. L'identification des présupposés, tout comme la mise en question de préjugés de toutes natures est encouragée par le fait même de les coucher sur le papier ; lequel tout à coup devient miroir. Car il faudra justifier chaque mot, proposer des tentatives de preuves qui le légitiment à cette place-là, dans cette proposition-là, et ainsi accéder à la conscience que l'argument sert moins à convaincre qu'à examiner. À première vue, rien de très différent avec le traitement réservé à une proposition lors d'une discussion orale, excepté que l'on a la preuve matérielle que c'est de cette manière-là, définitivement inscrite, avec toutes ses ambiguïtés, qu'elle a été présentée au groupe.

De la métaphore comme argument, de l'aphorisme comme concept

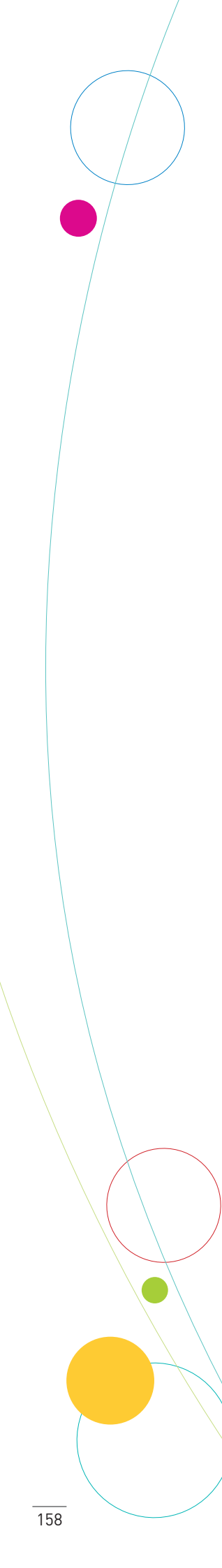
Arrêtons-nous à présent sur ces deux formes particulières que sont l'aphorisme et la métaphore (considérant que la métaphore puisse être un aphorisme).

Le Post-it demeure l'approche par excellence pour les formes brèves, mais il existe d'autres dispositifs, tel Philographie¹¹, qui met en scène de manière organique la réunion de ce qui a inspiré l'écrit et ce qui a été écrit. Cet exercice circulaire part d'un aphorisme pour arriver à autant d'aphorismes qu'il y a de participants. Le premier est celui d'un personnage illustre, philosophe pourquoi pas, poète, romancier, homme de science ou politique, qui s'est fendu d'une phrase étonnante, dérangement, paradoxale, toujours contestable et qui se vaut pour elle-même, les seconds appartiennent aux participants et viennent comme couronner l'animation.

L'animation consiste à discuter de l'aphorisme de départ (qui peut le cas échéant être une citation¹²), puis composer soi-même et chacun pour soi un aphorisme inspiré par ce qui a été dit, entendu ou compris. La liberté est laissée à chacun de construire une petite phrase esthétique et cinglante, descriptive ou synthétique à partir de ce qu'il a retenu, compris ou cru comprendre. Lorsqu'il se trouve devant sa feuille, le participant est pris dans une multitude de dilemmes, entre la fidélité à la discussion et la créativité, la beauté de

11 FONTAINE Stéphane, « Philographie : de la création d'aphorisme à l'issue d'ateliers philosophiques », in OLIVIER Mélanie (coord.), *Penser & Créer*, Laïcité Brabant wallon, 2015, pp. 76-84.

12 Le premier est une sentence qui a été prévue pour se valoir pour elle-même indépendamment d'un texte qui la contextualise, tandis que la citation est isolée voire quelque fois arrachée à son environnement.



ce qu'on écrit et la congruence avec ce que l'on pense, ce qui a été dit, et ce qu'on a voulu dire, ce qui a été dit et ce qu'on peut en dire, etc. En somme, mille modalités pour jouer et expérimenter.

Ceux qui s'engagent véritablement dans l'entreprise de dire au mieux ce qu'ils pensent avec toute la précision possible, s'apercevront que chercher un mot, le trouver parfois, ne suffit jamais si l'on veut s'approcher au plus près de sa pensée (qui plus est quand il est question de l'exprimer correctement ou joliment). On doit toujours en chercher d'autres et juger, définir, peser le pour et le contre et pour ce faire, il faut encore des mots dont on devra explorer les paradoxes et les usages. Ceux-là, qui ne renoncent pas face à l'épreuve et qui, loin s'en faut, ne sont pas toujours ceux qui ont le moins de contentieux avec le langage, se retrouvent la plupart du temps enthousiastes – et ce, au bénéfice de leur estime d'eux-mêmes, par ce qu'ils ont été capables d'écrire cela ; car ils savent, eux, la richesse de sens concentrée dans leur proposition.

À l'issue de l'exercice, lorsque chacun a rédigé avec plus ou moins de cœur et d'investissement son aphorisme à partir de

critères et de choix qui lui sont propres¹³, on rassemble les productions et on les affiche sur un support commun (on peut aller jusqu'à prendre en photo l'auteur arborant son œuvre) afin de symboliser l'ensemble du processus : on a discuté et pensé ensemble, à partir de quoi chacun a pensé seul, il a abstrait, universalisé, catégorisé, dialectisé, pensé comme tout autre et retourné dans la solitude introspective de sa pensée puis produit quelque chose d'intégré à nouveau dans un ensemble. Dans ce processus, l'écriture est la phase de ralentissement puis d'affirmation claire, base plus ou moins stable sur laquelle appuyer un nouveau moment d'investigation, une balise sur le trajet ininterrompu de la pensée ou un miroir réfléchissant pour reprendre des métaphores que j'ai entendues en atelier¹⁴. Parfois l'aphorisme se mue en métaphore. La forme imagée est préférée naturellement par certains, comme truchement, pour expliquer la réalité. La métaphore invite à puiser dans des dimensions symboliques et iconographiques qui ajoutent encore à la plurivocité de ce qui est pensé. À ce titre, elle exige parfois davantage de créativité

13 Il est possible, pour rendre l'exercice plus pédagogique ou plus cohérent avec ce que les participants viennent de vivre durant la discussion, de leur demander de manière explicite que cet aphorisme qu'ils vont s'appliquer à composer soit une synthèse de la discussion préalable - quoique le travail de synthèse soit le plus souvent effectué sans qu'on s'en aperçoive avant la rédaction ; quand bien même la phrase ne porterait que sur un moment anecdotique de la discussion. Il s'agit donc d'en énoncer la consigne plutôt que de la suggérer. De la même manière, si l'on veut insister sur la conceptualisation, elle a lieu systématiquement lors du choix des mots quand il n'a pas déjà eu lieu lors de la discussion durant laquelle certaines notions se sont retrouvées chargées de sens inattendus pour l'un ou l'autre. À noter que lors de la phase d'écriture, la forme aphoristique pousse nécessairement à l'universalisation, inutile donc de demander qu'elle réponde à cette exigence.

14 On obtiendra ainsi des propositions telles que : « La liberté c'est la vie sans contraintes pour ceux qui sont contraints de vivre. » (anonyme), « La famille c'est comme un boomerang ; quoiqu'il arrive elle revient toujours ! » (Anonyme) « Le temps : à peine compris, déjà passé. » (Nelly), « Être libre c'est avoir de l'estime pour ses rêves. » (Coralie), « On finit par être contrôlé par ce que l'on contrôle. » (Anonyme), « La question, c'est l'esquive d'une réponse. » (Elisa) « L'amour n'est éternel que durant un instant. » (Cédric).

qu'une proposition plus conceptuelle ; son ambiguïté requiert, si l'on veut se faire comprendre ou du moins ne pas se faire mal comprendre, une précision toute horlogère. Mais surtout, si elle offre une plus-value intéressante en général, c'est au sein des publics les moins familiers avec la littérature qu'elle s'avère peut-être plus pertinente encore ; je pense plus particulièrement aux personnes illettrées et à celles ayant peu de goût pour l'écrit. La métaphore permet éventuellement de réenchanter leur relation à la lettre. Pour eux, l'écrit ne suscite pas l'image, dès lors, pourquoi ne pas partir de l'image pour motiver l'écrit ? Il s'agira de traduire l'image que l'on a d'emblée en tête plutôt que de lire quelque chose que l'on devra traduire par une image¹⁵. Lors de ces ateliers particuliers, les thématiques sont le plus souvent choisies en commun et la rédaction toujours plus ou moins collégiale.

De l'archétype à l'incarnation

Pour aller plus loin encore dans cette idée d'écriture collective à partir d'ateliers philosophiques, évoquons une expérience d'écriture théâtrale menée dans une classe de rhétorique¹⁶ d'une école de Tubize, sous la houlette de leur professeur de morale. Au départ de ce projet, il était question de faire trace, de réifier en quelque sorte les ateliers philo, et pour ce faire d'approfondir la thématique assez vaste, et o combien ressassée, du sens de la vie. Mais il fallait,

en plus de discuter du problème, trouver la forme la plus adéquate pour l'évoquer. La forme théâtrale s'est imposée pour différentes raisons : d'abord, elle perpétue le travail de groupe, ensuite, elle permet de donner chair au concept, autrement dit de rendre visible toute une série d'impossibilités, de contradictions, de nuances, enfin, elle soumet les concepts devenus personnages à une manière de dialectique pour qu'advienne un résultat souvent stupéfiant.

Mais avant d'arriver au texte finalisé et avant que soit joué « les sept assiettes », titre de l'œuvre en 1 acte, il a fallu en passer par un travail philosophique sérieux, en l'espèce 7 ou 8 ateliers philo passés à explorer la thématique :

- soit au départ de cueillettes de questions (« Est-on sur terre pour accomplir quelque chose ? », « Est-ce important d'avoir un sens à sa vie ? », etc.)
- de cartes conceptuelles où furent mis en tension les termes évoqués (signification, direction, bonheur, mort, immobilité, intelligence, etc.)
- de jeux d'analogie, d'hypothèse et de raisonnement hypothétique (si... alors...)
- de réflexions sur les jeux de langage (inspirées de Wittgenstein), au cours desquelles furent décortiqués les usages que l'on fait des expressions usuelles tel que « sens » (sens unique, sens giratoire, sens interdit, le bon sens, les 5 sens,

15 Une illustration parmi d'autres, lors d'un atelier sur la normalité : « un bateau baptisé norme s'est abîmé dans un océan mort ». Une autre avec des réfugiés lors d'un atelier sur l'identité : « l'exilé renaîtra d'un morceau de papier », la consigne était pour ceux-là de visualiser l'atelier, de concevoir une image puis de la traduire en mots, quant à la signification je vous en laisse l'interprétation.

16 Ce qui correspond à une classe de terminale dans le système français.

6^e sens, sens commun, tomber sous le sens, sens de la marche, etc.)

- et enfin, des évocations d'expériences personnelles, davantage dans l'esprit du dialogue socratique : « Oui je peux vivre sans sens quoique je connaisse déjà la direction vers laquelle je me dirige. » ou « Il n'y a pas de sens et je m'en réjouis. » ou encore « Ma vie a un sens c'est celui que je me suis choisi. »

En ressortit une série de positions plus ou moins contradictoires comme : « Il faut vivre au jour le jour selon ses envies ou selon les obligations. », « Ceux qui ne pensent pas au sens de la vie vivent bien alors que ceux qui y pensent vivent mal. », « Il est impossible d'avoir des objectifs sans sens », etc.¹⁷

Le tout assaisonné d'explication de théories ou de positionnements de philosophes reconnus au gré des nécessités de notre prospection. Ainsi, avons-nous convié à la table de nos spéculations d'illustres personnalités telles que Camus, Nietzsche, Spinoza, Kierkegaard, Lévinas et quelques autres.

Enfin est venu le moment de transformer en personnages de chair et de sang les positions qui avaient été prises durant les discussions ; à partir de, par exemple, « celui qui vit sans connaître le sens de sa vie mais qui veut en trouver un » ou « celui qui a renoncé à en trouver un et qui vit bien » puis de les habiller en les dotant d'un *curriculum vitae* : Nom, prénom, âge, profession, activités, hobby, particularités

vestimentaires, alimentaires, situation familiale, cadre de vie, etc. Et nous avons vu naître et grandir Laure Mansart : 30 ans, célibataire, secrétaire dans une société de produits cosmétiques, Roger Mansart : 75 ans, retraité de l'éducation nationale, marié à Christine Lacroix et père de trois enfants, etc. Six personnages sont nés de nos réflexions, chacun à partir d'un positionnement qui se rattachait à un concept, des arguments et au moins autant de pistes de réflexion. Et nous les avons regardés vivre lors d'un repas de famille un an après l'enterrement du fils de la famille qui s'était suicidé.

En pratique, la construction des personnages à partir des concepts nous a confrontés à des limites qui très vite se sont révélées fécondes - quoique frustrantes pour les plus rigoureux d'entre nous. Si lors des multiples séquences de conceptualisation nous avons expérimenté non seulement la plurivocité des visions mais aussi l'impossibilité de contraindre tout à fait un concept, sinon dans des limites artificielles qui laissaient la plupart perplexes (on ne peut faire dire n'importe quoi à une notion), nous nous retrouvions face à des difficultés semblables lorsqu'il s'est agi de créer des personnages. Ces derniers souffraient en effet de se retrouver enfermés dans une idéalité qui les rigidifiait au point de leur faire perdre toute crédibilité. Or nous voulions éviter la caricature et par conséquent, l'écueil de vouloir illustrer ;

17 La notion de vie a été travaillée de la même manière quoique moins longtemps à partir des questions « Quelle est la signification de ma vie ? », « Quelle est la direction de ma vie, mais a-t-elle une direction ? », « Est-ce que penser sa vie permettrait d'en changer la direction ? », « Pour quelle(s) raison(s) je vis ? ».

de personnifier l'idée de liberté ou celle de culpabilité. Avec l'incarnation vient la dissonance. L'archétype, lui-même généré par le concept, ne tient plus, sa pureté se craquelle selon qu'il se meut de telle ou telle manière, qu'il a tel ou tel débit de parole, tel ou tel accent, qu'il a ou non de l'esprit, qu'il souffre et qu'il le montre. La contradiction s'épanouit dans l'incarnation, on ne peut plus tenir une ligne, le monstre aura des émotions, l'extraverti des pudeurs, le fort aura des faiblesses, etc. Tout ceci nécessitant des choix, négociés âprement avec une visée finalement assez simple : créer une œuvre théâtrale, avec des impératifs narratifs et esthétiques où les enjeux se lisent en filigrane mais sans assurance d'être compris comme on a voulu les dire. Paradoxalement, le moment de l'introspection et du repli que nous

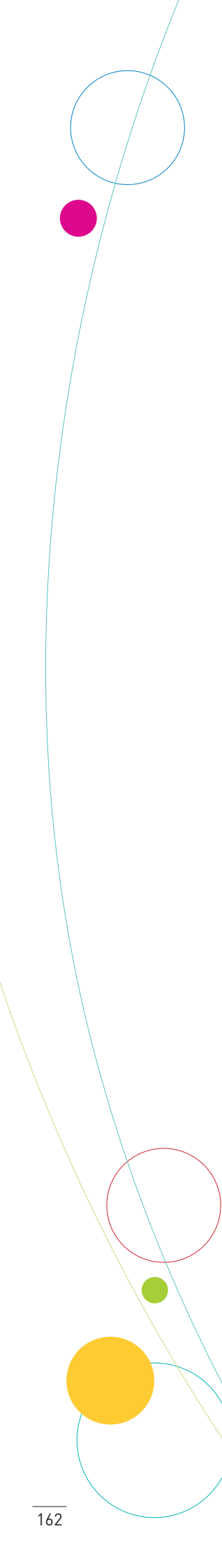
évoquions plus haut ne fut pas totalement absent de cette expérience. Le temps pour le secrétaire de noter une idée donnait à chacune d'entre-elles un poids supplémentaire, une résonance avec ce qui avait précédé, en même temps qu'une occasion pour chacun de s'y arrêter attentivement, de la peser, voire de la digérer. Le temps de la relecture, même d'une seule phrase, afin d'éviter que quelque chose soit manqué, occasionnait le même bénéfice. Nous avons vécu là une discussion dont le rythme pourtant commun convenait à tous, sans que quiconque ne fût abandonné dans son incompréhension, sans que nul ne fût rattrapé par l'ennui. Les conditions presque idéales d'une discussion éthique, dans une visée commune, se trouvaient réunies.

Conclusion prospective

Ce petit article n'a d'autre ambition que de faire une photographie sur le thème de l'intégration de l'écriture dans une pratique essentiellement orale et de la commenter avec cette intuition confirmée par l'expérience que ce temps de l'écriture dans le cadre de l'atelier philo – qu'il vienne au début, au milieu ou à la fin – est un moment privilégié pour philosopher autrement ; c'est-à-dire, dans une durée (au sens bergsonien), un temps singulier, personnel, vécu lors d'une activité pratiquée en commun. C'est d'abord le temps du respect. Il s'agit peut-être moins d'un temps pour tous que

d'un temps pour chacun, mais que tous acceptent et respectent par le silence. Un temps de la patience, objectivement égal pour tous mais vécu singulièrement. Un moment de grâce ou un instant angoissant ; un temps qu'on perd pour en gagner sur l'avenir, où l'on rétrécit le temps de la discussion pour qu'elle dure peut-être indéfiniment.

Ce temps est aussi comme un nouveau palier, consolidé, assuré, avant de retourner dans le tumulte de la discussion avec ses aléas, ses digressions, son allure plus ou moins saccadée. C'est le temps où chacun, selon son propre rythme, reprend



la maîtrise sur ce qu'il a tiré des échanges qu'il vient de partager, se confronte en même temps aux difficultés spécifiques de la pratique de l'écriture et s'offre une manière différente de penser ; car si l'on en croit Aragon lorsqu'il nous dit : « Je crois encore qu'on pense à partir de ce qu'on écrit et pas le contraire.¹⁸ », il y a dans l'écriture quelque chose qui dicte à la pensée, un élément qu'elle n'aurait pas pensé seule.

Mais c'est aussi le temps de la trace. Celui d'un engagement plus profond puisqu'il survivra à l'éphémère de la discussion. Il en acquiert, quand on y songe, une qualité toute particulière. Qui peut savoir la résonance de sa production sur ceux qui l'ont écouté lire ? Qui se doute de l'effet d'une phrase que l'on laisse affichée sur un poster dans le couloir d'une école ou d'une maison de quartier ? Qui peut s'imaginer l'impact de ce que l'on a déposé sur le papier quand il sert d'illustration dans un article comme celui-ci ? Ainsi en va-t-il de la potentielle durabilité de l'écrit ; on ne rédige pas - à condition de le faire avec un minimum de conscience - tout à fait aussi légèrement que l'on parle. On s'expose toujours plus, à tout le moins plus longtemps, lorsqu'on écrit.

Pour conclure, quoique l'écriture soit dans le cadre des pratiques philosophiques quelquefois malaisée à mettre en œuvre, il apparaît essentiel de convoquer toutes les imaginations pour l'incorporer voire l'amalgamer avec la structure dialogique de nos ateliers. Puisqu'il paraît, nous dit Wittgenstein, que ce dont on ne peut parler, il faut le taire, alors écrivons-le.

¹⁸ ARAGON Louis, *Je n'ai jamais appris à écrire ou les incipit*, Robert Laffont, 1969, p. 157.

Philo dell'Arte : Penser et Créer

Retour sur 15 ans d'expérience

Mélanie Olivier

« Cher directeur,

C'est en tant que prof de morale que je m'adresse à vous. J'ai entendu parler de la philosophie pour enfants et je me dis que ce serait intéressant que vous développiez cela par ici. Qu'en pensez-vous ? B.J. »

« Chère B.J. ,

Je prends cette proposition très au sérieux. Mon équipe et moi allons envisager cela. P.K. »

Voilà, entre autres, comment je suis né. Presqu'en même temps que mes cousins Philéas & Autobule. En ... 2005. J'ai eu d'emblée ma personnalité bien à moi : mon truc c'était de mélanger la philosophie et l'art. Et de le faire avec les enfants. Pas trop petits non plus. Ceux du primaire. J'ai donc un peu plus de 15 ans et on me glisse à l'oreille que c'est le bon moment pour faire un bilan.

Philo dell'Arte est un projet qui a d'emblée reçu un accueil favorable. La formule est

unique en Belgique : proposer aux enfants du primaire des animations de six heures (en une journée ou à étaler) alternant des moments de pratique philosophique et de pratique artistique. Les animations s'articulent autour de thèmes. Aujourd'hui, on en compte dix, empruntés aux différents domaines de la philosophie (esthétique, politique, éthique, etc.). Ces thèmes sont : Identité, Tolérance, Beau et Laid, Nature, Amour et Amitié, Liberté, Pouvoir, Rêve et Réalité, Grandir et, le plus récent, Bonheur.

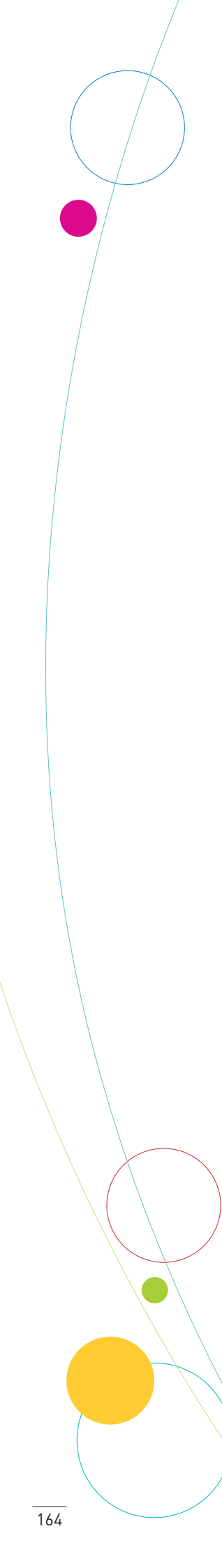
L'art et la philo, en boucle féconde

Une des spécificités des animations *Philo dell'Arte* est de prendre pour support une ou plusieurs œuvres d'art pour initier la discussion philosophique et, partant de cette dernière, proposer un atelier de création artistique dont le processus ou le résultat permettent à nouveau de rebondir sur une discussion philosophique.

Il ne s'agit pas de se dire : dans l'atelier philosophique nous allons penser et dans l'atelier artistique nous allons créer. *Philo dell'Arte* envisage les deux disciplines d'une

manière plus entremêlée. Il s'agit de créer les conditions d'une expérience au sens de Dewey. Référons-nous à ce qu'il dit de l'expérience artistique :

« La thèse suivant laquelle un artiste ne s'intéresse pas à la façon dont son œuvre voit le jour ne peut être littéralement vraie. Mais il est vrai qu'il s'intéresse au produit fini comme au parachèvement des opérations qui précèdent, et non en vertu de sa conformité ou de sa non-conformité avec un schéma antérieur pré-donné. Ce que vise



l'artiste, c'est de laisser le dernier mot à l'adéquation avec les étapes dont l'œuvre résulte et qu'elle vient conclure. Comme le chercheur scientifique, il laisse l'objet de sa perception et les problèmes qu'il inclut déterminer l'issue, au lieu d'insister sur son accord avec une conclusion décidée à l'avance. »¹

Selon Dewey, si l'artiste ne veut pas que son œuvre perde en vitalité et devienne mécanique, il doit laisser place à l'inattendu, au contingent, à l'aléatoire.

Ne pourrions-nous pas dire qu'un atelier philo « réussi », c'est-à-dire un atelier où une réflexion susceptible de faire bouger les lignes, de donner à la pensée une « vitalité », repose sur le même critère : accueillir l'inattendu, parfois même en le provoquant ?

Là où l'enfant artiste doit composer avec les résistances du matériel, les taches d'encre sur le dessin, la réaction de telle ou telle peinture à la température, l'enfant philosophe doit, lui aussi, composer avec l'aléatoire qui se présente à lui : le contre-argument d'un autre enfant, le surgissement d'une nouvelle hypothèse, un problème suscitant une nouvelle recherche.²

En faisant vivre aux enfants une expérience de pratique artistique et de pratique philosophique, *Philo dell'Arte* fait vivre l'analogie possible entre penser et créer. Nous faisons le pari, dans ces animations, que lier les deux pratiques permet de

poser les meilleures conditions possibles à l'émergence d'une pensée d'excellence, composée de pensée critique et de pensée créative ; une pensée qui parvienne à distinguer le problème, à en faire une occasion de réfléchir, à formuler des hypothèses, à explorer les voies possibles et à s'auto-corriger.

Par ailleurs, *Philo dell'Arte*, en proposant de mêler la pratique artistique à la pratique philosophique permet d'inclure des enfants qui, sans cela, auraient eu plus difficilement accès aux animations, et ce pour différentes raisons. D'abord parce que l'oralité, centrale dans la pratique philosophique avec les enfants, peut être un obstacle rédhibitoire. Ensuite parce que l'acte créatif (dessiner, peindre...) est souvent une expérience plus connue des enfants et qu'il peut être intéressant de les amener vers l'inconnu d'une manière graduelle. Et enfin parce que la pratique artistique permet, exige parfois, le mouvement, la prise en compte du corps. Le corps est souvent l'oublié des discussions philosophiques³ : être assis pendant toute la discussion relève pour certains enfants d'un effort si important qu'il entrave la concentration et l'implication dans la discussion.

Dans les cas où la pratique artistique prend place après la discussion philosophique, elle permet également de garder trace des idées émises lors de celui-ci. Et ces traces peuvent, à leur tour, servir de

1 DEWEY John, *L'art comme expérience*, Gallimard, 2010, p. 237.

2 Une expérience d'analogie entre dessiner et penser a été proposée, par Mélanie Olivier et Maud Hagelstein, en 2017, dans le cadre des 16^{èmes} Rencontres Internationales sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques. Un compte-rendu est disponible sur www.educ-revues.fr/diotime.

3 Certains toutefois, loin de l'oublier, lui font une grande place également. C'est le cas, par exemple, de Chiara Pastorini dans les différents articles et ouvrages où elle développe son approche holistique.

point de départ à une nouvelle recherche philosophique.

L'alternance des deux pratiques a un autre avantage à nos yeux : celui de proposer des moments de travail collectif et des moments de travail individuel. Il est frappant de voir certains enfants très agités et bruyants lors des discussions philo, se poser dans le calme – voire le silence – pendant la création artistique. Celle-ci offre un temps de retour à soi fécond, où le silence devient créateur de sens, où ce qui a été dit et pensé pendant l'atelier philo « percole » pour être, *in fine*, matérialisé dans une œuvre plastique.

Un autre constat, plus technique : la pratique artistique permet de mobiliser et exercer certaines habiletés de penser nécessaires à la pratique philosophique⁴. Nous disons cela pour accentuer notre propos de départ : il ne s'agit pas de penser et puis de créer – ou inversement – mais de vivre et de prendre conscience du fait que penser et créer participent d'un même mouvement et se renforcent l'un l'autre.

Enfin, *Philo dell'Arte* repose sur l'hypothèse que la pratique philosophique, en tandem avec la pratique artistique, est l'une des façons de permettre aux individus d'être libres, créateurs de leur propre vie.⁵

La création d'outils

Pour chaque thème, nous avons créé des outils ressortissant tant à la dimension philosophique qu'à la dimension plastique. La création d'outils a été guidée par plusieurs grands principes que nous allons passer en revue.

En pratique philosophique

Plusieurs de nos outils mettent en scène des œuvres d'art. À vrai dire, nous cherchons à ce que l'apport culturel au sein des pratiques philosophiques soit le plus riche possible. Nous alimentons cette richesse en choisissant des œuvres issues de divers courants et techniques artistiques, ainsi qu'en nous assurant que différentes époques sont représentées.

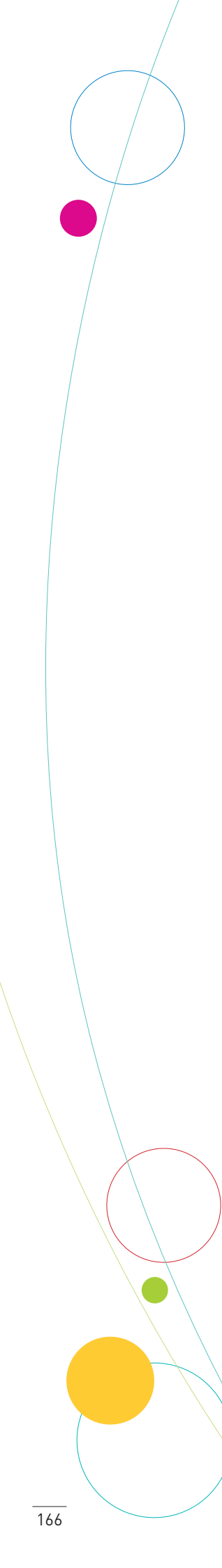
Plusieurs de nos dispositifs partent de choses connues par les enfants mais en amenant, par le truchement des œuvres d'art, une originalité dont nous espérons qu'elle provoque l'étonnement, propice à la pratique philosophique. Ainsi nous avons repris les principes des puzzles, des dominos, des jeux de memory mais en remplaçant les pièces du jeu par des œuvres.

Enfin, sans délaissier le triptyque « problématisation/argumentation/conceptualisation », nombre de nos outils s'appuient sur « une approche interprétative du philosophe », pour reprendre le sous-titre de l'ouvrage de François Galichet⁶.

4 Sur ce point, voir l'article « La pratique artistique pour exercer les habiletés de penser », disponible sur www.polephilo.be.

5 Sur ce point, voir l'article « Laïcité : quand résister rime avec liberté » dans *Penser & Créer – La pratique de la philosophie et de l'art pour développer l'esprit critique*, disponible sur www.polephilo.be.

6 GALICHET François, *Philosopher à tout âge – Approche interprétative du philosophe*, Vrin, 2019.



« [...] une œuvre, une description, un texte sont d'autant plus intéressants qu'ils sont plus riches, ce qui veut dire foisonnants de sens multiples, divergents, voire contradictoires. Le critère du jugement n'est plus la simplicité mais la complexité. Une discussion philosophique qui adopte cette démarche sera d'autant plus réussie qu'elle conduit les participants à proposer des interprétations diverses, ambiguës, flottantes et cependant liées, comme autant d'éléments qu'il s'agira de penser ensemble à partir de leur pluralité même. »⁷

En pratique artistique

Nous proposons généralement des dispositifs qui réclament davantage de créativité que de technicité. Cette dernière n'est pas prépondérante. Il s'agit pour nous d'amener les enfants à prendre en compte les consignes et contraintes techniques, tout en développant leurs propres solutions. Nous nous reposons sur une variété de techniques, en mêlant souvent le connu et l'inconnu. C'est ainsi que les enfants, lors d'animations *Philo dell'Arte*, peuvent retrouver du matériel connu (crayons de couleurs, marqueurs, etc.) mais

expérimenter aussi des techniques moins courantes tels que le monotype, la création de tampons, la sculpture, etc.

Nous invitons les enfants à prendre en compte le hasard, que parfois même nous provoquons. Certains de nos dispositifs, par exemple, reposent sur des taches faites aléatoirement, des papiers froissés ou déchirés sans but préalable, etc. Tout comme dans les ateliers philo, nous encourageons les enfants à considérer l'accident ou le problème comme une occasion de développer leur pensée créative.

Nous visons la plus grande autonomie possible des enfants. Il ne s'agit pas de faire à leur place mais de les accompagner pour que puisse éclore leurs propres idées. Là aussi une comparaison est possible avec la posture de l'animateur philo qui guide sans orienter.

Enfin, certains de nos dispositifs s'attachent à développer l'une ou l'autre habileté de penser qui sera mobilisée à nouveau par la suite dans les discussions philo. Par exemple, la création d'un tampon oblige l'enfant à synthétiser son idée⁸.

⁷ GALICHET François, *op. cit.*, p. 27.

⁸ Sur ce point, voir l'article « La pratique artistique pour exercer les habiletés de penser », disponible sur www.polephilo.be.

Le processus et le résultat

Nous entendons parfois dire que dans la pratique de la philosophie pour enfants « toutes les réponses sont bonnes », ou la variante « il n'y a pas de mauvaise réponse ». Ce qui est faux. Le fait que plusieurs réponses puissent coexister, au moins le temps d'être examinées, n'équivaut pas à établir que tout se vaut. Il serait plus juste de dire que, durant nos ateliers, la recherche, ou le chemin effectué pour arriver à la réponse, importe davantage que le résultat de celle-ci. Néanmoins il nous semble juste aussi de dire que c'est à l'aune du résultat trouvé que la recherche peut être évaluée. Si l'on suit la structure d'un dialogue platonicien, il s'agit bien de partir d'une réponse que l'interlocuteur juge vraie, de détricoter le fil des idées et d'évaluer la réponse à laquelle on aboutit. Avec Socrate, ça n'y coupera pas, le résultat de la recherche montrera à l'interlocuteur que sa conclusion ne tient pas avec sa position de départ et qu'il doit dès lors recommencer. Sans forcément adopter le dialogue socratique comme méthodologie, on peut s'accorder pour dire que les « réponses » auxquelles le groupe aboutit ne sont que provisoires et potentiellement à remettre en chantier.

Mais toutes provisoires soient-elles, nous trouvons qu'il y a un intérêt à identifier ces réponses – tout comme le chemin suivi pour y arriver – et à les « célébrer » puisqu'elles nous permettront d'aller plus loin encore dans notre pensée. Même

si elles sont problématiques – surtout si elles le sont – elles sont à valoriser comme éléments déclencheurs d'un approfondissement de la recherche ou comme le début d'une nouvelle recherche. Matérialiser les chemins et/ou les résultats à travers la pratique artistique est une des stratégies à notre disposition pour les valoriser.

D'une manière semblable, on pourrait dire que dans une pratique qui a pour objectif principal de développer la créativité à travers les arts plastiques, c'est le processus et non le résultat qui prévaut. À nouveau, nous pensons que si le processus, et la réflexion sur celui-ci, sont essentiels, le résultat n'est pas à négliger. Comme pour la discussion philo, quoique le résultat ne soit pas l'aboutissement d'un plan, il est digne d'être valorisé.

A minima, les créations issues de l'expérience artistique peuvent être montrées aux autres participants. Il peut être très enrichissant que l'enfant explique le résultat et le processus suivi pour y arriver. A-t-il changé d'idée en cours de route ? A-t-il rencontré des obstacles et qu'en a-t-il fait ? Par ailleurs, la présentation de sa création a un impact non négligeable sur l'estime de soi de l'enfant, et peut susciter le désir de prolonger l'entremêlement de la discussion philo et de la pratique artistique.

Philo dell'Arte consacre habituellement une grande exposition annuelle aux créations

des enfants⁹. Outre l'impact sur l'estime de soi que nous évoquions à l'instant, montrer les résultats obtenus à un public élargi

permet d'accueillir d'autres personnes qui, nous l'espérons, relanceront le questionnement et la réflexion.

Le partage

Après plusieurs années d'expérience de terrain et de création d'outils, il nous est apparu que l'étape suivante du projet était de partager notre savoir-faire. Nous le proposons de différentes manières : par la publication de fiches d'animation et d'articles, par des conférences et enfin par des formations.

Publications

Pour tous les outils créés, nous publions des fiches d'animation. Celles-ci guident l'animateur ou l'enseignant pas à pas pour préparer sa séquence d'animation. Le matériel nécessaire y est décrit, ainsi que le déroulement de l'animation. Si l'animation requiert du matériel comme, par exemple, un plateau de jeu, celui-ci est également mis à disposition¹⁰.

Parfois, nous souhaitons développer un aspect plus particulier de *Philo dell'Arte* au-delà du format technique d'une fiche d'animation. Nous publions alors nos retours d'expériences, hypothèses de

travail... sous forme d'articles tel celui-ci. Nous avons témoigné, par exemple, de l'expérience philo/danse, de l'expérience que nous avons développée en extra-scolaire ou encore de celle en musée¹¹. En 2015, nous avons coordonné l'édition d'un ouvrage collectif « Penser & Créer – La pratique de la philosophie et de l'art pour développer l'esprit critique »¹².

Conférences et colloques

Depuis plusieurs années, nous prenons en charge l'organisation du chantier Philo-Art lors des Rencontres Internationales sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques, au siège de l'Unesco¹³. Ce chantier permet à chacun de partager son expérience de lien entre la pratique philosophique et l'art, dans un échange avec le public. Les différentes interventions sont publiées dans la revue numérique Diotime.¹⁴

Nous échangeons et diffusons également nos idées et expériences lors de colloques, conférences ou émissions radio et télé.

9 Grâce, notamment, à notre partenaire depuis le début de l'aventure, l'ALPI (Association Laïque Perwez-Incourt).

10 Fiches d'animation disponibles sur www.polephilo.be.

11 Articles disponibles sur www.polephilo.be.

12 Ouvrage disponible sur www.polephilo.be.

13 Cette activité est soutenue par la Chaire Unesco « Pratiques de la philosophie avec les enfants » dont Laïcité Brabant wallon est partenaire.

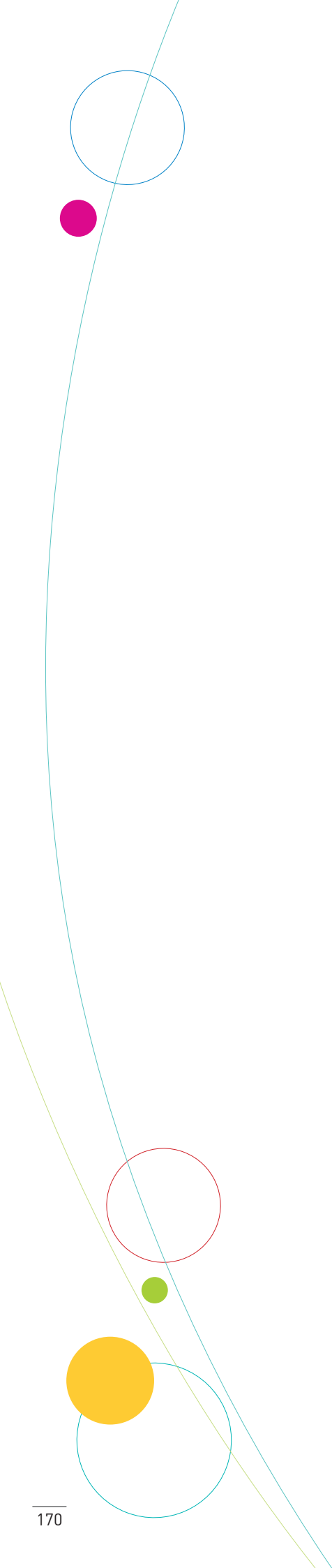
14 www.educ-revues.fr/diotime.

Formations

Enfin, le pan « formation » s'est étoffé au fil des années. Les formations¹⁵ sont destinées tantôt à des animateurs ou enseignants débutants dans la pratique philosophique, tantôt à un public expérimenté en recherche de nouveaux outils. Nous intervenons également sur demande, pour former des équipes d'enseignants mais également de guides muséaux, des animateurs en centre de créativité ou toute personne intéressée par l'éducation citoyenne et la philosophie.

Après 15 années, *Philo dell'Arte* prend un nouveau tournant. Gageons qu'à l'avenir, le partage sera plus grand encore...

15 Voir l'article « Regards croisés sur les formations du Pôle Philo », disponible sur www.polephilo.be.



Le jeu, marque de fabrique du Pôle Philo

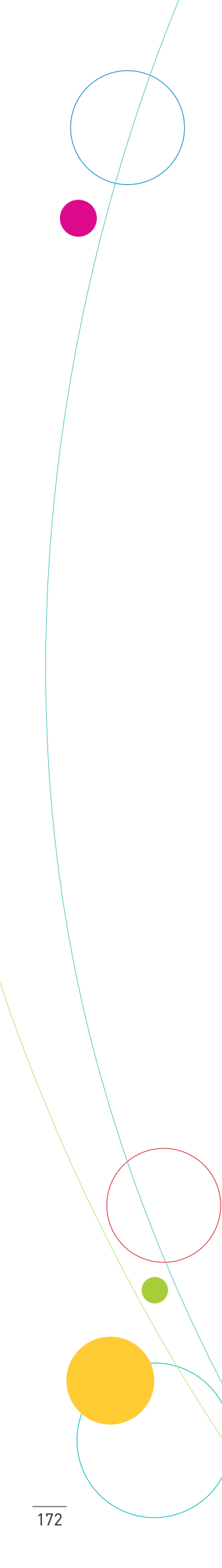
Aline Mignon

À Laïcité Brabant wallon, deux équipes articulent et développent leurs actions autour des Nouvelles Pratiques Philosophiques : l'équipe rédactionnelle et communicationnelle de *Philéas & Autobule*, qui constitue un pôle éditorial conséquent, et le Pôle Philo, l'équipe des animateurs-formateurs. Les deux équipes cheminent côte à côte et collaborent étroitement : les animateurs puisent dans les ressources de la revue, mais remontent également les données de terrain pour alimenter la réflexion de la rédaction, créent des jeux pour la revue et son dossier pédagogique et participent aux présentations de la revue dans les universités, Hautes Écoles, groupes de concertation, foires et salons. Jusqu'en 2015 toutefois, j'étais seule à animer pour la revue puisque mon mandat était d'utiliser celle-ci comme support privilégié pour promouvoir la philosophie avec les enfants. C'est à cette époque que j'ai rédigé un premier article sur les jeux philo¹ que j'avais développés essentiellement pour faire vivre les contenus de la revue en animation. Les atouts des jeux m'étaient apparus par la pratique elle-même. Depuis lors, afin de fluidifier les échanges avec les autres praticiens et de multiplier les canaux de diffusion et d'exploitation de la revue (puisque'elle deviendrait l'outil de tous), j'ai rejoint l'équipe du Pôle Philo.

Or cet article écrit sur base de mon expérience avec *Philéas & Autobule*, j'aurais pu l'écrire aussi au Pôle Philo, car le caractère ludique est inscrit dans l'ADN du Pôle Philo. À l'origine du projet, il y a en effet la volonté de ne pas proposer ce qui existe déjà depuis longtemps, à savoir des pratiques plus académiques comme les cafés philo ou les conférences, puisque d'autres le font déjà très bien. L'idée est alors de cibler d'autres publics et d'organiser d'autres actions pour emmener la philosophie au-delà des représentations communes. Il s'agit pour les concepteurs du projet d'associer la réflexion au plaisir de jouer. Aujourd'hui, cette idée s'est largement répandue, mais en 2005 ce n'était pas vraiment courant.

Depuis, en 15 ans d'existence, l'expérience du Pôle Philo s'est considérablement enrichie et diversifiée, en témoigne son offre d'animations et de formations ; par les multiples rencontres et partenariats, par la formation continue de son équipe stable depuis près de 10 ans, par l'augmentation du nombre d'acteurs de terrain. Cette expérience unique et pratique, jouissant d'une grande liberté de projets et d'expérimentations, a amené peu à peu le Pôle Philo à se démarquer par la profusion des outils qu'il permet de créer et de diffuser largement.

1 MIGNON Aline, « Philosophie en jeux et enjeux », in *Diotime* n° 63, janvier 2015, disponible sur www.educ-revues.fr/diotime.



Loin d'être une école de telle ou telle pensée, c'est le pragmatisme qui percole dans son action : la volonté de mettre le pied à l'étrier pour que le plus grand nombre puisse acquérir de l'esprit critique et de l'autonomie par le biais de la pratique philosophique. À moindre coût de surcroît, puisqu'il s'agit d'un service public. À cette fin, de nombreux dispositifs ont vu et voient le jour. Ils sont autant d'expérimentations et de découvertes, nourries par les rencontres et la créativité des animateurs qui saisissent le *kairos*² sans hésiter. Il n'y a qu'un mot d'ordre : faire feu de tout bois.

Toujours dans cette volonté de transmettre et de donner le goût de la philosophie, cet article met en exergue la logique de travail des animateurs du Pôle Philo et présente un panorama des supports ludiques déclinés selon cette logique. Quelle est la place du jeu en soi dans les pratiques philosophiques ? Que faut-il entendre par jeu ? De quel(s) jeu(x) parle-t-on ? sont les questions auxquelles nous répondrons avant d'aborder celles qui concernent la typologie des jeux, leur conception et le choix de supports appropriés.

I. Les sens du jeu (et non l'essence du jeu !)

Le jeu est un « concept flou »

Une première considération à avoir à l'esprit est sans doute la plurivocité du mot jeu lui-même. Selon le philosophe autrichien Ludwig Wittgenstein, les mots ne trouvent leur sens que dans un « jeu-de-langage » particulier, c'est-à-dire dans une situation de vie particulière. Le mot jeu lui-même est en réalité un « concept flou ». On pense que l'on va trouver des points communs déterminants à tous les jeux mais il y en a toujours l'un ou l'autre qui échappent :

« 66. Considère, par exemple les processus que nous nommons « jeux ». Je veux dire les jeux de pions, les jeux de cartes, les jeux de balle, les jeux de combat, etc. Qu'ont-ils tous de commun ? – Ne dis pas :

Il *doit* y avoir quelque chose de commun à tous, sans quoi ils ne s'appelleraient pas des « jeux » – mais *regarde* s'il y a quelque chose de commun à tous. – Car si tu le fais, tu ne verras rien de commun à *tous*, mais tu verras des ressemblances, des parentés, et tu en verras toute une série. Comme je viens de le dire : Ne pense pas, regarde plutôt ! – Regarde les jeux de pions par exemple, et leurs divers types de parentés. Passe ensuite aux jeux de cartes ; tu trouveras bien des correspondances entre eux et les jeux de la première catégorie, mais tu verras aussi que de nombreux traits communs aux premiers disparaissent, tandis que d'autres apparaissent. Si nous passons ensuite aux jeux de balle, ils ont encore bien des choses en commun avec les précédents,

2 Voir le *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques* disponible sur www.polephilo.be, pour une explication détaillée de ce concept qui signifie une modalité du temps, celle du temps propice. Ici, comprenez « opportunité ».

mais beaucoup d'autres se perdent. – Sont-ils tous « *divertissants* » ? Compare le jeu d'échecs au jeu du moulin. Y a-t-il toujours un vainqueur et un vaincu, ou les joueurs y sont-ils toujours en compétition ? Pense aux jeux de patience. Aux jeux de balle, on gagne ou on perd ; mais quand un enfant lance une balle contre un mur et la rattrape ensuite, ce trait du jeu a disparu. Regarde le rôle que jouent l'habileté et la chance ; et la différence entre l'habileté aux échecs et l'habileté au tennis. Prends maintenant les rondes ; l'élément du « divertissement » y est présent, mais bien d'autres caractéristiques ont disparu. Et nous pouvons, en parcourant ainsi de multiples autres groupes de jeux, voir apparaître et disparaître des ressemblances. Et le résultat de cet examen est que nous voyons un réseau complexe de ressemblances qui se chevauchent et s'entrecroisent. Des ressemblances à grande et à petite échelle. »³

Quel(s) sens révèlent les usages du mot jeu dans les « jeux-de-langage » propres aux discussions philosophiques ? Wittgenstein nomme ces ressemblances entre « jeux-de-langage » des airs de famille. Si l'on pense aux jeux-de-langage suivants : « Le jeu de cet acteur est formidable », « Les règles de ce jeu sont compliquées », « C'est pour du jeu, hein ! », « C'est pas du jeu ! » ou encore « Il y a du jeu entre la porte et le chambranle », qu'y a-t-il de commun ou de familier entre eux et nos pratiques ? Certains charrient plutôt des notions de liberté, de créativité, d'autres de respect,

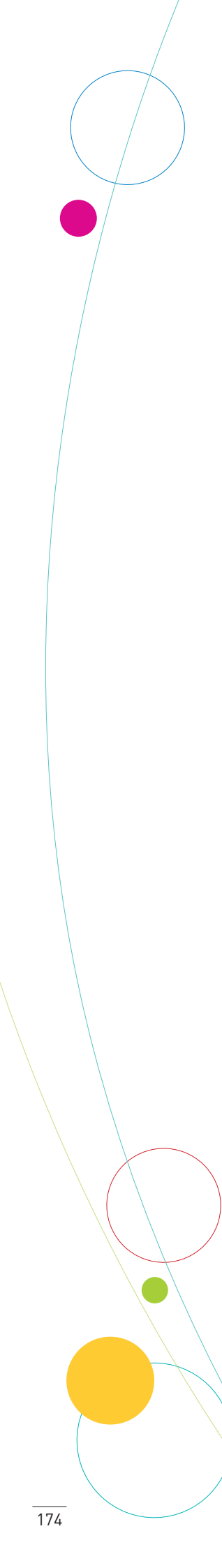
de règles, d'ennui ou de plaisir, d'humour et de blagues... multiples facettes du jeu présentes aussi dans nos pratiques. Mais comment comprendre sur quel aspect l'accent est placé quand nous annonçons lors d'un atelier philo que « nous allons jouer ensemble » ou encore que « la philosophie est comme un jeu » ou que « nous allons faire un jeu pour réfléchir ensemble » ? Selon l'âge, le vécu, le contexte, chaque univers mental va investir le jeu d'un certain projet, d'une certaine dimension.

La plupart du temps, le mot jeu conserve un impact magique ou du moins favorable sur les personnes, sauf si une mauvaise expérience en a été faite. Il n'est pas rare de croiser des personnes très joviales, enjouées, pleines d'humour et de dérision, qui disent pourtant « détester les jeux »⁴ se référant par là à certaines situations particulières de jeux-de-langage dans lesquelles l'expérience vécue du jeu leur fut peu agréable.

Mais de quel genre de situations peut-il s'agir alors que tout, chez ces personnes, semble connoter un tempérament ludique ? Il est peut-être utile de se tourner vers une langue où les situations particulières ont amené des concepts différents. À l'instar des Inuits qui perçoivent quelques cinquante nuances de blancs précisées par des termes distincts, les Anglo-Saxons ont au moins deux mots pour notre concept de jeu : *play* et *game*. Que recouvrent ces notions et comment cette démarcation, ligne de partage conceptuelle, permet-elle

3 WITTGENSTEIN Ludwig, *Recherches philosophiques*, Gallimard, 2004, p. 64.

4 À propos des résistances psychologiques au jeu et de leurs raisons, voir les réflexions du journaliste et anthropologue DERU Pascal, « Qui a dit que vous n'aimiez pas jouer ? », in *Le jeu vous va si bien*, Le Souffle d'Or (créativité), 2006, pp. 23-67.



de nous aider à penser la place et le sens du jeu dans nos pratiques ?

Entre *game* et *play*⁵: un rapport de moyen à fin ?

Qu'ils y adhèrent ou qu'ils tentent de la dépasser, les ludologues se réfèrent encore toujours à cette distinction entre *play* et *game*, maintes fois revisitée⁶ mais toujours porteuse de sens. De manière très schématique, il faut entendre par *game* le cadre au sein duquel l'activité ludique a lieu, ce avec quoi l'on joue. Le jeu est dès lors à comprendre comme un système, de règles notamment ; tandis que le mot *play* désigne ce qui est fait ou vécu dans le jeu lequel est, dans ce cas, compris plutôt comme une expérience.

Ainsi, tout *game* renvoie à du *play* – dans la mesure où l'on joue le jeu (*to play the game*) – mais l'inverse n'est pas vrai : il est possible de jouer sans jeu défini. Dans le *game* il y a un objectif, un but poursuivi, plus clair ou mieux identifié, imposé de l'extérieur mais que l'on accepte de poursuivre, alors que le *play* est improvisation fluctuante. Le *game* est un jeu réglementé, le *play* est jeu libre comme lorsqu'on fait un trait d'humour, une blague (se cacher soudainement) qu'on s'invente des histoires (parfois avec des accessoires comme les déguisements, les dînettes, les playmobils). Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas de structure ou de discipline, au contraire, mais celle-ci est librement

créée et amendée au fur et à mesure de l'activité par l'intérêt de celui qui joue.

Si l'on se réfère à cette distinction, quelle place pour le jeu libre (*play*) d'une part, et réglementé (*game*) d'autre part, dans les pratiques philosophiques ? Renvoient sans aucun doute à la dimension du *game* tous les artefacts construits pour faire évoluer la discussion dans des conditions précises (jeu de plateau, jeu d'équipes, etc.) avec des buts clairement ciblés, comme le développement de certaines techniques du philosophe (habiletés de penser, etc.) ; tandis que la dimension du *play* s'incarne dans l'attitude des participants – y compris et surtout celle de l'animateur – libres d'improviser leurs pensées sur base des matériaux proposés et des occasions qui s'offrent à eux. Le *play* est la disposition mentale pour aborder les choses avec lâcher-prise, humour et sérendipité.

Dans les jeux-de-langage anglo-saxons apparaît manifeste le lien entre le *play* et la vie, le fait d'animer ou de s'animer : *to play a game*, *to play a toy*, *to play piano* ; le jeu prend vie par l'entremise d'une personne. Il s'agit bien de la face subjective du jeu alors que le *game* en reflète la face objective.

N'y a-t-il pas là un rapport de moyen à fin qui se dessine entre le *game* et le *play*, dans la mesure où l'activité ludique – régie par des règles sécurisantes et bienveillantes – invite les participants à se prendre au jeu, à devenir des penseurs-joueurs qui prennent du plaisir au jeu libre de la réflexion philosophique ? Le *game*

5 Ce passage est nourri des réflexions de plusieurs articles, notamment de ROY Brice, « Pour un dépassement des théories du game et du play », in *Sciences jeu*, n° 11, 2019, disponible sur <https://doi.org/10.4000/sdj.1709> ; mais aussi de ALVAREZ Julian, « Différencier Play et Game », in *Ludoscience*, 2019, disponible sur www.ludoscience.com.

6 C'est le pédiatre et psychanalyste Donald Winnicott (1896-1971) qui fut l'un des premiers à théoriser cette distinction.

peut être un marchepied au « play philo » pour permettre de comprendre que l'on dédramatise le discours. Car n'y a-t-il pas à trouver le jeu de l'expression de soi par la recherche et la construction du sens ? Quoi qu'il en soit, de ces considérations sur les dimensions plurielles du jeu s'ensuit une prise de conscience des risques d'incompréhension mutuelle liée aux usages différents de ce vocable unique. Au sein d'une activité annoncée comme ludique, les attentes divergentes peuvent créer une confusion et des déceptions. La clarification par la distinction entre *game* et *play* issue des théories du jeu

permet certainement d'améliorer la communication – tant en animation qu'en formation – afin de désamorcer les frustrations potentielles. Quand on annonce qu'on va jouer, c'est souvent au sens de *game* que cette phrase est comprise. Or l'atelier philo est d'abord analogue à une plaine de jeux (*playground*) : il y a un espace délimité, aménagé et partagé, mais c'est librement que l'on y crée les circuits et les histoires qui s'y jouent.

Au *play* et au *game* correspondent donc des enjeux différents mais toutefois complémentaires qu'il semble judicieux de souligner à présent.

II. Les enjeux du jeu

Les enjeux de l'utilisation des jeux dans les Nouvelles Pratiques Philosophiques ont déjà fait l'objet de plusieurs articles ou réflexions⁷. Nous ne reviendrons pas en détail sur ces enjeux, mais un éclairage par la distinction entre *play* et *game* s'avère incontournable.

De manière générale, le jeu dédramatise en ce qu'il offre une réalité parallèle ou fictive qui permet l'échec ou l'entraînement. Cet enjeu est sans doute plus manifeste dans un jeu aux règles (*game*) explicites et claires ; bien qu'il arrive que ce genre de jeu crispe quelques participants en raison de certains aspects comme des consignes compliquées, un esprit de compétition, ou des compétences peu maîtrisées qui

placent ces participants en position de faiblesse. En dépit de cela,

« Les jeux sont une école précieuse car la rencontre de leurs lois n'est pas si abrupte et se fait dans un cadre où l'adulte accompagne en étant lui-même soumis à ces lois. »⁸

Aussi, dans le *game*, l'enjeu est d'abord clairement social, de par le partage de règles acceptées et ce moment bien défini, vécu en commun.

Tandis que, dans le *play*, l'enjeu est existentiel dans la mesure où il connote la manière dont l'individu va vivre les événements, sa faculté d'autodérision, sa capacité à s'imaginer différent et à improviser. En somme, le *play* renvoie à la manière dont l'individu s'amuse à donner

7 Voir notamment le passage sur les jeux dans l'ouvrage collectif dirigé par BLOND-RZEWUSKI Olivier, *Pourquoi et comment philosopher avec les enfants ? De la théorie à la pratique en classe*, Hatier, 2018, pp. 153-163. Vous pouvez aussi consulter l'article susmentionné de MIGNON Aline, « Philosophie en jeux et enjeux ».

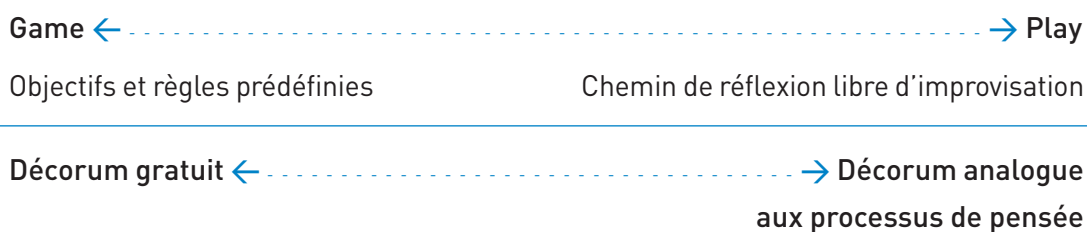
8 DERU Pascal, *Le jeu vous va si bien*, Le Souffle d'Or (créativité), 2006, p. 73.

du sens à l'existence tout à la fois avec sérieux et légèreté.

Mais au-delà des enjeux sociaux et existentiels, il y a encore des enjeux esthétiques et cognitifs. Dans bien des cas, les jeux réglementés (*games*) reposent sur une mise en scène, un décorum. Or la manipulation d'un beau matériel, choisi avec soin, diversifié, amène certainement à développer le sens esthétique. Par ailleurs, ce même matériel apporte du soutien à l'attention des participants qui peuvent y raccrocher ce qui se dit oralement. Les objets ancrent les pensées qui se perdent dans les nimbos spéculatifs. Cerise sur le gâteau si en plus de fixer l'attention, ce décorum est analogue aux processus de pensée ! Autrement dit, si l'expérience vécue à l'aide du matériel incarne la face concrète des processus cognitifs abstraits qui se jouent simultanément. Les jeux

d'appariement par exemple, permettent de vivre physiquement le lien créé entre deux images, deux objets, etc., et de révéler à l'occasion la compréhension d'un participant qui ne parvient pas à l'exprimer avec des mots.

Les deux dimensions du jeu – *play* et *game* – sont toujours présentes à quelque degré que ce soit dans l'atelier philo et, finalement, deux curseurs peuvent être mobilisés pour évaluer qualitativement où se situent les enjeux des jeux vécus lors d'une animation :



L'enjeu, pour les pratiques philo, sera de transférer peu à peu le plaisir éprouvé par l'intermédiaire des jeux (*games*) au plaisir spontané de cultiver le dialogue philosophique, de jouer avec les concepts, les problèmes, l'abstraction discursive. Qu'il est ainsi remarquable de constater les belles opportunités qu'offrent les jeux

(*games*) pour l'animation de discussions à visée démocratique et philosophique ! C'est pourquoi, il est à présent opportun d'analyser le fonctionnement des jeux, leurs diverses mécaniques, afin de pouvoir faire varier celles-ci dans les animations mais aussi les utiliser dans la conception de nouveaux jeux.

III. Mécaniques des jeux ou ressorts ludiques

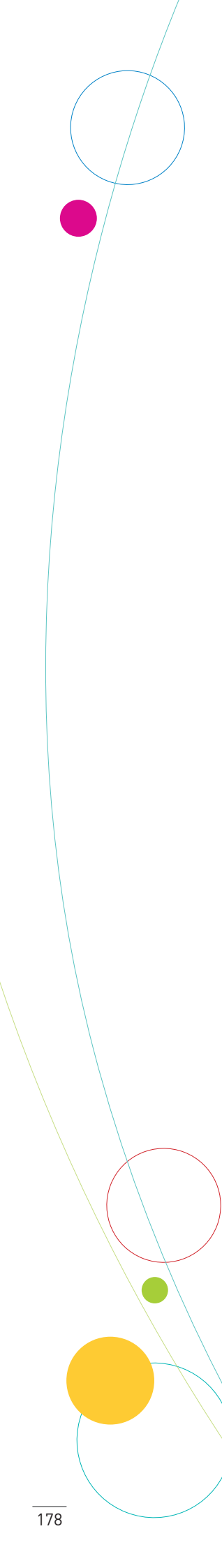
Par mécanique, nous entendons une certaine organisation de la dimension temporelle de l'atelier philo. Ainsi qu'expliqué dans le guide de l'animateur « elle concerne le découpage du temps général imparti, le rythme de l'ensemble et de chaque séquence. Cette construction préalable libère l'animateur d'un aspect d'organisation qui pourrait nuire à sa concentration pendant son animation »⁹. Or justement, les jeux ont l'avantage de proposer diverses mécaniques « prêtes à l'emploi » pour cadencer le déroulement d'une animation. Nous en avons répertoriées quelques-unes parmi les dispositifs ludiques du Pôle Philo :

- Le jeu de plateau (pour ne pas dire le jeu de l'oie) : dans cette mécanique, ce qui importe c'est le déplacement, l'évolution d'un ou plusieurs pions (selon que l'on joue en grand groupe ou en équipes) sur les différentes cases du plateau. Ces différentes cases offrent l'occasion de moments philosophiques distincts : certaines cases peuvent se rapporter aux questions du groupe, d'autres peuvent proposer des exercices sur les habiletés de penser, d'autres des moments de réflexion individuels ou des moments plus créatifs, etc. L'idée est de parcourir un ensemble de notions, questions, points de vue, expériences, fédérées autour d'un même thème et unifiées par le plateau de jeu.
- Les extraits en questions (ou le rapport entre le tout et ses parties) : dans cette mécanique, un découpage a eu lieu –

d'une œuvre d'art, d'un texte, d'un spectacle, d'un contexte – dans le but de pousser et stimuler l'observation des détails et des nuances ou subtilités qui échapperaient à une perception globale, et de les ramener ensuite à l'ensemble (thème ou problématique générale) pour augmenter la profondeur de la réflexion.

- Les dilemmes, choix, ou prises de position : cette mécanique consiste à placer les participants devant l'obligation de faire un choix difficile par l'intermédiaire d'une expérience de pensée – c'est-à-dire une situation fictive qu'ils imaginent devoir vivre. Tandis qu'ils avancent vers leur décision, la discussion éclaire les participants sur leurs valeurs, croyances et contradictions, sur leur fonctionnement. Il existe des dilemmes à la pelle – inventés par d'autres – qui peuvent être utilisés tels quels. Au Pôle Philo, cette mécanique est souvent intégrée à une petite mise en scène, comme celle du débat mouvant par exemple.
- Les jeux de rôle/de mission : cette mécanique attribue un rôle ou une mission à chaque participant. Les rôles sont la plupart du temps complémentaires, ils conduisent par exemple les participants à s'exercer dans une fonction, se décentrer ou se répartir le travail.
- Les jeux d'appariement et d'association : cette mécanique repose sur la création de liens en tout genre (d'identité, d'appartenance, de complémentarité, d'opposition, de ressemblance, etc.)

⁹ Extrait du *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques*.



entre des images, des notions, des citations, des questions. Une paire d'images peut par exemple être créée par l'association d'un problème et d'une solution (complémentarité), mais on peut aussi relier une hypothèse à un concept abstrait (appartenance/identité).

- Les jeux d'adresse et de récréation : leur mécanique consiste à coupler une action physique à une réflexion. Il s'agit de revivre des procédés bien connus des enfants (jeux de marelle, jeux de mains, cocotte, élastique, strings, balle-chasseur, etc.) et d'y joindre un questionnement, un décalage philo.
- Les jeux créatifs : leur mécanique fonctionne sur la formulation d'hypothèses par le dessin, l'écriture, le modelage ou même la danse et les mimes. Une place importante est laissée à l'expression créative par d'autres biais que le langage oral. La discussion est démarrée, entrecoupée ou clôturée par ces moments spéculatifs.
- Les jeux comme expérience : ici, les jeux sont un préalable à la discussion. Ce qui se passe dans le jeu fera surgir un éventuel questionnement. Le jeu est un déclencheur, un support inducteur. C'est l'expérience – déroutante, atypique - qu'il amène à vivre qui sera le ressort d'une discussion dans un second temps.

Bien évidemment, cette typologie des mécaniques a des frontières perméables et certaines d'entre elles entretiennent de grandes affinités au point qu'il paraît

parfois un peu étrange de les séparer. *A contrario*, on aurait parfois envie de dédoubler certaines catégories. Tout ceci dépend des jeux que l'on souhaite classer. C'est un exercice à part entière, libre à vous de créer de nouvelles familles de jeux. Nous aurions pu, par exemple, mettre en relief la catégorie des *jeux de cartes* mais l'utilisation de ces dernières est souvent liée à des associations, des choix, des rôles, ou encore combinée à un plateau de jeu ; cette famille de jeux peut donc facilement se fondre dans d'autres critères de classement. Ce qui n'enlèverait rien à la pertinence de son existence, car on peut avoir envie d'utiliser le critère des cartes pour des raisons pratiques par exemple (faciles à transporter, à imprimer, etc.). Le rangement de notre « coffre à jeux » se fait à l'aide de catégories qui correspondent souvent à des logiques « philosophiques » qu'il est intéressant de vivre par le jeu : associer, choisir, jouer un rôle... Tout cela renvoie *in fine* à ce qui doit être fait dans une discussion à visée philosophique et permet de déplacer le curseur vers un « décorum analogue aux processus de pensée ».

À côté de ces mécaniques auxquelles on peut se référer pour créer de nouveaux dispositifs, il y a également une série d'actions possibles à garder en tête pour les pimenter, les agrémenter ou y créer des variations.

Quelques actions en pagaille :

- Mimer (des expressions idiomatiques).
- Dessiner (le moment le plus important de l'histoire, les conséquences d'une action, des exemples d'un concept, etc.).
- Répondre à une question d'approfondissement d'un concept.
- Trouver un titre (pour une œuvre, un texte, un article, une danse, un spectacle).
- Appairer (une question et une illustration, le problème et la solution...).
- Trouver un objet (illustrant un concept, un problème, un argument).
- Reformuler une citation, un proverbe.
- Décrire une image, un objet, sans l'interpréter (uniquement avec des concepts géométriques par exemple).
- Écrire un aphorisme, un haïku, un slogan.
- Trouver un intrus.
- Exercer une habileté de penser.
- ...

Par ailleurs, il est intéressant d'avoir sous le coude différents supports physiques grâce auxquels mettre en musique ces mécaniques et ces actions.

Idées de matériel ludique transversal :

- Un dé à pochettes transparentes (on peut y glisser n'importe quelle action reprise ci-dessus mais aussi les personnages

d'une histoire, des chiffres pour en faire un dé traditionnel, etc.).

- Des Post-it (les différentes formes et couleurs peuvent être exploitées !).
- Des marionnettes.
- Des cartes à jouer classiques (les atouts comme les figures et les chiffres peuvent être exploités !).
- Une balle.
- Une banque d'images polyvalentes (*Dixit*¹⁰ est un excellent exemple du genre mais vous pouvez vous la constituer à partir de publicité, de cartes postales, de calendriers périmés arborant de belles illustrations, peintures ou photographies).
- Quelques marqueurs de couleur.
- Des feuilles de brouillon, de couleur.
- Du papier journal.
- De la pâte à modeler.
- ...

Mécaniques, actions et matériel constituent déjà un arsenal considérable avec lequel développer des outils philosophiques à dimension ludique. Le coffre à jeux du Pôle Philo vous permet de découvrir des exemples concrets de l'exploitation de cet arsenal.

10 ROUBIRA Jean-Louis, CARDOUAT, Marie, *Dixit*, Libellud, 2008.

IV. Le coffre à jeux du Pôle Philo¹¹

Dans notre malle fantastique (cf. tableau annexé), vous pouvez trouver un dispositif ludique en fonction de l'âge du public bénéficiaire et d'une mécanique de jeu. Une légende accompagne encore ce tableau à double entrée pour vous donner d'autres informations qui sont également des critères possibles de sélection :

- En *italique*, les jeux conçus ou adaptés pour le dossier pédagogique de *Philéas & Autobule*. Vous pouvez télécharger ces dispositifs sur le site de la revue www.phileasetautobule.be.
- En **gras**, les jeux liés avec l'art : soit ils utilisent des œuvres, soit questionnent un thème lié à l'art, soit proposent une pratique artistique.
- En **rouge**, les jeux qui travaillent spécifiquement la conceptualisation.
- En **bleu**, les jeux qui travaillent spécifiquement la problématisation.
- En **orange**, les jeux qui travaillent spécifiquement l'argumentation.

- En **vert**, les jeux qui travaillent spécifiquement l'interprétation, la spéculation.

- En **mauve**, les jeux qui travaillent spécifiquement les habiletés de penser.

Bien sûr, certains jeux combinent plusieurs mécaniques. Un jeu de plateau, par exemple, peut proposer une action comme un dilemme, un mime, une association à effectuer. Ce sont des mini-jeux dans le dispositif général. Pour notre classement, c'est le principe global qui compte, l'entrée la plus importante.

Le fonctionnement de ces jeux laisse tantôt la part belle à l'improvisation, tantôt régit et balise avec beaucoup de précision les étapes de la discussion. Ainsi, les dispositifs ludiques se dispersent de manière continue sur le fil imaginaire tendu entre *game* et *play*.

Qui sait, ce tableau vous donnera peut-être le goût d'imaginer de nouveaux jeux pour le compléter, l'enrichir. Et pourquoi pas lors d'une formation en création d'outils ?

V. Les formations « jeux » et « création d'outils » : chemins de transmission

Pour transmettre le plaisir de jouer, rien de tel que de le vivre d'abord pour soi-même. C'est le rôle des formations qui ne pourront jamais être supplantées par des fiches pédagogiques ou des lectures théoriques. C'est vivre l'activité qui en fait percevoir tout le sens (avec tous les sens).

Si dans toutes les formations du Pôle Philo, service de Laïcité Brabant wallon, vous découvrirez des dispositifs ludiques, une formation est désormais dédiée aux jeux tels qu'ils sont habituellement entendus dans le sens courant : jeux de plateau, de cartes et d'adresse, autrement dit au sens

11 Voir tableau annexé. Les dispositifs répertoriés font ou feront l'objet de fiches pédagogiques disponibles sur www.polephilo.be. Les dispositifs mentionnés en italique se retrouvent comme indiqué sur le site de la revue www.phileasetautobule.be.

de *game* ; Le but étant d'utiliser ce levier de plaisir que suscite l'univers de ces jeux « traditionnels ». Cela a déjà été dit, le mot « jeu » crée l'adhésion et l'enthousiasme à lui tout seul.

Dans cette formation, l'idée est de faire varier les jeux présentés selon trois critères :

- Celui des jeux détournés : jeux existant (commercialisés) utilisés tels quels mais dont les consignes ou le contenu ont été adaptés et mis à la sauce philo. Avec *Bamboleo*¹² par exemple, les participants jouent le jeu classique – placer chacun un pion sur un plateau en équilibre instable sans le renverser – pour ensuite répondre à des questions philosophiques sur les notions de place, d'équilibre, de groupe.
- Celui des jeux détournés-créés : jeux existant utilisés tels quels mais largement augmentés et enrichis du point de vue de leur matériel : cartes, mini-jeux, albums viennent compléter le processus. Avec le *Mikado Géant*¹³ par exemple, des cartes-consignes différentes sont associées aux différents codes couleurs des mikados (bleu-orange-bleu, vert-bleu-vert, etc.) pour réfléchir de différentes manières au thème du bonheur (donner un ingrédient du bonheur, choisir une œuvre d'art qui le représente, répondre à une question d'approfondissement, etc.).
- Celui des jeux créés (même si on ne réinvente jamais l'eau chaude, ces jeux sont nécessairement inspirés d'autres !) : conceptions originales du Pôle Philo dans lesquelles les liens avec

les sources d'inspiration sont de plus en plus distanciés. Le jeu *Faites tomber les évidences*¹⁴ par exemple, revisite très fortement le jeu de massacre traditionnel en le transformant selon ses « besoins philosophiques » : les boîtes sont créées pour pouvoir y écrire et effacer des idées reçues, les balles sont gagnées en échange d'arguments qui déconstruisent ces idées et proportionnellement au poids que ces dernières ont pour le groupe. Si un contre-argument est fourni pour une idée placée en bas de la pyramide en raison de la grande adhésion du groupe à cette idée, ce contre-argument reçoit plus de balles que celui qui déconstruit les boîtes du sommet.

Il ne s'agit pas tant de catégories (ou alors sont-elles très poreuses) que d'une gradation vers une appropriation de plus en plus grande des mécanismes ludiques au point d'en faire des créations originales, voire inédites.

Le but de cette formation est également d'observer les effets psychologiques et cognitifs produits par différents systèmes de jeux et d'analyser leur intérêt pour l'animation philosophique.

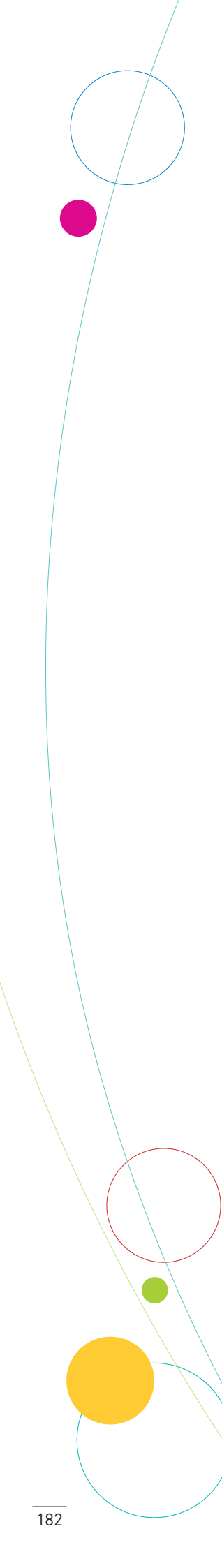
Cette formation peut préparer à celle en création d'outils en ce qu'elle fournit un imaginaire et des références à celles et ceux qui n'auraient pas déjà un bagage abondant de jeux dans leur bibliothèque mentale.

Parce que dans la formation en création d'outils, le but n'est plus de transmettre des jeux prêts à l'emploi mais plutôt de vivre la réflexion et la méthode qui accompagnent l'élaboration de nouveaux dispositifs, sans

12 ZEIMET Jacques, *Bamboleo*, Zoch Spiele, 1996.

13 Copie géante du mikado classique. Se trouve assez facilement dans le commerce.

14 Jeu créé pour animer la Maison de L'Esprit Critique dans le grand jeu familial de Philéas et Autobule *Devenez des super Philosophes !*



nécessairement arriver à un produit fini (même si cela arrive souvent !). L'aspect formateur de ce procédé tient au fait que l'analyse de l'envers du décor – nécessaire à sa (re)construction – amène à prendre conscience de ses acquis mais aussi de ses lacunes (comme la connaissance superficielle d'une notion, par exemple la problématisation), de ses affinités cognitives et de ses réflexes d'animateur en termes de place à prendre, d'objectifs à poursuivre, d'adaptabilité, de réactions face à l'indiscipline.

Au début de cette formation, les participants sont plongés dans l'esprit du jeu créatif (au sens de *play* donc) : afin de mettre en confiance les personnes qui se décrivent spontanément comme « sans imagination », des exercices sont proposés pour stimuler la pensée créative, notamment celui d'inventer un jeu (non philo) à l'aide de plusieurs objets éclectiques. Cette séquence inspirée des travaux de gestion mentale¹⁵ a pour mission de rassurer, ou pour le moins d'éclairer, les personnes sur leur capacité imaginative et analyser les croyances qu'elles entretiennent envers celle-ci.

Après cette mise en condition, les participants se regroupent par trois ou quatre et reçoivent des contraintes créatives liées aux trois dimensions de l'atelier philo : philosophique, physique et mécanique¹⁶. Ainsi, un groupe peut par

exemple recevoir l'objectif philosophique de conceptualiser, la contrainte physique que les participants ne peuvent tous se voir, et des Duplos comme source d'inspiration pour la dimension mécanique.

Ces contraintes sont ensuite rassemblées dans une question. Cela peut donner ceci : « Comment créer, à l'aide de Duplos, un outil pour conceptualiser, avec des participants qui ne se voient pas tous ? ». Grâce à cette question, les membres du groupe vont pouvoir ouvrir une « matrice de découverte »¹⁷ en notant sous chaque terme clé tout ce qui leur vient à l'esprit par association d'idées, que ce soit concret ou abstrait. Si l'on reprend l'exemple de la question ci-dessus, voici l'allure que le tableau pourrait avoir après quelques minutes de brainstorming :

15 La gestion mentale est une pédagogie des moyens d'apprentissage, théorisée par Antoine de la Garanderie, qui vise à rendre l'apprenant conscient des stratégies cognitives qu'il mobilise pour être attentif, mémoriser, comprendre, réfléchir et imaginer. L'imagination est un geste mental avec sa dynamique propre, et un acte de connaissance qui peut être décrit par l'introspection et le dialogue pédagogique. Plus d'informations sur www.ifbelgique.be.

16 Au sujet de ces dimensions, voir le *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques*.

17 Inspirée de « La matrice de découverte » in BRASSEUR Philippe, *Soyons créatifs, 1001 jeux pour développer l'imagination des petits et des grands*, Casterman, 2002, p. 68.

| Comment créer un dispositif | | |
|--|--|---|
| pour conceptualiser | avec des participants qui ne se voient pas tous | à partir de Duplos ? |
| <p>Définir</p> <p>Trouver le contraire</p> <p>Notions abstraites</p> <p>Abstraction</p> <p>Faire des collections</p> <p>Induction</p> <p>Classer</p> <p>Ressemblances / différences</p> <p>Familles</p> <p>Mettre dans des boîtes</p> <p>Mettre des étiquettes</p> | <p>Être aveugle</p> <p>Complémentarité</p> <p>Sens</p> <p>Perceptions différentes</p> <p>Écoute</p> <p>Être attentif</p> <p>Mystère /suspens</p> <p>Bandeau</p> <p>Cache-cache sardine</p> <p>Téléphone</p> <p>Écran</p> | <p>Construction</p> <p>Fractions</p> <p>Forme</p> <p>Briques</p> <p>Couleurs vives</p> <p>Petite enfance</p> <p>Legos</p> <p>Playmobils</p> <p>Toucher</p> <p>Mains</p> <p>Manipulation</p> |

Après avoir rempli le tableau, chaque participant constitue un triplet de termes par la sélection d'un mot dans chaque colonne du tableau de son groupe. Il peut les choisir parce qu'ils vont bien ensemble, parce qu'il pressent une exploitation possible, ou simplement parce qu'il entretient une affinité particulière avec ce que lui évoquent ces termes, indépendamment des liens entre ceux-ci.

Ensuite, pendant une bonne dizaine de minutes, chaque groupe tente de dégager toutes les pistes d'exploitation possibles pour l'un de ses triplets dans le but de répondre à la question posée. Tous les quarts d'heure,

l'équipe s'attaque à un nouveau triplet jusqu'à épuisement des stocks (trois ou quatre triplets maximum).

À partir du triplet rouge dans le tableau, l'équipe pourrait par exemple arriver à dégager la piste suivante : *sur un thème annoncé, réaliser un jeu de cache-cache sardine¹⁸ dans lequel chaque joueur choisit, avant de s'éclipser, un Duplo sur lequel est inscrit un mot essentiel au thème d'après lui. Au cours du jeu, quand les participants se « trouvent » mutuellement dans leurs cachettes successives, ils assemblent leurs Duplos en fonction des liens possibles entre les mots inscrits dessus. Le dernier joueur à*

18 Dans le jeu de cache-cache sardine, un joueur, la « sardine », doit se cacher des autres. Chaque joueur qui parvient à retrouver la sardine devient lui-même une sardine et doit se cacher avec elle. Le dernier joueur à trouver le groupe de sardines devient la première « sardine » de la manche suivante.

retrouver les autres devra, quant à lui, écouter le processus de construction de ses camarades avant de clôturer leur définition collective par la pose justifiée de sa propre brique.

En cherchant à partir du triplet bleu, la même équipe pourrait faire apparaître cette piste-ci : *les joueurs ont les yeux bandés et doivent manipuler toutes sortes d'objets éclectiques disposés sur une table commune pour en choisir trois qui définissent selon eux le thème annoncé.*

Après avoir mis au jour des pistes d'exploitation pour chaque triplet de leur tableau – au bout de quarante-cinq à soixante minutes environ – les équipes vont devoir se mettre d'accord pour n'en garder qu'une chacune, qu'elles tenteront de concrétiser sur le temps restant de la formation. Les pistes développées – du point de vue des

consignes et du matériel – et testées – par une animation au sein du groupe de formation – verront ainsi leur potentiel et leurs limites révélés.

Dans cette formation, il faut bien comprendre que la création elle-même est un jeu au sens de *play*, autrement dit, les participants peuvent prendre des libertés, même très larges, par rapport aux contraintes qui leur sont proposées. Le tout est d'en avoir conscience et de se laisser le plaisir de saisir les opportunités offertes par la situation. Cet état d'esprit n'est pas toujours facile à adopter car il demande beaucoup de lâcher-prise (notamment sur nos croyances, sur nos habitudes et automatismes). Il appelle à une grande bienveillance de la part du formateur et du groupe et se nourrit de l'intelligence collective. Pour qu'advienne l'amusement...

VI. Conclusion : quelques limites

Dans l'article « Philosophie en jeux et enjeux », l'intérêt des jeux était souligné notamment en raison de leur « potentiel formateur et « accrocheur » de la démarche ». En effet, « Les jeux font découvrir la philosophie de manière ludique et aident les animateurs « novices » à se sentir plus à l'aise, car si le cadre n'est pas plus rigoureux (toute discussion à visée philosophique a des exigences de rigueur bien précises), il est toutefois plus évident et mieux balisé. »¹⁹

Toutefois, l'animateur ne peut se contenter de suivre scrupuleusement les règles d'un jeu, « Car jouer, c'est se rendre vulnérable à l'enfantement d'une convivialité dont les mailles sont des ajustements, des risques pris, des audaces et des connivences. »²⁰ La magie du jeu n'opère pas seule. L'animateur doit être joueur, transpirer du « *play* » comme du plaisir. Il faut *animer* le jeu au sens étymologique de le « rendre vivant » et à aucun moment, l'animateur ne peut se soustraire à cette évidence sans prendre le risque de manquer sa mission. Cette posture est au moins aussi importante et philosophique que celle de la « docte

19 MIGNON Aline, « Philosophie en jeux et enjeux », *op.cit.*

20 DERU Pascal, *op.cit.*, p. 295.

ignorance » (le fait de ne pas croire savoir) dont elle est le corollaire.

Car si l'on s'arrête à la technique ou à la didactique de la philosophie que permettent de promouvoir les jeux (compris au sens de *game*), rien ne garantit que l'animateur s'empare du *kairos*, c'est-à-dire la belle occasion qui se présente – faut-il encore la repérer – et sur laquelle il peut improviser à sa guise pour faire gagner la discussion en profondeur ! Pour reprendre les termes du *guide de l'animateur* : « cette structure [ici le jeu], quoique très utile, ne doit pas devenir une prison dans laquelle s'enferme l'animateur ou, pire, un éteignoir. Ce découpage doit rester indicatif. Si quelque chose se passe d'intéressant ou de précieux, l'animateur doit se laisser la discrétion, d'allonger, de raccourcir, d'abandonner tel ou tel moment au nom du *Kairos*. »²¹

C'est pourquoi, la formation et l'entraînement au questionnement ainsi qu'au jeu libre (*play*) de manipulation et de construction des concepts restent le cœur de la pratique²², que l'on soit un animateur habituellement plus en retrait ou plus dans le « show ». C'est le plaisir du paradoxe, la joie de l'absurde, l'amusement face aux contradictions, la curiosité de retourner les idées et de les tordre pour voir leurs limites, qui doit se transmettre ; mais c'est presque indicible,

« Jouer ce n'est pas dire. Jouer c'est jouer. »²³
C'est par l'expérience et la répétition des pratiques que le message « ose savoir »²⁴ (entendu comme « ose penser par toi-même ») passe progressivement. Et parfois, la médiation par un jeu plus réglementé et mieux identifié comme tel (*game*) est ce qui sécurise les participants et leur permet de prendre confiance pour s'approprier les enjeux de la discussion à visée philosophique. Quoi qu'il en soit, même s'il place – pour des raisons didactiques par exemple – le curseur de son animation du côté du *game*, l'animateur doit *in fine* être au service du *play*. Car comme le questionne très justement Brice Roy « ces deux pôles ne désignent-ils pas simplement, en dernière instance, la technique et l'homme, considérés du point de vue du ludique ? »²⁵

Or c'est bien l'épanouissement d'humains autonomes, critiques et créatifs que nous encourageons par ces pratiques philosophiques, par le développement de l'Art de philosopher, de jouer avec le sens de l'existence, de (re)devenir un enfant²⁶.

21 Extrait du *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques*.

22 C'est le sens des « suivis de formation » et de la formation en « préparation d'animation » organisés par le Pôle Philo : approfondir la maîtrise du philosopher pour ne pas se contenter de recettes toutes faites.

23 DERU Pascal, *op. cit.*, p. 295.

24 Devise des Lumières selon Emmanuel Kant dans *Qu'est-ce que les Lumières ?*

25 ROY Brice, « Pour un dépassement des théories du *game* et du *play* », *op. cit.*, §19.

26 Dans « Les trois métamorphoses de l'esprit » de Nietzsche (in *Ainsi parlait Zarathoustra*), l'enfant est la dernière métamorphose. Il est l'état d'esprit qui s'est d'abord délesté du fardeau de la tradition (état du chameau) pour opposer sa force de rébellion face à l'arbitraire des valeurs (état du lion) et enfin devenir enfant, innocence et oubli, renouveau et jeu.

| Mécanique → | Jeux de plateau | Jeu de choix et de positionnement | Jeux d'adresse et de récréation | Jeux de rôles |
|--------------------------|---|---|--|--|
| Âge ↓ | | | | |
| À partir de 5 ans | | *Les cadeaux | | *Philo Z'œuf |
| À partir de 6-7 ans | *La planche à questions | *Jeu de la frontière (débat mouvant) | *Marelle *Le jeu de la couronne *Cocotte en papier | |
| À partir de 8-9 ans | *Le tour de la question *Philo Pursuit | *Mille choix *L'imaginomètre | *Mikado géant | *Enquête philo *Si j'étais directeur de musée *Jeu de l'ambassadeur philo |
| À partir de 10-12 ans | *La roue de + concept *Affirmatory *Escape philo *Jeu médias « Prisonniers du virtuel » | *De la suite dans les idées *Libérez-les *Philo'Ville | *Le chamboule- tout « faire tomber les évidences » | *La réunion de rédaction *Forces et Faiblesses |
| Ados - Adultes | | *L'argument qui matche *Le dilemme de la cour de récré partie I : qui a commis la plus grosse faute ? | | *Le dilemme de la cour de récré partie II : construction d'arguments fallacieux *Philofolies |

En italique, les jeux *Philéas & Autobule*

En gras, les jeux avec de l'art (œuvres ou pratique)

En rouge, les jeux de conceptualisation

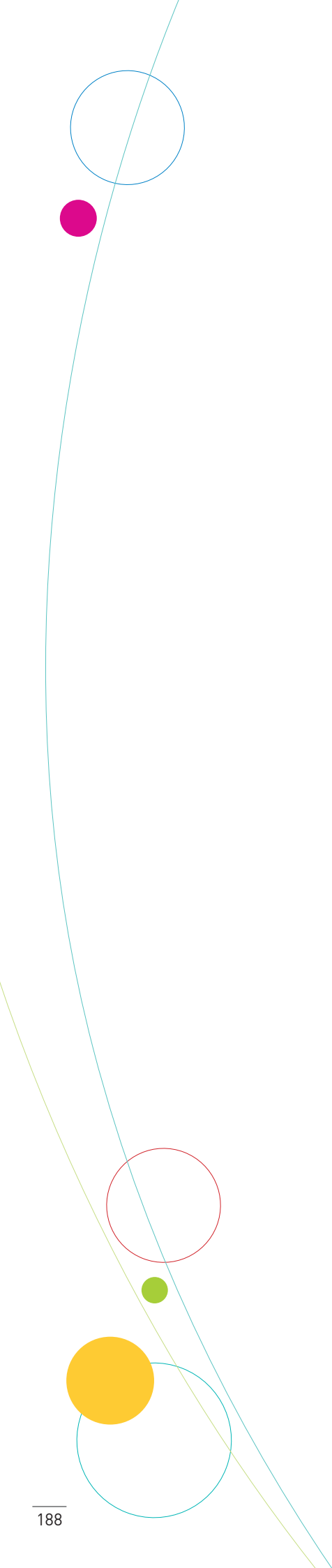
En bleu, les jeux de problématisation

En orange, les jeux d'argumentation

En vert, les jeux d'interprétation/spéculation

En mauve, les jeux d'habiletés de penser

| Jeux créatifs (feuilles, crayons, post-it, etc.) | Jeux d'appariement et d'association | Jeux d'extraits en questions | Jeux comme expérience | Jeux de société existant à la sauce philo |
|---|---|---|---|---|
| *Arrêts sur image | *Les images en chemins *Les intrus | *Les contextes | *Les tours de magie | *Time's up junior |
| *L'animal-journal pour les petits *Blop | *Domino géant d'œuvres d'art *Cartes à philosopher | *Le dé à personnages *Objets en questions | *Réfléchir aux conditions de l'égalité et de la justice | *Dixit *Devine-tête *Loto sonore |
| *L'animal-journal *Plexi-philo | *Puzzle d'œuvres *Le Bon chef *L'art d'être chef | *La vierge folle *Dans la forêt du Paresseux *Philothéâtre *La malle du voyageur | *Mémoire d'œuvres d'art | *Imagine *Identik |
| *Post-it *Philographie *Si ... alors... *Quel est le problème ? *Un objet pour prétexte | *Clés sur Portes *Le pont conceptuel *Cartes philosophes *L'Art en questions | *Des racines et des ailes *La malle du voyageur *Emo-foot *Cache-cache philo | | *Brainstorm *Bamboleo |
| *Arpentage philo | *Plurivocité | *Chasse aux concepts | | *Concept *Code names |



CARNET

4

La pratique
philo
en transmis-
sion

La question du support à la réflexion philosophique : l'exemple de la revue *Philéas & Autobule*

Aline Mignon

Il n'y a pas de mauvais support il n'y a que de mauvais animateurs, entend-on parfois, gageant que c'est le déséquilibre provoqué par le questionnement et le jeu d'ironie de l'animateur qui feront la réussite de l'atelier philosophique. Dans une large mesure, nous soutenons la nécessité d'une habileté à questionner bien aiguisée chez l'animateur, mais l'objet d'interprétation mis en partage pour stimuler la discussion de groupe a ses qualités propres – esthétiques ou humoristiques par exemple – qu'il serait méchant de ne pas prendre en considération.

C'est pourquoi, le choix du support constitue une question fondamentale à traiter en formation. De par la multitude d'outils expérimentés lors des formations du Pôle Philo, les participants sont amenés à réfléchir aux avantages et aux inconvénients de ceux-ci, ainsi qu'aux transpositions possibles à leurs diverses réalités de terrain. Les participants sont conviés à animer une séquence à partir d'un support qu'ils choisissent eux-mêmes, que ce soit un jeu, un texte, une expérience, de la musique, des arts plastiques ; l'occasion pour eux de confronter leurs projections et attentes aux sensibilités du groupe, de découvrir le potentiel ou les limites de ce qu'ils avaient investi d'un certain sens. La réflexion autour

des supports est à cet égard un exercice très formateur.

En outre, avec l'apparition massive de publications de tous genres, estampillées « philo pour enfants » (bandes dessinées, manuels, livres de littérature jeunesse traditionnels ou spécifiquement « philosophiques », histoire de la philo, contes, mythes, livres de questions, etc.), un questionnement sur la pertinence de l'usage de ces publications comme support à l'animation de discussions s'avère indispensable ; car tous ces livres ne sont pas en eux-mêmes philosophiques et aucun ne garantit que ce que son usage sera philosophique ou formateur.

À Laïcité Brabant wallon – dont le Pôle Philo est un service – est créée et éditée la revue *Philéas & Autobule*. Il va sans dire que l'équipe de formateurs du Pôle Philo collabore étroitement avec l'équipe de rédaction. C'est donc sur la base de cette expérience – travail alliant rédaction, communication, animations et formations – que est proposée ici une réflexion dont l'objectif est de dégager des axes nouveaux pour penser le problème du support aux discussions philosophiques. Cette réflexion se déploie en trois temps : la nature du support, la formation nécessaire à son utilisation et enfin l'accompagnement dans la durée des animateurs formés.

I. La nature du support

L'idée est donc de dire que les différentes publications classées dans le registre « philo pour enfants » ne sont pas des objets philosophiques tant qu'elles ne sont pas en relation avec quelque sujet qui philosophe à leur propos. Toute chose peut en elle-même devenir philosophique. En effet, tout ne se passe-t-il pas dans le regard que l'on porte sur les choses ? On pourrait philosopher à partir de *Martine* tout comme il serait possible de lire Nietzsche sans philosopher, sans se poser de questions, sans être critique. Ce qu'on en fera n'aura peut-être rien de philosophique. Cela dépend donc de qui reçoit, perçoit, le contenu proposé. Le support n'est en lui-même que l'émetteur. Dès lors, comment va-t-il pouvoir garantir une relation de nature philosophique avec son récepteur ?

Toute publication est un objet de communication. Si l'on prend le schéma de Jakobson pour complexifier le schéma initial ÉMETTEUR → RÉCEPTEUR, on enrichit la réflexion de nouvelles possibilités afin de dégager des critères efficaces dans l'identification et la création de bons supports aux discussions à visée philosophique.

Ainsi selon Jakobson, linguiste russo-américain du début du 20^{ème} siècle, chaque fois que nous communiquons, c'est-à-dire chaque fois que nous transmettons un message, il y a six éléments présents : l'émetteur (celui qui crée le message), le

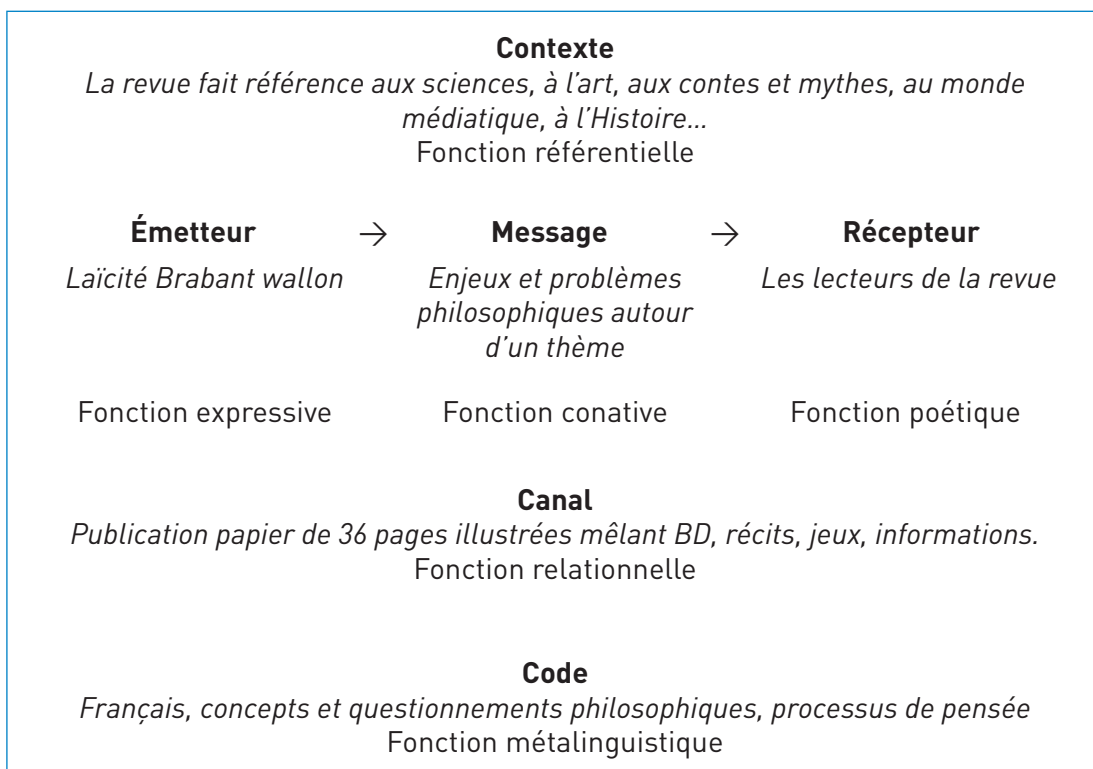
récepteur (celui qui reçoit le message), le message lui-même, le canal (par où passe le message), le code utilisé (pour créer le message) et le contexte (ce dont parle le message).

La communication est réalisée en insistant sur un ou plusieurs de ces éléments. Lorsque les émotions et expressions de l'émetteur sont très présentes et fort ressenties, c'est que le message est centré sur l'émetteur. C'est la fonction expressive du langage. Le message est centré sur le récepteur lorsque des ordres, des conseils ou des menaces lui sont donnés dans le but de le faire réagir. C'est la fonction incitative ou conative du langage. Lorsque des informations sont transmises, le message est centré sur le monde extérieur, sur le contexte. C'est la fonction référentielle du langage. Parfois, le message est centré sur lui-même lorsque sa forme attire l'attention. C'est la fonction poétique du langage. Lorsqu'il faut établir ou rétablir le contact entre l'émetteur et le récepteur, le message est centré sur le canal. C'est la fonction relationnelle du langage. Enfin, le message est parfois centré sur le code utilisé lorsque l'émetteur veut s'assurer que ce code est bien compris par le récepteur. C'est la fonction métalinguistique, le rôle de traduction du langage.

Pour y voir plus clair, appliquons cette grille d'analyse à la revue *Philéas & Autobule* :



©Philéas & Autobule
- illustration : Anne-Charlotte Gautier



À partir de ce schéma, on peut légitimement penser que certains supports suscitent davantage cette posture nécessaire au philosopher parce que les éléments de la communication y sont articulés de façon à produire l'effet désiré – mettre la pensée en action – de manière plus performante. Les fonctions dominantes dans un acte de communication à visée philosophique devraient sans doute

être celles qui favorisent la réaction (fonction conative) mais également la conscience de ce qui est en jeu (fonction métalinguistique) et montrent la manière d'y parvenir (fonction poétique). Il s'agit d'**exhorter** au questionnement, d'**expliquer** la démarche, mais aussi de l'**exemplifier** pour soutenir le lecteur. Aussi, lors de la conception de la revue, la rédaction est-elle attentive à ce que les textes chois

ne soient pas moralisateurs mais bien plutôt déroutants, elle veille à ce qu'ils déstabilisent, invitent naturellement le lecteur à se poser des questions. Par ailleurs, en page 3 de chaque numéro, l'édito ainsi que les personnages de la revue, Philéas et Autobule, sont là pour

dire au lecteur qu'il va se trouver davantage dans une dynamique de recherche que dans l'obtention de réponses. Philéas et Autobule donnent par la suite le ton en posant leurs questions au fil des pages pour interpeller le lecteur, le faire réfléchir et lui montrer l'exemple de questionnements possibles.



©Philéas & Autobule
- illustration : Camille Van Hoof



©Philéas & Autobule
- illustration : Gally

Voilà donc l'objectif que poursuit la revue *Philéas & Autobule* : un juste mélange entre les fonctions conative (parce que pour philosopher il faut d'abord s'étonner, s'émerveiller), métalinguistique (parce que la philosophie prend le discours comme objet de réflexion), et poétique (parce qu'il est important de montrer l'exemple dans un souci de cohérence avec l'activité philosophique elle-même qui questionne les rapports entre les discours et les actes). Par ailleurs, produire une revue c'est créer un rendez-vous philosophique régulier. C'est introduire du lien : dans la durée, pour ne pas perdre la petite flamme du questionnement, mais aussi entre les individus. Car la revue importe le questionnement philo dans la famille et permet la mise en perspective de ce à quoi les enfants réfléchissent. Enfin, la revue offre un soutien culturel pour nourrir ce questionnement.

Toutefois, ces intentions précises – exhorter, expliciter, exemplifier – ne mettent pas à l'abri d'une part, des limites

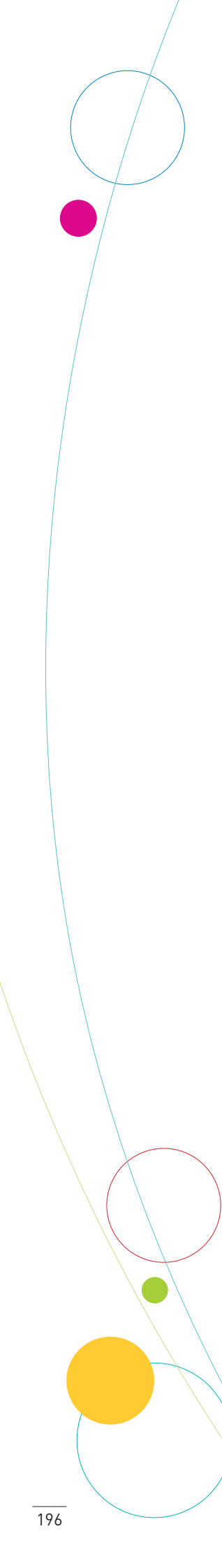
propres à l'équipe de rédaction (jusqu'où s'étend l'esprit subversif de ses membres ?) et d'autre part, des filtres mis par autrui (que dire de cette publication religieuse qui voulait référencer la revue pour amorcer ses leçons de catéchisme ?). Alors ces intentions peuvent-elles suffire ?

On voit à quel point le support n'est que le début du tout. Il ne peut garantir la qualité de l'animation mais il peut y contribuer de par sa pertinence. Créer un support nécessite d'agir par précaution sur tous les obstacles qu'elle peut anticiper. Mais ce qu'elle ne peut prévoir c'est la posture de l'animateur, l'incarnation des gestes qui permettront de philosopher, d'apprendre le philosopher. Toutes les précautions que l'on pourra prendre ne garantiront pas ces gestes-là. Dès lors, un même support pourrait à la fois fonder et ne pas fonder de bonnes discussions. Si la question de l'identification et de la création de supports est une question fondamentale, elle a pour corollaire inévitable celle de la formation à leur utilisation.

II. La question de la formation

Puisque le sens que revêt la philosophie pour nous est celui d'une pratique, d'une pensée dynamique se créant dans le dialogue et qu'aucune pratique ne s'acquiert sans expérience, une formation s'avère indispensable pour animer des discussions à visée philosophique. Il n'est sans doute pas nécessaire de former différemment à chaque support. Le premier but de la formation est de mettre en miroir le discours et les actes des participants

pour les amener à plus de conscience : à plus de conscience de soi et de la manière dont on fonctionne et dont on interagit avec les autres (dans la manière d'écouter, d'intervenir, d'avoir certains réflexes cognitifs, de privilégier des habiletés de penser et d'en laisser d'autres de côté). Le second but est de développer la créativité qui des personnes voulant animer une discussion philo, afin qu'elles apprennent à mettre en scène ces supports de réflexion. Il



ne s'agit pas de présenter une recette toute faite pour utiliser tel ou tel support mais plutôt une variété de modalités d'actions à partir de ce dernier en explicitant les enjeux de chacune d'entre elles. La formation devrait avoir pour objectif le développement d'une posture propre à utiliser et à jouer avec les compétences du philosophe de manière créative ; et amener de la sorte les participants à construire de bonnes relations au support de questionnement philosophique.

D'où l'importance d'une formation – quelle que soit la pratique adoptée, relevant souvent plus du syncrétisme que de l'application rigoureuse d'un courant – qui insiste sur la posture, davantage que sur les supports ou même les compétences, parce qu'elle est la seule non transmissible par écrit. C'est toute une manière d'être qui est en jeu dans le fait de pratiquer la philosophie, et pour être acquise qu'elle fasse corps avec la personne, elle doit être sentie. On peut écrire tout ce qu'on veut sur le sujet, mais comme pour le sport, entre la théorie à la pratique, il y a une différence de nature irréductible.

Le problème généralement rencontré pour en formation à l'animation philosophique est la résistance liée à l'idée selon laquelle la posture de l'animateur philo serait aux antipodes de celle de l'enseignant dépositaire d'un savoir à transmettre. Mais ne s'agit-il pas d'un faux problème ou d'un problème stérile ? D'une part, dans les discours pédagogiques actuels (socio-constructivisme), les points communs avec la pratique philo sont nombreux. D'autre part, si la posture de l'animateur philo

demande de suspendre son jugement et d'accéder à une « docte ignorance », l'animateur en question sait ce qu'il est en train de faire. Il connaît les implications, les habiletés de penser mises en œuvre, il écoute le groupe et reste attentif à ce qui s'y passe. Il y a bel et bien là un savoir à transmettre, incarné par la posture elle-même.

Toutefois, une chose est la description de la pédagogie socio-constructiviste, autre chose est l'interprétation qui en est faite. À l'école, combien sont les futurs enseignants qui ont réellement l'occasion d'observer, lors de leurs stages, des professionnels qui transpirent l'esprit du constructivisme ? Nous sommes toujours dans une reproduction de modèles qui évoluent très lentement. Les nouvelles idées passent plus vite qu'elles ne s'intègrent dans les comportements. L'esprit des nouvelles pratiques philosophiques est présent dans les nouvelles pédagogies mais pas encore systématiquement traduit dans des comportements *had hoc*.

Il faut donc du temps ! Du temps pour penser, tâtonner, prendre du plaisir, devenir conscient, ne pas être dans le rendement immédiat mais dans la recherche et la création de sens. Il faudrait peut-être que les personnes réticentes ou réfractaires à la pratique de la philosophie – soit parce qu'elles ont été cadenassées dans des études trop normatives soit parce qu'elles sont poursuivies par des programmes à passer en revue – puissent vivre pour leur propre plaisir des ateliers s'égrenant dans le temps afin qu'elles bénéficient d'abord de ce qu'on leur demande justement de

transmettre, et qu'elles puissent observer sur elles-mêmes les effets produits sur le long terme.

Car à la formation initiale échappe souvent la difficulté de l'isolement ressentie par les enseignants ou animateurs. Comment savoir si ce que l'on fait est pertinent quand on est seul face au groupe ? Comment ne pas se décourager quand on a essuyé plusieurs

échecs ? À cet égard, un accompagnement dans la durée s'avère, sinon nécessaire, du moins très utile pour aider à penser la différence entre le laboratoire (la formation entre adultes au cours de laquelle on expérimente la méthode, les NPP) et le terrain (l'animation d'un groupe donné dans un contexte particulier).

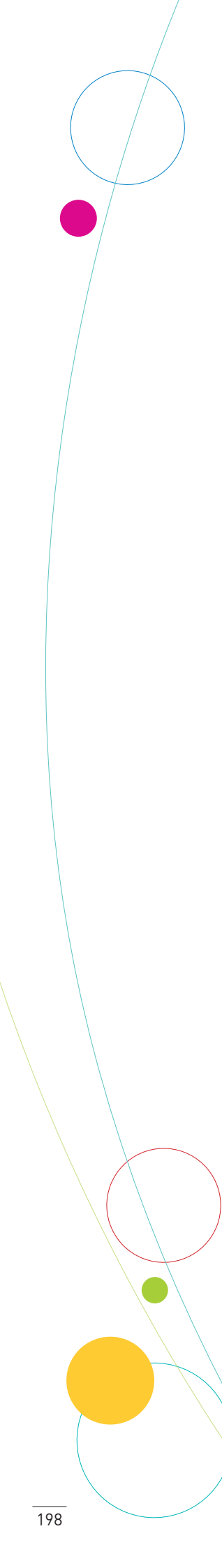
III. La question de l'accompagnement

Aborder la question de l'accompagnement c'est penser le problème de la transposition des méthodes de pratique philosophique à la réalité de terrain des uns et des autres. En ce qui concerne le projet *Philéas & Autobule*, l'accompagnement s'effectue à plusieurs niveaux : d'abord, via le dossier pédagogique qui propose des exploitations philosophiques de la revue en lien avec des apprentissages scolaires ; ensuite, via des modules courts de formation intitulés « *Philéas & Autobule, mode d'emploi* » lors desquels sont présentés et animés les outils décrits dans le dossier pédagogique ; enfin, via des animations et observations sur le terrain.

Un guide d'accompagnement

En accompagnant chaque numéro de son dossier pédagogique, la rédaction de *Philéas et Autobule* poursuit plusieurs objectifs : maintenir le lien avec les animateurs formés en leur offrant un lieu d'échange virtuel, les inspirer, mais aussi les rassurer face aux difficultés souvent rencontrées. Ce dossier propose différents cadres d'action, des dispositifs « clé en main » pour outiller ceux qui

voudraient se lancer mais également nourrir tout praticien quel que soit son degré d'expertise. Ces procédés largement détaillés ont pour vocation d'illustrer le processus d'expérimentation qui constitue l'essence même de la pratique de la philosophie avec les enfants ; ceci afin de dédramatiser les tâtonnements et d'encourager l'esprit de laboratoire. Pas de méthode miracle donc, mais une variété de modalités d'actions combinées à l'analyse de leurs enjeux et difficultés. La rédaction vise l'échange bienveillant avec le lecteur plutôt que la transmission d'une expertise. Dans cette dialectique virtuelle, la différence entre celui qui forme et celui qui est formé est le degré de conscience de ce qui est dit et fait dans l'atelier philo. Le formateur amène à plus de conscience, mais sans jamais sortir lui-même du processus de conscientisation. Étant donné la multiplicité des enjeux et des objectifs à poursuivre dans la mise en place d'ateliers philosophiques, le dossier pédagogique permet aux animateurs de procéder par étapes dans le repérage et le travail de certaines compétences du



philosopher. Se choisir un ou deux objectifs – comme le travail de la reformulation ou celui des inférences par exemple – permet de ne pas se sentir dépassé par la discussion mais bien au contraire de dépasser le simple agrégat d'opinions ; par l'insertion d'outils précis et rigoureux comme des questions de relance ou des exercices logiques, propres à stimuler telle ou telle compétence au sein du groupe. Dans le dossier pédagogique on trouve donc des dispositifs et des exercices philosophiques accompagnés :

- des enjeux décrits étape par étape ;
- d'objectifs clairs à poursuivre ;
- d'exemples vécus pour illustrer le propos ;
- de questions de relance et de consignes à donner ;
- de renvois vers d'autres pages de la revue pour faire des liens ;
- de leçons pour développer des apprentissages dans différentes disciplines à partir du questionnement suscité par l'atelier philo.

Toutefois, en dépit de cette progressivité, des tâtonnements admis et même souhaités, certains ne parviennent pas à franchir le pas et mettre en œuvre ces ateliers philosophiques. Afin de favoriser leur démarche d'appropriation, la rédaction organise des séances de présentation – de la revue et de son dossier pédagogique – qui rendent leurs contenus dynamiques et vivants.

L'accompagnement au guide d'accompagnement

Les formations « Philéas & Autobule : Mode d'emploi » ont cours depuis octobre 2017. Elles se donnent à chaque parution d'un numéro de la revue, soit tous les deux mois, afin de donner immédiatement accès aux outils proposés.

En trois heures de temps à peine, les participants à ces modules découvrent la revue, son thème et ses enjeux, la manipulent en tous sens, vivent deux à trois ateliers différents du dossier pédagogique et échangent sur leurs ressentis, besoins, envies et idées d'animations. Par la suite, ils reviendront à la lecture de la revue et de son dossier pédagogique, gardant à l'esprit la richesse de ce moment réellement vécu qui alimentera leur compréhension des dispositifs et encouragera leur exploitation.

Ces modules constituent des rendez-vous conviviaux. Ils donnent l'impulsion aux enseignants (ou animateurs de manière générale) et stimulent leur envie d'être créatifs avec les élèves. Ces formations apportent en effet un soutien considérable à la motivation des enseignants du cours de philosophie et citoyenneté¹, souvent isolés et acculés par un rythme de travail effréné (maints changements d'école et de classes, très grand nombre d'élèves à gérer, évaluations à effectuer malgré le peu d'heures dont bénéficie chaque classe). En plus, à côté de ces séances, le Pôle Philo, par son offre d'animations et de projets, permet encore d'accompagner les volontaires directement dans les contextes où ils « sévissent ».

1 Il s'agit de la situation dans l'enseignement officiel belge. Les élèves ont une heure obligatoire de philosophie et citoyenneté par semaine.

Un accompagnement de terrain

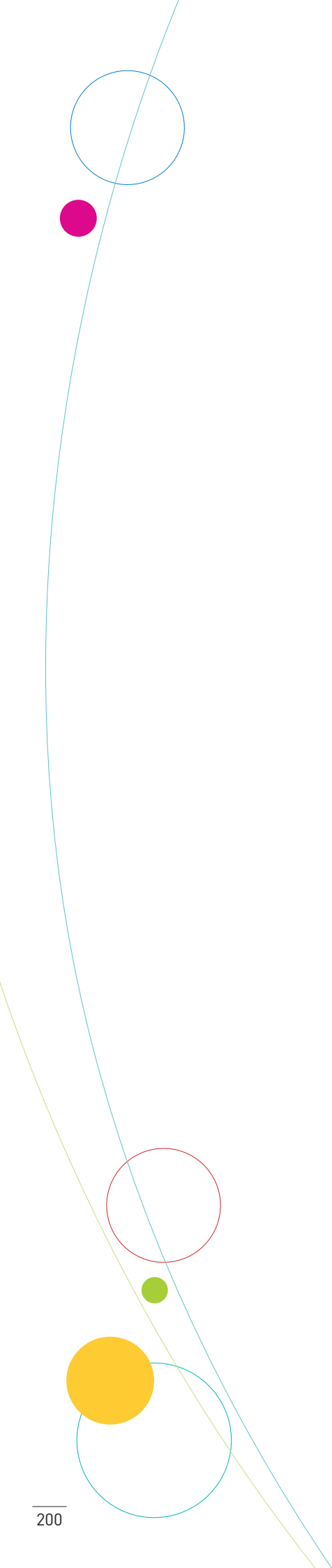
La grosse difficulté dans tout processus d'apprentissage c'est la capacité d'évocation. Comment ce qui est dit ou écrit est-il évoqué mentalement pour ensuite être utilisé dans une pratique ? Comment s'assurer de la justesse des représentations ? Même si les formations font vivre des animations et les font pratiquer dans une certaine mesure, le problème qui subsiste est que le groupe formé n'est pas en tout point semblable à celui auquel les animateurs devront se confronter. Et quand on a le nez dans le guidon, il n'est pas évident de savoir si ce qu'on a fait pendant son animation est porteur, assez rigoureux, pertinent, etc. C'est alors que la présence d'un formateur sur le terrain débloque souvent la situation, fait sauter les derniers verrous empêchant la mise en place d'ateliers philo et sa pérennisation.

Un accompagnement de terrain – qui consiste à observer et à être observé – donne d'une part l'occasion à la personne désireuse d'animer des discussions philosophiques d'observer des gestes qui « marchent » afin de pouvoir se les approprier et les réinvestir mentalement à la lecture du guide d'accompagnement ; et lui permet d'autre part d'être encouragée dans sa propre manière de fonctionner, d'être soutenue dans ses initiatives personnelles. En effet, suivre la personne après la formation c'est lui permettre de construire quelque chose qui peut lui ressembler. Car c'est l'aider à percevoir le

degré de conscience du groupe dont elle s'occupe, à voir où il se situe en termes de besoins, d'attentes, d'aisance ou de difficulté à réaliser telle ou telle tâche. Travailler en binôme permet d'aiguiser le regard et d'apprendre à écouter un groupe pour partir de ses données propres et adapter les outils et dispositifs en conséquence.

De ces considérations vient l'idée que la « communauté de chercheurs » devrait idéalement se situer à tous les niveaux : du simple participant jusqu'au théoricien en passant par l'animateur et le formateur d'animateur ; et que les doutes et les échecs des pratiques individuelles devraient trouver un écho dans des lieux d'échange prévus à cet effet, et devenir des moteurs plutôt que de demeurer des freins. C'est l'esprit de nos « suivis de formation »², lors desquels la question des supports est sans cesse réinvestiguée. Et la boucle, bouclée...

2 Pour plus d'informations sur les suivis de formation, voir le site www.polephilo.be.



Regards croisés sur les formations du Pôle Philo

Aline Mignon, Stéphane Fontaine, Brice Droumart, Lara Pierquin-Rifflet et Mélanie Olivier

Après plusieurs années d'expérience de terrain¹, les animateurs du Pôle Philo ont souhaité partager leur savoir-faire par le biais de formations. Très rapidement l'offre de formations s'est étoffée et s'est structurée par niveaux².

La formation de niveau I propose aux participants de prendre contact avec les Nouvelles Pratiques Philosophiques. Elle offre un panorama des méthodes, fait vivre des animations qui mettent en scène différents dispositifs et rend les participants particulièrement attentifs à la posture du praticien de la philosophie. La formation de niveau II permet aux participants de s'essayer à l'animation sous le regard critique et bienveillant du formateur. Ces deux formations peuvent être suivies ensemble, en une semaine, offrant une base solide pour la suite. Ces formations s'accompagnent d'un *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques*³.

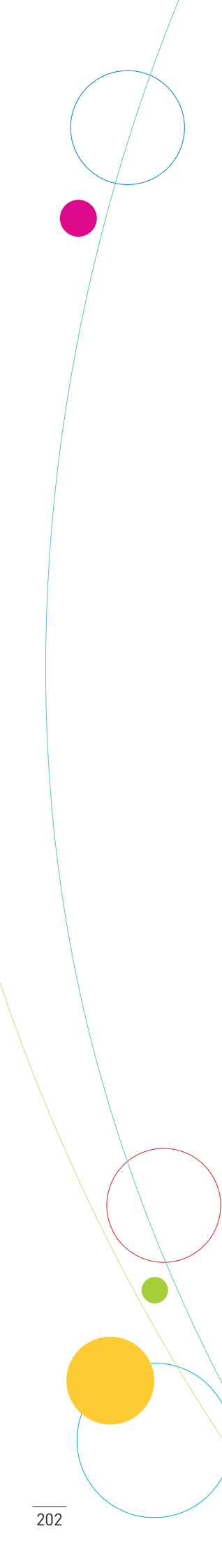
Les formations de niveau III sont variées et, bien souvent, pointent un aspect particulier de la discipline. À ce jour, le Pôle Philo propose, pour ce niveau, les formations suivantes :

- « Préparation d'animation », pour s'exercer à dégager les enjeux philo et formuler des questions de relance et d'approfondissement.
- « Création d'outils », pour analyser des outils existants et permettre d'en élaborer de nouveaux.
- « Habilités de penser », pour s'exercer à mobiliser et à repérer les habilités de penser.
- « Philo & Art », pour découvrir des dispositifs mêlant art, pratique artistique et pratique philosophique.
- « Philo & Maternelles », pour apprendre à philosopher avec les tout-petits.
- « Jeux philo », pour utiliser les jeux comme support au philosophe.
- Un « Suivi de formation », qui offre un cadre convivial propice à la réflexion et au partage entre praticiens autour d'une problématique.
- Les « Rencontres Philo », qui permettent de vivre des dispositifs d'animation menés par des praticiens reconnus.
- « *Philéas & Autobule* : mode d'emploi », pour utiliser aux mieux le potentiel de la revue.

1 Le Pôle Philo est né en 2005 et la première formation s'est donnée en 2013.

2 Pour un descriptif complet de chaque formation, voir le site www.polephilo.be.

3 Guide disponible sur www.polephilo.be.



Le Pôle Philo répond également aux demandes de formation sur mesure.

Le public des formations est varié et comporte aussi bien des enseignants que des travailleurs socioculturels, des artistes, des psychologues, des médiateurs culturels... ou des personnes simplement curieuses.

Ces différentes formations sont menées par Aline, Brice, Stéphane, Lara et Mélanie. Nous avons considéré les 15 ans du Pôle Philo comme une occasion de réfléchir à nos pratiques de formation, en croisant leurs regards autour de quelques questions clés.

Quelle est la meilleure manière de commencer une formation ?

Brice : Je demande à chaque participant de choisir un objet personnel qui le représente lui et ses attentes pour la formation. Par exemple, des lunettes pour signifier une personne curieuse en recherche d'un nouveau point de vue, ou qui veut voir un peu plus loin, ou plus net ; ou une clef qui symbolise une personne qui cherche à déverrouiller ce qui lui pose problème. À chaque fois, je creuse la réponse du participant : en quoi les lunettes vous font-elles penser à la curiosité ? Dans un second temps, je sollicite le groupe et je stimule les liens entre les idées et entre les participants : vous retrouvez-vous dans les propos sur les lunettes ? Certains parlent de curiosité et d'autres de vision claire, est-ce la même chose ? C'est un exercice qui permet de se présenter au groupe d'une manière originale et qui en même temps donne le ton pour la suite de la formation.

Stéphane : Pour ma part, je m'en tiens à demander le nom de chacun, le public auquel il est confronté ou celui qu'il souhaite animer, et son souhait principal

relativement à la formation. Puis, dans la foulée, je plonge les participants dans le grand bain. Il me semble que confronter directement les participants à une animation grandeur nature les met d'emblée face aux difficultés (et aux joies) de la pratique. À cet égard, je privilégie « un objet pour prétexte »⁴ qui a le mérite de balayer, en une heure environ, les principaux écueils d'une animation philo. Il s'agit simplement de parler d'un objet, de discuter ensemble de ce que l'on voit ou de ce que cela nous évoque, de laisser aller l'imagination ou de s'en tenir à sa perception. Voilà qui semble à première vue particulièrement trivial, pourtant cette petite expérience en commun va nécessairement confronter le groupe à ce qui achoppe dans toute discussion – et *a fortiori* lors d'une discussion philo – ; difficultés que l'on évite la plupart du temps, devant lesquelles trop souvent on renonce.

Mélanie : Je me situe, il me semble, entre les deux. J'aime commencer les formations Philo & Art avec une animation qui s'appelle l'animal-journal⁵. Les participants doivent

⁴ Voir l'article « Un objet pour prétexte ou la chose en question » disponible sur www.polephilo.be.

⁵ Voir la fiche d'animation « L'animal-journal » sur www.polephilo.be.

se représenter à travers un animal qu'ils sculptent rapidement dans du papier journal. Chacun se présente au groupe par le biais de sa sculpture, ce qui est un bon brise-glace. Ils doivent en outre expliquer leur choix. Ensuite, à partir de ce qui a été dit, on dégager les enjeux philosophiques. Par exemple, si une personne sculpte un oiseau en expliquant que, comme l'oiseau, elle aime aller où elle veut, on peut dégager le thème de la liberté. Ensuite

on choisit ensemble un thème parmi ceux qui ont été cités et on formule une question dont on traite par la discussion philo. Il y a donc un exercice créatif, qui « met dans l'ambiance » et permet de se présenter au groupe, mais très rapidement on est confronté aux trois grandes compétences en jeu dans les pratiques philosophiques : l'argumentation, la problématisation et la conceptualisation.

Quels sont les objectifs principaux que tu poursuis ?

Aline : De manière générale, je veille à la transmission d'une posture de « suspension du jugement » ou de « docte ignorance », qui manifeste un changement de rapport au savoir. Une fois acquis le doute méthodique et la prudence dans le jugement, la base est installée pour approfondir un questionnement authentique – c'est-à-dire le moins biaisé possible par *ce que l'on croit savoir mieux que les autres* – et développer la créativité philosophique.

Mes autres objectifs sont :

- Transmettre des notions théoriques balisant la pratique et la différenciant de pratiques similaires, discursives ou créatives par exemple.
- Outiller grâce à la grande variété des dispositifs utilisés.
- Entraîner aux gestes propres à la pratique (notamment en suivi de formation où les participants co-animent les discussions et s'exercent aux questions de relance).

- Approfondir la maîtrise des connaissances et la compréhension de sa propre pratique (notamment dans la formation « création d'outils » où apparaissent manifestes les zones floues dans la connaissance des concepts théoriques).
- Acquérir les moyens de développer ses propres dispositifs (également dans la formation « création d'outils »).

Mélanie : Je rejoins tout à fait Aline dans ses propos. On le voit : les objectifs varient d'une formation à l'autre et d'un niveau de formation à un autre. Certaines formations du niveau III sont des présentations d'outils. Il s'agit alors d'en analyser les points forts et les points faibles. Dans les formations Philo & Art, deux objectifs essentiels sont de ménager toute sa place à la pensée créative et s'interroger sur les liens entre pratique artistique et pratique philo.

Lara : En ce qui concerne les formations « *Philéas & Autobule : mode d'emploi* », l'objectif est de repartir avec au minimum une animation « prête à l'emploi ».

Quelles sont les conditions idéales pour donner une formation ?

Aline : L'idéal est de former un groupe de 12 à 15 personnes, pour qu'il y ait du répondant et de la variété dans les échanges, mais en même temps assez de place pour tout le monde. Une formation de base qui s'étend sur 5 jours plutôt que sur 2 permet de prendre le temps d'installer de la complicité et de la confiance dans le groupe et d'approfondir la compréhension des outils et notions transmis. Sur une telle durée, le fonctionnement en binôme de formateurs est à la fois reposant pour eux (entraide technique, alternance en animation, répartition des tâches) et stimulant pour les participants, surtout lorsqu'il y a complémentarité des profils :

lorsque les formateurs sont habitués à des publics différents, ont des affinités intellectuelles différentes, ont des rythmes et des manières d'intervenir différents. Concernant le lieu, l'idéal est de disposer de tables et de bancs installés en cercle, en carré ou en U dans une pièce spacieuse, lumineuse et insonorisée, permettant des actions multiples. Si en outre sont à disposition le matériel de projection, de créativité, la photocopieuse et une aide logistique (faire le café, installer le matériel...), alors on est au paradis (hum).
Brice : Et des participants motivés et volontaires !

Quels obstacles rencontres-tu ?

Stéphane : Ma principale difficulté réside dans le fait de se retrouver face à des gens qui n'ont pas véritablement l'envie d'être là, et devoir les séduire au nom de la bonne marche des opérations. Elle s'identifie à ce que je rassemblerais sous l'intitulé générique de « mauvaise volonté⁶ », c'est-à-dire : (1) dans le domaine de la pensée, cette attitude qui consiste à saboter le jeu, soit en défendant ses positions envers et contre tous (et souvent en dépit du bon sens), soit en confondant posture critique et contradiction systématique, ou encore en négligeant résolument de s'appliquer le doute à soi-même ; (2) sur le plan

comportemental, une très (trop) grande susceptibilité, une émotivité mal contrôlée (quand elle phagocyte la discussion), un narcissisme encombrant et, plus rarement, des conduites ouvertement hostiles.

Lara : J'observe également des disparités de niveau de connaissance et d'expérience des participants qu'il n'est pas toujours facile de gérer. Une formation « *Philéas & Autobule* : mode d'emploi » ne dure qu'une demi-journée. Ce qui amène un enjeu crucial : la gestion du temps. Il s'agit de cadrer et maintenir le cap tout en laissant une place aux imprévus quand ils permettent de faire un pas plus loin.

⁶ Voir l'article « Petite variation sur la « mauvaise volonté » dans le cadre particulier des ateliers philo » disponible sur www.polephilo.be.

À quel animal ou objet comparerais-tu ta posture de formateur ?

Aline : Le suricate, pour son côté sentinelle qui veille sur le groupe (composé d'entre 20 et 30 membres, comme pour un groupe classe). Il y a plusieurs sentinelles (dans l'atelier philo, ce sont les observateurs, les gardiens du temps et de la parole, etc.) qui permettent aux autres membres de jouer et creuser des galeries en sécurité (ici, discuter et explorer des concepts). Le formateur délègue donc une partie de ses pouvoirs en faisant confiance au groupe pour assurer lui-même son bon fonctionnement. La posture physique du suricate est celle de l'animateur philo, dressée, attentive à l'ensemble du groupe, l'animateur ne parlant que quand c'est nécessaire, au moment opportun, tout comme le suricate pousse ses cris d'alerte dès qu'il perçoit un problème.

Brice : Je me retrouve très bien dans cette image. Je vais décaler légèrement la question et comparer la formation en elle-même à un objet. Suivre une formation en pratique philo c'est, certes s'outiller, mais c'est aussi et surtout apprendre à se servir des outils selon ses moyens, objectifs, aspirations, affinités et public. Prenons le couteau suisse : à chaque tâche son outil, à chaque outil une fonction qui peut être détournée par un usage. L'expérience de chaque participant, comme celle des formateurs, vient alors offrir une variété d'adaptation possible. Et, même s'il reste pertinent d'animer comme on est, la formation cherche à faire en sorte que chacun puisse utiliser l'outil qui lui convient tout en s'initiant à d'autres outils qui feront de lui un animateur conscient de ses limites, mais ouvert à la nouveauté.

As-tu une anecdote de formation à nous raconter ?

Stéphane : Un jour, alors que certains participants avaient pour tâche d'évaluer mon travail d'animateur, le retour d'une des observatrices a porté presque exclusivement sur mon attitude non verbale. Je me suis rendu compte non seulement de ma propre focalisation sur « ce qui est dit » et de l'oubli plus général de la discipline quant au caractère corporel de l'animation.

Mélanie : J'ai entamé une formation avec une « enquête philo », où je fais semblant d'avoir perdu un concept qu'il faut retrouver. Mais je ne m'attendais pas

à ce qu'on y croit vraiment. La personne qui avait organisé la formation a cru que j'étais en train de m'embourber et que j'avais réellement perdu du matériel. Elle s'est mise à chercher partout. À un moment donné, il a sorti un mikado géant de mon sac (c'était une formation sur les jeux philosophiques) en me demandant : « C'est ça ? ». Fou rire de tout le monde quand je lui ai demandé si ça ressemblait vraiment à un concept philo !

Quel est le moment qui t'a le plus marqué en formations ?

Lara : Alors que j'étais le nez dans le guidon à la fin d'une formation, les participants ont applaudi et sont partis avec un sourire jusqu'aux oreilles. La formation avait duré une demi-journée. Le rythme était intense, la pause était rapide, les tests et les renseignements sur les outils fusaient. D'un certain point de vue, c'était une performance pour la jeune formatrice que je suis ! C'est très satisfaisant pour moi de constater l'enthousiasme des participants, lequel me semble venir de la rencontre de leurs besoins malgré la courte durée de la formation.

Brice : Une animation proposée par une participante, il y a 2 ans, à la formation

d'août (niveaux I et II). Après visionnage d'un extrait de danse contemporaine, elle a recueilli les notions et enjeux que nous suggérait le visionnage, a animé une discussion philo au sujet de quelques thèmes puis nous a demandé de proposer une chorégraphie mettant en scène notre interprétation d'une des notions notées au flipchart, les autres ayant pour tâche de retrouver cette notion en nous regardant. Le tout suivi d'une dernière discussion très courte de retour d'expérience. Jamais je n'aurais pensé me prêter au jeu. J'y ai pris beaucoup de plaisir, tant comme participant (par l'aspect ludique) que comme formateur (pour le rapport philo et corps).

Quels sont tes supports de prédilection en formation et pourquoi ?

Aline : Nous sommes nombreux, au sein du Pôle Philo, à utiliser un objet comme support d'animation, avec l'animation « un objet pour prétexte » expliquée par Stéphane. Nous avons chacun notre manière d'exploiter ce support mais il est très pertinent en début de formation. On peut également exploiter le film d'animation *La révolution de crabes*, pour l'humour et les multiples enjeux existentiels qu'il déploie. Les albums jeunesse, en général, sont des supports privilégiés pour la pratique philosophique. Pour ma part, j'exploite régulièrement l'album *Un poisson est un*

poisson, pour travailler sur les thèmes favoris de notre public : identité, différence, amitié, imagination. Je pense aussi au texte « La Joconde », dans la revue *Philéas et Autobule* n° 37, sur les apparences. Il mène toujours à une cueillette de questions qui brasse toutes sortes d'enjeux sur les apparences. Il permet de creuser ce thème en profondeur. Il offre l'occasion de montrer énormément de questions de relance possibles sur un thème et d'amorcer l'idée de plan de discussion. Notamment avec le dispositif qui l'accompagne « Le tour de la question »⁷ qui séquence la

⁷ Ce dispositif se trouve dans le dossier pédagogique du n° 37 de la revue *Philéas & Autobule*, « Que cachent les apparences », disponible sur www.phileasetautobule.be.

méthode Lipman et balise le terrain de l'animateur. Les affiches *Philéas & Autobule*⁸, dont l'exploitation à travers le dispositif proposé permet un transfert rapide de notions théoriques (décrire, interpréter, et surtout problématiser, spéculer).

En général, des supports qui *me font penser*, et qui continuent de le faire chaque fois que je les revisite. Des outils que j'ai du plaisir à partager.

Mélanie : En termes de plaisir à partager, j'affectionne particulièrement les œuvres d'art ou la création artistique comme support pour déclencher le philosophe. Mais aussi les jeux. J'aime les supports qui sont des expériences complètes, qui mobilisent le corps, suscitent des réactions, provoquent une expérience esthétique, amusent, provoquent.

Brice : Pour rebondir, et compléter ce qui a été dit, je remarque qu'une grande difficulté, lorsqu'on propose une animation philo, est de choisir un support problématisant qui suscite l'étonnement, tout du moins le questionnement. Il doit être suffisamment général et pertinent pour fédérer un groupe

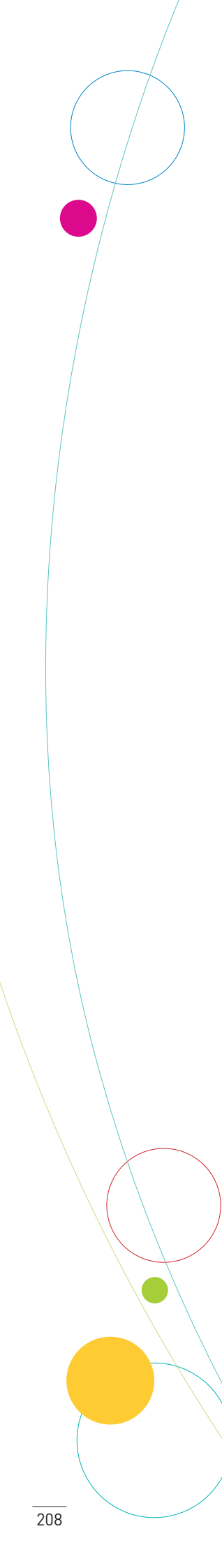
en communauté de recherche. Les citations courtes polémiques ou les assertions et aphorismes forts et engagés fonctionnent bien. Ils me servent de supports pour un jeu d'argumentation. En outre, ils permettent justement une réflexion sur le choix de ses supports. J'entame systématiquement la formation « Préparation d'animation », qui est une formation de niveau III, en jetant des citations variées au sol et en demandant à chacun de poser le pied sur la citation qui lui paraît la plus pertinente pour commencer une animation. Ensuite, j'interroge les participants sur leurs choix : Pourquoi pensez-vous que cette citation soit appropriée pour entamer une discussion philo ? Quels sont vos critères de choix ? Pour quel public ? Les participants se répondent (selon un modèle de joute argumentative) et changent de citations en fonction des arguments proposés (chaque changement doit être expliqué). Cela permet de répertorier les arguments et les critères de choix d'un support et de dégager *in fine* les critères d'un bon support pour une discussion philosophique.

Quelle est la méthode que tu utilises ?

Stéphane : Il n'y a pas de méthode privilégiée, mais des inspirations de tous ordres, théoriques ou méthodologiques, sans jamais tomber dans une orthodoxie antinomique avec la pratique philo elle-même, et avec l'ouverture et les latitudes que le Pôle Philo s'est promis et que nécessitent d'ailleurs quelquefois

les terrains qu'il emprunte – là où le cadre référentiel commun et la bonne volonté font parfois défaut. Pour autant, à l'origine de notre inspiration (ce sur quoi nous nous appuyons volontiers), on trouve les méthodes classiques de Nouvelles Pratiques Philosophiques (CRP, DVDP, méthode Agsas-Lévine,

8 Affiches et exploitations disponibles sur www.phileasetautobule.be.



dialogue socratique) auxquels se mêlent plus ponctuellement d'autres ressources comme par exemple la sociocratie, la communication non violente, la méthode zététique, la gestion mentale, etc., et une pratique relativement assidue de la logique. C'est ce syncrétisme qui, à force d'expérimentation en situation, a construit notre savoir-faire en même temps que notre marque de fabrique. Car au fil des animations, nous avons appris à prendre et à laisser, et ce, selon nos objectifs mais aussi notre propre tempérament. Tout ne marche pas partout, tout le temps et avec tout le monde. Ce serait un truisme de dire qu'il faut bien se connaître dans sa pratique. Pourtant, c'est une condition indispensable pour utiliser ce qui est le plus pertinent afin de se sentir à l'aise et ainsi rencontrer l'objectif de faire penser et, en l'occurrence dans une formation, apprendre à faire penser. À cette fin, il s'agit d'être curieux, plastique, et faire feu de tout bois.

Mélanie : Dans les formations de niveau III, j'ai un petit truc que j'appelle « la mise sur pause ». Je commence à animer, puis je m'arrête et je demande aux participants : que feriez-vous, à ce moment-ci, si vous étiez à ma place ? Et c'est à eux de poursuivre avec, par exemple, une question de relance. Je prends note de leurs propositions et puis on réfléchit en collectif : avec telle ou telle question de relance, quel objectif était poursuivi ? Avec quel effet sur le groupe ? Ça permet de s'entraîner à faire feu de tout bois, pour reprendre les mots de Stéphane.

Lara : Je voudrais compléter en mentionnant quelques astuces, parmi d'autres :

- Alternier moments seuls, en sous-groupes et en plénière afin de varier les approches et de se projeter à la place de ses élèves ou participants d'ateliers philo qui devront faire de même.
- Désigner des observateurs d'habiletés de penser ou de compétences démocratiques avec une consigne liée à leur contexte d'animation et leurs objectifs pédagogiques (observer la discussion et le fait de « donner des exemples », de « faire des liens » entre les interventions, de « se remettre en question », de « reformuler les idées des autres », de « définir » les mots employés, etc.). Soit ils déterminent eux-mêmes ce qu'ils veulent observer soit ils en choisissent une ou deux dans un panel que je leur propose.
- Instaurer un cadre qui sécurise, afin que les participants se sentent à l'aise pour explorer.
- Varier les dispositifs.

Brice : J'ai eu l'opportunité d'être co-formateur, tant avec Aline que Mélanie ou Stéphane, et je constate que le point commun des différentes formations proposées par le Pôle Philo est d'ancrer l'apport théorique sur de la pratique. Signe de la volonté de l'équipe d'axer les formations non sur une réflexion académique au sujet des pratiques philo mais de proposer une réflexion sur leur mise en œuvre concrète et adaptée au vécu de chaque participant.

Comment articules-tu théorie et pratique ?

Mélanie : La question se pose principalement dans les formations de niveau I, où les bases théoriques doivent être posées avec clarté. Mais c'est de la théorie qui concerne une pratique, ce qui conduit à laisser une grande place à l'expérience concrète des ateliers philosophiques. Nous avons depuis trois ans un *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques* sur lequel le formateur comme les participants peuvent s'appuyer pour rencontrer les aspects plus théoriques. C'est un guide d'une trentaine de pages que nous avons rédigé en équipe en nous mettant d'accord sur ce qui nous semblait essentiel pour se lancer dans les animations philo.

En formation, je fais intervenir les repères théoriques au moment des débriefings. Prenons un exemple : la communauté de recherche philosophique, selon la méthode Lipman. J'anime une discussion en suivant cette méthode, en la faisant vivre pleinement au groupe. Ensuite nous faisons un retour sur l'expérience et, avec ce que les participants en ont pensé ou

leurs questions, je pointe les spécificités de la méthode, les compétences en jeu, les raisons pour lesquelles Lipman procède de la sorte. Au fur et à mesure de la formation, les points théoriques seront précisés, nuancés, complétés, toujours en passant par la pratique et une réflexion sur celle-ci. Ce n'est pas toujours évident de trouver le bon équilibre entre théorie et pratique. Les besoins et attentes des participants sont rarement les mêmes sur ce point. C'est pour ça que j'amène les points théoriques dans les retours métacognitifs, pour que théorie et pratique soient connectés, se nourrissent l'un l'autre et fassent sens pour tous les participants.

Je suis consciente aussi que les formations sont denses. Parfois, il faut le temps « que ça percole », raison pour laquelle je me tiens toujours à disposition pour répondre aux questions, même après la formation. C'est parfois de retour sur le terrain que les questions arrivent et que la théorie pointe le bout de son nez pour demander à être précisée.

Selon toi, qu'est-ce qui est le plus innovant ou enthousiasmant dans les formations du Pôle Philo ?

Aline : Bonne question... En tant que formatrice, le plus enthousiasmant c'est la grande liberté d'actions et de moyens dont nous disposons au Pôle Philo pour expérimenter, rechercher des supports, se former et innover. Le fait aussi de travailler avec une équipe solide,

composée de personnalités créatives et complémentaires. Du point de vue des participants, je pense que ce qui fait l'attrait « inédit » de nos formations c'est qu'elles offrent un condensé-sucré de points forts que l'on retrouve dans d'autres types de formations, à savoir :

- L'accent mis sur la pratique avec quelques éclairages théoriques. Les participants sont tout le temps dans le bain.
- L'adaptation possible aux souhaits du groupe, grâce à un canevas souple, non formaté de manière académique.
- L'expérience et les pratiques très diversifiées des formateurs, qui permettent de « nourrir » tout le monde.
- La très grande variété de moyens et d'outils proposés pour les mêmes fins poursuivies. Les participants viennent s'équiper et découvrir de nombreux chemins différents pour conceptualiser, problématiser, argumenter, spéculer.
- Le coût faible de la formation.
- L'offre de formations répartie sur toute l'année.

Quels seraient les trois mots clés des formations du Pôle Philo ?

Stéphane : Rigueur, désacralisation et syncretisme.

Lara : Je dirais diversité, adaptabilité et actualité.

Brice : Pratique, enthousiasme, syncretisme également.

Aline : Plaisir, qualité et créativité.

Mélanie : Je reprends l'idée de créativité, et j'ajoute partage et outils.

Qu'est-ce qui fait qu'un formateur en pratique philo est légitime dans son rôle ?

Brice : *De facto*, le formateur est mis en position de sachant par les participants, ce qui est original dans le cadre d'une pratique constructiviste qui vise le travail en communauté et l'accroissement du savoir par une méthode de recherche en groupe. L'indispensable capacité de se remettre en question ainsi que de remettre en question sa posture, ses dispositifs et ses certitudes me semble donc être le minimum pour faire d'un animateur expérimenté un bon formateur.

Néanmoins, les participants attendent légitimement que le formateur leur dispense du contenu qu'il maîtrise. Mon opinion est que si le formateur doit être conscient qu'il n'est que le dépositaire d'une culture,

d'une tradition, il doit être en mesure de rendre compte de l'actualité comme de l'histoire de la discipline. Il doit pouvoir baliser la démarche et clarifier les zones d'ombres tout en restant accessible. Les pratiques philosophiques sont une discipline qualifiée de nouvelle et donc en mouvement. Mouvement qu'il faut épouser pour ne pas couler. Voilà pourquoi un bon formateur se rend à d'autres formations, élargit sans cesse son panel d'outils, remet en question ses dispositifs, les confronte, etc.

Une dernière qualité qui me semble nécessaire est la volonté de transmettre non dans le but de s'écouter parler, mais suivant l'objectif de faire des participants des animateurs qui verront plus loin

que l'œil du formateur. Il ne s'agit pas, en ce sens, d'attendre des participants qu'ils reproduisent une méthode, mais de rester, en tant que formateur, ouvert aux empreintes méthodologiques qu'imprimeront les participants sur la méthode traditionnelle et, pourquoi pas, de les intégrer lui aussi dans son panel. Il n'existe pas de formateur idéal, juste des animateurs qui veulent que les autres le soient également et qui cherchent, à travers les formations qu'ils donnent, à grandir, par là même, les groupes qu'ils forment comme les pratiques qu'ils exercent. En somme, être un bon formateur c'est avant tout chercher à devenir un meilleur animateur et donc accroître toujours ce pourquoi on anime, à savoir : développer

une pensée autonome, critique et créative pour le plus grand nombre...

Stéphane : J'aime évoquer une certaine forme d'abnégation, c'est-à-dire la recherche constante d'une amélioration quant à la mission de faire penser. Elle passe par une introspection régulière sur sa propre relation à la déconstruction, au doute, à la logique et une curiosité toujours en éveil par rapport à tout ce qui constitue la réalité de l'humain (parfois même contre son propre cadre de compréhension du monde) sur les plans éthique, épistémologique, politique et esthétique. Pour le reste, une formation en philosophie est la bienvenue, mais n'est pas indispensable à condition de s'intéresser de près à cette discipline.

Comment évalues-tu tes formations ?

Mélanie : J'examine si les objectifs poursuivis ont été atteints et, si pas, j'essaye d'en cerner les raisons. Dans les formations d'une semaine, je fais un point à la fin de chaque journée pour éventuellement réadapter pour la suite. Ce que j'évoque ici est plutôt de l'ordre de l'auto-évaluation.

Aline : Oui, et vis-à-vis des participants on peut croiser deux types d'évaluation. L'une formelle, avec un questionnaire objectivant les points d'attention et d'observation (sur la forme comme sur le fond) pour dépasser le simple ressenti

(qui compte aussi) ; l'autre informelle, avec le choix d'une carte Dixit par exemple : je demande aux participants de prendre une carte qui illustre leur rapport à la pratique philosophique suite au vécu de la formation. Certains choisiront des images de labyrinthes pour exprimer leur difficulté à trouver leur chemin dans une discussion, d'autres des images d'explorateurs pour exprimer les découvertes que les discussions les amènent à vivre... Les comparaisons sont infinies et sont autant d'éclairages qui clôturent poétiquement la formation.



Quelle est la meilleure façon de terminer une formation ?

Stéphane : Un débriefing est à mon avis absolument nécessaire pour clôturer une formation. Tant pour lever certains malentendus, donner des explications plus précises et revenir – tant que faire se peut – sur ce qui a été mal compris (et éventuellement répéter une dernière fois qu'il ne s'agit en aucun cas d'un évangile) que pour récolter quelques éléments sur lesquels réfléchir afin de perfectionner notre manière de mener une formation.

Lara : Il me tient à cœur de remercier les participants et de leur donner envie de poursuivre l'aventure de la philo pratique (en mentionnant par exemple, si cela s'y prête, l'intitulé ou le contenu d'une autre formation entrant en résonance avec ce qui a été constaté mais pas approfondi durant la formation).

Brice : Ce n'est jamais terminé !

Quelques témoignages de participants

Anne-Sophie Laurent, enseignante

Perrette Gaurois, inspectrice

Gratien Kanyandekwe, formateur chez Lire et Écrire

Alain De Groot, organisateur de projets socio-artistiques dans le cadre d'un Centre d'Expression et de Créativité

Joëlle Roberfroid, enseignante et animatrice d'ateliers philo

Muriel Laborde, bibliothécaire

Quels sont pour vous les points forts des formations du Pôle Philo ?

Anne-Sophie :

- La diversité des approches proposées (enfants/ado, approche artistique, approche ludique, présentation d'outils, création et expérimentation d'outils...)-
- La diversité des modalités pratiques (formation d'une semaine, d'une journée, pendant le week-end, pendant les vacances scolaires...)
- L'aspect «pratique» des formations, basées sur un cadre théorique pas trop envahissant.
- Un déploiement thématique large et varié.
- Des formateurs crédibles, expérimentés, aux approches complémentaires.

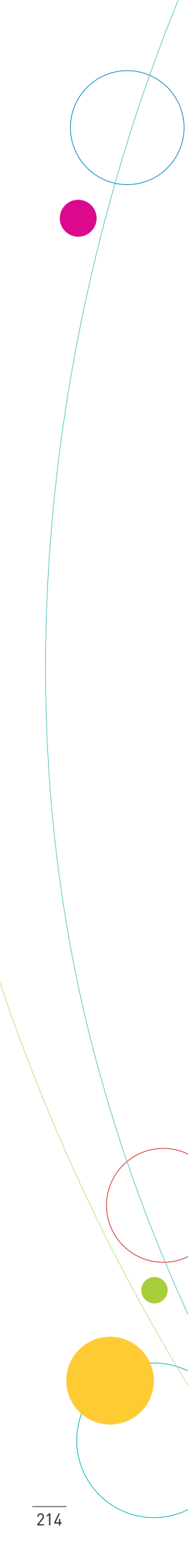
Perrette : En suivant les formations du Pôle Philo, par le biais de la pratique, nous acquérons un bagage cognitif utile pour comprendre et pour appliquer les démarches philosophiques efficaces afin de former de futurs citoyens réflexifs. C'est un lieu d'enrichissement, d'échanges, de partages, de questionnement...

Gratien : Pour moi le point fort des formations philo c'est le plaisir de travailler, de construire et de penser ensemble à travers des discussions inclusives et respectueuses.

Qu'est-ce que les formations du Pôle Philo vous ont apporté ?

Alain : Une manière de porter ma réflexion sur la manière d'agencer certaines thématiques d'animations créatives et de manière générale une réflexion sur la préparation des séances d'animations.

Joëlle : À chaque formation, je me suis enrichie de nouvelles manières d'animer, et j'ai travaillé sur la posture d'animateur, sur les habiletés de penser, découvert de nouveaux outils s'adressant à différents



âges... de belles remises en questions. Je trouve aussi très intéressantes les propositions de formations à thèmes : Philo & Maternelles, Philo & Art....

Et puis beaucoup de très belles rencontres avec les formateurs du Pôle Philo... et tout au début avec Martine Nolis, et puis Gilles Abel, Alexandre Herriger, Kristof Van Rossem, Edwige Chirouter⁹... Avec certains, j'ai eu la chance de faire un bout de chemin d'approfondissement.

Muriel : Elles m'ont nourrie en termes de ressources, d'idées d'ateliers, de possibilité, d'ouverture d'esprit, mais aussi d'ouverture à tous les possibles. Les formateurs sont très complémentaires et permettent vraiment un tour d'horizon des pratiques à 360°. Ils tiennent compte de la réalité de terrain et ont une grande faculté d'adaptation. J'aime à les comparer à des véhicules tout terrain, capables de s'adapter à n'importe quelles difficultés et aspérités des sols et des paysages que sont les personnes en formation...

Quels seraient vos 3 mots clés pour les formations du Pôle Philo ?

Gratien : Pour moi les trois mots clés sont l'autonomie, la créativité et la démocratie.

Joëlle : Pratique, ouverture aux différentes méthodes, ressources.

Anne-Sophie : Joie , découverte, professionnalisme.

Muriel : La diversité, la réalité et la bienveillance.

Perrette : Expertise, enrichissement, créativité.

Alain : Drôle-et-sérieux, déstabilisant-et-formateur et libérateur.

⁹ Les différents formateurs cités sont intervenus lors des « Rencontres Philo » organisées par le Pôle Philo ou en partenariat sur d'autres formations. [NDLR]



LES CARNETS DU PÔLE PHILO 15 ANS D'EXPÉRIENCES

Un mémoire ? En quelque sorte. Un rapport ? Pas exactement. Un recueil ? Il en a l'air. Un livre de recettes ? Sûrement pas. Il s'agit avant tout du témoignage enthousiaste d'une équipe soudée et solidaire, composée d'individualités fortes, aux centres d'intérêts marqués et à la curiosité inextinguible, qui se frotte à la réalité du terrain ; de tous les terrains.

Car c'est bien de cela que traitent ces carnets : la multiplicité des individus, des publics et des moyens de les atteindre philosophiquement. Faire vivre les Nouvelles Pratiques Philosophiques partout où l'on soupçonne leur pertinence est ici une manière de credo.

Cet ouvrage est un voyage autant qu'un plaidoyer en faveur de l'ouverture aux idées, à toutes les idées, pourvu qu'elles soient défendues dans le doute, la cohérence et la tolérance ; ce qui revient à s'ouvrir à l'autre.

Prix 10 €

