

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

# ACTES DES RENCONTRES PHILO 2022

par le Pôle Philo

ACTES DES RENCONTRES PHILO 2022  
PHILO PRATIQUE - PRATIQUES DE PHILO  
Les Rencontres Philo ont eu lieu le 26/03/2022 à Wavre



© Laïcité Brabant wallon 2023

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

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

© Entre-vues 2023

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

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

Relecture : Olivier Van Vaerenbergh

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



# TABLE DES MATIÈRES

I. EDWIGE CHIROUTER .....	5
<b>PLATON AU PROGRAMME. DES ATELIERS DE PHILOSOPHIE À L'ÉCOLE PRIMAIRE À PARTIR DE L'ANNEAU DE GYGÈS, UN EXEMPLE DE LABORATOIRE DE PENSÉE</b>	
1. Introduction .....	5
2. Offrir aux élèves des expériences de pensée .....	7
a. Les lumières de la fiction (quand la littérature nous aide à penser le monde) .....	7
b. L'exemple de Gygès : que ferais-je si j'étais invisible ? .....	8
3. Expérimentations et analyse	
L'universalité de la puissance du récit à l'épreuve .....	10
a. Méthodologie	
Contextes et dispositifs de l'expérimentation .....	10
b. Analyse des discussions .....	11
c. Conclusion générale de l'analyse .....	15
4. Conclusion .....	15
5. Bibliographie .....	16
II. JEAN-CHARLES PETTIER .....	19
<b>EXPLORER LES PROBLÈMES DE LA VIE EN SOCIÉTÉ : L'ÎLE DÉSÉRTE</b>	
1. Objectifs .....	19
2. Objectif sous-jacent .....	19
3. Déroulement de l'atelier proposé : « Quelle règle ? » .....	20
4. Dans la classe, que faire à partir de cette situation ? .....	20
a. Déroulement .....	20
b. Quelles thématiques explorer dans une classe .....	21
c. Quelques exemples de prolongements .....	22
III. PAULINE STAVAUX .....	23
<b>LA DÉMARCHE LUDOPÉDAGOGIQUE EN PHILOSOPHIE</b>	
1. Quelques constats .....	23
2. Le potentiel ludique du dilemme moral .....	27

3. Jouer et philosopher : je joue donc je pense, je pense donc je joue.....	28
4. Différents rapports au jeu dans son usage à finalité philosophique.....	29
5. Jouer et philosopher, c'est créer collectivement .....	30
6. Jouer et philosopher, c'est cultiver l'étonnement .....	32
7. Jouer et philosopher, c'est penser hors cadre et exercer sa créativité.....	34
8. Jouer et philosopher, un espace-temps spécifique : pratiquer des expériences de pensée.....	35
9. Jouer, c'est travailler les prérequis nécessaires à la pratique philosophique et exercer les compétences liées au savoir-être.....	35
10. Posture du « maître du jeu » philo.....	36
11. Limites de l'approche.....	37
12. En conclusion.....	38

# I. EDWIGE CHIROUTER

Maître de conférences. HDR. Université de Nantes

Titulaire de la Chaire UNESCO « Pratiques de la philosophie avec les enfants »

## PLATON AU PROGRAMME. DES ATELIERS DE PHILOSOPHIE À L'ÉCOLE PRIMAIRE À PARTIR DE *L'ANNEAU DE GYGÈS*, UN EXEMPLE DE LABORATOIRE DE PENSÉE<sup>1</sup>

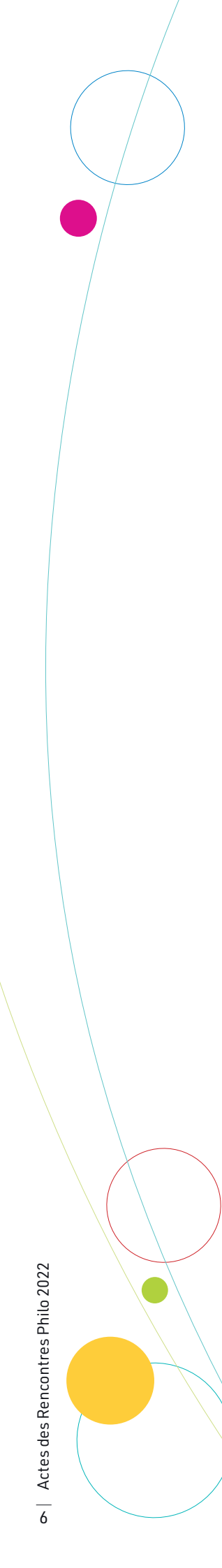
### 1. Introduction

Comment transmettre les valeurs humanistes laïques sans tomber dans le moralisme ou le catéchisme républicain ? Comment permettre une véritable appropriation par les citoyen(ne)s de demain des valeurs de Liberté, d'Égalité et de Fraternité ? Les pratiques philosophiques qui se développent depuis plus de 40 ans partout dans le monde dans les écoles primaires et secondaires sont peut-être une des réponses à ces questions. Les réactions en France à l'annonce des programmes 2015 d'enseignement laïque de la morale ont été vives. Le mot « morale » fait surgir dans notre inconscient collectif des images poussiéreuses de blouses grises et de maximes hermétiques ânonnées au tableau noir. Comme nous le soulignons dans une tribune parue dans le journal *Libération* : « Les intentions sont certes louables : face à un monde complexe, où s'accumulent les « crises » (financière,

de sens, de la transmission, de la culture, etc.) et où les valeurs de l'école républicaine sont de plus en plus menacées par les valeurs antinomiques de l'économie libérale (fraternité vs compétition, goût désintéressé du savoir vs argent facile, *Princesse de Clèves* vs bling-bling et télé-réalité), il est nécessaire que l'Éducation nationale réaffirme avec force et fierté sa filiation avec les idéaux des Lumières. Mais l'apprentissage par cœur de maximes morales, ou la connaissance technique des rouages de notre démocratie, via l'instruction civique, ne permettra pas à nos élèves de s'approprier véritablement les valeurs humanistes. Seul un apprentissage patient et rigoureux de la pensée critique, de la réflexion, de l'écoute, de l'empathie et du débat démocratique peut permettre de gagner ce pari » (2012, en ligne).

Les nouveaux programmes d'Enseignement Moral et Civique insistent justement sur

1 Chirouter, E., « Platon au programme. Des ateliers de philosophie à l'école primaire à partir de *L'anneau de Gygès*, un exemple de laboratoire de pensée » in *Spirale*, n°62, 2018, pp. 39-50.



cette dimension réflexive et démocratique des pratiques pédagogiques et préconisent notamment la mise en œuvre de discussions à visée philosophique à partir de la littérature. Cette *philosophie* d'un enseignement laïque de la morale n'est pas propre à la France puisqu'en Belgique et au Luxembourg, de nouveaux cours d'instruction civique ou de « Philosophie et Citoyenneté » préconisent aussi les ateliers de philosophie.

L'objectif de ces pratiques est de partir de la parole des élèves (et non du maître) pour apprendre à penser par soi-même et à réfléchir ensemble. Elles visent ainsi à développer des compétences nécessaires à l'exercice de la citoyenneté : analyser, critiquer, argumenter, problématiser, se décentrer, sortir de son point de vue pour appréhender l'intérêt général, écouter, confronter, débattre, synthétiser (Tozzi, 2012 ; Loeffel, 2009). Les programmes d'Enseignement Moral et Civique en France préconisent aussi clairement de mettre en place ces discussions à partir de supports littéraires :

« – Pratique de la discussion à visée philosophique autour de situations mettant en jeu des valeurs personnelles et collectives, des choix, ou à partir de situations imaginaires. (Cycle 2)

– Réflexion sur l'intérêt général et l'intérêt particulier à partir de récits mettant en scène des héros de la littérature, de l'histoire ou de la mythologie. (Cycle 3) » (Eduscol, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, en ligne)

Le présent article vise à analyser cette puissance réflexive universelle des récits. Nous nous appuyons sur une recherche-action menée dans neuf classes de l'école primaire en France, à Monaco et au Bénin. Cette recherche-action a été initiée en 2014 et développée dans le cadre de la Chaire UNESCO/Université de Nantes : « Pratiques de la philosophie avec les enfants : une base éducative pour le dialogue interculturel et la transformation sociale ».

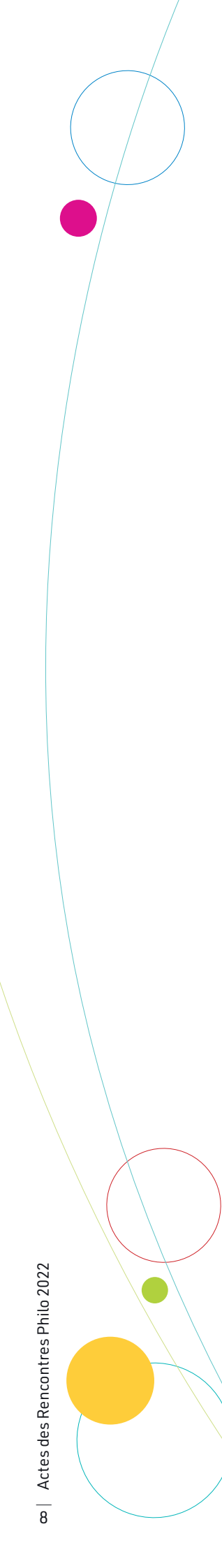
Nous montrerons comment l'entrée par le mythe de Gygès de Platon permet à de très jeunes élèves de penser toute la complexité du rapport à la loi et du jugement moral. L'approche de ces questions par le récit permet d'éviter le moralisme, la fiction étant, selon les mots de Paul Ricœur « un grand laboratoire » où les hommes peuvent « expérimenter les limites du bien et du mal » (1990 : 194). L'article construit ainsi un lien entre réflexions théoriques sur les fonctions herméneutiques du récit et expérimentations concrètes dans les classes. Nous mettrons particulièrement en lumière les philosophèmes qui reviennent majoritairement dans les neuf classes du corpus. Les ateliers de philosophie permettent ainsi de faire vivre en acte l'idéal laïque de Fraternité : au-delà de toutes nos différences particulières (culturelles, économiques, sociales), nous sommes unis par le lien de la Raison : nous nous posons les mêmes questions, nous nous inventons les mêmes récits pour nous guider dans notre quête de sens, nous développons les mêmes idées pour nous orienter dans le monde.

## 2. Offrir aux élèves des expériences de pensée

### a. Les lumières de la fiction (quand la littérature nous aide à penser le monde)

Une des fonctions essentielles de la littérature est d'aider les hommes à penser le monde. Les grands dilemmes soulevés dans les récits invitent à la réflexion, bouleversent les évidences, apportent de la complexité aux débats et permettent ainsi d'éviter le risque des discours édifiants et du catéchisme républicain. Pour l'enfant, dont la capacité d'abstraction est en cours d'élaboration, les histoires jouent ainsi un rôle de médiation nécessaire, laquelle donne forme à des problématiques éthiques ou existentielles. Le détour par la fiction permet d'aborder avec complexité des questions délicates à la fois universelles et intimes. Il n'y a d'ailleurs pas de civilisation sans récits, récits qui permettent justement cette plus grande intelligibilité du monde et de la condition humaine. Comme l'écrit Roland Barthes : « De plus, sous ces formes presque infinies, le récit commence avec l'histoire même de l'humanité ; il n'y a pas, il n'y a jamais eu nulle part aucun peuple sans récit ; toutes les classes, tous les groupes humains ont leurs récits et bien souvent ces récits sont goûtés en commun, par des hommes de culture différente, voire opposée : le récit se moque de la bonne et de la mauvaise littérature : international, transhistorique, transculturel, le récit est là, comme la vie » (1966 : 1).

La fiction établit aussi un pont entre l'expérience singulière – qui par son caractère trop intime empêche la prise de recul et l'analyse – et le concept – qui, lui, à l'autre extrême, par sa froideur, peut nuire à l'implication personnelle, nécessaire à toute initiation philosophique. Elle réalise ainsi une *époké*, une suspension par rapport à la réalité qui permet de la rendre visible en la mettant à distance. Comme l'a souligné Paul Ricœur, tout comme le discours philosophique, plus conceptuel, argumentatif et rationnel, le récit nous permet d'interroger le réel et de le penser. Parce qu'il représente la possibilité démultipliée d'expériences exemplaires et signifiantes sur la ou les vérité(s) du monde, il constitue un espace autonome de pensée. La littérature constitue à ce titre une expérience authentique, singulière et universelle à la fois, par laquelle les lecteurs vont pouvoir appréhender le réel. Elle est un immense *laboratoire* où les individus peuvent donner forme et redessiner à l'infini les questions, les dilemmes, les problèmes qui les travaillent. « Les expériences de pensée que nous conduisons dans le grand laboratoire de l'imaginaire sont aussi des explorations menées dans le royaume du bien et du mal », écrit ainsi Ricœur dans *Soi-même comme un autre* (1990 : 194). Dégagée des contraintes du réel empirique, de l'espace et du temps, des lois de la physique ou des lois de la morale, la fiction nous permet de vivre par procuration ce que le réel, seul, ne nous permettra jamais de vivre :



en tant que lecteur, je peux commettre un crime et expérimenter par procuration les tourments du remords, je peux aussi devenir invisible (tel le berger Gygès dans le mythe de Platon) et expérimenter les limites du Bien et du Mal (Et si j'étais à la place de Gygès...).

### **b. L'exemple de Gygès : que ferais-je si j'étais invisible ?**

La philosophie a toujours usé de procédés littéraires. Les philosophes ont souvent utilisé des styles, des figures ou procédés d'écriture propres à la littérature. Par exemple, alors même que Platon instaure une distinction entre les deux disciplines par une dénonciation historiquement déterminante de la poésie et des poètes, il recourt, dans le même temps, à la métaphore et bien sûr aux allégories dans ses propres écrits. Comme le souligne Philippe Sabot, il y a ici un célèbre paradoxe : « Le philosophe qui chasse les poètes de la Cité et prétend inaugurer la Philosophie dans son rapport à la vérité sur la base de cette excommunication est aussi celui qui pense par images, et qui n'hésite pas à introduire, aux moments cruciaux de son argumentation, un élément narratif ou imagé, irréductible aux développements réglés de la dialectique » (2002 : 15-16).

Certes, il n'y a pas chez Platon de reconnaissance de la littérature comme expérience de pensée à part entière. L'usage du récit est plutôt chez lui comme une concession permettant d'illustrer, de donner à voir, ce que le concept maintient encore opaque. Il est un élément pédagogique permettant de faire comprendre au lecteur,

à l'élève, la pensée de l'auteur. Platon fait appel au mythe dans sa réflexion en tant que ruse pédagogique nécessaire pour toucher l'auditoire.

Cependant, évoquant l'extraordinaire pouvoir réflexif du monde de la fiction dans toute réflexion morale, Ruwen Ogien cite en premier lieu le mythe platonicien de *L'anneau de Gygès* : « Je ne vois pas comment on pourrait se passer d'expériences de pensée pour essayer d'y voir plus clair dans ces questions politiques et morales compliquées. Il faut dire que c'est une méthode qui ne date pas d'hier ou d'avant-hier. La plus fameuse, peut-être, des expériences de pensée morale a été proposée par Platon, il y a plus de 2 400 ans. Connaissez-vous l'histoire de *L'anneau de Gygès* ? Elle est évoquée par Platon, et tous ceux qui ont fait un peu de philosophie morale en ont probablement entendu parler » (2011 : 20-21).

Effectivement, Gygès est un des mythes platoniciens les plus célèbres. On le trouve dans le livre II de *La République* (359b6 - 360b2). Dans ce dialogue, Platon fait parler Glaucon qui défend – contre Socrate – l'idée communément admise selon laquelle personne ne ferait le Bien intentionnellement. Il argumente cette thèse en nous racontant la fable de Gygès, simple berger qui découvre, suite à un tremblement de terre, le cadavre enfoui d'un géant. Celui-ci porte à son doigt un anneau en or. Gygès le dérobe et découvre en tournant le chaton vers l'intérieur de la paume de sa main que cette bague lui donne le pouvoir de l'invisibilité. Que va faire Gygès de ce pouvoir ? Dans l'histoire



racontée par Platon, il séduit la reine, tue le roi et devient un despote. Grâce à l'expérience fascinante de l'invisibilité, Platon nous propose ainsi d'interroger les limites du Bien et du Mal et de la nécessité des lois pour vivre ensemble. Comme le souligne G. Droz, la morale du mythe est « limpide » : « [...] assurons à l'homme la certitude de l'impunité, et s'écaïlle aussitôt le vernis de l'éducation morale et de la « civilisation ». L'homme revient à sa « véritable nature », la bête immonde est là, prête à ressurgir. Le droit fait place à la force, le règne de la jungle est proche... » (1992 : 195).

Au XVIII<sup>e</sup> siècle, Jean-Jacques Rousseau soulignera que la véritable liberté consiste à quitter l'état de nature et la loi du plus fort qui y règne pour délibérer ensemble sur les lois nécessaires permettant d'assurer l'égalité entre les membres de la Cité. Le philosophe Emmanuel Kant insistera lui sur l'existence d'une loi morale intérieure : même si nous avons le pouvoir de faire tout ce que nous voulons, nous avons en nous une loi morale, une conscience, qui nous oblige à nos propres yeux (même si j'ai la possibilité matérielle de voler mon meilleur ami, sans me faire prendre... Je ne le volerais pas car j'ai en moi une conscience morale).

Un des énormes avantages pédagogiques de *L'anneau de Gygès* (en plus de la puissance réflexive de l'expérience fictive qu'il propose) est qu'il a connu de nombreuses adaptations dans l'histoire de la littérature et du cinéma dont certaines sont très connues des enfants d'aujourd'hui, comme *Le seigneur des anneaux* bien sûr mais aussi *L'Homme invisible* ou la

cape magique d'*Harry Potter*. Comme le souligne Michel Tozzi : « Le texte de Gygès ne les surprendra donc pas, mais il a l'avantage de faire le pont entre l'Antiquité et la modernité : il montre que cette histoire a une histoire et a traversé l'histoire, qu'il y a une continuité entre le passé et le présent, qu'il a été repris, et que nos ancêtres ont beaucoup de choses à nous apprendre, que le mythe a une portée transhistorique, parce qu'elle est anthropologique (il nous dit de façon imagée des vérités sur la condition humaine) » (2006 : 103).

Examinons à présent comment ces problématiques morales se retrouvent dans les discussions des élèves de neuf classes de l'école élémentaire en France, à Monaco et au Bénin.

### 3. Expérimentations et analyse

#### L'universalité de la puissance du récit à l'épreuve

##### a. Méthodologie

##### Contextes et dispositifs de l'expérimentation

Nous exposons ici les résultats d'une recherche-action initiée en 2014 et développée dans le cadre de la Chaire UNESCO/ Université de Nantes : « Pratiques de la philosophie avec les enfants : une base éducative pour le dialogue interculturel et la transformation sociale ». Nous avons mené la même séquence de trois à quatre séances dans neuf classes de l'école élémentaire en France, à Monaco et au Bénin, de décembre 2014 à juin 2017. Les élèves sont donc issus de milieux sociaux culturels très différents : des classes françaises de l'académie d'Amiens (1 CP de Chantilly et 2 CE1 d'une école REP + de Creil), deux écoles d'un milieu économiquement et culturellement très favorisé (deux écoles de la Principauté de Monaco) et quatre classes du Bénin (2 CE1 de l'école Montaigne de Cotonou et 2 classes de l'école publique de Bohicon).

Les vingt et une séances sont toutes filmées ou enregistrées et retranscrites (selon les normes Auget, 2007). Elles font ici l'objet d'une analyse de type strictement qualitative. Il s'agit de faire ressortir l'universalité de la fonction du récit : comment ces enfants – *a priori* si différents – s'approprient-ils la puissance philosophique de l'allégorie platonicienne ? Quelles sont les idées principales qui émergent systématiquement de leurs discussions ?

Comment le récit leur permet d'amorcer une réflexion de type philosophique sur le bien et le mal, le rapport à la loi, la liberté, la différence entre le légal et le légitime ? Développent-ils dans leurs échanges les mêmes exemples, distinctions, définitions ? Nous mettrons ainsi en exergue le lien universel que peut tisser la réflexion philosophique entre ces enfants si différents. Les classes du Mans, de Creil et de Bohicon (Bénin) ont d'ailleurs correspondu de janvier 2017 à juin 2017 pour partager leurs idées philosophiques. Les élèves de Bohicon ont offert aux élèves français un conte africain, très proche de Gygès, *Le planteur et la bague* (éditions « Les Ruisseaux d'Afrique »). Cette précision est importante pour comprendre que les élèves ont pu prendre conscience par eux-mêmes de la similitude de leurs questionnements, de leurs idées, mais aussi des mythes occidentaux et africains. Ce ne sont donc pas seulement les chercheurs et les enseignants qui font ce constat mais les élèves aussi éprouvent cette universalité des questions et des récits.

Nous avons ainsi co-animé avec les enseignant(e)s des classes concernées des ateliers selon strictement le même dispositif et à partir de la lecture de ce mythe de Platon adapté en album jeunesse (Vallée 2010). Les enseignant(e)s ont ensuite continué seul(e)s à animer les ateliers dans leur classe, notamment dans

le cadre du projet de correspondances scolaires<sup>2</sup>.

Le dispositif de la séquence est le suivant :

Le déroulement s'effectue sur trois ou quatre séances d'une heure chacune.

*1<sup>er</sup> moment* : l'enseignant(e) lit le début l'histoire jusqu'à ce que Gygès découvre le pouvoir d'invisibilité de la bague.

*2<sup>e</sup> moment* : l'enseignant(e) arrête ici la lecture et laisse une quinzaine de minutes aux élèves – en petits groupes de quatre – pour réfléchir entre eux à ces deux questions : 1) « À votre avis que va faire Gygès de ce pouvoir ? » et 2) « Et vous, si vous aviez la bague pendant une journée, que feriez-vous de ce pouvoir ? ».

*3<sup>e</sup> moment* : reprise de la discussion en grand groupe. Les élèves donnent leurs réponses à la première question (« À votre avis, que va faire Gygès de ce pouvoir ? »). Les idées sont notées au tableau puis l'enseignant(e) lit la fin de l'album : « Alors, avec l'aide de cet anneau magique, il arriva à se glisser parmi les messagers qui se rendaient auprès du roi. Arrivé au palais, il séduisit la reine, complota avec elle la mort du roi. Le tua. Et obtint ainsi le pouvoir » (Vallée 2010 : 7-9).

*4<sup>e</sup> moment* : les élèves donnent leurs idées par rapport à la deuxième question : « Et vous, si vous aviez la bague pendant une journée, que feriez-vous de ce pouvoir ? ». Les idées sont notées et classées au tableau.

*5<sup>e</sup> moment* : à partir des idées énoncées, l'enseignant(e) lance la discussion entre les élèves avec successivement les questions suivantes :

1) « Pourquoi les adultes vous interdisent de faire tout ce que vous voulez ? »

2) « À quoi ressemblerait un monde sans lois ? »

3) « Quand vous êtes seul(e)s, qu'est-ce qui peut vous empêcher de transgresser les interdits ? »

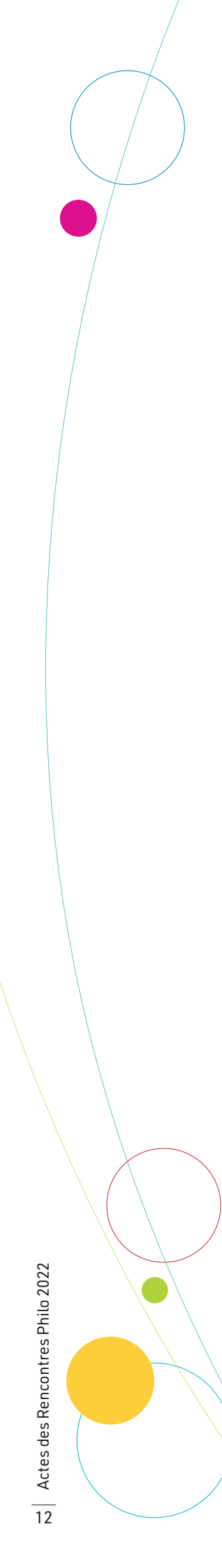
*6<sup>e</sup> moment* : les élèves élaborent une synthèse écrite des discussions (traces collectives et individuelles).

## **b. Analyse des discussions**

Nous examinons ici les idées que nous retrouverons systématiquement ou très majoritairement dans les neuf classes pour mettre en lumière la puissance réflexive universelle du récit. Au-delà de nos immenses différences, les ateliers de philosophie permettent-ils aux élèves de vivre en acte une certaine forme de l'idéal de Fraternité : nous sommes frères parce que nous nous posons les mêmes questions et que les mêmes récits (ici *L'anneau de Gygès* et *Le planteur et la bague*) nous aident à donner plus de sens à cette complexité du monde.

Nos conclusions se basent sur l'analyse qualitative des transcriptions écrites des vingt et une séances. Nous avons cherché dans ce corpus quels philosophèmes revenaient systématiquement dans les

2 Cette recherche a été reconnue par le MEN par la mise en ligne sur le site Eduscol d'une fiche pédagogique qui en est issue : <http://eduscol.education.fr/cid92405/l-emc-dans-classe-dans-ecole-dans-etablissement.html#lien0>



échanges des différentes classes. Nous avons aussi examiné les correspondances (huit lettres manuscrites) que les élèves des classes du Bénin, du Mans et de Creil ont échangées entre janvier et juin 2017. La consigne pour ces correspondances était de faire la synthèse des idées, des réflexions que les élèves avaient développées lors de leurs échanges.

*Sur la première question* : « À votre avis, que va faire Gygès de ce pouvoir ? », on observe systématiquement dans toutes les classes trois façons différentes de répondre :

1) *Gygès en profite pour transgresser les lois habituelles de la Cité* et pour se servir du pouvoir de la bague dans une finalité égoïste. Dans toutes les classes, on retrouve l'idée du vol, de l'espionnage et de la vengeance : « il vole les moutons des autres bergers », « il espionne les autres bergers pour savoir où ils cachent leur argent », « il vole le roi », « il se venge de ses ennemis ». Dans cinq classes, les élèves émettent l'idée qu'il puisse prendre le pouvoir au roi (mais sans le tuer). Il en profite donc essentiellement pour acquérir richesse et pouvoir.

Les élèves de Monaco et de Bohicon ont d'abord plus de mal dans un premier temps à émettre des idées de transgression. Ils hésitent à donner les idées qu'ils avaient trouvées en travaillant seuls, en petits groupes ou entre pairs sans le contrôle du maître ou de la maîtresse. On peut supposer que ces élèves (de milieux soit très favorisés et bons élèves, soit habitués à une pédagogie capable de transmettre des savoirs) sont moins habitués à prendre

la parole librement, à émettre des idées supposées en contradiction avec ce qu'attendent d'eux les adultes (ici des exemples de transgressions) ou qu'ils sont plus habitués à donner une « bonne réponse » au maître ou à la maîtresse. Les ateliers de philosophie exigent d'entrer dans un nouveau rapport non dogmatique au savoir, ce qui exige un temps d'appropriation de cette posture particulière.

2) Deuxième idée présente dans toutes les classes (mais moins majoritaire que la première) : *il en profite pour faire le bien*. Par exemple : « Il vole pour donner aux pauvres » (Gygès prend ici les allures d'un Robin des bois) ou « il tue le loup pour protéger tous les troupeaux du village ». La transgression de la loi ici permet de rétablir une forme de justice.

3) Enfin dernière idée : *il a peur du pouvoir de la bague et ne s'en sert pas*. On retrouve cette idée dans la classe de Chantilly, de Montaigne (Cotonou) et dans les deux classes de Monaco. Deux élèves (Montaigne et Monaco) évoquent l'idée que la bague puisse être dangereuse car elle a peut-être tué le géant.

On peut conclure ici que les exemples de transgression de la loi pour des raisons égoïstes sont largement majoritaires dans toutes les classes. Les élèves semblent d'abord suivre la thèse défendue par Glaucon... Ces exemples sont aussi majoritaires quand on passe à la deuxième question...

*Sur la deuxième question* : « Et vous, si vous aviez la bague pendant une journée, que feriez-vous de ce pouvoir ? », sans

étonnement, nous retrouvons donc essentiellement des exemples de transgression des interdits. Les catégories qui reviennent systématiquement sont les suivantes :

1) *Les transgressions des interdits parentaux*. Comme par exemple : « manger des bonbons toute la journée », « sortir la nuit », « ne pas aller à l'école », « conduire une Ferrari ».

2) *Les transgressions d'interdits sociaux*. Comme le vol et la fraude aux moyens de transport : « voler des jouets », « prendre l'avion pour voyager » (dans les classes de Creil, deux élèves prennent l'avion pour rejoindre leur famille restée au pays), « prendre le train sans payer » (pour aller à Disneyland par exemple et « ne pas faire la queue pour entrer dans les manèges »...), « voler une banque ».

3) *Les transgressions d'interdits moraux*. Comme l'espionnage et la vengeance. Sur l'espionnage par exemple : « aller à l'école pour savoir ce que les copines disent de moi ». Pour la vengeance, la maîtresse, les frères, les sœurs et les ennemis de l'école sont les premiers visés (« mettre de la colle dans les chaussures de la maîtresse »...).

Puis, autre idée que l'on retrouve de façon plus marginale dans toutes les classes : on en profite pour *rendre la justice*, comme par exemple « voler pour les pauvres », « sauver des gens ».

Après ce premier moment de récolte des idées, nous reprenons la réflexion collective à partir des trois questions indiquées dans le déroulement de la séquence. La réflexion philosophique sur la fonction des

lois et la morale va pouvoir véritablement commencer.

*Première question* : « Pourquoi les adultes vous interdisent de faire tout ce que vous voulez ? », trois idées reviennent ici systématiquement :

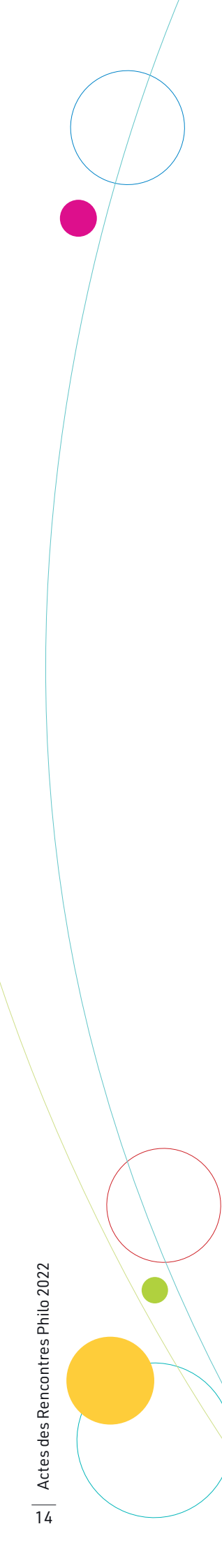
1) Première idée majoritaire : *Les parents interdisent par souci de protection et par amour*. Par exemple : « ils ne veulent pas qu'on se fasse mal », « ils veulent qu'on soit en bonne santé », « ils nous obligent à aller à l'école pour avoir un bon travail », « ils interdisent parce qu'ils nous aiment ».

2) Deuxième idée : *C'est le devoir et la responsabilité des adultes de protéger les enfants*. « C'est leur métier », « ils sont obligés de le faire », « c'est leur rôle ».

3) Enfin, troisième idée qui est toujours au moins émise par un(e) élève : *Certaines lois sont injustes et arbitraires*. « Des fois, les parents punissent et ce n'est pas par amour », « ils nous obligent à nous coucher pour être tranquilles », « ils le font pour nous embêter ». Certains enfants évoquent donc l'existence de comportements égoïstes et injustes de certains adultes. Ces réflexions permettent toujours de problématiser et de nuancer les idées majoritaires au sein du groupe. Elles permettent à une pensée collective complexe de se déployer dans la communauté de recherche philosophique.

*Deuxième question* : « À quoi ressemblerait un monde sans lois ? » Trois réflexions reviennent systématiquement là aussi dans les neuf classes.

1) La première représentation majoritaire « d'un monde sans lois » est celle du désordre, du chaos, de la violence, de la



guerre. On pense à la célèbre formule, reprise notamment par Thomas Hobbes : « L'homme est un loup pour l'homme ». La première fonction de la loi dans la société mise en lumière par les élèves est donc d'assurer la *protection, l'ordre et la sécurité des membres de la Cité*.

2) La deuxième idée soulevée est celle de *la loi du plus fort* qui existerait à l'état de nature. Il y a dans les neuf classes toujours au moins un élève qui amène cette idée en soulignant le caractère injuste de cet état. C'est ainsi qu'advient dans les différentes communautés de recherche l'idée que *la loi permet aussi d'établir la justice et l'égalité*. C'est désormais à Rousseau et à son *Contrat social* que nous pensons ici. L'image de la cour de récréation sans le maître ou la maîtresse qui permet de protéger les plus petits contre les plus grands est à ce moment de la discussion amenée dans six classes sur neuf.

3) Enfin, quand nous demandons à ce moment de la discussion aux élèves « si la loi permet toujours d'assurer la sécurité et l'égalité dans le monde ? », ils parviennent à la distinction fondamentale entre le « légal » et le « légitime ». Ils soulignent surtout que certaines lois n'assurent pas l'égalité, bien au contraire. Les enfants en France et à Monaco donnent l'exemple du droit de vote des femmes : « Elles n'avaient pas le droit de voter, c'était pas juste », pourtant « c'était la loi ». Certains élèves donnent aussi les exemples de la Shoah et de l'Apartheid. Les enfants du Bénin donnent spontanément l'exemple de l'esclavage : légal mais illégitime car n'assurant pas les principes fondamentaux

d'égalité et de justice. La terminologie précise « légal/légitime » est amenée par le duo chercheur(e)/enseignant(e) qui anime l'atelier. Les enfants s'approprient très rapidement ce vocabulaire.

*Troisième question*, enfin, de la séquence : « Qu'est-ce qui peut vous empêcher de transgresser les interdits ? ». Deux idées reviennent dans les neuf classes :

*Première idée : La peur des conséquences*. Nous retrouvons ici la thèse défendue par Glaucon : Nul ne fait le Bien volontairement. L'idée majoritaire dans les classes de notre corpus est la peur d'être pris et puni.

*Seconde idée* : heureusement (avons-nous envie de dire), l'idée de *conscience morale* est toujours aussi présente dans les discussions. Se déploie alors l'idée que nous avons la possibilité de distinguer par nous-mêmes le Bien et le Mal. Ainsi, dans la classe de CP de Chantilly, Anna déclare à ses camarades : « Bien sûr j'aurais envie de faire des bêtises mais je ne ferais rien de tout ça car j'ai la loi en moi ». Les animatrices indiquent alors aux enfants qu'un philosophe – Emmanuel Kant – a lui aussi pensé à cette idée d'« auto-nomie » : je ne fais pas seulement le Bien parce que je suis obligé par les autres (parents/autorité sociale ou religieuse) mais parce que je suis capable par moi-même de décider ce que je dois faire. Dans la trace collective finale réalisée par la classe, les élèves ont mis en parallèle la célèbre phrase d'Emmanuel Kant dans la *Critique de la raison pratique* : « Deux choses remplissent l'esprit d'une admiration et d'une vénération toujours nouvelles et toujours croissantes, à mesure de la fréquence et de la persévérance avec

laquelle la réflexion s'y attache : le ciel étoilé au-dessus de moi et la loi morale en moi » (Kant 1788/2003 : 294).

À noter que dans quatre classes sur neuf, certains élèves évoquent l'idée que nous ne sommes jamais seuls car Dieu nous voit et nous juge (classes de Creil et du Bénin).

### c. Conclusion générale de l'analyse

Suite à la lecture de *L'anneau de Gygès*, les élèves des neuf classes sont donc tous parvenus aux trois réflexions suivantes :

1) La loi peut avoir une fonction de protection (notamment des parents/adultes vis-à-vis des enfants). Elle peut donc être un signe d'amour. Elle relève aussi du devoir et de la responsabilité. Mais ce n'est pas toujours le cas.

2) La loi peut avoir pour fonction de garantir la sécurité et l'égalité entre les membres de la Cité. Sans elle, règnerait la loi du plus fort et le désordre. Mais ce n'est pas toujours le cas.

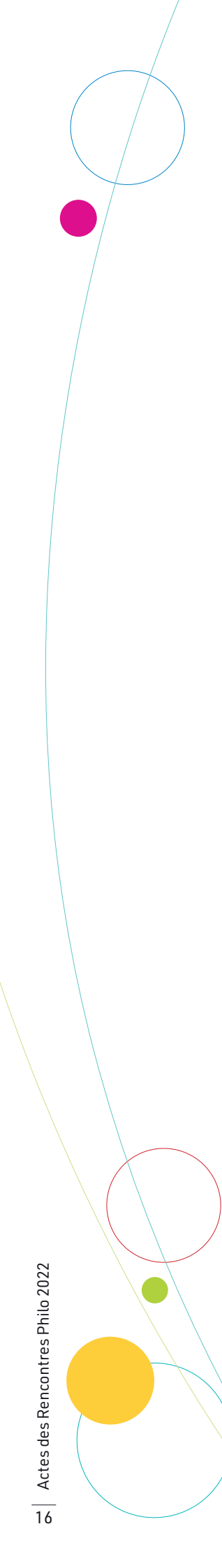
## 4. Conclusion

L'enseignement laïc de la morale doit se prémunir contre le risque de tout catéchisme républicain. L'enjeu pédagogique et politique de cet enseignement est de permettre aux jeunes élèves de développer une pensée critique, de réfléchir sur la complexité des notions de Bien et de Mal et de la condition humaine. La médiation du texte littéraire permet à la fois de garantir la rigueur philosophique des échanges, d'aborder les questions dans leur complexité, et de les mettre dans

3) La loi n'est pas seulement l'obéissance à un commandement extérieur mais elle est surtout obéissance à soi-même (« auto-nomos ») car je suis capable – en tant qu'être humain doué de raison – d'émettre un jugement moral. J'ai une conscience morale. Mais ce n'est pas toujours le cas.

La philosophie peut ainsi aider les enfants à une prise de conscience d'une certaine fraternité universelle : à la fois par la similitude des questions que l'on se pose en tant qu'être humain mais aussi par l'usage commun des récits et de la Raison qui nous guident dans nos réflexions. Pour les élèves, cette prise de conscience peut se faire grâce aux correspondances scolaires. La philosophie avec les enfants peut donc aider à faire vivre en acte l'idéal laïque de Fraternité issu des Lumières : ce qui nous unit (les questions/la Raison/les récits) est plus fort que ce qui nous divise.

une bonne distance entre l'affect et le concept abstrait. La démocratisation de la philosophie est une nécessité dans un monde caractérisé par les crises multiples (crises des valeurs, crises démocratiques, crises économiques). Nous rejoignons ainsi les préoccupations de la philosophe Martha Nussbaum dans *Les émotions démocratiques* – dont un des chapitres est justement consacré à la philosophie avec les enfants. Pour Martha Nussbaum, les politiques éducatives mondiales délaissent



les Humanités au profit d'une approche des savoirs purement technologique et dévitalisée, préparant ainsi une grave crise de la démocratie. Car seuls la littérature, la philosophie, l'histoire et les arts permettent aux futur(e)s citoyen(ne)s de développer leur faculté critique et leur empathie. Nous avons grâce aux programmes d'Enseignement Moral et Civique l'occasion de démocratiser une discipline scolaire

jugée encore trop souvent hermétique et élitiste. Si nous souhaitons une véritable démocratisation de la pensée critique et complexe, il faut offrir à tous les élèves les outils intellectuels et culturels qui leur permettront de répondre à cet objectif. Ni démagogie ni élitisme, seule une initiation précoce à la rigueur mais aussi aux joies du philosopher peut répondre à cette exigence républicaine.

## 5. Bibliographie

Barthes, R., « Introduction à l'analyse structurale du récit » – Communications 8, 1966.

Bruner, J., *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle*, Retz, 2002.

Chirouter, E., *L'enfant, la littérature et la philosophie*, L'Harmattan, 2015.

Chirouter, E., « Face à la complexité du monde, nul n'a besoin de morale, généralisons la philosophie » in *Libération*, 24 octobre, 2012.

[http://www.liberation.fr/societe/2012/10/24/face-a-la-complexite-du-monde-nul-besoin-de-morale-generalisons-la-philo\\_855675](http://www.liberation.fr/societe/2012/10/24/face-a-la-complexite-du-monde-nul-besoin-de-morale-generalisons-la-philo_855675)

Droz, G., *Les mythes platoniciens*, Le Seuil, 1992.

Elchaninoff, M. & Echchihab, C., « Classes tout-risque » in *Philosophie Magazine*, 96, 2016, pp. 51-53 [« Le Bien et le mal, ça s'apprend ? »].

Kant, E., *Critique de la raison pratique* (trad. J.-P. Fessler), Garnier-Flammarion, 1788/2003.

Leleux, C. (dir.), *La philosophie pour enfants. Bruxelles. Le modèle de Lipman en discussion*, De Boeck, 2005.

Loeffel, L. (dir.), *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui*, Presses universitaires Septentrion, 2009.

Nussbaum, M., *Les émotions démocratiques. Former le citoyen au XXI<sup>ème</sup> siècle* (trad. S. Chavel), Climats, 2011.

Ogien, R., *L'influence de l'odeur des croissants sur la bonté humaine*, Grasset, 2011.

Ricœur, P., *Soi-même comme un autre*, Le Seuil, 1990.

Sabot, P., *Philosophie et littérature, approches et enjeux d'une question*, PUF, 2002.

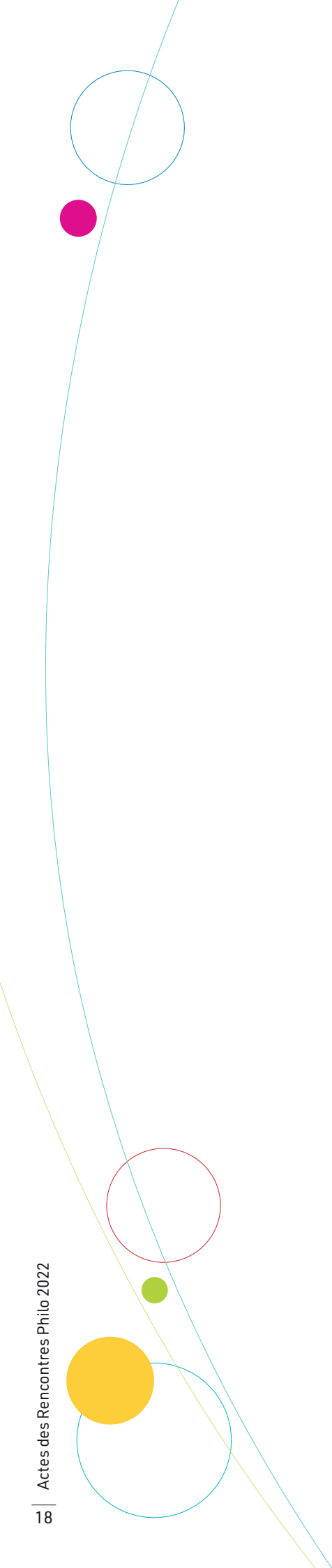
Tozzi, M., *Débattre à partir des mythes. À l'école et ailleurs*, Chronique Sociale, 2006.



Tozzi, M., *Nouvelles pratiques philosophiques. Répondre à une demande sociale et scolaire*, Chroniques Sociales, 2012.

Vallée, C., *L'anneau de Gygès. D'après l'œuvre de Platon*, Eds. « Éveil et Découvertes », 2010.

Ressources Eduscol EMC : <http://eduscol.education.fr/cid92405/l-emc-dans-la-classe-dans-l-ecole-et-dans-l-etablissement.html>



## II. JEAN-CHARLES PETTIER

Ex-instituteur spécialisé

Professeur certifié de Philosophie

Formateur d'enseignants des premier et second degrés (Université Paris Est Créteil)

Docteur en Sciences de l'Éducation et en Philosophie

Collaborateur à la revue *Philéas & Autobule*, au film *Ce n'est qu'un début*, à la série de dessins animés *Mily Miss Questions*, à l'application pour téléphone *Lili (bien dans ses baskets)*

## EXPLORER LES PROBLÈMES DE LA VIE EN SOCIÉTÉ : L'ÎLE DÉSERTE

La situation générale proposée est la suivante : « Vous faites partie d'un groupe d'humain d'une centaine de personnes dont le bateau s'est échoué sur une île au milieu d'un océan, loin de tout, sans possibilité de contact immédiat avec l'extérieur. Vous avez pu sauver juste assez de nourriture pour vous nourrir pendant plusieurs mois. Il y a sur cette île de l'eau douce, des plantes

nombreuses dans une forêt, des animaux. Une montagne assez élevée s'élève au centre. Au moment où le bateau s'échoue, le temps est clément. L'île paraît de taille suffisamment grande pour que chacun puisse vivre loin des autres s'il le décide. Il va s'agir à présent de réfléchir à des éléments d'organisation de la vie sur l'île ».

### 1. Objectifs

- Permettre aux participant(e)s dans chaque atelier d'examiner un des problèmes posés par la vie en société,
- Identifier ensemble des prolongements, des pistes possibles de travail avec des enfants, soit dans les classes, soit dans le périscolaire.

### 2. Objectif sous-jacent

Permettre aux participant(e)s d'identifier – en vivant l'un des aspects possibles de la réflexion commune – qu'un véritable projet de réflexion peut être engagé sur le long

terme avec des enfants d'âge élémentaire ou de collègue à partir du type de situation proposée et de son exploitation.

### 3. Déroulement de l'atelier proposé : « Quelle règle ? »

Après lecture de la situation générale proposée ci-dessus, la question posée au groupe est la suivante : « Y a-t-il une règle qu'il semblerait important d'adopter pour vivre dans cette situation ? »

Plusieurs temps de travail se succèdent alors.

*Temps 1* (2 min.). Réflexion individuelle. Consigne : « Choix d'une règle qui selon moi serait nécessaire dans cette situation (ou recherche des raisons qui motiveraient selon moi qu'il n'y en ait pas) ».

*Temps 2* (10 min.). Travail en petits groupes :  
- Énonciation des propositions de chacun,  
- Choix d'une position commune (une règle, laquelle, ou pas de règle).

*Temps 3* (30 min.). Travail collectif en grand groupe : examen des différentes propositions. L'animateur(trice) demande des précisions, élargit les problématiques manifestées lors des échanges à propos des règles proposées à des questionnements plus larges.

*Temps 4* (1 min.). Vote rapide : quelles règles serais-je prêt à suivre (au regard de l'énonciation initiale et compte-tenu des précisions apportées par les échanges) ? Chaque participant(e) peut voter plusieurs fois.

*Temps 5* (10 min.). Travail collectif. Consigne : « D'après nos échanges, quelles devraient être les caractéristiques d'une règle en général (lorsqu'elle doit s'appliquer à l'organisation d'une vie collective) ? »

*Temps 6* (15 à 20 min.). Travail collectif de retour sur l'atelier. Consigne : « Dégager un élément problématique, un élément intéressant, du travail réalisé dans cet atelier, avec éventuellement une mise en perspective avec un travail pour des enfants. La consigne s'est souvent transformée en un retour plus global sur l'atelier et des demandes de précisions : pourquoi ne pas avoir fait une synthèse finale par l'animateur(trice), par exemple.

### 4. Dans la classe, que faire à partir de cette situation ?

#### a. Déroulement

L'idée est de proposer aux enfants (à partir de 8-9 ans) une situation d'organisation de la vie collective à une échelle réduite, plus facilement compréhensible, tout en permettant d'aborder une variété de thématiques et problématiques riches. Il est donc envisageable de penser ce travail

durant un grand nombre de séances variées. Ce travail pouvant s'envisager à des âges différents, la formulation des problématiques devra s'adapter.

Une première séance peut consister à établir un premier état des lieux des problématiques que les élèves envisagent spontanément, en répondant à la question :

« Selon vous, quelles sont les problèmes auxquels nous allons devoir penser dans cette situation ? » Certaines pourront peut-être ne pas sembler directement philosophiques, il s'agira alors dans la suite du travail d'en faire l'occasion d'un travail plus directement philosophique. (Par exemple, s'agissant de se poser la question « Qu'est-ce qu'on va manger ? », on pourrait aborder le besoin de subsister (pourquoi se nourrir), le plaisir (« bien manger, c'est important ? »), la justice distributive (« Comment savoir ce que l'on va donner à chacun ? »).

## **b. Quelles thématiques explorer dans une classe**

Quelques exemples de liens avec des dossiers de *Philéas et Autobule* (numéros entre parenthèses)

### **1) Les besoins vitaux, l'existence, la survie**

Qu'est-ce qui est nécessaire pour vivre ?

Que manger (animaux, plantes ?), pourquoi ?

Si le cas se pose, que faire de ce qu'il y aura en trop ?

Comment organiser le travail ?

Rire, s'amuser, se détendre : ce sera encore important ?

*Liens : L'utilité, à quoi ça sert (n°77) ? ; Dur, dur de travailler ? (n°49) ; C'est quoi une fête ? (n°47)*

### **2) Le politique**

Comment organiser la prise de décision, qui a le droit de décider, selon quels principes ?

Qui dirige : faut-il un chef, un responsable ?

Comment le choisir, selon quels critères ?

Quel sera son pouvoir : aura-t-il des limites ?

Une société, c'est (seulement) un ensemble de personnes ?

*Liens : Faut-il obéir ? (n°64) ; Être citoyen, c'est quoi ? (n°51) ; Enfin libre ! (n°33)*

### **3) Le Droit, la justice, l'égalité**

Comment répartir les ressources, les biens ?

Que faire en cas de non respect des règles ?

Faut-il traiter chacun de la même façon ?

Certaines différences de traitement sont-elles inévitables, possibles, nécessaires, souhaitables ?

Devrons-nous tout partager ?

Faut-il se donner des règles ? Lesquelles ?

Qui va en décider : en procédant comment ?

Hommes et femmes doivent-ils avoir les mêmes droits ?

Adultes et enfants doivent-ils avoir les mêmes droits ?

*Liens : Ordre ou désordre ? (n°75) ; C'est quand qu'on est grand ? (n°55) ; Comment être juste ? (n°42) ; « C'est pas ma faute ! (n°11) ; C'est mon droit quand même ! (n°3)*

### **4) L'éducation**

Faudra-t-il encore une école : qu'y apprendre alors ?

*Liens : Apprendre ou à laisser (n°31)*

### **5) Les relations sociales**

Faut-il vivre ensemble, séparé ?

Aurons-nous besoin d'argent ?

Chacun pour soi, ou bien de l'entraide ?

*Liens : la solidarité, c'est quoi ? (n°76) ; Donner, ça change quoi ? (n°65) ; L'argent, ça compte ? (n°72) ; Que faut-il pour être heureux ? (n°45) ; Filles, garçons : ça change quoi ? (n°40)*

## **6) L'habitat, le logement, espace privé/public**

Comment organiser l'habitat : habitat collectif, habitations individuelles ? Quel type d'habitation ? Habitat regroupé ou séparé : que choisir ?

*Liens : C'est où chez toi ? (n°42)*

## **7) La relation à l'environnement, l'écologie**

Comment agir par rapport à notre environnement. Nous donnerons-nous des limites ?

Faudra-t-il, ou pas, préserver la nature ? Dans quelles limites ?

*Lien : C'est qui les animaux ? (n°74) ; C'est où la nature ? (n°60)*

## **8) La thématique esthétique**

Nos habitations doivent-elles être belles ? Doit-on se soucier de notre apparence ?

Dans cette situation : est-ce la peine de penser au beau ?

### **c. Quelques exemples de prolongements**

On peut aussi :

- Travailler sur la littérature de jeunesse. Depuis Robinson Crusoé, la thématique de l'île (et les « robinsonnades ») a été abordée par de nombreux auteurs ;
- Faire dessiner l'île ;
- Représenter l'habitat ;
- Imaginer des vêtements possibles ;
- Faire identifier les réponses de notre société (ou d'autres sociétés, en les comparant à la nôtre) aux questions qu'on s'est posées ;
- Organiser une exposition : notre île (ou effectuer, dans une école, un travail en parallèle des différentes classes avec exposition commune en fin d'année).

### III. PAULINE STAVAUX

Animatrice-Formatrice aux Nouvelles Pratiques Philosophiques au Centre d'Action Laïque  
Ancienne enseignante formée en pratique philosophique avec un attrait particulier pour les besoins du public adolescent et spécialisée dans les pratiques ludopédagogiques

## LA DÉMARCHE LUDOPÉDAGOGIQUE EN PHILOSOPHIE

Cet article entend présenter des pistes théoriques, mais aussi pratiques, pour permettre un apprentissage du philosopher par le jeu. Amener les jeunes à cultiver un rapport critique au monde, développer leur autonomie intellectuelle, voici les enjeux. Discipline ayant la réputation d'être

« inaccessible » – et nous ne pourrions pas totalement donner tort aux lecteur(ric)e(s) de cet avis –, la philosophie par sa pratique n'en demeure pas moins un redoutable outil d'émancipation. Le jeu permet de mettre la pensée en pratique, d'approcher l'abstraction par l'action.

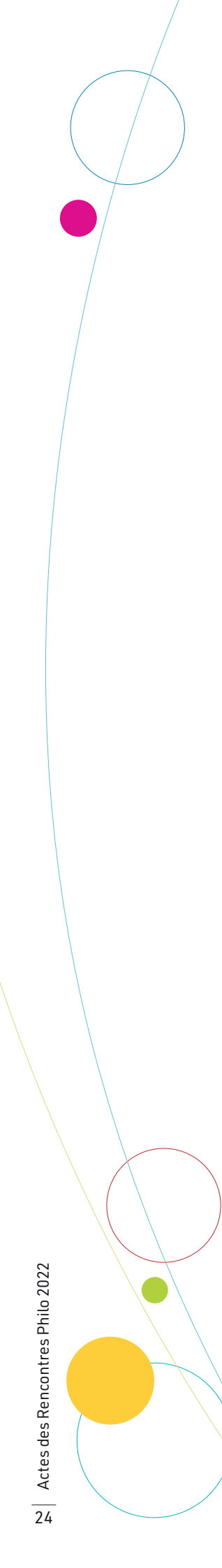
### 1. Quelques constats

Notre aventure ludopédagogique dans les pratiques didactiques en philosophie a démarré en essayant de chercher une solution face à plusieurs constats.

Premièrement, la philosophie peut sembler intimidante car elle exige une implication personnelle trop importante pour certain(e)s participant(e)s. On observe donc la mise en place de mécanismes de protection en préférant une place d'observateur(trice) ou une attitude de somnolence dans ses automatismes, à l'abri de l'imprévu, surtout auprès d'un public adolescent. Certain(e)s participant(e)s adoptent également des postures pouvant s'inscrire dans un large spectre allant des blasé(e)s à tendance « je-sais-tout » (« plus rien ne m'étonne ») à paniqué(e)s à l'idée de se risquer à penser en public. La philosophie fait peur, impressionne,

toise avec son vocabulaire jargonneux. Une première raison réside peut-être dans sa difficulté. Les textes philosophiques peuvent paraître inabordables, abrupts, abstraits et obscurs car ils ne se laissent en général pas saisir à la première lecture. Le mot « philosophie » convoque les ténors d'une tradition avec laquelle il est difficile de rivaliser. La deuxième raison probable est que la philosophie exige de sortir de l'attitude paresseuse du prêt-à-penser. La philosophie oblige également à réfléchir au sens des mots, à prendre des risques en offrant son idée en pâture. Il y a donc un effort intellectuel conséquent à fournir et un rapport affectif à ses idées qui est mis à mal.

Le deuxième constat est qu'il est difficile de démocratiser la philosophie sans en dénaturer l'essence. Pratiquer la



philosophie oblige à penser par soi-même, à s'attacher à des choses qui ne présentent peut-être pas d'intérêt direct pour le(a) participant(e), ou pour lesquelles il(elle) ne s'est peut-être jamais posé de questions. Les adolescent(e)s ne considèrent souvent pas les questions philosophiques comme étant « leurs problèmes », au mieux des problèmes intéressants de spécialistes. Tout l'enjeu étant de faire siennes les problématiques qui se posent. Ce constat se traduit souvent par une interrogation sur l'utilité de la philosophie (à quoi cela peut-il bien servir ?). Il ne faut pas éluder cette question, à la condition bien sûr qu'elle ne serve à masquer un dédain pour toute dimension réflexive. Il n'est sans doute pas totalement inutile d'essayer de mieux comprendre, d'une façon plus précise, ce qu'on sait déjà d'une certaine façon sans le savoir vraiment de façon explicite. Cependant, cela ne dispense pas de prendre cette question au sérieux et de chercher à la prendre en charge en didactique de la philosophie. Il apparaît en effet contradictoire qu'une discipline qui s'interroge sur le sens ne cherche pas à faire de son sens un objet d'étude philosophique et un enjeu pédagogique. En effet, à quoi cela sert-il de se poser des questions dont nous n'avons pas les réponses et même déjà posées il y a des siècles par la tradition philosophique ? À cela, nous répondrions que la philosophie est en effet un singulier paradoxe en ce qu'elle est tout à la fois actuelle et éternelle. La philosophie nous donne les outils pour penser le monde et être à la hauteur de sa

complexité. Nous ajouterions que le rôle de la philosophie est davantage de forger des questions que des réponses, mais c'est d'autant plus important que nous ne pouvons trouver des réponses que si nous nous sommes posés de bonnes questions. Or, pour cerner le sens des questions, il est indispensable de les vivre et puisque « L'homme libre ne doit rien apprendre en esclave ; car si les travaux corporels pratiqués par force ne font aucun mal au corps, les leçons qu'on fait entrer de force dans l'âme n'y demeurent pas. »<sup>3</sup>, il nous fallait ménager une entrée en philosophie libre. Nous avons trouvé dans le jeu une occasion de donner vie aux questionnements, de les tester, d'en faire un laboratoire de la pensée.

Troisième constat, la didactique de la philosophie a tendance à se scinder en deux postures : tout se passe comme s'il y avait d'une part l'acquisition d'un contenu, d'un bagage philosophique, la mobilisation d'un corpus, la connaissance de l'histoire de la philosophie et de ses grands courants et d'autre part, la philosophie conçue comme une pratique. Précisons d'abord que nous parlons ici de pratique au sens d'une activité consciente (*praxis*) qui modifie la vision du monde de celui qui s'y adonne ou de ceux qui s'y engagent. C'est un processus intellectuel, qui procède avec méthode. Le « praticien philosophe », en ce sens, a acquis par l'exercice d'une activité philosophique une certaine façon de penser et d'agir. Nous reprendrons ici une définition de Michel Tozzi, philosophe et didacticien

---

3 PLATON, *La République*, 536-e.



français de la philosophie : la pratique philosophique est « une démarche de pensée impliquée qui s'exerce sur des questions touchant au sens de mon rapport au monde, à autrui et à moi-même, à la compréhension du réel et de la condition humaine, pour tenter de comprendre la signification de ce rapport et d'analyser ces réalités dans une perspective de vérité et d'explicitation de valeurs, par une démarche rationnelle qui problématise la complexité de cette approche, conceptualise les notions qui permettent de la penser et argumente les conclusions auxquelles on cherche à parvenir »<sup>4</sup>.

Cet écart entre une philosophie des savoirs, des références des contenus et une pratique de la philosophie accessible à tou(te)s conduit à deux malentendus qui prennent la forme de reproches adressés à la philosophie. Tantôt, elle serait trop élitiste, inaccessible au commun des mortels, bien trop sérieuse pour être mise entre toutes les mains, voire sacrée et donc hors de portée. Tantôt, la philosophie serait une discipline hautement subjective et relativiste, qui n'a guère plus de valeur qu'une discussion de comptoir ; les réponses fournies étaient appelées à varier grandement d'une personne à l'autre, empreinte d'une culture ou conditionnée à une époque. Entre une conception académique, voire encyclopédique de la philosophie et la pratique de la philosophie, nous pensons qu'il y a davantage une différence de degré

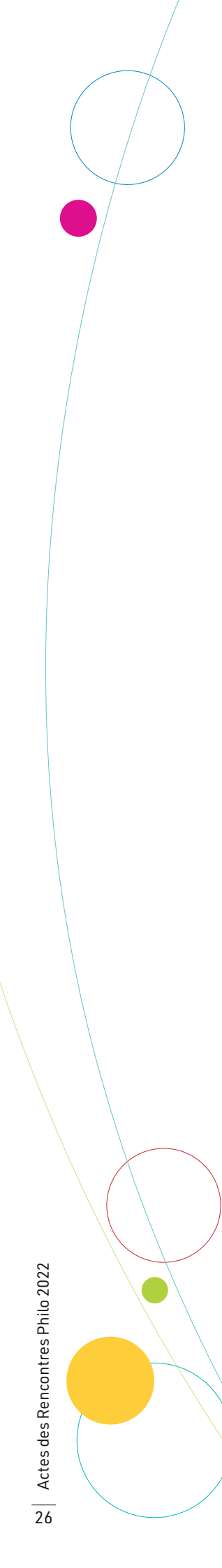
que de nature et que ces approches sont complémentaires. En effet, même si on peut conduire en voiture sans connaître la mécanique, la physique ou la chimie du moteur, ces connaissances peuvent servir d'assises pour ajuster sa conduite et identifier les problèmes quand ils se présentent. De la même façon, on peut pratiquer la philosophie sans une connaissance du corpus conceptuel dans lequel s'ancre son propos, mais cette connaissance pourrait permettre d'affiner, de nuancer ou d'apporter une perspective neuve ou encore une vue d'ensemble.

C'est l'expérience immersive que propose *Le Passager*, un jeu de société philosophique qui plonge les participants dans un univers post-apocalyptique au cours duquel ils devront faire face à des dilemmes moraux les poussant à développer leur esprit critique. Finalisé en 2019, cette création du Centre d'Action Laïque de Charleroi (Belgique)<sup>5</sup> interroge également la posture du jeu : il n'est ni coopératif, ni compétitif, il est ce que les joueurs en font. Ce jeu philosophique questionne également les critères de sélection d'un tel équipage destiné à pérenniser l'espèce humaine sur Mars.

Armé de la ludopédagogie comme méthodologie pour faire de l'étonnement un levier pédagogique important, *Le Passager* permet de nourrir une approche du corpus philosophique par un détour

4 TOZZI, M., 2009, « Qu'est-ce qu'une pratique philosophique ? », article publié sur le site de l'auteur et disponible ici : <https://www.philotozzi.com/2009/07/qu'est-ce-qu'une-pratique-philosophique/>

5 Le jeu est accessible gratuitement après avoir suivi une formation. Une version numérique est également accessible après une formation en ligne : *Le Passager* | Site web de la Régionale du Centre d'Action Laïque de Charleroi - CAL Charleroi ([www.cal-charleroi.be](http://www.cal-charleroi.be)).



ludique. La philosophie obscurcirait le réel à force d'abstraction conceptuelle comme l'illustre la célèbre anecdote relative à un philosophe qui serait tombé dans un puits alors qu'il contemplait le ciel ou les étoiles<sup>6</sup>... Pourtant, les philosophes savent expliciter leurs propos à grand renfort d'exemples ou d'expériences de pensée. Une approche pédagogique par dilemmes permet de mettre en avant des couples de concepts philosophiques, mais également de proposer une reformulation contemporaine de dilemmes issus de la tradition philosophique. *Le Passager* est un jeu qui permet de vivre les questionnements philosophiques et dans un second mouvement de se confronter aux réponses apportées par les auteur(e)s de la tradition. Le dilemme permet une mise en contexte philosophique. Les dilemmes déployés dans ce jeu permettent de donner vie aux grands questionnements philosophiques, de les déployer pour mieux les approfondir en convoquant les philosophes de la tradition. Le dossier pédagogique qui accompagne le jeu fournit pour les 55 dilemmes un déploiement philosophique, une mise en contexte dans l'histoire de la philosophie, permettant de cerner les enjeux, les appuis théoriques possibles ainsi que des référents bibliographiques. C'est ce constat qui nous a mené à nous centrer sur les processus de pensée en mouvement et non sur la transmission de contenus ou de concepts stabilisés puisque « on peut d'une certaine façon

apprendre la philosophie sans être capable de philosopher » et que donc « celui qui veut devenir vraiment philosophe doit s'exercer à faire de sa raison non un usage d'imitation et pour ainsi dire mécanique, mais un usage libre »<sup>7</sup>. Notre pratique du jeu en philosophie permet en effet d'exercer un savoir-penser et d'allier une pratique de la philosophie et une mobilisation de contenus philosophiques. Pratiquer la philosophie c'est une mise en question. Ce qui compte ce n'est pas le point d'arrivée, mais le voyage effectué de la pensée. Le jeu offre cette exploration des possibles. Il permet cette pédagogie de la question plutôt que de la réponse sans basculer dans le « tout se vaut, donc rien ne vaut ». Nous le verrons, diriger son regard sur la forme permet également d'assurer la rigueur du fond.

Ces constats agissent comme des miroirs pour questionner nos pratiques en didactique de la philosophie. En effet, enseigner la philosophie ce sont des défis à relever et des écueils à éviter. Il nous faut donc questionner, analyser, déconstruire tout en évitant de sombrer dans un relativisme qui empêche de penser en évitant de s'engager, il nous faut également, développer une pensée autonome dans un mouvement collectif sans manquer de rigueur en étant piégés dans le règne de l'opinion. Il nous faut encore développer une pensée de l'universel en évitant les généralisations abusives. Et enfin, il nous faut créer des concepts qui bâtissent une pensée en évitant les propos jargonneux.

6 On rapporte en effet sur Thalès une anecdote restée célèbre et reprise par Platon dans le *Théétète* : « le philosophe qui tombe dans le puits ouvert sous ses pas parce qu'il est occupé à regarder les choses du ciel ».

7 KANT, E., *La Logique*, trad. par L. Guillermit, Vrin, 2007, p. 22.

## 2. Le potentiel ludique du dilemme moral

Afin de poursuivre sur ce que peut le jeu en pratique philo, nous aimerions marquer un arrêt sur l'importance pédagogique du recours aux dilemmes moraux. *Le Passager* repose principalement sur des mises en situation. Seriez-vous capable d'assassiner un dictateur sanguinaire au risque de tuer des enfants innocents ? Souhaitez-vous connaître la date de votre mort ? Y a-t-il une différence de poids moral entre tuer et laisser mourir ? Une existence heureuse mais virtuelle est-elle souhaitable ? Peut-on accepter de réduire sa liberté pour gagner en sécurité ? Peut-on vivre sans émotion ? Peut-on prédire le potentiel moral des humains ? Ces situations présentées dans *Le Passager* ont toutes en commun la capacité à remettre en question les lignes de notre monde moral et d'interroger notre congruence : l'adéquation entre ce que je pense ou dis et ce que je fais.

La posture y est essentiellement active et elle permet d'éduquer au jugement moral sans moraliser. Le dilemme oblige les participants à étayer leurs intuitions morales pour en éprouver les fondements. L'échange des justifications morales peut faire progresser un joueur dans sa réflexion personnelle et lui faire prendre conscience des valeurs qui motivent ses choix et ses actions. Le dilemme propose en effet une clarification des valeurs en forçant l'individu à les hiérarchiser et donc à renoncer à certaines d'entre elles. Le dilemme fait donc croître chez le(a) participant(e) l'autonomie morale, la capacité à poser

un jugement normatif. Le(a) participant(e) est en effet incité(e) à expliciter les critères déterminant son action et à faire ressortir les valeurs qui relevaient de l'implicite quand il ne s'agissait pas de poser un choix. La démarche favorise ainsi l'immersion en questionnant personnellement les joueurs. Il est cependant nécessaire de garder à l'esprit qu'on apprend aux participant(e)s à développer leur jugement moral et non la moralité. Il s'agit d'apprendre aux participant(e)s à raisonner sur les situations et non de leur transmettre certains comportements considérés comme corrects. De plus, le dilemme s'adresse à tout le monde et ne demande pas d'expertise particulière. Il a donc une portée universelle.

Enfin, *Le Passager* permet aussi de s'interroger sur ce que nous faisons de plus en jouant. Les joueur(euse)s peuvent développer une conscience réflexive de ce que nous faisons quand nous pensons et permet donc d'insister sur les soubassements de la pensée et de l'action morale. Les joueur(euse)s peuvent y exercer des habiletés de penser en jouant ou lors des phases de debriefing après le jeu. Ils s'interrogent sur la posture prise dans le jeu, les relations nouées et dénouées, les stratégies déployées, les mécanismes mis en lumière et s'interrogent sur la possibilité même d'identifier des critères de sélection d'un équipage destiné à refonder une société humaine utopique.

### 3. Jouer et philosopher : je joue donc je pense, je pense donc je joue

Les constats présentés ci-dessus nous ont mis sur la piste du jeu. Cependant, avant d'indiquer aux lecteur(ice)s ce que peut le jeu pour une pratique de la philosophie à la hauteur des défis que nous venons de présenter, il nous apparaît opportun de marquer un temps d'arrêt sur la conception de jeu que nous mobilisons dans cette démarche et ce qui est commun au fait de jouer et à l'acte de philosopher. Jouer et philosopher présentent en effet une structure similaire. Philosopher est un processus d'exploration du sens, son cadre se doit d'être un rappel, une analogie des processus de pensée. Or, le cadre du jeu est celui de l'expérimentation sans cesse répétée et assumée comme dynamique, perfectible, mouvante, laissant surgir des opportunités qu'il faut apprendre à saisir pour augmenter la conscience de sa pratique dans lequel autrui est à la fois un partenaire, un miroir, un adversaire, un contradicteur. Jouer et philosopher ne sont rien d'autre que la manifestation de ce qui y agit : la pensée ludique et la pensée philosophique. Les deux n'existent que dans l'esprit de ceux qui s'y livrent. Le jeu et la pratique de la philosophie ont ceci en commun d'être performatif : c'est une forme de pratique dialogique qui leur confère leur existence. De même que le jeu fait le(a) joueur(euse) autant que le(a) joueur(euse) fait le jeu, le concept fait le philosophe autant que le philosophe fait le concept. Jouer et philosopher, c'est aussi se lancer des défis et des questions

en se sentant en capacité de pouvoir y répondre. Le joueur et le philosophe sont à la fois les instigateurs, les bénéficiaires, les sujets et les objets de leur propre pratique. Nous prenons le pari que cette structure commune nous permettra d'approcher l'un en faisant usage de l'autre.

Nous passerons au(a) lecteur(trice) l'histoire des tentatives définitoires du jeu, la généalogie du concept de jeu ainsi que les différents rapports entretenus à l'acte de jouer pour ne garder qu'une définition opératoire imparfaite du jeu philosophique. Cette « définition » est le reflet de nos pratiques et n'a pas prétention à circonscrire la nature du jeu, celui étant davantage conçu comme une expérience qui ne se situe ni dans le jeu ni dans le(a) joueur(euse). Une première dimension réside dans le « matériel ludique » qui renvoie à ce avec quoi on joue, les objets dont on fait usage pour jouer, ces objets peuvent être immatériels ou matériels. Deuxièmement, nous trouvons la structure ludique, c'est-à-dire l'usage que nous faisons du matériel ludique ainsi que le système de règles propres au jeu et les ressorts ludiques qui l'animent. Troisièmement, il faut prendre en compte, le contexte ludique, c'est-à-dire le cadre de l'expérience ludique, la situation de réception dans laquelle s'inscrit le jeu. Le contexte ludique inclut l'état psychique et/ou émotionnel, mais aussi les conditions matérielles du jeu. Enfin, en quatrième position, une variable essentielle : l'attitude

ludique, la conscience de jouer. Il faut un « je » qui joue et qui s'implique dans l'acte de jouer. Il ne suffit pas en effet de mettre le jeu en actes, mais il faut y attacher le sens du jeu. Ainsi, sans l'attitude ludique, le jeu se résume à l'exécution d'une tâche ou à la réalisation d'un exercice. Regarder jouer n'est donc pas jouer. Ces composantes

doivent être réunies pour jouer philosophiquement. Un jeu philosophique ou un usage philosophique du jeu est un dispositif qui dans sa forme ou dans son fond accompagne une fabrication de significations en rendant tangibles les actes de la pensée par le travail de matériaux conceptuels dans un contexte ludique.

## 4. Différents rapports au jeu dans son usage à finalité philosophique

On peut en outre entretenir différents rapports au jeu dans son usage à finalité philosophique :

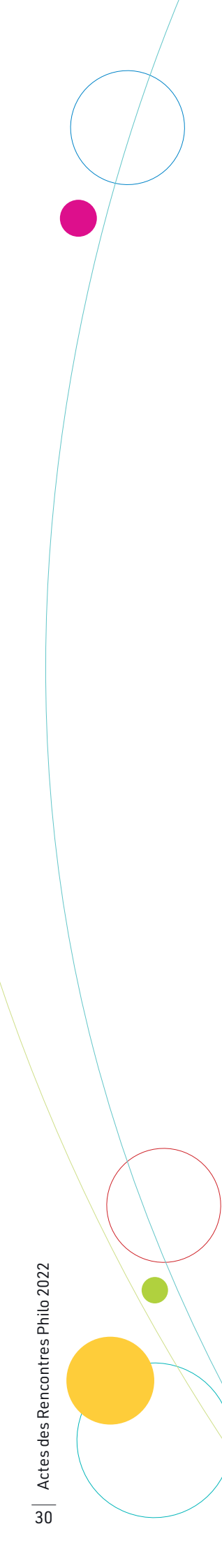
- Employer des jeux philosophiques existants. Ces jeux sont donc pensés et conçus à des fins philosophiques. De nombreux jeux philo sont disponibles dans la revue *Philéas et Autobule*<sup>8</sup> et sur le site du Pôle Philo<sup>9</sup>. Nous évoquerons encore le jeu *Discut*<sup>10</sup> qui permet de s'initier à la pratique philo ;
- Détourner des jeux non étiquetés comme « philosophiques » pour en faire usage en exploitant un potentiel philosophique non voulu/pensé par les concepteurs. Nous pensons notamment aux excellents *Dixit*, *Concept* ou encore *Code Names*. Ces jeux peuvent en effet être détournés pour un usage philosophique ou pour exercer des compétences à l'œuvre dans l'acte de philosopher : conceptualiser, problématiser, construire une métaphore, développer la créativité, définir avec précision, développer le vocabulaire... ;

- Reprendre la mécanique de jeux existants pour l'adapter à des enjeux philosophiques. À titre d'exemple, nous aimerions citer un usage philosophique de la mécanique du jeu *Devine-tête*. Le but est de poser le maximum de questions pour deviner le concept qui est apposé au moyen d'un post-it sur le front de chaque joueur(euse) ou d'un(e) seul(e) joueur(euse) si on veut introduire une thématique par ce jeu. De la même façon, le jeu *Qui est-ce ?* peut également être détourné pour effectuer un travail philosophique de conceptualisation ;
- Créer un jeu à usage philosophique. La création d'un jeu mobilise des compétences différentes de celles du métier d'enseignant(e) ou d'animateur(trice). Il est possible de créer soi-même ses propres dispositifs ludopédagogiques. Ces jeux auront l'avantage d'être parfaitement adaptés à la pratique pédagogique des utilisateur(trice)s ;

8 [www.phileasetautobule.be](http://www.phileasetautobule.be)

9 [www.polephilo.be](http://www.polephilo.be)

10 [www.jeu-discut.fr](http://www.jeu-discut.fr)



- Créer un jeu à usage philosophique avec ses apprenant(e)s. Il est possible de demander à des élèves ou étudiant(e)s de réaliser un jeu sur un sujet précis. Ils sont alors souvent motivés pour effectuer des recherches sur le problème philosophique à déployer. Le jeu n'est plus utilisé ici comme un support pédagogique en tant que tel,

mais constitue un prétexte pour la mise en place d'une activité d'apprentissage par projet. Une telle approche permet, en sus de l'acquisition de connaissances disciplinaires, de développer les compétences numériques et artistiques des apprenant(e)s.

## 5. Jouer et philosopher, c'est créer collectivement

Pratiquer la philosophie et jouer, c'est inscrire une dynamique de pensée dans un collectif constitué comme tel autour de cette pratique. Il s'agit d'y mobiliser les ressources intellectuelles de chaque participant(e) pour les amener à les exercer, à les pratiquer au cours d'un échange dialogique. C'est en pratiquant que l'on aiguise et acquiert des habiletés spécifiques à la pensée. Pratiquer la philosophie, c'est confronter les points de vue et donc penser ensemble. Chacun est amené à mettre sa pensée au service d'une construction collective. Penser, c'est donc aussi dialoguer avec soi-même et avec les autres. Les participant(e)s sont coresponsables de l'avancée de la discussion. Il s'agira donc de voir comment la pensée peut me transformer, m'animer. Ceci exige d'accepter de se mettre en jeu en établissant une distance critique par rapport à ce que nous tenons pour vrai. Il faut accepter que les certitudes puissent se fissurer en étant collectivement inspectées sous tous les angles. Cela nécessite de contrôler ses émotions,

mais aussi de faire preuve d'empathie pour accueillir le point de vue de chacun. La philosophie se pratique dans un dispositif conçu comme un laboratoire pour y tester nos idées, de sorte que chacun puisse les affiner ou y renoncer parce qu'une idée s'est nuancée, un doute s'est introduit dans une conviction enracinée, une vision s'est enrichie d'un aspect auparavant inaperçu. Nous insisterons sur le fait qu'il s'agit bien d'une conflictualité des idées et non des personnes porteuses de ces idées. Il est donc nécessaire d'opérer un décollement<sup>11</sup> entre soi et son idée, de façon à se réjouir du désaccord comme moteur pour la pensée.

L'approche ludique en philosophie permet de jouer sur ce décollement de posture en endossant un rôle qui n'est pas le nôtre ou, au travers d'un avatar, de prendre des attitudes différentes des siennes. Il permet aussi d'entrer en dialogue avec soi. Jouer offre également les possibilités suivantes : apporter un point de vue auquel on n'aurait pas pensé ou des idées différentes des nôtres, vivre à travers un récit

---

11 Notons également que c'est aussi un des sens du mot « jeu ». Quand il y a du jeu avec une vis, c'est parce qu'elle n'est pas à serrage, et donc en décollement.

des expériences que l'on ne connaîtrait peut-être jamais dans la vie réelle, imaginer des situations, des dilemmes, déposer des problèmes qui nous préoccupent, susciter des interrogations philosophiques, envisager des réponses en prenant de la distance grâce aux personnages. Jouer et philosopher c'est donc construire collectivement du sens.

Nous voudrions à ce propos présenter deux exemples de rôles qui présentent un potentiel ludique intéressant. L'attribution de rôles en pratique philo n'est pas neuve et est très marquée dans le dispositif pédagogique appelé « discussion à visée démocratique et philosophique », inventé par Michel Tozzi. Il s'appuie sur les apports de la pédagogie institutionnelle et se caractérise par l'attribution de différents rôles à répartir entre les participant(e)s. Ces rôles peuvent varier, mais on retrouve fréquemment un(e) président(e), un(e) reformulateur(trice), des discutant(e)s, un(e) reformulateur(trice), un(e) synthétiseur(trice), des observateur(trice)s, un(e) dessinateur(trice). Nous aimerions y adjoindre deux rôles comportant une dimension ludique : le (la) responsable de l'ambiance et le (la) lanceur(euse) de défis. Armé de trois pulvérisateurs de couleurs différentes remplis d'eau, le gestionnaire de l'ambiance peut les activer au besoin, en fonction de sa perception des besoins du groupe. Ces pulvérisateurs ont des effets distincts : apaiser si les échanges deviennent chargés d'animosité, redynamiser pour chercher de nouvelles

idées et enfin susciter trente secondes de silence pour permettre de relancer les échanges. Cela fonctionne par consensus symbolique, les participant(e)s savent que ces pulvérisateurs ne contiennent pas réellement de potion magique, mais ils jouent le jeu en acceptant les usages indiqués sur les flacons. Le second rôle disposant d'un potentiel ludique est celui de lanceur(se) de défis. Ce (tte) participant(e) doit observer la discussion puis proposer des défis personnels et secrets aux autres participant(e)s à effectuer lors de la prochaine discussion philo. Ces défis doivent permettre aux participant(e)s de se dépasser et d'endosser des postures qui ne leur sont pas naturelles. Par exemple, pour un(e) participant(e) qui ne prend pas ou très peu la parole, le (la) lanceur(euse) de défis peut l'enjoindre à intervenir au moins deux fois au moment de son choix. Pour un(e) participant(e) qui a tendance à couper la parole aux autres, il est possible de lui proposer de mettre en valeur les interventions d'autres participant(e)s lors de la prochaine discussion philosophique. Ce rôle possède une capacité ludique par les défis générés, mais il permet surtout une délégation de la gestion du groupe aux participant(e)s.

## 6. Jouer et philosopher, c'est cultiver l'étonnement

Cette quête collective de sens a pour point de départ un sentiment proprement philosophique : l'étonnement puisque « le propre de la philosophie est de commencer par quelque chose de si simple qu'il ne semble pas la peine de l'énoncer et de terminer par quelque chose de si paradoxal que personne n'y croira »<sup>12</sup> Platon dans le *Théétète* le décrit également comme « [...] le sentiment philosophique<sup>13</sup>. C'est l'origine même de la philosophie ». Ou encore chez Aristote : « L'étonnement est ce qui, toujours, pousse les hommes à philosopher »<sup>14</sup>.

Le présent propos excède le champ disciplinaire de la philosophie. Le processus d'étonnement est au cœur de la démarche de construction de l'expérience, et ce tout au long de la vie. Il se conçoit comme moteur car c'est par lui que l'on peut éprouver les limites de son savoir et ressentir l'acquisition de nouvelles connaissances et de transformation de soi comme un besoin impérieux. Aristote fait de l'étonnement l'origine de la pensée qu'il met en relation avec l'idée d'*aporein*, littéralement « impasse ». L'étonnement serait le fait d'être intrigué en raison de son ignorance, état qui se dissiperait avec le savoir. Du latin *attonare* qui signifie « frapper par la foudre », le mot étonnement renvoie à l'idée d'un ébranlement, à une

rupture d'intelligibilité. Le jeu se conçoit comme un vecteur d'étonnement.

Par le jeu, il s'agira toujours de provoquer l'étonnement ou de créer les conditions propices à l'étonnement : par des attitudes inaccoutumées, par des découvertes inhabituelles, par des regards décalés. Il s'agira également de s'attarder dans le décalage, dans l'interrogation des évidences. Pourquoi donc est-ce si surprenant, si inattendu ? En quoi cela marque-t-il une rupture avec ce que nous vivons au quotidien ? Qu'est-ce que cela apporte de différent ? L'important est de prendre le temps de cristalliser les regards sur cet instant de surprise, sur ce moment de sensibilisation à l'étonnement, d'en prendre le pouls, la mesure afin d'en penser la rareté et d'inciter les participants à être capables de les déceler à l'avenir pour mieux les rechercher.

L'étonnement se cultive donc ; la pensée ne se suffit pas à elle-même pour se renouveler et avant cela être pratiquée. De plus, sans la mise en œuvre de moyens pour remplir la mission qui est de penser ensemble, il nous apparaît que l'accès est trop ardu pour entrer dans la posture requise d'emblée, sans modulations qui permettent un accompagnement adéquat. Nous noterons cependant qu'il faut une

12 Russel, B., 1918, *La philosophie de l'atomisme logique* in *Écrits de logique philosophique* (trad. par J.-M. Roy), PUF, 1989, p. 352.

13 Platon, 2017, *Le Théétète* in *Œuvres complètes* (trad. nouvelle et notes par L. Robin), Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1940-42, 115 d.

14 Aristote, *Métaphysique*, présentation et traduction par Marie-Paul Duminil et Annick Jaulin, Garnier-Flammarion, 2008, 982 b 11.



juste mesure entre confort et inconfort. Assez de surprise pour déstabiliser, déséquilibrer et mettre la pensée en exploration ; et suffisamment de repères pour instaurer une rigueur et une discipline du penser ensemble et par soi-même. Le jeu apparaît comme une possibilité d'offrir cette distanciation inconfortable dans un cadre sécurisant. Il s'agit d'y offrir la constance de la rigueur dans la variété des pratiques. Ne fût-ce que pour se prémunir du danger d'une recette toute faite, prête à l'emploi et lutter ainsi contre l'instauration d'une pensée mécanique, mais aussi pour favoriser l'accès pour tou(te)s à cette discipline ardue qu'est la philosophie, à l'aide de stratégies de différenciation. Donner accès au plus grand nombre à l'abstraction langagière par des entrées perceptives multiples. Par exemple, pour des enfants qui ne maîtrisent pas le langage avec aisance et qui peuvent se raccrocher à des éléments concrets. Le dispositif ludique permet aussi de matérialiser les échanges en laissant des traces déposées dans les objets concrets.

Nous insisterons à ce propos sur le fait que philosopher, c'est avant tout saisir des opportunités de l'instant, créer des occasions, rendre favorable les circonstances pour permettre la pensée. Une opportunité fait fonction de déclencheur. Or, il existe diverses possibilités pour créer de bons déclencheurs. Le choix du support est donc une question cruciale. Cela peut être un jeu, une expérience, un tour de magie, un texte philosophique, une image, une œuvre d'art, une création, de la musique, une citation, une bande dessinée, un conte, un album

jeunesse, un article de presse, un mythe. Il est cependant important de rappeler ici que c'est l'usage que l'on fait de ces supports qui est philosophique. En effet, certains supports ne sont pas philosophiques en soi, seulement en potentialité. Aussi, si toute chose peut déployer un potentiel philosophique, il faut également qu'un récepteur entre en relation philosophique avec le support présenté. Autrement dit, il faut qu'un récepteur perçoive le potentiel philosophique à déployer pour dérouler le fil de ses étonnements. Pour exemplifier le présent propos, nous indiquerons que l'esprit ludique peut aussi se présenter dans des dispositifs qui fonctionnent comme des analogies ou des métaphores. Ainsi, un tour de magie et la recherche frénétique du « truc » qui en découle peuvent permettre de comprendre la posture à endosser quand on fait preuve d'esprit critique. Ainsi, exercer son esprit c'est avoir le réflexe de « chercher le truc ». De la même façon, on peut sortir, de sa valise de philosophe, les objets importants du philosophe. Ces objets sont des métaphores que les enfants sont chargés de décoder. Ainsi, de cette valise peut sortir une ampoule et une loupe pour indiquer que philosopher, c'est manipuler et tester des idées ; une lanterne pour faire sentir que la philosophie, cela sert à voir les choses autrement ; une représentation de Socrate, le père de la philosophie, pour expliciter la sagesse du savoir paradoxal qui consiste à savoir qu'on ne sait rien. On peut également sortir une chouette pour montrer que philosopher, c'est voir au-delà des évidences ou encore des lunettes de protection, car tester les idées pour voir jusqu'où elles tiennent, cela

peut être dangereux. Ainsi, philosopher, c'est remettre en question, expérimenter les idées, mais c'est aussi accepter de les mettre à distance pour mieux les ausculter. Enfin, on peut sortir une clé à molette avec

un point d'interrogation dessus afin d'attirer l'attention sur le fait que la question est l'outil du philosophe. Il est celui qui a des questions à toutes vos réponses.

## 7. Jouer et philosopher, c'est penser hors cadre et exercer sa créativité

Jouer et philosopher, c'est donc se libérer des barrières en concevant des situations ne correspondant pas à nos habitudes. Jouer, c'est profiter d'une décontextualisation pour briser certains freins psychologiques, pour faciliter la pensée divergente ou hors cadre, essentielle à une pratique de la philosophie. La pensée véritable ne résidant pas dans la coïncidence paisible de soi à soi, mais étant profondément inquiétude et mouvement, elle a besoin d'être bousculée pour émerger. La voie ludique permet de recourir à des supports déstabilisants, en proposant aux apprenant(e)s des situations qui paraissent habituelles, mais qui vont les perturber, nous pouvons leur faire vivre des expériences contre-intuitives<sup>15</sup> génératrices d'étonnement. Le jeu offre un bousculement mais dans un cadre suffisamment sécurisé pour inviter les apprenant(e)s à franchir un obstacle cognitif, les enjeux étant amoindris, mais bien présents. Sinon il ne vaut pas la peine de s'y adonner.

Le jeu exerce la créativité par la recherche d'idées ou de solutions originales quand se présente un obstacle ou un problème à affronter. Le jeu en tant que système structuré fait de la règle une de ses conditions de possibilité. La règle d'un jeu est génératrice d'une structure, le(a) joueur(euse) la fait fonctionner. L'intelligence ludique peut s'y déployer et l'agir ludique y prendre sa place. Les règles produisent un espace d'indétermination dans lequel la liberté trouve aussi paradoxalement son lieu d'exercice. Pour reprendre les propos de Duflo : « La règle invente la liberté-du-joueur (la légaliberté) qui va à son tour être inventive dans le cadre qui la produit et qui la rend possible »<sup>16</sup>. La contrainte et la règle portent paradoxalement la créativité. L'usage du jeu en didactique de la philosophie permet d'offrir une opportunité de reprise créative du réel.

*Le Passager* place les participant(e)s dans des situations éthiques concrètes où ils doivent prendre des décisions aux conséquences dramatiques. Les règles poussent les joueur(euse)s à justifier

15 Voir à ce propos les travaux de Giordan (1998) sur les conceptions des apprenant(e)s. Il s'attache à montrer qu'apprendre c'est avant tout déconstruire.

16 Duflo, C., Monteil, P.-O., « Le jeu, invention d'une liberté dans et par une légalité », in *Autres Temps. Cahiers d'éthique sociale et politique*, n°58, 1998, pp. 98-105.

leurs décisions et à confronter leurs arguments avec ceux des autres participants pour stimuler le débat. Par son côté concret, le jeu montre que la philosophie ne se réduit à pas à son abstraction, mais implique des conséquences immédiates pour chacun. Les contraintes ici apportées par les situations présentées poussent

les joueur(euse)s à penser hors cadre et à déployer des ressources créatives pour justifier les choix posés. Bien que s'inscrivant dans une structure ludique, les joueur(euse)s peuvent exercer une forme de liberté créative pour exister à l'intérieur du contexte posé par le jeu.

## 8. Jouer et philosopher, un espace-temps spécifique : pratiquer des expériences de pensée

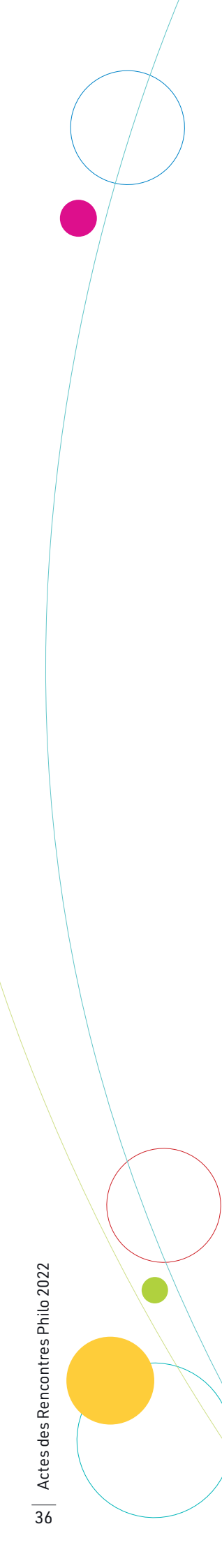
Le jeu peut aussi être l'occasion de pratiquer la philosophie par l'expérience de pensée. Il s'agit de construire de l'abstrait à partir de concepts ou encore de procéder à une mise en scène mentale pour faire de la pensée le lieu et le moyen d'expérimentation. Le réel y est considéré comme un cas particulier du possible. C'est cette contrefactualité qui en fait un moteur pour que la pensée puisse s'y exercer librement. Le jeu et l'expérience de pensée ont ceci en commun qu'ils ouvrent un espace-temps singulier. Dans l'espace défini par le jeu, l'activité imaginaire se déploie autour d'une dimension fictionnelle. « Faire semblant » prend la forme d'une narration-cadre (on voit poindre ceci dans les phrases enfantines : « on peut dire qu'on est... », « on fait

comme si... »). Jouer, c'est endosser les codes de comportements spécifiques aux rôles incarnés et accepter tout un univers conceptuel co-construit en temps réel par les joueur(euse)s. L'invention de possibles alternatifs permet d'ajuster cette narration-cadre, sorte de contrat ludique qui unit les joueur(euse)s. Cette narration-cadre peut prendre la forme en didactique de la philosophie d'une expérience de pensée. On peut la concevoir comme une façon de poser un problème en utilisant la seule puissance de la pensée humaine parce que les conditions de l'expérimentation ne sont pas réalisables ou qu'il est peu souhaitable de la réaliser.

## 9. Jouer, c'est travailler les prérequis nécessaires à la pratique philosophique et exercer les compétences liées au savoir-être

En jouant et en pratiquant la philosophie, on exerce des compétences qui excèdent le jeu

ou la philosophie : coopérer, communiquer, innover, gérer ses émotions, savoir être,



solutionner des problèmes, négocier... La démarche ludopédagogique en philosophie permet à chacun d'éprouver, de tester et de s'engager. Le jeu est également un formidable outil de lien social par la reproduction d'un microcosme sociétal. C'est un média de rencontre de l'Autre. Il permet de s'éprouver et d'éprouver les relations que l'on entretient à autrui : complémentarité, coopération, compétition, opposition... Le jeu permet, le temps d'une pause ludique, de réunir des participant(e)s d'horizons différents et de dépasser les différences et les différends. Le jeu se conçoit donc comme l'une des modalités d'expérimentation du monde social. Le jeu est aussi l'occasion de montrer des talents, des habiletés qui ne sont pas toujours à l'œuvre dans un dispositif d'apprentissage plus traditionnel. Le jeu peut donc aider certain(e)s participant(e)s à gagner en estime et à acquérir une meilleure conscience de soi et de ses difficultés. Ces aptitudes sont indispensables pour se risquer à tester ses idées, à les exprimer publiquement et à oser se risquer à penser. Aux habiletés de penser s'ajoutent donc des habiletés qui relèvent davantage de ce que nous pourrions appeler « savoir-être » ou habiletés sociales : écoute active (accepter facilement les critiques, être capable de

reformuler les points de vue d'autrui, être capable de bâtir sa propre opinion à partir des idées des autres...), être ouvert aux idées nouvelles, développer son courage intellectuel pour aborder certains sujets émotionnellement chargés.

Jouer et philosopher, c'est aussi cultiver un rapport authentique à Soi et à l'Autre. En déplaçant le contexte ou en le modifiant dans le jeu, il est plus aisé d'accepter de commettre des erreurs et d'en tirer les leçons. Le joueur et le philosophe ne suivent pas un processus linéaire, ils procèdent par tâtonnement, par essais et erreurs. Le jeu offre un espace de réflexivité dans lequel on peut revisiter ses représentations initiales. Ces dernières apparaissent donc comme un formidable matériau de construction du savoir en permettant de prendre conscience de ses propres processus mentaux. Le jeu permet donc d'accéder à l'autonomie car l'erreur n'y est pas stigmatisée ; elle permet de nourrir sa connaissance de l'univers de jeu et donc de déjouer les prochains pièges placés sur sa route. Jouer permet donc de démythifier le sentiment d'échec et de respecter le rythme d'apprentissage de chacun.

## 10. Posture du « maître du jeu » philo

Jouer en philosophie permet à l'animateur(trice) de personnaliser davantage sa pratique, de mettre en place plus aisément une pédagogie différenciée, car le jeu permet à chacun de déployer des stratégies

spécifiques pour effectuer une tâche et respecte le rythme des apprentissages. Le jeu contribue également à promouvoir une vision décloisonnée du savoir. Jouer aide aussi l'animateur(trice) à prendre

en compte les zones d'intérêt et les lieux d'étonnement des participant(e)s et de gérer l'incertitude qui en découle. On ne pense ou on ne joue pas si on connaît l'issue de la partie/de la discussion. Il convient donc de ménager l'incertain, ce qui peut être inconfortable pour l'animateur(trice). Le jeu permet d'appréhender cet inconfort en offrant des balises sécurisantes : le jeu module cet inconfort car l'incertitude est au cœur de la mécanique de jeu.

La posture de « maître de jeu » et d'animateur(trice) philo s'apparente à une posture de « maître ignorant » : il(elle)s sont les garant(e)s du cadre, de ce qui s'y joue, mais n'endossent pas une posture d'expert(e) sur le contenu. Le contexte ludique suspend en effet momentanément le contrat didactique traditionnel. Le « maître du jeu » est en retrait, il sert de support. Le cadre du jeu facilite la dévolution de la responsabilité. Le « maître

du jeu » est en effet moins tenté d'apporter ses propres réponses. Le(la) joueur(euse) peut donc plus aisément s'approprier les problèmes philosophiques posés par le jeu.

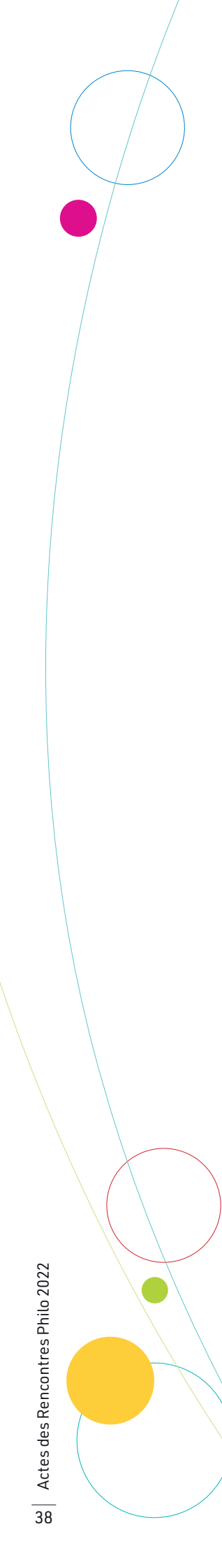
Cette posture peut se comparer à celle de « maître de jeu » dans les jeux de rôle<sup>17</sup>. Un jeu de rôle est un jeu de société dans lequel plusieurs joueur(euse)s incarnent des personnages qui vont parcourir un univers et vivre des aventures qui sont proposées par le « maître du jeu ». Son rôle est de guider les autres joueur(euse)s, d'impulser une dynamique, de créer une atmosphère propice au jeu. Il s'agit de créer des univers à explorer par les joueur(euse)s. L'animateur(trice) d'une discussion philosophique, à l'instar du « maître de jeu », doit faire avancer l'histoire en gardant l'immersion, doit soutenir les propos des participant(e)s à la discussion en s'assurant du cadre sans imposer un contenu.

## 11. Limites de l'approche

Cette approche peut donc beaucoup, mais elle ne peut pas tout. Comme toute approche, jouer pour pratiquer la philosophie comporte des limites. Le jeu ne permettra pas de répondre à tous les défis éducatifs. Pour que le jeu, en tant qu'outil pédagogique soit « efficace », il faut tenir compte de ces différentes distinctions. Premièrement, tout outil pédagogique n'est pas ludique et tous les jeux ne sont pas en tant que tels des outils pédagogiques. Il convient donc d'aborder le

jeu de manière rigoureuse car à l'instar de tout autre outil, son efficacité tient moins à ses qualités intrinsèques qu'à l'usage que l'on en fait. Il faudra donc établir un scénario pédagogique et maintenir les usages ludiques dans un cadre ayant pour finalité des objectifs pédagogiques clairement établis pour créer une véritable séquence ludopédagogique. Les activités ludiques peuvent convenir à la sensibilisation, à la mise en route, à la conceptualisation, à la systématisation,

17 Duflo, C., Monteil, P.-O., « Le jeu, invention d'une liberté dans et par une légalité », in *Autres Temps. Cahiers d'éthique sociale et politique*, n°58, 1998, pp. 98-105.



au réinvestissement, voire à l'évaluation (diagnostique et formative).

Il est important de bien avoir en tête ces types d'usage. L'enseignant(e) ou l'animateur(trice) doit donc savoir avec précision, dès le départ, quel est l'objectif d'apprentissage visé et en quoi le jeu offre une voie pertinente pour l'atteindre. Pour nous prémunir de la gratuité de la séduction, nous insisterons sur le fait que le dispositif (ludique ou pas) doit laisser la trace d'une problématique et des questionnements explorés. S'il ne laisse le souvenir que de lui-même, alors les objectifs pédagogiques ont été perdus en cours de route. Le jeu peut donc aussi détourner de la philosophie s'il n'est pas encadré par une certaine exigence conceptuelle.

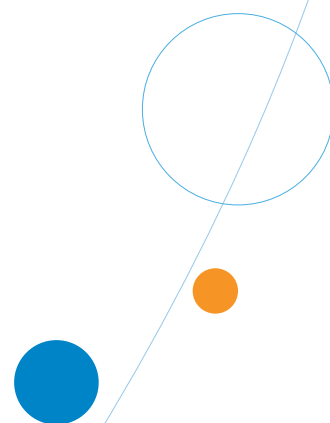
Nous aimerions également attirer l'attention du lecteur(trice) sur l'importance de la phase de débriefing. C'est un moment crucial car il permet de faire un retour sur

## 12. En conclusion

Dans le présent article, nous avons examiné ce que peut le jeu en philosophie. Nous avons également indiqué qu'il convient de ne pas chercher dans le jeu un outil providentiel, mais d'y voir simplement, et c'est déjà largement suffisant, l'occasion d'enrichir sa boîte à outils. Nous avons également pointé que l'usage des jeux dans un contexte éducatif et plus spécifiquement dans le cadre d'une pratique de la philosophie, s'insère dans un scénario pédagogique. Employer le jeu en philosophie est un travail de configuration d'une métaphore dans laquelle les

l'expérience vécue dans le jeu et il permet un travail de conscientisation des savoirs en jeu. Ce temps aura donc pour fonction d'amener les apprenant(e)s-joueur(euse)s à exprimer leur ressenti sur l'expérience de jeu, mais aussi il permettra aux enseignant(e)s d'explicitier les enjeux pédagogiques, de pouvoir discuter des liens entre le jeu et les concepts travaillés, mais aussi de pointer les stratégies pertinentes. Enfin, nous noterons que cette phase permet aussi une généralisation des savoirs en sortant du contexte du jeu afin que les joueur(euse)s apprenant(e)s puissent se projeter et imaginer d'autres situations dans lesquelles les savoirs du jeu pourront être redéployés. Il se pense donc comme un travail de déconstruction de l'univers métaphorique du jeu en ce qu'il constitue un temps de formalisation des savoirs travaillés. Apprendre en jouant passe donc plutôt en réfléchissant sur son expérience de jeu.

apprenti(e)s philosophes pourront vivre des expériences sur lesquelles les concepts prendront appui. Nous avons aussi insisté sur le fait qu'*in fine*, c'est le(a) joueur(euse) seul qui est capable d'attester s'il joue. Il faut donc prendre en compte la situation de jeu dans sa dimension subjective. Puisque le jeu ne réside pas dans l'objet, mais bien plutôt dans l'expérience que nous vivons, nous terminerons en indiquant qu'on transmet d'autant mieux en s'amusant ce que l'on fait avec sérieux : un seul mot d'ordre, amusez-vous !





## ACTES DES RENCONTRES PHILO

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

**Pôle  
Philo**

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

**entre  
vues**

**Laïcité**  
BRABANT WALLON  
Généralions liberté

