

Recueil des Actes des
Rencontres
Philo

2011
/2020



© Laïcité Brabant wallon 2020
Pôle Philo, service de Laïcité Brabant wallon
rue Lambert Fortune, 33 B-1300 Wavre
+32 (0)10 22 31 91 - polephilo@laicite.net - www.polephilo.be

© Entre-vues 2020
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.

Coordination et relecture : Olivier Sartenaer, Chargé de projets philo

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



Le Brabant wallon



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

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

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE 1

ACTES
2011

I. JEAN-CHARLES PETTIER ET ISABELLE DUFLOCC 5
« CE N'EST QU'UN DÉBUT » : UNE EXPÉRIENCE PHILO
EN MATERNELLE ET UN LONG MÉTRAGE

1. La genèse du film
2. L'outillage pédagogique
3. Un cadre très ritualisé
4. Des évolutions

II. MICHEL SASSEVILLE 19
LA PHILOSOPHIE ET LES ENFANTS

1. La philosophie et les enfants
2. Suggestions de lecture

ACTES
2012

I. RICHARD ANTHONNE 27
COMMENT CRÉER UN LIEN DYNAMIQUE ENTRE
UN PROCESSUS DE DIALOGUE PHILOSOPHIQUE
ET UN PROCESSUS DE CRÉATION ARTISTIQUE

II. EDWIGE CHIROUTER 33
PRATIQUER L'ÉTONNEMENT : LA PHILOSOPHIE,
LA LITTÉRATURE ET L'ENFANCE

1. Introduction
2. Philosophie (avec les enfants) et littérature (de jeunesse)
3. Pourquoi la littérature pour philosopher ?
4. La mise en réseau d'albums sur une question philosophique
5. Conclusion
6. Bibliographie

III. MICHEL PUECH 41
LA PHILO EN ACCÈS LIBRE

ACTES
2013

I. GENEVIÈVE CHAMBARD 47
LA PHILOSOPHIE DÈS L'ENFANCE, UN CHOIX ET
UN ENJEU AMBITIEUX POUR L'AVENIR DE TOUS

1. Introduction
2. L'objectif premier des Ateliers de Philosophie AGSAS-Lévine
3. Le dispositif
4. Le débat interne et l'évolution des Ateliers au fil du temps
5. La dimension philosophique
6. Qu'en est-il de l'estime de soi et de la relation au savoir ?



II. INGE DUYTSCHAEVER	59
PHILOSOPHER : UNE ACTIVITÉ QUI MÈNE À QUOI ?	
1. Introduction	
2. Comment formuler les objectifs pour la philosophie avec enfants ?	
3. Pourquoi justifie-t-on la pratique philosophique avec tant de mots importants ?	
4. Comment passer d'un objectif à un plan ?	
I. MATHIEU GAGNON	65
FAVORISER L'ÉMERGENCE D'UNE PENSÉE CRITIQUE PAR LA PRATIQUE DU DIALOGUE PHILOSOPHIQUE : QUELS DISPOSITIFS POUR LE DÉVELOPPEMENT DE MÉTACONNAISSANCES ?	
1. Pensée critique, enfance et adolescence : une relation à comprendre	
2. La pensée critique : de quoi s'agit-il ?	
3. Œuvrer au développement de la pensée des enfants et des adolescents : notes sur le dispositif dans le cadre de dialogues philosophiques	
4. Conclusion	
5. Références	
II. GAËLLE JEANMART.....	81
DIVERSIFIER LES MÉTHODES D'ANIMATION EN PHILOSOPHIE : UTILISER LA DVDP DE MICHEL TOZZI	
1. Introduction	
2. Le dispositif et ses enjeux	
3. Préparer une DVDP	
4. Conclusion	
5. Bibliographie	
III. KRISTOF VAN ROSSEM	101
LA VIE APPROFONDIE : À PROPOS DU DIALOGUE SOCRATIQUE	
1. Introduction	
2. À quoi sert la philosophie ?	
3. Le dialogue comme pratique philosophique	
4. Quelques repères historiques	
5. Préceptes dialogiques	
6. Résultats du dialogue socratique	
7. Qu'est-ce qui distingue une conversation philosophique « normale » d'un dialogue socratique ?	
8. Conclusion	
9. Lectures complémentaires	



ACTES
2015

- I. GILLES ABEL 121
L'ENFANT PHILOSOPHE
PENSER L'ENFANT COMME UN ÊTRE PENSANT,
POUR LUI PERMETTRE DE LE DEVENIR RÉELLEMENT
- II. VÉRONIQUE DELILLE..... 125
MÉTHODOLOGIE DE L'ANIMATION DE DISCUSSIONS
PHILOSOPHIQUES
1. Ce qui est à discuter
 2. La demande de définitions
 3. La reformulation
 4. Confronter une hypothèse au réel : la demande d'exemples et de contre-exemples suivie du remaniement de l'hypothèse
 5. La prise en compte du contexte
 6. La demande de raisons
 7. L'évaluation des raisons
 8. La recherche des présupposés
 9. La recherche de ce qui est impliqué (ce qui vient après) et des conséquences
 10. La recherche de la cohérence (des mots employés) et des liens (entre les idées)
 11. La recherche des sophismes
 12. La demande d'alternatives
- III. SÉBASTIEN YERGEAU..... 131
POUR UNE PENSÉE RÉFLEXIVE EN DIALOGUES
PHILOSOPHIQUES
1. Qu'est-ce que la pensée réflexive ?
 2. Comment accorder une place à la pensée réflexive lors de dialogues philosophiques ?
 3. Bibliographie



ACTES
2016

- I. NATHALIE FRIEDEN 141
EXERCICE UTILISANT LA PENSÉE SILENCIEUSE,
UN TABLEAU DU SILENCE, ET L'ÉCRITURE D'APHORISMES
1. Introduction
 2. Un exemple
 3. La métacognition pour posture
 4. Les exercices
- II. BRICE DROUMART 147
LA QUESTION EN QUESTION
1. De l'étonnement... aux croyances
 2. Le dispositif *Post-it*
 3. Conclusions
 4. Fiches d'animation philo

ACTES 2017

- I. ALEXANDRE HERRIGER 159
LES CONNAISSANCES MÉTACOGNITIVES
EN PHILOSOPHIE POUR LES ENFANTS :
CRÉER DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE
1. Les connaissances métacognitives en philosophie pour les enfants
 2. Les critères d'observation d'un dialogue philosophique
 3. Bibliographie
- II. CHIARA PASTORINI 171
LES PETITES LUMIÈRES, UNE DÉCOUVERTE LUDIQUE
DU MONDE DES IDÉES
1. Objectifs éducatifs
 2. Méthode pédagogique
 3. Bibliographie
- III. VÉRONIQUE SCHUTZ 181
L'ATELIER DE PHILOSOPHIE AGSAS-LÉVINE
1. La définition du cadre
 2. La façon de présenter les ateliers de philosophie
 3. La taille du groupe
 4. Le temps de l'atelier
 5. La circulation de la parole
 6. Le choix du thème
 7. Le silence de l'enseignant
 8. Les effets de l'atelier de philosophie

ACTES 2018

- I. CATHERINE AUDRAIN 187
PRÉSENTATION DE PHILOJEUNES ET DISCUSSION AVEC
LES ENSEIGNANTS-ES, ANIMATEURS-RICES AUTOUR DES
PRATIQUES PHILOSOPHIQUES DANS LES CLASSES
1. Présentation de PhiloJeunes
 2. Les 3 piliers de PhiloJeunes
 3. Réalisations à ce jour
- II. FRANÇOIS GALICHET 193
DIVERSIFIER LES APPROCHES DU PHILOSOPHER
1. Les activités préliminaires ou préparatoires à la discussion à dominante interprétative
 2. Les activités à dominante argumentative
 3. Les activités parallèles ou postérieures à la discussion
- III. NATACHA MARGOTTEAU 199
TRAVAILLER LE COLLECTIF ET LE COMMUN
AVEC LE DISPOSITIF « OUVRE-BOÎTES »
1. Préambule
 2. La pratique philo : expérimenter l'« Ouvre-boîtes »
 3. Philo pratique : Comment ? Utilisations du dispositif
 4. Annexes



- I. SÉBASTIEN CHARBONNIER..... 211
SE RACONTER POUR SE DÉCOUVRIR CRÉATEUR
DE CONCEPT SANS LE SAVOIR
1. Description brève du déroulement de l'atelier
 2. Les principes philosophiques sous-jacents
 3. Les conséquences didactiques qui en découlent dans le dispositif
 4. Les effets dommageables de l'effet Jourdain pour juger d'une idée philosophique
 5. Conclusion
 6. Bibliographie
- II. JOHANNA HAWKEN..... 225
LE DESSINATEUR DU CERCLE DE LA PAROLE
PHILOSOPHIQUE : UNE NOUVELLE FONCTION
POUR SCHÉMATISER LA NATURE DE LA DISCUSSION
1. Introduction : apologie du nœud, ou le sens philosophique du cercle de la parole
 2. Le dessin du « Cercle de la parole philosophique » : présentation d'un outil pédagogique symbolisant la circulation des idées
 3. La rencontre des petits esprits, critère du dialogue philosophique
 4. Un apport pédagogique significatif : la visualisation des équilibres et déséquilibres dans la distribution de la parole
 5. Conclusion
- III. SILVIO JOLLER..... 239
PRATIQUE PHILOSOPHIQUE ET ŒUVRE D'ART
1. Quel rôle peut assumer l'œuvre d'art dans un atelier de philosophie ?
 2. La dimension du jugement
 3. L'esthétique comme exercice de lecture : le sens de l'œuvre d'art
 4. Exercice de lecture et d'interprétation de l'œuvre d'art
 5. Poursuite de l'exercice
 6. Conclusion
 7. Bibliographie



Les Rencontres Philo 2020 ont été annulées en raison du confinement imposé par les autorités belges en réponse à la propagation du coronavirus.

Préface

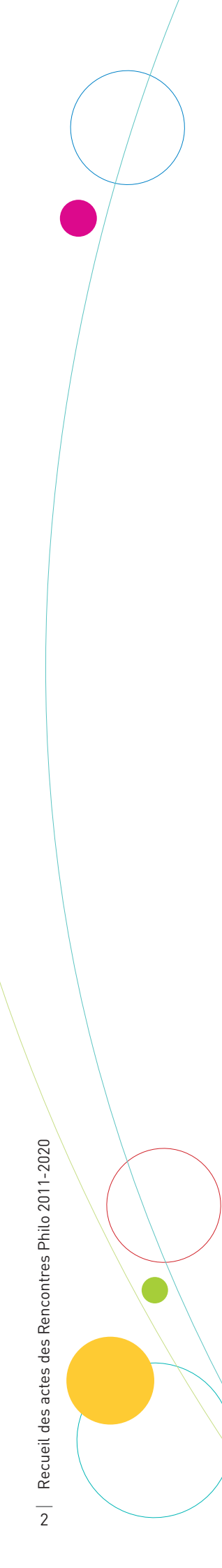
2020 : voici déjà le nouveau volume qui réunit les actes des dix dernières années de Rencontres Philo.

Au cours de ces dix années, nous avons eu à cœur de seconder l'intérêt croissant du public pour la philosophie avec les enfants. Quel enseignant, quel animateur – quel que soit le public avec lequel il travaille – ne souhaite pas découvrir des méthodes permettant de former l'esprit critique, la capacité à verbaliser et à communiquer, de renforcer la vie sociale, d'affermir le jugement moral ? Toutes valeurs qui fondent la démocratie et sont constitutives de la notion de citoyenneté.

La philosophie avec les enfants se décline de façons très différentes en fonction du milieu scolaire ou culturel dans lequel elle se pratique. La diversité des pratiques est une richesse qui témoigne à la fois de la grande liberté qui est donnée à chacun dans ses animations, mais aussi du questionnement sans cesse renouvelé des animateurs qui s'engagent dans cette voie. Les Rencontres Philo – qui depuis plusieurs années consistent exclusivement en ateliers pratiques – ont pour ambition de montrer comment, au travers de différentes pratiques, ces objectifs fondamentaux peuvent être rencontrés.

Chaque année, des formateurs sont choisis en fonction de l'originalité et l'efficacité de leur pratique, non seulement de formateurs, mais aussi d'animateurs. Ils viennent de toute la Belgique, de France, de Suisse et du Canada. Chaque participant a donc l'opportunité d'expérimenter chaque technique d'animation et de dialoguer avec le formateur-animateur. Cette organisation permet à chacun de glaner dans les différentes pratiques, qui toutes présentent un cadre commun d'exigences, ce qui correspond le mieux à son tempérament, à son public cible, à son milieu professionnel, aux supports dont il se sert. Elle vise aussi à rassurer les personnes qui souhaitent pratiquer la philosophie avec les enfants en leur démontrant que de multiples pratiques coexistent, qu'elles sont toutes légitimes pourvu qu'elles respectent ce cadre commun. Pour ceux qui n'ont pas encore suivi de formation, cette journée de sensibilisation poursuit l'objectif de les encourager à le faire.

Cette journée permet aux candidats animateurs de découvrir des pratiques originales – et non pas seulement « d'en entendre parler » – et de vivre de nouvelles façons d'animer. Pour tous ceux qui sont à la recherche d'outils d'animation, ces Rencontres fournissent l'accès à une pratique et à des échanges d'expériences précieux.



Vous trouverez, dans ce volume, les contributions de chacun des formateurs que nous avons eu le plaisir d'accueillir.

Que dire du programme 2020 ? Sinon qu'il était bouclé, que, comme chaque année, les inscriptions avaient afflué avec le même enthousiasme jamais démenti, que tout était prêt. Comme tout le monde, nous avons dû nous soumettre à l'imprévisible, subir les frustrations, défaire ce qui avait été fait dans l'attente de temps meilleurs.

Croyez bien que nous sommes prêts à poursuivre l'aventure...

Françoise Martin
Administratrice déléguée d'Entre-vues

The image features a central magenta circle containing the text 'ACTES DES RENCONTRES PHILO 2011'. This central element is surrounded by a complex network of thin, curved lines in various colors (teal, orange, red, yellow, blue) that connect to several other solid-colored circles of different sizes and colors, including green, red, yellow, orange, and blue. Some circles are hollow, while others are solid. The overall composition is dynamic and interconnected, suggesting a network or a series of relationships.

ACTES
DES
RENCONTRES
PHILO 2011

I. Jean-Charles Pettier et Isabelle Duflocq

Jean-Charles Pettier

Professeur certifié de Philosophie

Docteur en Sciences de l'éducation et en Philosophie

IUFM de Créteil/UPE-C, France

Isabelle Duflocq

Ex directrice d'École d'application

IUFM de Créteil/UPE-C, France

Formatrice et animatrice philo pour enfants

« CE N'EST QU'UN DÉBUT » : UNE EXPÉRIENCE PHILO EN MATERNELLE ET UN LONG MÉTRAGE

Le film « Ce n'est qu'un début » (Pierre Barougier, Jean-Pierre Pozzi) relate l'expérience d'élèves de maternelle qui, durant deux ans, expérimentent avec leur maîtresse, Pascaline Dogliani, des ateliers à visée philosophique. En France, l'expérience a surpris et intéressé nombre d'enseignants et de parents, rencontrant des échos presque toujours favorables. L'enseignante maître formatrice, Pascaline Dogliani, est, au départ de l'expérience, entièrement novice en la matière. Elle s'appuie sur des supports et fiches pédagogiques (conçus par Jean-Charles Pettier) proposés par la revue française *Pomme*

d'Api. Elle sera aidée et soutenue tout au long de l'expérience par la directrice de son école maternelle (école d'application J. Prévert, à Le Mée sur Seine).

Mais « pourquoi » et « comment » ce film et cette pratique ? Il est l'aboutissement de multiples rencontres qui seront décrites dans un premier temps. On tentera alors d'identifier le « comment » en décrivant la nature du travail proposé par les fiches et le cadre rituel qui se met en place dans la classe. On conclura en montrant la nature des évolutions qui résultent de cette pratique pour les élèves, les parents et... l'enseignante.

1. La genèse du film

a. Une histoire de rencontres

Ce film, c'est d'abord la rencontre entre des adultes enseignants, formateurs, la rédactrice en chef d'un magazine, une productrice, des réalisateurs... et des parents d'élèves. Une rencontre aussi avec les enfants, une rencontre entre des lieux, des territoires...

Au démarrage, c'est d'abord une directrice d'école maternelle, Isabelle Duflocq, avec :

- un terrain : une école d'application, avec sa fonction de formation en lien avec l'IUFM, ses missions d'ouverture aux expérimentations, de capacité d'innovation pédagogique ;
- un territoire : une école maternelle située dans un quartier en Zone d'Éducation Prioritaire en Seine-et-Marne.

Une première rencontre avait déjà eu lieu, entre cette directrice et Jean-Charles Pettier, professeur de Philosophie à l'IUFM de Melun Créteil. Nous travaillions ensemble dans le cadre d'une équipe de formation des futurs professeurs des écoles. Il était à la recherche de classes pour expérimenter les fiches d'accompagnement pédagogique (voir § 2) qu'il écrit pour la rubrique « Les p'tits philosophes » du magazine *Pomme d'Api* de Bayard.

La proposition fut relayée à l'équipe enseignante... trouvant là l'occasion d'un accompagnement universitaire.

Une deuxième rencontre ensuite avec Pascaline Dogliani, maîtresse formatrice qui a accepté cette aventure. Elle s'engageait

à mettre en place des ateliers à visée philosophique avec les 25 élèves de sa classe (MS-GS). Isabelle Duflocq l'accompagnait dans l'analyse des séances. Elle sera l'actrice du terrain, guide des élèves.

Vient alors **une troisième rencontre** : celle d'Anne Claire Beurthey, rédactrice en chef du journal *Pomme d'Api*, intéressée par nos retours, nos remarques. Elle nous offre l'abonnement au journal, participe à nos bilans et fait un reportage dans le supplément du magazine n°494 d'avril 2007. Nous nous retrouvions partenaires du secteur privé.

Une quatrième rencontre, encore plus inattendue : celle avec Cilvy Aupin, productrice, qui avait entendu sur France Inter la phrase de Michel Onfray : « Tous les enfants naissent philosophes mais peu le demeurent ». Ce fut pour elle un véritable déclencheur et elle s'interrogea sur cette prétendue posture philosophique des très jeunes enfants. Existe-t-il un moyen d'entretenir ce naturel philosophique ? Et en quoi pourrait consister une philosophie pour enfants ? Elle chercha à suivre une école qui débiterait des ateliers philosophiques. Elle nous rencontra et proposa un tournage avec deux réalisateurs, Pierre Barougier et Jean-Pierre Pozzi, qui plongeraient leur caméra au cœur de la classe. On avait là la possibilité d'une mise en lumière du quotidien pédagogique.

Autre rencontre surprenante : celle de Marie-France Daniel, chercheuse canadienne

(professeur, département de kinésiologie, Université de Montréal, chercheur associé, CRIRES et CREUM). Nous l'avons rencontrée à l'UNESCO lors d'une table ronde des rencontres internationales de la philosophie. Elle nous a suivis, est venue nous voir lors d'une séance et a analysé avec Jean-Charles Pettier les corpus langagiers et attitudes de nos élèves à partir de transcriptions de séances du film. Elle nous apportait à la fois un regard évaluatif sur notre pratique d'enseignant, sur l'évolution de nos élèves et une forme de légitimité du chercheur.

Mais ce film est aussi une histoire inscrite dans le temps.

b. Une histoire de temps

Quelques dates pour un film :

- De février à juin 2007 : 5 mois d'expérimentation d'ateliers philo dans la classe ;
- Juin 2007 : première rencontre avec l'équipe de réalisateurs et 2 mois de vacances d'été pour la construction et mise en place du projet ;
- Septembre 2007 : début du tournage ;
- Juin 2009 : fin du tournage ;
- De juillet 2009 à juin 2010 : montage du film ;
- Novembre 2010 : sortie du film.

Mais le temps, ce fut aussi :

- Le temps des autorisations de l'Éducation Nationale et de la municipalité ;
- Le temps des rencontres avec les familles, de la présentation du projet « philo et

film », de la rencontre avec l'équipe de tournage ;

- Le temps de mise en place des ateliers avec les élèves (pose du cadre, des rituels...) ;
- Le temps du tournage, qui est passé d'un à deux ans à raison d'une fois par mois (ou tous les 15 jours).

Il a fallu prendre du temps pour avancer, pour évoluer, pour progresser... Une évolution qui se voit du côté de l'enseignante, des élèves et des deux réalisateurs (voir § 4).

On sait l'importance de la dimension temporelle des apprentissages. L'activité philosophique doit se développer sur plus d'une année scolaire pour que les élèves comme les adultes aient le temps de s'approprier le projet, de s'adapter aux exigences et de persévérer dans leurs efforts. Le temps entre deux séances est également important pour que les idées cheminent dans la cour, à la cantine, à la maison.

Enfin, ce film c'est aussi une histoire de motivation.

c. Une histoire de motivation, de volonté, d'engagement

Comme pour toute expérimentation, il fallait y croire, le vouloir, faire confiance et prendre le risque... Un risque possible, au départ, parce que le travail dans la classe s'appuyait sur un outillage pédagogique nouveau.

2. L'outillage pédagogique

Cet outillage pédagogique se comprend d'abord comme une réponse à un problème de formation, dans le contexte de l'école française. Une brève description de ce contexte permettra alors de décrire cet outillage : la conception des supports proposés pour le travail de classe, la nature de l'accompagnement fourni aux enseignants. On décrira la place qui y est faite aux enjeux pédagogiques, aux concepts, la réflexion suggérée aux enseignants pour les aider personnellement à préparer le travail. Enfin, on s'intéressera à un élément clé de cet accompagnement : la préparation de questions¹ à poser dans les échanges.

a. Brève présentation du contexte du travail

En France, il n'existe pratiquement pas de formation pour permettre à des enseignants de l'école maternelle de développer des activités à visée philosophique dans leur classe. Mais le désir de pratiquer existait chez certains avant le film (un désir accru depuis sa sortie dans les salles). Ces enseignants manifestent pourtant leurs craintes, souvent légitimes, face à cette activité nouvelle et qui n'est pas au programme : comment se lancer sans que les compétences professionnelles correspondantes soient développées, sans maîtrise des contenus philosophiques, sans qu'ils disposent d'aides et supports ?

Dans le prolongement de la bande dessinée *Les p'tits philosophes* proposée aux jeunes lecteurs, la revue française *Pomme d'Api* a décidé de développer un projet spécifique pour les enseignants et les classes. Elle souhaitait le tester « grandeur nature » en demandant à des enseignants novices s'ils accepteraient de se lancer (ce fut le cas de Pascaline Dogliani, dont le film retrace pour une part le cheminement pendant deux ans).

La revue s'est d'abord intéressée à une question primordiale : comment concevoir des supports « aidant » pour les élèves ? S'appuyant sur ses savoir-faire traditionnels, elle s'est d'abord intéressée à la question du support.

b. Les supports

On pourrait être surpris par l'idée que l'on va proposer à de jeunes élèves, par un support prédéterminé, de s'intéresser à tel ou tel sujet qui ne serait pas spontanément une de leurs préoccupations. N'est-ce pas nécessairement parachuter des préoccupations qui ne sont pas les leurs, au risque de plaquer artificiellement sur leur pensée une réflexion d'adulte ? Le risque existe. Ici, la proposition de supports s'appuie sur l'idée que l'on peut parfois travailler, non sur ce qui intéresse *a priori* un enfant, mais sur ce qui est susceptible de l'intéresser parce que cela peut rentrer dans ses potentiels d'intérêt et de réflexion, que cela a déjà un premier sens accessible. L'intérêt de

1 Le travail sur les questions a fait l'objet de deux ateliers lors de ces rencontres. Par souci de cohérence du propos, nous avons décidé ici de fournir directement au lecteur des éléments qui n'apparaissent que dans les ateliers.

cette proposition est alors qu'on dégagera l'élève, au moins en partie, des risques de confusion entre affects et raison, dont les problèmes qui lui sont très proches dans sa vie courante et d'écopier sont porteurs. Il ne s'agit donc pas de prétendre le situer immédiatement dans le « tout rationnel », mais qu'un dégagement de l'affect est un peu possible, tout en maintenant la proposition de liens forts (et nécessaires à cet âge) entre sa réflexion et sa vie courante (on y reviendra dans les propositions de questions). Pour choisir les sujets, des tests sont faits dans des classes avant le choix du sujet définitif et la conception du support.

Prenant en compte d'une part l'idée que les jeunes enfants ont spontanément une représentation plutôt « binaire » et contrastée du monde (sans qu'il s'agisse de faire de ce constat une limite irréductible) et d'autre part la situation de communication collective en situation de classe, le choix a été fait d'insérer dans le journal, après la bande dessinée, deux grandes images pour réfléchir (une position qui a évolué au cours du temps ; on a parfois proposé une seule image, ou deux images qui encadrent la bande dessinée). Reprises et agrandies sur un poster spécifiquement destiné à l'emploi collectif dans les classes, elles illustrent une question ouverte et servent de premier support concret à la réflexion des élèves. Cela présente un risque : enfermer la réflexion des élèves dans le choix proposé, d'autant plus si l'enseignant n'a aucune formation spécifique, ne maîtrise pas les concepts philosophiques et ne peut même pas se référer à une imprégnation anté-

rieure pour éviter ces écueils. La revue n'étant pas en mesure de développer des formations en présentiel, il fallait donc proposer des accompagnements.

c. Le cadre de l'accompagnement et le choix des fiches

Le cadre est conçu principalement sous forme de fiches. Elles n'ont pas seulement pour but d'informer, d'aider mais aussi plus largement de faciliter une autoformation. L'idée consiste à penser qu'un enseignant ne pratiquera correctement le travail demandé que s'il a intégré les perspectives du travail qu'on lui propose, de façon à gérer correctement les situations inattendues qui ne vont pas manquer de se produire dans la réalité du fonctionnement de la classe. Sinon, ce serait prendre le risque, d'une part de condamner la pratique de l'activité (« C'est impossible à faire »), d'autre part de condamner le travail proposé (« Ce que la revue propose n'est pas adapté »), enfin d'amener l'enseignant à se disqualifier et se dévaloriser (« Je ne suis pas capable de faire ce qui est prévu, je ne suis pas un bon enseignant »).

L'organisation des fiches proposées s'est inscrite dans une conception spécifique de la formation, selon laquelle un processus de formation n'est pas un processus de rupture : comment, à de rares exceptions près, accepter d'abandonner ce que l'on fait, ce que l'on est ? Former consiste surtout à faire évoluer, en permettant de s'appuyer sur des points forts, des connaissances, des pratiques déjà intéressantes. On a cherché par ces fiches à partir de l'enseignant même, ses préoccupations

professionnelles, ce qu'il est, ce qu'il sait, ses propres représentations, pour l'aider à s'inscrire dans ce processus d'évolution progressive et à développer ses compétences. À terme, ce travail ne sera sans doute pas suffisant et devra se compléter par une formation adaptée.

Il s'agit ici :

- **de lui permettre de se lancer**, commencer, en ayant en tête des points de repère qu'il pourra mobiliser dans la pratique réelle,
- **que cet essai** – c'est primordial – **ne se fasse pas au détriment des élèves**, confrontés à un enseignant perdu, au détriment de la qualité d'éducation à laquelle ils ont droit.

Deux types de fiches ont été élaborées, l'une concernant l'activité en général, l'autre le support proposé chaque mois.

d. Les fiches générales

Elles sont proposées sur un site spécifique². Il s'agit de donner des points de repère simples. Trois fiches générales sont proposées. Elles répondent aux soucis les plus souvent évoqués spontanément par les enseignants.

- Les compétences travaillées

S'inscrivant dans la logique des programmes et du socle commun de compétences et de connaissances, on a identifié par domaine d'apprentissage les compétences travaillées, en les hiérarchisant par ordre d'importance.

- Préparer son travail

La position adoptée dans ce travail s'inscrit entre deux conceptions possibles du travail dans des ateliers à visée philosophique, caricaturées ici faute de place : une première conception (par respect pour l'élève comme « interlocuteur valable » (Jacques Lévine) et pour lui permettre de vivre vraiment l'expérience de pensée) choisit de créer un cadre de confiance où l'espace de parole lui sera ouvert, sans intervention du maître, pendant une durée de dix minutes, avec la difficulté pour beaucoup d'enseignants de situer leur place, particulièrement quand des propos irrecevables seraient tenus par des élèves, lorsque le sujet n'est pas traité ou de façon très superficielle. Une seconde conception voudrait, par souci de progrès « conceptuel » des élèves, des préparations fortes et philosophiques, mises en œuvre par un maître formé à la philosophie, pour guider fortement la démarche, au risque cependant d'enfermer les élèves dans la préparation.

La position retenue dans le cadre de l'accompagnement par fiches, pour guider le travail de préparation, est plutôt médiane. C'est celle d'un maître médiateur, s'appuyant sur des perspectives socio-construc-tivistes de l'apprentissage, qui laisse d'abord ses élèves s'exprimer, et peut intervenir ensuite, essentiellement sous forme de questions (on va y revenir dans le descriptif spécifique).

La fiche générale permet de répondre à un risque posé par les fiches spécifiques : laisser penser aux enseignants que tout

² Accessibles sur www.bayardeducation.com.

est prêt, qu'il ne reste plus qu'à appliquer, suivre pas à pas, sans aucune réflexion. Le but est plutôt qu'ils fassent de ses interventions l'objet d'un choix pédagogique qui réponde au mieux au souci de permettre à ses élèves de s'inscrire dans une activité ouverte (en posant des questions, plus qu'en proposant des réponses), qui répondra à ses objectifs, en fonction de la diversité des situations de classe, des élèves, des problématiques abordées dans la classe.

- Les rôles du maître

Une troisième fiche va permettre d'identifier six rôles possibles du maître : préparer la séance, organiser le cadre de la séance dans la classe, organiser la réflexion, organiser la prise de parole, permettre à chaque élève de ressaisir ce qui a été dit, de faire le lien. Chaque rôle, présenté par son intitulé pour être mémorisé, sera ensuite détaillé pour qu'il prenne sens.

Ils trouvent directement écho dans les fiches proposées chaque mois.

e. Les fiches spécifiques : enjeux, notions et concepts, appuyés sur l'expérience et questions

Ces fiches accompagnent chaque mois les affiches. Elles permettent à l'enseignant d'identifier les éléments nécessaires à son travail.

- Ses enjeux

Il s'agit de permettre à l'enseignant de comprendre en quoi aborder ce sujet peut avoir de l'importance, l'idée étant qu'un enseignant qui ne saisit pas les enjeux d'une pratique risque de ne pas s'y investir

pleinement et de la disqualifier par son attitude, dans l'esprit même des élèves. Pour autant, si les enjeux sont importants dans l'absolu, une école centrée sur le progrès de l'élève doit plutôt lui permettre qu'il **se centre** immédiatement sur les objectifs possibles pour l'élève. À titre d'exemple, concernant l'amitié, les enjeux identifiés, puis expliqués, sont :

- de mettre des mots sur un ressenti, de façon à progressivement l'identifier en le nommant,

- d'exprimer la difficulté de cette mise en mots (particulièrement concernant ce sujet « affectif »),

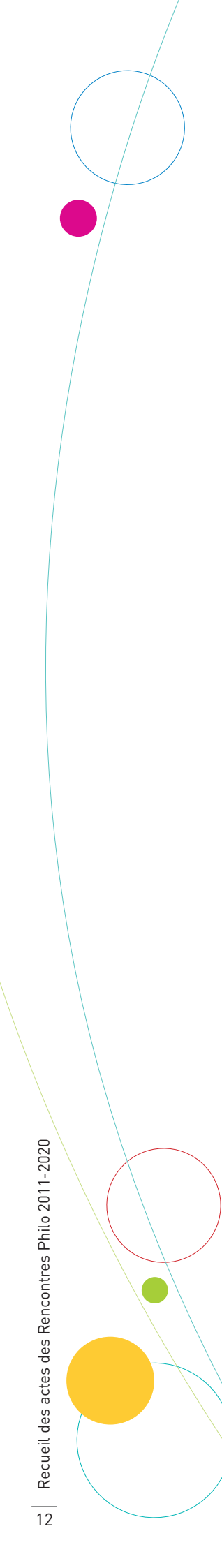
- de découvrir ou mettre en évidence qu'il n'est pas le seul à éprouver ce sentiment,

- de préciser ce sentiment en le nuancant au regard d'autres sortes d'amour (l'amour familial (parental, filial, fraternel), le sentiment amoureux (l'amitié, le copinage, l'attachement aux animaux, aux objets) ; en le problématisant : l'amitié se conclut-elle d'un raisonnement ?

- de travailler en continuité pour approfondir le travail déjà réalisé précédemment sur l'amour (pas nécessairement mesurable en terme de quantités, mais il y a pourtant des niveaux d'amour).

- Les principales notions abordées par les grandes images

Il s'agit de permettre à l'enseignant de **pouvoir utiliser** au mieux **le support** proposé, d'ouvrir la lecture qu'il pourrait avoir *a priori* de ces images. Leur construction est complexe car elles doivent à la fois proposer une entrée simple, accessible,



« parlante », tout en n'enfermant pas la réflexion des élèves dans les propositions faites. Or, le risque serait que l'enseignant se cantonne à un strict commentaire de ce qui est le plus apparent, sans permettre aux élèves d'ouvrir leur réflexion à d'autres perspectives. La construction de l'image se fait progressivement par le croisement, à partir du choix d'un sujet, entre les perspectives philosophiques ouvertes par la question, des éléments choisis pour proposer des pistes par l'image sans enfermer la réflexion, des essais faits avec une classe au moins pour voir si cela « fonctionne », c'est-à-dire si image et texte sont compris et suscitent des commentaires riches.

Il s'agit également de permettre à l'enseignant de comprendre les premières bases philosophiques sur lesquelles elles ont été construites, qui ont guidé le choix de certains détails, pour qu'il puisse « mieux » (de façon plus riche) pouvoir les faire lire si la nécessité se présente, mettre éventuellement en évidence un élément qui viendra réinterroger les conceptions des élèves, mieux maîtriser ces points de repère (des concepts, des problèmes, des argumentations brièvement indiquées). Il ne s'agira évidemment pas qu'il fasse ensuite un cours, mais qu'il comprenne d'« où » viennent les questions qu'il pourra proposer, leur « sens ». Une question, en soi, n'est peut-être pas nécessairement significative d'un questionnement philosophique. La proposition faite dans la fiche peut ne pas être exactement adaptée à la classe concernée. Si l'enseignant comprend le « sens » d'une question par rapport au

thème, il pourra plus facilement en moduler la forme, voire l'abandonner si elle n'est pas adaptée à la situation de sa classe.

- L'utilisation de ses compétences et réflexions pour préparer l'échange

L'enseignant ne part pas de rien par rapport au sujet posé, ni comme personne, ni comme enseignant.

Comme personne, le statut de ses « acquis » peut être problématique s'ils ne sont pas identifiés comme tels : soit que l'enseignant s'appuierait implicitement dessus pour intervenir, sans s'en rendre compte, au risque d'enfermer les élèves dans ce qu'ils pensent ; soit qu'il n'identifierait pas qu'il a ces acquis et ne verrait pas en quoi ils peuvent l'aider à comprendre ou à interroger ses élèves. Des questions souvent simples et concrètes vont lui permettre de se saisir du sujet au regard de son expérience propre, qu'elles amèneront à préciser ou questionner.

Son expérience professionnelle va être sollicitée, parce qu'elle peut l'amener à identifier des situations de classe en écho avec le sujet, qui seront parlantes pour les élèves et leur permettront de faire des liens entre le sujet abordé et leur vie courante.

- Le type de questions qu'il pourra poser

En France, on apprend peu dans la formation des enseignants à poser des questions, à se rendre compte qu'elles n'ont pas toutes la même valeur, la même fonction, la même difficulté. C'est pourquoi un atelier de mise en pratique est nécessaire.

On lui donne ici des propositions de questions catégorisées, pour que les enseignants puissent organiser facilement des interventions pertinentes. Un rappel en fixe le statut :

- « Il ne s'agit ici que d'exemples possibles de questions » ;

- « On ne doit pas poser toutes les questions, ni les poser dans l'ordre, on cherche juste à permettre l'expression des élèves et l'élaboration d'une pensée ».

Deux grands axes guident ces propositions :

Par rapport aux plus ou moins grandes facilités des élèves pour s'engager dans la parole, on proposera d'abord des questions descriptives, s'appuyant sur l'observation de l'image support, peu impliquantes pour la personne. Viendront ensuite des questions qui l'amènent à s'impliquer davantage, à émettre un jugement, à donner une appréciation ou faire des hypothèses.

Par rapport aux axes « conceptuels » exploitables à partir de l'affiche et expliqués précédemment, on proposera d'abord des questions portant directement sur l'affiche. On passera ensuite par des questions faisant le lien entre le thème et la vie personnelle et scolaire de l'élève. Il peut arriver, concernant certains sujets, qu'on soit conduit à réinterroger les pratiques de classe ou familiales, par exemple dans un sujet sur l'erreur (« *Et la maîtresse (le maître), fait-elle (il) parfois des erreurs ? Et les papas et mamans ?* »).

Les questions chercheront ensuite à s'inscrire dans les logiques de pensée d'un enfant, à faire un premier pas vers le concept dans la logique d'une construction *par contraste*³ des questions procédant essentiellement par opposition stricte ou, plus nuancées, par comparaisons. Par exemple : « C'est quoi la différence entre ton animal préféré et ton meilleur ami ? » On proposera parfois alors des questions impliquant un effort de définition plus générale, du type : « Si tu devais expliquer à un bébé ce que c'est un ami, que lui dirais-tu ? »

- Conclure, mais permettre de poursuivre la réflexion

Il s'agit que l'enseignant permette **aux élèves de ressaisir l'échange**. Cela se fera d'une part par des propositions d'activités collectives, par exemple classer en deux colonnes des photos pour voir ce que l'on fait ou pas avec un ami. D'autre part, des propositions vers une ressaisie individuelle selon des modalités diverses, souvent le dessin en deux colonnes montrant deux facettes du problème posé.

Par ailleurs, des livres permettant de travailler sur la thématique sont proposés et permettront d'accompagner les élèves au-delà de l'échange.

L'aide est donc importante : elle va se concrétiser dans la classe par la mise en place d'un cadre très ritualisé. Cela permettra des évolutions à la fois des élèves et de leur enseignant. La classe de Pascaline Dogliani en est une bonne illustration.

3 Concernant cette idée de contraste, voir : BARTH Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz, 1987.

3. Un cadre très ritualisé

Placer l'activité des jeunes élèves dans un cadre ritualisé, même en philosophie, se comprend au regard de deux constats :

- L'école maternelle est le premier lieu d'entrée à l'école des jeunes enfants. Elle s'appuie sur la nécessité des rituels qui rassurent, cadrent, donnent des repères aux enfants pour les aider à devenir élèves. Les enseignants en utilisent de nombreux dans leur pratique pédagogique. Nous avons donc dû trouver et installer les nôtres ;

- La nécessité que l'activité ait un sens pour l'enfant. Elle n'est plus à démontrer. Trop d'enfants ne savent pas distinguer ce que l'on attend d'eux, ce que l'on va leur demander. Ils passent, dans une journée, très rapidement d'une activité à une autre. Il nous a semblé indispensable de les aider à repérer l'activité philosophique comme une activité particulière (ce qui est d'ailleurs valable pour l'ensemble des autres activités de l'école : EPS, Arts visuels, etc.).

D'où la mise en place, dans les activités à visée philosophique, d'un « sas » de passage. Il s'est établi à partir de rituels réguliers, organisés dans le temps, répétitifs à chaque séance.

Quelques éléments du rituel :

- *S'asseoir en cercle*

Les enfants se placent en cercle, une organisation spatiale déjà installée et matérialisée par des bancs.

- *La réflexion préparatoire*

On commence par une réflexion préparatoire, sous la forme d'une question d'identification de l'activité : « Qu'est-ce que la philosophie ? ». Cette question sera adressée aux élèves par le biais de deux sous-questions :

- « Faire de la philosophie avec vous, ça veut dire quoi ? » Il s'agit de recueillir les propos des enfants, d'expliquer que l'on va essayer de réfléchir à des questions que tout le monde se pose et se posera toujours, les adultes comme les enfants ;

- « Le point d'interrogation, pourquoi ? » On a en effet toujours installé un grand point d'interrogation qui matérialise l'idée que l'on s'interroge. On demande aux élèves, une fois le point d'interrogation sorti : « Qu'est-ce que c'est ? À quoi sert-il ? » Il s'agit qu'ils se rappellent que l'on va se poser des questions, que l'on va réfléchir.

- *Le début de l'atelier*

Nouveau rappel : « Sortir la bougie, à quoi cela va-t-il nous servir ? » Il s'agit de faire identifier qu'elle marque le début et la fin de l'atelier.

On va allumer une bougie qui restera allumée le temps de la réflexion et on demande : « On allume la bougie, pourquoi ? » La bougie allumée est posée au centre du groupe.

On va ensuite rappeler ou faire rappeler les trois règles fondamentales, les règles d'or, de l'écoute et de l'échange :

- « Lever le doigt ;

- « Ne pas se moquer ;
- « Celui qui n'a pas encore parlé est prioritaire sur les autres ».

Vient alors le véritable commencement de l'échange : on pose la grande question... On en parlera jusqu'à ce que l'on éteigne la bougie.

4. Des évolutions

Le film laisse entrevoir des éléments significatifs que les récentes analyses conduites sous l'impulsion de Marie-France Daniel viennent confirmer sous plusieurs aspects.

a. Des penseurs en chemin...

Ces progrès sont d'abord ceux des apprentis penseurs, qui apprennent l'autonomie et la citoyenneté... En les vivant. Chacun apprend à penser tout seul mais avec ses pairs et à savoir faire des choix.

Les élèves s'écoutent et apprennent à s'entendre. Ils prennent l'habitude de réfléchir en groupe, ce qui facilite les apprentissages « plus classiques » en élémentaire. Il semble y avoir là un antidote à la violence : le respect, premier ciment d'une société.

Chacun apprend à son rythme. L'atelier semble permettre de créer une relation de confiance, d'autant qu'il n'y a pas (chose impensable en France !) d'évaluation et d'échec.

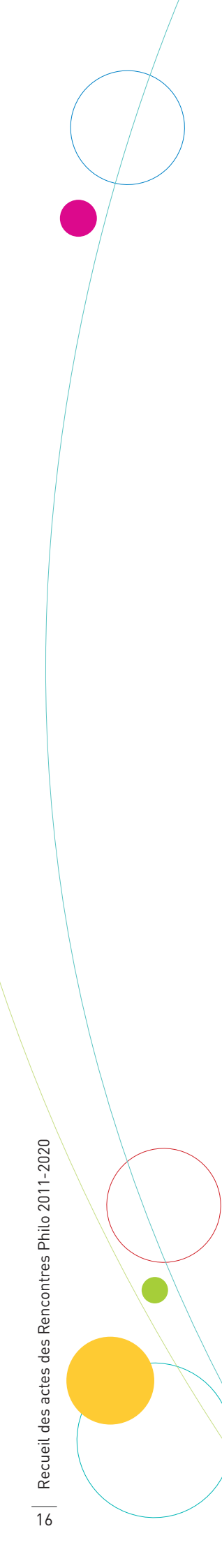
On devine une évolution chez les élèves : ils donnent du sens à l'apprentissage et à l'activité proposée. Ils semblent en effet

Par ces rituels et les soutiens divers (matériel pédagogique, aides humaines, constats et analyses lors des projections des séances filmées), l'enseignante et les élèves (mais aussi... les parents !) ont progressivement évolué, ce que montre bien le film « Ce n'est qu'un début ».

En quoi ces évolutions consistent-elles ?

comprendre de mieux en mieux l'intérêt, les buts, les objectifs, pour l'enseignante et pour eux-mêmes, des moments de philosophie. Une évolution lente, avec des moments de prise de conscience accélérée. On retiendra ce moment privilégié du film où l'enseignante impose à l'élève prêt à se battre de faire un lien explicite entre les moments de philosophie où l'on se parle et les conflits à l'école qui ne doivent pas se régler dans la violence physique. Il semblerait même que cette évolution s'observe encore l'année après la fin de l'expérience pour certains enfants, qui nous ont dit regretter de ne plus faire de philosophie en cours préparatoire. Ils y trouvent une nouvelle forme de motivation, une façon de comprendre à quoi sert l'école.

Une évolution nette aussi dans l'appropriation du langage. On aperçoit dans les conduites des élèves, sans pouvoir en dater les différents moments, une évolution dans les pratiques langagières, dans les postures mais également dans les interactions non verbales, qui semblent témoigner d'une maîtrise progressive (mais pas forcément linéaire) du débat



« philosophique » en classe. Ces évolutions, si elles doivent nécessairement quelque chose à la maturation, relèvent probablement également de la construction et du développement de schèmes et, en particulier, d'invariants opératoires de type « concept en acte » et « théorème en acte », en adaptation à la situation proposée.

Les aspects temporels sont probablement déterminants dans cette évolution : savoir prendre la parole au bon moment, savoir la garder ni trop ni trop peu, savoir garder en mémoire ce que l'on voulait dire quand on doit différer son tour de parole, faire du lien entre les différents moments du même apprentissage (les moments « philo ») et entre cet apprentissage et les autres (transversalité). Une transversalité construite y compris avec des situations extérieures à l'univers scolaire : on va reprendre en famille, par exemple, les thèmes abordés en philo, voire anticiper les reprises possibles dans un lieu ou dans l'autre...

Un nouveau regard est porté sur l'évaluation. Il semblerait que les élèves s'auto-évaluent sur le moyen terme, et non pas en restitution immédiate comme c'est d'ordinaire majoritairement le cas en classe. La pratique régulière des moments philo semble permettre une prise de conscience progressive de la capacité et de l'intérêt à « penser », « réfléchir », parler, argumenter, comme le montrent plusieurs propos d'élèves dans le film.

C'est enfin, aussi, toute la pensée critique qui se développe.

L'évolution est également celle des parents de la ZEP, que l'on décrit assez habituellement comme peu impliqués dans la scolarité de leurs enfants. Qu'en est-il là ? Est-ce une question pour moi ?

b. L'implication des parents

Lors des rencontres entre les parents et l'enseignante, on parle désormais des sujets qui touchent l'autorité, l'égalité, l'estime de soi, l'éducation... Ce projet a le mérite d'impliquer les parents dans la vie scolaire de leurs enfants : ils ont davantage rencontré les enseignants. La participation de tous les parents aux réunions, rencontres et à l'avant-première du film a été massive.

Cette implication s'est traduite par une amélioration sensible du comportement des enfants.

c. Des penseurs qui agissent

Une liste proposée en vrac, spontanément, sans souci d'exhaustivité ni de hiérarchie, montre dans quelle mesure les évolutions sont ressenties comme notables.

L'atelier facilite :

- l'ouverture sur les idées,
- la réflexion,
- la compréhension du monde,
- le goût des autres,
- l'intérêt porté à des vies différentes de la sienne,
- l'utilisation de mots différents. Enrichissement du vocabulaire,

- l'écoute : un enfant « petit parleur » est un enfant qui écoute...,
- le cheminement : un enfant qui écoute est un enfant qui chemine...,
- la confiance en soi pour la prise de parole en groupe,
- le fait de ne pas juger l'autre, mais de l'accepter comme il est,
- l'idée que les réponses, pour l'enseignant, ne sont pas les plus importantes,
- l'émergence de la question (« mais est-ce important pour un enfant de ne pas lui donner de réponses ? »),
- la décentration,
- la construction de son esprit, qui se fait par l'échange à travers le groupe,
- le cheminement de la pensée qui évolue, qui lui permet de mettre en place son questionnement,
- l'apprentissage de la démocratie.

Une pratique dès la maternelle doit-elle nous conduire à envisager une pratique à long terme dans le cadre de l'école ?

d. Un enseignant qui évolue

Le film retrace l'évolution d'une enseignante : de doutes en tâtonnements, dans sa posture. Elle jette un autre regard sur l'élève, sur sa pédagogie. Elle développe progressivement une capacité à mieux observer les attitudes et gestes non verbaux comme porteurs de sens, des signes d'apprentissage. C'est aussi sa passion d'enseigner qui se concrétise, avec une véritable ambition pour les élèves. Une évolution, un changement de rôles dans la classe, et une confiance de plus en plus grande dans ses propres ressources. Enfin, c'est aussi une évolution des questions qu'elle pose aux élèves et se pose comme enseignante.

Il n'y a pas là de miracles, ni une spontanéité géniale, mais le fruit d'un vrai travail que la caméra de « Ce n'est qu'un début » a su saisir et mettre en lumière, dont il faut à présent que chacun, tant parent qu'enseignant, et surtout élève, puisse se saisir !

II. MICHEL SASSEVILLE

Docteur en philosophie

Professeur à la Faculté de philosophie de l'Université Laval (Québec)

Responsable des programmes de formation en Philosophie pour les enfants

LA PHILOSOPHIE ET LES ENFANTS⁴

« Si tu ne penses pas, c'est comme si tu ne vibrais pas. Parce qu'un cerveau ça te fait penser tout le temps, et sans cerveau tu ne peux pas penser, puis sans penser moi je dis que tu ne peux pas vivre ». Olivier, 2^e cycle du primaire.

1. La philosophie et les enfants

Les philosophes et les enfants sont des alliés naturels, car ils se nourrissent de l'étonnement. Ils aiment être surpris par l'inattendu, l'extraordinaire, l'inespéré. Infatigables, pourrait-on dire, ils aiment la vie, ils aiment penser à elle, et ils sont souvent en train de poser des questions pour lesquelles on ne saurait trouver de réponses définitives. « L'enfance, écrivait Christian Bobin, est dans la vie comme une chambre éclairée dedans la maison noire. Les enfants n'aiment pas aller dormir, n'aiment pas ce congé chaque soir donné à la vie. Cette résistance au sommeil, c'est le visage de l'enfance et c'est la figure même de l'excès : poser des questions qu'aucune réponse ne viendra endormir »⁵.

Imaginons des enfants en train de se questionner sur des sujets qui concernent le sens de la vie, le sens des choses, l'importance qu'ont ou non les choses qui les entourent,

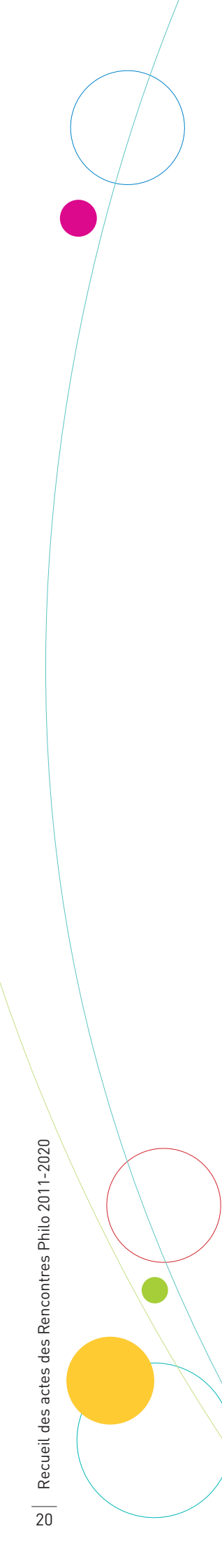
les actes qu'ils posent quotidiennement...

Imaginons des enfants qui se questionnent sur leur manière de penser, de raisonner, de définir. On entend dans ces questions des préoccupations qui tissent l'histoire de la philosophie. De ce point de vue, les enfants et la philosophie regardent dans la même direction. On a grand tort, disait Montaigne dans ses *Essais*, de peindre la philosophie inaccessible aux enfants.

Mais, de même que le jeu de basket-ball ne saurait se réduire à lancer tout seul un ballon dans un panier, de même l'activité qui consiste à philosopher ne pourrait se réduire à se poser, à soi-même, des questions. En clair : il ne suffit pas que des enfants (ou des adultes) se posent des questions pour qu'ils soient en train de philosopher. Encore faut-il qu'ils se les posent entre eux. Bien plus, comme lorsqu'il est question de créer une œuvre musicale et de l'interpréter

4 Ce texte est tiré de GAGNON Mathieu et SASSEVILLE Michel, *Penser ensemble à l'école*, Presses de l'Université Laval, 2007.

5 BOBIN Christian, *La merveille et l'obscur*, Parole d'Aube, p. 16.



dans le cadre d'un orchestre, philosopher suppose de s'engager dans la pratique et l'orchestration d'une multiplicité d'actes de pensée qui deviennent de plus en plus nuancés et de plus en plus judicieux, car leur pratique même appelle l'autocorrection. C'est en jouant de la guitare qu'on apprend à jouer de cet instrument. Et plus on en jouera, plus on aura le souci de corriger nos erreurs, et plus on sera en mesure d'en jouer selon toutes les possibilités qu'offre cet instrument. D'une main, nous passerons à la seconde et à leur croisement ; d'une corde, nous en viendrons à combiner l'ensemble des six afin de former des accords et des mélodies. Plus nous avançons dans l'apprentissage d'un art – et tel est le sort de la philosophie – plus nous découvrons et intériorisons les éléments qui le constituent et les relations qui unissent entre eux tous ces éléments.

De plus en plus intériorisées, comme lorsqu'on apprend sa langue maternelle, les différentes activités impliquées dans l'acte de philosopher permettent alors aux enfants et aux adultes qui les accompagnent de participer à la création d'un monde commun, où chacun aime à penser par et pour lui-même. Il y a peu de risques de se tromper en affirmant que le but ultime, lorsque l'on pratique la philosophie avec les enfants, c'est de leur donner la chance, aussitôt que possible, d'apprendre à penser par et pour eux-mêmes.

Si, selon certains, l'idée de faire de la philosophie avec les enfants remonte au Moyen Âge, il aura quand même fallu attendre la fin des années 1960 pour qu'elle prenne enfin son envol et qu'on puisse mainte-

nant dire d'elle qu'il est trop tard pour revenir en arrière. Il aura fallu attendre la venue de deux philosophes américains, Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp, qui ont consacré l'essentiel de leurs travaux à redessiner l'enseignement de la philosophie afin qu'elle devienne à la fois utile et intéressante pour les enfants. Ce faisant, ils ont contribué à la création d'une sous-discipline en philosophie – la philosophie pour enfants – dont l'objectif est d'écrire et de pratiquer la philosophie de telle sorte que les enfants et les adolescents puissent l'apprécier.

Leur idée a fait des petits, si bien que cette pratique est maintenant présente sur tous les continents. En plusieurs endroits, des enfants s'adonnent, parfois régulièrement, à cette activité où la parole devient un outil pour apprendre à vivre ensemble en jugeant de mieux en mieux. Introduite au Québec en 1982 par l'entremise d'Anita Caron, alors professeure en éducation morale à l'Université du Québec à Montréal, et de Gérard Potvin, également professeur préoccupé par la formation morale à l'Université de Montréal, elle a depuis continué à faire l'objet de nombreuses recherches universitaires, tant au Québec qu'ailleurs dans le monde. Ces recherches ont permis d'en évaluer les impacts et le bien-fondé, notamment sous le regard attentif de Marie-France Daniel, professeure à l'Université de Montréal, ainsi que Michael Schleiffer et Pierre Lehuis, professeurs à l'Université du Québec à Montréal, tous les trois membres du Centre Interdisciplinaire de Recherche pour l'Avancement et le Développement en Éducation (CIRADE).

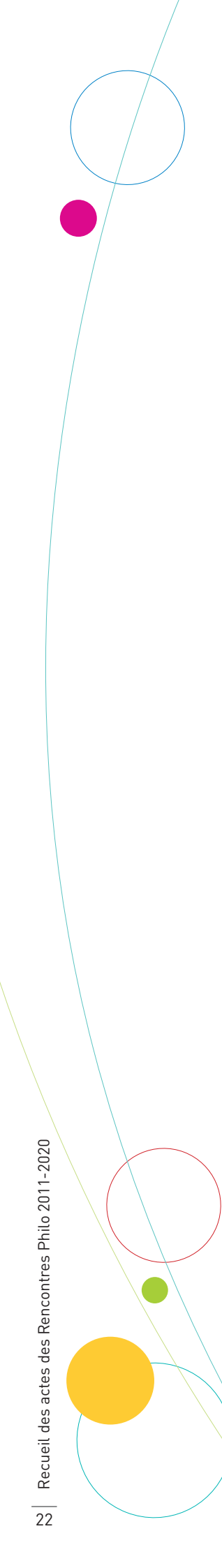
C'est en 1987 que la faculté de philosophie de l'Université Laval offre pour la première fois un séminaire de formation s'adressant aux futurs enseignants de même qu'à ceux et celles qui sont en fonction dans les écoles. Vingt ans plus tard, ce cours s'est peu à peu transformé et s'inscrit maintenant dans deux programmes de formation de premier cycle : un micro-programme et un certificat. Au cœur de la formation, il est, comme plusieurs autres cours, l'occasion de poursuivre les travaux de Lipman et Sharp et d'approfondir, par la pratique, les manières par lesquelles nous pouvons faire de la philosophie avec les enfants dans le contexte social d'une communauté de recherche. Une grande partie du matériel utilisé dans ces cours (des histoires philosophiques pour les enfants et des guides d'accompagnement pour les enseignants) reprend, pour l'essentiel, celui qui a été élaboré par Lipman et Sharp.

À notre connaissance, et en tenant compte des multiples travaux internationaux qui vont dans ce sens, il n'y a pas de projets d'envergure consistant à pratiquer la philosophie pour les enfants qui soit aussi vaste et aussi solidement ancré que celui que proposent Lipman et Sharp. Cela ne veut pas dire que tout est complété et qu'il n'y a qu'à répéter. Loin de là ! Il y a encore tant à faire, et il y aura probablement toujours beaucoup à faire. Davantage qu'un paysage qu'il faut reproduire, l'approche de Lipman et Sharp inspire plutôt un chemin à suivre, à découvrir, à construire. Chaque recoin peut devenir l'occasion de découvertes, d'évaluation et d'invention dont on estime

le résultat avec le regard lucide de celui qui souhaite faire au mieux, en se corrigeant au besoin.

Cela ne veut pas dire, non plus, que la pratique de la philosophie avec les enfants ne connaît pas d'autres visages. Les travaux entourant ceux de Michel Tozzi et d'Oscar Brenifier en France, notamment, le montrent bien : il n'y a pas qu'une seule manière de faire de la philosophie avec les enfants, et celles qui se construisent en parallèle présentent aussi des voies de développement intéressantes. Peut-être verrons-nous un jour le mariage de bon nombre de ces approches. Pour l'instant, les travaux et formations poursuivis à l'Université Laval s'inscrivent dans l'étroite continuation de ceux que Lipman et Sharp ont amorcés. En 1997, notamment, nous y avons ajouté une activité d'observation qui trouve maintenant une autre voie de développement dans le cadre du cours en ligne : l'observation en philosophie pour les enfants.

Dans ce contexte, faire de la philosophie avec les enfants, c'est mettre en route des conditions permettant la création d'une communauté de recherche. Une communauté de recherche, c'est un groupe de personnes engagées dans un processus conduisant à investiguer un sujet qui les intéresse. Le but est d'apprendre à penser par et pour soi-même. En philosophie pour les enfants, la démarche est collective. On apprend à penser par et pour soi-même, mais pas seul. On l'apprend avec les autres, en partageant la même activité qu'eux.



Faire de la philosophie de cette façon, c'est également s'engager dans une enquête éthique avec les enfants, une enquête conduisant à répondre à la question : dans quelle sorte de monde voulons-nous vivre ? Mais c'est aussi créer des conditions afin que les enfants vivent la démocratie à l'école. On y apprend à devenir un citoyen responsable, capable de délibérer avec les autres de ce qui est important pour l'ensemble des personnes qui participent à la création de cette mini-société qu'est la communauté de recherche.

Qu'est-ce qui poussa Lipman à redessiner l'enseignement de la philosophie pour les enfants ? C'est qu'il estimait, comme tant d'autres philosophes, que cette discipline peut être un instrument puissant pour la formation d'une pensée rigoureuse, cohérente, critique, créatrice et attentive. Depuis ses débuts, la philosophie a toujours été préoccupée par la formation de la pensée, à tel point que les philosophes, très tôt, ont mis sur pied une sous-discipline, la logique, dont le mandat est de montrer comment une pensée peut être articulée, cohérente et lucide.

Si la pratique de la philosophie peut être d'un grand secours pour la formation de la pensée, c'est qu'elle repose sur l'analyse de concepts aux contours difficiles à définir, une analyse qui, par conséquent, nous pousse à réfléchir. Ainsi, pensons aux difficultés qu'il y a à définir la justice, la liberté, le bonheur, la vie, la mort, les droits, la beauté, pour ne citer que ces exemples. Certes, nous sommes tous plus ou moins capables de donner un sens à ces

mots, mais quand vient le temps de dire précisément ce qu'il faut en comprendre, les choses ne semblent plus aussi simples. C'est l'occasion de se rendre compte que les significations sont multiples et varient d'une personne à l'autre. C'est aussi l'occasion de prendre conscience que, pour la plupart, les concepts philosophiques peuvent être envisagés sous l'angle social, politique, éthique, logique, esthétique, voire scientifique...

La philosophie a en outre des liens étroits avec l'éducation à la paix. Car la philosophie, du moins celle qui se pratique en communauté de recherche, entretient un rapport intrinsèque avec le dialogue. Or qui dit dialogue dit instrument de pacification. Ainsi, la pratique de la philosophie avec les enfants peut être un puissant instrument visant la prévention de la violence.

Les enjeux de la pratique de la philosophie avec les enfants sont importants et multiples. En réalité, il ne serait pas exagéré d'affirmer que les enfants en sont l'enjeu principal. La philosophie a beaucoup à faire avec le bonheur des enfants, le bonheur des personnes. Ce bonheur, il advient dans le partage, l'écoute, l'action, la réflexion et la mise en route d'outils pour pouvoir de mieux en mieux réaliser tous ces actes. C'est en ce sens, notamment, que la pratique de la philosophie est une pratique de la paix. Une pratique orientée par le souci d'écouter l'autre, d'entendre son point de vue, d'utiliser les mots plutôt que les poings pour faire valoir ce qui nous semble important.

2. Suggestions de lecture

DANIEL, M.-F., *La philosophie et les enfants*, Montréal, Logiques (Théories et pratiques dans l'enseignement), 1992.

LAURENDEAU, P., *Des enfants qui philosophent*, Montréal, Logiques, (Théories et pratiques dans l'enseignement), 1996.

LAURENDEAU, P., *La philosophie et les enfants*, Montréal, Logiques, (Théories et Pratiques dans l'enseignement), 1996.

LIPMAN, M., *Philosophy Goes to School*, Philadelphia, Temple University Press, 1984.

LIPMAN, M., SHARP, A.M. et OSCANYAN, F.S., *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press, 1988.

LIPMAN, M., SHARP, A.M. et REED, D.F., *Studies in philosophy for children : Harry Stottlemeier's discovery*, Philadelphia, Temple University Press, 1992.

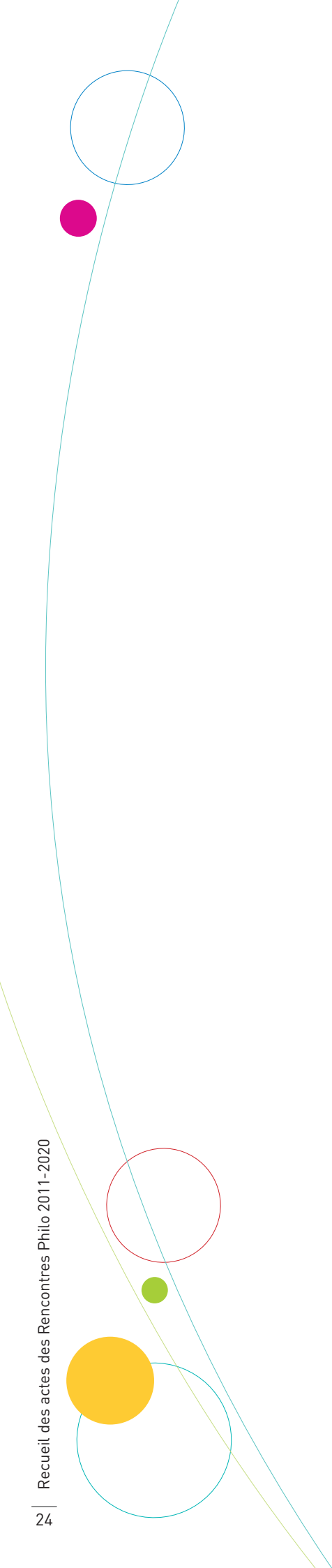
SASSEVILLE, M., « Philosophie pour enfants et développement intellectuel : logique, recherche et jugement », dans *Bulletin de la société philosophique du Québec*, (Automne 1994).

SASSEVILLE, M., *La pratique de la philosophie avec les enfants* (2^e édition), Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1999.

SHARP, A. M., « Children's Intellectual Liberation », dans *Educational Theory*, vol. 31, n°2 (printemps 1981) p. 197-241. Cité par M. SASSEVILLE, *La pratique de la philosophie pour enfants* (2^e édition), Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2000.

SHARP, A.M., *La communauté de recherche : une éducation pour la démocratie*, IAPC, Montclair State College, 1989.

SHARP, A.M., *Quelques supposés sur la notion de « communauté de recherche »*, IAPC, Montclair State College (s.d.).



The image features a central teal circle containing the text 'ACTES DES RENCONTRES PHILO 2012'. This central element is surrounded by a complex network of thin, curved lines in teal and orange, which connect various other circles of different colors and sizes scattered across the page. The colors include green, red, yellow, magenta, blue, and pink. The overall composition is dynamic and interconnected, suggesting a network or a series of relationships.

ACTES
DES
RENCONTRES
PHILO 2012

I. Richard Anthone

Mercenaire et pèlerin philosophique

Chargé de cours au Karel de Grotehogeschool (Haute École Charlemagne, département sciences sociales et orthopédagogiques à Anvers)

COMMENT CRÉER UN LIEN DYNAMIQUE ENTRE UN PROCESSUS DE DIALOGUE PHILOSOPHIQUE ET UN PROCESSUS DE CRÉATION ARTISTIQUE¹

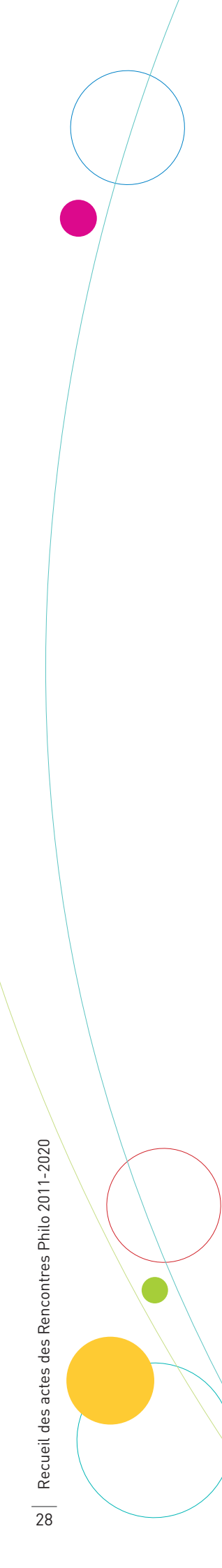
Je vais vous parler de philosophie et de créativité. J'adore la création artistique parce que, pour moi, créer c'est plus ou moins la même chose que danser ou avoir du plaisir. D'ailleurs, j'ai expérimenté cela avec un chorégraphe il n'y a pas très longtemps. Il avait assisté par hasard à un atelier philosophique avec les enfants dans une école où il donnait des cours de danse. Il était curieux de savoir ce qu'est la philosophie. Il m'a dit : « Richard, ce que tu fais, c'est la même chose que ce que je fais, toi tu danses avec les idées et moi je danse avec le corps. N'y a-t-il pas moyen de lier les deux ? ». Nous avons organisé un atelier pour les enseignants. Et chaque fois qu'on philosophait, on essayait d'exprimer cela par des mouvements corporels. C'était très impressionnant.

J'aimerais commencer par dire que je n'aime pas le mot « philosophie ». Car qu'est-ce que la sagesse ? Comment l'exprime-t-on ? Comment la trouve-t-on ? Je trouve que c'est une expression troublante. Je préfère le mot qu'utilisent les Islandais. En 1998, j'ai été invité à assister

à une conférence de philosophie pour enfants organisée par le ICPIIC (*International Council of Philosophical Inquiry with Children*) en Islande. C'est lors de ce voyage que j'ai appris qu'en Islande, ils utilisent le mot *heimspeki* pour définir ce que nous appelons la philosophie. Immédiatement, j'ai adopté ce nom : *heim* signifie « monde » et *speki*, « regarder ». Donc philosopher en Islande c'est « regarder le monde ». J'estime que c'est la vraie signification de « philosophie ». Après être venu au monde, on passe notre vie à se demander où l'on est arrivé. Je crois que beaucoup d'enfants, moi aussi à l'époque, se sentent comme des extraterrestres. *Heimspeki*, « regarder le monde », c'est aussi une façon de chercher une connexion avec ce monde. La philosophie est pour moi une forme d'orientation : savoir s'orienter dans le monde et en même temps chercher des connexions avec ce monde.

Je voudrais surtout me concentrer sur le sujet de la créativité. Comme vous le savez, on définit la philosophie soit comme pensée critique soit comme pensée créative. J'ai

¹ Retranscription de la conférence du 24 mars 2012.



souvent constaté dans ma carrière de philosophe mercenaire – mercenaire parce que je suis engagé souvent par des écoles, on me paie pour ça – qu'on consacre beaucoup d'efforts et d'attention à la pensée critique et à savoir raisonner logiquement. En revanche, on consacre très peu d'attention au côté créatif, et je le regrette beaucoup. C'est pour cela que j'adore chercher des connexions entre le monde artistique et le monde philosophique.

Une des images que j'utilise pour expliquer cela, c'est l'image du ruisseau. Un ruisseau a une source et à partir de la source, l'eau coule vers la mer. L'eau est une des matières les plus impressionnantes au monde. Quand j'avais sept ou huit ans, je me posais la question de savoir si l'eau pouvait s'user. Mes parents m'avaient dit : « Tout dans le monde s'use, tout disparaît, mais l'eau revient toujours. ». Le ruisseau coule, l'eau coule vers la mer, parfois très vite et parfois très lentement. Il y a beaucoup d'obstacles pendant cette trajectoire. Et l'eau essaye toujours d'éviter les obstacles. Pour moi, un processus de créativité, c'est être conscient des obstacles qu'on rencontre. Comment les contourner ? Comment les utiliser ? Comment les détourner ? La créativité est aussi très darwinienne, dans le sens de la survie de l'espèce. Il y a un talent énorme chez l'être humain qui, confronté à des obstacles, doit trouver les moyens pour les éviter ou les résoudre.

L'autre idée que je voudrais partager avec vous, c'est d'être attentif aux opportunités. Dans l'image du ruisseau, dans la trajectoire de la source vers la mer, il

y a énormément d'opportunités qui se présentent. Je trouve ça très important dans le processus de créativité. Je vais tenter de le démontrer. Connaissez-vous le mot « sérendipité » ? J'ai cherché pour vous la définition dans le dictionnaire. La première signification est scientifique. Cela signifie : « Trouver ou découvrir des choses qu'on ne cherchait pas ». Il y a des exemples très célèbres dans l'histoire. Par exemple, quand Fleming a découvert la pénicilline, il ne la cherchait pas. Un autre exemple, c'est le téflon qu'on utilise dans les poêles. C'est un produit qui a été développé par la NASA pour aller dans l'espace. Plus tard, on a découvert que ce téflon avait des caractéristiques très intéressantes pour la cuisson. La seconde signification est : « Donner des significations aux événements hasardeux ». Je trouve cela très intéressant. Vous savez ce que je fais parfois ? Je dis aux gens et aux enfants : « Sortez, sortez, allez chercher une nouvelle idée, puis revenez avec quelque chose que vous n'avez pas voulu chercher ». C'est comme ça que cela se passe. On se promène, on fait plein de choses. Et puis on revient avec de nouvelles idées qu'on ne cherchait pas. C'est presque de la magie. C'est surtout cela que je veux accentuer. Pour moi, c'est ça le vrai processus de créativité. Ce n'est pas la créativité au sens de Léonard de Vinci : « Maintenant, je vais inventer quelque chose de nouveau ». Mais plutôt, je suis occupé à quelque chose et pendant cette occupation, je vais découvrir de nouvelles choses. On doit être ouvert à cela. C'est ça que je veux dire par être attentif aux

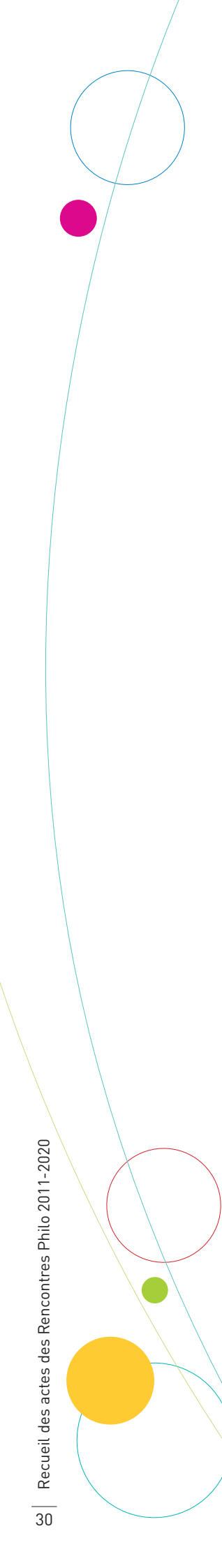
opportunités : c'est en être conscient. C'est un point commun entre la philosophie et la création artistique.

En philosophie, on est très occupé à analyser des idées, à analyser des concepts, des développements et des raisonnements critiques, mais on ne se rend pas compte que pendant les sessions philosophiques, surtout chez les enfants, énormément de nouvelles hypothèses sont formulées. Je trouve que c'est un point fort qu'il faudrait accentuer. En philosophie, la création des nouveaux aperçus est très importante. Pour nous permettre de mieux comprendre, je vais vous raconter une anecdote célèbre. Un jour, Einstein se promenait au bord du lac Léman près de Genève. Il voit un garçon qui jette des cailloux dans l'eau. Einstein lui demande : « Tu veux faire des cercles dans l'eau ? » Le garçon répond : « Des cercles, tout le monde peut en faire, moi j'essaie de faire des carrés ». Il n'est pas certain que cette anecdote soit authentique, mais c'est cela que je veux montrer en disant d'être conscient des nouveaux aperçus. Le point faible de la philosophie c'est la captation et le transfert des nouveaux aperçus. C'est ce que je regrette souvent lors des ateliers philosophiques. Il y a énormément de nouvelles idées qui sont créées mais, puisque ce sont des conversations, puisque ce sont des activités orales, beaucoup se perdent. Je me souviens d'une institutrice australienne qui récoltait les expressions des enfants. Elle les appelait « les perles de sagesse ». Elle les collectionnait et elle les mettait dans un coffre-fort. À la fin de l'année, elle rassemblait toutes ces

perles de sagesse et en faisait un livre que chaque enfant recevait en cadeau.

C'est un problème très important que celui de la captation et du transfert des aperçus. C'est à mon avis un point faible de la philosophie. À l'inverse, le point faible de l'activité artistique c'est la création de nouveaux aperçus. J'ai été professeur à l'Académie des Beaux-Arts d'Ostende. On y a créé un nouveau cours : « Développement de visions artistiques ». J'avais créé le concept d'« atelier philosophique ». La plupart des étudiants ne voulaient pas venir parce qu'ils estimaient que cela ne sert à rien, que la pensée artistique vient du ventre. L'idée de consacrer de l'énergie, de la réflexion pour savoir, pour découvrir d'où viennent ces idées, est considérée comme du temps perdu. Voilà le point faible de la création artistique : beaucoup d'artistes ne savent pas d'où viennent leurs idées et c'est dommage. En revanche, le point fort de la création artistique c'est la captation, le transfert des aperçus. Contrairement aux ateliers philosophiques, à la fin du processus artistique, il y a toujours quelque chose à montrer. Il faudrait connecter les deux, philosophie et création artistique, création de nouveaux aperçus et captation de ceux-ci. Pour moi, la grande conclusion consiste à dire que le mariage idéal serait celui de *heimspeki* et de « création artistique ». Je trouve que c'est très stimulant, complémentaire et somme toute, très naturel.

Souvent, avec les enfants, on ne tient pas compte du fait que tout le monde est différent. C'est cela le problème. J'ai constaté que dans beaucoup d'écoles, les activités



esthétiques et le développement artistique se font dans une camisole ; on tue souvent le processus de créativité parce qu'on développe des méthodes didactiques : première étape, deuxième étape, etc. On doit arriver à des résultats. C'est pour cette raison que je ne parle pas de méthode mais de *modus operandi*. Cette procédure commence avec une expérience, une stimulation, quelque chose de bizarre ou quelque chose de simple... Ça peut être n'importe quoi. Je travaille souvent avec ou dans des musées d'art contemporain ou plus classiques. Je préfère toutefois les musées d'art contemporain parce qu'ils contiennent des œuvres qui sont d'emblée choquantes ou provocantes. Je travaille surtout avec le MuHKA (Museum van Hedendaagse Kunst Antwerpen), mais j'ai aussi travaillé avec le musée d'art contemporain d'Amsterdam et le musée de la photographie de Rotterdam.

Un exemple de stimulation que j'ai faite il y a quelques années : une visite, avec des enfants, de la maison de Rubens à Anvers. J'ai demandé tout simplement : « Est-ce que Rubens a lui aussi fait des dessins d'enfants ? Rubens est un peintre célèbre, mais il a dû commencer sa carrière par des dessins d'enfants. Comment Rubens dessinait-il quand il avait le même âge que vous ? ». Ça c'est une stimulation, c'est une forme d'expérience.

Après cette expérience vient la phase d'association de réflexions philosophiques (ateliers philosophiques à partir des questions). Ce que j'utilise, c'est le système des captages. Par exemple, je me sers des plans d'architecte du musée.

Je me promène avec les enfants et je leur demande que, à chaque fois qu'ils ont une idée, ils dessinent sur le plan des phylactères et écrivent : « J'ai eu cette idée à cet endroit ». C'est très amusant de refaire le parcours avec eux. C'est une manière de capter vraiment. D'ailleurs je le leur répète : « Il y a beaucoup dans votre tête, cherchez un moyen de capter ».

Vient ensuite une phase de description, de dialogue. On va échanger les idées, les sélectionner, les décrire ; on va les exprimer en une phrase ou en un mot.

Enfin, nous allons chercher les moyens pour transformer ces idées en un produit visible. C'est ce qu'on appelle la phase de création. Quand on a créé quelque chose, tout ce processus recommence. C'est un des points forts de cette façon de travailler. En fait, on crée un mouvement en spirale : il y a une expérience, on crée quelque chose et cette création devient de nouveau une expérience. De cette façon, on crée un mouvement presque infini. Je veux donner quelques exemples pratiques.

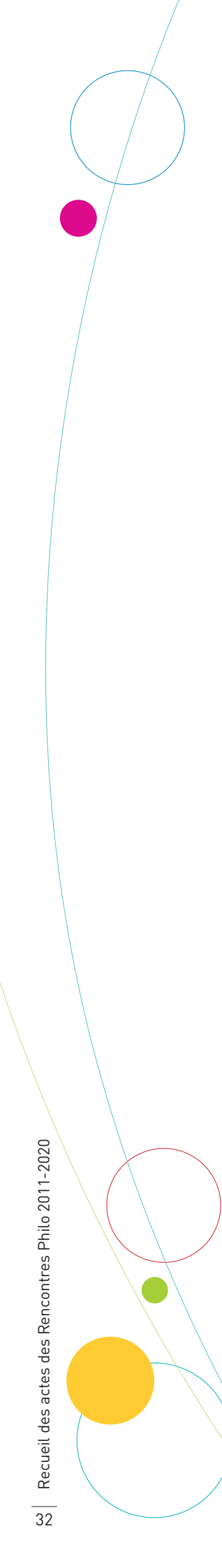
Il y a deux semaines, je suis allé philosopher dans une petite école près d'Anvers. Cela faisait deux ans que je n'avais plus fait cela. Je donne cours dans une Haute École et je n'ai presque plus le temps d'aller dans les écoles primaires. Or, j'étais invité pour faire un atelier philosophique avec les enfants. Après ne plus avoir été nager pendant quelque temps, la première fois que vous entrez de nouveau dans la piscine vous vous demandez : « Est-ce que je le pourrai encore ? » Au moment d'entrer dans la classe, je n'avais encore aucune idée de ce que j'allais faire. Un des

enfants m'a dit : « Tu es un sorcier ». J'ai répondu : « Oui, c'est vrai, je sais ensorceler. ». Comme les enfants ne me croyaient pas, je leur ai demandé : « Qu'est-ce que je dois faire pour que vous croyiez que je suis un vrai sorcier ? » Ils m'ont mis au défi de prévoir ce qu'ils allaient dire. Alors j'ai fait un petit exercice de mathématique : « Imaginez un chiffre. Multipliez ce chiffre par 2. Ajoutez 6. Divisez par 2. Retirez le premier chiffre que vous avez obtenu. Le résultat est 3 ». Les enfants m'ont rétorqué qu'il s'agissait d'un truc et non d'ensorcellement. C'est un exemple pour montrer qu'en cours de route, il y a des opportunités. Je crée des obstacles et, comme un ruisseau, les enfants les contournent. C'est très beau à voir. J'ai commencé la session à onze heures trente, c'était un mercredi, l'école se terminait à midi et demi. À une heure moins quart les enfants étaient encore là.

Un autre de mes projets s'appelle « Ma place ». C'est un projet qu'on a mené à Bruxelles. Pendant deux mois, on a philosophé avec les jeunes des quartiers de Schaerbeek et Molenbeek sur le sujet de « Ma place ». Pendant les sessions, ils ont été accompagnés par un photographe. Ils ont pris des photos. Les photos devenaient de nouveaux sujets philosophiques qui aboutissaient à de nouvelles séances photos, etc.

Il y a aussi le projet qui s'appelle « La cage ». C'est un projet littéraire, artistique et philosophique. Je l'ai mené de 1997 à 1999 avec la participation de Gregie de Maeyer, écrivain de romans philosophiques, et Koen Vanmechelen, artiste considéré

comme très important, auteur notamment du *Cosmopolitan Chicken project*. C'est en Flandre, lors de la fête de la littérature jeunesse, que nous avons initié ce projet. « La cage », c'est un livre et c'est aussi un moyen de montrer la liaison entre le processus de philosophie et celui de création artistique. On a fait une tournée : Tongres, Hasselt, Anvers, Louvain, etc. Puis le projet est devenu international : il a circulé en Suède, en Norvège, en Islande, en Italie. À la mort de Gregie de Maeyer, nous avons décidé de mettre un terme au projet. L'activité durait une journée. On était accompagné d'un noyau de philosophes, mercenaires comme moi. La journée commençait par la lecture d'une histoire par Gregie de Maeyer. Ensuite, les enfants étaient répartis en petits groupes. Dans l'après-midi, chaque groupe recevait une cage. L'idée de départ était le mythe de la naissance de Pallas Athéna. En bref, Zeus a une aventure avec Métis. En grec, « métis » veut dire lucidité, mais à ce moment-là de l'histoire, Zeus n'est pas encore lucide. Métis tombe enceinte. Pour Zeus cela pose problème, aussi décide-t-il de la tuer et de la manger. Neuf mois plus tard, au moment où l'enfant doit naître, Zeus a un terrible mal de tête. La montagne Olympe en tremble tant il hurle de douleur. Il supplie qu'on l'aide. Alors Héphaïstos, Dieu des forgerons, prend sa hache et fend le crâne de Zeus d'où sa fille Pallas Athéna émerge. Zeus devient lucide et distingue tout à coup le bien du mal. C'est l'image qu'on utilisait pour « La cage ». Nous disions aux enfants : « Notre tête est une cage, il y a plein d'idées dedans. ».



Ils recevaient une cage. C'était une boîte en bois qui symbolisait leur tête. Leur mission était très simple : « Il y a plein de choses dans votre tête et c'est à vous de trouver les moyens de les faire sortir. ». Ils recevaient des scies, du bois, du fer. Ils pouvaient faire n'importe quoi, mais la mission consistait à sortir leurs idées. À la fin de la journée, on organisait une exposition. Puis on réfléchissait de nouveau sur ce qu'ils avaient fait.

Koen Vanmechelen a mélangé son œuvre avec les œuvres des enfants pour une exposition qui a voyagé dans toutes les villes où nous allions. Cela correspond à la vision artistique de Koen Vanmechelen.

Pour lui, l'œuf est l'objet artistique le plus parfait qui existe. On vient tous des œufs. Mais pourquoi est-il l'objet artistique le plus parfait ? Le processus artistique, c'est un processus de libération. Comme je le mentionnais dans mon image du ruisseau, on est confronté à plein d'obstacles. L'expression artistique, c'est libérer les obstacles, les dépasser. Ce qui est paradoxal, comme le poussin qui sort de son œuf, c'est que l'expression artistique est un acte de libération mais qu'on l'emprisonne à nouveau dans une image, dans un produit, dans un dessin, dans une sculpture...

II. Edwige Chirouter

Maître de conférences (Université de Nantes)

Expert auprès de l'UNESCO

PRATIQUER L'ÉTONNEMENT : LA PHILOSOPHIE, LA LITTÉRATURE ET L'ENFANCE

1. Introduction

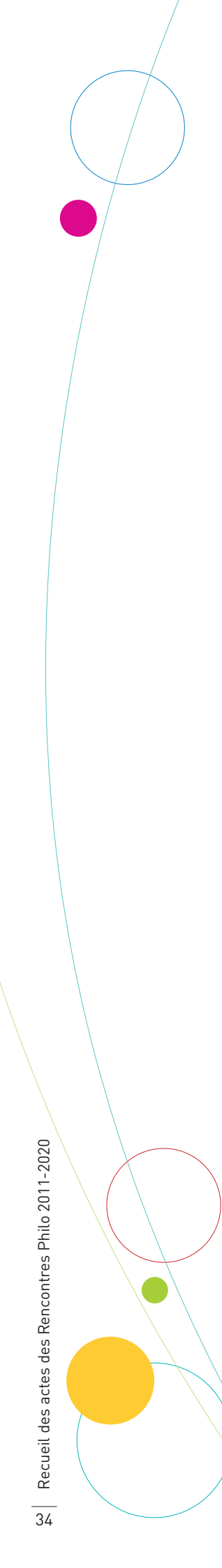
Il n'y a pas d'âge pour se poser des questions philosophiques et, dès l'âge de trois ans, face à l'expérience de « l'étonnement devant le monde » (Aristote), les enfants se posent des questions insolubles et éternelles sur la vie, la mort, les relations humaines, la morale, le politique. L'enfant, en tant qu'enfant, en tant que regard neuf, naïf (mais non innocent...), fait à chaque pas cette expérience originelle. *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry pourrait être la représentation métaphorique idéale de ce « don » de l'enfance, de ce regard enfantin, toujours neuf, jamais blasé, sur les mystères, les beautés, les horreurs de la vie et du monde. Il serait par excellence celui qui, selon l'expression de Gilles Deleuze, fait « l'idiot » et pose la question du pourquoi et de l'essence des choses en toute naïveté et intensité.

Donnons quelques exemples de questions d'enfants : « Est-ce que le premier homme avait une maman ? » ; « Pourquoi table ça se dit "table" ? » ; « Est-ce qu'il faut aimer tout le monde ? » ; « À quoi on reconnaît qu'on est amoureux ? » ; « Est-ce qu'il faut

toujours dire la vérité ? » ; « Pourquoi il y a des gens pauvres ? » ; « Quand est-ce qu'on devient grand ? » ; etc.

Pour répondre à ce questionnement enfantin, la pratique de « la philosophie avec les enfants », développée et diffusée au XX^e siècle grâce aux travaux du professeur américain M. Lipman, se développe en Europe depuis une trentaine d'années. On voit ainsi apparaître des « courants » qui inventent chacun des façons spécifiques d'apprendre à philosopher dès le plus jeune âge et qui répondent à des enjeux pluriels :

- Un premier enjeu *existential* et *anthropologique* car ces pratiques permettent de reconnaître derrière *l'élève* (même le plus en difficulté) un *sujet* digne d'écoute, de respect, de parole et de pensée. C'est le psychanalyste J. Lévine qui a été l'initiateur en France des premières expérimentations à l'école primaire. J. Lévine a souligné la profondeur métaphysique de certaines questions des enfants et dénoncé l'attitude des adultes qui, soit se renvoient la balle, soit repoussent à « plus tard » le moment d'y répondre. C'est ainsi tout le regard sur



l'enfant qui est bouleversé par la mise en place de ces pratiques ;

- Un second enjeu d'ordre *politique* qui voit dans ces pratiques l'occasion de former dès le plus jeune âge des citoyens éclairés, capables de jugement critique et de regards lucides et réflexifs sur le monde et notamment un monde problématique ;

2. Philosophie (avec les enfants) et littérature (de jeunesse)

Parallèlement à ce développement des expérimentations, avoir pris en compte les interrogations métaphysiques semble aussi une grande tendance de la littérature de jeunesse contemporaine. Depuis les années 1960, la société occidentale contemporaine, grâce aux apports de la psychologie et de la psychanalyse, a reconnu aux jeunes enfants de plein droit le statut de « sujet pensant » qui a besoin d'être guidé dans son cheminement existentiel et intellectuel. La littérature dite « de jeunesse » est toujours un symptôme de la façon dont une époque se représente le monde de l'enfance. Quand une société considère l'enfant comme un petit être ignorant, dénué de raison, ou comme une petite chose innocente qu'il faut protéger du monde et des préoccupations des adultes (et c'est cette vision de l'enfance qui a prévalu en occident jusqu'à une époque très récente), on ne peut effectivement que lui offrir des récits très édulcorés, mièvres ou moralisateurs, sans aucune profondeur ni subtilité littéraire ou philosophique.

- Enfin, un enjeu *pédagogique* et *didactique* puisqu'il s'agit aussi de démocratiser l'accès à une discipline scolaire réputée hermétique et élitiste, et qui est réservée en France à la classe Terminale des lycées généraux et technologiques (mais pas professionnels...).

Or, le développement et la vulgarisation de la psychologie et de la psychanalyse depuis les années 1960 ont permis à la fin du XX^e siècle le développement d'une nouvelle littérature ambitieuse qui aborde des sujets graves et profonds.

En 1976, avec le succès de la *Psychanalyse des contes de fées*, B. Bettelheim vulgarise la vision freudienne de l'enfant (un « pervers polymorphe » qui n'a rien d'innocent) et convainc ainsi beaucoup d'éducateurs que les enfants ont des angoisses existentielles mais aussi qu'ils sont capables d'interpréter inconsciemment le message latent d'un récit (le conte) pour mieux donner sens au monde et à l'existence. Ces récits universels sont la métaphore des conflits intérieurs qui sont propres à la condition enfantine (la peur d'être abandonné et de mourir de faim, la rivalité entre frères et sœurs, entre mère et fille, le conflit permanent entre « le principe de plaisir » et « le principe de réalité », la complexité des sentiments humains, l'amour mélangé à la haine, etc.). Les contes de fées lui permettent alors de

mieux comprendre ce qui se passe en lui à un niveau inconscient, de dépasser ses conflits et donc de grandir.

C'est ce qu'exprime magnifiquement la fin de l'album *L'arbre sans fin* de Claude Ponti : après la mort de sa grand-mère, la jeune Hipollène va entamer un long voyage initiatique. De retour chez soi, après avoir accompli, par le pouvoir de la fiction, toutes les étapes du travail de deuil et de construction de soi, elle retrouve Ortic, le monstre « dévoreur d'enfants perdus ». Il bondit sur elle une dernière fois en hurlant : « Je n'ai pas peur de toi ! », mais elle peut désormais lui répondre : « Moi non plus, je n'ai plus peur de moi ! » Cette réplique surprenante terrasse aussitôt le monstre qui se transforme en « vieille salade moisie » ! Le monstre, c'était elle ! Il est l'incarnation de ses angoisses enfantines archaïques. Mais Hipollène a grandi et ne se laisse plus accaparer par ses pulsions dévorantes. Grandir lui aura permis ce cheminement et cette conquête.

Nous avons donc ici à la fois une illustration métaphorique de la thèse de Bettelheim sur la fonction des contes et des personnages effrayants, incarnation de nos propres peurs, et aussi la démonstration de la finesse et de la subtilité de la création contemporaine : rien d'édifiant ici dans le message délivré par Claude Ponti mais bien une métaphore implicite qui fait le pari de l'intelligence interprétative du très jeune lecteur.

Les enfants sont donc capables de lire autre chose que « Martine » ou « Tchoupi » ! Ils ont besoin de grands récits et sont capables d'interprétations complexes. C'est cette leçon qui a été retenue du succès de Bettelheim et qui va permettre le développement d'une littérature de qualité à destination des plus jeunes. Vont ainsi se développer, non seulement des adaptations fidèles de contes (comme celles d'A. Browne ou d'E. Battut), mais aussi des œuvres originales (comme les albums de T. Ungerer, de G. Solotareff, Kitty Crowther ou de Rascal par exemple). La littérature de jeunesse est désormais un vrai continent littéraire peuplé d'œuvres magnifiques qui abordent avec subtilité et intelligence de grandes questions métaphysiques.

De plus, on voit apparaître depuis une dizaine d'années sur le marché de l'édition un nouveau genre : celui des « manuels de philosophie pour enfants ». J'en distingue plusieurs sortes :

- Des ouvrages qui mêlent « récits » et « explications philosophiques », comme les « Philofables » de Michel Piquemal, les « Ninon » d'Oscar Brenifier ou la jeune collection des « Petits Platons » ;
- Les exposés philosophiques, comme les « Goûters philo » chez Milan, les « Philoz'enfant » chez Nathan ou encore les « Chouette penser ! » chez Gallimard ou les « Petites conférences » chez Bayard. Je n'oublie pas les revues comme *Philéas & Autobule* et, en France, *Pomme d'Api*.

3. Pourquoi la littérature pour philosopher ?

Après cet historique et ce petit catalogue non exhaustif, je voudrais insister sur l'intérêt d'utiliser le récit pour philosopher. La fiction littéraire permet d'expérimenter de nouveaux rapports au monde. Elle apporte des points de vue inédits. L'imaginaire est comme un immense « laboratoire » (P. Ricoeur) où les hommes peuvent modeler, dessiner, redessiner à l'infini les situations, les dilemmes, les problèmes qui les travaillent. Dégagée des contraintes du réel empirique, des lois de la physique et même des lois de la morale ou de la justice, la fiction permet de vivre par procuration ce que le réel, seul, ne nous permettra jamais de vivre : écrivain et/ou lecteur, je peux commettre un meurtre et, comme dans *Crimes et Châtiments*, expérimenter de l'intérieur les tourments du remords. Je peux devenir invisible, comme le berger Gygès (le mythe de Platon existe en album jeunesse), et expérimenter la possibilité infinie de la transgression de la loi et des règles du Bien et du Mal (que ferais-je si j'étais invisible comme Gygès ?). Dans une classe de GS/CP, une enseignante a mis en parallèle, sur une affiche, la réflexion d'une des élèves, Anna (« même si je pouvais le faire, je ne le ferai pas car j'ai la loi morale en moi ») et la célèbre phrase d'E. Kant (« Deux choses remplissent mon esprit d'une admiration et d'un respect incessants : le ciel étoilé au-dessus de moi et la loi morale en moi »).

Pour l'enfant dont la capacité d'abstraction est en cours d'élaboration, les histoires

jouent un rôle de médiation nécessaire qui donnent forme à des problématiques éthiques ou existentielles. Elles permettent pour lui aussi d'expérimenter des mondes possibles.

Les enfants comprennent parfaitement que la littérature a une relation directe à la vie, à la réalité. Pour le philosophe P. Ricoeur, la littérature est une « expérience de vérité ». Elle dispose d'une « fonction référentielle » : la fiction n'est pas que de l'ordre de l'imaginaire mais elle nous renvoie à la réalité pour l'éclairer. Dans une séance sur le thème de « Grandir », par exemple, un élève intervient spontanément en faisant référence à la figure de Peter Pan pour contre-argumenter alors que l'ensemble de la communauté de recherche semblait d'abord s'accorder sur le fait que « tout le monde a envie de grandir ». Florian : « Y en aussi qui veulent pas grandir. Parce que... comme Peter Pan, il veut pas grandir. Y en a qui veulent pas grandir parce qu'ils disent qu'on prend trop de responsabilités quand on est grand ». Cette représentation universelle de la peur de grandir lui permet de contre-argumenter dans la discussion. Le caractère imaginaire de l'exemple ne donne pas moins de valeur à l'idée énoncée. La référence à cette figure mythique emblématique, qui incarne un désir constitutif de la condition humaine universelle, a valeur de vérité. Les réflexions de Ricoeur ou de Bruner sur la littérature comme « expérience de vérité » trouvent un écho remarquable dans la façon dont les élèves s'appuient

sur les références littéraires pour étayer leur réflexion avec justesse et cohérence.

La fiction instaure aussi les problématiques philosophiques dans une « bonne distance » : entre l'expérience quotidienne et l'intime, trop chargé d'affect pour penser, et le concept, trop abstrait, et facilite par là le développement d'une pensée rationnelle. Par exemple, dans une séance sur « l'amour » dans une classe de 4^e SEGPA (section spécialisée), un des élèves passe de façon indifférente (et sans s'en rendre compte, à la manière d'un lapsus) du personnage (ici Cyrano de Bergerac) à la première personne du singulier. Lucas : « Cyrano, il a pas raison d'écrire à la place de Christian... Il est fou ! Il aime Roxanne et il aide Christian. C'est nul. Je la laisse pas à un autre. Il est nul de faire ça ».

La médiation culturelle l'aide ainsi dans cette prise de parole publique sur des sujets profonds. Et cet espace de parole permet de gagner en estime de soi car

l'élève est reconnu dans et par l'institution scolaire comme un « sujet pensant » digne, rattaché à la condition humaine, capable de prendre la parole et de penser ces questions. On assiste dans les séances menées dans toutes les classes (mais c'est particulièrement visible dans les classes de l'enseignement spécialisé, où l'effet de loupe est encore plus saisissant), que les élèves se servent de ce que j'appelle le « paravent » du personnage pour s'engager authentiquement dans la réflexion philosophique (je ne parle pas de moi à la première personne car je n'oserais jamais m'abandonner si intimement devant mes camarades de classe – et les professeurs ! – sur des sujets si intimes et profonds, mais je me « sers » du personnage de l'histoire comme Robinson, Cyrano ou Peter Pan pour penser et m'appropriier authentiquement et publiquement de grandes questions métaphysiques universelles : la solitude, l'amour, la peur de grandir, la tragédie de la condition humaine).

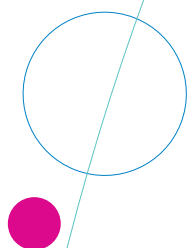
4. La mise en réseau d'albums sur une question philosophique

Je vais maintenant vous présenter un dispositif particulier qui permet d'allier littérature de jeunesse et philosophie avec les enfants. Il s'agit de la mise en réseau d'albums sur une question philosophique².

La mise en réseau d'ouvrages sur une question philosophique permet :

- De créer une culture littéraire commune à la communauté de recherche ;
- D'élargir les points de vue et de montrer la problématique sous ses différents aspects et de donner ainsi des outils pour problématiser, argumenter et conceptualiser ;

2 Pour plus de précision, voir : CHROUTER Edwige, *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*, Hachette, 2011 ; et les mallettes pédagogiques : philosophiealecole.over-blog.com/



- De mettre le problème à « bonne distance » (je parle de moi mais à travers le « paravent » du personnage).

Je choisis donc toujours des albums qui permettent aux enfants de penser les attributs du concept. Par exemple sur le concept d'amitié ;

- *Otto* de Tomi Ungerer : l'amitié transcende le temps ;

- *Le petit être* de Jeanne Benameur : la véritable amitié est désintéressée ;

- *Loulou* de Grégoire Solotareff : l'amitié transcende les différences ;

- *Cherche amis* d'Audrey Poussier : l'amitié est une histoire qui se construit dans le partage ;

- Enfin, le « goûter philo » aide les élèves à approfondir les idées et les enseignants à relancer la discussion grâce aux petites anecdotes qui illustrent de façon simple et ludique un des aspects de la question.

Dans mon dispositif, je conseille d'utiliser des traces écrites pour permettre aux élèves de s'appropriier le cheminement de pensée : une affiche collective qui synthétise toutes les réflexions et tous les exemples développés lors des séances, un cahier de philosophie individuel pour permettre à chacun d'avoir des temps de retour sur soi et de concentration. À la fin d'une séquence sur un concept, les élèves peuvent ainsi réaliser une exposition avec les affiches collectives et des dessins sur le thème.

5. Conclusion

« La métaphysique consiste à répondre aux questions des enfants », affirmait le philosophe Groethuysen. Nous devons saisir cette curiosité philosophique pour leur permettre d'avancer dans leur cheminement et leur apprendre progressivement à penser par eux-mêmes. De plus, au-delà du simple apprentissage du philosophe, les activités philosophiques ont aussi des effets sur les élèves. Si les activités sont menées de façon régulière, l'approche philosophique du récit permet de travailler *l'estime de soi*.

L'approche philosophique du récit leur permet aussi de construire une autre relation aux savoirs scolaires. En interrogeant, par exemple à travers un

album, un conte ou une fable, le sens des connaissances (« Pourquoi apprendre l'histoire ? » ; « Qu'est-ce qu'une vérité scientifique ? » ; « Qu'est-ce que la création artistique ? » ; « À quoi sert l'école ? »), les élèves peuvent retrouver la « saveur des savoirs » (P. Meirieu), c'est-à-dire faire émerger à nouveau les inquiétudes, les interrogations dont sont issues les connaissances humaines. On fait le pari que, par là, le maître suscitera un intérêt d'ordre anthropologique chez ses élèves, par une approche résolument culturelle et réflexive. Ces ateliers, en activant une dynamique du désir chez le sujet, contribuent à donner du sens aux savoirs.

6. Bibliographie

a. Ouvrages généraux sur la pratique de la philosophie à l'école

Michel TOZZI, *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, CNDP, Hachette, 2001

Michel TOZZI, *Les nouvelles pratiques philosophiques*, Chroniques sociales, 2012

François GALICHET, *La philosophie à l'école*, Paris, Milan, 2007

Anne LALANNE, *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, Paris, ESF, 2002

Jacques LÉVINE, *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers Agsas de réflexion sur la condition humaine*, ESF, 2008

Jean-Charles PETTIER, Véronique LEFRANC, *Un projet pour philosopher à l'école*, Paris, Delagrave, 2006 (coll. Guides de poche de l'enseignant)

Jean-Charles PETTIER, Pascaline DOGLIANI, Isabelle DUFLOCQ, *Un projet pour philosopher en maternelle*, Paris, Delagrave, 2010 (coll. Guides de poche de l'enseignant)

b. Manuels pour les professeurs des écoles

Edwige CHIROUTER, *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums jeunesse*, Hachette Éducation, coll. Pédagogie pratique, 2011

François GALICHET, *Pratiquer la philosophie à l'école, 15 débats pour les enfants du cycle 2 au collège*, Nathan, 2004

Jean-Charles PETTIER, Thierry BOUR, Michel SOLONEL, *Apprendre à débattre, vie collective et éducation civique au cycle 3*, Hachette Éducation, coll. Pédagogie pratique, 2003

Jean-Charles PETTIER, Jacques CHATAIN, *Textes et débats à visée philosophique au cycle 3, au collège (en SEGPA et ailleurs)*, CRDP Créteil, 2003

c. Littérature de jeunesse

Tomi UNGERER, *Otto*, L'école des loisirs

Tomi UNGERER, *Jean de la lune*, L'école des loisirs

Tomi UNGERER, *Les trois brigands*, L'école des loisirs

Claude PONTI, *L'arbre sans fin*, L'école des loisirs

Grégoire SOLOTAREFF, *Loulou*, L'école des loisirs

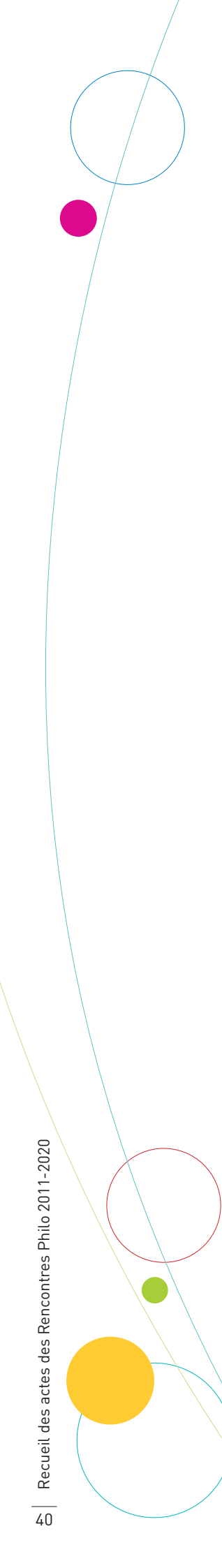
Michel PIQUEMAL, *Les philofables*, Albin Michel

Oscar BRENIFIER, *La vérité selon Ninon*, Autrement Jeunesse

Catherine VALLÉE, *L'anneau de Gygès*, Éditions du Cheval Vert

Marc LE THAI, *Cyrano*, Gauthier Langureau

Jeanne BENAMEUR, *Le petit être*, Thierry Magnier



Audrey POUSSIER, *Cherche amis*, L'école des loisirs

Michel PUECH, Brigitte LABBÉ, *L'Amour et l'amitié*, Milan, Les Goûters philo

Oscar BRENIFIER, *Le Beau et l'Art, c'est quoi ?*, Nathan, Philoz'enfant

d. Sites internet

<http://www.philotozzi.com>

[site de Michel TOZZI]

<http://philolab.fr>

[Association pour les Nouvelles Pratiques Philosophiques]

<http://edwigechirouter.over-blog.com>

[site de littérature de jeunesse et Philosophie avec les enfants]

<http://philosophiealecole.over-blog.com>

[mallettes pédagogiques Philosophie et Littérature de jeunesse]

Pierre PEJU, *Le monstrueux*, Gallimard, Chouette penser !

Jean-Paul MONGIN, *La folle journée du professeur Kant*, Les Petits Platon

Edwige CHIROUTER, *Moi Jean-Jacques Rousseau*, Les Petits Platon

<http://www.cenestquundebut-lefilm.com>

[site du documentaire]

<http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora>

[revue Diotime L'agora]

<http://agsas.free.fr/spip>

[Association des Groupes de Soutien au Soutien. Site de Jacques LÉVINE]

<http://www.fp.ulaval.ca/philoenfant/philo.asp>

[L'université Laval. Canada]

<http://www.lespetitsplaton.com>

[Site de la collection Les petits Platon]

III. Michel Puech

Philosophe

Maître de conférences à l'Université Paris-Sorbonne

<http://michel.puech.free.fr>

LA PHILO EN ACCÈS LIBRE

Pourquoi tout le monde devrait-il avoir accès à la philosophie ? Parce que l'accès est une valeur en soi, dans le monde contemporain. Cela ne s'applique pas seulement au monde numérique, mais aussi au monde culturel – et les deux sont en train de fusionner.

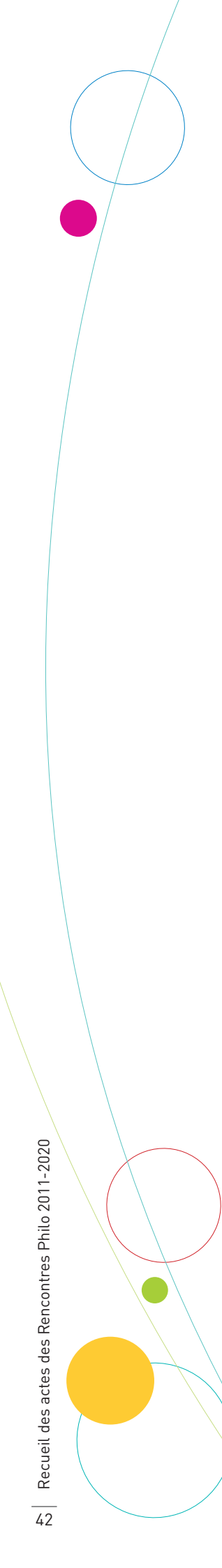
Sans être un spécialiste de la philosophie pour enfants, je peux simplement parler du projet personnel de diffusion culturelle qui m'a conduit à publier des livres de « philosophie pour enfants », qui en réalité s'adressent à tous. Il est pourtant bien possible que rien ou presque n'en soit généralisable.

Je m'appuie sur la base d'une formation sérieuse en philosophie – qui me permettrait à l'occasion de me défendre contre l'agressivité des profs de philo, si rapides à dénoncer ce qu'ils ne connaissent ni ne comprennent comme n'étant « pas de la philosophie ». Pour ne pas être victime des professionnels de la profession (de prof), il faut commencer par l'être au moins autant qu'eux (j'ai toujours eu un poste d'enseignant à plein temps). Ma compétence est de faire le lien entre la culture au plus haut niveau possible et le public dans toutes ses dimensions, notamment par des interventions grand public et des interventions en entreprise, et ceci, en accès direct, sans la médiation d'une cou-

verture institutionnelle, méthodologique, idéologique...

Mes incompétences sont flagrantes et expliquent hélas les particularités de mes publications et activités. Je souffre d'une allergie sévère à la mentalité de l'Éducation Nationale française. Mon mode de fonctionnement est incompatible avec sa bureaucratie et sa culture de la soumission. Premier principe donc : « zéro bureaucratie ». Les « sciences de l'éducation », deuxième insuffisance, me sont totalement incompréhensibles. Je suis incapable de théoriser sur la pédagogie, d'où un second principe : « zéro méthodologie ». Une troisième allergie m'impose comme troisième principe : « zéro contact » avec le milieu (de l'édition parisienne, du journalisme, et autres mondanités), ce qui fait que mes petits livres (les « Goûters Philo » l'ont démontré) ne peuvent se diffuser que par les micro-actions des lecteurs qui les aiment et les achètent, sans combine promo du microcosme.

Malgré ces lourds handicaps, quelques réalisations de diffusion culturelle non-institutionnelle ont pu voir le jour et témoignent de cette possibilité d'offrir un accès direct aux ressources de la pensée. Les plus connues sont les « Goûters Philo », imaginés, créés et co-écrits avec Brigitte Labbé, illustrés par Jacques Azam,



projet porté par l'éditeur Milan. J'en ai co-écrit les vingt-cinq premiers titres, qui ont donné accès, pour le grand public français, à la philosophie pour enfants, par des livres qui contiennent des dessins, des histoires, des analyses, mais ni référence à des auteurs ni dissertation. Le succès continué de cette collection, y compris dans ses nombreuses traductions, valide l'hypothèse dont Brigitte Labbé et moi sommes partis : il existe un besoin réel d'accès à des outils de réflexion, pourvu qu'on casse les codes de la domination culturelle. Pour les casser, en s'adressant en réalité à tous et pas uniquement aux enfants, nous avons choisi la forme de livres pour enfants.

Pari renouvelé avec la collection, moins connue mais aussi ambitieuse, « De Vie en Vie », toujours aux éditions Milan (vingt titres comme coauteur avec Brigitte Labbé). L'idée est de diversifier les thèmes de réflexion et de les incarner par des personnes réelles et pas de la fiction, toujours dans une volonté d'enrichissement philosophique, avec des questions et des réponses. Aujourd'hui, la collection « Philosopher ? », aux éditions Le Pommier (neuf titres parus) relève le défi de s'adresser aux adolescents. Faire lire quelque chose de pas idiot à un ado, c'est vraiment le défi ultime. À un moment de leur vie où ils ont tellement besoin de communiquer, avec des adultes bienveillants, il est quasiment impossible de leur parler. Pourquoi pas alors les faire lire, ce qui serait à peine moins impossible ? Ces petits livres proposent au lecteur (là aussi de tout âge) un texte continu, qui pose des questions, concrètes,

les analyse, et formule des hypothèses de réponse, esquisse des références possibles de valeurs – mais ne renvoie pas à d'autres livres (les gens normaux ne sont pas comme nous, les universitaires, ils ne lisent pas des livres pour entendre parler d'autres livres). Chacun de ces livres a fait l'objet d'une création graphique originale, audacieuse, confiée à un dessinateur différent pour chaque titre : chacun(e) s'est emparé du texte et lui a donné vie sur la page d'une manière saisissante. Merci à Marianne Joly et Isabelle Dumontaux qui ont rendu possible cette alchimie.

Je veux signaler aussi le livre *La philosophie en clair* (Ellipses), de 1999, sans cesse réimprimé depuis, et dont le sous-titre dit assez le projet : « Dix classiques sérieusement dépoussiérés ». Car il est aussi possible de parler directement des grands auteurs de manière non scolaire et non scolastique, heureusement.

L'enjeu de la communication avec les jeunes, selon moi, est de casser les codes d'humiliation et de domination sur lesquels reposent les institutions scolaires et culturelles, assez souvent, tout en apportant un contenu réel, à la différence des médias. Ni l'école, ni la télé.

La philosophie peut alors jouer son rôle de transmission de méthodes de raisonnement, mais de manière non formelle, en se présentant comme un ensemble d'outils d'analyse et d'évaluation, de découverte, d'esprit critique (méta-apprentissage), et pas comme un ensemble de textes sacrés et de noms vénérables, pas comme un savoir-faire rhétorique qui met le locuteur en position de supériorité.

D'où un parti pris de méthode : apporter des hypothèses et des solutions, mais de manière non dogmatique – car poser des questions et laisser l'autre sans réponse me semble être une pratique de domination et d'humiliation. Plutôt : poser des questions (éventuellement en commun) et proposer des réponses (éventuellement plusieurs), qui sont autant d'outils pour travailler à ses propres questions et à ses propres réponses.

L'accès libre par la diffusion d'un produit en librairie, sans aucune couverture institutionnelle ni méthodologique, c'était finalement, avant que le mot devienne à la mode grâce à l'Internet, « désintermédiaire » la philosophie. C'est aussi, finalement, un élément de la sagesse nécessaire aujourd'hui, pour l'*Homo Sapiens Technologicus*, et qui consiste essentiellement en micro-actions – chaque petit livre est une micro-action, chaque instant de leur lecture est une micro-action.

Et l'avenir ? Le numérique prend le relais de l'objet-livre. Je suis convaincu qu'il donne de nombreux potentiels à la diffusion culturelle non-institutionnelle, notamment le *home schooling* et plus généralement la déscolarisation de la culture. Mon projet actuel est d'être acteur de ce mouvement.

The image features a central blue circle containing the text 'ACTES DES RENCONTRES PHILO 2013'. This central element is surrounded by a complex network of thin, curved lines in various colors (teal, orange, red, yellow, green) that connect to several other circles of different sizes and colors (green, red, yellow, orange, blue, pink, cyan). The overall composition is dynamic and abstract, suggesting a network or a series of interconnected events.

ACTES
DES
RENCONTRES
PHILO 2013

I. Geneviève Chambard

Membre du bureau de l'AGSAS

Formatrice aux Ateliers de Philosophie AGSAS-Lévine

Directrice d'école d'Application honoraire

Formatrice à l'IUFM de Créteil honoraire

LA PHILOSOPHIE DÈS L'ENFANCE, UN CHOIX ET UN ENJEU AMBITIEUX POUR L'AVENIR DE TOUS

1. Introduction

Actuellement, notre société, qui ne se lasse d'admirer la période de l'enfance et de s'émerveiller devant la précocité des apprentissages dès le plus jeune âge chez la majorité des enfants, déplore, dans le même temps, une évolution vers un échec de l'autorité, une propension à privilégier l'immédiateté. Les éducateurs, parents, enseignants, non préparés à ces comportements d'enfants les déplorent et constatent leur inefficacité relative à ces attitudes non adéquates à l'accès aux apprentissages.

Il arrive fréquemment que chacun s'élève contre la montée de l'incivilité et de la violence sans savoir en détecter les causes, sans savoir par quels moyens y remédier.

Les chercheurs de l'AGSAS, association que je représente ici, avec ses fondateurs Jacques Lévine et Jeanne Moll, savent que

« **la pensée doit gagner la bataille contre le corps primaire** »¹, ce corps qui peut jouir d'exercer son pouvoir et d'assouvir ses pulsions.

« Reconnaître l'enfant comme un être de pensée est une urgence absolue : c'est lui permettre de devenir **sujet** alors que tout autour de lui conspire à en faire un **objet** »² :

- objet du désir des adultes,
- objet des commerciaux qui veulent développer leurs pulsions d'achat de futurs consommateurs,
- objet de l'attention des médias,
- objet des dépisteurs, testeurs, évaluateurs... qui s'attachent à réparer des dysfonctionnements ou à classer les enfants selon des suppositions d'évolution bien aléatoires...

1 LÉVINE Jacques, CHAMBARD Geneviève et SILLAM Michèle, *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?*, ESF, 2008.

2 MEIRIEU Philippe, in LÉVINE Jacques, CHAMBARD Geneviève et SILLAM Michèle, *L'enfant philosophe, op. cit.* (préface).

L'accès du sujet à la pensée réflexive et à la maîtrise de soi est un chemin vers la liberté et vers la tolérance. L'humain peut alors devenir acteur des choix qu'il aura à faire tout au long de sa vie, s'impliquer dans des projets et participer efficacement à l'évolution de la société dans laquelle il aura choisi de vivre.

L'enfant philosophe, c'est un enfant « à hauteur d'humanité »³, un enfant qui peut avoir accès à « l'humaine condition », capable de se penser lui-même et de se penser dans le monde, un enfant capable de se construire comme un habitant de la terre grâce à « ce pouvoir extraordinaire que représente la pensée »⁴.

Nous affirmons **l'éducabilité philosophique de tous les enfants** :

- Tous peuvent accéder à la pensée ;
- Tous peuvent dialoguer avec les autres et avec eux-mêmes ;

- Tous peuvent mettre en délibération leurs réflexions spontanées ;
- Tous peuvent tenter d'articuler leurs pulsions narcissiques et le respect du vivre ensemble.

En un mot, « tous les enfants sont appelés à l'humanité »⁵.

Le dispositif de l'Atelier de Philosophie AGSAS-Lévine va permettre à l'enfant d'accéder à sa propre pensée, au plaisir d'une prise de parole réfléchie, au débat implicite bien avant le débat explicite, à la décentration et au plaisir de la confrontation de sa propre pensée avec celle des autres avec, pour objectif, la découverte des « secrets » dans ce que cachent les mots, pour aller vers une pensée argumentée. Ces plaisirs engendreront des désirs de connaissances qui lui permettront de « s'exhausser, de se hisser, au-dessus de ses pulsions primaires »⁶.

2. L'objectif premier des Ateliers de Philosophie AGSAS-Lévine

L'enfant rencontre très tôt et avec la même force que les adultes des questions existentielles telles que la solitude, le bonheur, la peur, l'injustice, la joie, la violence, la colère, la mort... Tous sont prêts, si on les y incite, à « pénétrer audacieusement dans le champ des grandes questions sur la vie qui préoccupent les hommes, de généra-

tion en génération »⁷ et à la découverte du fonctionnement des relations humaines.

Dès leur diffusion en France, les travaux portant sur la philosophie pour enfants ont intéressé Jacques Lévine et les chercheurs qui travaillaient avec lui. Ils ont très rapidement relevé l'intérêt positif de créer une « communauté de chercheurs » au

3 LÉVINE Jacques, CHAMBARD Geneviève et SILLAM Michèle, *L'enfant philosophe, op. cit.*.

4 *Ibidem.*

5 *Ibidem.*

6 *Ibidem.*

7 *Ibidem.*

sein d'une classe et d'amener les enfants à entrer dans une démarche d'« apprentissage » du philosophe.

Nos études sur le dispositif créé en Amérique par Matthew Lipman et son équipe du *Montclair State College* ont porté non seulement sur les objectifs des Ateliers de Philosophie qu'il proposait, mais aussi sur les effets que de tels Ateliers pouvaient avoir sur le comportement des enfants et des adolescents.

Depuis la création de l'Association AGSAS, ses membres ont pour objectif premier de trouver des aides pour « prévenir les souffrances d'école » (titre d'un de nos ouvrages). Les travaux des chercheurs de notre association, créée, comme je l'ai dit plus haut, par Jacques Lévine, psychanalyste, docteur en psychologie, et Jeanne Moll, docteur en sciences de l'éducation, trouvent leur spécificité dans leur orientation pour un **dialogue pédagogie-psychanalyse**.

Une des questions essentielles était et reste : comment permettre à chaque enfant ou adolescent – en particulier ces enfants qui expriment par leur comportement la difficulté qu'ils ont à trouver une place valorisante dans leurs groupes d'appartenance et tout particulièrement ces enfants ou adolescents en difficulté d'intégration dans le groupe des apprenants – **de découvrir qu'ils ont des capacités à penser par eux-mêmes les questions fondamentales de la vie**, à devenir « **apportants** » à l'ensemble des humains qui réfléchissent sur ces sujets et donc à trouver ainsi une place à

leurs yeux, aux yeux de leurs pairs et des adultes qui les entourent ?

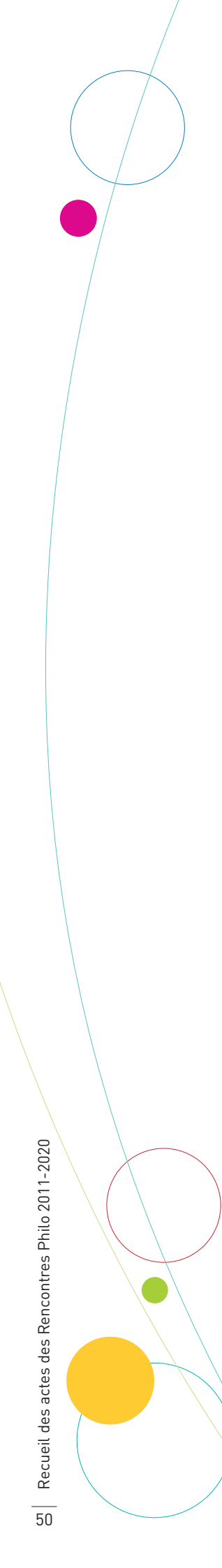
La préoccupation première des membres de l'AGSAS concerne, d'une part, la prévention de tout comportement en rupture avec celui qu'il est nécessaire d'adopter pour vivre en société, et d'autre part, l'aide à apporter aux enfants en difficulté scolaire et en refus d'alliance avec l'école.

Jacques Lévine et ses collaborateurs, en particulier Agnès Pautard, enseignante en maternelle et Dominique Sénore, inspecteur de l'Éducation Nationale, ont alors développé un dispositif différent de celui de Matthew Lipman : les « Ateliers de Philosophie AGSAS-Lévine ».

Très rapidement notre dispositif s'est répandu en France, nous permettant de travailler sur des centaines de témoignages d'élèves et d'enseignants, d'analyser tous les éléments du dispositif, de le faire évoluer pour atteindre les objectifs souhaités et de découvrir les nombreux effets positifs d'un tel protocole.

L'un des objectifs des Ateliers de Philosophie est de permettre à chacun de faire **l'expérience de sa propre capacité à produire de la pensée sur les questions importantes pour l'humanité**, pensée autonome, vivante, responsable et donnée pour authentique là où en est chacun.

L'enfant découvre qu'il est porteur de cette dimension fondamentale de l'être : la pensée dont on est soi-même la source. Annick Perrin, professeur de philosophie, constate :



« Les enfants sont concentrés sur l'émergence de leur propre pensée. Mais le cadre de l'Atelier de Philosophie est aussi celui d'une méditation partagée. L'un des aspects du "débat interne" tient de la rencontre du "je" aussi bien non verbalisé que verbalisé, et du "nous" collectif qui circule dans l'espace environnant. C'est en effet la pensée du groupe qui va permettre à chaque enfant d'avancer dans sa pensée personnelle. Réciproquement, les apports de chacun permettent à la réflexion collective de s'enrichir. Les élèves se relaient et s'épaulent dans des réflexions qui se croisent, se fécondent parfois... L'Atelier AGSAS est une expérience **du penser ensemble de type démocratique** : la relation entre les membres de cette petite communauté de recherche est une relation de solidarité intellectuelle. L'intégration d'un ensemble de règles sociales par le vécu des Ateliers favorise la discussion, la coopération et le dialogue. **C'est, à nos yeux, l'apprentissage d'une véritable éthique de la relation** »⁸.

Les enfants sont invités à **vivre le sentiment d'appartenance à l'humanité** en tant que personnes du monde et « **interlocuteurs valables** ».

Faire participer les enfants à la réflexion sur les questions essentielles à la vie les incite à devenir **co-responsables des problèmes** de civilisation en acquérant la **position de chercheurs et producteurs de pensée**. Confrontés aux problèmes les plus fondamentaux qui préoccupent les hommes, ils sont invités à faire partie

de ceux qui cherchent à rendre la terre plus habitable, la vie plus vivable. L'enfant en tant qu'individu se sent alors relié à ses pairs ainsi qu'à tous ses contemporains, mais aussi aux générations qui l'ont précédé. Ce lien a **valeur d'étayage** pour sa propre construction et contribue au renforcement de sa propre valeur en tant qu'appartenant au genre humain.

Les statuts d'interlocuteur valable et d'« apportant » pour la société qui lui sont conférés lui apportent fierté et lui permettent de s'inscrire en être responsable et avec beaucoup de sérieux dans une lignée transgénérationnelle.

Chacun est confronté implicitement au défi de mettre de l'ordre dans ses pensées sur le monde. Cette sollicitation de recherche de concepts explicatifs l'engage dans un travail permanent de dépassement des réponses acquises et devient lieu de découvertes de la complexité de la pensée, de ses ouvertures et de ses limites.

Chaque enfant, quel que soit son niveau d'implication à l'école – y compris des élèves dont l'organisation psychique face aux « accidents » subis au cours de leur développement leur impose de refuser d'entrer dans les apprentissages proposés par l'école – **découvre sa capacité à penser par lui-même, à rencontrer la pensée des autres**, à accepter les différences et par « un croisement de regards » à remettre en question les opinions toutes faites.

⁸ Annick Perrin, extrait d'un article paru dans la revue *Diotime*.

3. Le dispositif

Pour que chaque enfant accepte de s'inscrire dans l'Atelier, l'animateur devra tout d'abord **créer un « espace hors menace »** au sein du groupe. Les enfants assis en cercle sauront qu'ils sont réunis pour philosopher, c'est-à-dire réfléchir sur des sujets qui intéressent l'ensemble des humains, sujets dont les réponses apportées peuvent fréquemment être remises en questions, ce qui exclut la « bonne réponse » et l'évaluation de chacune.

De plus, les enfants seront invités à **changer de statut**. Ce n'est pas en tant qu'élèves qu'ils réfléchiront au sujet proposé par l'enseignant, mais en tant que « personnes du monde, habitants de la terre » dont l'animateur ne doute pas de leur capacité à participer au bon déroulement de l'Atelier et à une recherche **pour que le monde soit plus vivable**.

Edgar Morin écrit : « Chacun devrait prendre conscience à la fois du caractère complexe de son identité et de son identité commune avec tous les êtres humains... L'enseignement doit amener à une anthropoéthique par la considération du caractère ternaire de la condition humaine, qui est à la fois d'être individu, partie d'une société et partie d'une espèce »⁹, ce que Jacques Lévine représentait par trois cercles concentriques : le Petit Tout, (le Moi de la construction du sujet), le Moyen Tout ou Moi groupal et le Grand Tout ou Moi universel¹⁰.

Les Ateliers de Philosophie AGSAS - Lévine convient les enfants à explorer le Grand Tout, en tant qu'habitant du monde réfléchissant sur une question universelle. Le Petit Tout étayé du Moyen Tout se lance alors à la conquête du Grand Tout.

Quel que soit leur âge, tous disent que lorsqu'on est « personne du monde », c'est sérieux, c'est une responsabilité et que cela nous donne de l'importance. À l'UNESCO en novembre 2012, un élève de première année de collège ajoutait : « C'est pour cela que dans les Ateliers de Philosophie, on utilise des "grands mots", on ne parle pas comme avec nos copains ».

« Et comment il va faire, le monde, pour savoir ce qu'on a dit ? », demandait un enfant de 5 ans en fin d'Atelier, ayant adopté le statut de ceux qui ont des choses importantes à dire.

Toutefois, l'invitation à partager le fil de ses pensées avec les membres du groupe n'est absolument pas obligatoire, chacun pouvant soit avoir le désir de faire part de sa pensée immédiate, soit réagir face à ce qui vient d'être dit, soit, au contraire, prendre le temps nécessaire pour faire le point avec les idées reçues et croiser son propre regard avec celui des autres. La prise de parole reste libre.

Ce qui se passe dans le silence est aussi essentiel que ce qui se formule, l'activité première étant ce travail souterrain de la

9 MORIN Edgar, *Les 7 savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, 2000.

10 LÉVINE Jacques, CHAMBARD Geneviève et SILLAM Michèle, *L'enfant philosophe, op. cit.*

pensée en écho avec ce qui est dit et notre priorité, le débat implicite.

Afin de respecter ce statut qui leur est proposé, l'animateur, souvent vécu comme celui qui possède des réponses aux questions qui sont posées, **n'interviendra pas** durant l'Atelier et se gardera de tout signe de satisfaction, de désintérêt, d'interrogation, voire de désaveu. Il restera en dehors du cercle, garant du cadre proposé et des valeurs imposées par notre société. Sa posture est très spécifique : il accepte de suspendre sa parole pour que la pensée des enfants advienne. Mais il est très présent, accompagnant le groupe dans sa capacité à faire avancer la réflexion de chacun, confiant dans leur capacité à penser.

Toutefois, il est important qu'il accepte de ne pas avoir d'attente de contenu philosophique à chaque séance, ce qui lui imposerait d'intervenir.

Le statut de l'enseignant et le statut qu'il attribue à l'élève lors des Ateliers nécessitent une formation portant sur la connaissance approfondie des concepts sur lesquels s'appuie le protocole, mais aussi une connaissance du développement intellectuel de l'enfant dans ses aspects métacognitifs ainsi que le développement relationnel et émotionnel.

La prise de parole se fera grâce à la circulation de main en main d'un **bâton de parole**, préservant à la fois la liberté et le cadre organisé. Cet objet symbolique participe à l'installation d'un espace où le sérieux est de rigueur, sans être pesant. Il

institue chacun comme sujet indépendant et comme sujet appartenant à un groupe ayant des règles à respecter. Mais « **c'est surtout un signe de confiance dans la capacité de chaque enfant, d'avoir une opinion réfléchie sur les problèmes à valeur universelle dont dépend la collectivité** »¹¹. Il faut attendre son tour de parole et surseoir à son désir de réaction immédiate.

L'Atelier durera environ dix minutes, temps limité car la valeur de chaque séance tient au fait qu'elle est la mise en mouvement d'un travail plus vaste qui ne s'arrête ni à dix minutes ni à une heure, l'essentiel étant son lancement et sa stimulation. L'expérience montre que ce travail se poursuit à l'intérieur du sujet, en dehors même des séances.

Enfin, le sujet de réflexion sera énoncé sous forme d'un **mot inducteur** qui ouvre sur toute recherche de sens, qui questionne et qui permet à chacun de partir de ses propres représentations pour progresser vers un concept commun. Le mot permet à l'enfant de s'interroger sur ce que les mots pensent du monde. La séance fonctionne comme un mot dont la coquille se déchire pour laisser apparaître les expériences de vie dont il est porteur.

À l'issue de cette première partie, l'enseignant reviendra dans le cercle pour demander aux enfants **comment s'est passé cet Atelier**. Les réponses sont alors diverses : soit elles portent sur leurs propres réactions émotionnelles et affectives face au sujet proposé, soit sur

11 LÉVINE Jacques, CHAMBARD Geneviève et SILLAM Michèle, *L'enfant philosophe, op. cit.*

la nature de ce sujet, soit encore sur le fonctionnement de l'Atelier. Souvent, ils expriment leur difficulté à traduire leur pensée en langage oral, compréhensible par tous.

Enfin, il sera demandé si certains enfants qui **ne se sont pas exprimés** veulent bien nous en donner les raisons. Là encore, les prises de paroles restent libres, mais cela permet à celui qui le souhaite d'exprimer son inscription dans l'Atelier malgré son silence.

4. Le débat interne et l'évolution des Ateliers au fil du temps

Du fait que l'enseignant soit dans le silence, qu'il ne donne aucune direction et n'ait aucune exigence langagière et que la source de réflexion ne soit qu'un mot inducteur, **libère ainsi chacun** et lui permet, dans sa zone proximale de développement, de faire des essais et de s'approprier de nouvelles formulations.

Au fil des séances, souvent hebdomadaires et ritualisées, l'enfant découvre que sa parole se double d'un **travail invisible de la pensée** et prend conscience du « **langage oral interne** ». Son désir de faire part de la naissance de cette pensée aux autres participants à l'Atelier primera dans l'immédiat ou au fil du temps sur certaines difficultés rencontrées : la difficulté par exemple d'une formulation suffisamment précise, en accord avec la pensée.

La **multiplicité des points de vue** exprimés à l'intérieur du groupe (croisement des regards sur le mot inducteur) et leur confrontation n'ayant jamais de dimension agonistique, permet le **développement d'une pensée réflexive**, obligeant l'enfant à sortir de l'opinion toute faite ou de certaines croyances et lui permettant d'acquérir la

capacité à travailler sur ses idées et leurs origines, à remettre en question sa propre pensée tout autant que celle des autres.

L'enfant apprend ainsi à dépasser une pensée de nature égocentrique et dogmatique pour aborder la relativité de la pensée.

Il est ainsi amené à autoévaluer sa propre pensée et celle des autres, à s'interroger sur ses affirmations, à relativiser son propre point de vue en trouvant des arguments, en développant une capacité à justifier sa position, en l'illustrant d'un exemple personnel ou relatif à une collectivité, ou en élaborant un raisonnement qu'il cherchera à valider, à modifier ou à affermir, non pas en s'associant à d'autres, mais en prenant conscience de la force ou de la faiblesse dudit raisonnement.

Nous pouvons dire que l'enfant instaure ainsi une distance critique par rapport à sa propre pensée et celle des autres en la prenant comme objet de réflexion.

5. La dimension philosophique

Je ne comparerai pas notre « méthode » avec d'autres méthodes d'Ateliers pour enfants, mais afin de partager avec le lecteur **la qualité de la recherche philosophique qui peut advenir lors de ces Ateliers**, je retranscrirai ici un extrait d'un article paru dans *Philosophie Magazine* ayant pour thème : « Comment pensent les enfants ? » Afin de le rédiger, Michel Eltchaninoff, philosophe et rédacteur en chef adjoint de cette revue, a souhaité assister à un Atelier se déroulant dans un milieu réputé pour être socialement et culturellement défavorisé. Nous l'avons invité dans l'école accueillant les enfants d'une cité bien connue de la région parisienne.

Le protocole des Ateliers AGSAS auquel les élèves sont habitués depuis deux ans a été respecté et le sujet de réflexion a été choisi par le journaliste à l'entrée des élèves dans la classe, afin de garantir l'authenticité de la pensée des participants. Il écrit :

« Des élèves de CM1 sont invités à réfléchir sur un concept proposé par l'enseignante : "exister"... Au cours d'une quinzaine de minutes aussi intenses qu'émouvantes, tant l'on sent que ces moments de pensée donnent à ces enfants **une estime d'eux-mêmes dont la société tend à les priver**, toutes les grandes distinctions conceptuelles sur cette notion difficile sont abordées : ils se demandent ce qui différencie vivre et exister, si exister provient d'une génération ou d'une fabrication, si

tout ce qui est accessible aux sens existe, si les objets fictionnels, comme les personnages des dessins animés existent vraiment, le lien entre existence et mort... Ce qui est imaginé existe-t-il ? ("Ma grand-mère est morte mais pour moi, elle existe toujours")... La notion d'existence symbolique est également abordée : "Quand tu as une petite sœur qui vient de naître, tes parents ne sont plus avec toi, c'est comme si tu n'existais plus..."

Les arguments fusent, les réseaux d'accords, de désaccords et d'approfondissements se créent à partir d'exemples divers : aliens, extraterrestres, robots, électricité ("qui existe puisqu'elle circule" avance un garçon), morceau de bois (mort une fois qu'on l'a arraché de l'arbre)... Ce n'est pas l'interrogation métaphysique qui passionne les enfants, mais la **démarche analytique** qui consiste à démêler les différentes significations d'un terme. Les hypothèses les plus fantaisistes sont **décortiquées avec sérieux, abordées avec cet esprit rationnel** qu'exige la méthode philosophique.

Des philosophes qui s'amuse à monter ou remonter les arguments comme un jeu de Mécano plutôt que de se perdre dans la contemplation des insondables mystères de l'être »¹².

¹² ELTCHANINOFF Michel, in *Philosophie magazine*, n° 9521, 2010.

6. Qu'en est-il de l'estime de soi et de la relation au savoir ?

« L'enfant a besoin de se sentir regardé et vécu aux deux sens du mot "sujet" : au sens objectif, quelqu'un qui est un sujet social parmi d'autres ; et au sens subjectif, quelqu'un qui a une intériorité »¹³.

Jacques Lévine insiste sur le fait que comme tous les humains, **l'enfant porte en lui le besoin d'être reconnu comme ayant de la valeur, le besoin de compter aux yeux des autres, le besoin de sécurité affective et le besoin d'appartenance à un groupe.**

Avant d'apprendre, le plus urgent pour les enfants est de « compter » tant à leurs propres yeux qu'aux yeux des autres. « Tout désir d'apprendre naît du désir d'appartenir à un groupe »¹⁴.

Comme nous l'avons dit, au cours des Ateliers de Philosophie, l'enfant découvre qu'il a des capacités à penser par lui-même : « Je me suis étonné moi-même, je ne savais pas que je pouvais dire des

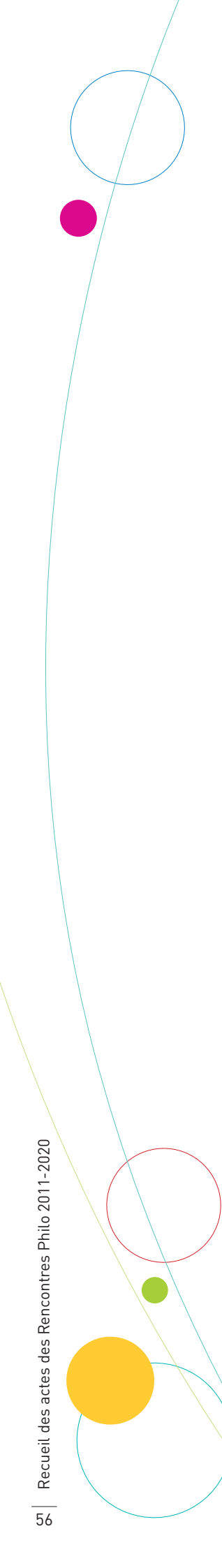
choses comme ça », répondait un élève de huit ans à une journaliste qui lui demandait ce qu'il avait ressenti la première fois qu'il avait fait de la philosophie.

Il découvre aussi qu'il a la capacité à croiser sa pensée personnelle avec celle des autres et donc prend conscience de pouvoir faire progresser la pensée groupale, donc d'être « apportant » au groupe et donc un élément important de celui-ci, mais aussi, en lien avec les autres, un élément important dans la société pour la bonne marche du monde.

Le regard qu'il porte sur lui et la conscientisation de **la place qu'il peut occuper dans le groupe des pairs cogitant** ensemble s'en trouve **modifié, valorisé**, de même que le regard que le groupe porte sur lui et en particulier celui de l'enseignant ou animateur. Son **estime de soi** s'en trouve considérablement renforcée.

13 LÉVINE Jacques, CHAMBARD Geneviève et SILLAM Michèle, *L'enfant philosophe, op. cit.*

14 *Ibidem.*



L'Atelier est donc un moyen de développer chez les enfants une autre façon d'être en lien avec eux-mêmes, avec les autres enfants du groupe, avec les adultes qui les encadrent, avec le savoir, avec les apprentissages et avec le monde dans lequel ils vivent.

Il permet aussi aux adultes présents et silencieux de changer de regard sur eux et par conséquent de mieux prendre en compte le potentiel que chacun possède et révèle lors de ces Ateliers.

De plus, l'enfant découvre aussi qu'il peut avoir un **autre rapport au savoir** que celui que l'école traditionnelle lui impose, puis progressivement, que ce savoir traditionnel est utile à sa propre réflexion. **Le plaisir** de partager sa pensée avec d'autres, d'avoir suffisamment d'éléments pour l'affiner et avancer grâce au groupe sur la voie du concept, va provoquer en lui le désir d'aller vers la connaissance et la découverte d'une culture exigeante. Les Ateliers de Philosophie vont, avec un temps propre à chacun, permettre aux élèves de faire alliance avec l'enseignant, le savoir et l'institution.

L'un des objectifs des Ateliers de Philosophie est donc de permettre aux élèves de relier le monde tel qu'ils le vivent au monde tel qu'il est présenté dans le cadre scolaire.

Les effets de la pratique régulière de tels Ateliers sont multiples : les enjeux et les compétences développés s'orientent à la fois vers une posture philosophique, mais aussi vers des compétences langagières,

une relation au savoir modifiée et un axe important pour la formation du citoyen.

En conclusion, j'aimerais vous citer un exemple spectaculaire de changement de regard chez un jeune adolescent.

Florian est placé dans un centre de la Protection Judiciaire de la Jeunesse pendant huit semaines. Ils sont douze dans ce groupe. Un des objectifs de ces centres est de permettre aux adolescents qui s'y trouvent de renouer avec la société et en particulier avec le scolaire, d'en respecter les règles et d'y retrouver une place valorisante.

Je me rends dans ce centre tous les jeudis matins pour animer un Atelier de philosophie.

Une journée portes-ouvertes est organisée en fin de « stage ». Autour des adolescents se retrouvent alors parents, éducateurs, enseignants, psychologues... Certains travaux sont exposés et un goûter a été préparé.

Alors que m'apprête à me servir un verre de jus d'orange, Florian s'approche de moi : « Madame, j'ai un problème et j'aimerais vous en parler ». Mon visage conserve alors le sourire accueillant que j'avais lorsqu'il est arrivé, mais mon esprit est en alerte. Comment vais-je pouvoir aider Florian ? Pourquoi se trouve-t-il dans ce centre ? En effet, afin de conserver la neutralité nécessaire pour créer l'espace hors menace dans lequel peuvent avoir lieu les Ateliers de Philosophie, je n'ai pris aucun renseignement sur ces adolescents et je ne connais donc pas leurs problématiques personnelles.

Nous nous isolons du groupe et il annonce : « Voilà, on a fait des Ateliers de philo et je me suis rendu compte que je suis intelligent ».

Je vous laisse deviner l'effet de cette annonce sur la tension qu'avait provoqué, en moi, sa demande de me parler.

« Et cela te pose problème ?

– Ben oui, parce que je voudrais savoir si mon enfant sera intelligent ou s'il sera bête comme mon père ».

La situation de Florian s'éclaire. Comme tout enfant, il s'est construit et a grandi à partir de ce que ses parents lui ont apporté comme héritage. Sa dimension réactionnelle à ce handicap l'a mené dans ce centre judiciaire...

« C'est simple, puisque tu es intelligent, tu le sais maintenant, tu vas élever ton enfant intelligemment, et il sera intelligent.

– Vous êtes sûre que c'est comme cela que ça se passe ?

– Et oui ! Tout à fait sûre ! Tu sais à l'âge que j'ai, j'en ai vu grandir des enfants ! »

Je n'ai plus eu de nouvelles de Florian, mais je sais que son avenir a changé de route. J'espère que chacun pourra lire dans ses yeux la fierté que j'y ai lue et qu'il rencontrera les aides nécessaires pour surmonter les doutes qui peuvent réapparaître.

Ateliers de Philosophie réparateurs ? C'est possible bien sûr, mais ce n'est pas si fréquent.

Avant tout, ils jouent, à nos yeux, un rôle primordial de prévention contre la violence, malheureusement trop souvent présente dans notre société.

L'enfant y apprend à **repérer, à contrôler ou à gérer ses émotions, à se décentrer**, à surseoir à la violence physique en utilisant la parole, à donner de l'intelligibilité à ce qui le surprend.

Mais aussi, l'enfant **y retrouve dignité et estime de soi** indispensables pour se construire dans une progredience positive.

L'une des finalités de l'éducation est de favoriser chez les enfants une autonomie cognitive visant à développer leur pensée critique, et une autonomie morale favorisant l'exercice responsabilisé de leur citoyenneté, en développant le sens des responsabilités, de la solidarité, le sentiment de justice et de combattre les préjugés et les discriminations de toutes sortes.

C'est ce que nous visons dans nos Ateliers de Philosophie : former des penseurs autonomes qui pensent par eux-mêmes, qui se font leur propre jugement sur la réalité, se forment leur propre compréhension du monde et finissent par concevoir le monde dans lequel ils veulent vivre.

II. Inge Duytschaever

Diplômée de philosophie des universités de Gand, d'Helsinki et de Bruxelles

Philosophe indépendante notamment pour l'ASBL Initia

Chercheuse et professeure à l'École des Hautes Etudes de Bruges

PHILOSOPHER : UNE ACTIVITÉ QUI MÈNE À QUOI ?

« Tout objectif sans plan n'est qu'un souhait ».

Antoine de Saint-Exupéry

1. Introduction

Le but de mon intervention consiste à montrer que puisque les objectifs de la philosophie avec les enfants sont souvent vagues et ne font pas partie d'un plan, la philosophie avec les enfants devient quel-

quefois la solution pour toutes sortes de problèmes. Aussi, comme tous les remèdes qui guérissent toutes les maladies, la philosophie risque de perdre en crédibilité.

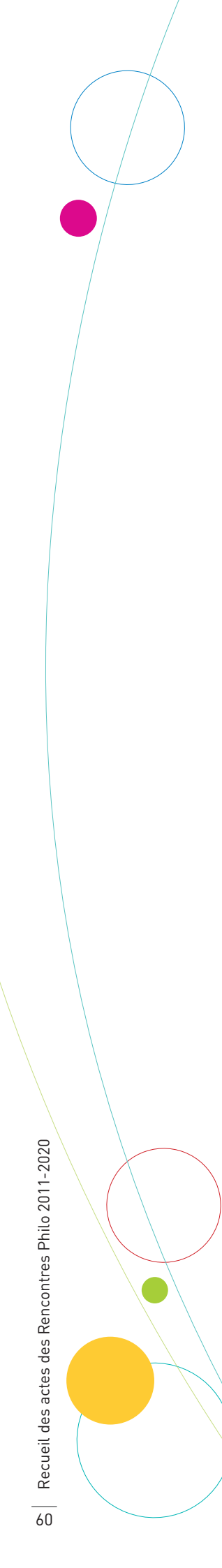
2. Comment formuler les objectifs pour la philosophie avec enfants ?

Le questionnement sur l'objectif est primordial si l'on veut éviter que cet objectif ne devienne en lui-même un stéréotype. Sans compter que cette mise en question permet de s'adapter au contexte et aux besoins du groupe.

Une flexibilité dans le choix de la méthode de travail et de l'objectif me paraît très utile dans le contexte de l'école. Il n'y a pas que les circonstances et les besoins des élèves qui diffèrent, les professeurs n'ont pas non plus des capacités et des envies identiques.

Si l'on veut que les objectifs soient davantage que de vagues idées qu'on couche sur papier pour justifier l'activité de philosopher (prenons par exemple « la tolérance », « la solidarité », « l'écoute »), il faut tenter de ne pas trop compliquer les choses.

La réalisation des objectifs est plus efficace si ceux-ci sont simples ; c'est-à-dire compréhensibles, sans ambiguïté, formulés positivement et avec précision. Ainsi, les objectifs peuvent être concrétisés lorsque l'on a pu définir précisément ce que les enfants et le professeur doivent faire pour



arriver à leur réalisation. Les actes doivent être mesurables (basés sur des faits concrets) et réalistes (les circonstances doivent être prises en compte).

Quand j'anime un atelier, j'essaie d'abord d'identifier les points à développer chez le professeur et dans le groupe. Ensuite, je prépare des exercices spécifiques dans

le but d'améliorer le processus qui mène à l'objectif. Par exemple, j'oriente mon intervention sur l'apprentissage du questionnement ou sur l'argumentation. Après l'atelier, les élèves sont le plus souvent ravis de leur progrès.

3. Pourquoi justifie-t-on la pratique philosophique avec tant de mots importants ?

La plupart du temps, les objectifs de la philosophie avec les enfants se confondent avec des vœux pieux. Ils sont généralement très ambitieux et/ou vagues au point de devenir des stéréotypes ; je pense notamment à la pensée critique, l'argumentation, les compétences démocratiques, l'éducation aux valeurs, la tolérance, la solidarité, etc.

Ces jolis mots sont sans doute invoqués pour convaincre de l'importance de la pratique, mais n'est-ce pas un rien paradoxal ? Convaincre l'autre avec des constructions compliquées fait partie de cette tradition de « l'apprentissage par miracle » dont parle Oscar Brenifier. Il se demande par quel miracle on pense pouvoir éduquer quelqu'un juste en lui expliquant les choses.

Pour illustrer cette difficulté, je prendrai l'exemple de cet atelier sur « Qu'est-ce qu'être intelligent ? » Charlotte, 6 ans, pense avoir trouvé la réponse. Pour elle, il faut avoir de l'argent pour devenir intelligent. Son institutrice n'est visiblement pas d'accord. Aussi, intervient-elle sans

cesse parce qu'elle refuse que l'enfant s'en aille avec cette idée qui la révolte. Ses angoisses l'ont non seulement empêchée d'écouter vraiment, mais surtout elles l'ont précipitée dans un piège classique : « moraliser » au lieu de « questionner ». Si elle avait été plus attentive, elle aurait vu que Charlotte ne donnait pas une réponse à la question, mais plutôt une condition de l'intelligence.

Après l'atelier, je prends cinq minutes pour évaluer avec l'institutrice ce qui s'est passé. Je tente de la convaincre qu'elle n'a pas besoin de transmettre les contenus souhaitables pour arriver à un changement d'avis, que le questionnement est l'outil parfait pour réfléchir.

Je vois très vite l'effet de mon discours : au lieu de la motiver à essayer, je l'ai effrayée avec ma critique. Je n'étais plus moi non plus dans une attitude philosophique.

Souvent, au moment suprême, on veut faire passer « le message ». Or, il faut tuer le moralisateur en nous. Comme le montre

une étude de Van Petegem à l'université de Gand, le sermon n'est pas efficace.

Les constructions argumentaires compliquées donnent une impression d'importance et d'expertise, mais elles sont surtout impressionnantes voire démotivantes. Alors que des objectifs honnêtes et réalisables peuvent peut-être laisser respirer les personnes qui essaient la méthode philosophique dans les écoles.

On cite par exemple l'importance du changement d'avis pendant les sessions de philosophie pratique. Il faut ne pas rester

sur son point de vue. Le dialogue philosophique, ce n'est pas la guerre, mais « la recherche mutuelle ». Je veux bien y croire, mais si je constate ce changement d'idée chez une personne sur deux après trois sessions, je peux m'estimer satisfaite. Sans compter qu'il arrive couramment que les enfants regrettent de n'avoir pas participé à une vraie discussion avec des points à défendre au lieu d'un dialogue. À moins que le dialogue ne soit qu'une façon polie de faire la guerre.

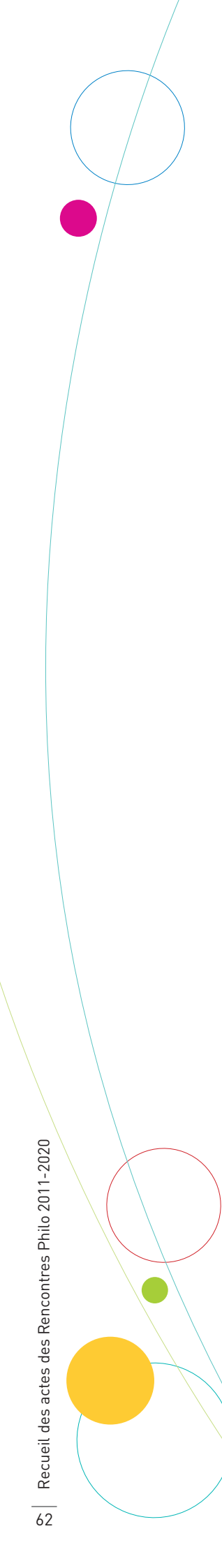
4. Comment passer d'un objectif à un plan ?

L'importance du processus de penser ensemble est sans doute aussi essentiel que le but mais ceci ne doit pas aboutir à la conclusion qu'on peut philosopher sans objectifs ou avec des objectifs vagues en tête. Il est possible d'éviter ce piège en philosophant d'abord sur les objectifs afin de les transformer en actions qui peuvent être observées pendant les sessions de philosophie pratique. Au sein de l'asbl Initia, on commence par dialoguer entre praticiens avant de construire un projet. Le projet est lui-même déjà le résultat d'une réflexion philosophique.

Il faut insister sur le fait que pratiquer la philosophie avec des adultes ou avec des enfants, n'est pas seulement « un mouvement » ou « un projet pédagogique » ; il s'agit aussi de produire un contenu. Par exemple : en faisant du sport, il est évident qu'on se muscle, qu'on devient endurant et plus solide, mais ce qui prévaut, c'est le

jeu qu'on veut jouer et gagner. De même, lorsqu'on pratique la philosophie, il est très valorisant et excitant de travailler en vue d'atteindre un but, ou de produire quelque chose à partir de tous les raisonnements et les significations qui ont été créés par le groupe. Les réflexions qui sont le résultat d'une session de philosophie peuvent ainsi constituer la base d'une œuvre d'art, de citations, d'une coopération, d'une réunion, d'un texte.

Concrètement, avec le projet « Dialogo » à Bruxelles, on apprend dans les classes de primaire la pratique du philosophe. D'abord les professeurs peuvent m'observer, ensuite on change de rôle. Chaque contexte est différent. Au même titre que les enfants, les professeurs ont des besoins et des styles différents. Je change de procédures et d'objectifs en fonction de ces différences. Avec Initia, l'accent n'est pas seulement mis sur le



processus, mais également sur le résultat le plus souvent de nature artistique – « Unusual », film de danse, tourné dans une école primaire ou « Je ne sais pas pourquoi », livre construit avec SOS Villages d'enfants.

La balance entre donner et recevoir est en équilibre si on prend le produit des dialogues au sérieux en en faisant « quelque chose ».

The image features a central orange circle containing the text 'ACTES DES RENCONTRES PHILO 2014'. This central element is surrounded by a complex network of thin, curved lines in various colors (teal, orange, red, yellow, blue) that connect to several other circles of different sizes and colors (green, red, yellow, orange, blue, teal, pink, light green, light blue, purple). The overall composition is dynamic and interconnected, suggesting a network or a series of relationships.

ACTES
DES
RENCONTRES
PHILO 2014

I. Mathieu Gagnon

Professeur agrégé (Université de Sherbrooke, Canada - Faculté d'éducation)

FAVORISER L'ÉMERGENCE D'UNE PENSÉE CRITIQUE PAR LA PRATIQUE DU DIALOGUE PHILOSOPHIQUE : QUELS DISPOSITIFS POUR LE DÉVELOPPEMENT DE MÉTACONNAISSANCES ?

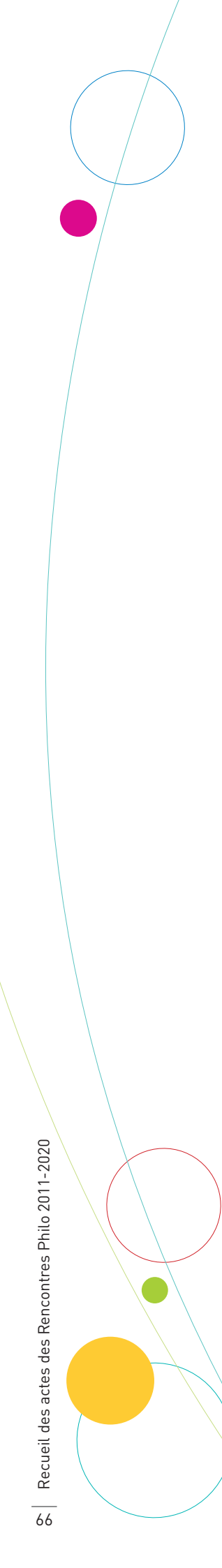
1. Pensée critique, enfance et adolescence : une relation à comprendre

Dans le monde de l'éducation, il est courant d'entendre dire que les enfants, voire les adolescents, sont trop jeunes pour apprendre à penser de manière critique. Plusieurs raisons président à ce jugement, des raisons qui, malheureusement, ne pourront pas toutes être reprises systématiquement dans le cadre de cet écrit. Évoquons-en tout de même quelques-unes, qui nous semblent principales.

L'une des raisons conduisant à croire que la pensée critique n'est pas accessible aux enfants participe de considérations proprement théoriques et se rattache, de près ou de loin, aux questions de l'abstraction et de la complexité. Prenons l'abstraction. Qu'on le veuille ou non, le modèle « piagétien » du développement de l'intelligence, que ce soit implicitement ou explicitement, est bien ancré dans le monde scolaire et est toujours aux sources de nombreuses didactiques. Pour peu que ce modèle ait contribué à identifier des rouages développementaux pertinents et toujours viables,

il contribue néanmoins à fonder cette idée selon laquelle la pensée critique n'est pas accessible aux enfants. À supposer que la pensée abstraite n'advient qu'au début de l'adolescence et que, parallèlement, la pensée critique est une forme de pensée abstraite, il devient dès lors difficile d'admettre qu'elle puisse être à la portée des enfants. Partant, nous serions tentés de n'entreprendre le développement de la pensée critique qu'à l'adolescence. Mais qu'en est-il au juste ? Les enfants sont-ils en mesure de faire preuve de pensée critique ? La pensée abstraite est-elle à ce point hors de leur portée ?

En outre, dire que la pensée abstraite est accessible aux adolescents est une chose, mais il semble que cela ne soit pas, pour certains, suffisant pour admettre que l'exercice d'une pensée critique soit à leur portée. En effet, d'autres facteurs interfèrent dans le raisonnement et empêchent d'en venir à une telle conclusion. Parmi ces facteurs se retrouve toute la



question de la complexité. Dans ce cas, puisque la pensée critique est considérée comme une pensée complexe « par nature », il est courant d'entendre dire que les adolescents ne sont pas prêts à s'y engager puisqu'ils ne possèdent pas les habiletés (savoir-faire) ni les connaissances nécessaires (acquises principalement par élémentation). Il serait donc, encore une fois, trop tôt pour les inviter à s'engager dans des pratiques critiques.

Bien entendu, nous ne partageons pas ces positions. En fait, endosser ce type de raisonnement, dont celui touchant la pensée complexe et les connaissances préalables, conduit plus souvent qu'autrement à considérer qu'il est toujours trop tôt pour développer la pensée critique des apprenants et ce, même à l'université ! La complexité des savoirs contemporains nous donnera toujours une raison pour dire que les apprenants ne possèdent pas les connaissances déclaratives nécessaires pour exercer une pensée critique digne de ce nom. Quant à l'argumentaire fondé sur la pensée abstraite, il nous apparaît sujet à questionnement puisque plusieurs études, notamment dans le domaine de la philosophie pour enfants (voir notamment les travaux de Daniel), montrent que ce type de pensée n'est pas totalement hors de leur portée. Bien entendu, l'« abstraction enfantine » n'est pas tout à fait du même ordre que celle des adultes, mais nous ne pouvons conclure par là même que ce type de pensée leur est totalement inaccessible... Dans ce cas, il s'agit bien davantage d'une différence de degré que de nature !

À notre avis, soutenir qu'il est trop tôt pour développer la pensée critique des enfants parce qu'ils ne sont pas en mesure de raisonner de manière abstraite au même niveau que les adolescents ou les adultes s'apparente à un raisonnement qui affirmerait qu'il est trop tôt pour apprendre aux enfants à écrire ou à compter puisqu'ils ne sont pas en mesure de le faire comme des adultes ; cela paraît absurde, en effet ! Au contraire, l'enfance et l'adolescence sont des moments propices à la mise en place d'éléments favorisant, de manière progressive, l'émergence d'une pensée critique. Tout comme nous structurons la formation d'un scripteur compétent selon une perspective à long terme, il convient de ne pas perdre de vue l'horizon lorsque nous souhaitons développer la pensée critique des jeunes. Ils n'ont peut-être pas, présentement, les capacités nécessaires pour être des experts en pensée critique, mais ils ont très certainement des capacités qui permettent de les préparer à le devenir. Notre rôle ne consiste-t-il pas d'ailleurs en cela : préparer l'expertise ?

À cet égard, les dialogues philosophiques offrent un cadre particulièrement porteur afin que les jeunes soient invités à construire progressivement leur pensée critique. Mais avant d'examiner plus en détail les dispositifs à partir desquels nous travaillons, précisons brièvement ce que nous entendons par *pensée critique*.

2. La pensée critique : de quoi s'agit-il ?

En fait, nous avons induit le lecteur en erreur en faisant appel, essentiellement par convention, à la notion de *pensée critique*, car à notre avis, il s'agit bien davantage d'une *pratique* que d'une pensée. Dans le monde anglo-saxon, ne parle-t-on pas d'ailleurs de *critical thinking* - le verbe « *thinking* » étant un verbe d'action ? Dit autrement, il ne s'agit pas tant d'une pensée critique, au sens abstrait et décontextualisé, que de *penser* de manière critique. C'est sur ce postulat que nous assoyons notre conception. Partant, nous ne voyons pas la formation à une pensée critique de manière décontextualisée ou abstraite, par le biais d'un seul enseignement ou par la seule pratique isolée de ses composantes, mais aussi et surtout par la mise en place de conditions favorisant son exercice dans un contexte de complexité. Qu'il soit possible de définir abstraitement la pensée critique est une chose, mais il en est une autre de l'exercer en situation. En ce sens, la définition que nous proposons fournit un cadre d'analyse, une structure nous permettant de se munir de repères pour l'observer et la comprendre, mais il demeure précieux d'y voir un cadre qui se déploie selon une logique de géométrie variable : il peut y avoir autant de « pensées critiques » qu'il y a de personnes, et chaque situation commande en quelque sorte un exercice particulier.

Voici la définition de la pensée critique sur laquelle nous nous appuyons :

« Les pratiques critiques correspondent à un savoir-agir évaluatif fondé sur une pratique réflexive, autocritique et auto-correctrice impliquant la mobilisation et la combinaison efficaces de ressources individuelles (connaissances, habiletés, attitudes) et du milieu (informations, personnes, matériel...) dans le but de déterminer ce qu'il y a raisonnablement lieu de croire (au sens épistémologique) ou de faire (au sens méthodologique et/ou moral) en considérant attentivement les critères de choix et les diversités contextuelles » (Gagnon, 2011).

Les lecteurs avisés verront dans cette définition une parenté d'esprit avec la notion de compétence en éducation, laquelle est considérée comme un « savoir-agir » ; ils y verront également des éléments puisés dans différents écrits sur la pensée critique, dont ceux de Lipman, Paul, Ennis et Brookfield.

Néanmoins, ce que tous sont à même de voir, c'est que la mobilisation d'une pensée critique implique une variété d'actions et qu'il n'est pas possible de les déployer succinctement. C'est pourquoi, aux fins du présent texte, nous attirerons votre attention sur l'aspect plus particulier de la mobilisation d'habiletés intellectuelles, notamment parce que les dialogues philosophiques représentent des espaces particulièrement propices (peut-être même davantage que

les autres domaines d'apprentissage) au développement de cette capacité.

En effet, l'une des propriétés de la philosophie est d'avoir développé tout un corpus de savoirs sur la pensée, ses caractéristiques, ses mouvements, ses composantes. Ce corpus de savoirs peut devenir une ressource pédagogique pour l'enseignant désireux œuvrer à la formation d'une tête bien faite. Évidemment, le développement d'une tête bien faite ne peut faire l'économie d'une attention portée au développement d'une tête bien « pleine », mais dans ce cas, l'idée de tête bien pleine réfère plus particulièrement au développement de métaconnaissances (ou connaissances métacognitives). La philosophie, comme domaine de savoir, et les dialogues philosophiques, comme pratique pédagogique, constituent des leviers extraordinaires en ce sens, puisqu'ils permettent de jeter un éclairage sur les *outils de la pensée*.

3. Œuvrer au développement de la pensée des enfants et des adolescents : notes sur le dispositif dans le cadre de dialogues philosophiques

Afin de contribuer à la formation de la pensée des enfants, plus particulièrement en ce qui a trait à la maîtrise des outils de la pensée, nous distinguons au moins trois ordres de métaconnaissances (c'est-à-dire des connaissances portant sur la cognition) : 1) déclaratives ; 2) procédurales ; 3) situées. Chacune de ces métaconnaissances nous apparaît nécessaire à la formation d'une tête bien faite,

Ces outils sont au cœur de notre rapport au monde ; sans eux, impossible de comprendre ce qui nous entoure. Ils sont également fondamentaux dans toute forme de processus d'apprentissage, et c'est pourquoi nous nous attristons de voir que si peu d'attention leur est accordée dans l'institution scolaire... Alors pourquoi ne pas profiter de l'opportunité que nous offrent les dialogues philosophiques pour mettre en œuvre un programme de formation à la pensée ?

Cela peut sembler attirant, mais une telle hypothèse de travail pose avec d'autant plus d'insistance la question du « comment faire » ou, pour le dire autrement, la question des modalités pédagogiques à mettre en place pour y arriver. C'est à cette question, bien que trop brièvement, que nous nous attarderons à présent.

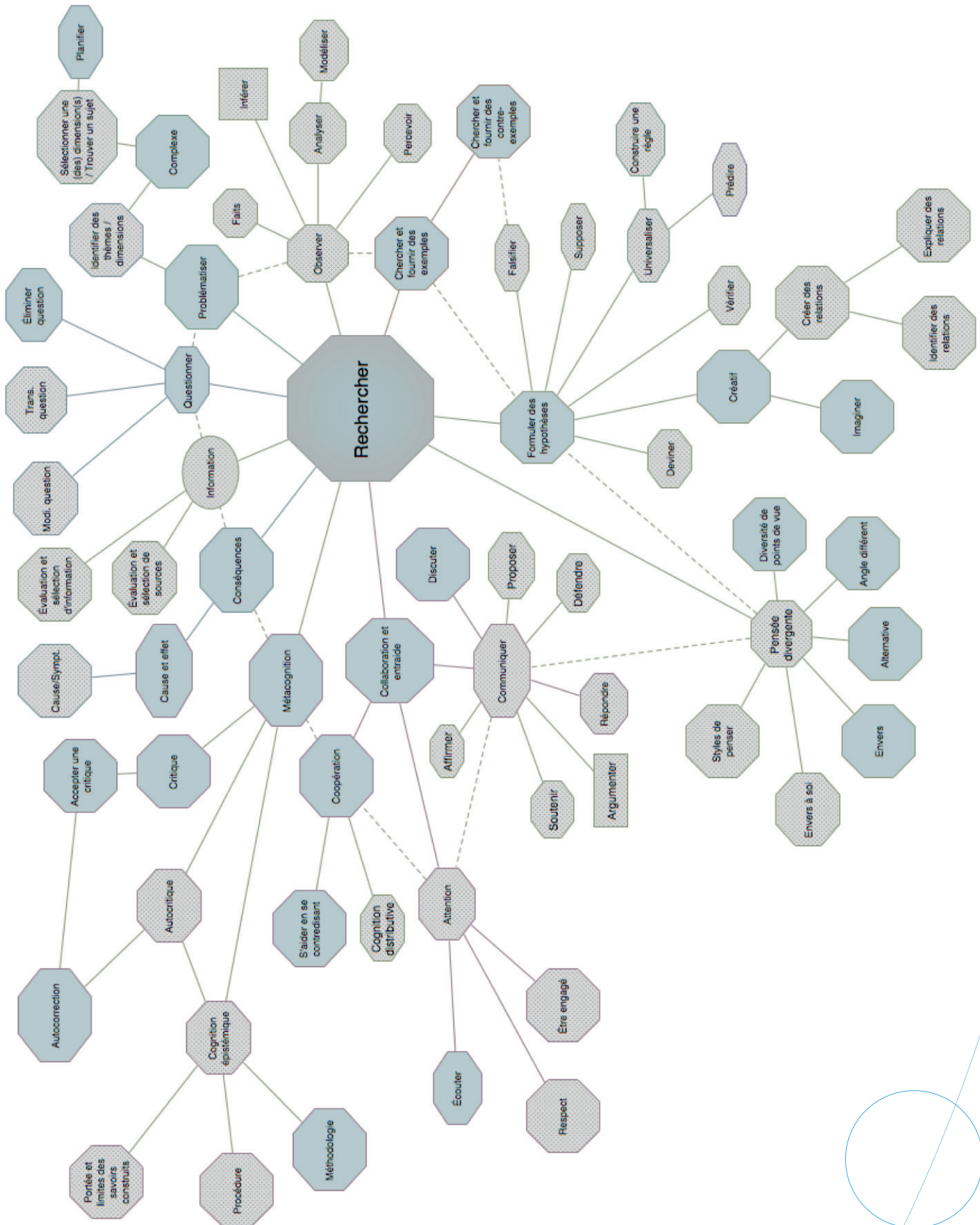
avec cette idée cependant que les deux premiers types demeurent, au final, non suffisants, et que le dernier dépend, dans une certaine mesure, des deux premiers. Examinons de plus près ce qu'il en est.

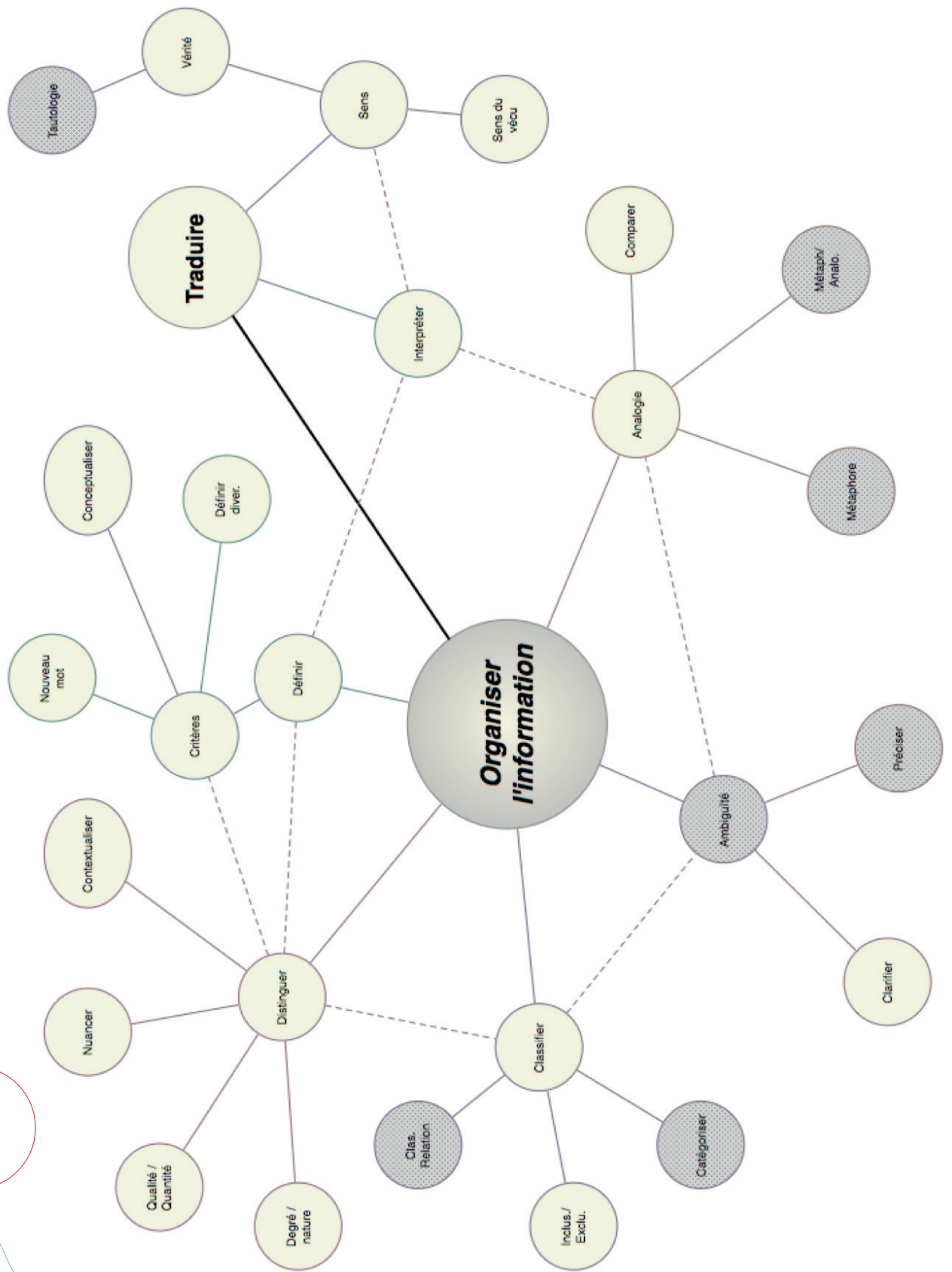
Lorsque nous évoquons l'idée de métaconnaissances déclaratives, nous faisons plus particulièrement référence à la connaissance des caractéristiques

associées aux outils de la pensée et qui permettent de les définir. Cette compréhension apparaît essentielle si nous souhaitons par la suite mobiliser délibérément ces outils, les observer et les comprendre. En effet, bien que de manière « naturelle » les enfants (comme toute autre personne d'ailleurs) mobilisent une grande variété d'habiletés intellectuelles lorsqu'ils pensent, cette mobilisation ne s'effectue pas nécessairement de manière délibérée ou optimale, ce qui ne peut se faire qu'au moyen d'une connaissance des outils à partir desquels nous nous engageons dans l'acte de penser. Bien plus, si nous souhaitons par la suite observer ces outils, les reconnaître dans le discours des autres, il est inévitablement besoin d'un cadre à partir duquel nous pouvons observer et reconnaître... C'est pourquoi, en

contexte de dialogue philosophique, il peut être précieux, non seulement de lancer des discussions sur des thématiques, mais également de prendre un temps pour présenter explicitement aux participants quelques-uns des outils à partir desquels les questions formulées seront explorées. Il s'agit, en quelque sorte, de définir avec eux ces outils.

Il existe une grande variété d'habiletés qui peuvent faire l'objet d'un enseignement explicite dans le cadre d'ateliers de philosophie. Les schémas suivants, tirés de l'ouvrage *Penser ensemble à l'école* (Sasseville et Gagnon, 2012), donnent un aperçu à la fois du panorama, de l'éventail des possibles ainsi que des relations que nous pourrions dessiner entre ces outils.





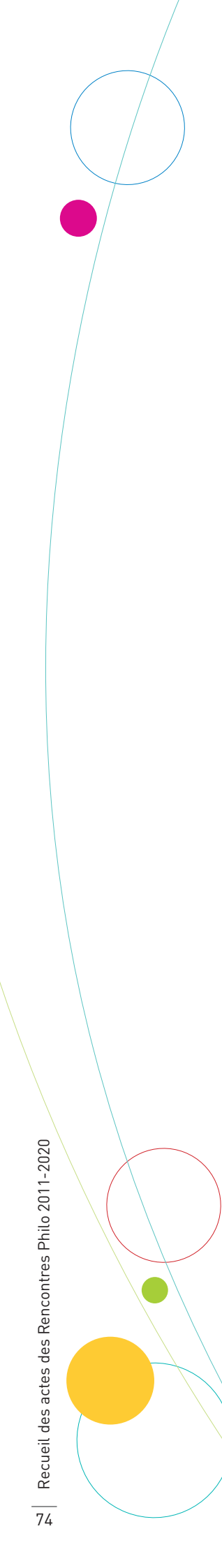
À ce panorama, nous pourrions ajouter également les grandes distinctions maintes fois abordées en philosophie (et ailleurs) et qui permettent de jeter un regard plus avisé, plus nuancé sur les idées, les phénomènes et les choses... Quelques-unes d'entre elles sont identifiées dans les schémas, comme par exemple « degré/nature », « quantité/qualité », mais il en existe plusieurs autres, dont : « absolu/relatif » ; « abstrait/concret » ; « cause-effet/corrélation » ; « contingent/nécessaire » ; « possible/probable » ; « croire/savoir » ; « essentiel/accidentel » ; « formel/matériel » ; « de fait/de droit » ; « objectif/subjectif/intersubjectif » ; « théorie/pratique » ; etc.

En somme, il s'agit pour l'animateur d'acquérir une certaine maîtrise théorique de ces concepts afin qu'il soit en mesure de les présenter aux élèves et d'en discuter avec eux. Ces présentations et ces discussions serviront d'ancrage à une démarche plus complexe dans et par laquelle l'élève sera appelé à développer ses capacités à mobiliser et à combiner efficacement, *en situation*, ces outils de la pensée. De fait, la seule connaissance théorique de ces outils ne peut suffire à leur mobilisation en situation. En effet, rien ne garantit que parce que nous sommes en mesure de définir ce qu'est une définition, un exemple ou une hypothèse, que nous parviendrons, par là même, à les utiliser adéquatement dans le cadre d'une discussion. En cela, bien que nécessaires, les métaconnaissances déclaratives demeurent insuffisantes. C'est pourquoi, à l'intérieur de notre dispositif, nous prévoyons des espaces pour

le développement de métaconnaissances procédurales et situées.

Nous pourrions associer le développement de métaconnaissances procédurales à un entraînement. Cet entraînement apparaît essentiel si nous souhaitons développer une forme d'*habitus* qui, le cas échéant, pourra être mobilisée comme par « réflexe ». Il s'agit en quelque sorte de décomposer ou d'atomiser les mouvements cognitifs et de les pratiquer avec l'idée que la répétition crée l'habitude. Des stratégies semblables sont utilisées dans l'apprentissage d'un sport, que ce soit au niveau récréatif ou compétitif... Il s'agit, dans ce cas, de décomposer le mouvement afin de pratiquer certains gestes précis jusqu'à créer un automatisme. Par la variation des exercices dans l'ordre de complexité et dans le temps, l'athlète sera de plus en plus en mesure d'agir efficacement en situation complexe.

Dans une perspective de formation au bien penser, l'entraînement apparaît donc souhaitable, pour ne pas dire nécessaire à certains égards. Néanmoins, cette approche par l'« exercisation » demeure insuffisante. En effet, elle comprend au moins un risque et une limite. Le principal risque associé à une telle démarche, qui constitue également une limite importante, est de proposer un cadre d'apprentissage qui soit si décontextualisé qu'elle conduit beaucoup moins, au final, à une mobilisation plus marquée et plus efficace, par les élèves, de ces habiletés en situation. À l'intérieur d'un dialogue philosophique, les discussions ne sont pas que cognitives, décomposées ou composites, mais elles



sont également et surtout dynamiques, complexes, itératives et parfois même, voire souvent, sensibles, affectives ou émotives. Dans de telles circonstances, il est probable que la complexité des échanges nous conduise à perdre de vue la structure de fond sur laquelle s'appuie la réflexion commune.

Afin de nous aider à éviter cela, au moins trois stratégies gagneraient à être mises en œuvre. Dans un premier temps, il peut être beaucoup plus signifiant pour les élèves de pratiquer une habileté spécifique alors qu'elle permet d'alimenter les réflexions qui se construisent dans la discussion. De cette manière, l'entraînement à une

habileté s'inscrit dans un contexte plus large où la pensée se meut dans et par la complexité. À cet égard, il existe toute une série d'exercices à l'intérieur des guides pédagogiques, élaborés à partir d'une perspective plus proprement « lipmanienne ». Nous vous proposons un exemple de ce type d'exercice tiré du guide d'accompagnement *Le fil de Mischa* (Gagnon et Sasseville, 2005, p. 23), rédigé dans le cadre d'un programme de prévention de la violence et philosophie pour enfants. À partir de cet exercice, il est possible d'entraîner les participants à relever des présupposés tout en leur permettant d'explorer le concept d'amitié.

Exercice : L'amitié.

Pouvez-vous dégager ce qui est sous-entendu dans les commentaires suivants ? Dites si vous êtes en accord avec ces suppositions.

Exemple :

- Lucie : « Jean et moi sommes des amis parce que nous avons les mêmes goûts ».

Réponse : Ceux qui ont les mêmes goûts sont des amis.

- Arnault : « Jean est différent de moi, il ne peut donc pas être mon ami ».

- Aline : « Louise ne peut pas être mon amie parce que je suis un garçon et qu'elle est une fille ».

- Marc : « Simon ne peut pas être mon ami parce qu'il n'a pas les mêmes goûts que moi ».

- Martin : « Jocelyne a le même âge que moi, donc elle peut être mon amie ».

- Lucie : « Jacques est un noir et moi je suis une blanche, il ne peut donc pas être mon ami ».

- Lidia : « Robert et moi voulons tous les deux être le meilleur étudiant de l'école, nous ne pouvons donc pas être des amis ».

- Maude : « Julie me ressemble trop, elle ne peut donc pas être mon amie ».
- Luc : « Julie ne peut pas être mon amie puisqu'elle est ma sœur ».
- Richard : « Francis me comprend bien, il est donc mon ami ».
- France : « Sébastien et moi partageons toujours notre repas du midi, nous sommes donc des amis ».
- Florence : « Michel et moi sommes amoureux, nous ne sommes donc pas des amis ».
- Alain : « Sophie me crie toujours des noms, elle n'est donc pas mon amie ».
- Marcel : « Jacques et moi ne sommes pas des amis parce que Jacques est toujours violent avec moi ».

Cette méthode est intéressante, mais elle ne peut malheureusement pas être utilisée lors de chaque discussion, ce qui nous reconduit à notre seconde stratégie visant le développement de métaconnaissances situées chez les participants. Cette stratégie se rapporte davantage à l'intervention éducative, c'est-à-dire qu'elle interpelle plus directement l'animateur dans sa capacité à repérer et à relever explicitement les habiletés qui sont mobilisées dans la discussion. Cette identification claire des habiletés mobilisées favorise, chez le participant, le développement d'une meilleure compréhension de leurs fonctions et de leurs rôles dans les processus de co-élaboration de sens. Pourquoi ? Principalement, et tout simplement, parce que leur mise en évidence prend racine à l'intérieur d'un contexte signifiant. Cela demande cependant, de la part de l'animateur, une capacité combinée à suivre la discussion, sous l'angle du contenu, et à l'observer, sous l'angle de la forme. Dit autrement, l'animateur doit être en mesure d'alimenter les échanges tout

en identifiant les habiletés de pensée qui sont mobilisées. Bien plus, il doit avoir une vision globale des échanges qui se déploient afin d'examiner la qualité de cette mobilisation. De fait, qu'une habileté soit mobilisée ne signifie pas pour autant qu'elle l'a été de la bonne façon ou au bon moment. De sorte que l'un des rôles de l'animateur est non seulement d'identifier cette mobilisation, mais également et surtout de la questionner.

Nous irions même plus loin en affirmant que l'une des capacités fondamentales que devrait posséder un animateur de dialogues philosophiques est celle consistant non pas à repérer les habiletés mobilisées, mais bien à identifier des moments où une habileté n'est pas mobilisée alors qu'elle gagnerait à l'être pour faire avancer la recherche. Il se pourrait, par exemple, que des participants discutent de telle sorte qu'ils considèrent comme synonymes les termes « émotions » et « sentiments ». À ce moment, l'animateur pourrait, par les questions qu'ils posent, inviter les membres du groupe à réfléchir aux *dis-*

tinctions qu'il serait possible de dessiner entre ces deux notions – un exercice qui risque fort bien de conduire à la mobilisation d'autres habiletés connexes, dont celle de définir.

Suivant cela, il pourrait être légitime d'avoir le « sentiment » (!) que l'animation de dialogues est une tâche éminemment complexe, et nous ne saurions blâmer le lecteur pour cela. Néanmoins, il nous apparaît possible de nuancer cette impression en relevant que le rôle d'observateur que gagnerait à adopter l'animateur ne

constitue pas un frein, mais plutôt un levier pour l'intervention éducative. À cet égard, il existe toute une série de *questions générales d'animation* qui, associées à certaines habiletés particulières, permettent à l'animateur de prendre appui sur ses observations métacognitives pour faire progresser la réflexion. Voici quelques exemples de ce type de questions, tirés du *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique* (Gagnon, 2005).

a. Chercher des exemples

- As-tu un exemple qui permettrait de démontrer ce que tu dis ?
- Peux-tu trouver une situation dans laquelle ce que tu dis se passe ?

b. Chercher des contre-exemples

- Peux-tu trouver une situation dans laquelle ce que tu dis serait faux ?
- Y a-t-il des exemples qui permettraient d'invalider cette idée ?

c. Chercher/évaluer des raisons

- Pourquoi dis-tu cela ?
- Sur quoi te bases-tu pour dire cela ?
- Est-ce une bonne raison de penser que... ? En quoi ? Pourquoi ?

d. Chercher des critères

- À partir de quoi (ou de quand) peut-on dire que... ?
- Que devrions-nous considérer avant de prendre telle décision ?
- Pour dire que X fait partie de Y, quels éléments X devrait-il contenir ?

e. Définir

- Peux-tu expliquer ce mot ?
- Lorsque tu utilises ce mot, que veux-tu dire ?

f. Dégager des présupposés

- Ceci ne présuppose-t-il pas que... ?

- Ce que tu dis ne repose-t-il pas sur la notion que... ?
- Ce que tu viens de dire n'est-il pas basé sur la croyance que... ?

g. Dégager des conséquences

- Es-tu en train de suggérer que... ?
- Ce que tu dis implique-t-il que... ?
- Que pourrions-nous déduire de ce que tu viens de dire ?

h. La recherche épistémologique

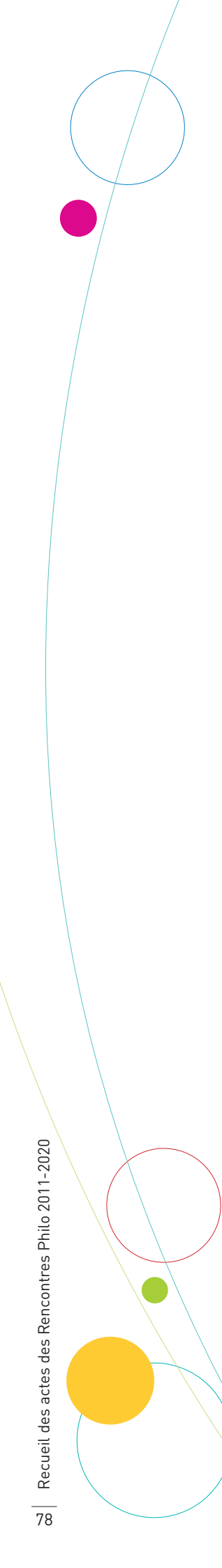
- De quelle manière nous y sommes-nous pris pour en arriver à penser ainsi ? Ce processus est-il fiable ?
- Est-ce que la façon dont nous nous y sommes pris pour en arriver à penser ainsi nous assure de la « vérité » de cette affirmation ? Pourquoi ?
- Comment savez-vous cela ?

i. La recherche éthique

- Pensez-vous que ceci est bien (ou mal) ? Pourquoi ?
- Pensez-vous que ceci est bon (ou mauvais) pour nous ? Pourquoi ?
- Pensez-vous que ceci est bon (ou mauvais) pour les autres ? Pourquoi ?
- Si ceci est bon pour nous, pouvons-nous dire que ce l'est également pour les autres ?

Enfin, notre troisième stratégie, complémentaire aux autres, consiste à engager les participants eux-mêmes à l'intérieur de processus d'observation. Ainsi, la tâche de repérage, voire de questionnement, ne revient plus en propre à l'animateur, ce qui permettra, le cas échéant, à l'animation d'être de plus en plus distribuée. Il existe différentes manières d'introduire le rôle d'observateur lors de dialogues philosophiques. Nous pourrions en identifier au moins deux. D'abord, les observateurs peuvent être aussi des participants à la discussion. Auquel cas, au moins deux possibilités s'offrent à nous. Soit tous les participants sont invités à relever des habi-

letés lorsqu'ils en voient apparaître (dans ce contexte, un code peut être donné afin d'être en mesure de distinguer rapidement qui, de ceux et celles qui lèvent la main, souhaitent intervenir dans la discussion de ceux et celles qui ont fait une observation) ; soit ce ne sont que quelques discutants seulement qui ont le mandat d'observer des habiletés spécifiques. Nous pouvons également introduire l'observation en désignant des observateurs qui, cette fois, seront situés à l'extérieur de la discussion. Dans ce cas, ils sont invités à repérer des habiletés spécifiques (ou encore des moments où il aurait été précieux de mobiliser ces habiletés) et un temps leur



est alloué au terme de l'atelier afin qu'ils partagent à l'ensemble du groupe leur regard métacognitif. Ce second dispositif présente l'avantage de contraindre en quelque sorte les participants à se dégager de la discussion pour y porter un regard sur la structure. L'observation n'est pas une capacité ni une tendance naturelle, c'est pourquoi il nous apparaît que cette seconde stratégie gagnerait à être intégrée au dispositif, d'autant qu'elle conduit également à mettre en place des conditions favorisant l'autorégulation des processus réflexifs.

Dans tous les cas cependant, il semble nécessaire de combiner cet exercice d'observation – lequel vise le développement de métaconnaissances situées – à une présentation explicite des habiletés à observer – ce qui relève davantage des métaconnaissances déclaratives. Une précaution d'usage demeure cependant, à savoir qu'il convient de porter une attention particulière, lorsque nous souhaitons intégrer les observations au dispositif, à ne pas créer de surcharge cognitive chez les observateurs. Dit autrement, ils ne devraient pas avoir à composer avec une liste trop imposante d'habiletés à observer – deux ou trois suffisent amplement. Il vaut mieux y aller à petites doses, mais sur une longue période de temps. C'est pourquoi d'ailleurs nous pensons que

pour maximiser les retombées d'un tel dispositif, celui-ci devrait être accompagné d'un *programme de formation* dans lequel il est possible de situer dans le temps les habiletés qui seront étudiées. Bref, il s'agit de mettre en place un *programme de formation à la pensée*.

Selon les données de recherche que nous analysons actuellement, la mise en place d'un programme de formation à la pensée déployé à l'intérieur d'un dispositif impliquant des observateurs externes à la discussion présente un potentiel fort intéressant, notamment chez les adolescents. En effet, nos analyses comparatives actuelles tendent à montrer que les élèves ayant pratiqué la philosophie dans le cadre d'un tel programme sont beaucoup plus conscients des apprentissages qu'ils font que ceux qui sont invités à participer à des dialogues philosophiques selon une même fréquence, mais sans programme. Bien plus, ces élèves ayant philosophé dans un contexte « programme » nous indiquent que les apprentissages effectués en philosophie sont ceux, parmi tous les apprentissages effectués dans le contexte scolaire, qui leur sont les plus utiles dans leur vie de tous les jours (Gagnon et Sas-seville, 2008). C'est dire toute l'importance que peut représenter la mise en place d'un programme de formation de cette nature.

4. Conclusion

À l'intérieur de ce texte, nous avons vu que l'exercice d'une pensée critique passe notamment par la mobilisation et la combinaison d'habiletés intellectuelles en situation. Nous avons également vu que l'appropriation de ces habiletés est essentielle à la formation d'une tête bien faite et que, par là même, elle est essentielle à tout processus d'apprentissage. En ce sens, nous avons posé que les dialogues philosophiques représentaient des espaces très riches pour entreprendre une telle formation. Nous avons vu également que dans ce contexte, l'animateur a un rôle important à jouer dans l'acquisition de métaconnaissances

déclaratives, procédurales et situées, trois composantes que nous considérons essentielles à la formation d'une tête bien faite. Finalement, nous avons vu que pour y arriver, le recours à un dispositif d'observation ancré dans un programme de formation pouvait s'avérer fort porteur.

Nous espérons que ce texte permettra aux lecteurs d'apprécier toute la richesse et le potentiel que peut représenter la mise en place d'un tel dispositif, puisqu'au final, il ne s'agit pas tant de préparer les élèves à l'école, mais de les préparer à la vie et qu'en ce sens, l'approche que nous privilégions semble contribuer à cette visée.

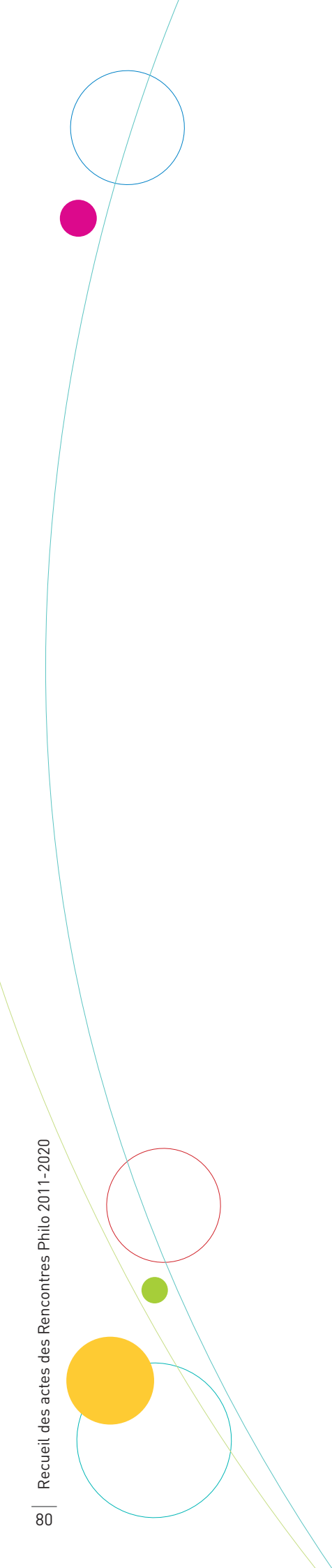
5. Références

Gagnon, M. (2005). *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Gagnon, M., & Sasseville, M. (2005). *Le fil de Mischa. Manuel d'accompagnement du roman « Mischa »*. (P. de la violence et philosophie pour enfants, Éd.) Coll. *La Traversée*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Gagnon, M., & Sasseville, M. (2008). *Quand l'école prépare à la vie : le cas des habiletés et attitudes critiques pratiquées en communauté de recherche philosophique avec les adolescents*. *Childhood and Philosophy*, 4(8), 41–58.

Sasseville, M., & Gagnon, M. (2012). *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*. *Dialoguer* (2^e éd.). Québec : Les Presses de l'Université Laval.



II. Gaëlle Jeanmart

Docteur en philosophie de l'Université de Liège

Membre fondateur et actuelle coordinatrice de PhiloCité

www.philocite.eu

DIVERSIFIER LES MÉTHODES D'ANIMATION EN PHILOSOPHIE : UTILISER LA DVDP DE MICHEL TOZZI

1. Introduction

Je vous présente ici la méthode de Michel Tozzi, appelée la « discussion à visée démocratique et philosophique » (DVDP).

L'optique de cet article est modeste : proposer au lecteur un accès raccourci à cette méthode dans une présentation qui sélectionne les éléments permettant le plus aisément l'appropriation de cet outil. Le principal intérêt du présent document est donc de sélectionner et synthétiser dans les nombreux écrits de Michel Tozzi quelques éléments qui paraissent rendre sa méthode accessible et utilisable plutôt que d'en discuter tel ou tel aspect.

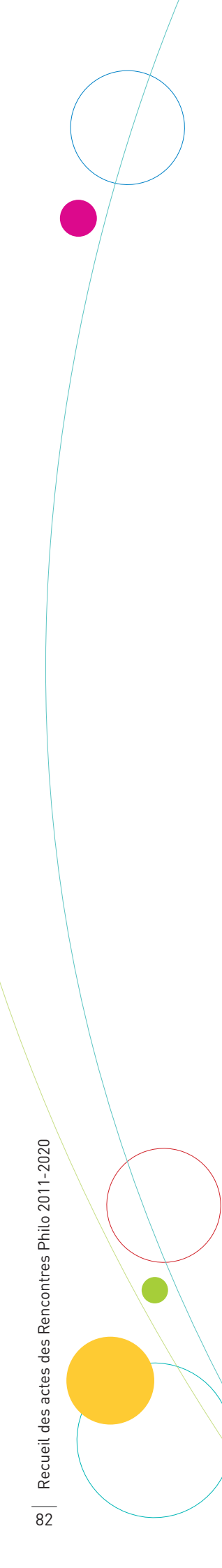
Je présenterai cette méthode en deux points : le premier point, c'est l'organisation concrète de ces discussions à visée démocratique et philosophique, le *dispositif*, en ce compris la description la plus détaillée possible du rôle de l'animateur dans cette méthode ; le deuxième point, c'est la *préparation* d'une DVDP.

Avant de présenter cette méthode, un mot sur la raison de ce choix, qui représente d'ailleurs plus largement la ligne directrice

des activités de PhiloCité dont je suis la coordinatrice.

Il ne s'agissait pas lors de la journée du 22 mars organisée par Laïcité Brabant wallon de présenter notre méthode habituelle, celle que nous jugerions éventuellement être la « meilleure » des méthodes d'animations de discussions philosophiques. Invitée alors que les autres formateurs de la journée étaient déjà programmés (Mathieu Gagnon, méthode Lipman) et Kristof Van Rossem (méthode socratique, un mélange de la méthode Nelson et de celle de Brenifier), je souhaitais en réalité surtout proposer une troisième alternative, aussi valable que ces deux-là, probablement.

Car la question de la valeur relative de ces méthodes se pose évidemment : comment choisir entre elles, sinon par affinité élective ? S'il est légitime de choisir ce qu'on « aime », sans motifs plus rationnels pour justifier ce choix, ce serait toutefois bien dommage de s'enfermer dans une pratique par méconnaissance des alternatives.



En Belgique, la méthode la plus employée, c'est celle de Matthew Lipman. D'abord, sans doute, parce que c'est la plus ancienne, la première. Sa légitimité est celle d'une matrone. Mais pas seulement. Ce droit d'aïnesse s'accompagne d'une pratique plus rodée, mieux consciente de ses effets concrets et aussi accompagnée de projets de recherche qui étudient sur le long court les résultats d'une pratique régulière. Sa légitimité s'appuie ainsi sur des études statistiques qui existent depuis des années pour en montrer l'efficacité à la fois dans la dimension de formation au jugement critique et dans la dimension démocratique d'entretien d'un esprit de coopération trop rare dans l'enseignement et dans l'éducation en général.

Peut-être est-ce la méthode qui pourrait trouver le plus d'adeptes légitimes si on se fondait uniquement sur de telles études pour choisir nos méthodes ? Mais, se plaçant depuis le point de vue de la méthode maïeutique de Brenifier, on pourrait aussi la critiquer comme insuffisamment garante de la « philosophicité » des débats.

Je ne veux pas ici prendre part à ces querelles de chapelle ; je ne suis pas sûre qu'elles ne produisent que de bonnes choses, c'est-à-dire qu'elles soient l'occasion de mesurer, grâce au regard réflexif des autres praticiens, les failles et améliorations possibles d'une méthode, les enjeux différents des dispositifs ou la définition différente de la philosophie qu'elles sollicitent. Notre parti pris est d'expérimenter ces méthodes en respectant les intentions de leur fondateur, de s'appliquer

à incarner dans notre rôle d'animateur l'une ou l'autre posture, insistant sur les aspects distincts, et de résister ainsi à la naturalité d'une posture personnelle d'animateur. D'abord se former, puis se déformer pour comprendre de l'intérieur chaque méthode, pour s'appliquer à y endosser un rôle type d'animateur correspondant à l'esprit de la méthode, avant de les adapter, de les moduler entre elles et de les mettre davantage à notre main ou à notre sauce. Mimer avant de modifier. Et incarner avant de critiquer.

Est-ce un goût alors de la diversité comme telle qui nous fait choisir cette option ? Pas tout à fait.

C'est d'abord un certain rapport de la théorie à la pratique : nous trouvons mieux fondé de pratiquer et vivre cette pratique avant d'en critiquer tel ou tel aspect. Les pratiquer toutes avant de choisir, plutôt que choisir pour des raisons théoriques ou par défaut de connaissance et d'expérimentation.

Il me paraît également difficile de privilégier une méthode au détriment des autres parce que l'animation de discussions philosophiques mobilise une capacité d'adaptation aux situations, aux différents publics, à ses envies, à ce qui les motive à réfléchir ensemble. Philosophier dans un café, ce n'est pas philosopher à l'école et faire philosopher des enfants, ce n'est pas se montrer soi-même dans un exercice d'exposition d'une doctrine philosophique. Philosophier avec, plutôt que philosopher devant.

Cet art de l'adaptation est rendu nécessaire également par une sorte de polyvalence ou d'ambivalence de la discussion philosophique qui implique des choix d'animations constants, des options entre des pôles en tensions permanentes :

- Collectif-individuel : il faut traiter une opinion individuelle, la creuser suffisamment pour la travailler philosophiquement, sans perdre pour autant le reste du groupe ;

- Démocratie-philosophie : l'animateur doit chercher à donner une place à chacun et à le valoriser comme être pensant sans passer pour autant à côté des rigueurs de la réflexion critique ;

- Plaisir-exigences intellectuelles : le plaisir de parler est plus répandu que le plaisir de la complexité – c'est une des raisons pour lesquelles le philosophe est volontiers présenté comme un coupeur de cheveux en quatre (dans le sens de l'épaisseur...). Il faut parvenir à trouver un équilibre entre d'une part le plaisir et ses voies faciles et d'autre part l'aridité de la rigueur philosophique ;

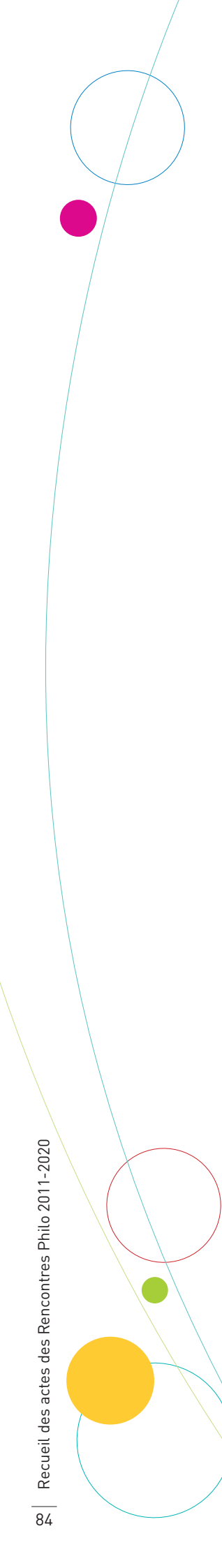
- Forme-contenu : il faut donner une forme à la discussion par un certain nombre de règles concernant la vie du groupe et des règles d'argumentation ou de mise en forme de la pensée ; mais c'est au risque de dessécher la pensée, de la vider de son sens, et de perdre le contenu au profit du travail sur les habiletés de pensée (problématiser, argumenter, objecter, exemplifier, etc.), qui sont effectivement comme les formes de la pensée ;

- Présent-finalité : on peut chercher à vivre le moment pour lui-même, à savourer

le rythme lent de la construction collective d'un problème philosophique et ses égarements ou aléas inévitables mais aussi porteurs de sens ; cependant, on est toujours aussi pressé et tiraillé par l'exigence d'un résultat tangible, l'exigence de produire un changement durable dans la dynamique du groupe, une prise de conscience individuelle et collective de l'importance démocratique de telles règles de débat, par l'envie de produire des citoyens actifs et responsables, comme disent les décrets, capables de prendre des décisions de manière autonome et démocratique ;

- Droits-devoirs : chacun a des droits (à la parole, au respect de sa personne et de sa parole) qui s'accompagnent aussi de devoirs (écoute, attention, respect des autres, rigueur de l'argumentation). L'animateur doit aussi équilibrer ce respect des personnes et de leurs droits avec le maintien d'un cadre qui exige de chacun qu'il remplisse aussi ses devoirs.

On passe sans cesse de l'un à l'autre, et l'un ne peut se développer sans perdre l'autre tout à fait de vue. Chaque méthode crée un équilibre singulier entre ces pôles opposés. Certaines méthodes s'appuient davantage sur l'un des deux éléments : Lipman cherche davantage la co-construction que le traitement d'une opinion individuelle ; Brenifier au contraire insiste énormément sur le traitement philosophique de chaque avis – même si ça prend du temps – et sa méthode maïeutique donnera aussi peu de résultats en termes de contenu, parce qu'il cherchera plutôt à mettre en évidence et à développer explicitement



des compétences existentielles, relationnelles, intellectuelles ou philosophiques. Tozzi structure davantage le groupe en attribuant des rôles, au risque parfois de perdre le plaisir spontané et vivant d'une discussion moins corsetée.

Se former à plusieurs méthodes, c'est apprendre à doser ses interventions, à mesurer mieux les choix d'animation permanents, choix qui sont d'ailleurs rendus plus ouverts et plus éclairés par la diversité des connaissances de l'animateur en termes de méthode. Nous privilégions ainsi à PhiloCité cette diversité parce que le premier art de l'animateur, c'est à nos yeux de choisir dans un répertoire de méthodes et de dispositifs singuliers liés à la prise de parole et à l'organisation du travail philosophique collectif, celui qui mettra le groupe dans les conditions les plus favorables pour penser ensemble.

Je prends un exemple, qui a déterminé pour PhiloCité le choix de la méthode de Tozzi dans un contexte singulier, pour répondre à la demande d'une école primaire de la région liégeoise, avec laquelle nous avons chaque année un partenariat conséquent pour la petite structure que nous sommes (cette année, nous avons mené là une dizaine d'ateliers philo-arts de 2 heures dans chaque cycle d'études).

Le contexte y est tout à fait favorable : dans cette école, l'atelier philo est considéré par les enfants eux-mêmes comme une fête ou un luxe ; c'est qu'il jouit d'un soutien depuis plus de 7 ans de la part des institutrices nous ayant accueilli dans leurs classes au fil des ans et dès nos premiers

pas, alors que nous sortions tout juste d'une thèse en philo et pas tout à fait sûrs de savoir comment dynamiser un groupe d'enfants de 11-12 ans ; l'atelier philo est aussi encouragé par la direction et par le comité de parents ; il se termine chaque année par un événement, exposition ou projection d'un film, qui contribue également à sa visibilité et à sa valorisation. On apprend au fil des ans à ne pas négliger cet aspect de valorisation de l'activité – la fierté de faire de la philo ! – qui est central pour que la sauce prenne.

Il y a deux ans maintenant, nous avons centré nos ateliers dans cette école sur la classe de 6^e primaire, de façon à pouvoir y assurer un long cycle de quinze ateliers de philosophie. L'intérêt est toujours prioritairement pour nous de travailler structurellement sur les habitudes de pensée et de discussion en commun, ce qui exige une pratique régulière. Les élèves trouvaient injustes d'être les seuls à pouvoir bénéficier des ateliers philo ; ils se voulaient solidaires de la demande d'autres classes qui souhaitaient aussi faire de la philo. Comment faire ? Nous leur avons proposé de les former à l'animation de discussions philo de façon à ce qu'ils puissent suppléer eux-mêmes à notre incapacité d'assumer plus que le cycle des quinze ateliers prévus avec eux cette année-là.

C'est dans ce cadre que nous avons choisi de privilégier la méthode de Tozzi à celle de Lipman utilisée jusqu'alors : découpant les fonctions habituellement exercées par l'animateur en rôles distincts, pratiqués régulièrement et observés en vue d'une meilleure conscience et d'une amélioration

continue des pratiques, elle permettait plus aisément cette transmission d'une capacité à diriger une discussion philosophique avec des groupes ne l'ayant jamais pratiquée. On peut certainement prétendre que la méthode Lipman peut fonctionner sans animateur, passé un certain stade où le groupe est habitué à un climat d'écoute,

de coopération et à un fonctionnement intellectuel type de l'activité qui assure aussi sa « philosophicité ». Mais elle met les enfants devant des difficultés bien plus délicates s'il s'agit pour eux, comme c'était ici le cas, d'animer une discussion philosophique avec des élèves novices dans cette pratique.

2. Le dispositif et ses enjeux

a. L'appellation et la double dimension philosophique et démocratique de la DVDP

Au départ, les ateliers philo étaient nommés « Discussion à Visée Philosophique » (DVP). La *dimension philosophique* de la discussion repose selon Michel Tozzi sur trois exigences intellectuelles considérées comme les trois opérations philosophiques fondamentales :

- La *conceptualisation*, qui cherche à définir les termes, les notions (Qu'est-ce que l'amitié ? Qu'est-ce qu'un ami ?), notamment à partir de distinctions (Un ami, est-ce la même chose qu'un copain ? Comment distinguer copain et ami, amoureux et ami ?), pour que la parole permette une pensée précise et qu'on s'accorde sur ce dont on parle grâce à l'élaboration d'une définition ;

- Le *questionnement*, qui permet une distance par rapport à son propre avis émis classiquement sous la forme d'une affirmation ; le questionnement permet de mettre en recherche individuellement et collectivement ; il ouvre sur la problématisation consciente des différents avis : une amitié dure-t-elle toujours ? Peut-on rester amis quand on est amoureux ? Qu'est-ce qui fait qu'on devient ami (expérience partagée, affinité...) ? Etc.

- L'*argumentation*, qui implique de fonder rationnellement son point de vue quand on affirme une thèse, ou de donner les raisons de son désaccord par des objections cohérentes et justifiées ; l'enjeu est de prendre le pli d'une pensée consistante, qui s'interroge sur ses fondements et qui vise à penser le réel de façon non contradictoire.

	Les capacités de base de la pensée	Type de liaison entre processus et objet de pensée	Type de mouvement de la pensée	Intentionnalité du processus de pensée
SAVOIR PENSER	CONCEPTUALISER	<ul style="list-style-type: none"> * Une notion : définir son concept * Une relation entre notions Élaborer des distinctions conceptuelles Donner du sens à une question 	De la notion à son concept	DÉFINIR (savoir de quoi on parle)
	PROBLÉMATISER	<ul style="list-style-type: none"> * Une question : questionner ses présupposés et conséquences ; formuler les problèmes qu'elle soulève à partir de ses enjeux * Une affirmation, une définition : la mettre en doute, la reformuler sous forme de question(s) 	<ul style="list-style-type: none"> - De la question au problème - D'une affirmation à une question 	QUESTIONNER (s')interroger reconsidérer ce que l'on croit savoir et avoir envie d'approfondir
	ARGUMENTER	<ul style="list-style-type: none"> * Un doute, une objection (concernant une thèse, une affirmation, une définition) * Une thèse, une réponse à une question, une solution à un problème 	D'un problème à sa solution	DÉCONSTRUIRE OBJECTER FONDER (savoir si ce que l'on dit est vrai)
	Appliquées à des compétences réflexivement essentielles	<ul style="list-style-type: none"> ↗ LIRE → ÉCRIRE ↘ DISCUTER 	PENSER PAR SOI-MÊME ↓ Autonomie et liberté de jugement	

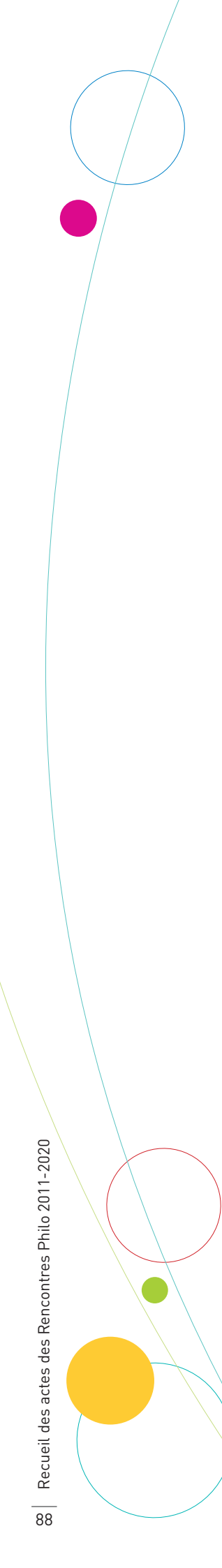
À cette dimension philosophique, il faut coupler la *dimension démocratique* liée au projet de penser à plusieurs, en groupe, avec ce que cette exigence impose de cadre pour réglementer la parole et travailler l'écoute et le respect de la différence. Prenant conscience de l'importance de la dimension démocratique du dispositif, Michel Tozzi en a changé le nom pour ajouter la dimension démocratique : « Discussion à Visée Démocratique et Philosophique » (DVDP).

Ce changement correspond à une demande sociétale qui porte sur une revalorisation nécessaire de l'espace public dans une période de crise de celui-ci. Or, la discussion philosophique en groupe peut prétendre répondre à cette demande : c'est une pratique de la démocratie, un apprentissage de la discussion dans l'espace public, à la fois parce qu'elle opère un décentrement et parce qu'elle travaille sur une conflictualité des idées qui doit se désolidariser de la conflictualité affective : on y apprend à se réjouir d'un désaccord qui est porteur au niveau du développement de la pensée. On apprend à respecter l'avis opposé parce qu'il est la condition de la problématisation de notre pensée et de son ouverture vers des points de vue non- envisagés et inenvisageables jusqu'alors. Cette demande sociétale porte également sur la recherche de sens et la construction de valeurs partagées en période de crise du sens et des valeurs. En permettant cette mutualisation du questionnement, cette recherche collective de pistes, et cette esquisse de réponses aux questions (économiques, politiques, morales, culturelles...),

la philosophie se fait alors contribution possible à la démocratie et à la formation de l'homme contemporain.

b. La notion de dispositif

La notion même de « dispositif » est importante. Elle conduit une attention vers le fonctionnement mécanique, vers les effets de l'organisation pratique et concrète de la discussion. Nous sommes des corps pensants, et la disposition, la lumière, le bruit, et la moindre petite chose changée produisent de grands effets. Comme Nietzsche le soulignait, nous avons à prendre en compte les éléments que la tradition philosophique nous a habitués à tort à considérer comme de petite importance : « On me demandera pourquoi au juste j'ai raconté toutes ces petites choses, insignifiantes selon les jugements traditionnels... Alors que j'ai de grandes tâches à défendre. Je répondrai que toutes ces petites choses – alimentation, lieu et climat, récréation, toute cette casuistique de l'amour de soi – sont à tous les points de vue beaucoup plus importantes que tout ce que l'on a considéré jusqu'ici comme important. C'est là précisément qu'il faut commencer à changer de point de vue » (*Ecce homo*, I, 10). Pensons-nous mieux en marchant ou assis devant une pile de livres ? Faut-il que la pièce soit aérée ? Lumineuse ? Calme ou qu'y bruisse au contraire la vie des autres ? Pensons-nous de la même manière si nous sommes assis, couchés ou en train de marcher ? Si ces questions ont une importance déterminante pour la pensée solitaire, elles sont encore plus déterminantes quand on



s'essaie à penser en groupe. La posture du corps, l'excitation de la récréation, la luminosité comptent que la contagion menace toujours. Nous avons tenté, par exemple, de penser ensemble dans la semi-obscurité : le climat de la pensée et de la discussion collective change très manifestement : c'est plus calme, plus serein.

Le dispositif fonctionne comme un système où tout est signifiant : avoir quelque chose dans les mains ou pas, l'ordre de parole, parler dans un micro, etc. Le dispositif, c'est ainsi un ensemble de règles qui donnent une *gestalt* (une forme) du groupe.

Dans sa pratique, Michel Tozzi s'est efforcé de cumuler tout ce qui lui semblait empiriquement avantageux, en sachant qu'il n'y a pas de dispositif parfait. D'autant plus que tout dispositif est mis dans la main du participant. D'autant plus que tout est sens et que le contexte contribuera à construire du sens. Parler de liberté dans les prisons ou du fait de grandir avec des enfants dans les écoles prend un sens particulier. Dans une bibliothèque, l'atelier philo utilisera le livre existant et le fera ainsi exister autrement. Les lieux transforment la philosophie et la philosophie transforme le lieu. Dans un café, le brouhaha s'apaise dès que l'atelier commence : le lieu s'en trouve ainsi modifié... ; mais inversement, le café transforme aussi la philosophie : le café, qui est le lieu de l'opinion, invite la philo à travailler l'opinion.

c. Description du dispositif DVDP

Le dispositif particulier de la DVDP est inspiré de la pédagogie de la coopération d'Augustin Freinet, dont s'inspire notamment Sylvain Connac, de la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury et d'Aida Vasquez, ainsi que de l'éducation nouvelle de Édouard Claparède. Entraide, solidarité, coopération : telles sont les valeurs porteuses d'une organisation concrète de la parole dans le groupe, héritée de ces pédagogies basées sur le respect et l'entraide, et particulièrement attentive aux plus faibles, à ceux que la discussion commune met dans une situation de vulnérabilité.

La DVDP emprunte à ces pédagogies un certain nombre de « fonctions » ou « métiers » ainsi que des règles de mise en sécurité (on ne se moque pas, on écoute celui qui parle), et de prise de parole (la parole est donnée dans l'ordre à celui qui lève la main, avec une priorité à celui qui n'a pas encore parlé ou peu, et une perche tendue au muet, qui a toujours le droit de se taire...).

C'est ainsi qu'à l'intérieur du groupe ou de la classe seront exercées par les enfants les fonctions de présidence, de synthèse, de reformulation... La fonction d'animateur, exercée par l'adulte, sera considérée par tous comme une fonction parmi d'autres, ce qui oblige l'adulte à abandonner certains pouvoirs mais qui lui permet de faire mieux ce qu'il fait : « animer », insuffler plus d'âme dans la discussion (« animer », vient de *animus*, « esprit » en latin).

Cet apport de la pédagogie coopérative et institutionnelle n'est pas seulement intéressant du point de vue des valeurs, il l'est aussi du point de vue fonctionnel. Donnant à chacun une responsabilité, on le valorise en même temps qu'on le conduit à travailler en conscience les compétences que tous nos programmes d'éducation définissent comme transversales et fondamentales : l'écoute, la parole claire et concise, le respect de l'autre et de la différence, la capacité d'articuler son propos à celui des autres, l'esprit critique, l'habilité à fonder son jugement sur des raisons dont le bien-fondé a été évalué, etc.

Ce travail est encadré par l'animateur, mais aussi par les observateurs dont la mission est d'aider au diagnostic : comment tel ou tel a-t-il exercé sa fonction ? Comment le groupe a-t-il fonctionné du point de vue démocratique ? A-t-il effectivement philosophé, quand et comment ?

Concrètement, comment organiser la discussion ? L'espace structure le réseau des relations ; il faut donc y veiller soigneusement :

- Une table est disposée près du tableau – repère central d'une classe et symbole de pouvoir – pour l'équipe d'animation qui est composée de quatre personnes : l'animateur qui est le membre central ; il a à sa droite, le reformulateur, qu'il gère, et à sa gauche, le président, qu'il étaye en cas de besoin. À gauche du président, se trouve le synthétiseur dont le président gère le(s) moment(s) du (des) rapport(s) ;
- Les discutants sont disposés autour en « U » (avec des tables) ou en cercle (assis

sur des chaises) – avec la nécessité que tout le monde se voie. Il est intéressant de disposer d'un micro qui permet d'entendre sans difficulté même l'enfant qui parle bas ou chuchote parfois par manque d'assurance.

Les observateurs sont à l'extérieur du cercle ; ils doivent aussi jouir de conditions d'observation optimales : rien ne doit entraver leur champ de vision.

d. Les différents rôles

- Président de séance

Le président de séance est le gardien du temps, il ouvre la séance et la clôture, annonce quand il ne reste plus que cinq minutes. Il est au service de la démocratie en assurant le cadre réglementaire de la discussion. Il veille à un climat de confiance, de bienveillance et de sécurité : il accueille et encourage les interventions, il dédramatise quand quelqu'un ne peut répondre (« C'est bon le silence ou la perplexité, ça permet de réfléchir »). Il insiste sur le fait qu'en philosophie, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, du moment qu'on argumente ; il intervient quand il pense que quelque chose d'anormal se passe dans les relations entre les participants ou dans le ton et l'intention de leurs prises de parole ; il peut aller jusqu'à exclure, après avertissement, un « gêneur ».

Il énonce au début de la séance des règles simples, dont il assure le respect tout au long de l'animation :

1) Règles démocratiques :

1) Il est strictement interdit de se moquer des autres ;

2) De critiquer leur discours dans la volonté de nuire.

II) Règles pour la distribution de la parole :

3) Chaque participant doit demander et obtenir la parole pour parler et signaler sa volonté de parler de façon discrète au président. L'animateur ne lui demande pas la parole, il sort donc du processus démocratique, parce qu'il reste garant de la philosophie ;

4) De façon générale, le président donne la parole dans l'ordre d'inscription (il prend éventuellement de quoi noter l'ordre des demandes) ;

5) Il peut changer cet ordre pour donner la priorité :

- à celui qui ne s'est pas encore exprimé (qui peut toujours refuser) ; il a aussi la possibilité de suggérer un tour de table de tous les participants ou seulement des « muets »,

- à celui qui a parlé le moins de fois ou le moins longtemps, en vue d'optimiser la prise de parole (l'idéal d'un point de vue démocratique étant que, dans un capital temps limité, le plus de participants possible s'expriment le plus longtemps possible).

Distribuer la parole n'est pas une chose si aisée qu'on le pense : il est difficile de regarder tout le monde à tout moment, de guetter aussi les volontés discrètes d'intervenir des participants plus timorés. La difficulté de cette tâche justifie qu'un seul y soit tout entier consacré (il va de soi que

le président de séance ne participe pas à la discussion et ne donne jamais son avis sur le contenu de la discussion). C'est un rôle qui exige une grande vigilance, une certaine autorité pour gérer le climat du groupe ; c'est un rôle honorifique et donc valorisant qui permet aussi un apprentissage de l'exercice non arbitraire du pouvoir.

- Reformulateur

Certains enseignants disent ne pas pouvoir organiser de DVDP dans leur classe sous prétexte que les enfants ne s'écoutent pas. C'est omettre que l'écoute s'apprend. Le rôle de reformulateur permet de travailler véritablement sur l'écoute et sur la modestie qu'elle implique : en reformulant, je vérifie si j'ai tout compris ou au moins l'essentiel. Comme la fonction précédente, ce rôle exige pour être bien tenu de ne pas participer à la discussion. Car lorsqu'on participe, il y a des choses que l'on n'entend pas. N'ayant pas à intervenir dans le débat, le reformulateur n'a pas à construire sa propre pensée et à l'exprimer ; il est tout entier – c'est son cahier de charges – dans l'accueil des idées de l'autre, des autres, qu'il ne pourra reformuler que s'il a écouté avec attention et qu'il a tenté de comprendre avec concentration ce qui est dit.

Il est focalisé sur les idées, le dit, et non la personne ou son dire. Concentré ainsi sur le cognitif, il neutralise son affect – sympathie ou antipathie – (toujours relativement, c'est un travail qui n'est jamais abouti) ; il neutralise ses réactions socio-affectives pour « écouter cognitivement » une autre vision du monde. Sa fonction lui apprend

donc – et c’est un apprentissage exigeant – à écouter, comprendre et redire (trois compétences distinctes) sans juger (une autre compétence tout aussi exigeante).

Reformuler, c’est se placer du point de vue de la pensée d’un autre, se déplacer, parler comme si on était un autre, se mettre dans la « peau intellectuelle » d’un autre. C’est faire l’expérience vécue d’une pensée autre, expérience d’autant plus formatrice que cette pensée est différente, voire opposée à la sienne. C’est la qualité d’accueil de la pensée de l’autre, et l’autre à travers sa pensée, prise au sérieux, qui compte et permet de se laisser travailler par elle.

C’est un exercice laborieux pour les enfants, car il convoque une double habileté :

- Exigence intellectuelle : il faut redire clairement et synthétiquement ce qui a été dit, en préservant l’essentiel. « Reformuler », c’est étymologiquement « mettre en formule » (1740, dictionnaire de médecine) et, par extension, le terme signifie couramment « exprimer de façon précise » ;

- Exigence éthique : le bon reformulateur doit avoir l’attention qui permet de se brancher vraiment sur l’autre et néanmoins l’humilité de proposer sa reformulation comme une tentative peut-être inexacte ou incomplète : « Est-ce que je te reformule bien si je dis que... ? ».

- Participant

Le discutant possède aussi son cahier des charges. La première, c’est de participer : tout participant se doit d’essayer d’intervenir. Il revient bien sûr au président de

séance de lui tendre la perche s’il ne le fait pas. C’est aussi au président de gérer l’aspect socio-affectif et relationnel des interventions, mais chacun est toutefois co-responsable avec lui : chaque participant doit aux autres le respect. Il doit veiller à éviter d’être trop dominant ou trop discret, de couper la parole ou de parler sans avoir reçu la parole et... d’être le seul dans cette démarche !

Cette responsabilité partagée est importante, c’est aussi elle qui construit la dimension réellement collective de ce que Tozzi peut nommer aussi la « communauté de recherche ». Elle concerne également le contenu de la discussion, gérée par l’animateur cette fois. Le participant se doit autant que possible de dire ce qu’il pense, de tenter de faire avancer la discussion par des idées nouvelles, en veillant à faire des liens avec ce que les autres ont dit précédemment.

- Synthétiseur

Le synthétiseur est la mémoire du groupe. Il est tel un reformulateur dont le travail porterait sur un temps plus long, avec passage par l’écrit. Ce passage par l’écrit rend ce rôle plus difficile que les autres. Il ne convient aux enfants qu’à partir de huit ans au plus tôt.

Lorsqu’on écoute la synthèse, ce qui se fait à la sollicitation du président (ou éventuellement de l’animateur en cours de discussion, pour faire le point), chacun prend conscience de ce qu’il a dit (personnellement ou collectivement). On avait entendu une première fois, on ré-entend sous une forme de façon plus synthétique.

C'est « narcissisant » pour le groupe de voir qu'il a travaillé.

Le compte-rendu des idées peut se faire soit en les reprenant dans l'ordre de leur apparition, soit en les organisant de façon schématique (quelles sont les différentes pistes suivies, les thèses opposées ?).

- Animateur

Le terme « animateur » provient étymologiquement de deux mots latins, « *anima* », l'« âme », le « souffle vital » (« donner la vie »), et « *animus* », l'« esprit », est celui qui « donne du souffle à l'esprit » : l'animateur est celui qui insuffle à la discussion une respiration, c'est lui qui porte les exigences intellectuelles et qui accompagne la discussion par des interventions ciblées sur la mise en œuvre de processus de pensée. Il est le garant de la dimension philosophique de la discussion.

Il répartit les différents rôles entre les participants et veille, comme un chef d'orchestre, à ce que chacun prenne sa place au moment opportun ; en cas de paralysie ou de difficulté, il aide les participants qui auraient des problèmes dans l'exercice de leur rôle (ou il demande au groupe de les aider).

Il ne mène pas le groupe vers où il voudrait qu'il aille, et ne dit pas son point de vue personnel pour éviter toute alliance objective avec un participant, mais accompagne le groupe où celui-ci va, au gré des interventions. Sans que celui-ci n'aille toutefois n'importe où et surtout n'importe comment... Car il exerce une vigilance intellectuelle sur les processus de pensée : il intervient pour poser

une question, relance la discussion, demande une définition, une justification pour une affirmation ou un désaccord, des exemples pour illustrer et des contre-exemples, etc. Il est important de dépasser la première opinion, de la creuser donc, de la vérifier. Mais il faut pouvoir doser : jusqu'où vais-je accepter d'entrer dans un entretien, sachant que je risque de perdre le groupe ? Pour ouvrir, il s'adresse au groupe : « Vous avez entendu le point de vue d'untel ? Qu'est-ce que vous en pensez ? »

Il ne préjuge pas du hors sujet d'une intervention, mais demande le lien du propos avec le sujet (car il peut ne pas voir un lien, alors qu'il y en a un pour le participant). Il recentre ou recadre en cas flagrant de hors sujet.

Pour que la discussion avance, il peut poser des questions, proposer une piste, une autre dimension jusque-là inexplorée...

Il signale chaque idée nouvelle comme telle, signe d'une avancée.

Il gère les conflits interpersonnels par une reformulation neutre des idées contradictoires des protagonistes, et relance par une question adressée au groupe.

Il met en lien les diverses interventions des participants entre elles avec le sujet. Il peut aussi synthétiser un moment d'échanges, pour faire un point, un bilan partiel. Il peut laisser des temps de silence pour la réflexion, ou pour écrire une phrase.

Il arrête la discussion pour faire des pauses structurantes : on s'arrête, on fait le point. « Là était la question... » Il peut le faire lui-même ou demander à un synthétiseur

désigné au préalable et qui s'est préparé à cette fonction. Il peut demander aussi une synthèse par écrit, où chacun répond individuellement. On ne construit pas sa propre pensée de la même façon dans la discussion et dans le silence de la feuille. D'où l'intérêt d'articuler l'oral et l'écrit.

Il utilise tranquillement et rigoureusement la boîte à outils décrite ci-dessus, mais ne se met pas la pression d'une obligation de résultat, qui l'obligerait à accentuer sa directivité sur les individus et le groupe, ce qui est relativement contre-productif pour que chacun pense par lui-même.

- Observateurs

Ils ont pour fonction de relever des informations utiles, à prendre conscience de ce qui se passe et ainsi à ouvrir un processus d'amélioration parce qu'on dispose d'une aide, d'un miroir qui tente de diagnostiquer les forces et les faiblesses.

L'observateur doit avoir un cahier des charges précis, sinon il s'ennuie et ne sait diriger son attention.

Il existe des observateurs :

- De fonctions. Observation précise d'une fonction en vue de s'y préparer parce que l'observateur l'expérimente ainsi de l'extérieur. C'est ainsi qu'on peut se préparer à endosser le rôle d'animateur en commençant par la fonction d'observateur de l'animateur. C'est ce que nous avons proposé d'ailleurs aux élèves de 6^e primaire qui souhaitent suppléer à notre incapacité de faire profiter les autres classes de nos ateliers philo en se formant eux-mêmes à l'animation.

Il faut en comprendre le cahier des charges, les difficultés à l'exercer, les moyens d'y parvenir. Exemple : le président de séance a-t-il donné la parole à chacun ? Son regard a-t-il balayé sans cesse tous les participants ? Etc.

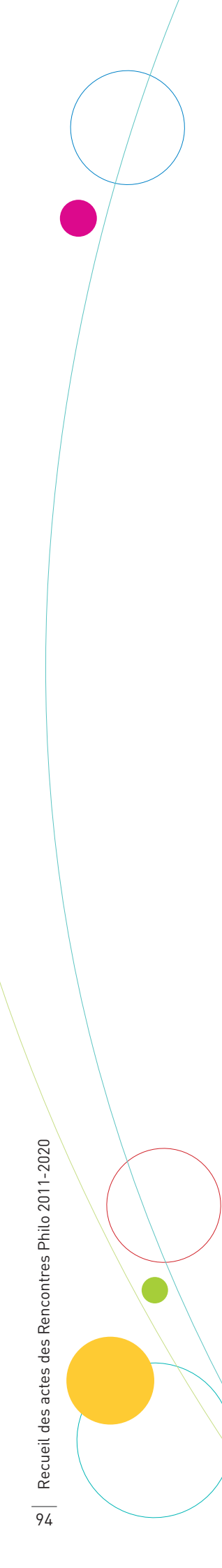
- De la dynamique de groupe. Observation du réseau démocratique de la communication dans le groupe : qui parle (ou ne parle pas), et combien de fois ? Quel est le climat du groupe ? Écoute ? Entraide ? Qu'est-ce qui vous permet de le diagnostiquer ?

- Des processus de pensée. Observation des trois dimensions philosophiques dégagées par Tozzi :

Conceptualisation / Argumentation / Problématisation. C'est le plus difficile. Il faut tenter de donner des exemples de tentatives de définition, de distinction de notions, d'opposition de thèses, d'arguments qui prouvent ou qui objectent... Observer l'argumentation, la problématisation, la conceptualisation, personne ne sait le faire au départ, mais cela s'apprend et c'est éminemment formateur.

Observer est une habileté philosophique essentielle ; c'est apprendre à diagnostiquer, c'est-à-dire finalement travailler aussi son jugement parce qu'on observe de plus en plus de choses, de mieux en mieux, de plus en plus distinctement.

Observer, c'est aussi signifier que la philosophie est un processus et non une excellence : il ne s'agit pas tant de faire bien que de comprendre comment on fait, sur quoi on bute pour faire autrement, pour faire mieux. Chaque discussion est ainsi suivie d'une phase d'analyse, guidée par



l'animateur, et moins longue que la discussion elle-même.

La durée totale d'une DVDP peut-être de vingt minutes en maternelle et les deux premières années du primaire, trente ou quarante-cinq minutes pour les troisièmes et quatrièmes primaires, et soixante ou septante-cinq minutes pour les cinquièmes et sixièmes primaires. Une périodicité régu-

3. Préparer une DVDP

a. Les dangers

Dans une discussion philosophique, le plus important pour l'animateur n'est pas tant le contenu que le dispositif et les habiletés exercées par les participants. L'animateur n'a pas pour rôle premier de fournir une information comme dans un cours classique mais plutôt de garantir la dimension philosophique de la discussion par un travail de questionnement et d'encadrement des interactions. Le contenu de la discussion est implémenté par le groupe aux travers d'échanges dont l'animateur s'assure qu'ils répondent à un certain nombre d'exigences de l'enquête philosophique (écoute active, expression claire, argumentation, contre-argumentation, etc.). Il ne s'agit pas d'une leçon de philosophie mais d'une discussion philosophique.

Le danger, lorsque l'on prépare de façon un tant soit peu systématique le contenu d'une animation, c'est d'abandonner ce qui fait la spécificité de l'animation philosophique au profit de la leçon traditionnelle. Ayant investi dans le travail préparatoire, on aura plus aisément tendance à s'en tenir au plan de

lière est souhaitable pour laisser se mettre en place le processus d'amélioration : une séance hebdomadaire par exemple, sachant qu'on y développe en même temps que la pensée critique et réflexive, la maîtrise orale de la langue, l'écoute, l'argumentation et la citoyenneté, qui sont des compétences transversales inscrites au programme.

discussion établi préalablement et à forcer dès lors la discussion dans ce sens. Plutôt que de s'appuyer sur la dynamique propre au groupe, on lui impose alors son propre fil conducteur réflexif. On peut alors manquer le moment philosophique non prévu, où le groupe se prend au plaisir de suivre une piste qui n'a pas été balisée, prévue. En préparant, on s'empêche d'écouter vraiment. C'est un travers dans lequel on peut facilement tomber lors des premières animations. Le plan de discussion accroît le sentiment de sécurité, il donne l'impression de pouvoir maîtriser la situation. Or, animer une discussion philosophique, c'est accepter de se mettre en risque, d'improviser, et cela réclame un apprentissage. Il n'est en effet pas facile d'accepter de se laisser porter par un groupe dans des chemins imprévus, sur des questions ou des contenus que l'on ne maîtrise pas. Les participants doivent pourtant avoir la liberté de nous emmener sur les voies qui les intéressent, qui sont importantes pour eux, même si nous nous y sentons moins à l'aise. L'animateur doit se concentrer pour sa part sur la manière dont le contenu se construit progressivement,

sur les attitudes et les habiletés qu'il met en œuvre. Il ne doit surtout pas viser une conclusion ou une morale qui auraient été établies préalablement.

b. Les usages

La préparation d'un contenu peut par contre être utile dans le cas où le débat s'enlise, pour relancer les échanges et veiller à les rendre plus philosophiques. Elle peut également se révéler un précieux outil pour approfondir une discussion qui demeure superficielle ou pour ébranler des évidences ou des présupposés largement partagés. L'information supplémentaire ou la question préparée doit cependant être envisagée comme un outil, jamais comme

une fin en soi. Elle doit demeurer au service d'un dispositif qui vise à encourager une réflexion critique collective et non l'objectif à atteindre. Il est bon de disposer d'un certain nombre d'informations relatives au thème que l'on envisage d'aborder avec les participants afin de pouvoir y recourir en cas de besoin, sans orienter la discussion.

Selon les méthodes, la préparation n'est pas tout à fait la même. Pas de préparation pour la maïeutique socratique (sauf la clarification des rôles de l'animateur qu'on vous propose dans un autre document) et pas de préparation non plus pour la méthode AGSAS Lévine, qui ne requiert de l'animateur aucune habileté particulière.

c. Un exemple

Accueil : mise en place du cercle et exposé des enjeux philosophiques et démocratiques de la DVDP ;

Distribution des rôles.

THEME : la jalousie-méchanceté

Support : Philo-fables : « le double pour tes voisins » de Michel Piquemal

« Zeus, le dieu qui régnait sur tous les dieux grecs, se promenait sur la terre pour voir comment les hommes s'y comportaient. Il arriva dans un petit village où semblaient régner la discorde et la haine. Dans un champ, il aperçut un laboureur qui trimait dur, poussant péniblement le soc d'un misérable araire.

Voulant enseigner dans ces lieux un peu de générosité, il s'adressa à lui en ses termes :

- Je suis le grand Zeus, toutes les choses sont en mon pouvoir. Demande-moi ce que tu veux et je te l'obtiendrai. Mais sache une chose : pour ce que tu demanderas, j'en donnerai le double à tes voisins. Si tu me demandes cent pièces d'or, je leur en offrirai deux cents...

Le laboureur se pinça les lèvres et réfléchit, puis, avec un méchant sourire, il demanda :

- Crève-moi un œil ! »

(D'après un conte populaire)

Choix du support :

Tozzi travaille beaucoup à partir de mythes platoniciens mis à la portée des élèves, pour que l'enfant baigne très tôt dans des mythes philosophiques, avec une entrée sensible et imaginative pour l'éveil de la raison ; mais il peut aussi bien partir directement d'une question (il suggère par exemple une boîte à questions qui puisse recueillir les interrogations des enfants toute l'année).

Lecture initiale :

jusqu'au bout, lecture « partagée », chacun une phrase et on lit deux fois le texte.

Concept central :

jalousie

Concepts connexes :

méchanceté-haine-vanité/désir-
possession- envie-passion

Question de départ :

Que pensez-vous de la réaction du laboureur ?

Repères théoriques :

Définition populaire : la jalousie se focalise sur un sujet que nous percevons comme inaccessible ou en passe de nous échapper, et donc susceptible de nous manquer. La jalousie est donc une problématique d'attachement propre au jaloux qui a un besoin d'être rassuré, alors même, qu'à tort ou à raison, le sentiment peut être fondé sur l'imagination.

On l'éprouve en constatant qu'un autre jouit d'un avantage que nous ne possédons pas et que l'on souhaiterait posséder (sentiment de dépossession).

René Girard : Lorsque je suis jaloux, je ne suis pas jaloux d'autrui parce que celui-ci possède un objet que j'ai toujours désiré auparavant. Car en réalité je ne désire l'objet possédé par autrui que parce qu'autrui le possède. Je ne peux pas m'empêcher de désirer ce que l'autre désire.

En désirant le désir d'autrui, je fais d'autrui un modèle, voire une idole. Je le vénère bien plus que l'objet qu'il possède. Et parce que je vénère autrui, mon modèle, mon idole, je suis voué à désirer ce qu'il désire, mais en même temps je n'ose pas entrer en rivalité avec lui. Autrui dont je copie le désir est donc à la fois mon modèle et mon rival. Tout se passe comme si, aux yeux du jaloux, le modèle disait : imite-moi, ne m'imites pas, désire-moi, ne me désire pas. D'où la souffrance du jaloux, condamné à vénérer et à haïr à la fois le modèle de son désir. Le jaloux vénère son modèle parce qu'il imite son désir. Il hait son modèle parce que son statut d'idole l'empêche d'accomplir son désir et de prendre possession de l'objet désiré. Et, enfin, le jaloux se hait lui-même, car il a honte d'oser haïr son idole.

Questions de relance :

Croyez-vous qu'il existe des gens jaloux au point de se faire mal pour nuire à autrui ? Croyez-vous qu'il puisse exister des gens si jaloux et si méchants qu'ils accepteraient d'avoir un œil crevé si on leur promettait de rendre aveugle leur voisin ?

Qu'est-ce qui explique la puissance de la jalousie dans les rapports humains ? Donnez des hypothèses.

De quoi la jalousie est-elle la preuve ?

Comment distinguer l'envie de la jalousie ?

Qu'est-ce qui peut pousser un homme à se faire mal pour faire souffrir l'autre/nuire à autrui ?

Avez-vous des exemples de jalousie conduisant à la méchanceté et à l'injustice ?

Pouvez-vous donner d'autres contextes où apparaît la jalousie ?

Mon rapport à autrui dépend-il de ce que l'autre possède ou ne possède pas ?

Est-on jaloux de l'autre parce qu'on veut posséder ce que l'autre possède ou est-on jaloux parce qu'on désire ce que l'autre désire ? (jaloux d'un objet ou jaloux du désir de l'autre ?)

Peut-on s'empêcher de désirer ce que l'autre désire ?

La jalousie n'est-elle qu'une passion néfaste ?

/La jalousie peut-elle être une inclination positive ?

La jalousie serait-elle comme l'exprimaient les stoïciens un trouble de l'âme ?

Peut-on contrôler la jalousie ?

La passion empêche-t-elle d'être heureux ?

Les stoïciens et les épicuriens condamnent unanimement les « troubles » de l'âme qui viennent parasiter la vie sage et bienheureuse. La jalousie est bien une « passion » selon ces deux écoles, c'est-à-dire un pânir. La jalousie prend possession de l'âme et l'empêche de voir clairement les choses. Le jaloux est celui qui se laisse posséder et ronger par ce sentiment. C'est donc moralement que la jalousie est condamnée. Elle est l'antagoniste de l'*ataraxia* (absence de troubles), bonheur véritable.

Citations-ressources :

Shakespeare fait décrire à Iago la jalousie comme un « monstre aux yeux verts qui produit l'aliment dont il se nourrit ».

Corneille :

« La jalousie aveugle un cœur atteint,
- Et, sans examiner, croit tout ce qu'elle craint ».

Stendhal :

« Ce qui rend la douleur de la jalousie si aiguë, c'est que la vanité ne peut aider à la supporter ».

La Rochefoucauld :

« Il y a dans la jalousie plus d'amour-propre que d'amour ».

Épicure :

« Il ne faut jalouser personne ; car les hommes de bien ne méritent pas d'être jaloués, et les hommes mauvais, plus leur fortune est bonne, plus ils se corrompent eux-mêmes ».

Diogène Laërce :

« L'envie c'est la douleur de voir autrui posséder ce que nous désirons ; la jalousie, de le voir posséder ce que nous possédons ».

Comte-Sponville :

« L'envie a davantage à voir avec l'espérance. La jalousie avec la crainte. C'est pourquoi elles vont ensemble, sans tout à fait se confondre ».

Girard :

« Il n'y a jamais de désir selon soi. Le désir est toujours selon l'autre. Autrement dit, un objet n'est pas désiré parce qu'il est désirable. C'est l'inverse qui est vrai : un objet est désirable parce qu'il est désiré par autrui que je prends pour modèle et pour rival. Tout désir est une copie ou une imitation de désir ».

Les citations et questions de relance sont là comme soutien potentiel pour l'animateur, qui doit pouvoir y puiser librement au gré des tours et détours de la discussion. La

sécurité qu'offre ce dispositif du point de vue de la préparation, c'est que la question initiale est lancée par l'animateur.

4. Conclusion

L'animation d'une DVDP est une utopie démocratique, qui peut buter sur bien des obstacles : l'expression des préjugés et la superficialité des opinions, la dérive de conflits d'idées en conflits affectifs de personnes, jusqu'à l'expression du racisme et de l'intolérance. Le climat de l'atelier de philosophie, comme sa dimension réellement philosophique, dépendent ultimement de la compétence de l'animateur à imposer le respect d'une éthique

communicationnelle comme condition de la discussion et à creuser ce qui s'offre souvent sur le registre de l'évidence et du relativisme (à chacun son avis et c'est très bien comme ça).

L'enjeu politique de ces nouvelles pratiques philosophiques et démocratiques, c'est de contribuer à la construction d'une « citoyenneté réflexive », sur fond d'une « laïcité de confrontation » (Ricœur) et non d'indifférence à la différence.

5. Bibliographie

CONNAC Sylvain, *Des discussions à visée philosophique dans les classes coopératives en réseau d'éducation prioritaire*, dans *Diotime*, n°21, avril 2004.

<http://www.educ-revues.fr/diotime/>

CONNAC Sylvain, *Des discussions à visée philosophique en classe unique et coopérative* dans *Diotime*, n°27, octobre 2005.

<http://www.educ-revues.fr/diotime/>

CONNAC Sylvain, *Des DVP (discussions à visée philosophique) en classe coopérative* dans *Diotime*, n°34, juillet 2007.

<http://www.educ-revues.fr/diotime/>

DELSOL Alain, *Un atelier en cycle 2* dans *Philo à tous les étages. 3^e colloque sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques. Nanterre, juin 2003*, éd. CRDP de Bretagne, 2004, p.48-52.

DELSOL Alain, *Discussion philosophique dans une classe de maternelle* dans *Les Cahiers du CERFEE* (éd. PU Montpellier), n°19, mars 2004, p. 39-54.

DELSOL Alain, *Les ateliers de discussion à visée philosophique en maternelle* dans *Diotime*, n°33, avril 2007.

<http://www.educ-revues.fr/diotime/>

DELSOL Alain, *Apprendre à débattre* dans *Cahiers pédagogiques. L'école maternelle aujourd'hui*, n°456, oct. 2007.

TOZZI Michel (coord.), *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, éd. Hachette/CRDP Montpellier, 2002, 127p. (coll. Ressources formation. Enjeux du système éducatif).

TOZZI Michel (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?*, Bruxelles, de Boeck, 2007, 200p.

TOZZI Michel, *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie*, 7^e éd., éd. Chronique sociale, (1994) 2011, 220p.

TOZZI Michel, *Débattre à partir des mythes. À l'école et ailleurs*, éd. Chronique sociale, 2006, 203p.

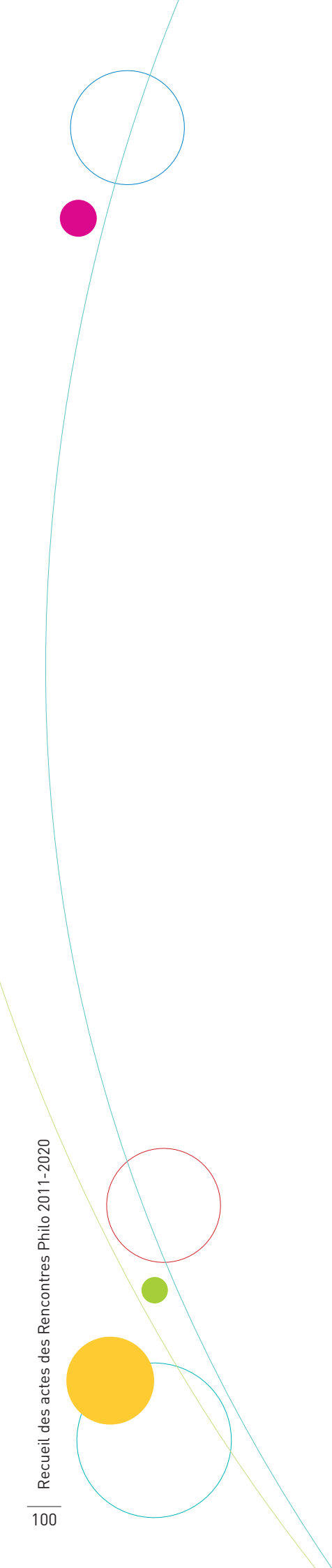
TOZZI Michel, *Le cahier des charges de l'animateur d'une DVDP, en classe ou au café philo*, dans *Diotime-L'Agora*, n° 55 (1/2013).

BUCHETON Dominique, SOULE Yves, TOZZI Michel, *La littérature en débats : discussions à visée littéraire et philosophique à l'école primaire*, éd. SCEREN – CRDP Montpellier, 2008 (coll. Argos Références).

La revue de pédagogie de la philosophie en ligne *Diotime - L'Agora* : www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora

Site de Michel Tozzi : www.philotozzi.com

Gaëlle Jeanmart est docteur en philosophie de l'Université de Liège. Spécialisée en histoire de la philosophie antique et médiévale, particulièrement dans les domaines de l'éducation et de la morale, elle est l'auteure de *Herméneutique et Subjectivité dans les Confessions d'Augustin* (Turnhout, Brepols, 2006) ; *Généalogie de la docilité dans l'Antiquité et le Haut Moyen Âge* (Paris, Vrin, 2007) ; *Du courage. Une histoire philosophique*, écrit avec T. Berns et L. Blésin (Paris, Les Belles Lettres, 2010) et de *Le mensonge et les vertus de la vérité. Une histoire* (Turnhout, Brepols, 2012). Elle est membre fondateur et actuelle coordinatrice de *PhiloCité* (www.philocite.eu), une organisation de jeunesse qui propose de l'animation de discussions philosophiques et des formations aux diverses méthodes d'animation.



III. Kristof Van Rossem

Philosophe

Collaborateur éducatif Spes Forum

Lecteur dans l'éducation des professeurs à l'Institut supérieur de Philosophie KU Leuven

Professeur de philosophie à l'École Supérieure de Bruxelles (HUB)

LA VIE APPROFONDIE : À PROPOS DU DIALOGUE SOCRATIQUE¹

« Apprendre des autres sans réflexion autonome est une peine perdue » (Confucius).

« La philosophie s'arrête là où l'on croit comprendre » (Platon).

Résumé

En tant que méthode philosophique, le dialogue socratique permet d'interroger l'expérience et le sens commun et de doter les jugements intuitifs de tout un chacun d'un fondement solide.

Dans le présent article, il sera question du cadre historique, des modalités concrètes, des différents niveaux communicationnels et, enfin, du rôle de l'animateur. L'enjeu majeur est de montrer à quel point la

pratique quotidienne du professionnel ou du professeur est, à tout bien considérer, proche du dialogue socratique : il y va, en effet, de l'interaction avec les élèves et les collègues. Que nous apprend Socrate ? Qu'il faut faire preuve d'une sensibilité morale aiguë aux particularités de chaque cas auquel l'on se trouve, en sa qualité de professionnel, confronté.

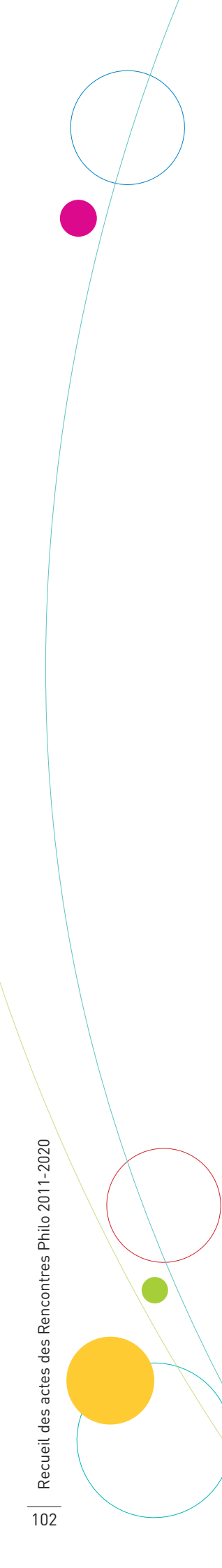
1. Introduction

Le présent article traite du dialogue socratique, une manière de philosopher en laquelle je me suis spécialisé depuis quelques années déjà avec des collègues comme Hans Bolten. Dans un tel contexte, un groupe se compose d'habitude d'amateurs de philosophie, mais souvent,

il s'agit de professionnels désireux de se pencher en groupe sur des questions philosophiques ou déontologiques. Au fil des années, nous avons collaboré avec plusieurs groupes professionnels, tels que constructeurs, infirmiers, managers, le fisc hollandais... ainsi que des professeurs.

¹ Titre original : *De extractie van de waarheid. Over het socratisch gesprek*. Traduction : Thierrri van Nuijs. Publication originale en une autre version dans : *Belgisch Tijdschrift voor Tandheelkunde (Revue Belge de Médecine Dentaire)*, jrg. 57 n°4, 2002, p. 257-292.

Cet article est déjà paru dans les *Actes des Rencontres Philo 2008*.



Dans ce qui suit, je vais décrire les caractéristiques d'un dialogue socratique (section 3) et le cadre philosophique (section 4). Il importera de mettre à jour un certain nombre de règles pratiques informant le dialogue socratique (section 5). Il sera ensuite question des objectifs concrets

2. À quoi sert la philosophie ?

Pourquoi l'homme s'intéresse-t-il à la philosophie ? Pourquoi l'un tend-il à des réflexions philosophiques infinies, alors que l'autre s'occupe de la pratique ? Voilà une dichotomie intenable. À tout bien considérer, il n'existe aucune différence entre théorie et pratique. La vie active est-elle vraiment plus importante que la vie contemplative ? La question a soulevé des débats et des conflits sociaux infinis. La vaisselle, le jardinage ou le nettoyage d'une classe demandent toujours un certain effort intellectuel, tout modeste qu'il soit, tandis que la lecture d'un livre ou la recherche scientifique constituent également des actes. Un homme « réfléchit » et « agit » en même temps.

Ensuite, l'antithèse « théorie-pratique » semble sous-entendre que la philosophie ne serait qu'une activité désintéressée. Somme toute, elle ne tiendrait qu'à un engouement individuel. En effet, d'aucuns préfèrent le roman, d'autres le foot et d'autres encore, la philosophie. Les derniers dévorent des livres sur la destination humaine, sur l'âme et la vie réussie, sur la société idéale et l'univers. La lecture finie, ils passent à l'ordre du jour.

(section 6) et j'indiquerai pour finir quelques différences importantes entre un dialogue philosophique comme on a l'habitude de faire dans la tradition de Lipman avec des enfants, et un dialogue socratique.

Dans cette optique, la philosophie devient un musée d'idées et de réflexions pétrifiées, ressassées à l'infini. Comme le dit Kierkegaard : « C'est bâtir des châteaux en Espagne tout en vivant à côté dans un taudis ». Ou encore, lever les yeux pour admirer les arbres (« intellectuels ») au lieu de fouiller entre les racines. La situation était telle jusqu'il y a peu, depuis lors les choses ont changé. Actuellement, l'on observe un regain d'intérêt pour la philosophie, qui tient à des besoins quotidiens à la fois individuels et sociaux. La société contemporaine, en effet, nous incite à assumer notre autonomie intellectuelle vis-à-vis du sens de la vie, des missions, des valeurs, du bien et du mal, de la vie et de la mort, du droit et du tort. Naguère, l'Église et les autorités fournissaient des réponses toutes faites à ces questions – si déjà elles se posaient – ; à l'heure actuelle, c'est l'individu même qui a à répondre de ses actes. Comment rendre compte de cette évolution ? Pour l'instant, le constat suffit.

Beaucoup a déjà été dit sur ce que cela signifie pour l'éducation des enfants : chaque jour donne l'occasion de parler, réfléchir, philosopher sur des actes quoti-

diens très concrets qui sont tellement remarquables qu'ils exigent d'être explorés. Des pédagogues/philosophes comme Lipman, Dewey ou Matthews ont décrit les bienfaits et les résultats de la pratique philosophique avec des enfants. Ils ont également développé des matériaux et des méthodes qui sont à présent assez connus et utilisés. Qu'est-ce qui distingue alors un

dialogue philosophique avec des enfants ou des adultes, d'un dialogue socratique ?

Avec Confucius, Socrate a été un des premiers à faire du dialogue une pratique philosophique à part entière, tradition à laquelle, sans doute, nous appartenons toujours.

3. Le dialogue comme pratique philosophique

Le dialogue est issu d'une tradition philosophique née vers les années 1920. Par le biais d'entretiens avec ses étudiants, le philosophe allemand Leonard Nelson (1882-1927) est le premier à avoir mis en pratique l'idéal kantien de la philosophie critique. La *Philosophisch-Politische Akademie* qu'il a fondée existe toujours, même si aujourd'hui, ce n'est plus l'unique endroit où les philosophes organisent des dialogues « nelsoniens ».

La philosophie nelsonienne est axée sur deux éléments essentiels. Tout d'abord, l'examen philosophique sert à révéler notre manière d'être au monde et nos valeurs de base. La philosophie doit dresser l'*inventaire* de nos intuitions fondamentales. Ensuite, il importe de les légitimer et de les « prouver ». Seule l'intuition du bien et du mal n'est pas suffisante. En tant qu'instance de légitimation, la philosophie a une tâche vitale : Comment fonder nos intuitions ?

La mise à jour et la légitimation des idées fondatrices constituent dès lors l'enjeu majeur de la pratique philosophique. Ce

genre de philosophie dans la tradition nelsonienne repose sur un scénario plus ou moins fixe.

a. Le scénario du dialogue socratique

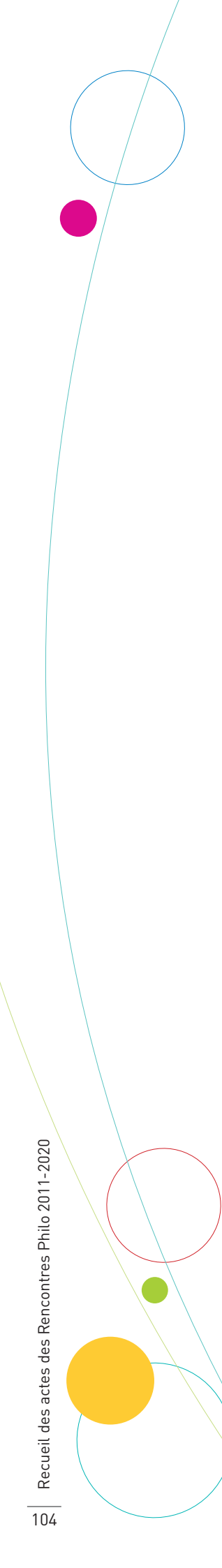
Quant à sa structure logique, le dialogue socratique mis en pratique ressemble à celui de la tradition allemande. Le schéma suivant éclairera notre propos :

- Question fondamentale ;
- Exemple ;
- Thèse ;
- Argument ;
- Valeurs et principes.

Un exemple clarifiera peut-être le déroulement de cette structure.

Quand faut-il (ou ne faut-il pas) accéder au souhait de mon enfant ? La question, posée fréquemment, chaque fois différemment, est *fondamentale* pour des parents, essentielle sur le plan abstrait.

- *Exemple*. La question fondamentale étant posée, les intervenants choisissent un exemple, une anecdote authentique



thématisant la problématique. Il est important que l'intervenant figure lui-même dans son histoire, de préférence en tant que protagoniste. L'anecdote mentionnée dans le paragraphe précédent est représentative de ce qui fera l'objet du dialogue ultérieur.

- *Thèse*. Dans la suite du dialogue, les thèses défendues par chacun des participants, c'est-à-dire leurs réponses respectives à la question fondamentale appliquée au cas concret, sont examinées. Une thèse possible serait : « Je ne suis pas obligé d'accéder à la demande de Marc, mon enfant (en ne lui donnant pas de bonbons par exemple) ».

- *Argument*. Au bout d'un certain temps, les intervenants auront avancé plusieurs thèses. Dans un stade suivant, ils invoqueront des arguments à l'appui de leur point de vue. Pour le cas particulier de Marc, un argument possible serait : « Cela va à l'encontre de mes principes. Lui donner des bonbons témoignerait d'un manque de soin pour sa santé ».

- *Principe*. La thèse évoquée et les arguments à l'appui se prêtent, bien entendu, à une recherche approfondie des principes sous-jacents. Ici, la maxime pourrait être : « Je suis responsable de la santé de mon enfant... »

En pratique cependant, le dialogue socratique ne correspond pas forcément à ce scénario argumentatif. Tout d'abord, le participant a souvent du mal à entrevoir ses propres intuitions, ses arguments personnels et les principes en jeu. En outre, les autres intervenants ont chacun

leurs propres perspectives, arguments et convictions divergentes. En réalité, la conversation constitue un amalgame de points de vue, d'arguments et d'interprétations. S'y ajoute le fait que certains participants ne réussissent pas à préserver leur calme lorsqu'un interlocuteur ne partage pas leur opinion. Bref, le dialogue socratique risque d'échouer à cause de ce « bruit ». Après quelques heures déjà, les participants peuvent perdre le fil. Pour y remédier, il existe un certain nombre de règles et de modèles communicationnels.

b. Le dialogue : caractéristiques et règles

Outre Nelson, qui s'est surtout occupé du fondement philosophique de la méthode, il faut mentionner Gustave Heckmann (1818-1996), son élève, qui a repris son procédé et a perfectionné la pratique du dialogue socratique en explicitant les règles et en introduisant le principe du métadialogue (voir *infra*). Au cours des années, il s'est avéré toutefois que l'approche de Nelson et de Heckmann n'est pas sans problèmes – des problèmes toujours d'importance pour les adhérents contemporains de la *Philosophisch-politische Akademie*. Plus concrètement, quatre aspects semblent entrer en ligne de compte.

Les traits distinctifs du dialogue socratique :

- Le rapport concret au monde ;
- L'entente intersubjective ;
- Le traitement à fond des questions soulevées ;
- Le consensus comme finalité.

Le problème du consensus mérite une attention particulière, vu que l'aspiration à celui-ci constitue une des pierres angulaires du dialogue socratique. Pour les participants, cela signifie la possibilité même d'un sociolecte et d'un imaginaire communs. Une telle situation communicationnelle, cependant, est plutôt rare. C'est surtout à l'animateur de promouvoir les chances de l'entente intersubjective. Pour y parvenir, il dispose de certains instruments. Ainsi, il peut demander à n'importe quel participant de reformuler par ses propres mots ce qu'un interlocuteur vient de dire, ce qui représente, pratiquement parlant, une stratégie efficace pour atteindre l'entente intersubjective. Dans d'autres cas, il partira du témoignage écrit des participants (sur *flip-over*²). Que ce soit donc de manière orale ou écrite, le dialogue devient ainsi le lieu où l'expérience vécue a à s'explicitier par l'intermédiaire du langage, ce qui présuppose un certain effort.

Le consensus n'a rien d'évident, mais au fur et mesure que progresse le processus dialogique, on prend conscience des valeurs qui structurent les pratiques quotidiennes et, partant, de la possibilité de les changer. Ainsi l'on arrive à mettre à jour certains points aveugles, à questionner des habitudes de pensée et à mesurer jusqu'à quel point les participants peuvent faire concorder leurs visions du monde respectives. Même pour les intervenants expérimentés, ces résultats comptent parfois plus que le consensus en tant que

tel. Ou encore : le cheminement importe plus, sans doute, que la destination visée.

Après l'introduction de la méthode aux Pays-Bas, il y a environ quinze ans, les quatre caractéristiques de base ont donné lieu à la formulation d'un certain nombre de règles communicationnelles moins normatives que descriptives qui définissent la pratique même du dialogue socratique.

À première vue, les règles semblent assez « strictes » et, en effet, selon Nelson, l'art du dialogue socratique ne va pas sans une certaine discipline. À ce propos, il écrit : « La philosophie n'est pas une affaire d'intelligence mais de volonté ». Si les participants rentrent fatigués après une session, c'est qu'ils doivent constamment respecter la première et la troisième règle, c'est-à-dire la double exigence de l'entente réciproque et de la précision. Les premiers pas sont toujours les plus durs. La pratique continuée du dialogue socratique n'est de toute façon pas sans conséquences pour tous ceux qui, de par leur profession, entrent quotidiennement en contact avec autrui. Un bref aperçu des résultats obtenus grâce à ce genre de dialogue (voir *infra*) suffira pour convaincre le lecteur de sa plus-value morale réelle.

Les règles communicationnelles :

- On part d'un exemple concret. Tout énoncé abstrait doit se rapporter au cas en question et il faut expliquer les modalités précises de ce rapport.

2 Lecteur digital (ndlr).

Bref : soyez concrets !

- Les participants sont responsables de leurs propres paroles. Impossible donc d'invoquer un quelconque principe d'autorité. Ne sont admis que les arguments objectivement pertinents.

Bref : dites ce que vous voulez dire !

- Le dialogue en cours est basé sur l'idée de la compréhension intersubjective.

Bref : essayer de mener un dialogue !

c. Les niveaux dialogiques

À partir des années 1970, Gustav Heckmann propose de distinguer plusieurs niveaux communicationnels. La question, pour lui, est de savoir si le dialogue se déroule à la satisfaction générale de tous les intervenants. L'on peut résumer les niveaux en question de la sorte :

- L'examen socratique proprement dit ou le *dialogue primaire*. Il s'agit du dialogue dont les différentes étapes ont été présentées plus haut : l'analyse du cas tout comme la mise à jour, l'explicitation et l'évaluation des points de vue, des arguments et des principes mobilisés dans un dialogue donné ;

- Le dialogue secondaire ou *métadialogue* thématise le déroulement du dialogue primaire, c'est-à-dire l'interaction effective entre les participants et leur manière de s'y rapporter. On s'engage jusqu'à quel point ? Quelles sont les émotions que suscite le dialogue ? Ce sont là des questions vitales qui ont trait au contenu même du dialogue. C'est à ce moment qu'est soulevée aussi la question du sens du dialogue et du rôle

de l'animateur. Enfin, le méta-dialogue contribue à l'autoréflexion : la prise de distance vis-à-vis du dialogue primaire favorise en effet la sensibilité transcendante, la pensée sur la pensée (Kant) ;

- Le troisième type communicationnel, celui de la conversation stratégique, proposé par Jos Kessels, concerne alors la structure du dialogue primaire et évalue le pour et le contre des manières de faire des participants. Elle permet en outre de fixer d'éventuelles limites temporelles. L'animateur, quant à lui, peut stimuler une décision stratégique, veiller à la qualité stratégique du dialogue et aider à expliciter certaines décisions. Il n'intervient jamais au niveau du contenu, étant donné que c'est le groupe même qui est responsable du cours de la conversation.

Dans la tradition heckmannienne, le dialogue secondaire est coordonné par un « rapporteur », un accompagnateur secondaire ou un participant, ce qui évite des mécontentements à l'égard de l'animateur. Dans le cas contraire, l'animateur se trouverait inévitablement dans une position défensive. De par sa participation au métadialogue, l'animateur a l'occasion d'exprimer son opinion personnelle concernant son rôle ou la méthode mise en oeuvre. En même temps, il peut répondre, si besoin en est, à des questions relatives à sa vie personnelle.

d. Variations et essences

En fonction du temps disponible et du besoin spécifique du groupe, le poids des éléments méthodologiques varie. Avec le groupe, il dispose de tout un éventail de

possibles dialogiques, dont voici quelques exemples :

- Le groupe choisit un cas exemplaire et essaie d'en dégager l'enjeu fondamental ;
- Soit l'animateur, soit les participants proposent la question à traiter. À dessein, un modeste exercice heuristique est peut-être souhaitable (liste de sujets préétablie, séance de brainstorming) ;
- À partir du cas qui sert de point de départ, l'animateur invite chaque participant à formuler son appréciation ou donne la priorité à celle ou à celui qui a proposé l'exemple. Ensuite, il demandera au groupe d'examiner davantage les opinions avancées ;
- Le choix de la question fondamentale susceptible d'être approfondie peut également être soumis au jugement des participants ;
- La stratégie de l'animateur est convergente ou divergente. Il s'efforce ou bien, à partir d'une question particulière, d'obtenir un consensus, ou bien de thématiser la pluralité des interprétations et, par ce biais, d'effectuer un choix raisonné.

Indépendamment des modalités concrètes, le dialogue socratique semble s'appuyer sur un seul et même principe, à savoir l'exemplarité du cas à investiguer. L'analyse de celui-ci permet de réinsérer l'abstrait dans l'expérience vécue. Ainsi, l'examen dépasse la discussion purement théorique ou hypothétique. Le dialogue socratique n'est pas de l'ordre du savoir (*épistémè*), mais, bien au contraire, de celui de la sagesse (*phronèsis*). Celle-ci,

on le sait, figure au centre de l'éthique³ aristotélicienne et elle ne relève pas de la raison théorique, mais de la sensibilité à la concrétude. Jos Kessels présente cette distinction de la façon suivante :

Épistémè, un savoir :

- théorique,
- conceptuel, c'est-à-dire ayant trait à des notions abstraites (principes, théorèmes, règles),
- propositionnel (un ensemble de règles abstraites, qui informent l'expérience),
- cognitif et intellectuel, transcendant les désirs et les émotions,
- didactique,
- vérifiable, intemporel et objectif (suivant le modèle de la *mathésis*).

Phronèsis, une manière de faire :

- pratique,
- expérientielle,
- casuistique,
- contextuelle,
- spécifique aussi bien que complexe,
- flexible (liée au tact et au bon sens),
- empirique, c'est-à-dire qu'elle ne s'apprend pas mais ne s'acquiert que par la pratique (*praxis*).

Selon Aristote, l'universalisme moral est par définition inadéquat pour des cas concrets comme celui de Marc. La *phronèsis* (la pratique) est par nature variable, incertaine, vague et scandée

3 Aristote, *Éthique à Nicomaque*, Vrin, 1994.

par le moment. Ce qui décide ici, c'est l'aptitude au discernement. Dans le même contexte, le dialogue socratique n'a rien à voir avec la dispute ; il conduit, par contre, à l'entendement philosophique.

e. L'animateur

Le dialogue socratique est antiautoritaire, une tradition séculaire à laquelle appartient aussi Nelson. Cela signifie que toute forme d'enseignement devrait, en fait et en droit, se passer de jugements de valeur arbitraires. C'est la raison pour laquelle Nelson apprend aux participants à examiner leurs propres jugements de façon critique ; ce qui fait de sa pratique un neveu lointain de la méthode socratique. Voilà une manière de philosopher dont s'inspirent encore nombre de concernés. Dans quelle mesure l'animateur a-t-il le droit de manipuler le dialogue ? Comment assumer la responsabilité du processus d'apprentissage ? La pratique en question nous révèle à quels critères doit répondre un bon animateur.

À cet effet, Heckmann propose l'échelle pédagogique suivante :

- L'animateur reste impartial, ce qui lui permet de porter un jugement sur la manière dont les interlocuteurs s'énoncent ;
- Dès que les participants ont tendance à généraliser, il les invite à retourner au concret ;
- Son objectif est l'entente intersubjective, et, au cas où l'expérience échoue, il proposera de la renouveler ;

- Sa tâche est de structurer les *a priori* du dialogue et, éventuellement, d'expliciter la stratégie des participants ;

- Le but reste le même : la vérité consensuelle (inter-subjectivement légitimée), ce qui permet de découvrir les accords et les désaccords entre les participants ainsi qu'un compromis ou un choix ;

- *Lenkung* ou orientation : l'animateur peut focaliser l'attention des participants sur certains points.

La dernière règle comporte certains risques. Elle exige une compréhension et une expérience philosophiques suffisantes. Selon Heckmann, l'« orientation » ne devrait jamais dégénérer en manipulation subliminale (de la part de l'animateur). Sa finalité reste celle du dialogue, notamment, l'autonomie intellectuelle et morale des participants.

Voici le portrait idéal/typique de l'animateur :

- Il s'abstient de commentaires relatifs au contenu du dialogue ;

- Il doit s'interroger incessamment, par exemple au cours du métadialogue, sur la transparence, qui est la règle. Cet exercice d'autoréflexion ne devrait toutefois à aucun moment empiéter sur le dialogue en cours ;

- L'« impassibilité » (ou l'ironie contenue) socratique est de mise ;

- L'animateur met en pratique les vertus socratiques, telles que la patience, la compréhension orale, le respect des convictions d'autrui, le jugement suspendu, la formulation précise, etc. ;

- Il enregistre dans la mesure du possible les interventions des participants qui pourront faire l'objet du métadialogue ;
- Par le biais de son humour, de sa distance critique, de son aptitude à se relativiser et grâce aussi à son regard lucide mais invariablement discret, l'animateur permet aux interlocuteurs d'adopter un point de vue métadialogue ;
- Ainsi, il déblaie le terrain pour le métadialogue ;

- C'est lui qui garde une vue d'ensemble. Il ne perd jamais de vue la structure et le temps et il s'y connaît en matière d'heuristique. Il sait quelles questions poser, et dans quel but.

Somme toute, la tâche sérieuse de l'animateur implique un engagement pour la vie. Un animateur socratique exemplaire n'est pas « un soleil pour les fleurs », mais quelqu'un qui ouvre les rideaux pour le soleil.

4. Quelques repères historiques

Le dialogue socratique est tributaire de différentes traditions philosophiques.

a. Socrate (469-399 av. J.-C.)

Le dialogue philosophique doit son nom à Socrate, maître à penser de Platon. Dans les dialogues platoniciens, nous lisons comment Socrate invite, par l'intermédiaire de la raison, à la raison, sans se soucier d'une quelconque autorité, de livres ou de l'évidence quotidienne. À cet effet, il encourage les interlocuteurs à poser des questions, à inventer des exemples concrets et réalistes et à analyser leurs propres sentiments, sa conviction de base étant la capacité de l'homme à l'autoréflexion.

La pratique actuelle du dialogue socratique est inconcevable sans ce prédécesseur classique. C'est là, tout d'abord, qu'il faut chercher l'origine de la *maïeutique*⁴, pratique dialogique au moyen de laquelle Socrate faisait en quelque sorte accoucher ses interlocuteurs de leurs propres

intuitions (la découverte) et en examinait l'acceptabilité (l'étayage). Ensuite, il confronte ses interlocuteurs à un *elenchos* : le moment où ils commencent à se contredire au point même de se voir contraints à abandonner leurs idées initiales. L'issue du dialogue, dès lors, est souvent aporétique. Les interlocuteurs ne se rendent pas uniquement compte de la nature erronée de leurs idées initiales, même les opinions contraires leur semblent vicieuses. Bref, après un certain temps, personne ne sait plus à quoi s'en tenir.

Cependant, entre le dialogue socratique d'antan et la pratique dialogique contemporaine, s'intercale une distance considérable que l'on peut résumer de la sorte :

- Un groupe ne se compose plus de deux ou trois hommes de la couche supérieure

4 L'art socratique « d'accoucher les esprits » (ndlr).

de la société, mais de six à huit individus d'origine, d'âge et de sexe différents ;

- Le dialogue ne constitue plus un monologue camouflé au cours duquel les interlocuteurs interviennent seulement pour s'écrier : « Par Zeus, Socrate, je crois que tu as raison ! », « Il en est ainsi, en effet ! » ou encore « Oui, sans aucun doute. Racontez-nous-en plus, s'il vous plaît ! » Dans le dialogue socratique actuel, les participants essaient vraiment de dialoguer en s'appuyant sur une méthode spécifique ;
- C'est en s'affrontant mutuellement avec des convictions personnelles, et non pas en jonglant avec des procédés rhétoriques ingénieux, que les participants mettent en pratique la *maïeutique* et l'*elenchos*.

b. Kant (1724-1804)

Le dialogue socratique a rendu légendaire le questionnement philosophique dialogique. En effet, le plus souvent, les interlocuteurs se rendent compte de leur ignorance. Cependant, il n'en a pas résulté de philosophie positive. Il manquait à Socrate une méthode pour produire une compréhension réelle. C'est sur ce point-là qu'intervient Kant.

Kant qualifie de dogmatique toute philosophie qui formule gratuitement des convictions et des principes de base éthiques. À la philosophie dogmatique s'oppose la philosophie critique. Dans la *Critique de la raison pure*⁵, Kant propose une méthode pour mettre à jour les fondements mêmes de nos convictions et principes de base et

aussi pour vérifier le caractère tenable de nos intuitions.

L'intervention kantienne est à la fois simple et révolutionnaire. Le philosophe de Königsberg écrit : « Assumons que nos intuitions de base comme la causalité ou l'autonomie, ne sont garanties par aucune réalité objective. La causalité ou l'autonomie sont les seuls fruits de la faculté intellectuelle humaine, ou encore elles sont d'ordre purement cognitif : certains principes mentaux structurent notre rapport au monde ainsi que la connaissance. Sans l'idée d'autonomie, par exemple, nous ne serions jamais à même de reconnaître une attitude autonome comme telle ».

C'est ce que Kant appelle la philosophie critique ou transcendantale. Par cette voie, l'on parvient à examiner ce qu'une communauté (une culture, un groupe professionnel) entend par « savoir » : il faut, dans cette optique, chercher le dénominateur commun d'un discours scientifique donné et exhumer de la sorte sa structure et son axiologie. Ainsi, s'approche-t-on des fondements mêmes de la morale, ce qui revient à dire de la question basale du bien et du mal au niveau de la pratique quotidienne.

À partir de là, qu'en est-il de la question de la véracité ou de la validité ? Sur ce point, Kant invoque le principe de la « déduction transcendantale » : celle-ci démontre de manière absolument rigoureuse que la connaissance en soi repose sur un nombre limité de principes fondateurs. Un scientifique, par exemple, qui rejette

⁵ KANT Emmanuel, *Critique de la raison pure*, Flammarion, 2006.

le principe de causalité restera forcément aveugle devant les grandes questions qui animent son domaine d'investigation. Par là, il se condamne à l'impressionnisme le plus total. De même, un dentiste ignorant tout de la notion de « santé », ne sera pas à la hauteur des exigences du diagnostic médical. Un professeur, pour conclure, qui n'a aucune idée ce que cela veut dire d'apprendre ou faire apprendre quelque chose, ne comprend pas ce qu'il fait.

c. Nelson (1882-1927)

Kant a inauguré une tradition philosophique dans laquelle il faut inclure Leonard Nelson. Celui-ci s'inspire de Jakob Friedrich Fries (1773-1843), un kantien lui aussi, dont justement l'objectif était de montrer que le fondement des principes de la Raison – formulés par Kant – ne saurait se passer d'une intuition immédiate et intériorisée de la Raison. Suivant le modèle socratique, Nelson parle de « la confiance de soi de la Raison ». Cette intuition basale de la vérité crée la possibilité d'approfondir nos propres convictions philosophiques.

Sur cette base socratique, Leonard Nelson a renouvelé la théorie, l'enseignement et la politique. Pourquoi parler de méthode socratique ? Dans cette méthode, le dialogue, en tant que lieu où peut se révéler le sens philosophique, joue un rôle décisif. En outre, Nelson était d'avis que la vérité ne

s'acquiert pas sans « docte ignorance ». Finalement, il attachait beaucoup d'importance à l'intuition spontanée de la vérité. Nelson n'est pour autant pas Socrate. Chez le premier, il s'agit de conversations en groupe au cours desquelles les participants aspirent à une entente réciproque sous l'œil vigilant d'un animateur. Cette méthode, dit Nelson, est de nature essentiellement didactique, elle constitue la voie royale à une compréhension de la philosophie comme science, donc à l'usage concret et effectif de la Raison.

Dans l'optique nelsonienne, « l'abstraction régressive » constitue une idée centrale ; à partir d'un seul exemple concret, on s'interroge (à la manière d'un questionnaire en retour : *Rückfrage* ou régression) sur les prénotions sous-tendant l'expérience et les jugements quotidiens. Si, par exemple, un groupe veut répondre à une question concernant « la responsabilité du parent », il prendra comme point de départ un exemple concret comme celui de l'intervention du parent de Marc décrit en section 3a afin d'examiner quelles présomptions et quels jugements définissent l'idée de responsabilité. À condition qu'il soit mené à fond, l'examen favorise la connaissance de soi (compréhension de ses propres jugements) et approfondit l'intelligence d'une notion ou d'un principe.

5. Préceptes dialogiques

Voici comment optimiser les résultats d'un dialogue socratique :

- *L'ampleur du groupe.* Le groupe idéal se compose de cinq à huit individus. Un nombre moins élevé risque de trop réduire la diversité des convictions à questionner. D'autre part, plus un groupe est nombreux, moins la discipline dialogique sera respectée. Dans ce dernier cas, en effet, les participants n'auront pas l'occasion de thématiser à fond leurs convictions individuelles pour la simple raison qu'ils doivent également écouter les autres. Il en résulte souvent une cacophonie d'idées. Bref, un groupe composé de plus de dix participants se prête mal au dialogue socratique version classique. Il faudra alors prendre des mesures d'organisation et de didactique pour structurer le dialogue d'une autre façon (avec, par exemple, deux ou trois groupes qui se succèdent dans le dialogue) ;

- *La durée du dialogue.* Selon le meilleur scénario, le dialogue socratique s'échelonne sur plusieurs demi-journées, avec un ou plusieurs intervalles. Les premiers résultats intellectuels significatifs ne s'observent parfois qu'après quatre ou cinq heures de dialogue intensif. Si le dialogue s'achève après le premier jour, l'examen ne peut être mené à bout. Certes, les participants peuvent présenter à tour de rôle et commenter les points de vue et les arguments respectifs, mais sans en interroger pour autant la pertinence. Il sera dès lors souhaitable de prévoir, dans ce cas-là, une deuxième session quelques jours ou une semaine plus tard. Il va sans

dire qu'un dialogue socratique de quelques heures n'est pas capable d'obtenir les mêmes résultats profonds qu'un dialogue plus long ;

- *L'espace.* Si l'espace physique est crucial pour n'importe quel dialogue, cela vaut en particulier pour le dialogue socratique. Chaque participant doit se sentir à l'aise dans cet espace, y trouver pour ainsi dire sa « place ». Cet environnement confortable est d'autant plus essentiel que le dialogue, en lui-même, peut susciter un sentiment d'inquiétude ou d'animosité ;

- *Le rapport.* Conformément à la tradition de la *Philosophisch-Politische Akademie*, les participants rédigent un compte-rendu après chaque séance de trois ou quatre heures, ce qui, selon Heckmann, permet d'approfondir le travail de réflexion effectué. Le compte-rendu crée une distance par rapport au dialogue qui vient de se dérouler et il thématise davantage les arguments avancés. La relecture des rapports, au début d'une nouvelle session, facilite d'ailleurs la reprise de la discussion et elle dissipe d'éventuels malentendus. De nos jours, un animateur supplémentaire, désigné par le groupe ou le client, pourra assumer le rôle de rapporteur. Si néanmoins une organisation ne possède pas assez de temps pour faire le rapport, il peut être supprimé.

Évidemment, chaque école ou institut pédagogique n'est pas le locus idéal pour mener un dialogue socratique. Cela ne

veut pas dire qu'on ne peut pas pratiquer des variantes de la méthode dans de tels contextes. Tout dépend des buts que les participants y mettent dans le temps dis-

ponible. Nous avons développé beaucoup de variantes créatives et courtes pour introduire un dialogue socratique dans des écoles, des entreprises⁶...

6. Résultats du dialogue socratique

La réponse collective à la question fondamentale ne constitue pas le résultat principal d'un dialogue socratique. Le processus de la méditation collective sur l'expérience et les jugements personnels est au moins aussi instructif. À travers les dialogues (*dia-logos*), les participants prennent non seulement conscience de leurs propres convictions, mais ils s'exercent en même temps dans l'art de la rhétorique, de l'argumentation méticuleuse et de la patience. Ils écoutent, formulent des questions et essaient de se comprendre réciproquement. Les participants avancés peuvent même développer une technique communicationnelle, susceptible d'éviter des malentendus – l'obstacle principal au dialogue socratique – et d'encourager l'échange intellectuel réel. La compréhension réciproque dépend du degré auquel les participants voient clair dans le point de vue d'autrui. Cette compréhension mutuelle rend acceptables d'éventuels différends et, paradoxalement, elle rapproche par là les participants.

Tout ce qui précède peut être résumé comme suit.

Après un premier dialogue socratique, le participant :

- découvre la polysémie des notions qu'il emploie lui-même,
- problématise l'évidence de ses propres jugements,
- prend conscience de soi et d'autrui,
- est davantage capable de récapituler et de chercher un consensus,
- formule des intuitions ou des idées complexes,
- se rend compte de sa propre manière de faire communicationnelle (l'écoute, l'impulsivité, etc.),
- apprend le côté productif – en termes de connaissance – du doute et de l'ambivalence,
- finit par préférer la question à la réponse,
- devient sensible à la plus-value intellectuelle et morale de la réflexion dialogique.

Après plusieurs dialogues socratiques, le participant :

- observe et s'exprime avec plus de perspicacité, plus de finesse aussi,
- relie plus soigneusement l'observation concrète à l'ordre des idées,

⁶ Voir : www.socratischgesprek.be

- discerne plus rigoureusement,
- maîtrise, là où il le faut, l'art de suspendre le moment du jugement,
- adopte une attitude critique à l'égard des propositions d'autrui,
- sait conduire un dialogue,

- acquiert une intelligence plus méticuleuse de la vie quotidienne,
- reconnaît la valeur suprême de l'autonomie intellectuelle et morale (et cela, contre toute forme d'argument d'autorité).

7. Qu'est-ce qui distingue une conversation philosophique « normale » d'un dialogue socratique ?

Comme énoncé précédemment, il existe nombre de formes différentes pour philosopher avec les enfants ou les jeunes. Quelques grandes différences entre une conversation philosophique « normale », comme par exemple une conversation dans la tradition de Matthews ou Lipman, sont :

- La recherche se fait au sujet d'une question et la réponse à cette question est recherchée dans les jugements que les participants abattent au moment présent. Le sujet ou la question changent seulement si quelqu'un peut persuader les autres chercheurs du fait que la question choisie a été suffisamment examinée (ce qui n'est pratiquement jamais le cas) ;
- L'objet de recherche est les conceptions que les participants ont avec leur valeur et leur vérité. Dans cette tradition, on travaille rarement avec les impulsions externes comme le matériel textuel, l'image... ;
- Le style de recherche est analytique. La réflexion spéculative, comme dans la tradition Lipman de philosophie des enfants,

se passe uniquement comme élan d'une analyse complémentaire ;

- Les interventions de l'accompagnateur sont destinées à stimuler les participants à incarner les règles marquées en section 3a ;
- La tradition de conversation est néo-kantienne. Cela signifie entre autres que la recherche se concentre sur l'argumentation et la légitimation des jugements ;
- L'accompagnateur de conversation n'ajoute pas de contenu. Chaque intervention de l'accompagnateur qui peut approfondir l'intensité de la conversation philosophique est accueillie. Une conversation socratique se déroule avec une participation maximale des participants ;
- Comme chez Socrate, la persévérance des participants dans la recherche d'une réponse sur la question est affirmée. Le but est d'atteindre la compréhension de soi-même en « investigant » la vérité de ce qu'on dit des choses dans la réalité ;
- La chose la plus typique dans une forme socratique réside dans le fait de philo-

sopher, d'abord, sur l'approfondissement d'un ordre (la question fondamentale) et, ensuite, dans le troisième ordre, dans le ici-et-maintenant. De plus, l'accompagnateur invite le participant, entre autres par un style ironique, à examiner la réponse à sa question dans le moment présent, à sa propre manière ;

- Pour finir, la conversation socratique diffère des autres par des éléments caractéristiques du Socrate historique comme l'ironie, l'expérience (*elenchus*), l'argumentation poussée, la recherche des inconséquences et des conceptions imprécises ou confuses, de l'intention vers leur vérité, etc.

8. Conclusion

Dans ce texte, j'ai décrit brièvement la tradition de la conversation socratique et ce qu'elle peut signifier pour la pratique du philosopher avec les jeunes et les adultes aujourd'hui.

À mon avis, la pratique même du dialogue socratique ne permet pas seulement d'améliorer considérablement la qualité de la communication entre enfant et adulte, mais aussi la communication

intercollégiale. Étant plus sensibles à la *phronèsis*, les interlocuteurs réussissent à dépasser le niveau de la simple dispute professionnelle ; ce qui, grâce à la technique communicationnelle mobilisée justement par le dialogue socratique, rend possible une compréhension plus approfondie et plus nuancée de la pratique quotidienne et des problèmes qu'elle peut soulever.

9. Lectures complémentaires

ARENDR, H., *The life of the mind* traduit en néerlandais par T. Grafdijsk. Première partie : Denken, Amsterdam, de Arbeiderspers. 1980.

ARENDR, H., *Vita Activa*, trad. par C. Houwaard, Amsterdam, Boom. 1994.

ARISTOTELES, *Politiek in donkere tijden. Essays over vrijheid en vriendschap*, Amsterdam, Boom. 1999.

BIRNBACHER, D., *Ethica. Nicomachaea*, trad. par C. Hupperts et B. Poortman, Amsterdam, Kallias. 1997.

BOELE, D., *Philosophie als sokratische Praxis : Sokrates, Nelson, Wittgenstein*. In : Krohn. 1999.

BOELE, D., *Het nut van een sokratisch gesprek. Of: welke resultaten kunnen we beloven*, dans *Filosofie*, 7^e année, n°2, pp. 41-46. 1997.

BOER, TH. DE, *Grondslagen van een kritische psychologie*. Ambo, Baarn. 1980.

BOER, TH. DE, *Pleidooi voor interpretatie*. Boom, Amsterdam. 1997.

BOLTEN, J.J.P., *Managers Develop Moral Accountability : The Impact of Socratic Dialogue*. Dans: *Reason in Practice, The Journal of Philosophy of Management*, Vol. 1/3, pp. 21-34. Reason in Practice Limited, Oxted. 1997.

BOLTEN, J.J.P., *Ensemble avec K. Van Rossem, Que ne souffre-t-il pas cet enfant dans le froid ?* dans *Revue Belge de Médecine Dentaire*, jrg. 57 n°4, p.292 e.s. 2002.

DELNOIJ, J. et VAN DALEN, W. (red.), *Het socratisch gesprek*, Damon, Best, 2003.

FRANKE, H., *Leonard Nelson. Ein biographischer Beitrag unter besonderer Berücksichtigung seiner rechts- und staatsphilosophischen Arbeiten*. Hamburg, An der Lottbek Jensen. 1997.

HECKMANN, G. *Das Sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren*, Hannover, Schroedel 1981; réédition Frankfurt-am-Mainz, Dipa, 1993.

JASPERS, K., *Kant. Leben, Werk, Wirkung*. München, Piper. Traduction néerlandaise : Kant. Utrecht/Antwerpen, Aula. 1975.

KANT, I., *Beantwortung der Frage : Was ist Aufklärung*, in *Kant, I., Werkausgabe, band 11: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik (1)*, édité par Weischedel, Frankfurt-am-Main, Suhrkamp. 1970.

KANT, I., *Kritik der reinen Vernunft*. Hamburg, Meiner. 1976.

KANT, I., *Ueber den Gemeinspruch : Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht fuer die Praxis*. Berlin, Monatschrift. 1796.

KARSING, E. *Morele competentie in organisaties*, Van Gorcum, Assen. 2000.

KESSELS, J., *Socrates op de markt. Filosofie in Bedrijf*, Amsterdam, Boom. 1997.

KESSELS, J., *Kennisontwikkeling en dialoog. Reflecties op een socratisch gesprek*, in *Management en Organisatie*, 54^e année, n°2, pp. 68-87. 2000.

KESSELS, J., *Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis: Anspruch oder Zumutung?*, dans *Krohn, D., Neisser, B., Walter, N. (réd.), « Sokratisches Philosophieren »*. Schriftenreihe der Philosophisch-Politischen Akademie. Band VII : *Das Sokratische Gespräch im Unterricht*, Frankfurt am Main, Dipa, pp. 11-31. 2000.

KÖRNER, S., *Kant*. Middlesex, Pelican. 1955.

KROHN, D., *Das Sokratische Gespräch in philosophischer und pädagogischer Praxis. Zur Einleitung*, dans *Krohn, D., Neiser, B., Walter, N., Sokratisches Philosophieren. Schriftreihe der Philosophisch-Politischen Akademie. Band VI : Das Sokratische Gespräch – Möglichkeiten in philosophischer und pädagogischer Praxis*, Frankfurt am Main, Dipa. 1999.

KUNNEMAN, H., *Van Theemutscultuur naar walkmanego. Contouren van postmoderne individualiteit*, Amsterdam, Boom. 1996.

LEEuw, VAN DER, K.L., *Het Chinese denken. De geschiedenis van de Chinese filosofie*. Amsterdam, Boom. 1994.

LUIJK, H. VAN, *Om redelijk gewin. Oefeningen in bedrijfsethiek*. Boom, Amsterdam. 1993.

- LUIJK, H. VAN, *Patronen van verantwoordelijkheid*. Academic Service, Schoonhoven. 1997.
- MATTHEWS, G. B., *Socratic Perplexity and the Nature of Philosophy*, Oxford, Oxford University Press. 1999.
- NELSON, L., *De socratische methode*, introduction et rédaction par Kessels, J., Amsterdam, Boom. 1994.
- NUSSBAUM, M., *Wat liefde weet. Emoties en moreel oordelen*, Amsterdam, Boom. 1998.
- PLATO, *Verzameld werk*, trad. par De Win, X., nouvelle édition, Kapellen, Pelckmans. 1999.
- POPPELMONDE, W., VAN ROSSEM, K., DE SWAEF, G. FRANSOO, P., *Filosoferen met jongeren*, Antwerpen, Kluwer. 2001.
- SCOTT, G.A., *Plato's Socrates as Educator*, New York, State University of New York Press. 2000.
- VAN ROSSEM, K., *Horzels op een paard – het socratisch gesprek in het vormingswerk*, dans *Vorming*, 16^e année, n°3, pp. 159-187. 2001.
- VAN ROSSEM, K., *Voortdurend begeren. Filosofie, filosoferen en het socratisch gesprek*, dans *Filosofie*, 11^e année, n°2, pp. 38-39. 2001.
- VAN ROSSEM, K., *What is a socratic dialogue ?*, dans *Filosofie*, 1, p.48-51. 2006.
- VAN ROSSEM, K., *De socratische methode achter de tralies. Filosofische gesprekken met gedetineerden*, dans *Filosofie*, jrg. 17 n°1, p. 35-40 (2007) en in *Metanoia*, n°2 (2007), p. 47-51.
- VAN ROSSEM, K., *Wat had je gedacht ? Leidraad voor filosoferen met jongeren, met Goedele de Swaef* (red.), Mechelen, Woltersplantyn. 2008.
- VERGUTS, E., *De kritische filosofie van Leonard Nelson en de socratisch-didactische methode*, mémoire de licence, R.U.Gent. 1999.



Kristof Van Rossem

Philosophe

Collaborateur éducatif Spes Forum

Lecteur dans l'éducation des professeurs à l'Institut supérieur de Philosophie KU Leuven

Professeur de philosophie à l'Ecole Supérieure de Bruxelles (HUB)

Contact :

Kokerijstraat 90 - B 9310 Meldert

Tél.: + 32 53 41 73 84

GSM : +32 (0) 473 71 58 35

kristof@socratischgesprek.be

www.socratischgesprek.be

avec la collaboration de

Hans Bolten, philosophe

Contact :

p.a. De Boog 36

NL 1851 ZS Heiloo

Tél : +31 72 5322714

hansbolten@wxs.nl

www.boltentraining.nl



ACTES
DES
RENCONTRES
PHILO 2015

I. Gilles Abel

Formé à la philosophie pour enfants à l'Université Laval de Québec

Animateur d'ateliers de philosophie avec des enfants et formateur

Enseignant en haute école dans les matières relevant de la philosophie et de la citoyenneté

L'ENFANT PHILOSOPHE¹

Penser l'enfant comme un être pensant, pour lui permettre de le devenir réellement

À bien des égards, l'enfant est aujourd'hui devenu l'objet de multiples fantasmes et de nombreuses convoitises. Selon Marie Musset, auteure d'une recherche sur les représentations de l'enfance², une révolution silencieuse serait en marche depuis une trentaine d'années : les médias se sont engagés dans une démarche de vulgarisation sans précédent à son sujet, la recherche en a fait progressivement un objet d'étude qui mobilise aujourd'hui de nombreuses disciplines, le marketing l'a érigée en cible privilégiée... Mué en objet de désir, rare et précieux, l'enfant semble susciter une véritable passion.

Différentes conceptions de l'enfance cohabitent et la multiplication des points de vue contribue à semer une forme de trouble. En abaissant sans cesse l'âge à partir duquel l'enfant peut être considéré comme pénalement responsable, la justice tend à le percevoir comme un adulte miniature alors qu'on défend par ailleurs son droit à être éduqué et instruit avant d'être considéré comme un sujet autonome.

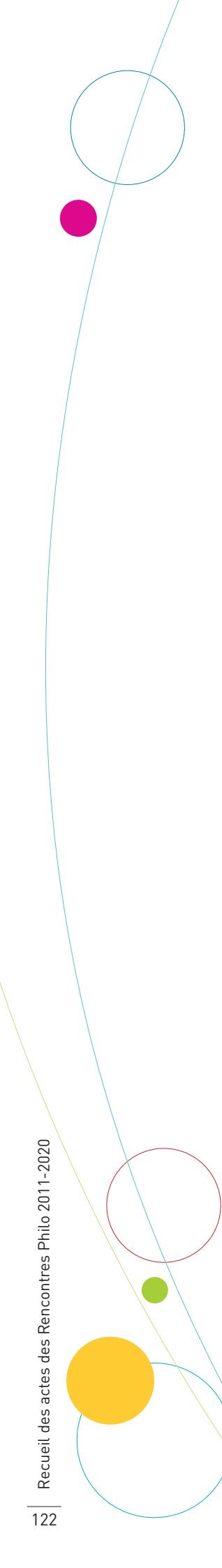
L'école, quant à elle, n'échappe pas à la confusion ambiante et voit s'opposer les partisans de la libération de l'enfant et ceux de la réaffirmation de l'autorité de l'adulte. Tout se passe comme si l'enfant avait été placé, en l'espace de trente ans, au centre d'une attention permanente et d'une dialectique opposant libérationnistes et protectionnistes à laquelle on semble avoir du mal à échapper.

Dans ce contexte, nous formulons à la suite de Philippe Meirieu l'hypothèse suivante : la figure de l'enfant philosophe pourrait participer d'une tentative de penser l'enfant autrement. « Reconnaître et instituer l'enfant comme être de pensée est une urgence absolue : c'est lui permettre de redevenir sujet quand tout, autour de lui, conspire à en faire un objet », avance Philippe Meirieu³. Ainsi, envisager l'enfant comme philosophe, c'est le percevoir comme un être capable de penser. Et, s'il s'agit de faire confiance à sa capacité à penser par lui-même, il ne s'agit pas pour autant de s'émerveiller passivement devant ses

1 Cet article co-écrit avec Lauranne Winant est paru dans le numéro 32 du journal *Culture et Démocratie* (décembre 2013).

2 MUSSET Marie, « Regards d'aujourd'hui sur l'enfance », in *Veille et Analyses*, n°68, 2011.

3 LÉVINE Jacques, CHAMBARD Geneviève et SILLAM Michèle, *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?*, ESF, 2008.



aptitudes philosophiques innées, de crier au génie ou de succomber à une forme d'idolâtrie qui conduirait à l'abandonner à son sort.

En effet, postuler l'enfant philosophe, c'est l'accompagner sur les chemins de la réflexion, c'est travailler à mettre en place des dispositifs qui l'invitent à questionner le monde qui l'entoure, à aiguiser son esprit critique, à affiner ses jugements, à se penser lui-même et à prendre conscience, par le biais de l'expérience, du pouvoir extraordinaire de la pensée. Les tentatives de mise en place de ces dispositifs se heurtent souvent à quelques idées reçues que nous aimerions aborder ici.

On bute souvent sur une conception de l'enfance qui voudrait que les enfants n'aient pas de culture ou de représentations qui leur seraient propres. L'opinion commune semble en effet souvent considérer que les enfants ne savent que ce que les adultes leur ont appris et que, par conséquent, ils ne sont pas capables de développer une pensée qui leur appartiendrait. De multiples recherches ont pourtant montré que les enfants sont loin d'être de simples récepteurs de savoirs et d'ordres qui leur viendraient de l'extérieur. Ainsi, pour ne citer qu'elle, l'ethnologue Julie Delalande a mis à jour quelques caractéristiques de la culture enfantine, qu'elle définit comme un ensemble de savoirs qu'un enfant doit connaître et maîtriser pour faire partie d'un groupe de pairs⁴. Autant de connaissances qui ne leur ont pas été

transmises directement par les adultes et auxquelles les enfants peuvent faire appel pour déployer une pensée originale quand on les invite à interroger le monde qui les entoure.

On se heurte par ailleurs régulièrement à l'idée selon laquelle les enfants devraient apprendre d'abord les disciplines fondamentales que sont le français et les mathématiques. Vue sous cet angle-là, la pratique de la philosophie avec les enfants entre en concurrence avec des matières considérées comme plus « importantes ». Or, il ne s'agit en aucun cas d'évincer certaines disciplines au profit de la philosophie ni même de remettre en question la nécessité de tels apprentissages. Il s'agit de permettre à l'enfant de devenir *sujet* de son apprentissage en l'invitant, par exemple, à établir ponctuellement des liens entre les différents savoirs qu'on lui transmet, à appréhender la complémentarité de ceux-ci et, partant, à leur donner du sens. Vue sous cet angle-là, il semble que la pratique de la philosophie avec les enfants constitue moins une entrave à la transmission des disciplines fondamentales qu'une occasion pour les enfants de s'approprier davantage les savoirs proposés par les adultes.

L'idée selon laquelle l'enfant ne serait pas capable de penser avant l'âge de raison constitue également un des obstacles qu'on rencontre lorsqu'on cherche à mettre en place de tels dispositifs. « La pensée de l'enfant a été décrite tour à tour comme magique, égocentrique, naïve, irrationnelle.

4 DELALANDE Julie, « Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation », in *Terrain*, n°40, 2003, pp. 99- 114.

L'apprentissage de la vie consisterait donc à sortir de cette bulle pour entrer dans le monde réel des adultes, supposé pragmatique, rationnel et réaliste », pointe Jean-François Dortier dans un article dans lequel il s'attache à déconstruire quelques idées reçues sur l'enfance⁵. Or, nombreuses sont les expériences de discussions à visée philosophique avec des enfants de maternelles montrant que, pour peu qu'ils soient bien entourés, ceux-ci sont tout à fait à même de faire leur entrée dans une démarche de réflexion critique, et ce non sans en éprouver du plaisir. En témoigne par exemple le documentaire *Ce n'est qu'un début*⁶, qui suit la mise en place d'un atelier à visée philosophique dans une école maternelle et dans lequel on voit des enfants apprendre progressivement à s'écouter, à construire un discours, à développer une pensée réflexive, formant ainsi une « communauté de recherche philosophique », selon l'expression chère à Matthew Lipman, pionnier de la philosophie avec les enfants.

« Les enfants n'ont pas d'opinion ni de culture propre », « la pensée de l'enfant est irrationnelle », « l'enfant n'est pas capable de penser avant l'âge de raison », « la philosophie fait concurrence aux matières fondamentales que sont le français et les mathématiques » : telles sont donc quelques-unes des idées reçues auxquelles on se trouve confronté lorsqu'on tente de reconnaître et d'instituer l'enfant comme « être de pensée » et qui, si elles semblent relever du bon sens aux yeux de certains, ne résistent pas longtemps à l'épreuve de l'observation et du terrain, en particulier lorsqu'on mène des ateliers de philosophie avec des enfants.

Dans ce contexte, poser la question de la capacité de l'enfant à être philosophe consiste avant tout à interroger nos représentations de l'enfance. N'est-il pas possible qu'en les modifiant nous soyons en mesure d'aménager un cadre, un environnement – autrement dit un monde – dans lequel l'enfant pourra s'épanouir davantage ?

5 DORTIER Jean-François, « Idées reçues sur le monde de l'enfance », in *Sciences Humaines*, n°219, 2010.

6 BAROUGIER Pierre et POZZI Jean-Pierre, *Ce n'est qu'un début*, 2010.



Gilles ABEL

Formé à la philosophie pour enfants à l'Université Laval de Québec, Gilles Abel travaille depuis plus de 15 ans en Belgique dans ce domaine. Il évolue principalement dans le champ du spectacle jeune public, où ses activités se déclinent à la fois dans l'animation, la médiation et la formation pour différentes structures culturelles, mais aussi dans le compagnonnage philosophique pour plusieurs compagnies jeune public. Enseignant en haute école dans les matières relevant de la philosophie et de la citoyenneté, il effectue également depuis 2011 un doctorat en philosophie à l'université de Namur sur le thème des liens entre théâtre jeune public et philosophie pour enfants.

Lauranne WINANT

Romaniste de formation et enseignante, Lauranne Winant pratique depuis plusieurs années la philosophie avec les enfants et les adolescents, principalement dans le domaine de l'art (théâtre, danse, arts plastiques). Ses activités se déclinent à la fois dans l'animation, la médiation et la formation pour différentes écoles et structures culturelles.

II. Véronique Delille

Épistémologue

Formatrice à l'animation de discussion philo et au développement de l'esprit critique

Association Asphodèle www.penserouvrir.com

MÉTHODOLOGIE DE L'ANIMATION DE DISCUSSIONS PHILOSOPHIQUES⁷

Ci-dessous, une série des questionnements pour animer une discussion philosophique de type « Lipman ». Cette liste reprend et complète celle que propose Michel Sasseville⁸.

L'ordre proposé ne correspond pas à un ordre chronologique ou hiérarchique de questionnement au cours de la discussion.

1. Ce qui est à discuter

Trier dans les fils de la discussion, éviter la confusion ou les propos « avalanches ».

- Quels sont les points dans ce que nous venons de dire sur lesquels nous voudrions mettre plus particulièrement l'accent, et lequel décidons-nous de traiter pour le moment ?
- Dans tout ce que nous venons de dire, quelles sont les hypothèses ?
- Dans ce que X vient de dire, combien de points y avait-il et quels étaient-ils ?

2. La demande de définitions

Vérifier que le sens de mots que nous employons soit commun, mettre en lumière notre emploi des mots.

- Cela fait plusieurs fois que nous utilisons le mot X, quelqu'un aurait une ébauche de définition pour ce mot ?
- Est-il possible que nous soyons en train d'utiliser deux mots différents pour dire la même chose ?
- Est-il possible que nous utilisions le même mot pour dire des choses différentes, à savoir... et... ?

⁷ Document co-écrit avec Sylvie Brel et distribué lors des Rencontres Philo 2015.

⁸ SASSEVILLE Michel (éd.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Presses de l'Université Laval, 2000, chapitre 6.

3. La reformulation

Vérifier notre compréhension en demandant une validation, ou accompagner la compréhension en dégagant des critères, lever les *quiproquo*.

- Est-ce que quelqu'un peut redire ce qui vient d'être dit ? Si j'ai bien compris, on a dit que..., c'est bien ça ?
- Dans ce que X a dit, j'entends... est-ce bien ça ? Alors que dans ce que Y dit j'entends... est-ce cela ?

4. Confronter une hypothèse au réel : la demande d'exemples et de contre-exemples suivie du remaniement de l'hypothèse

Vérifier l'étendue du champ de validité de l'hypothèse, éviter la généralisation hâtive, le biais de sélection ou de confirmation, ou encore les catégories trop vastes.

- Peut-on trouver un exemple pour illustrer ce que X vient de dire ? Est-ce que quelqu'un aurait un exemple ?
- Est-ce qu'il existe un cas où ce que nous venons de dire ne serait pas tout à fait juste ?
- Peut-on trouver un contre-exemple/une situation où ce qu'on vient de dire ne marcherait pas ?
- Comment reformulerions-nous notre hypothèse pour qu'elle tienne compte des exemples et contre-exemples mis au jour ?

5. La prise en compte du contexte

Vérifier l'étendue du champ de validité de l'hypothèse, éviter la généralisation hâtive, le biais de sélection ou de confirmation, ou encore les catégories trop vastes.

- Est-ce que ce que l'on vient de dire est valable toujours et partout ?
- Y a-t-il des situations où nous ne serions pas d'accord avec ce que nous venons de dire ?

6. La demande de raisons

Sortir du discours de conviction.

- Qu'est-ce qui nous fait penser que... ?
- Sur quoi s'appuie-t-on pour dire que... ?

7. L'évaluation des raisons

Départager des raisonnements plus ou moins bien fondés.

- Qu'est-ce qui nous fait penser que cette raison est une raison valable/pertinente ?
- Qu'est-ce qui nous fait mettre cette raison au-dessus des autres ?
- Est-ce que cette raison est une raison valable dans ce contexte ? Est-ce que c'est une raison suffisante ?

8. La recherche des présupposés

Identifier l'implicite.

- Qu'est-ce que cela sous-entend ? En disant cela, qu'affirme-t-on aussi ?
- Qu'est-on obligé de penser avant tout pour dire ceci ?
- Quand on dit..., cela présuppose-t-il que... ?

9. La recherche de ce qui est impliqué (ce qui vient après) et des conséquences

Aller jusqu'au bout d'un raisonnement et vérifier sa cohérence avec ce que nous pensons, avec notre vision du monde.

- Cela suggère/implique-t-il que... ?
- Qu'est-ce que cela implique ?
- Est-ce que cela peut constituer une conséquence de ce qui vient d'être dit ?
- D'après ce qui vient d'être dit, est-ce qu'il s'ensuit que... et sommes-nous d'accord aussi avec cette conséquence ?
- Est-ce que si on continue ce raisonnement jusqu'au bout, on arrive à l'idée que... ?
- Si on suit cet argument, est-ce qu'on peut aller jusqu'à dire que... ?
- D'après ce qui vient d'être dit, est-ce qu'il s'ensuit que... et sommes-nous d'accord aussi avec cette conséquence ?

10. La recherche de la cohérence (des mots employés) et des liens (entre les idées)

Vérifier le principe de non-contradiction, progresser dans la conceptualisation, mettre en valeur la co-construction.

- Nous avons déjà employé ce mot, est-ce que nous l'utilisons maintenant dans le même sens que tout à l'heure ?
- Qu'est-ce que ce que l'on vient de dire apporte ou retranche de ce que X et Y avaient dit tout à l'heure ?
- Dans quelle mesure ce qui vient d'être dit s'accorde avec (ou diffère de) ce que nous disions tout à l'heure ?
- Quel est le lien entre ce que nous venons de dire et ce que nous disions avant ?

11. La recherche des sophismes

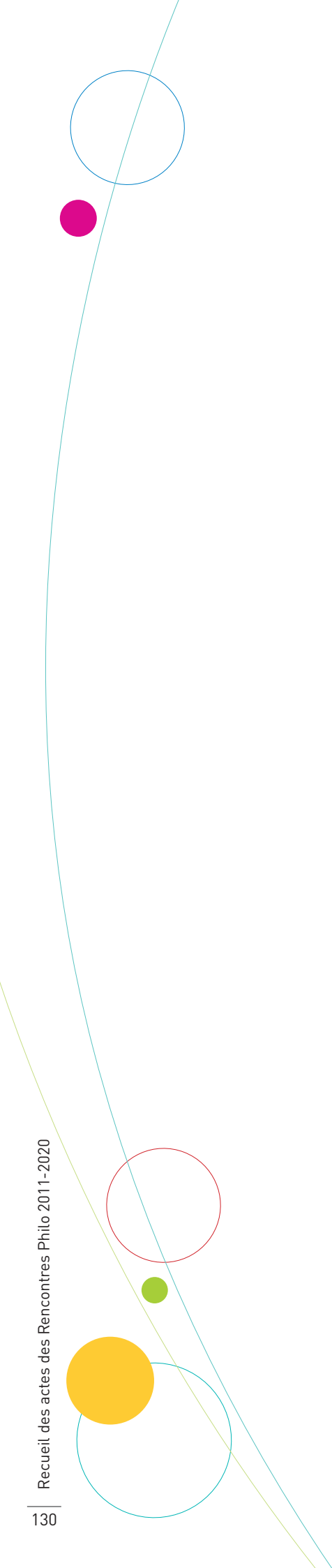
Éviter les raisonnements fallacieux.

- Un raisonnement qui attaque la personne qui émet l'argument plutôt que l'argument lui-même.
Ex. : « Je ne suis pas d'accord avec toi » ou « Tu es un crétin » ou « Tu dis ça parce que tu as des lunettes ».
Avec quoi (et non « avec qui ») n'est-on pas d'accord dans cet énoncé et pourquoi ?
 - Un argument qui fait appel à l'autorité d'une personne hors de son domaine de compétence :
Ex. : « Je l'ai vu à la télé/lu dans un livre » ou « Mon père/Zidane/Les frères Bogdanov l'ont dit ».
Qu'est-ce qui nous fait penser que cette émission de télé ou cette personne émet des arguments valables sur ce sujet ? Est-ce une source valable en la matière ?
 - Sauter aux conclusions, généralisation hâtive, etc.
- Ex. : « Je connais au moins trois Italiens qui sont malhonnêtes : tous les Italiens sont malhonnêtes ».
- Est-ce que tous les gens X sont Y ?
- Les faux dilemmes :
Ex. : « Ou bien tu es mon ami, ou bien tu es mon ennemi ».
Est-ce qu'il n'y a que ces deux solutions possibles ?
 - Prendre une cause pour une conséquence et vice versa ; prendre ce qui vient avant pour la cause de ce qui vient après.
Ex. : « Mon médecin du sport est à Grenoble : chaque fois que je vais à Grenoble, j'ai mal au dos ».
Y a-t-il un lien entre ces deux faits ? Si oui, comment ces faits s'articulent-ils ?

12. La demande d'alternatives

Aborder la question sous un autre angle pour éviter les biais ; en cas de consensus, vérifier que le problème a été envisagé dans toute sa complexité.

- Est-ce que ce quelqu'un a une vision différente ?
- Y aurait-il une autre façon de voir ce point ?
- Est-il possible de trouver une autre explication/une autre façon d'aborder ce point ?
- Que se passerait-il si quelqu'un proposait... ?
- Pouvons-nous renverser le problème ?



III. Sébastien Yergeau

Chargé d'enseignement en philosophie pour enfants à l'Université Laval

Enseignant de philosophie au secondaire

Formateur SEVE-Canada

Conseiller pédagogique pour l'implantation des dialogues philosophiques dans différentes commissions scolaires au Québec

Fondateur-responsable du Colloque de philo pour ados

POUR UNE PENSÉE RÉFLEXIVE EN DIALOGUES PHILOSOPHIQUES

La pratique du dialogue philosophique a pour but de contribuer à ce que les personnes qui y participent pensent par et pour eux-mêmes avec les autres. Plusieurs auteurs (Lipman 2011 ; Gagnon 2005 ; Gagnon et Yergeau 2016 ; Sasseville 2000 ; UNESCO 2007 ; Tozzi 2017 ; Sasseville et Gagnon 2012) ont écrit sur les bienfaits de la pratique de la philosophie sur le développement de la pensée chez les enfants et les adolescents. Ils ont aussi proposé plu-

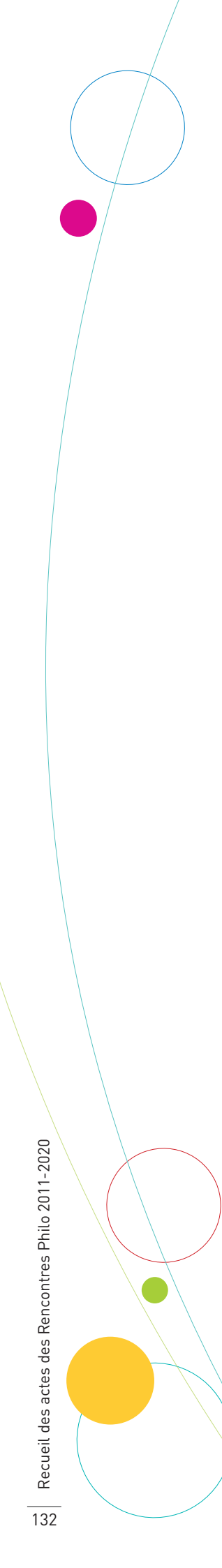
sieurs approches pédagogiques en dialogue philosophique pour arriver à améliorer ce développement. Peu importe l'approche privilégiée, certaines conditions semblent essentielles pour maximiser le développement d'une pensée libre, autonome et rigoureuse chez les jeunes. Parmi ces conditions, l'importance accordée à la pensée réflexive lors de la pratique du dialogue philosophique semble capitale.

1. Qu'est-ce que la pensée réflexive ?

Penser est un processus, voire un ensemble de processus, par lequel différentes composantes (habiletés cognitives, attitudes, contenus propositionnels, procédures...) sont mobilisées et orchestrées afin de produire des jugements. (Lipman, 2011). Ces processus sont considérés comme réflexifs lorsqu'ils sont empreints de métacognition, d'autorégulation et d'intersubjectivité.

Pour Pallascio, Daniel et Lafortune (2004), la pensée réflexive est une pensée métacognitive, c'est-à-dire qu'elle exige une

prise de conscience, autant de ses pensées que de ses processus d'apprentissage, et que le développement d'habiletés métacognitives passe par la prise de conscience des processus mentaux, la gestion de l'activité mentale et des connaissances métacognitives. En ce sens, la pensée métacognitive signifie penser à propos des pensées, des croyances, des perspectives (les nôtres et celles des autres) et exercer un contrôle sur elles (Pallascio, Daniel et Lafortune 2004).



La métacognition dans la pensée réflexive a de particulier qu'elle doit mobiliser ses propres composantes pour exercer un meilleur contrôle. Pour prendre en compte ses processus, la pensée doit être capable de distinguer, comparer, établir des critères... pour identifier ce qui est en jeu. De même, pour développer des connaissances métacognitives, la pensée doit « reconnaître les facteurs qui entraînent des partis pris, des préjugés et des mauvaises compréhensions » de ses propres points de vue (Lipman, 2011, p.38). Pour ce faire, elle doit mobiliser ses propres habiletés et attitudes sur elle-même, par exemple pour dégager les pré-supposés et les implications, reconnaître la place des émotions et des valeurs... de ses points de vue. En ce sens, une pensée réflexive est aussi une pensée récursive, qui utilise ses outils pour se questionner elle-même dans un mouvement qui peut être sans fin. Cette récursivité pousse la pensée réflexive à mobiliser ses outils d'évaluation et de critique sur elle-même. La pensée récursive-réflexive est en ce sens autocritique.

La métacognition et la récursivité préparent la pensée à l'autocorrection et à l'autorégulation. Ayant pris conscience de ce qui est impliqué ou non dans la pensée par la métacognition et s'étant autoévaluée et autocritiquée avec ses propres outils grâce à la récursivité, la pensée réflexive est en mesure de renforcer ses jugements. Elle peut réinvestir ce qu'elle a observé et jugé comme étant approprié. De même, elle peut modifier, changer et même prévoir ce qui paraît problématique afin de mieux

se contrôler. En sens, la pensée réflexive est aussi une pensée autorégulatrice. L'autocorrection (et l'autorégulation) de la pensée réflexive consiste donc « à modifier sa pensée, tant sous l'angle du résultat obtenu que des procédures prises pour atteindre ce résultat » (Sasseville et Gagnon, 2007, p. 70).

La pensée réflexive, par la métacognition, la récursivité et l'autorégulation, semble être au cœur d'une pensée autonome, libre et rigoureuse. Toutefois, pour atteindre ces caractéristiques de pensées, l'individu doit aussi prendre conscience de son identité épistémologique. Les rapports aux savoirs, qui forment l'identité épistémologique des individus, jouent un rôle important dans la pensée réflexive puisqu'ils vont influencer l'individu dans sa disposition ou non à la métacognition, à l'autocritique et à l'autorégulation. Par exemple, si un individu conçoit qu'un énoncé est irréfutable, puisque issu de la science enseignée à l'école alors il ne sera pas enclin à remettre en question, à critiquer ou à changer ce point de vue (même s'il peut être faux) ou en accepter un autre (même s'il peut être valable). En ce sens, Kuhn et Dean (2004) et Daniel, Pettier et Auriac-Slusarczyk (2012) affirment qu'une posture épistémologique intersubjective où il ne s'agit plus simplement de prendre conscience de ce qu'est sa pensée (processus et produits) subjective mais, aussi à prendre conscience de la pensée subjective de l'autre, des autres, pour construire sa propre pensée contribue à la pensée réflexive.

La pensée réflexive est donc celle qui prend conscience d'elle-même, de ce qui l'influence et de ses rapports aux savoirs pour s'autoévaluer et s'autocritiquer afin de s'améliorer sans cesse et devenir plus compétente. Cette compétence se traduit par une mobilisation et une orchestration

plus créative et rigoureuse des composantes de la pensée (habiletés cognitives, attitudes, contenus propositionnels, procédures...) dans divers processus de penser afin d'améliorer la production des jugements.

2. Comment accorder une place à la pensée réflexive lors de dialogues philosophiques ?

La pensée réflexive semble essentielle pour développer une pensée autonome, libre et rigoureuse. Les dialogues philosophiques, par leurs visées et leurs démarches, portent en eux des conditions favorisant la mise en place d'une pensée réflexive chez les participants. Nous pouvons entre autres penser à la confrontation des idées qui montre la faillibilité de la pensée et la nécessité d'améliorer celle-ci, ou encore l'importance de l'animateur pour agir comme modélisateur pour l'utilisation des outils de la pensée. Malgré ces dimensions intrinsèques aux dialogues philosophiques, certaines dispositions peuvent être mises en avant de façon systématique (c'est-à-dire planifiée, récurrente et méthodique) pour contribuer davantage au développement de la pensée réflexive chez les jeunes. Plusieurs moyens peuvent être mis en place pour systématiser le développement d'une pensée réflexive à travers les dialogues philosophiques. Le premier est l'observation. Celle-ci permet de marquer une distance entre le sujet du dialogue

et ce qui est en jeu dans les pensées qui composent le dialogue. En ce sens, elle permet de prendre conscience de ce qui constitue le dialogue et elle est fondamentale pour la métacognition. Bien entendu, pour que l'observation soit efficace, il importe que les élèves aient des éléments spécifiques à observer et qu'ils aient une connaissance minimale de ces éléments (courte explication avec exemple) afin de cibler leur attention et leur analyse sur ces éléments⁹. L'utilisation de grilles favorise grandement l'observation puisqu'elles orientent celle-ci.

L'observation peut se faire selon différentes modalités : observation par les pairs, auto-observation, observation en dyade, en triade, en sous-groupe, d'un groupe complet... Ce qui importe, c'est que l'observation fasse partie prenante du dialogue et qu'une place soit accordée au partage des différentes observations afin que chacun ait la chance de prendre conscience de ce qui est impliqué dans

⁹ Pour approfondir la réflexion sur le rôle de l'observation pour les dialogues philosophiques, voir : GAGNON Mathieu et SASSEVILLE Michel, *Penser ensemble à l'école*, Presses de l'Université Laval, 2007.

le dialogue, dans chaque point de vue et dans les interactions entre eux.

D'autres alternatives peuvent aussi permettre d'intégrer de façon systématique la pensée réflexive dans les dialogues philosophiques. Entre autres, l'identification de ce qui est mobilisé pour construire un point de vue peut permettre cette intégration. Souvent, les animateurs ont le réflexe de demander aux participants sur quoi se fonde leur point de vue ou de quelles idées il est composé ; il s'agit de métacognition sur le résultat du point de vue. Toutefois, la même démarche doit être faite pour les processus cognitifs qui ont permis d'arriver à ce point de vue. En ce sens, l'animateur doit demander aux participants de reconnaître et de nommer les habiletés ou les attitudes mobilisées, d'évaluer leur utilisation, de renforcer ou d'améliorer leurs démarches... Voici quelques interventions que l'animateur peut faire régulièrement lors de dialogues philosophiques (questions inspirées de Gagnon et Yergeau, 2016) :

- « Arthur, peux-tu me dire quelle habileté de pensée tu as utilisée pour ce que tu viens de dire ? »
- « Tu dégages bien les implications de ce que nous sommes en train de dire. Bonne analogie pour illustrer... »
- « Shawn, est-ce que ce que tu dis est en lien avec ce que nous étions en train de discuter ? Pourquoi ? »
- « Quelqu'un peut-il dire quelle habileté de pensée a été utilisée par Patricia ? »
- « Quelqu'un pourrait comparer, donner un critère, synthétiser, etc. ? »

- « Est-ce une bonne façon d'utiliser telle ou telle habileté ? Pourquoi ? Y aurait-il une autre façon ? »
- « Pourquoi utilises-tu telle habileté ? Y aurait-il d'autres habiletés qui pourraient aussi aider à faire... ? Y a-t-il quelque chose que nous pouvons faire pour corriger, modifier... ? »
- « Justine, tu viens de donner un autre exemple, peux-tu me dire ce que ça apporte à la réflexion ? »
- « Quelles habiletés devrait-on utiliser pour mieux comprendre, pour approfondir, pour relativiser, pour... ? Pourquoi ? Qu'est-ce que cela permettrait au groupe ? »
- « Que devrait-on faire pour être plus efficace dans notre réflexion ? Pourquoi ? Qu'est-ce que cela permettrait ? »
- « Pourrait-on avoir un autre point de vue ? Est-ce les mêmes habiletés et repères qui seraient utilisés ? Pourquoi ? »
- « Dans tout ce qu'on vient de dire, y a-t-il une habileté qui vous semble plus présente ou plus importante ? Pourquoi avons-nous utilisé davantage cette habileté selon vous ? »
- « Dans tout ce que l'on vient de dire, y a-t-il une ou des habiletés de pensée que nous aurions dû utiliser davantage ? Pourquoi ? »
- « Est-ce que ce que nous avons avancé est cohérent, pertinent, adéquat, original, respectueux, etc. ? Pourquoi ? Faudrait-il faire quelque chose pour le changer ? »
- Etc.

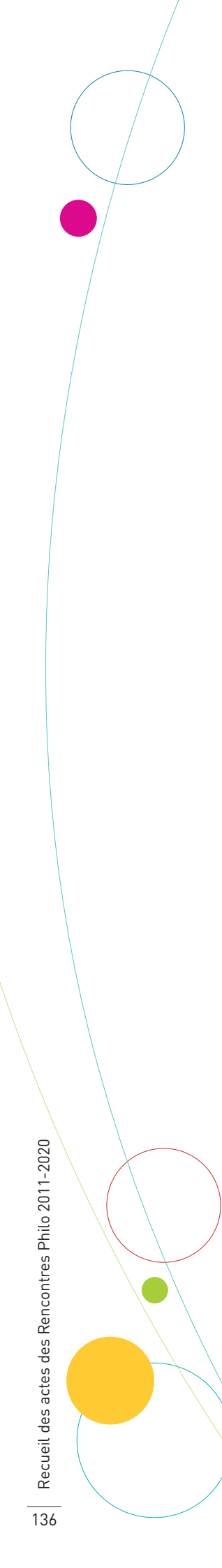
Ces questions forcent les participants à faire un retour sur leurs propres processus de pensée et leur permet de reconnaître les impacts de l'utilisation des différentes habiletés ou attitudes afin de les répéter ou de les transformer.

Un autre moyen qui peut être mis en place pour systématiser les pratiques réflexives est la prise de position individuelle et personnelle. Cette prise de position se fait généralement par écrit et elle consiste à demander aux élèves de prendre une position personnelle initiale à la réflexion et, suite au dialogue, de revisiter cette position en la nuancant, la changeant, la peaufinant. Pour que cette prise de position soit la plus réflexive possible, il faut demander aux participants d'identifier ce qui fait que leur point de vue s'est modifié ou non (éléments de contenus, idées, habiletés, attitudes, procédures, etc.) et si d'autres éléments (par exemple ajout d'informations, mise en contexte différente...) pourraient modifier davantage leur point de vue.

Le dernier moyen qui semble incontournable pour stimuler une pensée réflexive (bien qu'il y en ait plusieurs autres), est l'évaluation. L'intérêt de l'évaluation est qu'elle mobilise conjointement la métacognition, la récursivité et l'autocorrection. L'évaluation a pour but de prendre conscience de ce qui fonctionne ou non dans la pensée, des raisons ou des causes qui permettent ou non ce fonctionnement, et de mettre en mouvement pour pallier les difficultés. L'évaluation, tout comme l'observation, peut se faire selon différentes modalités. Elle peut servir de sanction et

ne s'attarder qu'à la prise de conscience ou à attester ce qui est maîtrisé ou non. Elle peut aussi être plus formative pour prendre conscience de ce qui est impliqué dans la pensée et forcer à trouver des avenues qui permettent de renforcer les jugements. Elle peut se faire par rétroactions directes ou indirectes, verbales ou écrites. Elle peut être faite par l'animateur, par les pairs ou par autoévaluation.

Malgré les différentes formes que l'évaluation peut prendre, il importe qu'elle soit faite de façon systématique pour assurer de la place à la métacognition, à l'autocorrection et à l'autorégulation. Un des moyens intéressants pour systématiser cette pratique consiste à utiliser des grilles d'évaluation. Tout comme pour l'observation, les grilles permettent de fixer le regard sur certains aspects de la pensée (processus et résultats) qui semblent essentiels dans un contexte donné. Par exemple, elles ciblent telles ou telles habiletés et attitudes (l'utilisation de critères, la recherche d'alternatives...) tels ou tels idées, concepts ou repères culturels (lois observées ou expliquées, définitions étudiées...). Le regard est d'autant plus orienté par les grilles qu'elles présentent des critères qui qualifient la compétence à développer pour la pensée, tant dans ses processus que dans ses résultats. Que ce soit par la cohérence du point de vue, la pertinence des habiletés ou des repères, la clarté des idées, la justesse d'une synthèse, l'originalité des solutions ou d'une métaphore, l'acceptabilité des raisons, etc., les critères déterminent ce qui est attendu du penseur réflexif.



De même, les grilles assurent une plus grande concordance entre ce qui est enseigné/appris et ce qui est évalué, tant sur le plan de la forme de la pensée que de son contenu. En effet, elles identifient ce qui est à faire (ce qui est enseigné) par les tâches à réaliser et les éléments à observer pour ensuite analyser ce qui est maîtrisé ou non (ce qui est appris) par le travail accompli. (Gagnon et Yergeau, 2016).

La pratique du dialogue philosophique est reconnue pour contribuer au développement de la pensée. Elle contient en elle des éléments qui permettent de développer une pensée réflexive, c'est-à-dire métacognitive, comme l'autocritique, l'autorégulation et la posture épistémologique intersubjective. Certains moyens peuvent être mis en place au sein de ces dialogues pour contribuer davantage à ce développement. Entre autres, l'observation, les rétroactions

ciblées et directes et l'évaluation créent des moments et des espaces de réflexivité pour les participants. Une utilisation plus systématique de grilles d'observation et d'évaluation, de questions ou de rétroactions portant sur les processus de pensée (et sur leurs résultats) ou des prises de positions individuelles de temps à autre, participent à développer cette pensée réflexive. Toutefois, une implantation systématique et diversifiée de ces différents moyens demande de la préparation, de l'appropriation et de la rigueur de la part de l'animateur. Celui-ci ne peut pas se limiter au rôle d'attribution des tours de parole ou de celui de co-chercheur. S'il veut contribuer davantage au développement de la pensée des jeunes, il doit occuper une place plus active en planifiant et en intégrant des mécanismes réflexifs avant, pendant et après le dialogue.

3. Bibliographie

DANIEL, M., PETTIER, J.-C., AURIAC-SLUSARCZYK, E., *Trois résultats d'analyse en faveur de la réflexion philosophique - trois instruments pour l'analyse des DVP*, in *Diotime*, n° 53 (7/2012).

<http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=41703&pos=2>

KUHN, D., & DEAN, Jr., *Metacognition : A Bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice*. in *Theory Into Practice*, 43(4), 268-273. (2004). http://doi.org/10.1207/s15430421tip4304_4

LIPMAN, M. , *À l'école de la pensée, enseigner une pensée holistique*. De Boeck, Bruxelles.(2011).

GAGNON, M. , *Guide pratique pour l'animation d'une CRP*. Québec : Presses de l'Université Laval.(2005).

GAGNON, M. et YERGEAU, S. , *La pratique du dialogue philosophique au secondaire : vers une dialogique entre théories et pratiques*. Québec : Presses de l'Université Laval. (2016).

PALLASCIO, R., DANIEL, M.-Fr. et LAFORTUNE, L. , *Pensée et réflexivité : théories et pratiques*. Sainte-Foy : PUQ. (2004).

SASSEVILLE, M. (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Québec : Presses de l'Université Laval. (2000).

SASSEVILLE, M. et GAGNON, M., *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche en action*. Québec : Presses de l'Université Laval. (2007).

TOZZI, M., *L'apprentissage du philosophe*. (2017).

Consulté 1 avril 2017, à l'adresse <https://www.philotozzi.com>

UNESCO. *La philosophie : une école de la liberté*. (2007).

Consulté 10 mars 2015 à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601f.pdf>

YERGEAU, S. *Bien penser grâce à la pratique de la philosophie en communauté de recherche* (mémoire de maîtrise inédit). Université Laval.

The image features a large, solid blue circle on the right side, which serves as a background for the text. To the left and around this circle, there are several other circles of various colors (green, red, yellow, orange, pink, cyan) and sizes. Some of these circles are solid, while others are hollow outlines. Thin, curved lines in light blue and orange connect some of the circles, creating a network-like structure. The overall composition is dynamic and colorful.

ACTES
DES
RENCONTRES
PHILO 2016

I. Nathalie Frieden

Didacticienne de la philosophie à l'Université de Fribourg et de Genève

Formatrice à l'animation de discussions

Co-directrice de Philoformation

Co-organisatrice des colloques annuels sur les Nouvelles Pratiques de Philosophie à l'Unesco

Exercice utilisant la pensée silencieuse, un tableau du silence, et l'écriture d'aphorismes

1. Introduction

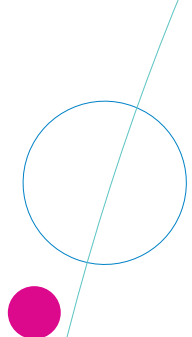
Former des animateurs ou de futurs profs de philosophie, c'est leur proposer un apprentissage le plus vaste et diversifié possible afin qu'ils soient solides dans les difficultés et professionnels dans les différentes circonstances. Ma finalité est de leur permettre d'opérer des choix, et d'avoir progressivement une conscience de leurs dons, de leurs facilités et de leurs difficultés, de leurs goûts, de leur personnalité pédagogique, et donc, de ce qui leur « va bien ». Pour moi, la didactique est un service pour aider une personne à devenir elle-même, et le prof qu'elle désire être.

C'est avec ces finalités que j'aborde la didactique de la discussion. Ce qui frappe dans les discussions c'est qu'il y a un ensemble de facteurs – et donc une richesse – qui permettent de donner une personnalité à une discussion ; des facteurs qui permettent que cette discussion vous plaise ou non... Ces composants sont subtils et multiples et donc ne se limitent pas, et de loin, au seul

choix de l'école de discussion à laquelle l'animateur adhère.

Les facteurs principaux sont :

- La place que l'animateur donne au silence dans la discussion, et donc la quantité d'animation qu'il estime opportun de fournir. Réciproquement, le temps qu'il laisse à la réflexion personnelle ;
- Le support : un extrait de film, une histoire, un album, un mythe, une image, un dessin comique, un roman, un conte, etc. ont un effet considérable sur la forme de la discussion et donc influent sur sa personnalité ;
- L'exploitation de ce support débouche sur un concept à construire, ou une question à se poser. Ce moment du travail me semble important parce qu'il construit un rapport à un morceau du monde que nous allons (re)découvrir ensemble et penser ;
- Le choix d'interrompre ce qui se passe par de l'écriture ou de la lecture ;



- Le choix d'avoir ou non des rôles, et donc la forme et la place que prend la méta-cognition dans la formation.

Ainsi, lorsque je forme un groupe d'étudiants, j'essaie de combiner un choix de support avec une école de discussion et une méthode. Avec cette approche, je permets la découverte d'une variété de supports et de leur impact. Ainsi j'enrichis la boîte à outils des participants. Je n'offre pas seulement une pédagogie différenciée, mais des possibilités de varier les approches pour faire penser autrement les élèves, et stimuler d'autres formes de pensée.

Je permets une approche des écoles sous un aspect qui me semble stimulant. En

2. Un exemple

N'ayant pas le temps, lors des rencontres philo organisées par Laïcité Brabant wallon, de faire une formation complète de trois ou quatre jours, j'ai choisi d'en proposer un morceau ; ce que je ferais en une demi-journée. J'ai choisi un support, une méthode, un concept, un rythme et l'influence d'une école.

Pour support, je suis partie d'un dessin de Sempé¹ observé en silence. Pourquoi j'apprécie Sempé comme support pour une discussion ? Il a une vision de l'homme assez pascalienne. Dans beaucoup de ses dessins, on observe une disproportion entre la petitesse de l'homme et l'infini de ses pensées face à une réalité immense. La phrase qui accompagne le dessin décrit une

effet, on peut toujours aborder une école par ses règles, seulement cela donne l'idée d'une pratique à suivre scrupuleusement, un carcan. Cela peut s'approcher parfois d'une idéologie, voire d'une secte. Pour moi c'est au contraire une richesse à observer. Il y a dans chaque école une idée de l'être humain, de sa façon de penser et d'apprendre. Il y a surtout des valeurs à remarquer. Il y a ainsi la possibilité de s'approprier les valeurs que l'on a découvertes et appréciées dans et par une façon de travailler que l'on a observée. Je pense qu'il faut aborder cette richesse comme une occasion de créativité personnelle.

rupture et exprime le moment de la rupture. Il s'agit d'un flash sur le moment où la découverte a lieu. Cette mise en question du quotidien répétitif et rassurant permet le surgissement d'une question qui n'a presque jamais de réponse. Souvent, la problématique se cristallise autour d'un concept polysémique.

Ici, j'ai choisi un dessin qui présente deux astronautes tout petits, prêts pour le départ, qui s'approchent d'une façon débonnaire de leur immense fusée. Ce qu'ils se disent est : « Peut-être qu'au retour tu y verras plus clair : Florence, les gosses, la maison, c'est la sécurité. Tandis qu'avec Annie, évidemment, c'est l'inconnu... »

1 SEMPÉ, « Sans titre », in *Philosophie magazine*, Hors série n° 20, hiver 2013-2014.

J'ai vu dans cette image et son texte une possibilité de penser le **concept** d'« inconnu ». Il est polysémique car pour le lecteur ce sont les voyages spatiaux qui sont pleins d'inconnues tandis que pour les personnages c'est la vie quotidienne. Une vie quotidienne qui, à nous lecteurs, paraît assez banale.

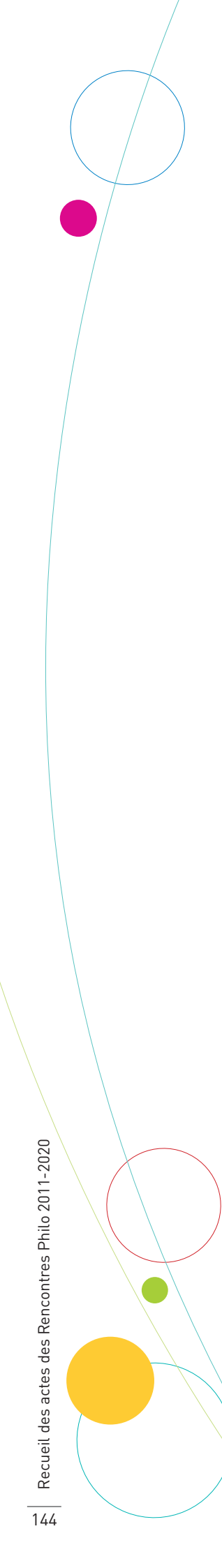
Quant à la **méthode**, je choisis, pour commencer, le silence. En effet, la polysémie demande d'être reçue, regardée, pensée et comprise en silence, par chacun. Il faut se donner du temps pour voir les divers sens du concept, et les comparer, les joindre et les séparer, sans être dérangé. J'écris donc ce mot au milieu du tableau et je demande de penser en silence. Le propre de ce moment est d'être très personnel. On n'est pas influencé par autrui. On pense seul. Ce qui éveille ma curiosité c'est que ce dispositif n'a jamais suscité, même dans des classes « difficiles », du bruit ou toute forme d'abus.

Ensuite, je permets de venir écrire des mots autour du mot « inconnu » écrit au tableau. Les gens se lèvent et viennent. Il n'y a pas de bruit, et tout le monde regarde, pense et commence, à cause de ce qui s'écrit, un **dialogue silencieux** avec les autres, par leurs mots. C'est comme une conversation pleine de curiosité pour ce qu'écrit l'autre, sans débat, sans prise réelle de position. Chacun se demande ce que l'autre veut dire. Il y a donc une « écoute » plus attentive que lorsqu'il y a un débat.

Après, je permets le début de la **discussion**. Elle est en général lente, conceptuelle, constructive, créatrice et assez peu

bruyante. Cela se développe en général autour de l'intérêt que chacun porte à ce qu'un autre a écrit. C'est un moment qui me frappe car en général il y a une vraie attention à l'autre, ce qu'il n'y a pas toujours spontanément dans une discussion. L'autre n'est pas un collègue à qui se confronter, mais auprès de qui découvrir un point de vue ; un enrichissement.

J'interromps quand je veux, et propose d'écrire **un aphorisme**. Comme les participants ont beaucoup pensé, leurs aphorismes sont souvent riches et profonds, et leur forme est belle. Leur pensée est aussi pleine d'une réflexion personnelle. La moitié de la classe lit, lentement, chacun le sien. Tous écoutent pour s'enrichir de ce qu'ils entendent. Puis, tous se remettent à écrire un aphorisme corrigé. Après cette nouvelle écriture, l'autre moitié de la classe, à son tour, lit, d'abord son premier aphorisme, et ensuite son second, et chacun dit au passage ce qu'il a pris et appris de ce qu'il avait entendu dans la première lecture des premiers aphorismes de ses collègues. Je trouve toujours important de permettre aux participants de profiter, s'enrichir, approfondir leurs idées grâce à la présence des autres. Il est bien de découvrir que l'on peut être reconnaissant les uns des autres, de ce qu'ils ont pensé et écrit. Cela peut se faire d'ailleurs après n'importe quelle discussion : « qu'a-t-on appris des autres ? ». Ce réflexe est enrichissant pour tous, et valorisant pour chacun. C'est la découverte de la co-construction de la pensée.



On peut alors passer à un aphorisme allongé, nourri des productions entendues, etc. L'intérêt est l'écoute. Elle est plus ouverte et libre que dans une discussion, parce qu'il n'y a pas de confrontation possible. En effet, on ne répond pas à une

écriture, on s'en nourrit. Il y a donc là une possibilité de vraie rencontre, d'admiration, et de réflexion.

De nombreuses activités peuvent être proposées dans cet atelier d'écriture.

3. La métacognition pour posture

Je viens de présenter une suite d'activités. De quoi s'agit-il ? Cela pourrait simplement avoir l'air de règles d'un jeu qui « marche » bien. Et sous certains aspects, cela est vécu par des animateurs de cette façon. Ils ont eu du plaisir, et donc ils décident de refaire quelque chose de ce genre avec leurs groupes. Une question importante est de se demander d'où vient ce plaisir et de réfléchir ensemble aux conditions pour qu'il soit présent.

Parce qu'il s'agit d'une formation, je donne beaucoup de temps à la métacognition et à l'explication de bien des aspects que la métacognition permet de découvrir. Sans cette dimension, il n'y a pas de compréhension de l'outil et des conditions de sa réussite. Il faut analyser non seulement le support mais ses effets, et donc les activités que l'on peut faire avec, et pourquoi certaines sont plus naturelles que d'autres. Il s'agit de comprendre comment construire un enchaînement. Il s'agit aussi de voir les habiletés sollicitées dans ce premier travail. Il s'agit aussi de donner du temps à l'analyse du plaisir vécu, de la qualité des moments, des effets subjectifs, etc.

J'analyse le type de silence et son effet. Il faut observer le tableau et les écrits des

participants, etc. Tout est passé au crible afin que les animateurs apprennent à s'observer eux-mêmes et les autres, et comprennent combien il y a de construction et de décisions derrière un ensemble d'activités qui semblent spontanées.

Je reprends chaque élément dans une discussion pleine de questions. Le but est d'apprendre à observer et s'observer soi-même, positivement, afin de voir tout ce qui se passe. Nous analysons avec les participants.

Le support : pourquoi « marche-t-il » ? Comment est construit l'humour ? Ce qu'il décrit (un moment de rupture). Son effet sur la pensée, comment il la captive.

Le rôle du silence devant un concept. Comment cela provoque et protège une pensée personnelle de l'influence et du pouvoir des gros (et beaux) parleurs. La façon de penser face à un concept : le référent de ce concept qui est une réalité, et/ou une expérience, et/ou une représentation. Le va et vient de la pensée entre le(s) mot(s) et une réalité. Quand le support est un concept, la discussion sera bien plus lente et le groupe uni. Conceptualiser et problématiser se font à des rythmes très différents.

Le rôle du tableau du silence : l'aspect de « discussion » silencieuse avec ce qui est écrit, et comment cela provoque une attente curieuse, respectueuse, efficace pour la pensée personnelle. Souvent l'accumulation des écrits sur le tableau est plus proche de l'addition que du tissage. Chacun tissera comme il veut ce qu'il comprend.

Le passage à la parole : observer toutes les différences avec le débat ou toute discussion spontanément bruyante : une certaine lenteur, un respect, une attente, une attention à comprendre l'autre et ce qu'il a voulu dire, une attention aiguë à la réalité dont on parle. Je crois que le réel est plus présent.

L'aphorisme : observer le plaisir d'écrire quand on pense, la beauté recherchée spontanément et découverte chez les autres, la densité voulue (observer le nombre de ratures et réécritures), la dimension poétique que prend l'écriture afin de dire la densité. L'admiration pour l'autre est surprenante, surtout quand c'est un copain de classe. Cette admiration me prouve que l'école, qui fait écrire les élèves du matin au soir, ne donne que peu la possibilité de découvrir ce que les autres écrivent. Donc il y a la joie d'une découverte.

La lecture : observer l'attention dans l'écoute de l'autre, l'intérêt pour ce que l'autre dit, afin d'enrichir sa propre pensée

et son propre aphorisme. L'attention au triangle : ce que je pense et écris, ce que pense et écrit l'autre, et le réel que l'on vise ensemble et différemment, et que chacun essaye de dire. Or ici ce réel se révèle.

La joie de lire ce que l'on a écrit, de le découvrir autre. Lire permet une découverte de ce que l'on pense. Souvent on le corrige pendant qu'on le lit et après l'avoir lu, comme si on ne le découvrait vraiment qu'en le lisant à voix haute.

Le plaisir de penser seul, celui d'écrire et celui d'être écouté. C'est aussi, pour l'animateur, l'expérience d'un groupe qui est ravi du silence qu'on lui donne.

Questions annexes : en quoi **conceptualiser** est différent de **problématiser** ? Comment construire une conceptualisation et l'exploiter (en profiter) ? À partir de quels supports ? Analyser quelle forme d'intelligence se développe dans l'argumentation, et dans le texte dense et non argumenté. Chercher des textes qui ressemblent à ce que l'on vient de construire, et apprendre à les analyser. Inventer une autre méthode pour l'analyse de lectures d'aphorismes. Analyser toutes les différences entre la joie de participer à une discussion argumentée, celle de lire pour un public un texte qu'on a écrit, et écouter ce qui est écrit par d'autres. Qu'est ce qui diffère entre la lecture d'un texte et la proposition d'un argument nouveau ?



4. Les exercices

Faire un atelier de supports conceptualisants. Chercher et construire des supports pour aphorismes.

Je poursuis plusieurs **objectifs**. Il est important que les participants découvrent des valeurs derrière nos choix didactiques, c'est-à-dire une vision de l'homme et de sa façon de penser, inhérente à ce moment et sa méthode. Il est nécessaire qu'ils comprennent quel type de support, et méthode permettent à une discussion d'être conceptualisante, et ce qui caractérise une discussion qui sera problématisante. Ces deux formes distinctes de discussion donnent lieu à la stimulation d'habiletés très différentes. Et finalement, je suis convaincue que l'écriture est artificielle si elle ne s'enracine pas dans une activité de pensée assez élaborée, bien développée, avant tout passage à l'écriture.

Ici, l'aphorisme ne réussit que parce que cela fait un long moment que l'on pense à cet « inconnu ». Mais dans ce contexte assez contemplatif, une écriture qui serait, par exemple, argumentative serait vouée à l'échec, car on n'a pas voulu aborder le concept travaillé du point de vue de sa définition, et donc on n'a pas opéré des distinctions rationnelles. Dès lors, quand nous faisons notre travail de métacognition, je propose des alternatives aux activités choisies, je demande par exemple : et si nous avions fait ici une autre activité, quel aurait été l'effet ?

Ce que je veux créer est une habitude de créativité didactique libre, mais consciente de tous les éléments qui la constituent. Je forme donc à une habitude d'évaluation de la boîte à outils que j'explore.

II. Brice Droumart

Animateur-Formateur aux Nouvelles Pratiques Philosophiques au Pôle Philo

La question en question

1. De l'étonnement... aux croyances

Nombre de philosophes définissent l'étonnement comme premier moteur de la recherche. En effet, si l'étonnement est la cause première, il entraîne à sa suite, presque immédiatement, un questionnement. Je vois cette chaise, là devant moi, et cette chose m'étonne. Arrive alors la première question : qu'est-ce que c'est ? Cette question m'invite à un travail de conceptualisation. Admettons que, en entrant dans ce local, vous constatiez qu'une seule chaise garnit la table. Un bref coup d'œil autour de vous suffit pour constater que tous les participants ne pourront pas s'asseoir. Nouvel étonnement et nouvelles questions. L'un se demandera comment il va faire pour occuper cette unique chaise, un autre si c'est voulu de ma part, un troisième comment il va faire pour rester debout durant une heure, etc. On le voit, une situation ou une expérience commune suscite une multitude de questions qui sont, dans les faits, autant de manières d'aborder un problème donné. Mais, ce qui me pose problème n'est pas nécessairement ce qui pose problème à mon voisin qui le premier, dans le cas qui nous occupe, s'est assis. Une difficulté pour la pratique philo est de parvenir à formuler un problème sous forme de questions qui puissent rassembler ; un problème philosophique, en somme.

Les pratiques philo partent d'habitude, elles aussi, d'une situation problématisante (un texte, une image, un film, etc.) pour lancer ce qu'il est d'usage d'appeler « une cueillette de questions » qui permettra de traiter le problème. Situation-problème qui par ailleurs peut être scindée en plusieurs enjeux distincts selon le point de vue de chacun.

Il sera de la responsabilité de l'animateur d'« élever » la question choisie en question philosophique (qui vise une certaine généralité, à laquelle plusieurs réponses crédibles sont possibles et qui implique une notion abstraite). Ceci permettra au groupe de s'en emparer et d'éviter de rester dans le particulier du problème qui ne se pose peut-être qu'à la personne qui a proposé la question (même si l'on peut supposer que, après un vote, celle-ci fédère).

Qu'est-ce qui influence l'enquêteur dans son étonnement, dans sa perception d'une situation, dans la formulation du problème et dans le choix et la rédaction de la question ? Son intérêt bien sûr, ses humeurs du moment mais aussi un système de croyances, ainsi qu'une hiérarchie de valeurs (influences diverses dont l'enquêteur n'a pas toujours pleinement conscience).

L'animateur est lui aussi face à cette difficulté : pourquoi ce support et pas un autre ? Comment se fait-il qu'aucun participant n'ait identifié ce qui lui semblait être le problème posé par son support ?

Je vous propose un premier exercice qui, je l'espère, nous aidera à montrer que le problème qui me paraît évident est en fait conditionné (et donc pas si évident que cela). Ensuite, nous tâcherons d'identifier le système de croyances qui a agi en creux dans l'équipe de rédaction du support.

Je vous inviterai donc à identifier les systèmes de croyances qui orientent chaque perception du support et conditionnent les problèmes que pose l'affiche « Peut-on toucher à ce qui est sacré ? »² Pour commencer, nous prendrons donc un peu de temps individuellement afin de formuler le problème que *me* pose l'affiche. Par après, nous comparerons nos formulations et en discuterons brièvement

pour ensuite tenter d'identifier ce qui se cache derrière ces propositions comme préjugés, préconceptions, présupposés ou encore comme habitudes cognitives, conditionnements culturels, affectifs, etc. Après cette « prise de conscience », nous nous attellerons à formuler des problèmes qui relèvent d'un décentrement, de faire « le pas de côté » en adoptant un point de vue original suivant l'objectif d'ouvrir à la formulation des questions que nous poserons au tableau. Pour finir cette première partie, partant des propositions faites, nous reformulerons ensemble une interrogation la plus générale possible.

Pour conclure, en deuxième partie, je vous propose une méthode que nous avons appelée « méthode *Post-it* », et qui se révèle être une autre manière de recueillir des questions, qui présente un certain intérêt et se veut être en elle-même le support d'animation.

2. Le dispositif *Post-it*³

Cette méthode présente au moins trois avantages significatifs pour l'animateur, le groupe et la discussion.

a. Susciter une pensée attentive

En demandant de formuler individuellement une affirmation au sujet du thème, vous suscitez déjà chez le participant une attention à sa propre pensée, à ce qu'il pense être vrai. Ensuite, demander à son voisin d'interroger l'affirmation et d'éventuellement

y trouver des contradictions, présupposés, etc., permet de capter l'attention, dans la mesure où le contenu de ce qui va être interrogé n'est pas bombardé de l'extérieur mais, au contraire, émane des participants eux-mêmes. Enfin, inviter un des participants à choisir un post-it auquel il n'a pas participé suscite la pensée attentive, puisque le participant en question deviendra le modérateur d'une discussion dont il a choisi la question de départ et à laquelle deux autres discutants ont participé.

² Voir la fiche d'animation *Que vois-tu ?* en annexe.

³ Voir la fiche d'animation *Post-it* en annexe.

b. Favoriser la pensée critique

En demandant aux participants de poser une affirmation pour laquelle ils sont prêts à s'engager, l'animateur les force, non seulement, à rendre leur pensée et leurs idées intelligibles et synthétiques (puisque le post-it les y contraint de par sa taille) mais aussi à faire le tri dans ce qu'ils souhaitent dire. Une autocritique qualitative et quantitative est instillée. *In fine*, trois temps critiques sont rencontrés : la formulation d'une affirmation, la mise en question de cette affirmation et la discussion philo relativement aux deux premiers temps.

Des exemples de questions de l'animateur sont les suivants : 1) pourquoi avoir choisi ce couple de post-it ? 2) Que voulais-tu dire en affirmant que... ? 3) La question posée à partir de l'affirmation renvoie-t-elle à l'affirmation ? Si oui, qu'interroge-t-elle et pourquoi ? Si non, pourquoi et comment la reformuler ?

3. Conclusions

J'espère avoir retracé avec vous le parcours souvent inconscient que fait une question avant d'être formulée et proposée au groupe. Prendre conscience que le problème que j'identifie est un problème lui-même conditionné par toutes sortes d'apprentissages, de croyances, de pré-supposés, etc., c'est déjà avancer vers plus d'universel et entrer par là même en philosophie. Je vous invite donc à identifier votre propre système de croyances car,

c. Créer du lien

Le plan de discussion est en quelque sorte construit par les participants puisqu'ils auront affiché au tableau autant de couples affirmation-question que le nombre qu'ils sont autour de la table. De plus, l'animation s'entamera par la mise en lien des trois intervenants, *de facto* pris comme interlocuteurs privilégiés dans la mesure où deux d'entre eux auront participé à la rédaction et qu'un troisième aura choisi le couple de post-it.

Des exemples de questions de l'animateur sont les suivants : un autre participant peut-il venir choisir au tableau un couple de post-it qui nous permettrait d'aller plus loin dans la discussion ? En quoi cette nouvelle affirmation est-elle en lien avec la discussion animée par ton prédécesseur ?

toujours à mon sens, un animateur qui fait ce travail se prémunit, autant que possible, de certaines dérives ou orientations de la discussion vers ce qu'il pense être vrai, tout en s'éveillant à la possibilité d'interroger les croyances sous-jacentes dans les interventions des uns et des autres. Enfin, je vous ai présenté une méthode qui permet de partir des pré-supposés et des croyances de vos publics.

FICHE D'ANIMATION PHILO

POST-IT

EN VOILÀ DES QUESTIONS !

OBJECTIFS²

Problématiser

- Formuler une question philosophique
- Identifier les croyances et les présupposés
- Synthétiser une idée en une phrase

QUEL THÈME ABORDER ?

Post-it permet d'aborder tout thème qui intéresse le groupe. Le beau, la liberté, la chance, la vérité, la joie, le sacré, l'égalité, le jeu, la nature, et bien d'autres.

Cette fiche accompagne le *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques*¹ où sont présentés les outils méthodologiques nécessaires à l'animation d'une discussion philo.

Le travail c'est la santé !

Pourquoi tant de gens s'épuisent au travail ?

MATÉRIEL

- Des chaises pour les participants
- Un espace d'affichage
- De quoi écrire
- Un support pour l'écriture
- 2 post-it par participant (format 127/76)

EN PRATIQUE

- PUBLIC** À partir de 12 ans
- NOMBRE** De 8 à 16 participants
- DURÉE** De 50 à 100 minutes
- ESPACE** Les participants sont assis en demi-cercle

¹ PÔLE PHILO, *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques*, Laïcité Brabant wallon, 2017.

² Les fiches d'animation du Pôle Philo rencontrent les **compétences** visées par le décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles sur l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté. *Post-it* sollicite les socles de compétences suivants : Élaborer un questionnement philosophique / Assurer la cohérence de sa pensée / Prendre position de manière argumentée / Se décentrer par la discussion / Participer au processus démocratique.

Animation conçue en 2012

DÉROULEMENT DE L'ANIMATION

Les participants sont installés en demi-cercle face à un tableau où les post-it seront affichés. Le groupe a choisi un thème pour la discussion.

LA RÉDACTION DES POST-IT

- 1 L'animateur distribue deux post-it vierges par personne.
- 2 Chaque participant est invité à rédiger, sur le premier post-it, une affirmation qu'il juge d'intérêt et à laquelle il adhère au sujet du thème choisi.

Cette affirmation doit être synthétique ; contenir une seule idée, tenir en une phrase et ne pas dépasser le recto du post-it.

L'animateur encourage à écrire lisiblement car les post-it vont circuler parmi les participants.



- 3 Chaque participant transmet ses deux post-it à son voisin de gauche et reçoit les deux post-it de son voisin de droite.
Il est utile, à cette étape, de s'assurer que l'affirmation reçue est comprise. Dans le cas contraire, l'animateur invite les participants à demander les éclaircissements nécessaires à l'auteur de la phrase.
- 4 Sur le second post-it, chaque participant rédige une question inspirée de l'affirmation

reçue. Idéalement, la question sera philosophique.

L'animateur peut rappeler qu'une question philosophique³ est abstraite, a une portée universelle et demeure ouverte ; elle suscite des réponses multiples et argumentées.

La question formulée doit pouvoir être lue et comprise indépendamment de l'affirmation qui l'a inspirée.

- 5 Chaque duo de post-it est affiché au tableau ou au mur prévu à cet effet. Affirmation et question sont visibles côte à côte.



LA DISCUSSION PHILO

- 1 Un participant est invité à prendre connaissance des post-it affichés et à choisir un couple affirmation / question dont il n'est pas co-auteur.

Il lit la question et l'affirmation à voix haute. Ensuite il motive son choix, et propose une réponse à la question.

Si nécessaire, l'animateur encourage les co-auteurs des post-it à compléter ou clarifier leurs propos.

En tous les cas, il est utile d'amener le groupe à identifier les présupposés présents dans l'affirmation et la question traitées :

Par exemple, si l'on affirme que la joie est éphémère, on présuppose que la

³ La question philosophique est définie dans le *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques*.

joie est effectivement quelque chose. Et quand on se demande si toute joie est toujours éphémère, on présuppose que la joie est multiple, qu'elle se présente sous différentes formes. L'adverbe « toujours » mérite également l'attention des participants ; il introduit une notion de fréquence que l'affirmation ne contenait pas.

- 2 L'animateur initie une discussion philo avec l'ensemble du groupe. Une méthode est disponible dans le *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques* édité par le Pôle Philo.

Si l'animateur choisit la méthode de la discussion à visée démocratique et philosophique⁴, le participant ayant choisi les post-it y tiendra le rôle de président de séance ; il sera garant du temps, de la distribution de la parole et des règles de la discussion.

Au terme de cette discussion, un autre participant peut, en fonction du temps disponible, choisir un nouveau couple de post-it pour relancer les échanges.

UN EXEMPLE DE DISCUSSION PHILO À PRÉPARER⁵

Choisir un thème et rechercher des notions liées :

La joie

Les émotions, le rire, le bonheur, la tristesse, l'apaisement, l'accomplissement, le temps...

Préparer des questions pour relancer la discussion :

Le *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques* offre une liste de questions de relance essentielles. Ajoutons-y quelques questions d'approfondissement spécifiques au thème de la joie :

- Qu'est-ce qu'être joyeux ?
- La joie est-elle visible ?
- Comment s'exprime la joie ?
- La joie est-elle une illusion ?
- La joie peut-elle durer ?
- Y a-t-il des conditions à la joie ?
- De quoi dépend la joie ?
- Ma joie dépend-elle de moi ?

⁴ Selon la nomenclature de Michel Tozzi, méthode présentée dans le *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques*.

⁵ Une méthode de préparation est disponible dans le *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques*.

FICHE D'ANIMATION PHILO

QUE VOIS-TU ?

L'ENJEU DES CROYANCES

OBJECTIFS²

Problématiser

Identifier certains de ses présupposés et croyances

Distinguer description et interprétation

QUEL THÈME ABORDER ?

L'animation *Que vois-tu ?* est conçue pour aborder les thèmes qui ont fait l'objet d'une affiche.

Cette fiche accompagne le *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques*¹ où sont présentés les outils méthodologiques nécessaires à l'animation d'une discussion philo.



MATÉRIEL

Des chaises pour les participants

Une affiche

Un espace d'affichage

De quoi masquer le titre de l'affiche en début d'animation

De quoi fixer l'affiche

En annexe

L'affiche *Philéas & Autobule - Peut-on toucher à ce qui est sacré ?*

EN PRATIQUE

PUBLIC À partir de 12 ans

NOMBRE De 6 à 16 participants

DURÉE De 50 à 100 minutes

ESPACE Les participants sont assis en demi-cercle face à l'affiche qui sera dévoilée en deux temps

¹ PÔLE PHILO, *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques*, Laïcité Brabant wallon, 2019 (Éd. révisée).

² Les fiches d'animation du Pôle Philo rencontrent les **compétences** visées par le décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles sur l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté. L'animation *Que vois-tu ?* sollicite les socles de compétences suivants : Élaborer un questionnement philosophique / S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions.

Animation conçue en 2018

DÉROULEMENT DE L'ANIMATION

Les participants sont installés en demi-cercle face à l'affiche choisie pour l'animation. Cette affiche n'est pas entièrement dévoilée : l'illustration est visible, mais l'animateur en a masqué le titre (soit en pratiquant un pli, soit en apposant une feuille de papier sur ce titre).

- 1 L'animateur invite les participants à prendre la parole pour décrire l'affiche.

Que voit-on sur l'affiche ?

Que font les personnages ?

Comment se tiennent-ils ?

Quelles sont leurs expressions ?

Qu'y a-t-il à part ces personnages ?

Après quelques interventions, l'animateur conduit les participants à identifier les prises de parole qui constituent des interprétations et ne sont donc pas de simples descriptions.

Est-ce une description ?

Qu'est-ce qui caractérise une description ?

Si ce n'est pas une description, qu'est-ce ?

Est-il possible de décrire sans interpréter ?

Le langage peut-il être neutre ?

Les interventions ainsi identifiées sont énoncées à nouveau pour être questionnées plus finement.

Pourquoi dites-vous qu'il s'agit de... (par exemple, une lumière, la vérité, la liberté, etc.) ?

Quelqu'un aurait-il une autre interprétation ?

Pourquoi plusieurs interprétations d'un même support sont-elles possibles ?

L'animateur poursuit la démarche jusqu'à inviter, explicitement cette fois, à interpréter l'affiche en fournissant des éléments de justification.

Qu'est-ce qui vous permet de dire que « ceci » est « cela » ?

Sur quoi nos interprétations se basent-elles ?

De quoi nos interprétations sont-elles le signe ?

Qu'impliquent nos interprétations ?

- 2 Alors que le titre de l'affiche est toujours masqué, l'animateur demande aux participants de proposer une question qui puisse servir de titre ou qui synthétise la problématique illustrée. Les propositions amenées par les participants font l'objet de justifications.

Pourquoi ce titre ?

Quel va être notre sujet ?

Qu'est-ce qui vous y a fait penser ?

Qu'est-ce qui vous le montre sur l'affiche ?

Quelle va être la question posée ?

- 3 L'animateur dévoile alors le titre de l'affiche. Il donne aux participants la possibilité d'y réagir, soit, par exemple, en l'évaluant au regard de l'illustration, soit en identifiant les enjeux qu'il soulève.

Est-ce un bon titre ?

Qu'est-ce qui pose problème dans le titre proposé ?

Que présuppose le titre ?

Est-il possible d'identifier le « système de croyance » du rédacteur du titre ?

En quoi les croyances du rédacteur influencent-elles la discussion ?

4 L'animateur initie une discussion philo au départ du titre dévoilé³.

ASTUCE !

Comme dans l'exemple proposé, veillez à choisir un support invitant à des interprétations multiples.

VARIANTE

À défaut de se baser sur une affiche, l'animation *Que vois-tu ?* peut également s'appuyer sur un support publicitaire, un montage photo ou une œuvre d'art.

3 Une méthode de préparation est disponible dans le *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques*.

UN EXEMPLE DE DISCUSSION PHILO À PRÉPARER⁴

Choisir un thème et rechercher des notions liées :

Le sacré

La famille, l'amitié, la liberté, le religieux, la nature, la santé, la vérité, le bien, l'interdit, la culture

Préparer des questions pour relancer la discussion :

Le *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques* offre une liste de questions de relance essentielles. Ajoutons-y quelques questions d'approfondissement spécifiques au thème du sacré :

- Le sacré des uns vaut-il pour les autres ?
- Tout le monde a-t-il forcément un sacré ?
- Qu'est-ce que « toucher » le sacré ? Le sien, celui des autres ?
- Quelle est la nature de ce toucher ?
- Y a-t-il une chose dont on vous a dit qu'elle était « sacrée » ? Qu'est-ce que cela voulait dire, selon vous ? À part pour X, y a-t-il d'autres participants à qui on a dit que cette chose était sacrée ? Y en a-t-il d'autres à qui on a dit qu'elle ne l'était pas ?



© Adrià Fruitós

⁴ Philéas & Autobule - affiche du dossier pédagogique hors-série - février 2015.

The image features a central green circle containing the text 'ACTES DES RENCONTRES PHILO 2017'. This central element is surrounded by a complex network of thin, curved lines in various colors (teal, orange, red, yellow, blue) that connect to several other circles of different sizes and colors (green, red, yellow, orange, blue, teal, pink, light green, light blue). The overall composition is dynamic and interconnected, suggesting a network or a series of relationships.

ACTES
DES
RENCONTRES
PHILO 2017

I. Alexandre Herriger

Diplômé en philosophie de l'Université Laval

Formateur et consultant indépendant en philosophie pour les enfants

www.eduphilo.ch

LES CONNAISSANCES MÉTACOGNITIVES EN PHILOSOPHIE POUR LES ENFANTS : CRÉER DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

1. Les connaissances métacognitives en philosophie pour les enfants

Les rapports au savoir en philosophie pour les enfants sont multiples. Certains parlent de socio-constructivisme, d'autres de faillibilisme ou encore de pragmatisme. Et il faut remarquer que dans la plupart des approches, la mémorisation n'est pas un enjeu, car il ne s'agit pas d'enseigner la philosophie aux enfants, mais de la pratiquer. Cette pratique engage les enfants dans une réflexion collective, une recherche qui se structure non pas autour des réponses de l'enseignant-e, mais autour des idées que les enfants amènent dans la discussion. Un point essentiel qui rappelle qu'il ne s'agit pas d'une pédagogie du contenu (bien qu'il puisse être important) mais d'une pédagogie du processus dans laquelle les idées des enfants contribuent à faire progresser une recherche.

Pourtant, sous l'angle du savoir, la pratique de la philosophie avec les enfants n'est pas neutre. Les habiletés de pensée font inté-

gralement partie de ce processus et elles jouent un rôle essentiel dans la réflexion et la construction de la pensée critique. Les connaître et s'entraîner à les utiliser sont des objectifs majeurs en terme de savoir lorsqu'on aborde la philosophie en classe. Pour faciliter la tâche des élèves, plusieurs exercices existent qui les invitent à découvrir une habileté par une brève présentation, puis en les engageant, de manière décontextualisée, dans la pratique de cette habileté. La mise en place de ces situations d'apprentissages est essentielle pour que les enfants puissent penser de plus en plus par et pour eux-mêmes, puisqu'il s'agit là des outils qu'on utilise pour le faire. Il ne faudrait surtout pas priver les enfants de l'accès à ces outils, ou de la manière de les utiliser. Et pour cela, il faut s'entraîner.

Voici quelques exercices pour apprendre aux enfants quelques-unes de ces habiletés.

a. Exercice : le contre-exemple

Le contre-exemple est un exemple qui illustre le contraire de ce qu'on veut démontrer. Il démontre la fausseté d'une idée plus générale en allant à l'encontre d'une thèse ou d'une théorie.

Selon vous, y a-t-il des contre-exemples pour les hypothèses suivantes ? Si oui, qu'est-ce que cela a comme conséquences ?

	Il y a des contre-exemples	Il n'y a pas de contre-exemples	Conséquences
1. Tous les animaux sont poilus.			
2. Aucun jouet n'est un objet.			
3. Certains instruments de musique sont des pianos.			
4. Tous les jeux sont amusants.			
5. Toutes les opinions ont la même valeur.			
6. Aucun mammifère ne vole.			
7. Quelques fruits sont toxiques.			
8. Certaines pommes sont bonnes.			
9. Les gens heureux n'ont besoin de rien.			
10. La liberté c'est faire ce que l'on veut.			

b. Exercice : évaluer le contre-exemple

Selon vous, dans les cas suivants, s'agit-il d'un contre-exemple ou pas ?

	C'est un contre-exemple	Ce n'est pas un contre-exemple
1. Mon oncle pense que tous les ados aiment se lever tard. Pourtant ma sœur de 15 ans se lève tous les matins à 7h00.		
2. Tout ce qui est rare est cher. Pourtant, les appartements bon marché sont rares.		
3. Tous les fruits sont bons, mais je n'aime pas les fraises.		
4. J'aime la fondue, mais seulement l'hiver.		
5. Paul estime que tous ceux qui fument vont mourir. Ma grand-mère n'a jamais fumé et elle est morte.		
6. Martin pense que tous les animaux aiment la liberté. Pourtant mon chat déteste sortir.		
7. Marie croit que la santé c'est le silence des organes. Pourtant elle a des virus qu'elle ne sent même pas.		
8. La vérité sort de la bouche des enfants. Or, ma fillette m'a déjà raconté un mensonge.		
9. Tous les garagistes sont des escrocs. Mais le mien travaille pour 20€ de moins de l'heure.		

c. Les présupposés

Un présupposé est généralement implicite ou sous-entendu. Nous présupposons tous des choses, parfois avec raison. Nous considérons certaines choses comme acquises, une bonne fois pour toutes, parfois sans jamais plus les remettre en question. Nous élaborons nos jugements sur la base de ces présupposés. Mais il arrive que l'on se trompe, que l'on commette des erreurs de jugement. Vient alors le temps de réexaminer ces éléments sous-entendus afin de déterminer si nous sommes toujours d'accord, ou si la valeur de vérité n'aurait pas changé.

Il faut distinguer différents types de présupposés :

Présupposé logique : ils sont tous logiques, mais ici nous faisons référence à la structure de logique formelle où un énoncé présente la mineure et la conclusion d'un raisonnement tout en laissant sous-entendue la prémisse majeure.

Par exemple, « Marc est un adulte parce qu'il prend ses responsabilités » ; prémisse majeure : tous ceux qui prennent leurs responsabilités sont des adultes ; prémisse mineure : or Marc prend ses responsabilités ; conclusion : donc Marc est un adulte ;

Présupposé contextuel ou situationnel : la situation conduit à élaborer certains jugements. Par exemple, « ils ont dû faire une manœuvre d'urgence », qui suppose un danger ;

Présupposé théorique : la « théorie » ou conception sous-jacente à un propos et qui oriente notre jugement. Par exemple, « il n'y a rien après la mort » présuppose une conception de la vie, de la mort, de Dieu.

Certains présupposés sont déjà présents dans les questions que posent les élèves. Le rôle de l'animateur est alors de les mettre en évidence afin que les élèves deviennent de plus en plus conscients des fondements de leur propre pensée.

Voici un exercice visant à dégager les présupposés dissimulés dans des questions.

d. Exercice : identifier le présupposé

Questions	Présupposé(s) contenu(s) dans la question
À quoi sert la violence ?	La violence sert à quelque chose.
D'où viennent les idées méchantes ?	Elles viennent de quelque part. Il y a des idées qui sont méchantes.
Comment peut-on savoir ce que les autres pensent ?	
Pourquoi faut-il garder les secrets secrets ?	
Comment fait-on pour évaluer la valeur d'une société ?	
Pourquoi n'avons-nous pas le droit de manger des bonbons à l'école ?	
Quels liens y a-t-il entre les émotions et la pensée ?	
Pourquoi certaines personnes utilisent leur liberté pour faire du mal ?	
Quelles différences y a-t-il entre le mal et la violence ?	

e. Exercice : dégager le ou les présupposés

Énoncés	Contient-il des présupposés ? Oui/Non	Le(s) présupposé(s)	
Jean est humain. Donc il est mortel.			
Marc n'est pas un bon élève car il pose toujours des questions.			
Je ne peux pas être ami avec mon chat parce que ce n'est pas un être humain.			
Les animaux ont un esprit puisque les humains sont des animaux.			
Toutes les personnes qui enseignent la philosophie sont des philosophes. Céline enseigne la philosophie, elle est donc une philosophe.			
Paul est très riche, il n'a aucune raison d'être malheureux.			
Les jeunes regardent beaucoup trop la télévision.			
Que cette personne conduit mal ! Je parie que c'est une femme au volant.			
Marcel est tellement maniéré. Je pense qu'il est gay.			
Cet ordinateur est plus cher. Il doit sûrement être meilleur.			

f. Les bonnes et les mauvaises définitions

Définir est un acte de la pensée qui nous engage dans une recherche de critères, de catégories et de caractéristiques particulières pour pouvoir dire ce qu'une chose est. Toutefois, toutes les définitions ne sont pas bonnes, certaines sont considérées comme fausses, d'autres comme imprécises ou encore pas assez claires.

Par exemple, les définitions avec un mot. Ce ne sont pas de véritables définitions, mais des synonymes, c'est-à-dire un autre mot qui a la même définition. On n'est pas plus avancé.

Aussi, les définitions par la négative sont considérées comme insuffisantes. Par exemple, « la santé c'est l'absence de maladie », ou « la paix c'est l'absence de guerre », ou « la liberté c'est l'absence de contrainte ». Dans ces énoncés, il n'est pas dit ce que c'est, mais ce que ce n'est pas. Autrement dit, on ne définit pas. On n'est pas plus avancé.

Les tautologies sont également de mauvaises définitions. La tautologie est un raisonnement circulaire du type $A=A$. Par exemple, « une promesse est une promesse », « un chat est un chat » ou encore « un ami c'est un ami ». On n'est pas plus avancé.

Enfin, l'exemple est aussi souvent utilisé pour définir. Cependant, il n'est pas une définition ; il sert juste à l'illustrer. Par exemple, « un chat c'est comme Félix » ou « un ami c'est comme Paul » ne sont pas de bonnes définitions. On n'est pas plus avancé.

Pour bien définir, il peut parfois suffire de consulter un dictionnaire. Mais le dictionnaire n'est pas exhaustif. Les conceptions de chacun peuvent aussi apporter de nouveaux éléments pouvant servir à définir. Il y a deux bonnes façons de définir. La première est celle qui procède par l'identification des critères communs. Par exemple, ce qui est commun à tous les arbres c'est le tronc, les branches, les racines, les feuilles. La seconde procède par catégorie et par identification d'une ou plusieurs caractéristiques particulières. Par exemple, un chat est un animal (catégorie) qui miaule (caractéristique particulière) et qui ronronne (autre caractéristique particulière).

Lorsque la question « qu'est-ce que... ? » se pose, il faut se méfier des pièges et bien écouter la définition qui est proposée. Il faut aussi avoir des attentes en terme de qualité et se demander si la définition est bonne ou pas.

g. Exercice : les bonnes et les mauvaises définitions

	Bonne définition	Mauvaise définition	Je ne sais pas	Pourquoi ?
1. Le désir est le moteur de la vie.				
2. Le désir est le fruit de la volonté.				
3. Le désir ce n'est pas de l'envie.				
4. Le désir est un mouvement qui nous porte vers du plaisir.				
5. Le désir c'est l'absence d'indifférence.				
6. Le désir c'est comme le manque.				
7. Le désir c'est une attirance vers ce qu'on estime bien ou bon.				
8. Le désir est un sentiment guidé par nos goûts.				
9. Le désir c'est le désir.				
10. Le désir c'est l'appétit de l'agréable.				

h. Les analogies

Le raisonnement analogique est un type de raisonnement qui procède par comparaison de rapports. Il est également utilisé en mathématiques pour un calcul des proportions. Sa forme la plus classique est : A est à B ce que C est à D.

Par exemple, « les chatons sont aux chats ce que les chiots sont aux chiens » ou encore « le soleil est au jour ce que la lune est à la nuit ».

La force de ce type de raisonnement est qu'il peut clarifier un rapport ambigu à partir d'un autre qui, lui, est plus familier.

Par exemple, « la confiance est à l'amitié ce que la lumière est à la plante ». Le rapport mis en évidence ici est « la condition de... ». Et, pour qu'une analogie soit considérée comme valable, il faut que le rapport soit identique ou similaire.

i. Exercice : les analogies

Exemple : l'humidité est à l'eau ce que la chaleur est au feu.

1. L'humour est au rire ce que est à
2. Le plaisir est à l'amour ce que est à
3. est à la prudence ce que les notes sont à la musique.
4. ce que les racines sont à l'arbre.
5. La vengeance est à la justice ce que est à
6. La sécurité est à la liberté ce que est à la voiture.
7. Le bonheur sans plaisir c'est comme

2. Les critères d'observation d'un dialogue philosophique

ATELIER 1

- Est-ce que le dialogue se réalise dans un climat de respect mutuel ?
- Est-ce que le dialogue dépasse la simple opinion ?
- Est-ce que le dialogue contient des interventions en lien qui font avancer la recherche ?

ATELIER 2

- Est-ce que le dialogue conduit les interlocuteurs à définir le sens de certains termes utilisés ?
- Est-ce que le dialogue permet l'identification de certains critères ?
- Est-ce que le dialogue contient des distinctions pertinentes ?

ATELIER 3

- Est-ce que le dialogue contient des idées présentées sous forme d'hypothèse ?
- Est-ce que le dialogue fait appel à des exemples et contre-exemples ?
- Est-ce que le dialogue contient des questions qui font avancer ?

ATELIER 4

- Est-ce que le dialogue conduit à faire des comparaisons et des analogies ?
- Est-ce que le dialogue conduit à expliciter et à examiner certains présupposés ?
- Est-ce que le dialogue met en évidence les conséquences des propos avancés ?

3. Bibliographie

Brenifier, O., *La pratique de la philosophie à l'école*, Éd. SEDRAP Éducation, Toulouse, 2007.

Gagnon, M., *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*, Éd. Les Presses de l'Université Laval, Québec, 2005.

Lévine, J. et Moll, J., *Je est un Autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, Éd. ESF, Paris, 2001.

Leleux, C., (sous la direction de), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, Éd. De Boek, Bruxelles, 2005.

Ouvrages de référence

Caron, A., (sous la direction de), *Philosophie et pensée chez l'enfant*, Éd. Agence d'ARC inc., Ottawa, 1990.

Daniel, M.-F., *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Éd. Les Presses de l'Université du Québec, Montréal, 2005.

Dewey, J., *How we think*, Éd. Prometheus Books, New York, 1991.

Lafortune, L., Mongeau, P. et Pallascio, R., *Métacognition et compétences réflexives*, Éd. Logiques, Montréal, 1998.

Lipman, M., *La découverte de Harry Stottlemeier*, Éd. J.Vrin, Paris, 1978.

Lipman, M., *La recherche philosophique, guide d'accompagnement du roman La découverte de Harry*, trad. de Marie-Marthe Ménard, Éd. AQPE, Québec, 1996.

Lipman, M., *À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique*, 2^e édition, trad. de Decostre, N., Éd. De Boek Université, Bruxelles, 2006.

Sasseville, M., et Gagnon, M., *Penser ensemble à l'école : outils d'observation pour une communauté de recherche philosophique*, Éd. Les presses de l'Université Laval, Québec, 2007.

Tozzi, M., *Penser par soi-même : initiation à la philosophie*, 5^e édition, Éd. Chronique sociale, France, 2004.

Lipman, M., *Philosophy goes to school*, Éd. Temple University Press, Philadelphia, 1988.

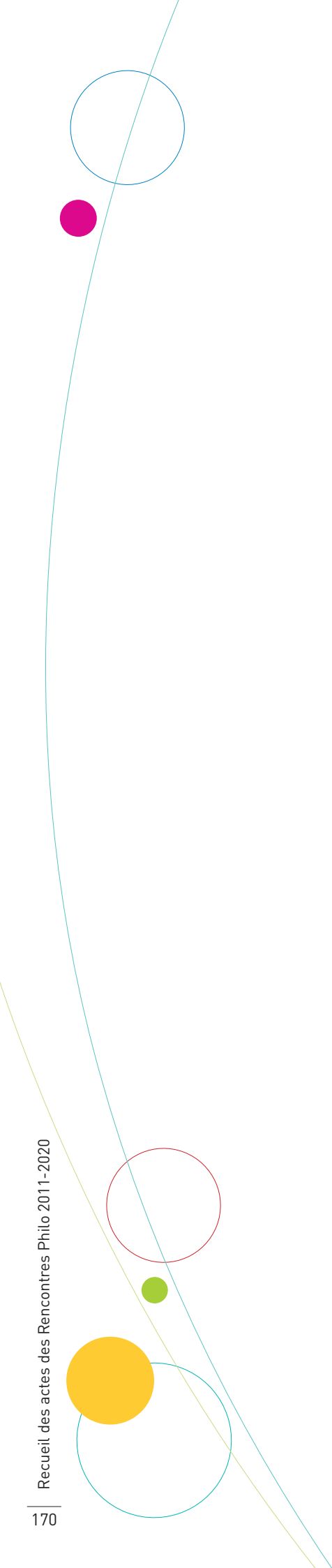
Morin, E., *Introduction à la pensée complexe*, Éd. ESF, Paris, 1990.

Reboul, O., *La formation du jugement*, Éd. Logiques, Montréal, 1992.

Sasseville, M., (sous la direction de), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Éd. Les presses de l'Université Laval, Québec, 1999.

Splitter, L. et Sharp, A. M., *Teaching for better thinking*, Éd. Acer, Australie, 1995.

Tozzi, M., *Débattre à partir des mythes : A l'école et ailleurs*, Éd. Chronique sociale, France, 2000.



II. CHIARA PASTORINI

Formatrice en philosophie pour les enfants et animatrice d'ateliers en milieu scolaire et dans la cité

Fondatrice du projet Les Petites Lumières

www.ateliersdephilosophiepourenfants.com

LES PETITES LUMIÈRES, UNE DÉCOUVERTE LUDIQUE DU MONDE DES IDÉES

Le projet des Petites Lumières est d'accompagner les enfants dans la découverte de la philosophie de façon ludique, en associant néanmoins la pratique très interactive de l'échange, non seulement à une activité artistique, mais aussi à des références philosophiques classiques.

Les Petites Lumières compte à ce jour une vingtaine d'intervenants. Nous travaillons en milieu scolaire et dans la cité (à Paris et partout en France). En milieu scolaire, nous sommes engagés dans des projets contre le décrochage scolaire, des projets avec des enfants en situation de handicap

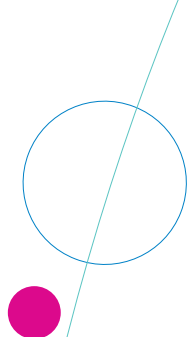
(troubles du langage, autisme léger), dans l'accompagnement d'enseignants vers la pratique philosophique, dans des ateliers sur le temps périscolaire. Dans la cité, nous intervenons dans les bibliothèques, les médiathèques, les centres culturels, etc.

Nous proposons également des formations (théoriques et pratiques) pour tous ceux qui souhaitent entreprendre l'aventure des ateliers philo avec les enfants. La formation prévoit une introduction aux méthodes existantes (analyse d'articles et de vidéos) et la participation à des ateliers menés par Les Petites Lumières.

1. Objectifs éducatifs

La pratique philosophique, verbale et artistique à la fois, permet de développer chez les enfants les compétences suivantes :

- Apprendre à prendre la parole ;
- Développer l'expression orale ;
- S'inscrire dans un débat à visée démocratique et en intégrer les règles ;
- Affirmer ses idées, leur donner de la valeur et donner de la valeur à celles des autres, les respecter ;
- Explorer un concept d'un point de vue perceptif et lui donner forme concrètement ;
- Développer son vocabulaire, donner du sens, parvenir à définir des mots ;
- Structurer son argumentation ;
- Développer son sens critique.

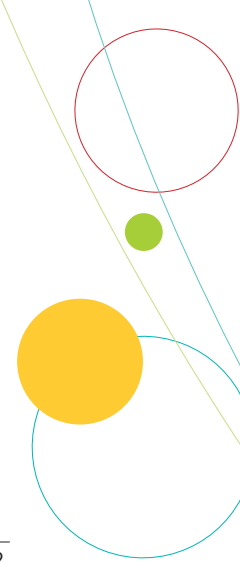


Ces objectifs, plus généralement, amènent donc les enfants à :

- penser par et pour eux-mêmes en développant l'autonomie de raisonnement ; l'enfant se construit comme sujet autonome qui réfléchit pour élaborer « sa » réponse, et non pour trouver la « bonne » réponse, celle qui est par exemple attendue par l'enseignant,
- s'épanouir, acquérir confiance en soi, mieux comprendre ses émotions et, par conséquent, celles des autres,
- développer l'empathie, la coopération, la tolérance pour la différence,
- être plus responsables en tant que citoyens et qu'êtres humains. En ce sens, l'atelier correspond tout à fait à une forme d'éducation citoyenne.

Surtout les trois derniers objectifs (développer son vocabulaire, donner du sens, parvenir à définir des mots ; structurer son argumentation ; développer son sens critique) font référence aux trois phases fondamentales d'une discussion à visée philosophique (qu'elle soit menée avec des enfants ou pas), à savoir :

- Conceptualisation, ce qui signifie aller au-delà de la signification littérale des mots (et donc des concepts) pour en explorer le sens dans les différents contextes d'usage ;
- Argumentation, ce qui implique de dépasser la liste des arguments « pour » ou « contre » afin d'établir des chaînes cohérentes de raisonnement ;
- Problématisation, ce qui nécessite de remonter aux enjeux fondamentaux qui se trouvent à un niveau sub-jacent par rapport aux questions immédiates¹.



1 Voir : TOZZI Michel, « Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage à philosopher », in *Revue Française de Philosophie*, 1993, p. 21 ; GALICHET François, « Philosopher à l'école primaire », in *Diotime*, n°14, 2002.

2. Méthode pédagogique

Concernant la méthode des Petites Lumières, nous pouvons reconnaître deux phases philosophiques principales dans notre pratique : 1) une première phase de pratique verbale ; 2) une deuxième phase de pratique artistique.

De prime abord, ces deux parties peuvent sembler indépendantes, sinon dans le contenu (évidemment, le thème des deux parties est commun !) du moins dans le déroulement et dans l'exploration du thème abordé. Nous pensons, au contraire, que la pratique verbale et la pratique artistique sont complètement interdépendantes et toutes deux nécessaires pour les démarches philosophiques de conceptualisation, argumentation et problématisation.

Commençons par voir un peu plus en détail les deux phases.

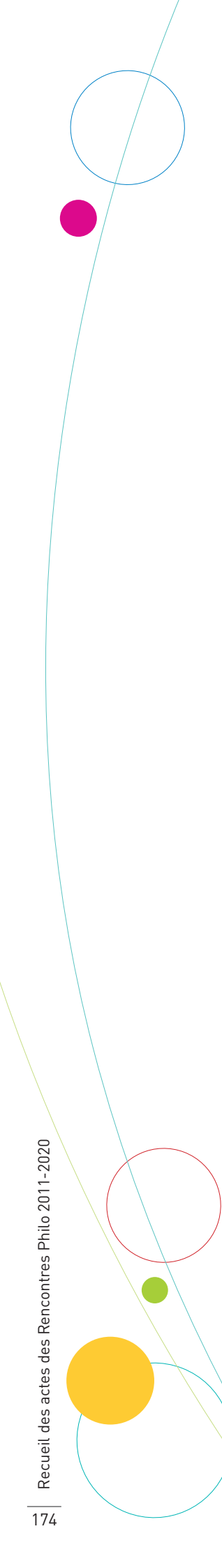
a. Pratique philosophique verbale

Soulignons que nous entendons une « discussion » comme un genre d'« activité » humaine, donc, selon son étymologie latine (de « *āgĕre* »), comme un agir, une pratique (de « *praxis* »), un faire quelque chose. De plus, cette pratique verbale n'est pas concevable en sol : discuter c'est toujours avec quelqu'un, c'est une construction collective de sens où les réflexions dialoguent dans le but d'une évolution commune. Le langage, par sa nature, ne peut être que public et commun. Et il en va de même pour le penser. Penser, c'est toujours avec les autres. Toujours en s'appuyant sur Ludwig

Wittgenstein (finalement le lien entre notre conception de la philosophie pour enfants et la pensée de ce philosophe est plus étroit que ce qu'on soupçonnait au départ...), nous pouvons nier ainsi l'existence d'un langage (d'une pensée) privé, entendu comme un langage connu et compris nécessairement par une seule personne. Même parler (penser) tout seul c'est toujours parler (penser) sur l'arrière-plan d'autres voix, qui nous ont précédés, constitués, appris les règles de la communication².

Le caractère pratique de la démarche verbale qui, de plus, comme nous le verrons plus loin, se combine avec une pratique artistique, justifie à nos yeux l'appellation d'« atelier » pour la nommer. Le mot « atelier » vient du latin « *asteila* » qui au départ désignait l'éclat de bois. Plus tard, le terme « atelier » a été employé pour désigner le lieu ou le groupe de personnes qui travaillaient dans ce lieu sous un même maître. Comme un atelier où l'on sculpte le bois, nous entendons l'atelier philosophique comme un lieu de construction collective d'une pensée et également de réflexion en vue d'une réalisation artistique concrète. Matthew Lipman, considéré comme le fondateur de la philosophie pour enfants pendant les années 1970, en s'inspirant de la *Research Community* des philosophes américains John Dewey et Charles S. Peirce, parlait de « Communauté de Recherche Philosophique » (CRP). Michel Tozzi et d'autres utilisent en revanche le terme de « discussion », du latin « *discussio* », c'est-à-dire

2 Voir : WITTGENSTEIN Ludwig, *Recherches philosophiques*, Gallimard, 2004, §243 sq.



« secousse », ce qui permet de provoquer la pensée. Plus particulièrement, Jean-Charles Pettier parle de « Discussion à Visée Philosophique » (DVP), tandis que Michel Tozzi de « Discussion à Visée Démocratique et Philosophique » (DVDP). Précisons ici qu'atelier, CRP et discussion ne sont pas des concepts alternatifs, la CRP pouvant très bien opérer au sein d'un cadre d'atelier philosophique où la discussion, nous l'avons vu, est entendue comme une pratique collective.

Concernant la méthode, pendant cette phase, notre modèle reste la maïeutique (du grec « *μαιευτική* », « art de faire accoucher ») de Socrate, qui, comme sa mère obstétricienne, visait à accompagner des « accouchements ». Dans le cas de la philosophie, évidemment, il ne s'agit pas de faire naître des enfants mais, en rebondissant avec des questions sur les réponses données, de faire naître les idées les plus spontanées et dépourvues de préjugés. Tel est notre but avec les enfants : les amener à s'interroger sur des thèmes en leur apprenant à faire des distinctions conceptuelles et à développer leur sens critique.

La philosophie avec les enfants demeure en ce sens non pas une pédagogie de la réponse, mais une pédagogie de la question. Dans ce cadre, l'animateur devient un médiateur pour faciliter la construction des débats. Il doit en même temps provoquer et faire naître l'autonomie de pensée chez l'enfant. Il relance la réflexion par le biais de demandes d'explication sur les idées émises, de précision, de définition, d'argumentation, etc.

Bien qu'on n'exclut pas *a priori* la possibilité d'acquérir, avec une formation spécifique, les compétences pour accompagner les enfants pendant une discussion philosophique, tous les intervenants des Petites Lumières ont un parcours d'études en philosophie. Évidemment, cela n'est pas une garantie pour bien mener ce type d'ateliers (bien d'autres habiletés qu'un savoir philosophique sont en jeu), mais nous pensons que des années d'étude dans ce domaine, au-delà du contenu, enrichissent plus ou moins implicitement l'intervenant d'une méthode de suspension du jugement et en même temps de guide dans la réflexion qu'il n'est pas facile d'absorber en peu de temps. Ce qui est en jeu est en fait un équilibre très fin et très délicat entre l'intervention et la non-intervention de l'animateur, entre l'abstention d'une parole orientée ou moralisatrice (et avant tout, il faut savoir la reconnaître !) et la remarque qui amène les enfants, par eux-mêmes, à une distinction conceptuelle ou à la découverte d'un enjeu fondamental. Garder cet équilibre, sans tomber dans la subjectivité de ses propres convictions, tout en ne perdant pas en intérêt et discipline, c'est ça la difficulté du rôle de l'intervenant.

Bien sûr, il faut de plus réussir à adapter aux âges des enfants cet équilibre entre écoute et accompagnement à la réflexion. Des supports divers peuvent alors se révéler utiles. Nous commençons généralement à travailler avec les enfants de quatre ans, mais parfois il nous est arrivé, bien que rarement, de retrouver des enfants de petite section, donc de trois ans, dans les groupes des ateliers périscolaires en maternelle. Un

support très efficace qu'on utilise souvent avec les plus petits, mais qui marche encore assez bien jusqu'à neuf-dix ans, est constitué par des marionnettes philosophes.

À travers des situations incarnées par ces marionnettes, les enfants sont invités à aborder le thème du jour. Celui-ci peut être choisi à l'avance par l'intervenant ou par la structure dans laquelle on est accueilli. Il peut être proposé par les enfants, sur le moment, ou encore, il peut être décidé par l'intervenant suite à une cueillette de thèmes proposés par les enfants, rassemblés dans une boîte à questions et analysés par l'animateur. Le thème peut se présenter sous forme de question et être orienté vers une définition (p. ex. Qu'est-ce que la liberté ? Qu'est-ce que la peur ?, Qu'est-ce que grandir ?). Il peut s'agir d'une confrontation entre deux notions contraires (p. ex. les filles et les garçons, la vie et la mort, le jeu et le travail), ou encore, d'une question philosophique (p. ex. Quelles sont les différences entre une poupée et nous ? À quoi sert une maman ?).

Le support des marionnettes philosophes permet de susciter un grand intérêt chez les enfants, même les plus petits, et facilite en même temps la possibilité d'introduire de façon assez naturelle, sans faire un cours magistral *ex cathedra*, des références classiques : le nom d'un philosophe et une pensée qui évidemment seront liés au thème du jour. Pendant les ateliers, d'autres supports pédagogiques peuvent être utilisés : on lit des mythes, des extraits

de contes ou de livres de philosophie pour enfants, on regarde une petite vidéo ou bien on fait des jeux de rôle si le thème s'y prête.

Cette pratique verbale philosophique constitue un espace d'expression fondamentale pour les enfants qu'il est rarement possible de trouver dans le cadre scolaire institutionnel et pas toujours, non plus, au sein de la famille. Cette spécificité vaut pour ce qui est des thèmes abordés autant que pour la méthode employée.

La possibilité de mettre en place cet espace d'expression, où les enfants apprennent à penser par et pour eux-mêmes, où ils acquièrent les outils nécessaires pour être autonomes dans leurs raisonnements, représente en outre un espace de liberté. Et cela dans un double sens. Premièrement, si être libre signifie pouvoir choisir parmi des possibilités différentes, réfléchir aide à choisir avec plus de conscience, à élargir son champ de possibles et à mieux les saisir en les contextualisant. Deuxièmement, bien qu'il y ait les contraintes du thème (une fois qu'il est choisi par l'animateur ou les enfants, il faut l'aborder) et de la méthode (questionnement maïeutique), les enfants demeurent toutefois libres de s'exprimer selon leur rythme, leurs compétences et leur vécu. Comme le souligne Mélanie Olivier, ici on prend le temps, on ralentit pour ouvrir la possibilité d'un autre rapport au monde, non pas pour avoir, mais pour être. Et ce temps qu'on prend contribue à faire surgir chez les enfants l'autonomie qui, dans ce cas, « n'a rien à voir avec l'individualisme,

puisqu'elle est gagnée grâce au rapport avec les autres »³.

Les chemins du raisonnement ne sont pas tracés *a priori* par l'intervenant et, même si son expérience et sa préparation lui permettent d'anticiper un schéma mental d'éléments et de points importants à faire surgir pendant la discussion, chaque atelier est construit par les participants sur le moment. Le même thème abordé avec des enfants différents représentera un parcours de pensée en soi, distinct d'autres parcours de réflexion. Ainsi, il n'y a pas de bon chemin pour aller du point A au point B d'un discours, les deux étapes du raisonnement pouvant être atteintes (et dans la pratique le sont !) selon des tracés différents, par exemple en empruntant le chemin de l'analogie et de l'expérience vécue (cela est évident surtout chez les plus petits), ou bien celui de la logique. En particulier, c'est en faisant des allers-retours entre leur expérience quotidienne et un effort d'abstraction conceptuelle que les enfants pourront développer une habileté d'universalisation. Rien n'est faux ou « à côté » dans cette perspective et chaque apport constitue une contribution à la richesse générale de la discussion. Tout apport est un morceau important et significatif du discours collectif ; même le silence se transforme en une indication qualitative précieuse du déroulement de l'atelier. Il n'y a donc pas de bon chemin parce que tous les chemins sont bons, et même, aussi importants que la « conclusion » auxquels ils amènent.

3 OLIVIER Mélanie, « Laïcité : quand résister rime avec liberté », in *Penser & Créer. La pratique de la philosophie et de l'art pour développer l'esprit critique*, Laïcité Brabant Wallon, 2015, p. 12.

4 Voir : GALICHET François, « Philosopher à l'école primaire », *op. cit.*

Cela n'implique pas, comme on pourrait le soupçonner à première vue, un manque de discipline ou de rigueur philosophique, mais l'exigence vient de l'intervenant et du cadre posé par celui-ci. Au début, l'animateur invite les enfants à suivre quelques « règles d'or » (lever le doigt pour parler, ne pas couper la parole, priorité aux enfants qui parlent moins...) ; ensuite, pendant la discussion, il vise en particulier à ce que trois habiletés soient développées. Comme nous l'avons déjà évoqué, il s'agit de :

- la conceptualisation, c'est-à-dire la définition des concepts, qui surgit surtout par différence en évoquant des notions (proches ou contraires du concept en jeu),
- la problématisation, processus qui consiste à aller au-delà de la question immédiate posée pour remonter jusqu'aux enjeux véritables de cette question,
- l'argumentation, habileté qui ne consiste pas seulement à fournir des arguments pour ou contre telle ou telle affirmation, mais également à les enchaîner dans un raisonnement logique et à les classer par domaine de référence⁴.

Tout ce qui arrive dans les limites du cadre « nous pensons » n'est que richesse informationnelle, qui nous permet d'approfondir un thème, de se familiariser avec cette pratique, d'atteindre un ou plusieurs des objectifs qu'on s'est donnés, ou bien de réajuster un petit peu l'approche de l'intervenant selon le contexte.

b. Pratique philosophique artistique

Remarquons tout d'abord que nous considérons la pratique artistique comme philosophique au même titre que la pratique verbale.

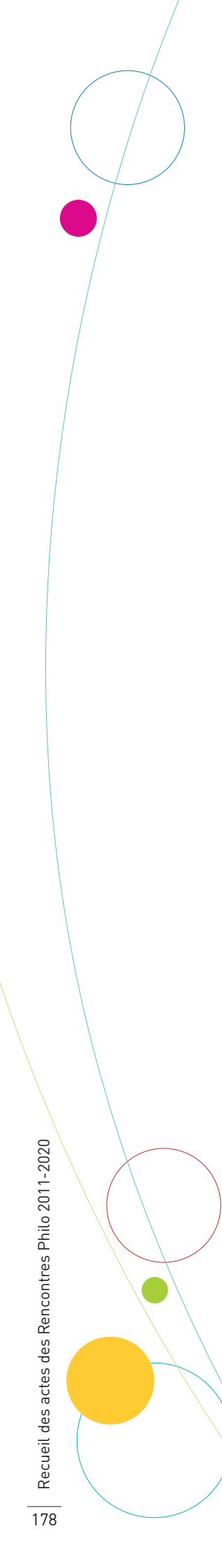
Souvent, art et philosophie sont présentés comme deux activités voire deux disciplines opposées, l'une relevant plus de la théorie et du concept, l'autre s'incarnant dans le concret et le manuel. Mais dans notre perspective, plus qu'une opposition, nous tendons à en souligner plutôt les similarités, la complémentarité et le partage des mêmes objectifs.

Si nous avons déjà mis en évidence le caractère pratique de la phase verbale, ici nous essayons de montrer le caractère philosophique de l'expérience artistique, soit-elle déclinée dans les formes du dessin et de la peinture, de la sculpture, du théâtre, de la danse, de la musique, du cinéma, de l'écriture, selon les compétences de l'intervenant. Dans Les Petites Lumières, en fait, tous les animateurs ont un parcours en philosophie plus une autre compétence artistique, ce qui nous permet de mélanger art et philosophie de façon cohérente, ludique et professionnelle, ensemble.

Le caractère philosophique résulte, indépendamment de la discipline artistique considérée, du fait que celle-ci nous permet selon sa propre spécificité l'exploration conceptuelle d'un sujet. En d'autres termes, il n'y a pas de vraie création artistique s'il n'y a pas de pensée créatrice derrière et nous croyons qu'il n'y a pas de pensée créatrice s'il n'y a pas de réflexion

à la base. Bien qu'elle puisse s'enrichir des remarques surgies pendant la phase de discussion, la technique artistique guide la réflexion sur un sujet de façon complémentaire. Elle permet d'explorer le concept par un autre point de vue, de l'incarner et de le concrétiser. Dans cette phase, l'enfant voit, touche, entend les concepts et son corps entre en jeu dans cette exploration à la fois perceptive et intellectuelle. Si la partie verbale vise en particulier à emmener les enfants vers un processus de conceptualisation des mots, à partir généralement de l'expérience vécue pour finalement la dépasser à travers un chemin d'abstraction, la partie artistique permet la réappropriation des concepts à travers un processus qu'on pourrait considérer opposé. La pratique artistique, en fait, part d'une définition littérale d'un concept, passe par une réflexion sur l'application plus spontanée, contextuelle et sociale du langage, et arrive enfin à une incarnation concrète de ce concept (à travers les moyens qui lui sont propres : dessin, peinture, expression corporelle, etc.).

Il faut tout de même souligner que les deux processus à l'œuvre dans les deux phases (verbale et artistique) ne sont pas tout à fait inverses l'un de l'autre. Il existe en fait une différence fondamentale entre le concret des expériences vécues auxquelles les enfants (surtout les plus petits) font souvent référence au début de la discussion et qui leur permet de se familiariser petit à petit avec une notion sans rester muets face à l'abstraction du concept, et le



concret du concept incarné par l'expression artistique qui est le résultat ultime d'un précédent processus de réflexion. Ici, on ne retrouve plus le processus qui nous emmène du concret de l'expérience vécue à l'abstraction du concret (pratique philosophique verbale), mais nous ne retrouvons pas non plus tout à fait l'inverse : le concret artistique auquel on arrive est un résultat qui, à la différence du récit des expériences vécues, incarne un processus abstrait de conceptualisation. Comme nous l'avons mentionné plus haut, dans cette phase il s'agit bien donc de réappropriation concrète du concept. Les enfants se réapproprient du concept déjà exploré pendant la discussion et la réflexion artistique à travers leurs mains, leurs yeux, leur corps dans toute son activité perceptive, gestuelle et émotionnelle.

De plus, ce qui peut être intéressant et nourrir davantage la réflexion est l'interprétation que chaque enfant donne de l'œuvre artistique réalisée, interprétation qui contribue au développement de l'habileté d'argumentation. Comme dans la partie verbale, on retrouve également dans la partie artistique les trois phases de conceptualisation, problématisation et argumentation. Si conceptualisation et problématisation sont abordées plutôt pendant la réflexion et la réalisation ar-

tistique, c'est avec son interprétation que l'enfant donne des arguments à son travail. Pourquoi il a décidé de procéder ainsi dans la réalisation de son œuvre, quelle est sa signification, comment et pourquoi celle-ci peut se relier au thème abordé ; d'autres questions surgiront dans cette dernière étape de la phase artistique.

Nous introduisons les enfants à la pratique artistique généralement après la phase de discussion, mais il se peut que cela ait lieu avant, constituant ainsi une mise en condition pour la prise de parole successive (c'est ce qui s'est passé par exemple dans un projet mélangeant philosophie et art-thérapie avec des enfants touchés par de légers troubles de langage), ou bien au sein de la discussion. Cette technique qui mélange parole et art en même temps a été utilisée en particulier par des intervenants avec une compétence théâtrale.

Nous comprenons mieux maintenant comment et pourquoi les deux phases, verbale et artistique, ne sont pas indépendantes entre elles, mais interdépendantes. Pour Les Petites Lumières, pratique verbale et pratique artistique se transforment ainsi en deux éléments constitutifs d'une méthode qu'on pourrait définir comme une méthode « holistique ».

c. Les Petites Lumières : une méthode holistique

Déjà Matthew Lipman parlait dans ses écrits de « pensée holistique », qui d'après lui se composait de : 1) pensée critique, 2) pensée vigilante et 3) pensée créative⁵.

Le mot « holistique » est un néologisme qui tire son étymologie du grec ancien « *holos* » qui signifie « entier ». En général, une méthode holistique de l'apprentissage vise à mettre en relation les parties avec le tout et à prendre en compte la globalité des aspects qui rentrent dans ce processus. Nous avons choisi ce mot parce que nous pensons que la pratique verbale et la pratique artistique utilisées dans notre méthode sont des outils assez efficaces pour mettre en jeu la globalité du processus d'apprentissage de l'enfant dans ses deux composantes d'abstraction-conceptualisation et de concrétisation-réappropriation des concepts. De plus, contrairement à une vision traditionnelle, dans une vision holistique, ce qui est mis en avant est la manière naturelle dont les concepts sont appris par les enfants, c'est-à-dire de façon relationnelle : les concepts ne sont pas mémorisés l'un séparément de l'autre, mais ils sont « découverts » par rapport à d'autres concepts et par rapport à ce que l'enfant connaît déjà. Les concepts, qui demeurent de toute façon des notions aux frontières floues et non définies⁶ sur-

gissent donc par différence avec d'autres concepts. Et, comme Matthew Lipman le soulignait, c'est la pensée créatrice qui « nous aide à créer des liens, à tracer de nouvelles relations »⁷.

Intellect et perception, esprit et corps, la personne dans sa globalité est engagée dans le processus de l'apprentissage. Les études les plus récentes dans les sciences cognitives, qui soulignent le rôle des expériences sensorimotrices dans la formation et l'accès aux concepts, nous le disent clairement⁸. Et pourtant, les approches traditionnelles de l'apprentissage ont encore tendance à considérer l'enfant comme un sujet cartésien (ou platonicien) à l'esprit et au corps bien séparés. Répétition, mémorisation et séparation des disciplines dans ce type d'approche s'opposent ainsi à une primauté de la découverte, de l'engagement sensorimoteur et de l'interconnexion des concepts qu'on retrouve en revanche dans une perspective holistique.

L'approche des Petites Lumières s'inscrit donc dans une démarche qui, tout en passant par une pratique artistique, réhabilite le rôle du corps et de la perception dans un processus philosophique de retour aux choses-mêmes et d'exploration de concepts liés à celles-ci.

5 Voir : LIPMAN Matthew, *Thinking in Education*, Cambridge University Press, 1991.

6 WITTGENSTEIN Ludwig, *Recherches philosophiques*, op. cit., §71.

7 LIPMAN Matthew, *Thinking in Education*, op. cit., p. 249.

8 Voir à titre d'exemple : KALENINE S., « Le rôle de l'action dans l'accès aux concepts d'objets : apport de la neuropsychologie et des neurosciences cognitives », in *Revue de Neuropsychologie*, n°2, 2009, pp. 150-158 ; RIZZOLATTI G. et CRAIGHERO L., « The Mirror-Neuron System », in *Annual Review of Neurosciences*, n°2, 2004, pp. 169-192 ; ou MOUNOUD P., DUSCHERER K., MOY G., et al., « The Influence of Action Perception on Object Recognition: A Developmental Study », in *Developmental Science*, n°10, 2007, pp. 836-852.

3. Bibliographie

S. Kalénine, *Le rôle de l'action dans l'accès aux concepts d'objets : apport de la neuropsychologie et des neurosciences cognitives*, in *Revue de neuropsychologie*, n°2, 2009 (vol. 1), pp. 150-158.

M. Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge University press, 1991.

François Galichet, *Philosopher à l'école primaire*, in *Diotime*, n°14, 2002.

P. Mounoud, K. Duscherer, G. Moy, et al., *The influence of action perception on object recognition: a developmental study*, in *Developmental Science*, n°10, 2007, pp. 836-852.

M. Olivier, *Laïcité : quand résister rime avec liberté*, in *Penser & Créer. La pratique de la philosophie et de l'art pour développer l'esprit critique*, Laïcité Brabant wallon, 2015.

G. Rizzolatti, L. Craighero, *The mirror-neuron system*, in *Annual Review of Neurosciences*, n°2, 2004, pp. 169-192.

M. Tozzi, *Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage à philosopher*, *Revue française de philosophie*, 1993.

L. Wittgenstein, *Philosophische Bemerkungen. Philosophical Remarks [1929-1930]*, texte établi par R. Rhees, Blackwell, Oxford 1964, tr. franç. *Remarques philosophiques*, par J. Fauve, 1975.

L. Wittgenstein *Philosophische Untersuchungen. Philosophical Investigations [1936-1945 ; 1946-1949]*, trad. angl. par G. E. Anscombe, Oxford, Blackwell, 1953, 2001³; tr. franç. *Recherches philosophiques*, par F. Dastur, M. Élie, J.L.Gautero, D. Jannicaud, É. Rigal, Gallimard, Paris, 2004.

III. VÉRONIQUE SCHUTZ

Conseillère pédagogique ASH

Membre de l'AGSAS

L'ATELIER DE PHILOSOPHIE AGSAS-LÉVINE

Les ateliers de philosophie AGSAS permettent aux élèves d'explorer leur propre capacité à proposer des réponses aux grandes questions de la vie qui préoccupent les hommes depuis des générations.

1. La définition du cadre

L'objectif de nos ateliers n'est pas de bien raisonner ni de déclencher un débat conflictuel mais il s'agit d'une relation au monde fondée sur le « vouloir savoir » des composantes de la condition humaine, qui se prolonge par un vouloir réfléchir.

Pour cela, nous déterminons un cadre précis qui comporte cinq points qui sont clairement énoncés aux enfants :

- Un avant-propos sur le sens du terme philosophie ;
- L'énoncé d'un thème ;
- L'annonce que la séance durera dix minutes ou, selon les enseignants, vingt minutes ;
- L'annonce que l'enseignant n'interviendra qu'à minima ;
- Des précisions sur les contrats de fonctionnement (implication, non jugement...).

2. La façon de présenter les ateliers de philosophie

Il s'agit d'expliquer aux enfants que l'on va faire de la philosophie, c'est-à-dire qu'on va apprendre à réfléchir sur les questions que se posent les hommes depuis très longtemps.

Cela veut dire que l'on va prendre son temps pour penser dans sa tête avant de parler, que tout le monde n'est pas obligé

de prendre la parole pendant la séance et qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Nous insistons sur le statut social de l'enfant au cours de cet atelier : il est une personne du monde qui pense à la façon dont les hommes se conduisent sur la terre.



3. La taille du groupe

Le plus souvent des groupes de huit à dix élèves, quelquefois une classe entière. Les élèves sont disposés en cercle.

4. Le temps de l'atelier

L'enseignant précise que l'atelier ne durera que dix minutes. C'est une composante importante du cadre parce que la valeur de la séance tient au fait qu'elle est la mise en

mouvement d'un travail plus vaste qui ne s'arrêtera ni à dix minutes ni à une heure, mais que l'essentiel est le lancement et la stimulation.

5. La circulation de la parole

Soit avec un micro soit avec un bâton de parole, que l'enseignant distribue à la demande ou que les enfants se passent entre eux.

6. Le choix du thème

Il a le plus souvent la forme d'un mot inducteur (la peur, grandir, la liberté, la pauvreté, la famille, le bonheur, etc.).

Nous n'avons pas de progression et la liste n'est pas exhaustive. Ces thèmes forment un tout cohérent et nous nous sommes aperçus que la séance fonctionne

comme un mot dont la coquille se déchire pour faire apparaître les expériences de vie dont il est porteur.

Jacques Lévine disait que philosopher, pour les enfants, c'est s'interroger sur ce que pensent les mots, sur ce que les mots pensent du monde.

7. Le silence de l'enseignant

Dans les ateliers de philosophie AGSAS, l'adulte garde le silence tout en restant présent à travers tous les éléments du cadre (le thème, le bâton de parole, la gestion du temps).

C'est le silence de l'enseignant, sa présence silencieuse et confiante, qui permet à l'élève de parler en toute sérénité.

C'est une difficulté pour les enseignants, habitués à guider, recentrer, diriger les apprentissages. Les enseignants ont souvent peur que la parole ne déborde.

Or c'est justement le contraire qui se produit. Lorsque l'enseignant accepte ce changement, devient un observateur silencieux, il découvre l'intelligence sidérante

des réflexions des enfants sur des sujets difficiles et avec des enfants eux-mêmes difficiles.

8. Les effets de l'atelier de philosophie

a. Pour les élèves

L'intérêt des ateliers de philosophie est de faire découvrir à l'élève quel que soit son âge, qu'il peut avoir un autre rapport au savoir que celui que l'école traditionnelle lui impose.

Cet élève, dans nos ateliers de philosophie, s'aperçoit que penser peut procurer du plaisir, il devient un interlocuteur valable, capable de penser à égalité avec l'adulte, il y trouve une image positive de lui-même qui le valorise.

Les enfants expriment des choses fortes sans pour autant se dévoiler. Leur pensée s'enrichit au fur et à mesure des ateliers. C'est un travail à long terme. Il est important d'inscrire les ateliers à l'emploi du temps de la classe, de les pratiquer régulièrement. Une fois par semaine est une bonne moyenne.

Même ceux qui ne parlent pas réfléchissent. Ils sont tous extrêmement concentrés, la qualité de leur écoute est très importante et nous remarquons qu'ils réagissent le plus souvent en écho à ce qui a été dit auparavant par d'autres.

Dans la majorité des cas, le groupe s'auto-régule assez vite sans que l'enseignant ait besoin d'intervenir. Ce sont les enfants en difficulté scolaire qui prennent plus facile-

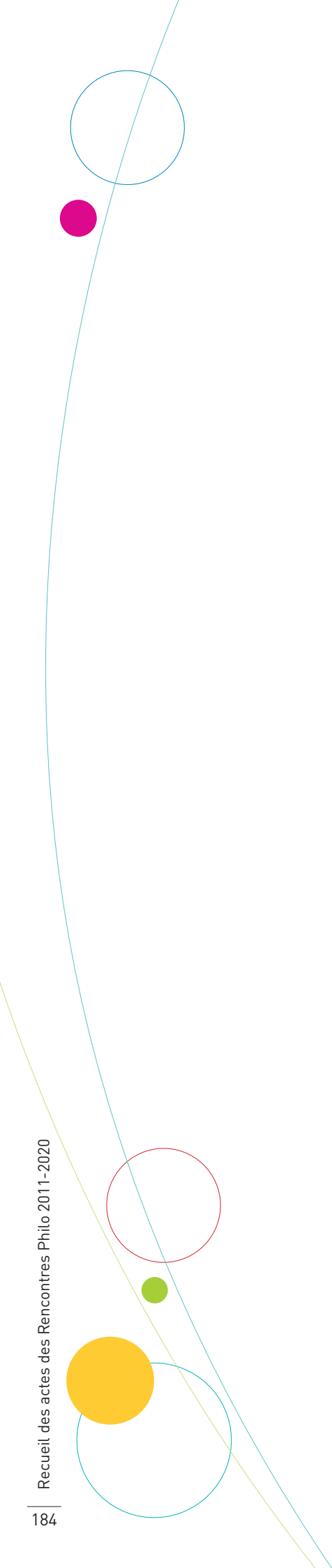
ment la parole. Les bons élèves sont souvent déroutés par le caractère non scolaire de la situation.

b. Pour l'enseignant

L'élève interroge le monde, découvre que l'autre ne se pose pas les mêmes questions que lui. Il apprend à écouter, à communiquer, à construire avec l'autre, avec les autres.

À partir de là, l'enseignant change de regard, redécouvre sa propre identité professionnelle. En cela, Jacques Lévine disait que les ateliers de philosophie constituaient un outil de formation des enseignants eux-mêmes à une autre conception de la relation.

Cette pratique a révolutionné ma façon de faire la classe. J'ai eu l'impression de mieux comprendre mes élèves, d'être plus à leur écoute. Petit à petit, je me suis rendue compte que j'intervenais de façon différente en ce qui concerne les apprentissages. J'ai commencé à individualiser et à verbaliser beaucoup plus leurs compétences. J'ai essayé de leur donner avant tout une image positive d'eux-mêmes. J'ai pris conscience de la richesse de leur potentiel de réflexion alors que certains ne parvenaient pas à se mobiliser dans des situations scolaires. Le regard sur les élèves se modifie, ce qui est essentiel pour qu'ils puissent à nouveau s'inscrire dans une dynamique de progrès.





ACTES
DES
RENCONTRES
PHILO 2018

I. Catherine Audrain

Responsable des opérations, de la coordination générale et du développement Direction générale
Chercheuse sénior, Chaire UNESCO d'étude des fondements philosophiques de la justice
et de la société démocratique

PRÉSENTATION DE PHILOJEUNES ET DISCUSSION AVEC LES ENSEIGNANTS-ES, ANIMATEURS-RICES AUTOUR DES PRATIQUES PHILOSOPHIQUES DANS LES CLASSES

La discussion a porté sur les difficultés rencontrées par les animateurs-rices et enseignants-es lors des animations philosophiques, notamment sur la neutralité difficile à préserver dans certaines situations où les valeurs de l'animateur-riche et les valeurs sociales sont mises en cause. Nous

ne précisons pas ici les enjeux soulevés lors de ces riches discussions, si ce n'est que ces questions sont rarement abordées lors des formations en philosophie, avec ou pour les enfants. Des séminaires de partage des pratiques s'avèrent essentiels pour assurer un bon soutien aux praticiens.

1. Présentation de PhiloJeunes

PhiloJeunes a été fondé en février 2015, à la suite des événements tragiques survenus **au Québec, au Canada** ainsi qu'au Journal **Charlie Hebdo, à Paris**.

Ayant une longue expérience en implantation de programme en philosophie pour enfants, l'équipe de PhiloJeunes s'avère sensible, **aux événements, bien sûr, mais aussi** à certaines situations vécues dans les écoles, où il aurait été salutaire que des enseignants puissent être soutenus devant des propos difficiles à entendre de la part d'élèves **et** permettre aux élèves de réfléchir, dans un cadre sécuritaire, sur de tels événements et leurs portées, notamment sur la liberté d'expression.

Sachant que la pratique du dialogue philosophique permet de développer, entre autres, la prudence épistémique chez les jeunes, nous nous sommes mobilisés pour développer **le projet PhiloJeunes**, dont la visée est **le développement d'un programme d'éducation aux valeurs démocratiques et civiques avec le dialogue philosophique pour les jeunes**.

Le projet pilote PhiloJeunes vise le développement d'un programme d'éducation aux valeurs démocratiques et civiques avec le dialogue philosophique pour les jeunes de 5 à 16 ans.

PhiloJeunes s'inscrit dans deux axes :

- **L'Éducation à la citoyenneté mondiale** : préparer les apprenants aux défis du 21^e siècle (UNESCO) ;
- **La prévention du dogmatisme**, du fanatisme et de la radicalisation.

a. Le projet pilote en 3 phases

Production, validation du matériel pédagogique et des plans de formation ; évaluation des impacts ; implantation dans les réseaux scolaires. Co-construction et coopération internationale entre pédagogues et philosophes spécialisés en philosophie avec les jeunes.

Phase 1 : développement d'un programme pour les jeunes de 11 à 16 ans (secondaire au Québec et collège en France) avec les établissements scolaires pilotes ;

Phase 2 : développement d'un programme pour les jeunes de 5 à 11 ans (niveau primaire au Québec, en France et en Belgique) avec les établissements scolaires pilotes ;

Phase 3 : évaluations et implantation du programme.

b. Objectifs généraux

- Développer le **jugement critique et nuancé** chez les jeunes dans le but de les rendre **moins vulnérables à l'endoctrinement, au dogmatisme, à la radicalisation** en identifiant notamment les présupposés et les prémisses des raisonnements et des discours ;
- Lutter contre **l'intolérance, les préjugés** (racisme, sexisme, etc.) notamment par le biais des **médias sociaux** ;
- Développer une meilleure compréhension des **valeurs démocratiques et civiques** et des **postures démocratiques** ;
- Développer le sens de la **citoyenneté, du vivre ensemble** et de la **diversité culturelle** ;
- Développer l'aptitude à identifier et analyser les **violences symboliques et psychologiques** (les rapports de forces, euphémismes, manipulations, intimidations, etc.).

2. Les 3 piliers de PhiloJeunes

- Multi approches : CRP (M. Lipman) ; DVDP (M. Tozzi) ; Littérature jeunesse (E. Chirouter) ; Situations d'apprentissage philosophique (M. Gagnon) ; ADER (Mullner et Lévine) ;
- Relation dynamique et participative entre philosophes et pédagogues – Co-construction ;
- Échanges entre praticiens-nes et jumelages de classes et d'écoles sur le plan international.

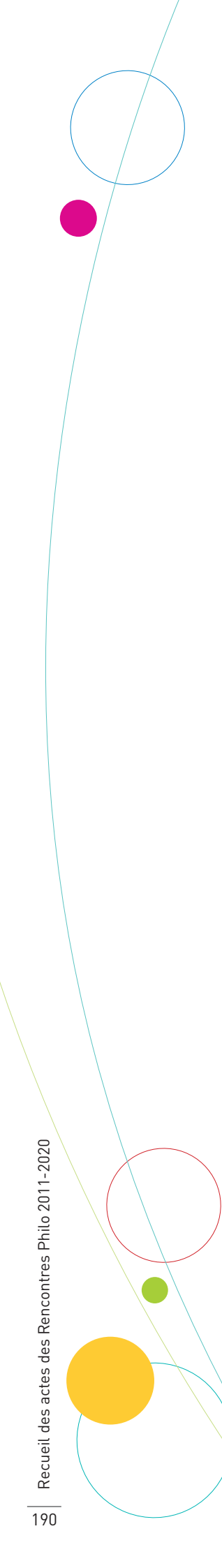
Multi approches : nous souhaitons enrichir les pratiques des enseignants, qu'elles puissent connaître les différentes approches en philosophie les plus reconnues avec les enfants et les jeunes, leur permettant ainsi d'être plus **créatifs** et d'adapter leurs pratiques en **fonction de l'environnement scolaire, de leurs groupes classes, des objectifs pédagogiques et de leurs personnalités**.

Pour assurer la qualité du futur programme PhiloJeunes et sa pérennité dans les établissements, nous travaillons dans un **esprit de co-construction et de coopération** entre les enseignants sur le terrain, les pédagogues-formateurs et les philosophes. Les enseignants étant en première ligne, connaissant les dynamiques de classes selon les environnements et les âges des élèves, sont des interlocuteurs précieux pour assurer la viabilité du projet.

Soucieux de bien soutenir les enseignants, qui peuvent parfois se sentir isolés devant certaines difficultés rencontrées dans leurs pratiques, ou encore pour le plaisir d'échanger avec d'autres sur leurs préparations ou questionnements découlant de leurs animations, nous mettons en place des activités d'échanges et d'entraides, notamment par le biais d'un forum.

Dans une perspective de qualité, de soutien et de développement des connaissances, nous avons aussi le souci de mettre en œuvre des activités de formation continue. Nous souhaitons organiser des séminaires et des universités d'été.

Enfin, nous souhaitons développer des jumelages de classes entre les élèves du Québec, de la France et de la Belgique, pour le moment. Ces jumelages ont pour objectif d'accentuer la rencontre avec les autres cultures, dans le but d'enrichir les réflexions des jeunes au-delà des frontières, sur les grandes questions du vivre ensemble. Aussi, nous souhaitons ajouter des éléments historiques, sociologiques et philosophiques (auteurs) pour enrichir les pratiques sur le plan culturel. Les jumelages de classes permettront également de mieux saisir les différences, notamment en ce qui concerne les représentations du/des droits et les différentes valeurs, structures et fondements qui animent les démocraties dans lesquelles ils-elles vivent.



Pour réaliser un tel projet, nous avons structuré le travail avec des institutions : au Québec, ce sont des commissions scolaires, en France des académies et en Belgique, des réseaux d'établissements. Évidemment, nous ne refusons ni des écoles, ni des enseignants qui souhaitent s'engager dans PhiloJeunes.

Au Québec, ce sont les commissions scolaires des samares et Marie Victorin qui

se sont engagées à implanter PhiloJeunes et le Collège de Maisonneuve. En France, ce sont trois académies : Créteil, Versailles et Aix Marseille. Plusieurs écoles et enseignants participent également au projet. Tout récemment, nous nous sommes associés avec l'organisme PhiloCité, devenu responsable de PhiloJeunes pour la Belgique.

3. Réalisations à ce jour

Dès la première année 2016-2017

191 enseignants et plus de 4000 élèves du Québec et de France participaient à PhiloJeunes.

Cette année, 2017-2018, pour l'année en cours

Nous n'avons pas reçu tous les bilans, mais nous savons déjà qu'un minimum de 235 enseignants et près de 6000 élèves auront participé à PhiloJeunes.

Bibliothèque : matériel pédagogique

18 fiches écrites – équipe M. Tozzi, en validation pour les jeunes de 11 à 18 ans ;

4 fiches écrites – équipe M. Tozzi et 10 à venir ;

10 fiches – équipe PhiloCité, à venir.

Projection

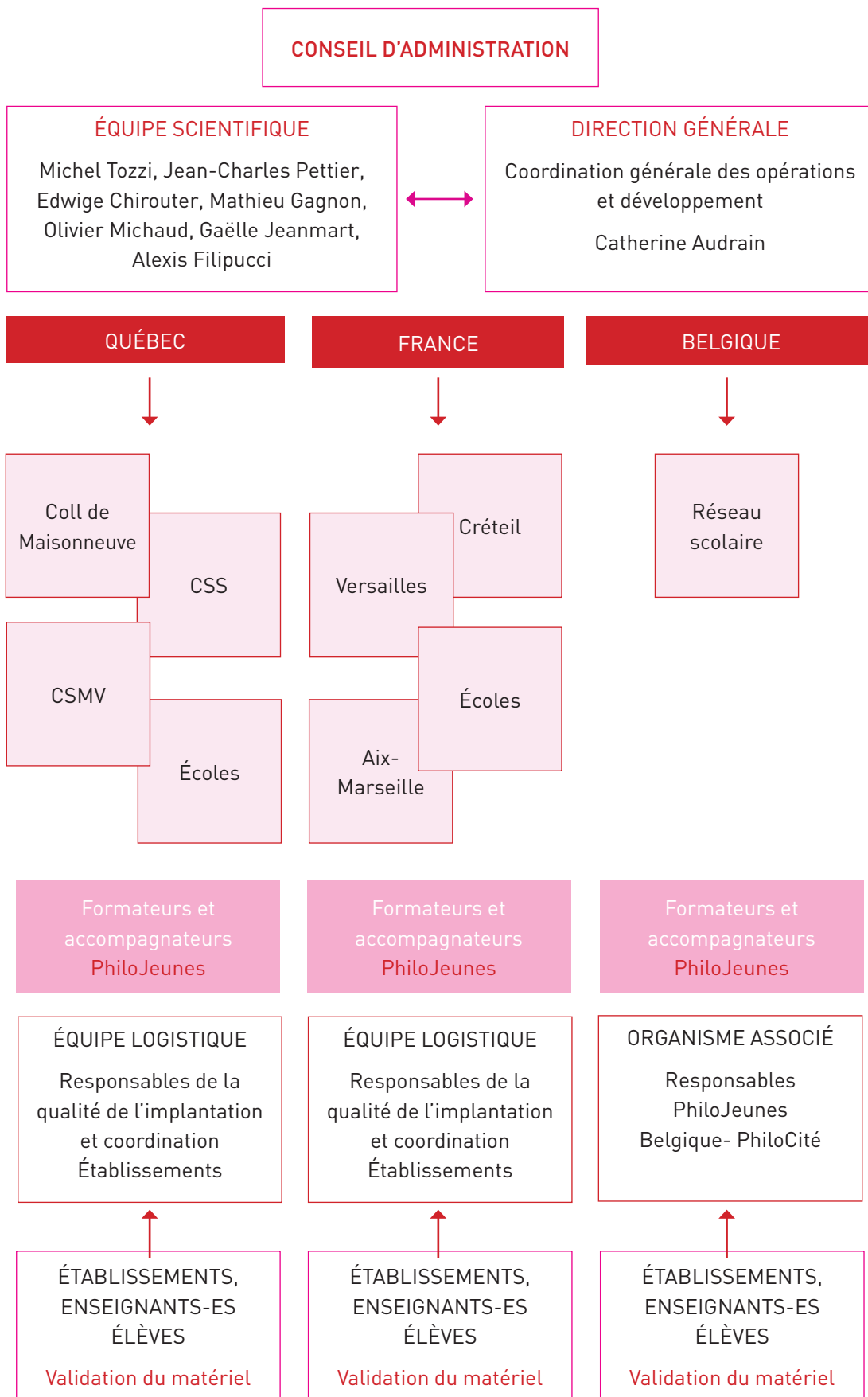
Écriture de manuels de référence philosophiques (philosophes) ; écriture de textes de la part des jeunes.

Forum

Plus de 140 personnes partagent leurs outils et leurs pratiques.

Organisation du travail et des équipes

(ci-contre →)



À VENIR

Jumelages en cours

2018-2019 : CSMV ; CSD ; Académie de Créteil.

Journées UNESCO 2018

Journée PhiloJeunes, le 14 novembre et le 16 novembre 2018 à Paris.

- AM : présentation du projet et des partenaires ;
- PM : 2 ateliers avec les jeunes du Québec et de France et retour – supervision.

Thème 1 : Croire et Savoir.

Thème 2 : Pourquoi le droit ? À quoi ça sert ?

Création d'une œuvre d'Art – PhiloJeunes
Belgique – PhiloCité

Colloque le 6 juin 2018 à Montréal en collaboration avec la Chaire UNESCO sur les pratiques philosophiques avec les enfants

Comités de formation (conjoint avec philosophes et professionnels en éducation)

Au Québec : membres de l'équipe scientifique, philosophes, pédagogues, historiens ;

International : membres des équipes scientifiques, philosophes, pédagogues, historiens.



II. François Galichet

Professeur des universités émérite de philosophie à l'Université de Strasbourg
Auteur des fiches « Pratiquer la philosophie à l'école » et de la mallette pédagogique
« Les petits débats philo » (Unicef)

DIVERSIFIER LES APPROCHES DU PHILOSOPHER

On ne philosophe jamais à vide, à partir de rien. Or, c'est là une illusion qu'entretiennent beaucoup de philosophes, et en particulier les professeurs ou animateurs de philosophie : philosopher consisterait à « s'étonner », à retrouver une sorte d'innocence enfantine qui serait pure de tout *a priori*. Descartes est l'initiateur de cette illusion : certes, il faut, pour accéder à cet état d'innocence idéale, se débarrasser des préjugés, mais on pourrait y parvenir assez rapidement, et tout reconstruire à partir de zéro, c'est-à-dire d'un état d'« ignorance volontaire » qui marquerait le commencement de la philosophie en tant que telle.

Contre ce mythe, il faut reconnaître que toute pensée part de présupposés culturellement acquis, de valeurs héritées à partir desquelles elle se développe. D'où **une approche culturelle et interprétative du philosophe**. Elle jaillit d'œuvres ou de situations historiquement et socialement situées – tableaux, poèmes, textes littéraires, voire tout simplement articles de journaux ou témoignages. Elle ne cherche

pas à les dépasser le plus vite possible vers la question universelle dont elles ne seraient que l'occasion première. On s'attache au contraire à y demeurer. On les considère comme des objets à interpréter, c'est-à-dire à lire, au plein sens de ce mot. Ce qui signifie : en dégager le sens, ou plutôt la pluralité des sens, leurs ambiguïtés, les valeurs qui les sous-tendent, les croyances qu'elles expriment.

Il est donc important que les pratiques d'animation d'ateliers philosophiques ne se limitent pas au seul débat ou à la seule discussion orale, même initiés à partir d'un album ou d'un texte littéraire. Il faut à la fois diversifier :

- **les sources** du philosophe, en incluant toutes les productions culturelles : œuvres littéraires ou poétiques, mais aussi picturales, musicales, etc.,
- **les démarches** du philosophe, en enrichissant le débat oral par d'autres formes de travail réflexif.

Dans cette perspective, on peut distinguer :

1. Les activités préliminaires ou préparatoires à la discussion à dominante interprétative

a. Le photolangage

L'objectif de la démarche est de permettre aux participants d'exprimer plus facilement que par le débat classique leur conception ou représentation spontanée d'une notion, d'une valeur, d'une idée.

La méthode s'apparente au portrait chinois (« si c'était... ») ; elle repose sur l'analogie entre une image et un concept, une réalité concrète et une réalité abstraite.

Il est donc important de présenter les images (via un vidéoprojecteur) en s'abstenant de tout commentaire qui pourrait influencer les participants et prédéterminer leur vision de l'œuvre (peinture ou photo).

En revanche, il est indispensable de situer chaque image dans son contexte historique et culturel. Par exemple s'il s'agit d'un tableau ayant un motif religieux ou mythologique, il faut expliquer ce motif et le rôle qu'il joue dans la tradition. S'il s'agit du portrait d'un saint, comme chez Rembrandt, il faut exposer brièvement sa vie et les raisons pour lesquelles il est honoré.

On peut donc présenter chaque image une première fois, afin d'effectuer pour chacune d'elles cette présentation contextuelle et historique, en répondant à toutes les questions qui seront posées. Puis dans une seconde présentation, on demandera aux participants de choisir celle qui correspond le mieux à l'idée ou la représentation qu'ils se font de la notion qui est à l'ordre du jour.

On laissera aux participants une minute ou deux pour faire ce choix ; toutes les images seront projetées ensemble afin que chacun puisse avoir sous les yeux l'ensemble des choix possibles.

Ensuite, on procédera à un tour de table. Chacun indiquera l'image choisie et les raisons de son choix. À ce stade on n'engagera pas encore de débat ; tout au plus permettra-t-on aux autres participants de poser des questions afin que chacun puisse mieux expliciter ses justifications.

L'animateur pourra noter au tableau, au fur et à mesure, les significations qui émergent de ce tour de table.

Ensuite, une fois celui-ci terminé, on reviendra sur l'ensemble des choix et on dégagera ensemble les lignes de force qui ressortent : quelles sont les images les plus choisies ? Celles qui le sont le moins ? Quelles significations dominantes émergent ? Quels clivages et oppositions ?

Rien n'interdit, à ce stade, de revenir sur certaines œuvres et de porter sur elles un regard esthétique, en recherchant la manière dont l'artiste a rendu, par certains procédés picturaux, par la disposition même des personnages ou des motifs, la répartition des couleurs, la présence de certains détails, une impression qui est aussi une idée, une signification ou une valeur.

Au fil de cette réflexion collective, des questions seront formulées, qui, si elles sont notées, pourront être reprises lors du débat.

b. La réflexion sur un poème, une chanson, un texte littéraire

Ici également, il faudra d'abord présenter le texte écrit ou chanté en le resituant dans son contexte historique et culturel.

Si la langue est difficile, il faudra faire une véritable « explication de texte » collective afin que ne subsiste aucune obscurité ou incompréhension. Il serait en effet absurde de faire réfléchir philosophiquement des personnes – enfants ou adultes – sur un texte qu'ils ne comprennent pas !

Une fois cette explication effectuée, on pourra passer à la réflexion proprement dite. Plusieurs méthodes sont possibles :

- Tour de table comme pour le photolangage ;
- Discussion collective avec prise de parole à la demande, chacun réagissant au texte pour dire ce qu'il en pense ou poser une question.

Si des aspects jugés importants par l'animateur ne sont pas abordés, il peut questionner le groupe pour attirer l'attention des participants sur l'un ou l'autre d'entre eux. Mais en aucun cas il ne devra se substituer au groupe et transformer la réflexion collective en cours magistral !

c. Le portrait chinois philosophique

Il s'agit ici d'explorer toutes les ressources de l'analogie, en inventant des métaphores d'un concept, d'une notion, d'une relation.

Le portrait chinois philosophique relève donc à la fois du jeu et de la création poétique. Chaque métaphore sera justifiée, expliquée et défendue devant les autres participants, dans une perspective coopérative et non compétitive.

À noter que cette exploration de l'analogie peut se développer à partir d'une œuvre plastique ou littéraire. Ainsi, dans le tableau de Ghirlandajo, *Le vieillard et l'enfant*, figure, en arrière-plan des deux personnages (le vieil homme et l'enfant) une fenêtre où l'on distingue deux montagnes, l'une verdoyante, l'autre aride et rocheuse. Leur dualité recoupe évidemment celle des deux âges de la vie, d'autant qu'une route les relie. Dans un atelier philo, il a été demandé aux participants d'inventer d'autres couples d'objets susceptibles de figurer cette dualité. La multitude des possibilités proposées a permis de réfléchir sur la pertinence des concepts de « vieux » et « jeune » selon les choses ou les personnes auxquelles ils s'appliquent.

Pareillement, il est possible, à partir d'un poème, d'écrire des « pastiches » de ce poème, reproduisant la structure, mais avec d'autres mots et d'autres situations. Cet exercice permet de dégager des « invariants philosophiques » (par exemple le sens du spleen pour le poème de Baudelaire) en multipliant les expressions qui les mettent en œuvre.



2. Les activités à dominante argumentative

a. Choix d'énoncés

La démarche est globalement la même que pour le photolangage. Il faut d'abord présenter les énoncés sans commentaire, sauf pour s'assurer qu'ils ont été bien compris. La meilleure façon de le vérifier, c'est de demander aux participants de reformuler chacun d'eux : cela permet de déceler les contresens ou les confusions.

Ensuite, comme dans le photolangage, un tour de table permettra à chacun d'indiquer son choix (positif et/ou négatif), et de le justifier.

Cette fois, on est dans une démarche argumentative : il s'agit bien de justifier une thèse et non d'interpréter une image ou un texte en en dégagant des significations.

On peut aussi inviter les participants à écrire des textes où chacun commente librement l'énoncé de son choix.

Ces textes lus oralement ou affichés peuvent susciter des réponses, ce qui

engendre un véritable dialogue écrit, souvent plus riche et plus structuré que le dialogue oral.

C'est pourquoi cette activité débouchera tout naturellement sur un débat. Par exemple, l'énoncé qui aura suscité le plus de prises de position contradictoires, ou le plus de passion, pourra être choisi comme sujet du débat.

b. Construction d'arbres de pensée

Il s'agit ici de transposer un réseau conceptuel, argumentatif ou interprétatif d'une forme verbale (donc linéaire) à une forme visuelle (donc multidimensionnelle). On est bien toujours ici dans le travail de l'analogie. L'atelier visera à inventer des dispositifs graphiques (flèches, cadres, ronds, arbres, tableaux, etc.) les plus adéquats à la pensée qu'il s'agit de restituer. L'expérience montre que l'imagination des participants est souvent sans limites !

3. Les activités parallèles ou postérieures à la discussion

a. Formes d'écriture restitutives : synthèses, conclusions, reformulations, etc.

L'étape de la synthèse est souvent considérée par les animateurs comme une activité rébarbative qu'on bâcle ou même qu'on escamote complètement.

Or ici encore, l'expérience prouve que l'élaboration d'une synthèse de la discussion révèle des failles, des désaccords, des oublis, que le débat n'avait pas clairement mis en lumière. Toute synthèse implique un choix, la sélection des idées importantes par rapport à celles qui le sont moins. Cette évaluation n'est pas la même selon les participants.

C'est pourquoi les synthèses sont souvent provisoires ou plurielles : on met en valeur, ici encore, la dimension interprétative du philosopher et pas seulement ses aspects argumentatifs.

b. Formes d'écriture créatives : cahier de philosophie, texte libre philosophique

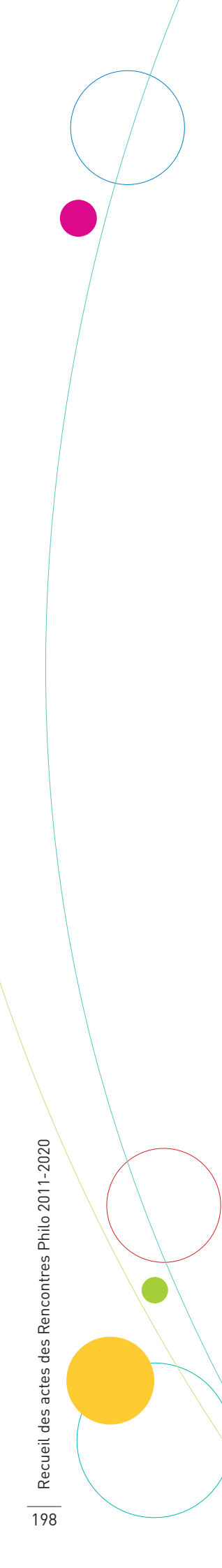
Cette démarche fait de la philosophie une activité « expérimentale », partant d'objets concrets à étudier, donc plus accessible et attrayante que la démarche purement verbale et discursive, sans médiation d'objets. Or Freinet, entre autres, nous a appris l'importance de la médiation en pédagogie et les dangers du verbalisme, fût-il dialogué.

Elle permet aux enfants de répondre à la question : pourquoi je pense ça ? Pourquoi j'ai ces valeurs (plutôt que d'autres) ? Une réflexion « à vide » permet une prise de conscience, mais ne fournit pas les racines culturelles des valeurs qui commandent les jugements. Pour remonter jusqu'à ces racines, il faut sortir du huis-clos de la discussion ; il faut rechercher des objets – œuvres littéraires ou picturales, témoignages, documents – qui permettent de faire leur généalogie, pour reprendre le mot de Nietzsche. Sans ce travail généalogique, le philosophe demeure inabouti.

En un sens, le cahier de philosophie a un caractère intime : on l'a vu, il n'est pas en principe destiné à être communiqué aux autres élèves, ni même au maître ; l'enfant le fait d'abord « pour soi ». En ce sens, il s'apparente à un écrit d'expression personnelle, comme un journal intime ; il n'a pas le caractère dialogique du débat oral, il ne se soumet pas à la critique directe et immédiate des autres en vue de parvenir à un certain degré d'objectivité.

Mais en même temps, il a une prétention universalisante ; ce que l'enfant y écrit n'est pas le récit d'expériences ou de sentiments singuliers, mais des idées dont, à un moment donné, il affirme la vérité.

Le cahier de philosophie est donc dans une relation dialectique avec le débat : consignait des textes écrits avant ou après un débat, il le prépare ou le prolonge, il



sert en quelque sorte de « laboratoire de pensée ». Mais il ne se réduit pourtant pas à n'être qu'une réserve d'arguments à utiliser ; il est plutôt la trace d'un cheminement, la concrétisation d'une histoire personnelle qui n'est pas celle d'une suite d'événements biographiques, mais le développement et les mutations d'une pensée. On peut vraiment parler d'une « histoire intellectuelle » qui se construit en lui et par lui.

C'est pourquoi ce cahier a un statut spécial, différent de tous les autres cahiers scolaires :

- D'un côté, il est **institué** à la demande du maître – et par là il se distingue de l'écrit intime, privé (comme le journal intime). Il garde un caractère « scolaire » ;
- Mais d'un autre côté, le principe du cahier de philosophie est qu'on n'est jamais obligé d'y écrire quelque chose. Les maîtres qui l'ont instauré dans leur classe remarquent que souvent les élèves, après ou avant un débat, y écrivent simplement : « Rien à dire ». En outre, comme on l'a vu, il ne saurait être noté ni évalué, mais seulement communiqué volontairement au maître pour susciter un échange.

III. Natacha Margotteau

Animatrice et formatrice en discussion philosophique au sein de l'association
Penser/Ouvrir d'Asphodèle
www.penserouvrir.com

TRAVAILLER LE COLLECTIF ET LE COMMUN AVEC LE DISPOSITIF « OUVRE-BOÎTES »

1. Préambule

J'ai mis au point le dispositif « Ouvre-boîtes » dès le début de mon activité d'animatrice en pratique philo au sein de l'association Penser/Ouvrir d'Asphodèle¹. C'est une association qui propose des animations et des formations à la discussion philo type « Lipman » (cf. annexe 2). Cette méthode, enrichie par le travail de Véronique Dellile, est déjà très complète et très organisée au point de vue des outils de pensée qui permettent de développer dans un groupe l'esprit critique, la pensée créative et attentive. Inspirée des travaux de John Dewey (cf. annexe 3), elle est fondamentalement pragmatique (il s'agit d'apprendre en faisant, faire pour comprendre) et pose l'expérience commune comme matrice du processus de réflexion collaborative. À ce point, on peut penser qu'il y a déjà tout et qu'un animateur lipmanien est assez outillé pour accompagner un groupe dans la recherche. Si cette hypothèse n'est pas fausse, elle n'est pas juste non plus. Un des principes agissants

de la méthode Lipman pour un animateur est d'être toujours dans un processus de recherche, toujours se poser la question de ce qu'il est en train de faire. Je garde en mémoire ce conseil de Matthieu Gagnon et Alexandre Herriger : il s'agit de savoir quel animateur on veut être. Le dispositif « Ouvre-boîtes » est né de l'identification d'un besoin : rendre plus sensibles et concrets les fondements de la méthode Lipman pour le groupe et moi-même, afin de travailler le passage du collectif au commun. Ce besoin s'est manifesté en animation philo avec des enfants, lors d'interventions uniques ou de cycles de 3 à 6 séances.

1 www.penserouvrir.com, avec Véronique Delille, Smahane Chafai et Sylvie Brel.

mettre en jeu la matière → trouver un objet qui...

<p>soit ordinaire et possiblement intrigant → ait un ancrage quotidien → puisse être le support d'une véritable expérience commune → puisse accompagner le groupe dans sa dynamique de pensée →</p>	<p>une boîte posée au milieu du cercle</p>	<p>← boîte à chaussures rectangulaire usée toute blanche en carton, écritures cachées par papier adhésif blanc, couvercle un peu abîmé ← objet familier dont on suppose que tous ont déjà pu le manipuler en d'autres contextes ← objet en volume multi-faces : le groupe a besoin de chaque participant pour une prise de connaissance sensible de l'objet ← métaphores multiples de la boîte, parts « cachées » (intérieur et dessous), lien avec soubassements de la pensée, possible contenant/contenu</p>
---	--	--

J'utilise ce dispositif dans le cadre des animations avec enfants (jusqu'à 10-11 ans) et dans les formations de personnels en charge de publics d'enfants. Le donner à voir en atelier lors de rencontres philo a été une première pour le dispositif lors des Rencontres Philo 2018 organisées par les asbl Laïcité Brabant wallon et Entre-vues.

Ainsi la disposition de départ était double :

- Donner à expérimenter un dispositif pédagogique en variant si nécessaire les contextes de mise en œuvre en fonction des différents groupes ;

– Faire de ce temps de pratique un temps de recherche « en temps réel » pour les participants et pour l'animatrice que je suis.

Les actes de mon intervention aux Rencontres Philo 2018 vont tenter de rendre compte tout à la fois du cadre mis en place pour l'animation-formation et de la mise en jeu pratique qui a eu lieu lors des trois ateliers.

Il s'agit donc ici pour moi de retraverser mon plan d'intervention d'origine enrichi des réalités des trois ateliers. Non pas donc de faire la retranscription d'une préparation théorique mais de rendre compte des données du réel au prisme des étapes d'analyse.

2. La pratique philo : expérimenter l'« Ouvre-boîtes »

Les trois ateliers² ont été construits à partir du « faire », chacun commençant par expérimenter l'« Ouvre-boîtes ». Expérimenter l'« Ouvre-boîtes » c'est tout à la fois se confronter à un objet, être partie prenante d'un processus pédagogique, s'engager dans les cheminements d'un collectif avec ses possibles, ses imprévus et ses inachevés.

Si les actes ne peuvent faire office de pratique, ils offrent cependant l'occasion d'un temps différent : poser les intentions, les actions et les questionnements déclenchés (sans qu'ici l'ordre des mots ne soit forcément l'ordre des réalités ou les distingue).

a. La mise en jeu de la pensée

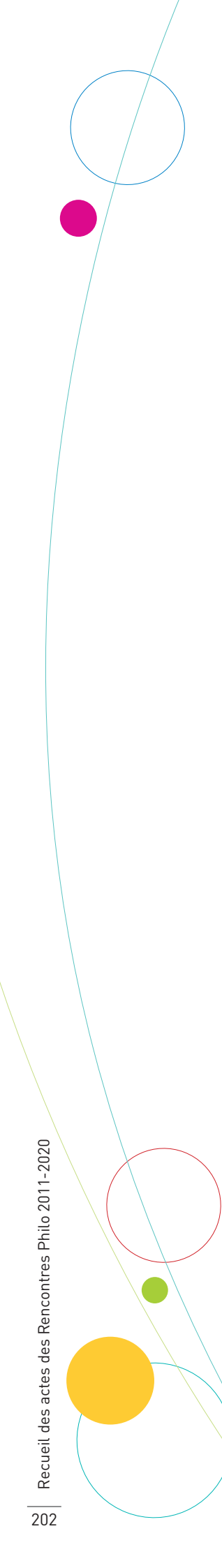
Les participants sont assis sur des chaises en cercle. Je mets l'objet au centre, lui accordant ainsi une place décontextualisée par rapport à son usage/environnement ordinaire. Cette « petite mise en scène » introduit un décalage dans la situation

et la perception. La distance arbitraire entre l'objet et chaque participant introduit l'espace d'un décentrement possible. L'intention de cette première discussion est d'en faire l'objet du questionnement premier. Puisqu'il s'agissait de profiter de ce moment de pratique philo pour expérimenter ensemble et non transmettre verticalement, j'ai tenté une question de démarrage qui a été différente avec chaque groupe :

- Groupe 1 : désignant l'objet au centre avec un geste accompagné du regard, je demande : « Qu'est-ce que c'est ? » ;
- Groupe 2 : « Qu'est-ce que vous avez devant vous ? » ;
- Groupe 3 : invitant le regard à se porter au centre par le geste et le regard, « Qu'est-ce que vous voyez ? »

Dans les trois cas, que cela soit par le regard, le corps ou le vocabulaire, j'attire l'attention sur le centre, insistant différemment sur la présence de l'objet, identifié comme tel ou non afin d'inviter les parti-

2 Sur une durée moyenne de 45 minutes. Les groupes étaient constitués de 8 à 12 personnes, les autres participants se plaçant en observateurs.



cipants à prendre le temps de regarder. En guise de première hypothèse, les propositions ont donc varié : portant sur la nature de l'objet (« une boîte ») ou sur une réalité sensible (« une surface blanche »).

b. La mise en chantier de la pensée

À partir de ce premier temps d'accroche, la discussion s'engage entre les participants, je les accompagne dans leur recherche en activant les outils de pensée de la Communauté de Recherche Philosophique (méthode Lipman). L'intérêt des groupes a exploré différentes pistes :

- Qu'est-ce qu'une boîte ? Quels en sont les critères ? Est-ce que c'est toujours une boîte si un des critères manque ? ;
- Le questionnement de l'intérieur et de l'extérieur, du visible et de l'invisible ;
- Est-ce que c'est vraiment une boîte ? Le champ du doute a été questionné.

c. Le retour

Le moment du retour a été l'occasion de s'interroger avec les participants sur la manière dont ils avaient vécu cette discussion et donc le dispositif « Ouvre-boîtes ». L'expérience pouvait être perçue comme double et liée : une discussion philosophique de type Lipman, avec un dispositif pédagogique particulier. À lire l'intitulé de l'atelier sur la plaquette des Rencontres, les imaginaires s'activent et on est tenté de se représenter mentalement de quoi il en retourne. Certains ont confié avoir été déçus dans les premiers temps de la discussion : « Le dispositif c'est juste ça ? Je m'attendais à autre chose qu'une boîte »,

« Je ne voyais pas l'intérêt de parler d'une boîte », « Elle ne paie pas de mine, elle n'a vraiment rien de spécial ». Nombreux ont souligné dans le même temps avoir été surpris de pouvoir parler aussi longtemps ensemble et de façon aussi variée de « Ça ». « On a dit des choses sur cette boîte que je n'aurais pas eu l'idée de penser ».

À leur demander quels questionnements les animaient à la fin de cette discussion : « Si on a déjà tant de mal avec une boîte [essayer de définir] alors qu'est-ce ça peut être avec la liberté, l'égalité, la justice... ? », « Je me demande si au fond tout n'est pas une boîte », « Je me demande jusqu'où on pourrait parler de cette boîte »...

d. Petit débriefing de l'animatrice sur les trois ateliers

Le dispositif « Ouvre-boîtes » a été expérimenté dans ces trois ateliers comme un outil de démarrage : objet de questionnement premier, il lance les conditions du raisonnement type Lipman (voir annexe 2) et la dynamique de groupe. Je l'utilise comme tel lors d'une séance unique ou d'une première rencontre d'un cycle d'ateliers pour découvrir les outils de pensée Lipman : je demande au groupe ce que c'est, pourquoi/comment il le sait, quels sont les critères pour définir une boîte, s'il y a des exemples de boîtes avec couvercle, sans couvercle, comment on peut reformuler l'hypothèse de départ de boîte à partir de ces exemples et contre-exemples... Je peux prolonger cet échange par un questionnement plus précis : « Est-ce que notre tête est une boîte ? »

Cette expérimentation déjà riche mais partielle conduit souvent les participants à

confondre le dispositif avec la boîte en tant que telle. Expliciter cet écueil au groupe ne suffit pas à empêcher cette confusion. La

dynamique appuyée sur la boîte, « l'ouvre-boîtes », s'éprouve sur un cycle de plusieurs séances.

3. Philo pratique : Comment ? Utilisations du dispositif

a. Des mises en jeu différentes

Lors des trois ateliers, le dispositif a été donc expérimenté comme « support de démarrage ». D'autres mises en jeu pédagogiques sont possibles pour peu que les interventions se fassent dans le cadre d'un cycle de plusieurs séances avec le même groupe.

Parce que « la boîte » a fondé la mise en chantier de la pensée du groupe, sa manipulation peut symboliser le temps de l'atelier philo. Elle ouvre la séance : on l'ouvre pour y retrouver les étiquettes des prénoms placés à l'intérieur et les éventuels objets de l'atelier (stylos, feuilles...). Elle ferme la séance : on y replace l'ensemble des choses manipulées.

Au fur et à mesure des séances, elle peut matérialiser l'activité de pensée, la pensée en mouvement à l'œuvre dans le groupe : elle recueille les vignettes représentant les outils de pensée pris en charge pendant la discussion philo (définir, donner des raisons...), les questions discutées ou non par le groupe, les supports déclencheurs de réflexion (images, extraits de textes...).

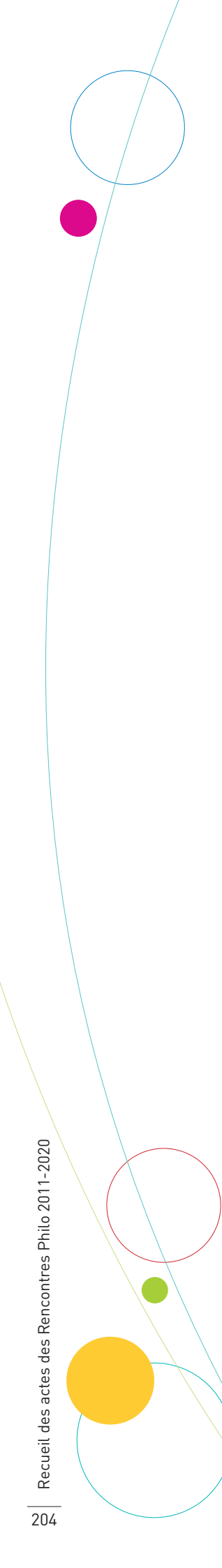
Mise en jeu dans la durée et avec régularité, « la boîte » symbolise ce qui réunit le groupe : un temps – le ici-maintenant du

groupe – et une dynamique – du collectif au commun. L'objet associé au geste, l'« Ouvre-boîtes », la pensée collective en action sur l'ordinaire commun est plus que la somme des individualités réunies au moment de l'atelier philo où chacun « ferait sa part du gâteau » ; elle matérialise le commun : ce qui nous concerne, ce qui nous engage, ce dont on est responsable ensemble pour soi et le groupe.

Lors des trois ateliers, des questions et suggestions ont émergé sur l'apparence de la « boîte », son existence : « Pourquoi ne pas la décorer au fur et à mesure des séances ? », « Pourquoi ne pas la confier à l'un des participants d'une séance sur l'autre ? »... Des doutes aussi : « Et si le groupe n'y prête pas attention ? », « Comment la faire revenir autrement ? », « Quelles autres questions peut-on poser sur elle aux séances suivantes ? »...

b. De la nécessité relative du dispositif

L'ensemble de ces interrogations pose la question des « dimensions » de la présence de « la boîte » dans la discussion philo. Il est important de rappeler que le dispositif s'appelle l'« Ouvre-boîtes » et non « la boîte », qu'il est moins question de l'objet que du mouvement à l'œuvre, et surtout qu'elle n'est qu'un dispositif.



« La boîte » et les processus de la CRP appliqués à celle-ci (l'« Ouvre-boîtes ») existent parce que le groupe se les approprie et ils deviennent ce que celui-ci décide d'en faire. Le dispositif n'a pas de nécessité en lui-même, il est un outil dans l'accompagnement à la recherche collaborative et à la construction du commun. Il est présent dans la mesure où il est utile au groupe. Il est ce que le groupe décide d'en faire. Il arrive souvent qu'un groupe formule le souhait de mettre dans la boîte les questions qui n'ont pas été choisies lors des précédentes discussions avec comme idée que la boîte puisse servir à piocher l'une d'elles au hasard un autre jour, ou donner lieu à un autre choix du groupe. Dans ce cas, le dispositif accompagne la recherche en qualité de mémoire du groupe ou réserve d'idées.

Ainsi donc, dans le même esprit mais en situation inverse, le dispositif peut tout à fait disparaître matériellement à quelques séances du cycle. Son intérêt étant de rendre sensible la pensée en train de se faire ensemble, la construction d'un objet de savoir commun, quand celle-ci est prise en charge de manière consciente et motivée par le groupe, la question est légitime de savoir si le dispositif a encore une raison d'être. D'une certaine manière, le dispositif « Ouvre-boîtes » a l'obsolescence que le groupe lui insigne.

Nous touchons là un apparent paradoxe. Auteure du dispositif « Ouvre-boîtes », je suis tout à la fois convaincue par la richesse pédagogique de l'outil et la non-nécessité de son existence. Avant tout lipmanienne convaincue, je fais le pari que c'est l'ex-

périence commune du groupe qui prime. Aussi le risque d'une telle création pédagogique serait de prendre le moyen pour la fin, prendre l'« Ouvre-boîtes » pour la boîte et d'oublier les principes et enjeux fondamentaux de la recherche (CRP). L'outil pédagogique peut être l'objet de deux investissements narcissiques : celui de son auteur qui souhaite absolument que son outil serve à quelque chose et n'imagine ni des modifications ni sa fin, et celui des participants qui investissent affectivement l'objet dans une telle mesure qu'ils le substituent à l'intérêt premier. Non pas que les émotions ne soient pas actives dans les processus de réflexion mais elles n'en sont pas le sujet. Pour ma part, je mets en place le dispositif à chaque première séance parce qu'il procède à mon profil d'animatrice mais je n'hésite pas à le laisser s'il ne me paraît pas aider à la recherche du groupe.

Mes critères-filets pour cette création pédagogique se réfèrent à des questionnements. Dans quelle mesure le dispositif « Ouvre-boîtes » :

- favorise la mise en place d'expériences communes,
- accompagne la recherche en interrogeant les soubassements de la pensée,
- questionne l'ordinaire et suscite la curiosité ?

(cf. préambule)

c. Variantes, modifications et prolongements possibles

La dernière partie des trois ateliers devait être consacrée à un temps d'échange créatif sur le dispositif. Pour être très honnête, ce temps fut le parent pauvre de l'atelier et ce, pour différentes raisons : le temps qu'il restait pour cela pas toujours suffisant, les questionnements qui animaient les participants ne relevaient pas de cette préoccupation, et aussi les pré-requis impliqués par une telle demande.

Ceci étant, des questions ont été soulevées sur :

- la couleur de la boîte : quid si l'on en choisit une autre ? Une avec plusieurs couleurs ? Une avec des écritures ?,
- la forme de la boîte,
- la matière de la boîte.

Il est intéressant d'envisager les différentes implications pédagogiques opérées par ces choix en fonction des objectifs de départ.

- la possibilité de remplacer la boîte par un autre objet.

La proposition d'une clé a été faite. Je pense qu'à ce titre on pourrait multiplier les possibles. Reste à savoir s'ils restent valables quand on prend en compte les

autres dimensions du dispositif afin de ne pas confondre le dispositif avec l'objet.

De mon côté, les différents échanges m'ont ouvert des pistes de réflexion au sujet de ce dispositif :

- Est-ce qu'il pourrait être envisagé de refaire de cette boîte l'objet d'un autre questionnement au cours d'un cycle d'intervention ? Si oui, pourquoi ? Et donc lequel ?
- Pourquoi ne pas envisager un prolongement de pratique artistique à la séance de démarrage ? Selon quelle consigne ou type d'activité : une thématique abordée en cours de discussion, un jeu sur les matériaux proposés pour la réalisation d'une boîte... ?
- Pourquoi ne pas faire disparaître volontairement la boîte à l'une des séances d'un cycle ? Si oui, pour quelles raisons et pour quel(s) « objectif(s) » ?
- Pourquoi ne pas essayer de ne pas du tout utiliser l'« Ouvre-boîtes » lors d'un cycle ?

Merci à toute l'équipe qui organise ces rencontres qui permettent des temps d'échanges, de pratiques et d'expérimentations précieux.

4. Annexes

a. Annexe 1 : Plan de l'intervention aux Rencontres Philo 2018

– Pratique Philo : Expérimenter l'« Ouvre-boîtes »

– Philo pratique : Pourquoi ce dispositif ?

L'identification d'un besoin

Les fondamentaux de la Communauté de Recherche Philosophique en jeu (méthode Lipman)

– Comment ? Utilisations et mises en jeu pédagogiques

Support de démarrage

Ouverture et fermeture de séance

Matérialisation de la pensée en mouvement

Matérialisation du collectif au commun

La question de la présence ou de la possible disparition

– Et donc ? Limites, questionnements et possibles...

Le risque de prendre le moyen pour la fin ?

Les critères-fillets de cette création pédagogique

Au prisme de l'esprit critique : variantes, modifications et prolongements.

b. Annexe 2 : Les fondamentaux de la Communauté de Recherche Philosophique Lipman (CRP)

COMMUNAUTE de	RECHERCHE	PHILOSOPHIQUE
↓	↓	↓
EXPÉRIENCE COMMUNE	QUESTIONNEMENT DES SOUBASSEMENTS DE LA PENSÉE	QUESTIONNEMENT DE L'ORDINAIRE
Groupe : moteur et ressource	Travail épistémologique	Mise en jeu des représentations normes et évidences
Suspension du jugement et principe de charité	Identification des biais cognitifs et sophismes	Décentrement
Intérêt collectif et élaboration du commun	Implications de la pensée	Ouverture des sens
↓	↓	↓
Coopération	Émancipation	Curiosité
→ pensée attentive	esprit critique	pensée créative

c. Annexe 3 : Bibliographie : des pistes pour s'aventurer

– Le site de l'association :
www.penserouvrir.com

– Les fondamentaux : théorie/pratique
À l'école de la pensée - Enseigner une pensée holistique, de Matthew Lipman. Trad. Nicole Decostre, éd. De Boeck, 2011.

Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique, de Mathieu Gagnon, Les Presses Universitaires de Laval, 2006.

La pratique de la philosophie avec les enfants, dir. Michel Sasseville, 2^e éd. PUL, 2000.

Les émotions démocratiques, de Nussbaum Martha, trad. Chavel, Climats, Flammarion 2011.

– Pédagogie nouvelle : Ouvrages de John Dewey, à savoir :

Logique : la théorie de l'enquête, trad. Deledalle, Paris, PUF, 1967.

Comment nous pensons ? trad. Decroly, Les empêcheurs de penser en rond, 2004.

Démocratie et éducation, trad. Zask, Armand Colin, 2011.

– Neurosciences cognitives Olivier Houdé, chercheur et professeur de psychologie à l'Université Paris Descartes, à savoir :

Le raisonnement, PUF, Que-sais-je, février 2014.

Apprendre à résister, Le Pommier, août 2014.



ACTES
DES
RENCONTRES
PHILO 2019

I. Sébastien Charbonnier

Enseignant-chercheur à l'université de Lille en didactique de la philosophie et en philosophie de l'éducation

SE RACONTER POUR SE DÉCOUVRIR CRÉATEUR DE CONCEPT SANS LE SAVOIR

1. Description brève du déroulement de l'atelier

Le nombre idoine de participants, pour un tel atelier, se situe entre 15 et 20 personnes. Cette restriction est due au fait qu'il s'agit absolument que tout le monde parle. Au-delà de 20, le temps commence à manquer et l'on réalise qu'il n'est, en fait, pas possible de tous s'écouter dans les effectifs trop chargés auquel l'institution scolaire nous habitue.

Une grande variété d'images est disposée sur une table, au milieu des participants. Ces images sont en grand nombre et choisies pour leur équivocité. Une édition bien choisie du jeu Dixit fait très bien l'affaire. Il est important de disposer d'images équivoques, c'est-à-dire susceptibles de convoquer l'imaginaire des participants qui pourront se projeter dans une narration libre à partir des supports que constituent les images.

Tous les participants sont invités à se lever pour choisir une image à partir de laquelle il devront partager un récit inventé sur le thème de la séance – que l'on peut décider avec les participants, ou bien en amont. Par exemple, lors des sessions à Wavre ce 30 mars 2019, nous avons pris le mot

« émancipé/er », donné oralement pour que chacun l'orthographe à sa guise.

Une fois rassis avec l'image choisie, tous les membres du groupe disposent de cinq minutes pour imaginer le récit qu'ils comptent faire à partir de l'image choisie. Certains prennent des notes écrites, d'autres rédigent tout, certains enfin se contentent de préparer dans leur tête ce qu'ils vont dire. La forme est totalement libre : cela peut aller d'un aphorisme, ou une simple interrogation, jusqu'à la petite histoire. La consigne donnée est de ne pas dépasser la minute, afin que le tour de parole ne dure pas trop longtemps.

Ensuite, lorsque chacun raconte son récit, il est demandé à deux personnes de réagir de manière très ponctuelle : la consigne est de relever un point, une idée, qui a interpellé. Il ne s'agit pas de juger (« j'ai bien aimé quand tu as dit ça », ou bien « je ne suis pas d'accord sur ça »), mais bien de relever un fait significatif. C'est donc un rebond qui est attendu. La consigne reste volontairement vague.

Pendant ce temps-là, l'animateur se fait le scripteur de ces rebonds (deux par récit, je le rappelle). Il ne note pas les récits eux-mêmes, mais bien les deux réactions suscitées par le récit. Il y a là un fort parti pris d'*interpretatio lectoris* ; l'un des buts de la démarche est de faire faire l'expérience de l'*heuristique* : « Quand je raconte quelque chose, qu'est-ce que cela donne à penser aux autres ? » C'est une expérience à part entière de l'altérité : non plus constater qu'autrui peut penser différemment de moi (cas classique dans les débats), mais entendre que ce que je dis peut être interprété différemment de ce que je *voulais dire*.

Cette prise de notes, par l'animateur, constituera un matériau riche et foisonnant, qui sera retranscrit pour la séance suivante et distribué, sous forme de liste brute, à tout le monde. On a alors obtenu une grande quantité de pistes et d'idées

qui seront catégorisées et ordonnées, au cours de la séance suivante, en vue de construire un programme de recherche avec le groupe.

Ce dispositif a été inventé pour un cours d'université sur l'éducation populaire – format classique : deux heures par semaine pendant tout un semestre, soit douze semaines. L'objectif était de partir des représentations des étudiants, qui pensaient ne rien savoir sur l'éducation populaire. D'ailleurs, ils ont témoigné de leur intériorisation d'une « incompétence par principe » : inquiets d'avoir à dire des choses sur le concept d'éducation populaire, alors qu'ils venaient pour « apprendre », l'effet de subversion des places de chacun a bien fonctionné. Les étudiants ne sont pas des ignorants face à un professeur qui serait le sachant. Voyons donc, justement, les principes philosophiques qui fondent ce dispositif.

2. Les principes philosophiques sous-jacents

Le partage des impressions premières permet d'ancrer la réflexion philosophique sur du vécu, tout en faisant un pas de côté par rapport aux énoncés habituels qui demandent : « Pour toi, c'est quoi la liberté, ou le bonheur ? »

L'objectif philosophique est triple :

a. **Épistémologiquement, les élèves savent des choses et sous-estiment leurs savoirs.**

En orientant vers le passé (raconter des représentations sur la base du vécu), on force les apprenants à solliciter des choses

qu'ils savent, plutôt que de les supposer ignorants. C'est la force du narratif, bien soulignée par Rancière, dans *Le Maître ignorant* : raconter est émancipateur. C'est le contraire des questions en « qu'est-ce que ? », qui orientent trop vite vers l'analyse et l'explication, dont Rancière souligne à quel point la tendance produit de l'« abrutissement » – le terme est fort, mais il veut souligner la gravité politique des effets de la pseudo-émancipation scolaire, vraie machine à aliéner.

En effet, lorsque des élèves se voient demander : « Qu'est-ce que le bonheur ? »,

par exemple, la tendance est très forte à fantasmer un avenir qu'ils n'ont pas. Étonnamment, c'est comme si la question comportait un biais d'exclusion des sujets. Dans les faits, c'est un constat, les réponses sont majoritairement des situations éloignées du vécu des élèves – au fur et à mesure qu'ils grandissent, jusqu'à devenir majoritairement composées de clichés consuméristes : « faire ce qu'on veut », « être riche », « connaître la gloire », etc.

b. Politiquement, nous prenons trop peu de temps pour apprendre à nous connaître les uns les autres.

C'est particulièrement flagrant à l'université, où les étudiants souffrent de se sentir anonymes, fréquentant des enseignants qui ne connaissent pas leurs prénoms, et ayant du mal à se connaître les uns les autres – avec le jeu des choix d'UE, les emplois du temps agrègent des groupes très divers pour une même promotion.

Or, avant toute opération d'analyse philosophique, il est crucial de construire un matériau *commun et partagé* par le groupe. C'est aussi une conséquence du constructivisme : prendre au sérieux la fameuse phrase de Bachelard dans *La Formation de l'esprit scientifique* (« rien ne va de soi, rien n'est donné, tout est construit »), c'est reconnaître que non seulement les idées sont construites, mais surtout, et en premier lieu, les faits ! Le dispositif donne donc le temps de collecter une factualité qui sera commune à tout le monde, une expérience collective – narrative et imaginative, mais proprement

concrète. C'est capital d'un point de vue méthodologique et épistémologique : trop souvent, les gens confondent l'idée en tant qu'on y adhère ou non (qui peut être vraie ou fausse, dès lors) et l'idée comme fait (qu'untel pense cela est un fait, ce n'est ni vrai ni faux). Cette distinction fondamentale dans la recherche en sciences humaines (étudier les représentations de tel groupe, ce n'est pas vouloir juger la véracité de ces représentations), est trop vite oubliée dans le dialogue philosophique.

Ici, l'enjeu n'est effectivement pas de débattre sur la véracité des représentations de chacun – « tu as tort de penser que le bonheur c'est ça », « je ne suis pas d'accord ». Il s'agit de faire le constat de la pluralité des représentations possibles et de partir de ce divers pour le prendre comme « matière étrangère », dont Canguilhem disait qu'elle est un ingrédient nécessaire pour faire de la bonne philosophie.

Je précise cela pour bien comprendre l'enjeu de ce moment inaugural d'un dispositif qui cherche à fonder à la fois une communauté de recherche (apprendre à se connaître) et un programme de recherche (être les co-auteurs de ce qu'on décide être important, avoir choisi politiquement ce sur quoi nous allons dépenser notre énergie collective : là encore, c'est un droit trop souvent dénié aux élèves dans la forme scolaire, habituée à proposer des curriculums construits par des adultes et non par les apprenants eux-mêmes).

c. Il s'agit, dans un troisième objectif corollaire des deux autres, de solliciter la puissance du *muthos*, avant de se précipiter vers la rigueur du *logos*.

Alors que les demandes définitionnelles (« qu'est-ce que la liberté ? »), surtout chez les élèves, amènent souvent des clichés et des énoncés peu habités par ceux qui les disent, l'énonciation d'un moment imaginé, sous forme de récit, produit souvent une narration (*muthos*)

riche de potentiel conceptuel (*logos*) qui constituera un matériau riche par la suite.

L'atelier veut permettre aux participants de faire cette expérience qui espère donner un sens autre que démagogique à l'idée « qu'on fait tous de la philosophie sans le savoir », énoncée de manière aussi provocatrice que sérieuse, jadis, par François Châtelet. Un sous-titre de cet atelier pourrait ainsi être : *De l'effet Jourdain assumé à la reprise réflexive, ou comment détourner les clichés en nous.*

3. Les conséquences didactiques qui en découlent dans le dispositif

Le concept d'« effet Jourdain », proposé par Guy Brousseau dans ses travaux de didactique des mathématiques, peut se définir ainsi : en référence au personnage de Molière, c'est lorsque le professeur, pour se sortir d'une impasse ou d'un manque de réactivité des élèves, reconnaît l'indice d'une connaissance savante dans une réponse donnée, bien qu'il ne s'agisse que de significations banales dans l'esprit de l'élève (Brousseau, 1998).

En philosophie, ce serait une valorisation induite des préjugés des élèves, qui revient à prendre pour un savoir ce qui n'est qu'une « opinion droite » – cela désigne chez Platon (1999a) une idée objectivement vraie, mais que l'élève est incapable de justifier.

Pourtant, je soutiens qu'en didactique de la philosophie le danger de l'effet Jourdain n'existe que dans un cadre de formation où l'on est *déjà passé à côté de l'essentiel*.

L'impensé épistémologique et politique de ce cadre de formation pourrait être désigné comme une conception *personnaliste* de la pensée qui s'intéresse aux solutions comprises par un individu (vérification et jugement). Or, en philosophie, comme dans les sciences aussi me semble-t-il, il s'agit bien plutôt d'apprendre à se donner à penser rationnellement les uns les autres (production et critique). C'est pourquoi le fait d'importer en didactique de la philosophie la reprise de l'effet Jourdain (dont je ne conteste pas la pertinence en didactique des mathématiques) serait un contresens politique sur ce que signifie apprendre dialogiquement la pensée critique.

Je propose donc de procéder à une *clarification conceptuelle* de la « raison » qu'on prétend former chez les élèves en philosophie. En effet, il ne faut jamais oublier que tout dispositif didactique repose, *in fine*, sur une certaine conception de la pensée.

Or, je soutiens que celle implicitement portée par la critique de l'effet Jourdain ne va pas de soi et me paraît même contraire à ce que la philosophie s'essaie à former à travers la parole dialoguée. Prendre au sérieux la dimension intrinsèquement collective du *dia*-logue suppose de mettre au centre de toute discussion un paramètre crucial : il y a *égalité* (épistémique et déontique notamment) entre les dialoguants. Dès lors l'effet Jourdain ne désigne pas un échec pédagogique, mais signale une victoire des dispositifs mis en place au service d'une *heuristique* : donner à penser

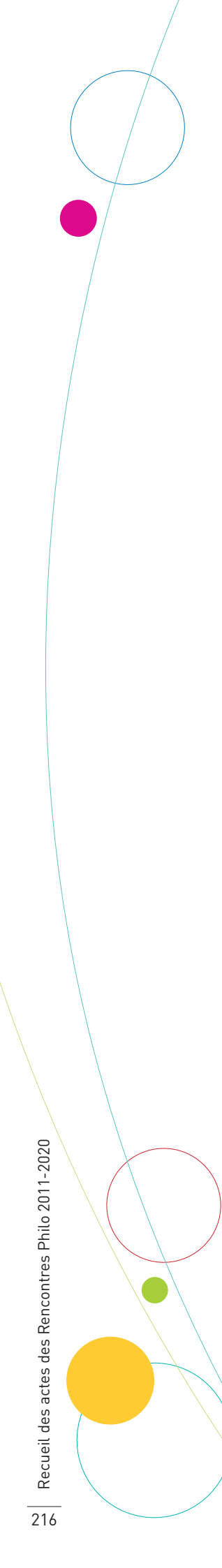
par ce que l'on dit plutôt que d'être capable de justifier ce que l'on dit. Si l'un (élève ou enseignant) projette des idées dans un énoncé que tel autre partage (sans « avoir » lui-même cette idée), cela augure d'un *moment instituant* pour peu que se poursuive le dialogue en vue de l'établissement de la preuve. L'alternative est la suivante : pense-t-on « bien » lorsqu'on peut rendre personnellement des comptes devant le tribunal de la raison ou bien lorsque l'on fait circuler la pensée au sein d'un collectif ?

4. Les effets dommageables de l'effet Jourdain pour juger d'une idée philosophique

Si l'effet Jourdain est une manière d'éviter le « débat de connaissance avec l'élève et éventuellement le constat d'échec » (Brousseau, 1986, p. 42), il est indéniable qu'une telle situation se présente souvent dans un cours de philosophie dialogué. Les exemples seraient innombrables. Pour n'en citer qu'un : l'énoncé « les animaux sont bêtes » signifie rarement, chez un élève, une distinction claire entre instinct et intelligence – critère qui servit longtemps pour désigner le propre de l'homme dans le règne animal. Pourtant, il peut être tentant de « capter » l'énoncé de l'élève pour l'honorer de la production de cette distinction qu'on fera alors noter à tous les élèves.

Ce risque bien réel d'effet Jourdain est remarqué par les élèves eux-mêmes. En effet, si l'on sollicite les élèves pour tirer de ce qu'ils disent plus qu'ils ne pensent, le processus d'institutionnalisation (les professeurs de philosophie parlent souvent de la « reprise » après un moment dialogué avec la classe)¹ apparaît comme artificiel et factice *aux yeux des élèves eux-mêmes*. Autrement dit, la posture réflexive qu'aident à former les moments d'institutionnalisation dans la classe (Margolinas, 1993, p. 135) est ici déjà parfaitement présente : les élèves sont vigilants sur ce qui est fait de leur contribution. Si effet Jourdain il y a, ils sont les premiers à le percevoir : ils vivent comme vexant d'être considérés

1 La définition qu'en propose Brousseau insiste sur le geste explicite, par l'enseignant, de « prendre acte de ce que les élèves ont fait », « donner un statut aux événements de la classe », « assumer un objet d'enseignement », « l'identifier ». Voir : BROUSSEAU Guy, « Le contrat didactique : le milieu », in *Recherches en didactique des mathématiques*, n°9, 1998, p. 311.



comme contributeurs d'un savoir (présenté comme tel par l'enseignant) dans lequel ils ne reconnaissent nullement leur pensée.

Les élèves ont donc une posture réflexive suffisante pour être capable de juger *la méprise que devient la reprise*. La question de l'institutionnalisation dans l'enseignement de la philosophie semble donc pointer des difficultés du côté de l'enseignant plus que des élèves, car lorsque ceux-ci sont impliqués, ils sont très attentifs à l'institutionnalisation. Le désir réel de faire participer les élèves n'est sans doute pas contestable chez les enseignants, mais cela montre combien la mise en place d'une situation didactique réellement dialogique est extrêmement difficile et ne se résume pas simplement à solliciter la participation des élèves.

Cette sollicitation peut même être contre-productive puisqu'elle fait vivre aux élèves la *désillusion de leur utilité* dans la construction d'une pensée. En ce sens, elle rend les élèves désabusés et déçus : c'est le processus très dangereux qui mène à la misologie². En effet, remarque Platon (1999b, 89d-90d), la haine est toujours le fruit d'un amour déçu et non d'un *a priori* négatif. Le misanthrope attendait trop des hommes et médit sur eux à la mesure de ses espoirs devenus désillusions ; le misologue est celui que la raison a déçu parce qu'il a commencé par en surestimer la puissance. Or c'est exactement cela qui est en jeu dans un dialogue raté avec les élèves : l'enseignant leur fait miroiter un rôle d'acteur du savoir construit en classe,

puis il leur fait sentir (bien malgré lui) la duperie de cette promesse.

Si la sollicitation des élèves n'est pas réellement inscrite dans un processus dialogique, si elle n'est qu'une forme de *politesse pédagogique* qui masque plus ou moins bien des *intentions de contenu* déjà écrit *sans* les élèves, alors elle est perçue comme injurieuse politiquement. En effet, il y a quelque chose de dérangeant dans le fait de faire semblant de donner la liberté à des élèves de construire quelque chose (l'idée d'un véritable constructivisme des apprentissages) alors qu'en fait toutes les voies du savoir sont déjà balisées et que les alternatives sont bloquées. Il y a une fausseté de telles situations *apparemment* dialoguées dans leur prétention à produire un savoir enseigné qui mimerait adéquatement le savoir savant – la référence à la maïeutique de Socrate comme modèle pédagogique est récurrente dans l'histoire de l'enseignement de la philosophie. La supercherie peut se décrire ainsi : elle consiste à faire croire aux élèves qu'ils sont *nécessaires* à l'élaboration du problème, donc acteurs véritables de l'apprentissage, alors que leur existence n'est que *contingente*. La fausse dévolution d'un apprentissage induit la contingence de l'apprenant : combien de cours se déroulent « très bien » *malgré* les élèves ? Cette contingence n'est pas qu'un échec pédagogique, c'est une humiliation politique, c'est la racine de toute servitude politique. Sa conséquence logique est l'acceptation de modes de gouvernementalité

2 Le misologue est celui qui hait (*misei*) les discours ou les raisonnements (*logos*).

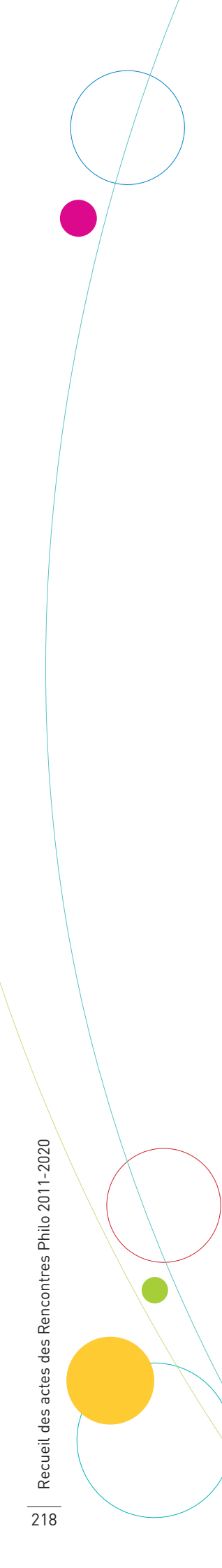
anti-démocratiques : j'ai l'habitude que l'on se passe de moi pour élaborer les problèmes vitaux, ceux qui me concernent pourtant au plus profond de mon être. En ce sens, l'observation du processus d'institutionnalisation est un indicateur assez fiable du niveau de *dévolution réelle* de telle situation didactique.

Chaque fois qu'il ne prend pas suffisamment au sérieux l'incongruité, l'étrangeté, des idées des élèves, l'enseignant reste prisonnier de la posture du « sachant » dans l'atelier qu'il anime : il est là uniquement pour apprendre à d'autres et chercher à *reconnaître du déjà-su*. Mais l'enseignant désire-t-il apprendre *de* et *avec* les autres, comme le suppose la pensée dialogique ? Or, tel qu'il a été défini, l'évitement de l'effet Jourdain ne déplace pas ce faux problème qui provient d'une conception de la rationalité et de l'apprentissage qui me paraît inadéquate vis-à-vis de ce que peut l'enseignement de la philosophie.

Je soutiens même que le mode opératoire décrit sous le nom d'effet Jourdain permet de pointer précisément un clivage net entre deux conceptions de la formation de la raison et de l'humain. Si l'on croit que la discussion philosophique en classe permet un apprentissage de la citoyenneté et du bien-vivre ensemble, alors il faut interroger vigoureusement les postulats épistémologiques et politiques qui pourraient constituer un frein à l'apprentissage de l'égalité. L'évitement de l'effet Jourdain est un cas paradigmatique à ce titre : en

optimisant un cadre dont les finalités et les effets politiques ne sont pas interrogés, il donne à voir ce qu'une certaine conception de l'enseignement de la philosophie peut produire en termes d'aliénation.

En effet, le danger pédagogique, dans l'animation d'un dialogue philosophique, n'est pas de croire erronément qu'il y a une clarté de l'idée dans l'esprit de l'élève (effet Jourdain), c'est de croire que l'important est de savoir formuler clairement des solutions (volonté d'éviter l'effet Jourdain en fonction d'une certaine conception de l'institutionnalisation). C'est finalement le processus d'institutionnalisation lui-même qu'il faut réinterroger : si la vie collective n'est pas possible sans institutions (symboliques d'abord, dont les savoirs disciplinaires sont les plus emblématiques), il faut se demander de quelle manière le système scolaire fait vivre ces moments instituants aux élèves. C'est ce que Dewey entendait par l'idée d'*adaptation problématique*. Contrairement aux conceptions réductrices de l'adaptation condamnées dans les débats actuels sur l'école, l'idée d'adaptation chez Dewey se distingue d'un ajustage utilitariste et n'assigne à l'éducation aucune fin extérieure à elle-même. « L'adaptation n'est autre que l'expérience toujours remaniée et cette expérience est éducative. Dewey ne réduit pas les intérêts de l'éducation aux intérêts sociaux du moment, mais il pense l'éducation comme processus continué, dans lequel le sujet se forme en modifiant son milieu social » (Fabre, 2008, p. 33). Par opposition aux institutions



en tant que réponses instituées³, qu'une certaine institutionnalisation cherche à reproduire dans les situations didactiques, il faut chercher à définir ce que seraient des « moments instituants » dans un cours de philosophie.

Je propose donc de dégager deux postulats du modèle d'institutionnalisation pour lesquels l'effet Jourdain est rédhibitoire, postulats que je conteste.

1. « *Je n'ai rien à apprendre de l'autre, je dois juste savoir s'il sait ce qu'il dit quand il le dit* ».

Ce premier postulat découle d'une conception juridique de la pensée (penser = juger), qui entérine une asymétrie radicale dans la relation d'apprentissage et forme des dispositions antidémocratiques dans les esprits qui discutent au sein d'un tel cadre.

Au contraire, il y a apprentissage de la pensée critique en philosophie uniquement dans la réciprocité des désirs d'apprendre l'un de l'autre. L'éthos démocratique ne peut se former chez les apprenants si l'exigence d'égalité épistémique n'est pas satisfaite. La réciprocité qui structure une discussion d'égal à égal est un élément fondamental d'une discussion philosophique : *apprendre (à l'autre) est impossible si je ne suis pas prêt à apprendre de l'autre*. Voilà ce qui manque à l'émancipateur autoproclamé qui pense pouvoir apporter à l'autre et n'imagine

même pas un seul instant avoir quelque chose à apprendre de lui.

Quelles conséquences peut avoir un enseignement qui veut aider les élèves, mais ne laisse pas ces élèves faire de même pour les enseignants ? L'imposition de « bénéfiques » unilatéraux dans un dialogue philosophique est-elle possible, a-t-elle seulement un sens ? N'exprime-t-elle pas, premièrement, un déni de la valeur de l'autre – constituant ainsi une violence *politique* réelle ? Ici se terre le nœud entre la confiance en soi et la capacité à faire confiance à l'autre : c'est parce que d'autres m'ont *autorisé à leur donner* que je pourrai ensuite avoir la force de donner, c'est-à-dire continuer à apprendre avec d'autres. Puissance de l'écoute : savoir écouter l'autre, c'est le rendre audible.

À propos de ce premier postulat, on peut donc dire, d'un côté, que le professeur qui tombe dans l'effet Jourdain est un mauvais juge, mais de l'autre, que l'enseignant « averti » (évitant l'effet Jourdain en ne se contentant pas d'un énoncé semblant dire vrai) devient seulement un juge plus aguerri. Dans les deux cas, la finalité est la même : juger. Or, le jugement provoque des *dispositions* politiques non désirables chez les élèves : notamment un sentiment d'inégalité épistémique et déontique, donc une perte de la confiance en soi – au sens politique qu'Emerson donne à ce terme :

3 Voir le dialogue engagé par Michel Vanni avec la critique radicale de Jacques Rancière sur les effets politiques de la fiction pédagogique d'une asymétrie entre professeur-sachant et élève-ignorant, dans : VANNI Michel, *L'Adresse du politique. Essai d'approche responsive*, Cerf, 2009, pp. 129-179. Le rapport génétique entre « réponse instituée » et « moment instituant », par différenciation, rejoint rigoureusement l'opposition épistémologique entre solution et problème dont les enjeux didactiques ont été mis en évidence par les travaux sur la problématisation. Voir : FABRE Michel, *Situations problèmes et savoir scolaire*, Presses universitaires de France, 1999.

capacité de prendre la parole pour proposer une idée à d'autres.

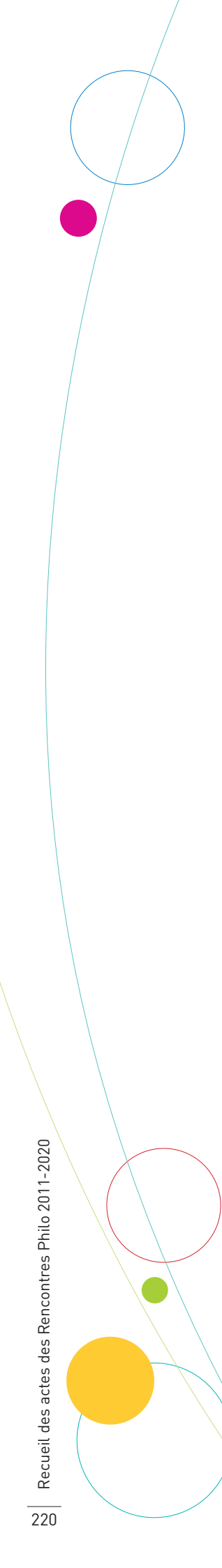
Pourquoi le jugement empêche-t-il d'apprendre ensemble, de manière dialogique ? Parce qu'il tue la réciprocité et la circulation de la parole : il empêche le « dia » du *logos*. En effet, lorsqu'est visé l'évitement de l'effet Jourdain, l'apprentissage pour le professeur ne porte pas sur les contenus (de quoi on parle), il porte sur l'individu porteur de la parole (que sait celui qui parle) : s'installe donc une sorte de *qui-proquo transcendental* dans la discussion. Un individu parle à propos d'un sujet avec un individu qui n'est pas avec lui dans le fil constructif du propos (apprendre ensemble) puisqu'il est toujours en train de vérifier en l'autre ce qui se dit (apprendre sur toi). Asymétrie pure : je n'ai rien à apprendre de toi et avec toi (création de valeur), tout ce que je dois apprendre, c'est ce que tu vaux (jugement en fonction des valeurs préexistantes et dont je suis le garant et le porteur). Dit autrement, l'apprenant est mis dans une situation qui ne fournit pas de bonnes conditions pour apprendre : on est plus proche de la situation du rat de laboratoire dont on observe les faits et gestes⁴. Il est encore sans doute plus facile de penser seul que de penser en présence d'autres qui adoptent une telle posture. La forme pure de cette situation absurde pédagogiquement est l'examen oral, qui instaure les pires conditions pour penser ensemble.

4 Je reprends l'analogie à Deleuze lorsqu'il décrit les conceptions de l'apprentissage qui réduisent celui-ci à la vérification de la détention d'une solution chez les apprenants. Voir : DELEUZE Guy, *Différence et répétition*, Presses universitaires de France, 1968, p. 215.

2. « *L'élève prend la parole pour communiquer une idée qu'il a dans son esprit* ».

Le second postulat renvoie à une image « classique » de la pensée, conçue comme transparente à elle-même. Boileau a le mieux résumé cette conception avec ces deux vers de son *Art poétique* : « Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement, / Et les mots pour le dire arrivent aisément. » Selon ce postulat, la pensée précéderait le langage, qui ne serait qu'un instrument transparent et servile pour communiquer ses pensées publiquement. L'effet Jourdain revient alors à traquer le psittacisme : le professeur devrait craindre la réification trompeuse de l'idée dans les mots.

Si l'on veut être conséquent, c'est alors une véritable logique de la traque qui s'ensuit. Pascal a résumé admirablement cette logique inquisitrice qui est celle du juge évaluateur lorsqu'il veut vérifier le caractère véritablement savant (et maîtrisé) d'une connaissance énoncée par un élève : « Tous ceux qui disent les mêmes choses ne les possèdent pas de la même sorte ; et c'est pourquoi l'incomparable auteur de *l'Art de conférer* s'arrête avec tant de soin à faire entendre qu'il ne faut pas juger de la capacité d'un homme par l'excellence d'un bon mot qu'on lui entend dire : mais, au lieu d'étendre l'admiration d'un bon discours à la personne, qu'on pénètre, dit-il, l'esprit d'où il sort, qu'on tente s'il le tient de sa mémoire ou d'un heureux hasard ; qu'on le reçoive avec *froideur* et avec *mépris*, afin de voir s'il ressentira qu'on ne donne pas



à ce qu'il dit l'estime que son prix mérite : on verra le plus souvent qu'on le lui fera *désavouer* sur l'heure, et qu'on le tirera bien loin de cette pensée meilleure qu'il ne *croit*, pour le jeter dans une autre toute basse et ridicule. Il faut donc sonder comme cette pensée est *logée* en son auteur ; comment, par où, jusqu'où il la *possède* : autrement, le *jugement* précipité sera jugé téméraire » (Pascal, 1658, pp. 142-143, je souligne).

C'est la logique de l'inquisition : en savoir plus sur l'autre, sur ses intentions, etc. Les questions sont plus destinées à enquêter sur l'autre : « pourquoi dis-tu ça ? », « peux-tu le justifier ? », « as-tu des preuves ? ». La connaissance du réel devient secondaire et prétexte à une évaluation de l'autre. C'est un retour en arrière perpétuel, on revient sur ce qui a été dit et pensé, mais on n'avance jamais ensemble. On s'intéresse aux acquis et non à la production.

Dans ce texte de Pascal, qui préfigure exactement l'analyse de l'effet Jourdain, le vocabulaire a le mérite, par sa radicalité, de formuler explicitement la conception de l'évaluation qui découle de la croyance en la transparence de la pensée à elle-même. Quelles « émotions cognitives » (Scheffler, 1991) cela induit-il ? C'est absolument terrorisant pour les apprenants et ils n'osent plus rien avancer : c'est l'audace de la pensée qui est alors perdue – le fameux « ose penser par toi-même » de Kant. Si l'on objecte que le « tact » du professeur doit prévenir les émotions négatives que

l'exigence de justification peut susciter chez les élèves, je répondrai qu'il est bien périlleux de compter sur des qualités subjectives très floues⁵ pour compenser les conséquences objectives d'une logique d'apprentissage.

À une telle logique, il faut opposer que la pensée se forme dans les mots et par les paroles échangées. On ne peut donc pas rendre des comptes sur ce que l'on dit car *on en dit toujours plus qu'on ne le pense*. Le langage est un objet symbolique qui permet de travailler ses idées en cherchant à les exprimer. Il faut prendre au sérieux ce que *dia-logos* veut dire : c'est en discutant ensemble que se forme la raison – en effet, « *logos* » signifie à la fois « discours » et « raison » en grec ancien. Kleist exprime cette idée dès le début de son essai intitulé *Sur l'élaboration progressive des idées par la parole* : « À l'époque, tu parlais sans doute avec l'intention d'enseigner des choses *aux autres*, or je veux, moi, que tu le fasses avec la raisonnable intention d'enseigner des choses *à toi-même* [...] L'idée vient en parlant » (1810, p. 44). Contre la conception classique d'une pensée transparente à elle-même, il faut opposer une vision plus moderne où le langage est un médium nécessaire à la formation des idées. Dès lors, la crainte de l'effet Jourdain paraît anachronique : il faut laisser un certain libre cours aux paroles échangées *pour* que puissent se former des idées rationnellement fondées.

5 Sur la mythification du « tact » professoral dans l'histoire de l'enseignement de la philosophie, voir : CHARBONNIER Sébastien, *Que peut la philosophie ?*, Seuil, 2013, pp. 60-61.

5. Conclusion

Contre la logique de l'inspection (évaluation des acquis d'un individu, orientée vers le passé), on peut opposer une logique de la prospection (évaluation de ce que nous arrivons à produire ensemble, orientée vers notre avenir commun). Nous nous transformons ensemble en discutant ensemble. Qu'est-ce que les mots de l'autre me font, comment orientent-ils ma pensée ? La parole de l'autre est cause pour ma propre pensée, je suis pris avec lui dans la chaîne causale : *nous nous causons mutuellement*.

Durkheim soulignait que la division du travail social est source de solidarité sociale : dans le même temps qu'elle différencie les individus, elle les rend complémentaires. Elle a même une nécessité morale : au lieu de mettre les individus en concurrence, elle les rend interdépendants et complémentaires. Pareillement, l'apprentissage de la discussion philosophique permet d'apprendre et de vivre, de manière privilégiée, l'exercice de la force collective lorsque nous nous donnons à penser ensemble.

L'égalité épistémique (hypothèse de l'égalité des intelligences) et déontique (droits et devoirs identiques) entre les dialoguants constitue le cadre axiologique nécessaire à la formation politique de l'éthos démocratique par le dialogue philosophique. En ce sens, ce qu'on désigne habituellement sous le nom d'effet Jourdain ne désigne plus un échec pédagogique, mais signale au contraire

une victoire des dispositifs mis en place au service d'une *heuristique* : donner à penser par ce que l'on dit plutôt que d'être capable de justifier ce que l'on dit. Je n'en tirerai pas ici toutes les conséquences politiques, mais on perçoit immédiatement les implications en termes de modèle des pratiques démocratiques : former un futur citoyen, ce n'est pas tant l'assurer qu'il dit consciemment des choses rationnelles, mais créer chez lui le désir d'échanger, l'audace de proposer à la multitude des idées. La justesse des choix politiques d'un pays tient moins à la clairvoyance des plus instruits qu'au désir de tous de parler et s'écouter, de s'instruire mutuellement et de faire circuler des idées qui réveillent et avivent les pensées de chacun. Le devenir rationnel des idées ainsi circulantes sera assuré par les vertus épistémiques des citoyens, et se cristallisera non pas dans la claire conscience de quelques-uns, mais dans les interstices des espaces de discussions ainsi aménagés. L'individu politisé (au sens citoyen d'un intérêt pour la chose publique) est moins celui qui a des « idées politiques » que celui qui demeure curieux de questionner les problèmes de la cité, et se tient prêt à continuer le *dialogue* qui fait *émerger la raison à travers les discours* entre les hommes.

C'est à une telle *patience* (qualité hautement philosophique) que l'atelier partagé à Wavre, ce samedi 30 mars 2019, visait à former : faire l'expérience de l'abondance des idées des autres, et entendre

ce que les idées de tous suscitent en chacun ; prendre le temps de collecter cette richesse idéale avant même de commencer à argumenter les uns contre

les autres. À vouloir trop vite débattre, on risque de s'enfermer, chacun, dans un monologue, faute d'avoir conquis la puissance d'entendre ce qui diffère de soi.

6. Bibliographie

AUGUSTIN, *La Doctrine chrétienne* in *Œuvres de saint Augustin*, t.11/2, Paris : Institut d'études augustiniennes, 1997.

BROUSSEAU G., « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques » in *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 7, n° 2, 1986, pp. 33-115.

BROUSSEAU G., « Le contrat didactique : le milieu » in *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 9, n° 3, 1998, pp. 309-336.

BROUSSEAU G., *Théorie des situations didactiques*, Grenoble : La Pensée Sauvage, 1998.

CANGUILHEM G., *Idéologie et rationalité*, Paris : Vrin, 1977.

CHARBONNIER S., *Que peut la philosophie ?*, Paris : Seuil, 2013.

CHEVALLARD Y., « Vers une analyse didactique des faits d'évaluation » in DE KETELE, J.-M., (Éd.), *L'Évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles : De Boeck, 1986, pp. 31-59.

DELEUZE G., *Différence et répétition*, Paris : PUF, 1968.

DEWEY J., *The Theory of Valuation* (1939) in *The Later Works of John Dewey*, Vol. 13, Carbondale : Southern Illinois University Press, 2008, pp. 191-251.

DUMAS G., « Questions orales à Guy Brousseau » in SALIN, M.-H., CLANCHÉ, P., SARRAZY, B., (Éds.), *Sur la théorie des situations didactiques*, Grenoble : La Pensée Sauvage, 2005, pp. 34-38.

EMERSON R. W., *Essais I*, Paris : Michel Houdiard, 1997.

FABRE M., *Situations problèmes et savoir scolaire*, Paris : PUF, 1999.

FABRE M., « L'éducation chez Dewey : conversion ou adaptation ? » in *Recherches en éducation*, n° 5, 2008, pp. 33-44.

FABRE M., Préface in CHARBONNIER S., *L'Érotisme des problèmes*, Lyon : ENS Éditions, 2015, pp. 5-10.

FOUCAULT M., *Le Gouvernement de soi et des autres. Cours au Collège de France, 1982-1983* (1983), Paris : Gallimard/Seuil, coll. Hautes Études, 2008.

FOUCAULT M., « What is Enlightenment ? » (1984a) in *Dits et écrits II, 1976-1988*, Paris : Gallimard, coll. Quarto, 2001, pp. 1381-1397.

FOUCAULT M., « Qu'est-ce que les Lumières ? » (1984b) in *Dits et écrits II, 1976-1988*, Paris : Gallimard, coll. Quarto, 2001, pp. 1498-1507.

KLEIST H., « Sur l'élaboration progressive des idées par la parole » (1810) in *Petits écrits*, Paris : Gallimard, 1999, pp. 45-49.

LIPMAN M., *À l'école de la pensée*, Bruxelles : De Boeck, 2006.

MARGOLINAS C., *De l'importance du vrai et du faux dans la classe de mathématiques*, Grenoble : La Pensée sauvage, 1993.

MAULINI O., *Mobilisation de ressources et conflits de savoirs : deux figures de l'articulation théorie-pratique en formation des enseignants*, Université de Genève, 2004. En ligne : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/deux-figures.htm>
Consulté le 22 juillet 2019.

NORDMANN C., *La Fabrique de l'impuissance 2. L'École, entre domination et émancipation*, Paris : Éd. Amsterdam, 2007.

PASCAL B., *L'Art de persuader* (1658), Paris : Payot (Rivages poche), 2001.

PLATON, *Ménon* (1999a), Paris : GF.

PLATON, *Phédon* (1999b), Paris : GF.

RANCIÈRE J., *Le Maître ignorant* (1987), Paris : Fayard, coll. 10/18, 2004.

SCHEFFLER I., *In Praise of the Cognitive Emotions and Other Essays in the Philosophy of Education*, New York : Routledge, 1991.

VANNI M., *L'Adresse du politique. Essai d'approche responsive*, Paris : Le Cerf, 2009.

WITTGENSTEIN L., *Recherches philosophiques* (1953), Paris : Gallimard, 2004.

II. Johanna Hawken

Docteure en philosophie et chargée de cours dans l'enseignement supérieur
Responsable de la Maison de la Philo, Mairie de Romainville : animation et formation pour les pratiques philosophiques

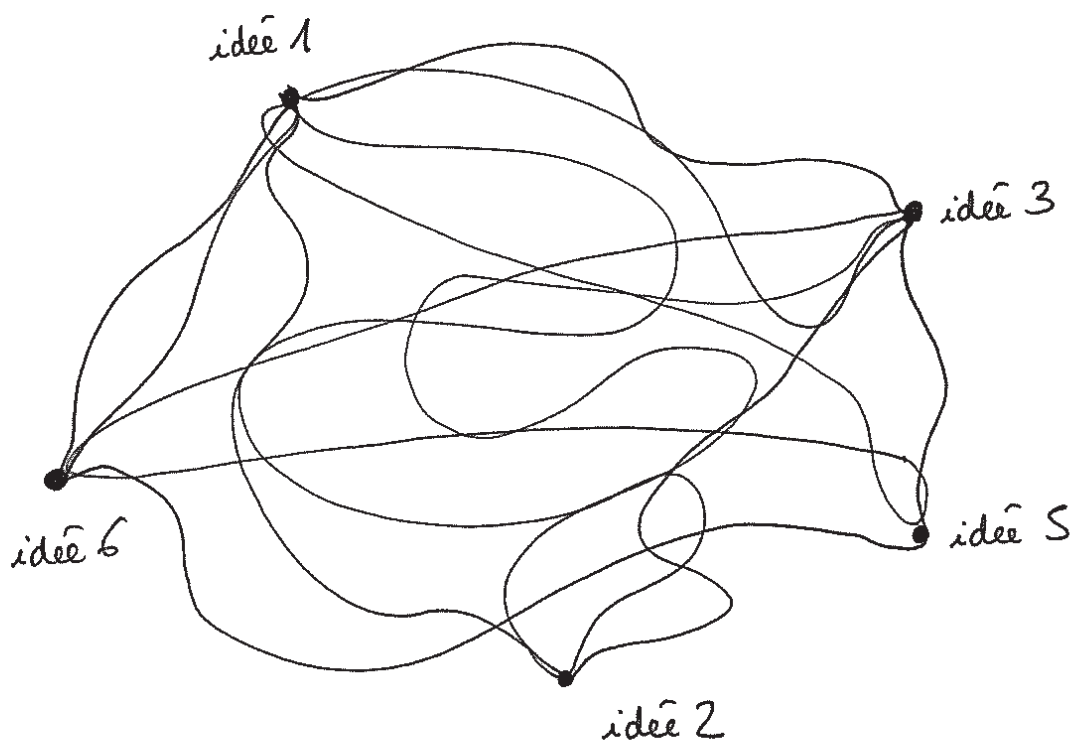
LE DESSINATEUR DU CERCLE DE LA PAROLE PHILOSOPHIQUE : UNE NOUVELLE FONCTION POUR SCHÉMATISER LA NATURE DE LA DISCUSSION

1. Introduction : apologie du nœud, ou le sens philosophique du cercle de la parole

On reproche souvent à la philosophie de tourner en rond. Pour notre part, nous revendiquons la beauté du cercle qui se dessine et se redessine, au fil de la discussion qui tisse la réflexion. La pensée philosophique évolue de façon circulaire et spiralaire car elle est vouée à retrouver sans cesse les mêmes idées, afin de les réexaminer, de les approfondir ou de les nuancer. Elle se retrouve elle-même sans cesse, s'étoffe au fur et à mesure des paroles ainsi reliées : lorsqu'on observe un groupe d'enfants philosophant, on voit les idées qui circulent de bouche en bouche, les hypothèses qui sont abandonnées puis reprises et même reprisées, les questions qui reviennent de façon lancinante et fascinante, les arguments qui sont repris en main ou les exemples qui deviennent des points d'achoppement pour la réflexion. La pensée tourne en rond car elle rebondit dans les frontières du cercle de la parole. Ainsi, nous défendons l'idée que la circu-

lation des idées constitue l'un des critères de la discussion philosophique. En effet, qu'est-ce qu'une discussion sinon la mise en relation d'idées exprimées ? Afin qu'un échange ne reste pas une simple accumulation de propos, il importe de viser la continuité de la réflexion, de nourrir les liens entre les idées et d'explicitier les connexions entre les pensées. Les paroles et les pensées doivent cheminer dans les esprits, au fur et à mesure. Les liens se tissent, se nouent, s'emmêlent. Il faut créer un nœud.

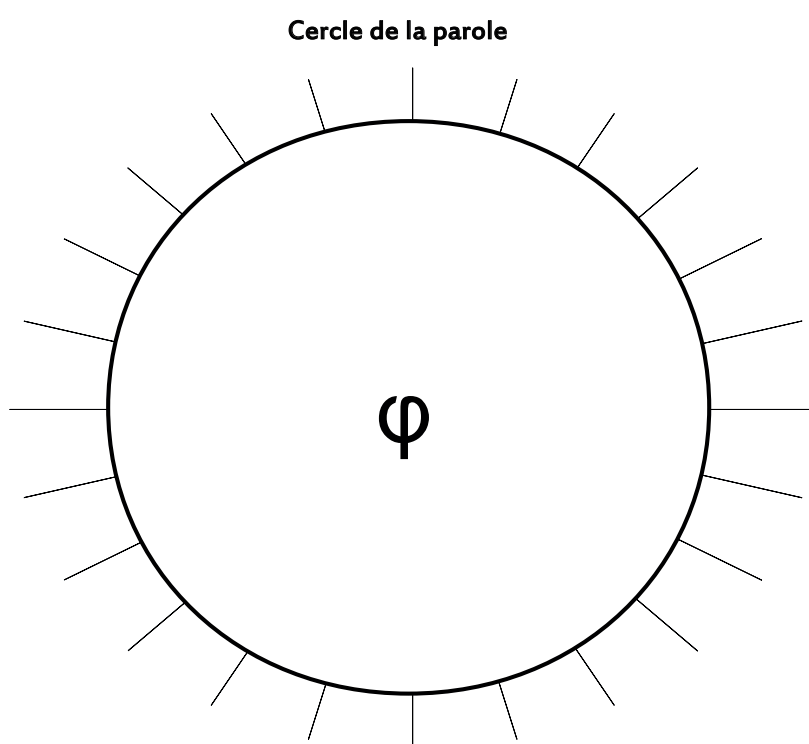
C'est pour transmettre ces idées aux enfants que j'ai créé le « Cercle de la parole philosophique », un outil pédagogique à la fois simple et riche que j'ai expérimenté depuis plusieurs années maintenant, dans le cadre de ma pratique de la philosophie auprès d'enfants âgés de 5 à 14 ans, au sein des diverses structures éducatives, culturelles et sociales de la ville de Romainville (93 230).



2. Le dessin du « Cercle de la parole philosophique » : présentation d'un outil pédagogique symbolisant la circulation des idées

En quoi consiste donc cet outil didactique ? Avant de commencer la discussion, un enfant est désigné « dessinateur du cercle de la parole philosophique » et devient responsable du dessin sur lequel est re-

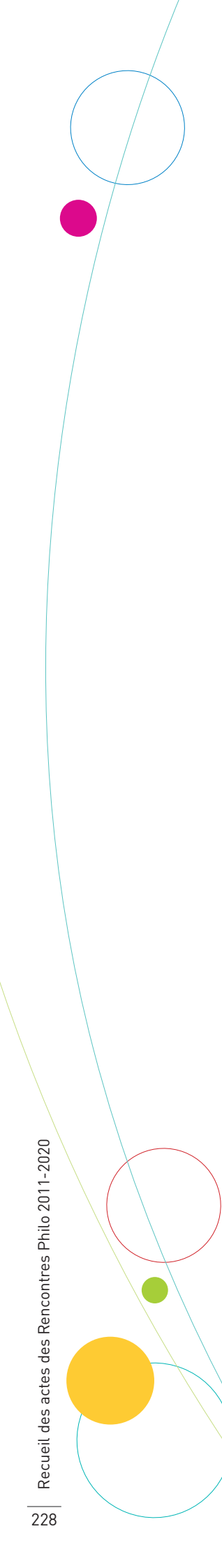
présenté schématiquement l'espace de l'atelier : le cercle formé par le groupe, le symbole « φ » au centre, et les noms des participants inscrits selon leur place.



Écrivez le nom des participants à la discussion philosophique sur les petits traits.
Dessinez la circulation de la parole en traçant des traits entre les noms des participants, au fur et à mesure qu'ils s'expriment.

La fonction du dessinateur sera de tracer le cheminement de la parole telle qu'elle circule parmi les enfants, au moyen d'un trait reliant progressivement les interlocuteurs au fur et à mesure des interventions. Il tracera donc une ligne continue reliant progressivement les interlocuteurs, si bien qu'à la fin de l'échange, sa production

manifestera la façon dont il s'est construit. Le dessin final permet de représenter symboliquement et visuellement la circulation de la parole, mais surtout celle des idées, car en effet, c'est cela qui doit être visé par le groupe. C'est pourquoi, à l'orée de l'échange, j'expliquais toujours aux enfants qu'ils devaient chercher à faire circuler les



pensées dans le cercle, en reprenant les idées des autres, en rebondissant à ce qui est dit, en prenant position par rapport à ce qui est proposé, en exprimant son accord ou son désaccord par rapport à ce qui est affirmé et en essayant sans cesse de compléter et développer les idées des pairs. Je leur disais que lorsqu'on s'exprime, c'est comme si on mettait les idées au milieu du cercle pour qu'elles soient proposées aux autres penseurs. Et j'insistais : notre règle d'or, en un mot, c'est qu'on ne pense jamais seul en philosophie : on pense avec les autres et grâce aux autres. En somme, l'objectif est d'inciter chaque enfant à penser au fait de s'intégrer dans le cercle de la parole. C'est comme si on essayait, tous ensemble, de tisser un tapis : on se passe le fil de la parole pour que chacun

puisse apporter son grain de sel et pour le faire passer. Afin de rendre ce principe clair, il est possible, une ou plusieurs fois, de réellement faire passer un fil parmi les enfants. Le facilitateur peut prendre une pelote de laine et les enfants se la passeront de main en main, comme ils le feraient pour le bâton de parole, mis à part qu'en l'occurrence, chacun garde le fil en main. À la fin, tous les enfants tiennent un bout du fil de laine, qui tisse entre les participants un grand nœud. Ce dernier représente la construction collective de la pensée.

Mais plus précisément, dans quelle perspective avons-nous créé cet outil pédagogique ? Quel(s) principe(s) essentiel(s) de l'exercice philosophique met-il en lumière ?

3. La rencontre des petits esprits, critère du dialogue philosophique

Le dessin du cercle de la parole met l'accent sur diverses spécificités fondamentales de l'atelier de philosophie, parmi lesquelles je souhaite analyser trois fonctions centrales : l'emblématisation de l'égalité entre les idées et les participants, la visualisation de la nature intersubjective de la discussion philosophique et la symbolisation du dialogisme visé par l'échange.

a. Emblématiser la valeur des idées et des apprentis philosophes dans la communauté de recherche

Il convient tout d'abord de s'attarder sur l'image du cercle. En effet, la mise en scène circulaire crée un espace particulièrement

propice à l'expression collective car elle matérialise le principe égalitariste selon lequel nul n'occupe une place prépondérante dans l'échange philosophique. Dans une disposition circulaire, aucun participant ne se trouve placé à un rang distinctif, aucune hiérarchie n'est instituée entre les premiers et derniers rangs : le cercle est une invitation à la prise de parole, en établissant l'égalité légitime de tous. Le facilitateur se doit de déclarer explicitement et même cérémonieusement le fait que chacun a le droit de parler et que tous auront le devoir d'écouter. Je dis toujours que nous sommes tous assis à égale distance du « φ », ce qui signifie que

nous sommes tous également capables de philosopher.

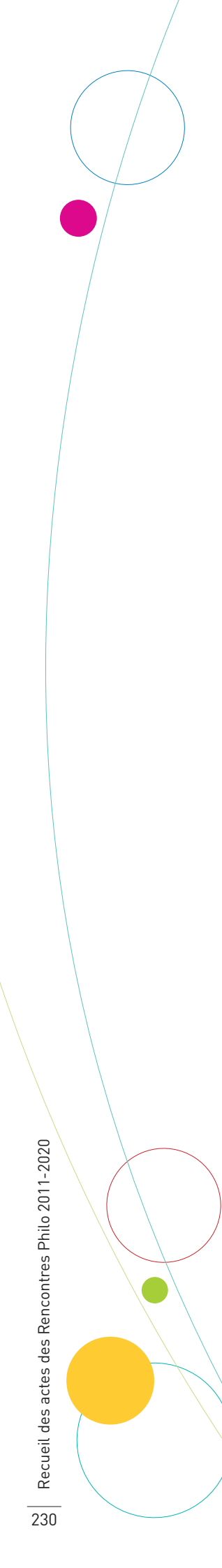
Le cercle est d'autant plus incitatif qu'il crée un face-à-face. Or, si la qualité de l'échange repose sur l'intensité de l'écoute, la compréhension mutuelle et la circulation des idées, alors les protagonistes doivent se faire face. Cette organisation physique des individus instaure une autre façon d'être propre à la communauté de recherche philosophique, dont Lipman établissait que l'un de ses quinze caractéristiques était qu'« elle fait se rencontrer les participants face à face »⁶. La notion de communauté de recherche contient une idée importante, que l'on souhaite adopter la méthode lipmanienne ou non : en effet, elle renvoie au fait que les enfants doivent faire communauté afin de philosopher, c'est-à-dire qu'ils doivent nouer entre eux une relation singulière, animée par la volonté de parler ensemble et la reconnaissance mutuelle de ses pairs. Les enfants doivent être présents les uns pour les autres ; or, cette mise en présence véritable est engagée par la mise en contact visuelle, auditive et spatiale. Cette mise en scène circulaire joue un rôle pédagogique crucial chez les plus jeunes, pour qui l'écoute est un apprentissage en cours d'acquisition.

Dans les discussions que j'animais, je disais toujours qu'on écoutait autant avec

les yeux qu'avec les oreilles et demandait à ce que le groupe regarde la personne exprimant sa pensée : car en regardant la personne, on l'écoute mieux, on s'imagine mieux d'où elle parle, on parvient mieux à comprendre sa pensée. Une attention constante était nécessaire pour inciter les enfants à toujours regarder et écouter la personne qui était en train de s'exprimer. « Une communauté de recherche peut être décrite comme un cercle de pensée. La disposition des participants en cercle [...] permet une égalité de position et un maximum de vision dans le groupe. [...] De nombreuses dispositions de classe ne sont pas propices à la discussion. [...] Chaque enfant doit pouvoir voir le visage des autres. [...] La création d'un cercle de pensée aide à modeler et à créer un sentiment de communauté qui encourage la participation »⁷. En un mot, la coopération intellectuelle ne peut se produire que dans une situation physique de communication propice à la rencontre interindividuelle. Lorsque les enfants arrivaient dans la salle, je leur expliquais que nous allions nous asseoir autour du « tapis-philo » et qu'une fois installés ainsi, nous ferions partie du monde de la philosophie, dans lequel on pense et on discute tous ensemble, dans le calme. Ce moment solennel, au seuil de l'atelier, nous semble représenter ce que François Galichet entend par « institutionnalisation

6 Concernant la liste des caractéristiques de la communauté de recherche, voir : LIPMAN Matthew, *À l'école de la pensée*, De Boeck, 2008, pp. 99-103.

7 FISHER Robert, *Teaching thinking, Bloomsbury*, 2013, pp. 134-135 : « A community of enquiry can be described as a thinking circle. The seating of participants in a circle [...], allows for equality of position with maximum vision within the group. [...] Many classroom settings are not conducive to discussion. [...] Whatever the physical limitations of the setting, make the best of the situation available, bearing in mind that each child should be able to see every other child's face. [...] Creating a physical setting that approximates to a "thinking circle" helps to model and create a sense of community that encourages participation » (Ci-dessus : ma traduction).



de la discussion »⁸. En effet, il est nécessaire de marquer l'« entrée en philosophie »⁹ par la délimitation et l'identification d'un territoire signifiant la distinction entre cette pratique et la vie ordinaire.

En outre, il y a un enjeu d'ordre métaphysique dans la relation à autrui et au visage d'autrui : en effet, eu égard aux tendances égocentrées des enfants, le dialogue philosophique peut être un moment notoire dans la prise de conscience de la réalité intellectuelle d'autrui. La mise en relation humaine nécessite la perception des visages d'autrui. « L'espace structurant le réseau des relations, les élèves se mettent en cercle, car on discute avec le corps de l'autre, son visage et ses gestes. »¹⁰. Afin de favoriser la rencontre des esprits et la construction distributive de la réflexion, la rencontre des regards se trouve essentielle, en instaurant une relation signifiante à autrui, qui se constitue, sous les yeux de tous, comme être rationnel. « Le visage humain est un objet physique et pourtant, par ses mimiques ou son animation, il peut prendre une expression qui, elle, n'a plus rien de matériel [...]. Elle peut constituer un début de recherche, qui s'accroîtra par des émotions et se renforcera par des discussions »¹¹. Pour le dire simplement, la relation frontale, dans un moment de discussion sur les grandes problématiques de la condition humaine, fait qu'autrui prend corps, prend vie, s'anime et devient un sujet pensant aux yeux des autres. Le dialogue

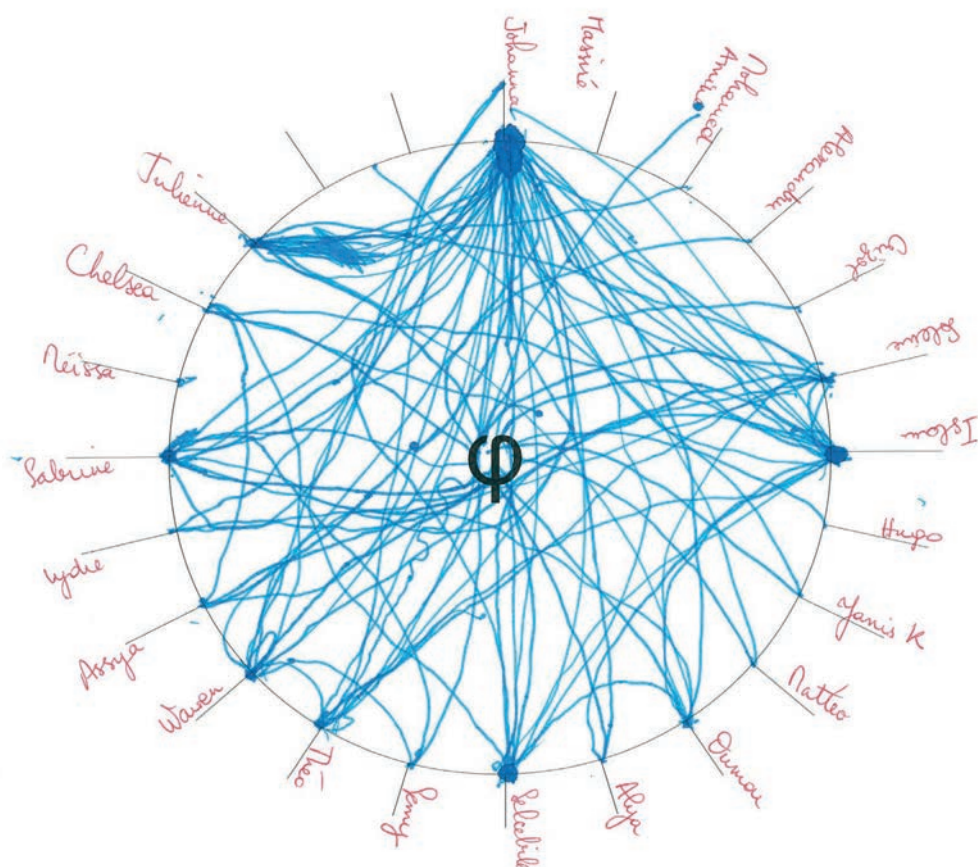
en face-à-face est l'un des ingrédients en vue du développement de la pensée bienveillante, de l'ouverture d'esprit, de l'interaction collective et d'un échange empreint de vitalité et d'authenticité.

8 GALICHET François, *La philosophie à l'école*, Milan, 2007, p. 82.

9 *Ibidem*.

10 TOZZI Michel, *Nouvelles pratiques philosophiques en classe, enjeux et démarches*, CRDP de Bretagne, 2002, p. 41.

11 LIPMAN Matthew, *À l'école de la pensée*, *op.cit.*, p. 156.



b. Visualiser l'intersubjectivité, à l'horizon du dialogue philosophique

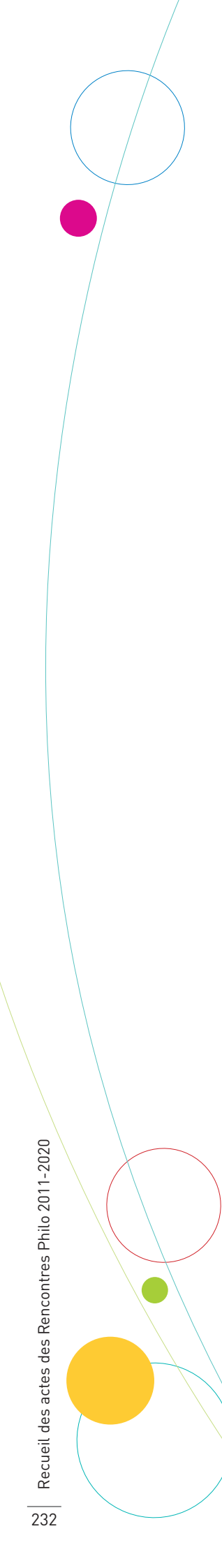
Le « Cercle de la parole philosophique » permet de valoriser et de visualiser une notion déterminante pour définir un échange philosophique : l'idée de rencontre des esprits. En effet, le dessin, dont les traits créent des connexions parmi les discutants et s'emmêlent en se superposant, est une production esthétique dont la forme symbolise le dialogue. Mais surtout, sa forme rend visible le processus d'échange des idées, de mise en relation entre les individus : or, la rencontre dialogique se définit par l'interpénétration et

la continuité entre les esprits. Les philosophes pour enfants, chacun selon leur prisme méthodologique, placent tous cette visée de rencontre des esprits en haute estime. En effet, qu'il s'agisse d'un débat où la confrontation des idées signale une proximité¹², d'un dialogue lipmanien¹³ où les habiletés de penser s'exercent successivement sur le même objet, ou d'une Discussion à Visée Démocratique et Philosophique¹⁴ où paroles et pensées doivent être échangées dans un cadre égalitaire, dans tous les dispositifs, les

12 Voir les travaux des philosophes défendant le « débat-philo » selon une méthode de maïeutique socratique, et notamment : BRENIFIER Oscar, *Enseigner par le débat*, CRDP de Bretagne, 2002 ; et BRENIFIER Oscar, *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, SEDRAP Éducation, 2007.

13 LIPMAN Matthew, *Philosophy Goes to School*, Temple University Press, 1988.

14 Voir : TOZZI Michel, *Apprendre à philosopher par la discussion : Pourquoi ? Comment ?*, De Boeck, 2008.



participants doivent être rassemblés, leurs interventions doivent être liées les unes aux autres, et l'écoute distribuée à chaque instant. Dans la méthode de Lipman, cette rencontre d'esprit est particulièrement recherchée car son approche épistémologique exige de construire un échafaudage intellectuel, de mener une enquête entre pairs en vue de constituer une ou plusieurs vérités intersubjectives. C'est ainsi qu'ils formeront une communauté de philosophes. À la question : « Qu'est-ce qu'une discussion réussie ? », Lipman répond qu'il s'agit d'une discussion où les petits esprits se rencontrent. Certains éléments indiquent la qualité du dialogue philosophique : « Dans une simple discussion, les individus présents peuvent évoquer des commentaires [...] mais sans accomplir une rencontre des esprits. Les individus parviendront peut-être à exprimer le point de vue duquel ils perçoivent la question, mais leurs points de vue ne s'entrecouperont pas au point de former les parties d'un cadre de référence plus large. [...] En revanche, une bonne discussion est cumulative ; chaque contribution est, en effet, une ligne de force ou un vecteur qui converge avec les autres et est orchestré avec les autres. »¹⁵. Lipman définissait la pensée philosophique comme l'orchestration des mouvements de la pensée *dans l'esprit*, il

n'est pas étonnant que le *dialogue* philosophique soit défini comme l'orchestration *entre les esprits*. Bien que chez Lipman, il y ait l'idée de créer un consensus, nous pouvons tout de même dire que l'orchestre des esprits joue à partir des idées différentes, ses instruments sont les esprits singuliers qui s'affairent à produire une réflexion collective. Bien entendu, ils ne sont pas seuls, et il semble évident que le facilitateur soit le chef d'orchestre, pour autant qu'il dirige les esprits dans la réalisation des habiletés de penser et non dans l'expression d'idées spécifiques. En revanche, cela ne signifie pas que le chef d'orchestre accomplisse une œuvre finie : la particularité de l'orchestre philosophique, c'est qu'il se termine sur une note ouverte, et que sa partition contient des notes de doutes. D'autres voix pourraient s'ajouter, car tout n'a pas été joué. La rencontre des esprits se clôt sur leur ouverture. Nous pourrions continuer à dessiner infiniment le cheminement de la parole philosophique dans le cercle. Le dialogue est ouvert, mais il est surtout un territoire dédié à l'ouverture d'esprit entre les individus. De façon générale, le progrès de la discussion doit donc se diriger vers une imprégnation mutuelle de plus en plus forte, vers un resserrement des idées échangées, un maillage crois-

15 LIPMAN Matthew, OSCANYAN Frederick et SHARP Ann Margaret, *Philosophy in the classroom*, Temple University Press, 1990, pp. 111-112 : « We must know how to distinguish mere discussions from good discussion, and must know what is distinctive about philosophical discussions. [...] A mere discussion may evoke comments from various individuals present (one hesitates to call them participants) but without achieving a meeting of minds. Individuals may succeed in expressing the perspective from which they perceive the issue, but the perspectives never intersect so as to form parts of some large frame of reference. A series of individuals may testify as to their beliefs, but they could just as well occupy independent universes for all the connection their testimonies have with one another. [...] A mere discussion is linear and episodic, like a mediocre picaresque novel in which a series of incidents is strung together, yet nothing ever builds. On the other hand, a good discussion is cumulative ; each contribution is in effect a line of force or vector that converges upon the others and is orchestrated with the others. » (Ci-dessus : ma traduction).

sant des idées exprimées. Une discussion philosophique n'est pas une série linéaire d'épisodes indistincts ou un amoncellement de témoignages individuels : elle forme une réflexion augmentative dans laquelle chaque contribution apporte un élément supplémentaire et complémentaire vis-à-vis de l'une des contributions précédentes. Dans ce point de vue, nous retrouvons la volonté d'éloignement de l'échange monologique ou anecdotique tel qu'identifié par Marie-France Daniel¹⁶ : pour la pédagogue québécoise, la pratique dialogique se caractérise par l'intersubjectivité, c'est-à-dire l'interpénétration des esprits, des discours et des idées. Dans une rencontre intellectuelle, les voix d'enfants expriment des pensées semblables aux voix d'un orchestre : elles s'entremêlent et se complètent, jusqu'à créer, à partir d'éléments distincts, une harmonie d'ensemble. Ce n'est pas grave si l'œuvre est modeste. Afin que l'orchestre livre un dialogue et non un monologue, aucune voix ne doit fonctionner en autarcie et ne se référer qu'à elle-même. L'orchestre des petits philosophes pourra s'acheminer, petit pas par petit pas, vers le dialogisme.

c. Symboliser le dialogisme

Ce qui fait que les diverses voix s'accordent, ce n'est pas qu'elles expriment la même chose, c'est qu'il existe une filiation entre leurs idées, qui se manifeste par la référence aux énoncés d'autrui. La philosophi-

cité nécessite la continuité des idées et des termes dans un déploiement progressif de la réflexion. Or, cela « implique aussi bien d'écouter les autres que de réagir avec à-propos. [...] C'est le rôle de l'enseignant de leur montrer comment aller au-delà du simple échange d'expression de leurs sentiments et opinions pour arriver à connaître les idées les uns des autres et à en discuter »¹⁷. L'échange philosophique se définit donc par la prise de connaissance réelle des idées d'autrui et une prise en compte effective de son discours dans le sien. Dans cette optique, Michel Tozzi convoque le concept de dialogisme tel qu'il fut défini par Bakhtine, afin de montrer la nécessité de l'interpénétration et des références réciproques : « L'intérêt majeur de la discussion pour l'élaboration d'une pensée, comme forme et dispositif d'un "penser ensemble", c'est le renforcement de ce *dialogisme*. Le dialogisme est un concept, défini par le psychologue russe M. Bakhtine¹⁸ comme "la présence du discours de l'autre, des autres, dans mon propre discours" »¹⁹. En observant un échange philosophique, il doit être possible de cibler la filiation entre les interventions pour attester de la rencontre des esprits : la présence du dialogisme se manifeste dans l'interpénétration des discours au sein d'un même cadre médiateur. Par exemple, à la suite de la lecture de l'histoire *De quelle couleur est ton monde ?*²⁰, dans laquelle un jardinier voit le monde en vert,

16 DANIEL Marie-France, *La philosophie et les enfants. Les modèles de Lipman et de Dewey*, Les Éditions logiques, 1992.

17 LIPMAN Matthew, *À l'école de la pensée*, op. cit., p. 162.

18 BAKHTINE Mikhaïl, *Esthétique et théorie du roman*, Gallimard, 1987.

19 TOZZI Michel, *Nouvelles pratiques philosophiques*, op. cit., p. 282.

20 GILL Bob, *De quelle couleur est ton monde ?* Phaidon Jeunesse, 2010.

alors qu'un astronome voit le monde en noir et blanc, les enfants ont mené une discussion dans laquelle la circulation de la parole m'a semblé manifeste. Afin de la rendre claire, je propose à la fois une notation explicite de la filiation mais aussi de la nature de la filiation entre les idées, au sein du cercle de parole :

[Facilitatrice] Vous tous ici, est-ce que vous voyez tous le monde de la même manière ? 1,2,3, Pensez !

[Enfant 1 : **idée 1**] - Non, parce que dans notre monde, il y a des couleurs qui sont pas belles, il y a des couleurs qui nous plaisent et qu'on aime.

[E2 : **filiation avec l'idée 1 par l'exemple**] - Moi je dis parce que par exemple, je vais voir une tulipe rose, je vais voir le rose que j'aime, mais il y a une autre personne avec moi, et elle voit la tulipe parce qu'elle n'aime pas le rose.

Quand deux personnes regardent une fleur rose, est-ce qu'ils voient la fleur de la même manière ?

[E3 : **idée 2 : filiation avec l'idée 1 par la reformulation**] - Non, il y en a il va la voir comme une fleur rose, et la personne elle peut la voir comme une tulipe.

[E8 : **opposition à l'idée 2**] - Il y en a qui savent pas toutes les fleurs, donc moi si je vois une fleur et que je dis que c'est une tulipe alors que c'est une rose, c'est pas pareil.

[E4 : **idée 2**] - Non, parce qu'on peut avoir une couleur qu'on n'aime plus.

C'est intéressant : si on a une rose rose, s'il y en a un, il adore les roses et la couleur rose. Et en face, l'autre personne, elle déteste les roses et le rose. Est-ce qu'elles vont regarder la rose de la même manière ?

[Tous] - Non ! Si !

[E9 : **idée 3 : filiation en opposition avec les idées 1 et 2**] - Mais si, on voit pareil, moi je vois pareil que les autres parce que par exemple, si je vois le tableau en vert, l'autre personne elle va voir le tableau en vert aussi.

On pourrait dire aussi : on voit tous la même rose, on voit la même rose. Mais est-ce que voir quelque chose, est-ce que c'est juste voir ? Ou est-ce que c'est aussi ressentir ?

[E10 : **idée 4**] - Voir, voir, voir, c'est aussi ressentir.

[E11 : **idée 5 : filiation avec l'idée 4**] - On a chacun des sentiments.

[E4 : **idée 6 : filiation avec l'idée 5**] - On a chacun un monde.

Alors la question, c'est « est-ce qu'on voit tous la rose de la même manière ? » Et on a pris l'exemple d'une rose rose : est-ce qu'on voit tous la rose rose de la même manière ?

[E10 : **filiation avec l'idée 1**] - Si jamais il y a quelqu'un qui aime le rose et il y en a une autre qui aime le jaune, ils auront des goûts différents.

[E2 : **filiation avec l'idée 1 et 5**] - Non, ils peuvent voir la même chose s'ils ont les mêmes sentiments : par exemple, deux personnes qui détestent les roses.

[E10 : **idée 7 : filiation avec les idées 1 et 6**] - Chacun son monde, moi je dis. Moi je dis chacun ses goûts.

Donc on voit le monde différemment selon ses goûts ?

[E8 : **idée 8**] - Quand moi je vais dans ma chambre, moi je dis que c'est ma chambre, mais mon frère il dit « non c'est ma chambre ».

[E12 : **filiation avec l'idée 7 par l'exemple**] - Chacun ses goûts parce que si il y a un restaurant en Maroc et un restaurant en Algérie, les plats et les couverts c'est pas la même chose, chacun ses goûts.

Vous dites que selon les goûts, selon ce qu'on aime, selon ce qu'on connaît, on ne voit pas le monde de la même manière. La question du coup, c'est : est-ce que c'est possible de voir le monde en vrai ?

Est-ce que c'est possible de voir le monde comme il est vraiment ?

[E13 : **idée 9**] - Oui, on peut le voir pour de vrai, on peut bien le voir pour de vrai.

[E5 : **idée 10 : filiation avec les idées 3 et 9**] - On peut le voir pour de vrai si on pense à toutes les couleurs.

[E14 : **idée 11**] - Si on pense à la même chose, on peut voir le monde pour de vrai : par exemple là on fait tous de la philosophie donc on voit la philosophie tous ensemble.

[E7 : **opposition à l'idée 11 et filiation avec l'idée 1**] - Moi je dis non parce que en fait il y a quelqu'un qui n'aime pas le rose, et l'autre qui aime quelque chose, ils vont pas voir le même monde.

D'accord, donc à la fois on voit tout le monde différemment, et à la fois on peut réussir à le voir de la même manière. (...) Finalement, est-ce qu'on voit LE monde ?

[E8] - Il y a combien de personnes sur terre déjà ?

[E11] - 7 milliards.

[E12 : Raphaël : **idée 12**] - Eh bah il y a 7 milliards de mondes parce que chacun a son propre monde !

Pourquoi tu dis cela ? Est-ce que nous tous on a un monde ? Celui qu'on voit ? Est-ce qu'on voit tous le monde de la même manière ?

[E2 : **filiation avec l'idée 12**] - Non... Bah par exemple, moi j'ai envie que le monde soit multicolore à part marron.

[E1 : **idée 13 : filiation en opposition avec l'idée 12**] - Je suis pas d'accord avec Raphaël, il n'y a pas 7 milliards de mondes, parce que s'il y avait 7 milliards de monde, il y aurait beaucoup plus de mondes. (...)

[E11 : Iris : **idée 14 : filiation avec l'idée 12**] - Moi je pense que chaque planète, chaque personne, c'est un monde, chaque planète c'est un petit monde qui est dans un énorme monde. Il y a plein de petits mondes et encore plus petits et encore plus petits et encore plus grands et encore plus grands.

[E12 : **filiation avec les idées 12 et 14**] - S'il n'y avait qu'un seul monde, tout serait pareil. (...)

Alors, la question, c'est : est-ce qu'il y a un monde, un monde qui englobe tout le monde ? Ou est-ce qu'il y a une infinité de mondes ?

un monde par personne ? un monde par pays ? un monde par ville ?

[E14 : **filiation avec l'idée 12**] - Je suis d'accord avec Raphaël parce qu'on a tous notre point sur le monde. Des fois on a tous notre avis...

[E7 : **filiation avec l'idée 12**] - Moi je suis d'accord avec Raphaël parce que moi et Iris on n'a pas le même monde.

Quelle est la différence entre le monde d'Inès et le monde d'Iris ?

[E1 : Inès : **filiation avec l'idée 12 par l'exemple**] - Bah moi j'ai un petit frère donc j'ai pas le même monde.

[E6 : **idée 15 : filiation avec l'idée 12**] - Il y a des faibles et des forts : il y a des différences de force.

[E9 : **idée 16 : filiation avec les idées 6 et 12**] - Bah le monde, dans sa tête, chacun a son monde : en fait, le monde c'est comme si c'était un désir pour quelqu'un. Je suis pas d'accord avec Inès quand tu dis le monde il est fait de planètes. Notre monde à nous, c'est ce qu'il y a dans notre tête, ce qu'on veut. Mais le monde normal c'est tout ce qui y a : il y a l'espace, les galaxies, y'a les planètes ; par exemple Axel il fait partie du monde.

Il fait partie de TON monde ou DU monde ? ou les deux ?

[E9 : **filiation avec les idées 16, 6 et 12**] - De mon monde à moi. Et dans ma tête.

Est-ce que chacun a un monde dans sa tête ?

[E12 : **idée 17**] - Oui. Mais le monde normal, il est pas toujours comme on veut²¹.

4. Un apport pédagogique significatif : la visualisation des équilibres et déséquilibres dans la distribution de la parole

À la fin de la séance, le dessinateur présente toujours le cercle de la parole et les enfants peuvent attester de l'ensemble formé par leur discussion. Ce moment, présent à la fin de chaque discussion, comporte une grande valeur didactique, car il constitue un moment d'analyse métacognitive de la discussion accomplie. Plusieurs éléments significatifs peuvent être dévoilés au travers de cette représentation schématique du dialogue :

non seulement elle symbolise le dialogue intersubjectif, mais en plus elle met en lumière la modalité de répartition de la parole. Le dessin permet de visualiser la distribution de la parole telle qu'elle se joue à l'échelle de l'atelier, mais aussi telle qu'elle évolue au fur et à mesure des séances, à la fois pour les enfants et pour le facilitateur.

21 Extrait d'un atelier de philosophie en cadre scolaire, classe de CE2 B (N.Bouyahia), école élémentaire Fraternité, 7 février 2012.

a. Visualiser la répartition de la parole entre les enfants

Le dessin de la parole philosophique permet de quantifier la distribution de la parole et de pallier, parfois, les inégalités. En effet, bien qu'il soit illusoire de garantir une égale présence discursive pour chacun, le dispositif se veut démocratique, et vise ainsi à amoindrir les effets de disparité. Pour le moins, on vise une collaboration intellectuelle : ainsi, il est toujours remarquable de constater que tous les enfants ont participé. Si chaque enfant est un point relié à tous les autres, cela permet de montrer à quel point chacun peut apporter son grain de pensée. Dans ce cas, le facilitateur peut féliciter l'ensemble du groupe pour sa réflexion collective. De plus, je proposais aux enfants qui avaient le moins parlé de clore la séance, s'ils le souhaitaient, avec une dernière idée. Cet espace qui leur était offert en fin de discussion semblait leur apporter une occasion de s'exprimer qu'ils n'avaient pas trouvée dans le flux de la discussion. Lorsque le groupe de jeunes penseurs a une pratique régulière, le dessin peut mesurer l'évolution de la parole sur le temps long, au fur et à mesure des discussions. En effet, les dessins successifs pourront révéler l'évolution de la distribution de la parole et montrer si elle est de plus en plus homogène, si elle reste centrée sur certains discutants, ou si elle devient déséquilibrée.

b. Visualiser la répartition de la parole du facilitateur

Le dessin du cercle de la parole possède aussi une fonction significative vis-à-vis de la place du facilitateur : en effet, le dessin révélera la fréquence de ses interventions par rapport à celles des enfants. C'est tout à fait important, car selon les cas de figures, cela permettra au facilitateur de tenter d'ajuster son positionnement, et d'en parler explicitement aux enfants. De cette façon, il pourra tenter de laisser de plus en plus de place aux enfants. En effet, dans mon expérience, les premières séances sont marquées par une participation légèrement trop forte de ma part, mais au fur et à mesure des séances, les choses s'équilibrent et j'interviens de moins en moins. Cela signifie, me semble-t-il, que les enfants se montrent de plus en plus responsables des compétences de pensée (reformulation, problématisation, argumentation, définition, etc.) et de l'élaboration des idées. Le facilitateur a de moins en moins besoin d'intervenir car les enfants ont intériorisé les exigences du dialogue et peuvent donc davantage porter son déroulement.



5. Conclusion

Enfants, et pédagogues : il me semble que nous avons tous besoin d'images pour mieux comprendre les apprentissages. Cela est d'autant plus crucial lorsqu'il s'agit de l'apprentissage de la pensée et du dialogue, qui sont des réalités éprouvées mais, quelque part, intangibles. Le dessin du « Cercle de la parole philosophique » est un outil pédagogique extrêmement

simple, mais il permet de transmettre aux enfants et au facilitateur une image concrète – certes limitée – de la discussion philosophique. Il constitue, en outre, un moyen pour le facilitateur de commencer à mesurer, au sein de sa pratique, l'apparition et le développement de phénomènes complexes tels que l'intersubjectivité, le dialogisme ou l'égalitarisme.

III. Silvio Joller

Philosophe, chercheur, enseignant, formateur et animateur d'ateliers de pratiques philosophiques (MASI - musée d'art de la suisse italienne)

Membre des associations de pratiques philosophiques Cirep-Crif (Italie) et Prophilo (Genève)

PRATIQUE PHILOSOPHIQUE ET ŒUVRE D'ART

(Traduction française par Catherine Maffioli)

1. Quel rôle peut assumer l'œuvre d'art dans un atelier de philosophie ?

D'une manière générale, on peut considérer l'œuvre d'art comme une incitation, une sorte de préparation, destinée à identifier d'éventuelles suggestions pour un débat, soit un rôle semblable à celui que Lipman attribue à la lecture de textes.

On pourrait également songer à utiliser une œuvre pour mener une réflexion philosophique sur la thématique de l'Art avec ses propres contradictions, ses définitions, ses limites et ses critères de jugement.

Sans vouloir exclure cette possibilité, mais en la complétant, on pourrait tenter

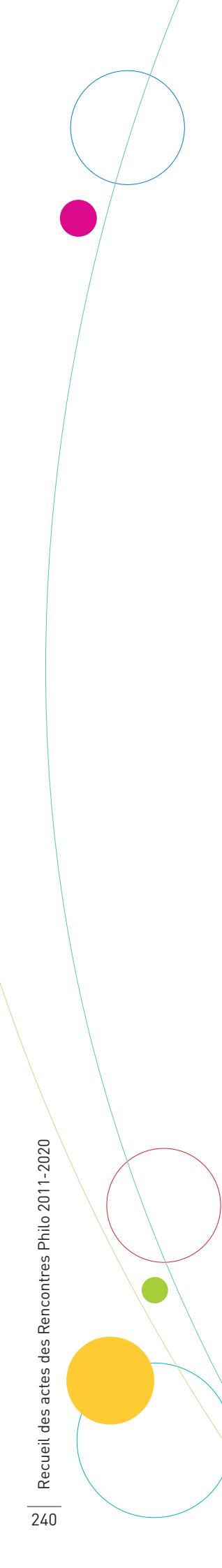
une approche différente, centrée sur la relation que nous instaurons avec l'œuvre. Un travail qui a pour objet l'analyse et la compréhension de l'œuvre. Un exercice esthétique dans la mesure où l'on pourrait axer la pratique sur l'analyse des perceptions sensorielles et, sur la base de ces dernières, sur l'élaboration d'un sens et de son interprétation. La confrontation à l'œuvre d'art prendrait ainsi la forme d'un travail de pratique philosophique doté d'objectifs propres faisant appel à des compétences spécifiques.

2. La dimension du jugement

Tenter de donner une seule définition de la « pratique philosophique » n'est guère aisé. Rien d'étonnant donc à ce qu'elle soit toujours évoquée au pluriel dans la mesure où, chacune et toutes à la fois, relèvent d'approches méthodologiques et pédagogiques fort différentes.

La communauté de recherche, le dialogue socratique, la discussion à visée philosophique (DVP), pour n'en citer que quelques-unes, présentent des dispositifs et des modalités de mise en œuvre diversifiés.

Une diversité issue de la grande variété de sensibilités philosophiques. À cet égard, on



pourrait presque affirmer que les pratiques sont multiples dans la mesure où elles relèvent chacune d'une approche et d'une conception de la philosophie différentes. Quoi qu'il en soit, on observe que, comme dans tout dialogue et tout débat, la pratique occupe un rôle central. La confrontation, considérée comme un moment d'échange et de développement pour tous les participants, semble être au cœur de la pratique, dans la mesure où il s'agit avant tout de « philosopher » avec les autres.

Comme dans toute pratique, deux grands thèmes de la philosophie sont mis en lumière et placés sur deux champs de travail : la vérité et la connaissance ou, en d'autres termes, ce que l'on peut affirmer ; le juste et la morale, comment agir.

Deux problèmes qui trouvent également écho dans l'approche kantienne. Le champ restreint à l'usage de la raison, avec ses limites et ses modalités d'expression, tel qu'on le trouve dans *Critique de la raison pure*, et *Critique de la raison pratique*, dans lequel on examine la liberté sous ses aspects moraux.

Il semble que notre travail de pratique philosophique s'attache à explorer ces deux grands axes, en expérimentant ces dimensions.

S'agissant de ces jalons importants dans la pratique de la philosophie, j'aimerais inviter ici à aborder un troisième champ, selon moi rarement exploré. Un champ susceptible d'émerger de la relation avec l'œuvre d'art, qui peut être ciblé et peut être mis en pratique. Le renvoi à l'approche kantienne me permet de faire comprendre

clairement le sens et les objectifs de la pratique que je poursuis dans le travail accompli autour de l'œuvre d'art. Un travail qui pourrait considérer l'œuvre comme une occasion d'aborder ce troisième champ de la philosophie.

À ces deux grandes critiques, Kant ajoute une troisième. Entre l'entendement et la raison, nous avons besoin d'une troisième faculté : le jugement. Notamment, celui que Kant nomme le « jugement réfléchissant », un espace dans lequel l'homme réussit à faire dialoguer la nécessité de la raison et la liberté de l'esprit.

Ce troisième champ philosophique représente le lieu dans lequel l'homme définit sa propre position entre le « ciel étoilé au-dessus de moi et la morale en moi ».

Le champ du jugement ouvre la dimension du sens et de la recherche téléologique et esthétique. Pour l'homme, le jugement est la faculté qui lui permet de travailler autour des concepts de finalité et de but ainsi que du beau. Pour Kant, le champ de la finalité ne peut viser à une objectivité atteignable par l'entendement ou la raison.

Le résultat du jugement réfléchissant n'est ni vrai, ni faux. Et pourtant, posé correctement, il peut assumer une universalité qui va au-delà du goût personnel et qui s'affranchit des formes les plus extrêmes du relativisme.

L'objet du jugement est la finalité, le but de la nature et de la création humaine. Le sens du monde et du beau.

C'est au travers de la réflexion sur ces objets que l'homme peut appréhender sa

place dans le monde. En examinant le sens des choses qui arrivent, l'homme trouve une place qui lui est propre.

J'insiste, cette lecture demeure une construction arbitraire et sans rapport avec la certitude de la vérité, mais peut dans le même temps être quelque chose aspirant à un certain degré d'universalité.

3. L'esthétique comme exercice de lecture : le sens de l'œuvre d'art

Comment peut-on mettre en œuvre une pratique qui permette d'expérimenter la dimension du jugement, de la formulation du sens, sans tomber dans le piège du relativisme, ou du goût subjectif ?

Oublions le langage kantien et revenons à l'œuvre d'art.

L'œuvre d'art est un objet particulier. Il n'est pas le fruit du hasard et d'une nécessité, et encore moins, un objet utilitaire.

Indépendamment de sa nature, il représente une création humaine qui réunit habileté technique et intentionnalité communicative lesquelles génèrent un événement sensible et autonome de par son utilité. L'œuvre d'art représente un objet auquel nous attribuons un sens profond et une intention formelle. Rien d'étonnant donc à ce que, face à une œuvre contemporaine, notre perplexité, notre incompréhension, notre quête naturelle de sens quant à la volonté et à l'intention de l'artiste nous poussent à demander des explications, à nous interroger *in fine* si l'on peut considérer ce quelque chose comme de l'art.

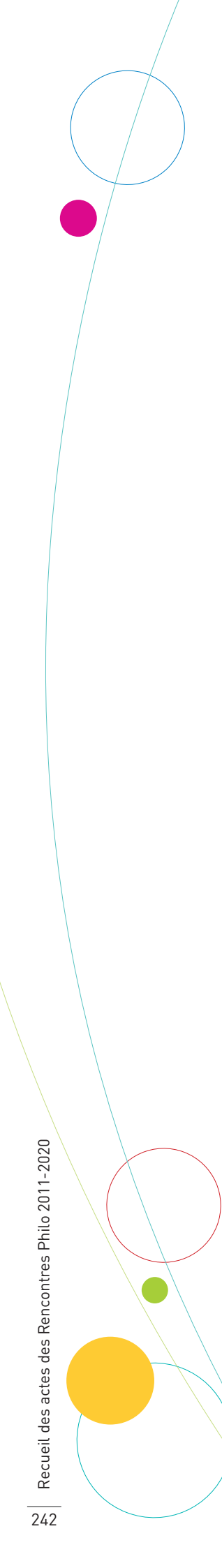
L'œuvre d'art est l'une des rares occasions où chacun est tenté de se poser la question du sens.

Depuis ses origines, l'œuvre d'art assume une dimension sacrée en tant que manifestation et expression du lien de l'humain, du monde dans lequel nous vivons avec la sphère du divin et d'une réalité supérieure.

Elle a de tout temps eu pour vocation de célébrer le lien entre monde terrestre et monde céleste. Un moyen d'en exprimer la relation étroite et complexe, tout en montrant le sens.

Traditionnellement, divinités, rois, héros, épopées mythiques et écrits sacrés ont servi de sujets aux représentations artistiques. Une réalité encore bien présente dans l'art contemporain sur laquelle je voudrais m'arrêter : l'espace de la représentation a une valeur propre dans la mesure où elle est l'expression du sens de la vie qui s'y manifeste.

L'Art se présente comme un événement sensible qui illustre une prise de position et n'existe qu'en tant que reflet d'une conception du monde.



Dans les œuvres, on observe un choix expressif rigoureux qui permet de ressentir, d'apprécier le sens qu'un auteur donne au monde, le rôle qu'il donne à l'homme, à sa liberté ainsi qu'à ses drames et à ses conquêtes. Pour simplifier, on pourrait dire que chaque œuvre recèle, au-delà de tout discours sur la beauté et le plaisir, une vision du monde. Confronté à l'œuvre, nous pourrions donc nous interroger sur le rapport au monde et à la liberté qui nous est montré.

En adoptant le raisonnement inverse, on pourrait dire que chaque conception du monde possède sa propre forme esthétique.

Dès lors, nous pourrions concevoir un exercice pratique qui puisse se traduire par une recherche autour du sens d'une œuvre. Un exercice qui ait pour objectif la mobilisation de compétences visant à la formation d'un sens, la formulation d'une interprétation, une lecture de la

conception du monde au travers d'une œuvre. Une pratique philosophique basée sur l'échange, le dialogue, cherchant à identifier le sens d'un objet d'art pour élaborer, ensemble, une interprétation dont l'ambition serait d'être le moins subjective possible. Il s'agirait d'un exercice esthétique dans la mesure où on s'intéresserait aux éléments sensibles d'une œuvre, en partant, de manière inductive, du détail, de l'environnement sensible dans lequel elle s'inscrit, à l'universalité, à la conception du monde que l'œuvre met en scène.

On tenterait ainsi de considérer l'œuvre sans chercher à mener l'enquête selon des critères de beauté, de goût, en retraçant les limites, mais en l'appréhendant plutôt comme un message que l'on placerait ainsi sur un plan sémiotique.

Un exercice philosophique d'interprétation qui, bien conçu, peut parfaitement être appliqué dans n'importe quel cadre de communication.

4. Exercice de lecture et d'interprétation de l'œuvre d'art

Comment est-il possible de concevoir un atelier qui puisse s'articuler autour d'un schéma basé sur la relation avec l'œuvre et promouvoir une interprétation partagée ? À cet égard, j'aimerais davantage revenir sur les fondements théoriques plutôt que de m'attarder sur des indications relatives au déroulement d'un atelier. Mon travail dans un cadre muséal est résolument différent de celui que j'effectue dans une configuration purement scolaire. Cette

approche comporte des implications importantes sur le déroulement. Je pense toutefois que la mise en place théorique de l'exercice peut être adaptée à différents cadres, à une classe par exemple, et à différents modèles de conduite du dialogue. Il me semble donc important de dégager différentes pistes théoriques qui permettent de faire un travail sur l'œuvre en général.

a. Difficulté

La première difficulté rencontrée face à une œuvre d'art, un tableau par exemple, consiste en l'habitude qui nous pousse à reconnaître ce qu'elle représente et le désir de connaître les éléments externes à l'œuvre inhérents à l'environnement culturel pour nous aider à mieux la cerner dans son contexte : la connaissance de l'auteur, la biographie de ce dernier, les interprétations critiques qui en ont été faites. L'identification immédiate des objets de la représentation nous pousse à sauter le processus de construction du sujet et nous oblige à élaborer inconsciemment, donc victime d'un préjugé, l'ensemble du processus de reconnaissance.

L'envie de connaître le matériel critique autour de l'œuvre nous incite à la considérer uniquement en fonction de son importance et de sa redondance culturelle et sociale. Une tentation naturelle qui nous empêche de considérer l'œuvre pour ce qu'elle est. Ces habitudes nous amènent à avoir un rapport fugace avec l'œuvre. Si notre attention est à ce moment-là dirigée vers quelque chose qui nous intéresse, l'œuvre nous « plaît », en cas contraire la relation avec l'œuvre est interrompue, nous faisant ainsi perdre l'occasion de saisir la dimension sémiotique de l'œuvre.

Afin d'éviter l'écueil dans lequel nous plonge cette suite d'opérations spontanées, il convient d'arrêter son regard sur l'œuvre, en cherchant à rester en relation avec elle telle qu'elle se présente à nos yeux.

Il existe certes de nombreuses stratégies. Un exercice philosophique sur une œuvre d'art consiste notamment à inviter les participants à réaliser deux opérations. On peut à ce titre imaginer ce processus comme une enquête en deux temps, qui fait appel à des compétences et à des instruments différents : une phase d'observation analytique d'une part et, de l'autre, une phase de recherche de sens ou d'interprétation.

b. Observation analytique

Observer un objet n'est pas une opération passive mais un processus actif qui requiert des compétences de verbalisation. En d'autres termes, la capacité de verbaliser et d'expliquer les caractéristiques « objectives » de l'œuvre. L'analyse n'est en fin de compte rien d'autre qu'une description aussi précise et objective que possible. Une description de ce type entend exclure tout commentaire et observation subjective de la part de l'observateur (« cela me plaît », « je perçois de la tristesse », « cela me rappelle », « il me semble »...) et a pour objectif de faire ressortir de manière consciente les aspects spécifiques, inhérents à la représentation de l'œuvre. Le résultat de l'analyse est un travail de collecte de données qui permet de rester en relation avec l'œuvre, de pénétrer en profondeur, d'observer des détails qu'un regard fugace empêcherait de voir. C'est uniquement sur la base de cette expérience, si possible partagée en groupe, que l'on peut tenter de formuler une hypothèse d'interprétation. Il s'agit d'un travail de nature inductive.

Objectifs

- Dépasser la tentation de considérer une œuvre en fonction du goût : beau, laid, me plaît, ne me plaît pas.
- Entrer et rester en relation avec l'œuvre en sachant se concentrer sur l'observation.
- Considérer une œuvre, un objet, pour ce qu'il/elle est.
- Décrire et comprendre les caractéristiques générales de l'œuvre.
- Sélectionner les caractéristiques qui peuvent être déterminantes, donc significatives, dans une œuvre d'art.

Caractéristiques de l'analyse

L'analyse n'est pas une observation simple et chaotique mais peut en revanche être guidée et structurée au moyen de certaines catégories d'observation. L'œuvre, un tableau par exemple, peut être considéré comme un lieu dans lequel se créent, au moyen de signes et d'un langage pictural et plastique, des signifiants.

Analyser et identifier les signes est la première opération susceptible de nous aider à imaginer une éventuelle interprétation.

Les éventuelles observations sur l'œuvre peuvent être classées en caractéristiques internes et externes.

Les caractéristiques internes d'une œuvre concernent tout ce qui apparaît dans l'espace de la représentation et les observations que nous pouvons faire à l'intérieur de cet espace dépendent des catégories suivantes :

Catégories topologiques

Nous pouvons considérer l'œuvre comme un espace et ordonner ses composants au moyen d'indicateurs d'orientation et de position : haut, bas, centre, périphérie, profondeur. Ces indicateurs permettent de nous orienter dans l'espace de l'œuvre.

Catégories chromatiques

Nous pouvons distinguer et décrire les composantes chromatiques d'un espace de représentation (Quelles sont les couleurs utilisées ? Où sont-elles utilisées ?).

Catégories concernant la forme

Nous pouvons distinguer des formes parmi des éléments isolés tels que lignes et contours (Est-il possible d'identifier des formes distinctes ? Des triangles, cercles, taches ?).

Catégories afférentes au style et au matériel

Nous pouvons distinguer les matériaux utilisés, les modalités d'exécution (Composition du matériel ? Techniques utilisées pour l'exécution ? Sont-elles visibles ? Travail rapide ? Minutieux ?).

Catégories figuratives

Dans la représentation, nous pouvons reconnaître les dissonances et les récurrences qui permettent de comprendre le fonctionnement de l'œuvre. Les dissonances se présentent comme « ou... ou... » et les récurrences comme « et... et... » (Observe-t-on des récurrences et/ou des dissonances de couleurs ou de formes ? De quelle façon ? Où ?).

La lecture des caractéristiques internes nous permet de comprendre comment une représentation est structurée, comment elle a été réalisée, quelle est sa dynamique.

Les caractéristiques externes sont tout ce qui permet de déterminer les limites propres de la représentation et tout ce qui met en relation l'espace de la représentation avec ce qui est en dehors et extérieur à l'œuvre.

Rapport entre le format, la dimension et l'encadrement

La forme du tableau, par exemple, ses dimensions et son cadre ont pour objet de fixer des limites « spatiales » à l'œuvre. Elles nous indiquent la place qu'entend occuper la représentation dans l'espace extérieur. On parle ici d'ouverture ou de fermeture de l'œuvre (Quelle sont ses dimensions ? Est-elle horizontale, verticale ? Quelle est la forme adoptée ? Carrée, rectangulaire ? Dispose-t-elle d'un cadre ? De quelle épaisseur ? Est-il décoré ?).

Titre

Le titre jette quant à lui un pont entre la représentation et la dimension linguistique, entre l'œuvre et la dimension sociale de la langue. Il peut favoriser le processus de reconnaissance de la représentation, peut enclencher le processus de signification ou peut constituer un nouveau processus d'observation (Le titre décrit l'œuvre ? L'explique ? Est inattendu ? Suscite des questions ?).

Éléments imitatifs

Bien que cette liste soit loin d'être exhaustive, nous pouvons également considérer

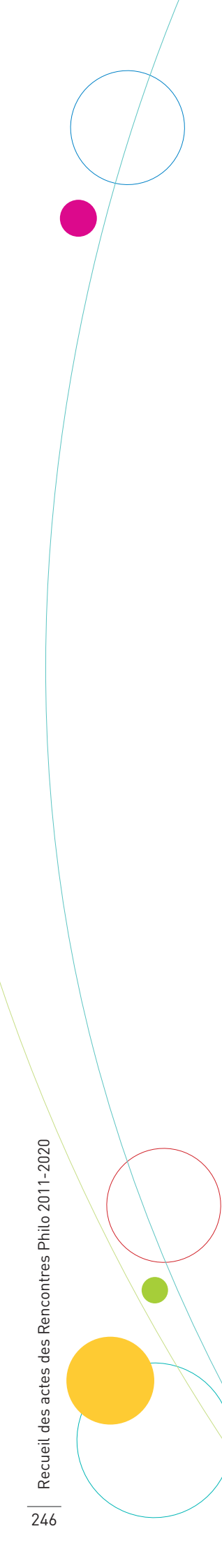
au titre de caractéristiques externes les éléments imitatifs présents dans la représentation qui nous incitent à considérer la réalité à laquelle une image souhaite nous renvoyer. Comme si certains éléments assumaient un rôle d'icône, de représentation de quelque chose (Pouvons-nous reconnaître des objets ? Des personnes ? Un lieu ? Des mots ?).

Le travail d'analyse permet de déterminer les éléments « objectifs » qui caractérisent une œuvre d'art. C'est sur la base de ces éléments que nous pouvons commencer à élaborer une « interprétation » ou, mieux encore, une hypothèse d'interprétation. Par le biais des dispositifs mis en place, l'œuvre a vocation d'activer un processus de compréhension et de signification.

c. Processus de signification et interprétation

Les éléments qui caractérisent l'œuvre d'art sont le résultat d'un choix reposant sur des critères précis, sont l'expression d'une prise de position. Ils sont la manifestation de la liberté et de l'intentionnalité qui les ont générés. L'interprétation est la recherche du sens de l'œuvre, de son mobile. Nous pouvons considérer l'œuvre d'art comme un délit et mener une enquête visant à identifier les raisons qui la soutiennent et les questions qu'elle suscite.

Elle s'apparente à une opération semblable à celle menée dans les romans policiers. Une approche inductive basée sur des éléments individuels, des indices qui permettent d'émettre une hypothèse qui confère à l'œuvre une portée universelle.



Les éléments observés et partagés permettent d'élaborer des interprétations qui ne sont pas fondées sur des impressions immédiates et des jugements personnels. Tel est l'exercice du jugement réfléchissant dont le résultat n'est ni vrai, ni faux, mais sensé.

Objectifs

- Pratiquer l'interprétation comme construction intersubjective.
- Formuler une hypothèse d'interprétation en se fondant exclusivement sur des éléments objectifs et partagés.
- Pouvoir comprendre et évaluer les limites et les présupposés d'une interprétation.
- Découvrir et apprendre comment exprimer une pensée autrement qu'avec des mots, en s'appuyant sur le sensible (vue, ouïe, toucher).
- Apprendre à reconnaître la dimension philosophique d'une œuvre d'art.

Caractéristiques de l'enquête à visée d'interprétation

Une méthode pour mener cette enquête consiste à envisager l'œuvre comme un acte de communication dans lequel la relation entre œuvre, auteur et observateur définit de multiples schémas d'interprétation.

Un acte linguistique qui, en tant que locution, peut être considéré comme un message pour l'observateur. Un message, qui se compose de différentes intentions ou d'actes de langage.

En examinant et en réfléchissant sur la façon dont les éléments observés dans l'œuvre agissent sur différents plans, nous parviendrons à mener un travail d'enquête de type interprétatif. C'est la relation entre les caractéristiques d'une œuvre qui déclenchera le processus de compréhension et d'interprétation. Parmi toutes les observations collectées sur l'œuvre en vue d'une hypothèse d'interprétation, certaines se montreront plus significatives que d'autres et, partant, décisives sur le plan communicationnel.

Pour pouvoir appréhender une œuvre, on pourrait s'appuyer sur les actions communicationnelles suivantes :

Acte assertif-représentatif

Nous pouvons considérer l'œuvre comme une affirmation, une déclaration, la définition d'un état de choses (Que représente cet état ? La représentation veut-elle imiter le réel ? Ou bien quelque chose qui n'est pas naturel ? Veut-elle exprimer une dimension intérieure ou spirituelle ? Quel message veut-elle transmettre ? Que revendique-t-elle ?).

Acte directif

Nous pouvons considérer l'œuvre comme une invitation, un ordre, une suggestion (Quel conseil prodigue-t-elle ? Que nous invite-t-elle à penser ?).

Acte promissif

Nous pouvons appréhender l'œuvre comme s'il s'agissait d'une promesse faite à l'observateur (Est-il possible de considérer l'œuvre comme une promesse ? D'un avenir ? De bonheur ? D'espoir ?).

Acte expressif

À l'intérieur de la représentation, des éléments laissent entrevoir le jugement de l'auteur sur le contenu de la représentation (Quelle est la tonalité émotive qui s'en dégage ? Quel est le jugement de l'auteur ?).

Acte déclaratif

L'œuvre d'art peut, dans certains cas, définir des mots, des actes, ou avoir pour intention de désigner une réalité. Nous pouvons sans doute retrouver dans chaque œuvre une définition de l'art ainsi que la valeur et le sens que l'auteur lui attribue (Quel type d'idée de l'art poursuit-elle ? Quelle revendication affirme-t-elle par rapport à l'ensemble des processus artistiques ?).

Examiner ces niveaux de lecture n'est en fait qu'une invitation et un moyen de comprendre l'œuvre dans sa dimension sémiotique. On ne retrouve pas nécessairement dans les œuvres tous les actes énumérés plus haut, mais il faut autant que possible les garder tous à l'esprit dans un exercice d'interprétation.

Fondements d'une œuvre

Projeter l'œuvre sur un plan communicatoire nous permet de reconstituer un éventuel message. Un message qui peut donner lieu à une enquête : chercher l'essence philosophique à la base de la déclaration en elle-même. Chaque hypothèse

ne doit à l'évidence reposer que sur des éléments partagés et considérés comme des traits distincts de l'œuvre, tout en faisant abstraction d'éléments ambigus, douteux, incomplets et vagues.

Sur la base de ces éléments, il est possible d'avancer une hypothèse concernant la conception du monde sur laquelle repose l'œuvre.

Les présupposés moraux, gnoséologiques, politiques... (Quels éléments significatifs et communicatifs peut-on considérer incontestables ? Quelle est leur place dans le cadre de problèmes de « hasard-nécessité », « vrai-faux », « juste-faux », « bonheur-tristesse », « ordre-désordre » ? Quelle idée morale l'œuvre veut-elle transmettre ? Quelle idée politique ? Comment considère-t-elle la connaissance ?).

Avec cet exercice, nous pouvons formuler de manière structurée une hypothèse d'interprétation à partir de l'œuvre, en la considérant pour ce qu'elle est, en restant en relation directe avec cette dernière. Ce faisant, nous avons ouvert le champ au jugement sans jamais pénétrer dans le champ du subjectif, du plaisir ou du beau, mais en menant plutôt avec les autres une quête de sens partagée.

Au travers de ces deux phases, analyse et interprétation, nous réalisons un exercice de pratique philosophique à visée esthétique.

5. Poursuite de l'exercice

Nous pouvons ensuite poursuivre l'exercice jusqu'à sa conclusion, ou mieux encore entamer un travail de pratique philosophique plus traditionnel. On pourrait par exemple chercher à transformer l'œuvre en un questionnement ou la considérer comme la réponse à un problème, abordé par la suite dans le cadre d'un autre atelier.

On pourrait également étudier la fonction perlocutoire de l'œuvre, en d'autres termes l'aspect subjectif de la relation, ou lancer une discussion sur la réaction que suscite une œuvre (Quelles sont nos réactions ? Que déclenche-t-elle ? Qu'arrive-t-il au spectateur, que peut-il ressentir ?). On pourrait également organiser un atelier pour réfléchir et analyser le travail accompli.

6. Conclusion

Enfin, j'espère être parvenu à montrer comment une œuvre d'art peut ouvrir le champ à un travail de pratique philosophique, qui en fait l'objet d'une réflexion esthétique. Un exercice que l'on peut considérer comme complémentaire à celui qui consiste à se servir d'une œuvre pour

susciter une discussion, ou pour aborder le thème de la création artistique.

Un tel exercice a pour vertu de remettre en question le processus inductif et d'observation ainsi que le processus d'interprétation et de signification : ni vrai, ni faux, mais générateur de sens.

7. Bibliographie

PAREYSON L., *Esthétique - Théorie de la Formativité*, Paris : Éditions de l'École Normale, 2007.

ECO U., *L'œuvre ouverte*, Paris : Seuil, 1965.

DANTO A., *La transfiguration du banal*, Paris : Seuil, 1981.

JOLLER S., *Art et Philo*, Liège, 2014 - <https://ilcoloredeimargini.noblogs.org/files/2015/03/Formation-art-et-philosophie.pdf> Consulté le 22 juillet 2019.

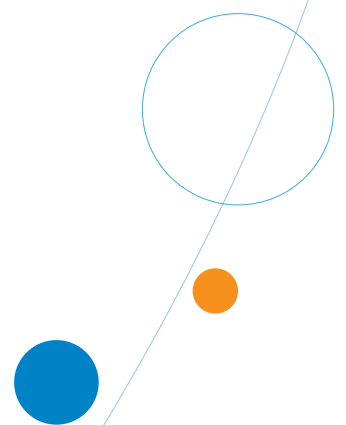
Approche sémiotique de l'œuvre d'art

GREIMAS A. J., « Sémiotique figurative et sémiotique plastique », in *Actes Sémiotiques*, n° 60, Limoges : PULIM, 1984.

SEARLE J., *Les Actes de langage* (1972), Paris : Hermann, 2009.

Approche anthropologique de l'œuvre d'art

BATESON G., « Style, grâce et information dans l'art primitif » in *Vers une Écologie de l'Esprit*, tome 1, Paris : Seuil, 1977.





RECUEIL DES ACTES DES RENCONTRES PHILO 2011-2020

Le présent recueil rassemble les contributions offertes aux Rencontres Philo des dix dernières années. Ces rencontres 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.

Prix 10 €

