

Penser & Créer

*La pratique de la philosophie
et de l'art pour développer
l'esprit critique*

Laïcité Brabant wallon

Nadia Beaudry

Richard Anthone

Edwige Chirouter

Aline Mignon

Michel Tozzi

Stéphane Fontaine

Gilles Abel

Hélène Hugot

Clovis Fauquembergue

Mélanie Olivier

Penser & Créer

*La pratique de la philosophie
et de l'art pour développer
l'esprit critique*

© **Laïcité Brabant wallon 2015**

Pôle Philo, service de Laïcité Brabant wallon
Rue Lambert Fortune, 33
B – 1300 Wavre

polephilo@laicite.net
www.polephilo.be — www.calbw.be

Ouvrage collectif coordonné par Mélanie Olivier,
Animatrice-Formatrice philo de Laïcité Brabant wallon

Tous droits réservés

Aucun élément de cette publication ne peut être copié, introduit dans une banque de données ni publié sous quelque forme que ce soit, soit électronique, soit mécanique, par photocopies, par photographies ou de toute autre manière, sans l'accord écrit et préalable de l'éditeur.

Crédits photographiques

Tous les crédits photographiques de cet ouvrage sont donnés sur les illustrations.

Maquette et mise en page

L'autobus – www.lautobus.be

ISBN : 978-2-9601800-0-8

Dépôt légal : D/2016/12.413/1

Penser & Créer

*La pratique de la philosophie
et de l'art pour développer
l'esprit critique*

LAÏCITÉ BRABANT WALLON

Table des matières

-
- 7** Laïcité : quand résister rime avec liberté
MÉLANIE OLIVIER POUR LAÏCITÉ BRABANT WALLON
-
- 15** Le rôle de la pensée créative dans la pratique
des Communautés de Recherche Philosophique
et son apport aux pratiques artistiques
NADIA BEAUDRY
-
- 27** Faire prendre la mayonnaise : ajouter un peu d'huile
et puis bien battre
RICHARD ANTHONE
-
- 43** La littérature pour grandir et penser le monde
EDWIGE CHIROUTER
-
- 51** Les liens entre philosophie et art avec *Philéas & Autobule*
ALINE MIGNON
-
- 65** Écrire sur l'art dans un atelier de philosophie
MICHEL TOZZI
-
- 77** Philographie : de la création d'aphorismes à l'issue d'ateliers
philosophiques ou de l'atelier philosophique comme trace
STÉPHANE FONTAINE
-
- 85** Philosophie pour enfants et théâtre jeune public
GILLES ABEL
-
- 99** De la philosophie et de l'art pour les enfants haïtiens
HÉLÉNA HUGOT
-
- 109** Émanciper par l'image
CLOVIS FAUQUEMBERGUE
-
- 123** Philo dell'Arte : se balancer entre pratique philosophique
et art plastique
MÉLANIE OLIVIER



Laïcité : quand résister rime avec liberté

MÉLANIE OLIVIER POUR LAÏCITÉ BRABANT WALLON

Cet ouvrage propose un dialogue entre la pratique philosophique, l'art et la laïcité. Qu'ont-ils, somme toute, à se dire ?

Les pratiques philosophiques, auxquelles il est courant – et pourtant pas si évident – d'adjoindre le qualificatif de « nouvelles », sont protéiformes et notre ambition n'est en aucun cas d'en dresser un portrait exhaustif ou de vouloir les résumer en quelques formules. Néanmoins l'on connaît l'importance de Matthew Lipman dans le développement de la philosophie avec les enfants. Lipman propose un changement de vision du système éducatif : ne plus se focaliser sur l'acquisition et la transmission de connaissances, mais plutôt se centrer sur le processus. Reprenons, pour le dire autrement, les mots de Karl Popper qui comparait la pédagogie à un « gavage d'oies » : « Notre pédagogie consiste à submerger les enfants de réponses à des questions qu'ils n'ont pas posées alors qu'on n'écoute pas les questions qu'ils posent. »¹ Prendre en compte les questions des enfants et leur apprendre à penser par eux-mêmes, pour eux-mêmes et avec les autres n'est pas un mince changement. C'est une vision politique où l'individu a les moyens de s'émanciper, de se libérer, de gagner en autonomie. Cette notion de liberté entendue comme émancipation, création de soi, autonomie dans les choix sera le fil rouge de ce texte introductif. Mais, disons-le d'emblée, cette liberté nous la couplerons à une autre notion, celle de résistance.

Écoutons Lipman : « Si le but de la pensée critique n'est pas de fournir des certitudes, quel est-il ? Tant qu'il s'agit du problème de connaissance et de croyance, je dirais que son but est défensif : un bouclier contre un lavage de cerveau qui ne laisserait aucune place à la recherche personnelle. [...] »² Gavage ou lavage, le constat est bien le même.

Ce court extrait repose sur la notion d'esprit critique, mais ce serait un tort de réduire Lipman à la volonté de développer cette dimension. Le sous-titre de la seconde édition de son livre *À l'école de la pensée* l'indique clairement : il s'agit dorénavant « d'enseigner une pensée

1. POPPER Karl, *Toute vie est résolution de problèmes*, éd. Actes Sud, 1997, 176 p.

2. LIPMAN Matthew, *À l'école de la pensée – Enseigner une pensée holistique*, traduit de l'anglais par Nicole Decostre, éd. De Boeck Supérieur, coll. « Pédagogies en développement », 2011, p. 57.

holistique ». La pensée holistique se compose de la pensée critique, de la pensée vigilante et de la pensée créative.

Nous faisons ici le pari suivant : en jouant sur la complémentarité de la pratique philosophique et des disciplines artistiques, nous augmentons les chances de développer une pensée holistique.

En quoi l'art pourrait-il servir à l'animation philosophique ? Dans son abécédaire³, Gilles Deleuze soulignait un travail commun au philosophe et l'artiste : résister. Résister à l'imbécilité ; et dès lors au gavage et autre lavage...

“ [...] *la pratique philosophique, augmentée d'un rapport à l'art, est l'une des façons de permettre l'émergence de sujets libres, créateurs de leur propre vie.*

On peut constater qu'en matière d'éducation, l'art et la philosophie ont des trajectoires similaires, tracées notamment dans le sillage de l'héritage platonicien. « Similaires » au sens où le système éducatif leur fait peu de place : l'art a une place très importante en maternelle et tend à diminuer au fil du parcours scolaire ; quant à la philosophie, elle est, jusqu'à présent, quasi absente du programme scolaire belge et il faut attendre la classe de Terminale en France pour la voir poindre le bout de son nez.

Platon réserve la philosophie à une élite, enfin sortie de la Caverne au terme d'un long parcours. Et l'on voit aujourd'hui encore les effets d'une telle posture de supériorité. L'activité du philosophe amène, le plus souvent, deux réactions opposées : soit on la juge « incompréhensible », « prise de tête », « inutile », soit on lui voue une admiration qui n'a guère plus de consistance. Alain Kerlan et Samia Langar, dans leur ouvrage *Cet art qui éduque*⁴, montrent quant à eux l'ambiguïté de notre

3. BOUTANG Pierre-André, *L'abécédaire de Gilles Deleuze*, DVD, éd. Montparnasse, coll. « Regards », 2004 (entretiens avec Claire Parnet tournés en 1988), en particulier la lettre R comme Résistance.

4. KERLAN Alain et LANGAR Samia, *Cet art qui éduque*, yapaka.be.

rapport à l'art : rejeté depuis Platon, qui considérait l'artiste comme un dangereux producteur de simulacres et voulait le tenir éloigné du domaine de l'éducation, tout en glorifiant la Beauté comme ouverture vers le Monde des Idées.

Concernant l'art : Friedrich von Schiller, en 1795, adresse ses « Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme » au duc d'Augustenburg, lui conseillant de faire bénéficier chaque être humain d'une éducation esthétique, car il s'agit selon lui de la seule manière de considérer l'homme dans sa totalité, en dépassant la division entre « raison » et « instinct ». Plus loin, c'est en dépassant cette dualité que l'on peut viser la liberté, ce qui permet à l'auteur de conclure que « c'est par la beauté que l'on s'achemine à la liberté »⁵.

C'est le même chemin que nous suggère Lipman avec l'idée de développer, et ce dès le plus jeune âge, une pensée holistique. Il s'agit là aussi d'abandonner le dualisme raison/passion, intelligence rationnelle/sensibilité pour réunifier et ainsi libérer.

Jusqu'ici, nous avons mis en avant la dimension individuelle, le rapport à soi. Mais la réhabilitation de la pratique artistique et philosophique dans l'éducation instaure aussi un autre rapport à autrui, un autre rapport au pouvoir et un autre rapport au temps.

Qu'en est-il du rapport aux autres dans une Communauté de Recherche Philosophique (CRP) ? Poser cette question revient à porter son attention sur le terme de « communauté ». L'enjeu des Nouvelles Pratiques Philosophiques (NPP) est de penser par et pour soi-même, mais également avec les autres. Comme le stipule le rapport de l'UNESCO « La philosophie, une école de la liberté », « il s'agit non de (con)vaincre ou de lutter contre mais de chercher avec, de travailler sur des rapports de sens et non sur des rapports de force, où l'autre est un partenaire indispensable pour y voir plus clair et non un adversaire. Le droit d'expression de son opinion (doxologie) y a pour contrepartie un devoir

5. *Ibid.*, p.37

d'argumentation rationnelle, toute objection étant un cadeau intellectuel, non une agression contre ma personne. »⁶

Michel Tozzi a mis en avant le rôle d'apprentissage de la démocratie dans les NPP. Son dispositif d'animation, la Discussion à Visées Démocratique et Philosophique, prévoit de distribuer différents rôles aux participants, tant pour assurer un climat propice à la discussion – par le respect des certaines règles de parole par exemple – que pour assurer l'exigence philosophique. Voici ce qu'il dit de l'intérêt de la pratique philosophique pour la démocratie : « La démocratie a tout à gagner à faire réfléchir les jeunes le plus tôt possible à l'école, par une "éducation à une citoyenneté réflexive dans l'espace public scolaire", qui la préservera des dérives possibles de la démocratie : la doxologie, règne de l'opinion, la sophistique, art de vaincre par la parole, et la démagogie, qui rallie son opinion aux plus nombreux. Nous avons besoin d'une "laïcité de confrontation" (Paul Ricœur), et non d'indifférence : discuter de ce qui fait désaccord, mais dans la paix civile, avec un dispositif démocratique et des exigences intellectuelles. »⁷

Non pas convaincre mais comprendre : cela instaure, à tout le moins, un autre rapport au pouvoir. De par les règles inhérentes à un atelier de pratique philosophique (ne pas monopoliser le temps de parole, apporter des arguments...), les cartes du pouvoir sont redistribuées. Et elles le sont jusqu'au rôle tenu par l'animateur. Celui-ci n'est pas, dans le cadre des NPP, mandaté pour apporter un savoir, un enseignement, mais pour « stimuler l'effort » dans l'apprentissage, à la manière du « maître ignorant » de Rancière⁸. L'animateur est là pour relancer la discussion, assurer le respect du cadre fixé et non pour sanctionner et imposer la bonne réponse.

6. La philosophie – une école de la liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosopher, Rapport de l'UNESCO, sous la direction de Moufida GOUCHA, UNESCO, 2007, p. 13.

7. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Nouvelles-pratiques-philosophiques-Repondre-a-la-demande-sociale-et-scolaire-de-philosophie>

8. RANCIÈRE Jacques, *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, éd. Fayard, 1987.

Il n'est pas anecdotique de constater l'effet indirect des ateliers de philosophie : en prenant au sérieux la parole de chacun et en misant sur l'égalité, la confiance en soi des participants augmente. Le même effet a été constaté par Alain Kerlan et Samia Langar⁹ concernant les expériences de l'art à l'école, ce qu'ils expliquent notamment par la modification du regard de l'enseignant sur ses élèves, pouvant même rayonner positivement sur la relation entre les parents et l'école.

Il nous semble que la pratique philosophique et la pratique artistique entretiennent un autre point commun : un rapport particulier au temps. Dans son livre *L'impatience de la liberté*, Édouard Delruelle analyse le système politique et symbolique actuel comme suit : « Il précipite toute existence dans un pur présent, empêchant l'individu de se fixer d'autres objectifs que de rester disponible pour la production et la consommation. Il devient de plus en plus difficile, pour chacun d'entre nous d'habiter le temps. »¹⁰ Or, que ce soit dans la pratique philosophique comme dans la pratique artistique, il se peut que la résistance passe par là également : ralentir, prendre le temps, non pour produire et consommer mais pour ouvrir la possibilité d'un autre rapport au monde. Non pas pour avoir mais pour être. Il s'agit, en définitive, de prendre « le temps de l'autonomie »¹¹. Et cette autonomie gagnée n'a rien à voir avec l'individualisme, puisqu'elle est gagnée grâce au rapport avec les autres. On a vu l'importance de l'expérience de la recherche en « communauté » dans la pratique philosophique. Certaines disciplines artistiques sont indéniablement une expérience du vivre ensemble – pensons à la danse, au théâtre... – et même pour des disciplines plus individuelles nous rejoignons Alain Kerlan et Samia Langar qui soutiennent que l'objectif d'une éducation artistique qui prenne au sérieux le pouvoir libérateur de l'art selon le projet de Schiller est le fait de permettre à tous un accès à une expérience esthétique.

Pour le dire autrement, nous gageons que la pratique philosophique, augmentée d'un rapport à l'art, est l'une des façons de permettre l'émergence de sujets libres, créateurs de leur propre vie. Pourquoi ne pas

9. KERLAN Alain et LANGAR Samia, *op. cit.*

10. DELRUELLE Édouard, *L'impatience de la liberté – Autonomie et démocratie*, éd. Labor / éd. Espace de Libertés, coll. « Liberté j'écris ton nom », 2004, p. 23.

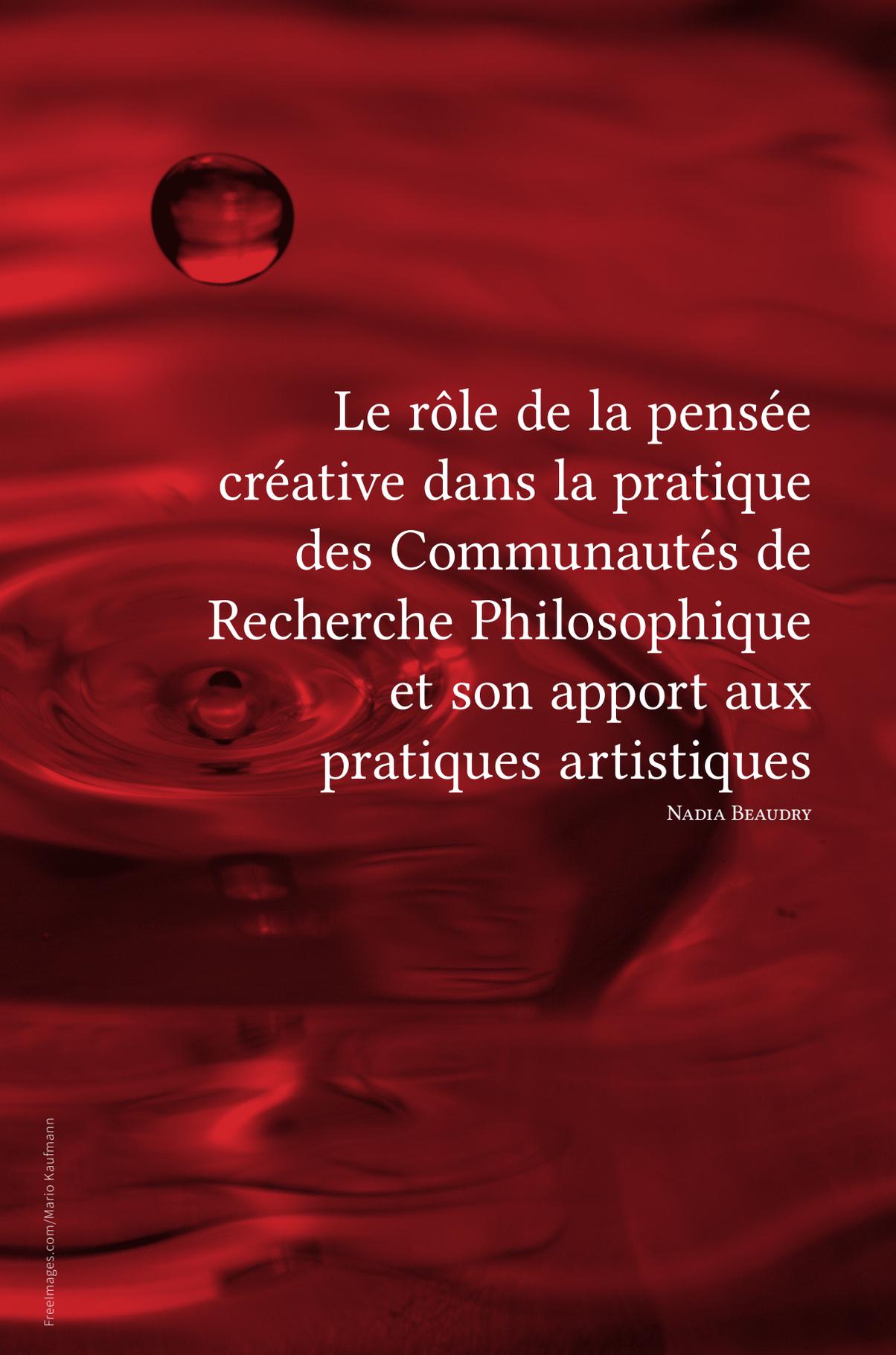
11. *Ibidem.*

s'engager dans une autre modalité d'existence, foucaldienne cette fois, et suivre « l'idée selon laquelle la principale œuvre d'art dont il faut se souvenir, la zone majeure où l'on doit appliquer des valeurs esthétiques, c'est soi-même, sa propre vie, son existence » ?¹²

L'autonomie, la liberté, le vivre ensemble et la résistance sont, parmi d'autres, les éléments-clés du projet de société proposé par le Centre d'Action Laïque. Laïcité Brabant wallon, poursuivant l'objectif de donner les moyens à tous de développer son esprit critique, de poser ses propres choix, a choisi de faire confiance aux NPP, de les développer au travers de multiples actions, et ce depuis plus de dix ans. C'est en faisant le point sur ses propres actions de terrain qu'est née l'envie de collecter différents témoignages, relatant des expériences similaires.

Cet ouvrage a été conçu pour des personnes désirant se lancer ou poursuivre des projets d'animations philosophiques teintées et enrichies d'expériences esthétiques, en proposant d'une part des articles plus théoriques et d'autre part des dispositifs pratiques, voyageant en Belgique, en France, au Canada et en Haïti.

12. *Op. cit.*, p. 79.



Le rôle de la pensée
créative dans la pratique
des Communautés de
Recherche Philosophique
et son apport aux
pratiques artistiques

NADIA BEAUDRY

La pratique des Communautés de Recherche Philosophique (CRP), initialement intitulée philosophie pour les enfants, désigne à la fois une philosophie, une méthode d'enseignement, un curriculum et une pédagogie. Créée par Matthew Lipman aux États-Unis il y a presque cinquante ans, elle est aujourd'hui étudiée et pratiquée en une vingtaine de langues, et ce, à travers plus de cinquante pays. Quelle est sa raison d'être ? Travailler à former des êtres humains libres plutôt que des automates, en permettant aux écoliers de construire une relation personnelle, critique et créative avec la connaissance. Pour Lipman, il est urgent de mettre en œuvre une éducation n'étant pas « la transmission d'un savoir, par ceux qui savent, à ceux qui ne savent pas »¹. Pour ce faire, il a imaginé un espace et une distribution des rôles alternatifs à la classe traditionnelle : la CRP où un animateur, des participants et des observateurs sont engagés dans un processus de coconstruction du savoir. Ce processus prend la forme d'une discussion de groupe et il peut porter le nom de dialogue, d'enquête, de recherche ou de réflexion.

“ [...] la pensée créative s'inscrit dans une dynamique d'évolution personnelle basée sur l'inspiration, le désir d'apprendre, l'harmonisation face à l'altérité et le développement d'une vision personnelle.

Notre article s'intéresse à la présence de la pensée créative au cœur de cette pratique et cherche à savoir en quoi celle-ci peut enrichir le processus de création en contexte artistique. Pour ce faire, nous décrirons sommairement le déroulement d'une CRP et y identifierons l'action de la pensée créative. Ensuite, nous tirerons de cette analyse une définition fonctionnelle de la pensée créative ainsi que des points de repère permettant au praticien de la repérer – et de la favoriser – lors d'une CRP. Pour terminer, nous transposerons ce schème vers un contexte de création artistique et verrons en quoi la présence d'une pensée créative analogue à celle qui se joue en CRP peut bonifier un processus de création de nature artistique.

1. LIPMAN Matthew, *À l'école de la pensée*, traduit de l'anglais par Nicole Decostre, éd. De Boeck Supérieur, 1995, p. 30.

L'amorce classique de la CRP est le roman philosophique, dont le groupe lit un extrait ensemble et à voix haute. Il s'agit d'un moment de théâtralité par lequel le groupe se découvre. L'extrait contient des dialogues réflexifs qui se déroulent en plein cœur de la vie quotidienne et qui mettent en scène des gens réfléchissant *ensemble*, ouvertement et de façon collaborative. À la suite de cette lecture, chacun est invité à identifier ce qui l'a touché ou a piqué sa curiosité dans l'extrait. Prenons un exemple :

- Je lui ai demandé : « Où était Boule avant d'arriver au magasin de jouets ? »
- Maman m'a répondu : « Je suppose qu'elle était chez le fabricant. »
- J'ai alors demandé : « Et avant cela ? »
- Elle a dit calmement : « Dans l'esprit du fabricant de poupées. »
- J'ai hoché la tête en disant : « Oh ! »²

Un enfant peut par exemple choisir cette partie de l'extrait parce qu'il est attiré par « l'esprit du fabricant de poupées », expression de laquelle d'innombrables questions philosophiques peuvent être tirées. D'une part, cela signifie que cet enfant a trouvé un *intérêt* dans ce qu'on lui a proposé. D'autre part, l'enfant a été capable d'*exprimer* cet intérêt. Si c'est le cas, alors les premières étapes de la CRP ont atteint leur objectif : le climat de confiance et d'enquête est présent. Ensuite, il s'agit pour le participant d'identifier quelque chose *qu'il voudrait savoir*. Seuls ou avec l'aide des autres participants ou de l'animateur, les participants sont donc amenés à transformer cet élément d'inspiration en questionnement, puis à formuler leurs questions et à les inscrire au tableau pour que tous puissent les lire. Ce temps de précision et d'affirmation devant autrui est un premier pont entre l'appréciation personnelle et la réflexion collective. Il permet non seulement le passage du sentiment à la curiosité intellectuelle, mais également la première discussion de groupe sur le *sens* et la *valeur* des problématiques soulevées.

2. SHARP Ann Margaret & SPLITTER Laurance Joseph, *L'hôpital des poupées*, traduit de l'anglais par Charles Savard, Association québécoise de philosophie pour enfants, 2001, p. 5.

C'est alors que le groupe se retrouve devant une liste de questions intéressantes. L'une d'entre elles est choisie démocratiquement, par vote ou par consensus. L'essentiel est que cette question réponde à l'intérêt exprimé par le groupe. Ce choix est l'occasion de mettre en lumière le *sens* des questions. Par exemple, « Pourquoi fabrique-t-on des poupées? » peut avoir plusieurs sens. Au début, les participants ne sont pas conscients de cela. Puis, ils voient qu'une première personne la comprend sous un angle artistique, en se questionnant sur la démarche de l'artisan qui imagine des poupées. Une deuxième personne, quant à elle, considère cette question d'un point de vue pédagogique : Y a-t-il des raisons éducatives à la fabrication des poupées? Enfin, par cette question, une troisième personne cherche à savoir ce qui explique l'existence de poupées dans un grand nombre de sociétés et de cultures. Découvrir la variété des interprétations et des intérêts est fondamental en philosophie pour les enfants.

Imaginons que cette question soit choisie par le groupe. Dès lors, la recherche débute et chacun est invité à lever la main pour dire ce qu'il en pense. Plusieurs idées sont proposées : l'une concerne le plaisir de jouer, l'autre le besoin d'imiter et une autre encore le fait d'avoir de la compagnie. Les premiers moments de l'enquête sont le plus souvent un simple partage de *points de vue*. Or l'une des mécaniques essentielles à la CRP est leur mise en interaction, ce que l'animateur favorise très tôt dans l'enquête. Par exemple, celui-ci pourrait poursuivre en disant : « On a trois bonnes raisons d'*avoir* une poupée, mais est-ce que ça explique pourquoi il y a des gens qui *fabriquent* des poupées? » Dans cet exemple, l'animateur fait deux choses : il relie (en les regroupant, dans ce cas) trois interventions et il relance les participants sur ce qu'ils avaient demandé à *savoir*. L'enquête se poursuit ainsi, déployant hypothèses, exemples, contre-exemples, définitions, nuances, questions d'approfondissement, analogies, etc. L'objectif est de répondre à la question initiale... en suivant les réflexions là où elles mènent. C'est donc dire que le chemin parcouru, riche de la diversité des interventions, est tout aussi important que sa conclusion.

La dernière étape de la CRP est un bilan réservé au groupe des observateurs. Pendant le dialogue, ces derniers ne sont pas intervenus : ils ont noté différents moments de l'enquête (un exemple marquant,

un commentaire sur la manière dont le dialogue se déroule, une hypothèse, etc.) dans le but de souligner les étapes traversées par le groupe lors de sa réflexion.

Où est la pensée créative dans ce processus ? Premièrement, soulignons que la CRP vise à mettre sous tension des enjeux importants. Si la question de départ est créée et choisie par les participants, c'est pour attiser des problématiques qui les concernent, qui représentent quelque chose de pertinent dans leur vie. Cet élément d'*inspiration* correspond à une première caractéristique de la pensée créative : arriver à toucher à quelque chose qui nous interpelle en profondeur.³ Cela peut autant être relié à un événement récent – une dispute entre amis, la mort d'un animal de compagnie, une sortie au cinéma – qu'à une réflexion personnelle de longue date, par exemple sur les parents, l'école, etc. C'est le participant qui détermine ce qui est réellement important à ses yeux et c'est parce qu'il voit un sens à la question qu'il pose que la question devient intéressante. C'est pourquoi l'animateur n'impose pas de questions et encourage plutôt les participants à trouver eux-mêmes un thème qu'ils aiment. D'ailleurs, pour Lipman, la pensée créative est celle qui se laisse guider par le *contexte*, soit la situation particulière d'où elle émerge. Son mégacritère est le *sens*, pour lequel elle est prête à se rendre au-delà d'elle-même, de tout ce qu'elle a déjà entrevu.

Deuxièmement, l'un des objectifs en philosophie pour les enfants est de faire grandir les participants dans leur vision du monde. Or, développer sa vision personnelle des choses n'est un geste ni anodin ni automatique. Non seulement faut-il prendre part à une discussion que l'on trouve *intéressante* (comme nous le disions ci-dessus), mais il faut également être prêt à exprimer des idées qui nous tiennent à cœur. Dans la CRP, l'expression et le partage de ces idées s'installent progressivement. Certains moments peuvent être confrontants, d'autres excitants, tel un voyage exotique offrant de nouvelles vues sur le monde. Par conséquent, c'est petit à petit que le groupe arrive à traiter de ce qui les interpelle en profondeur. Il s'agit d'un travail de tous les instants, que l'animateur soutient par sa lucidité, son courage et son

3. Cela est discuté par Lipman via la notion de sens (*meaning, meanings*) qui parcourt son œuvre.

respect. Ce travail permet aux participants d'apprendre à se connaître eux-mêmes et correspond à une deuxième caractéristique de la pensée créative : être en train de chercher à mieux comprendre le monde, soi-même et son point de vue. À cet égard, Lipman dit que la pensée créative tend au jugement au sens où elle participe au processus de l'enquête, dans lequel la *connaissance* est en jeu. Elle contribue à distinguer le vrai, le faux, le pertinent, le vraisemblable, etc. La pensée créative a donc une dimension *cognitive* et elle implique de se dépasser soi-même dans sa perception du monde.

Troisièmement, la CRP travaille dans l'ouverture, c'est-à-dire dans la possibilité qu'une question ou une expression ait plusieurs sens et que ce dernier puisse varier d'un participant à l'autre ou d'un moment à l'autre pendant le dialogue. Ne serait-ce qu'entre la formulation de la question, causée par le vif intérêt d'un participant, et le début du dialogue, il y a souvent un écart considérable. La CRP a le potentiel d'actualiser le sens de la recherche au fur et à mesure que celle-ci avance, afin qu'elle coïncide au mieux avec l'enjeu éprouvé par le groupe. C'est notamment ce que signifie « suivre les réflexions là où elles mènent ». Donc, la CRP vise à ce que le groupe réfléchisse *ensemble* tout en tenant compte des importantes différences quant au sens accordé par chacun à l'enquête. La pensée créative joue un rôle important dans cette dynamique : Lipman dit qu'elle est sensible à des critères divergents⁴. Une troisième caractéristique de la pensée créative est donc la capacité d'intégrer l'altérité. Par exemple, découvrir et accepter le point de vue de l'autre est un geste de sensibilité face au caractère hétérogène de la réflexion.

Quatrièmement, la CRP donne l'occasion au participant de créer sa propre pensée, en tissant des liens entre ses idées et celles des autres, ce que l'animateur encourage de multiples façons. C'est le cas de tous les participants : chacun agit pour essayer de mieux comprendre, et non pas pour dévaloriser qui que ce soit. Cela contribue à forger un climat de confiance et d'authenticité, où les participants n'ont pas d'intérêt à camoufler leurs interrogations et leurs idées. Une foule d'idées entrent alors en interaction – et en synthèse – pour former une trame, un tout.

4. LIPMAN, *op. cit.*, p. 233.

Or la conclusion de la CRP est réservée au bilan des observateurs. L'animateur ne résume pas le dialogue et il n'en dégage pas de morale. La recherche est donc comprise par chaque participant, pour lui-même, selon sa vision. Ainsi, la CRP engage les participants dans la dimension *imaginative* de leur pensée créative, en permettant à chacun de reconstituer personnellement la trame du dialogue partagé.

Quelle définition de la pensée créative pouvons-nous maintenant tirer de ces observations ? Chez Lipman, la pensée de type créative est celle qui tend au jugement, est guidée par le contexte, reste sensible à des critères et est autotranscendante, c'est-à-dire qu'elle tend à se dépasser elle-même⁵. Précisons par surcroît que la pensée créative s'inscrit dans une dynamique d'évolution personnelle basée sur l'inspiration, le désir d'apprendre, l'harmonisation face à l'altérité et le développement d'une vision personnelle.

Comme chaque groupe est unique, déceler la présence ou l'absence des caractéristiques de la pensée créative repose grandement sur la capacité de l'animateur à lire l'état d'esprit de son groupe. Il ne peut y avoir de recette permettant de remarquer et de favoriser l'évolution de la pensée créative. Cela dit, certaines questions peuvent aider l'animateur à s'y retrouver. Tout d'abord, comme la pensée créative débute par l'intérêt des *participants*, il est pertinent de se demander dans quelle mesure l'amorce de la CRP les rejoint véritablement. Le texte évoque-t-il des situations qu'ils peuvent anticiper ? Le langage utilisé touche-t-il leur perception de la réalité ? Les enjeux soulevés ont-ils une importance ? L'amorce rejoint-elle les différentes formes d'intelligence ? L'idée est que le point de départ de la conversation porte attention au groupe que l'on a devant soi, à ses cordes sensibles pouvant susciter l'inspiration. Un groupe qui manque d'intérêt l'exprimera tôt ou tard, implicitement ou explicitement.

Ensuite, comme la pensée créative se poursuit dans le désir d'apprendre, il est important de prendre la question initiale au sérieux. Plus qu'une simple porte ouverte sur une exploration thématique générale, elle est une source de tensions cognitives. Il est essentiel que

5. LIPMAN, *ibidem*.

le groupe ressent l'aspect profondément *problématique* de sa propre question. Il arrive qu'une question écrite au tableau en cache une autre. Trouver cette autre question peut alors faire partie de la démarche. Il y a des questions de degrés, il y a des dilemmes. Pour trouver la source des tensions cognitives, l'animateur peut se demander : Quel est l'impact de telle problématique dans ma vie, dans la vie des participants, dans le monde ? Si le groupe y répondait d'une telle façon, quelles en seraient les conséquences ?

Puis, nous avons vu que la pensée créative est engagée dans l'écoute active de l'autre. Individuellement, il est difficile de dire si les participants sont dans une telle écoute. Globalement, cela se perçoit à travers le progrès de la recherche. Les interventions font-elles avancer le propos ? Y a-t-il plus d'idées nouvelles par rapport aux précédentes que de reformulations et de répétitions ? Les participants font-ils des liens explicites entre leurs interventions ? Le groupe sait-il s'éloigner du sujet de la recherche pour mieux y revenir par la suite ? Le dialogue m'inspire-t-il, en tant qu'animateur, de nouveaux questionnements ? Suis-je capable de suivre le fil de la recherche ou ai-je l'impression de tourner en rond ou encore de sauter du coq à l'âne ? Toutes ces questions donneront un indice sur la capacité des participants à harmoniser leurs idées à celles de leurs pairs.

Enfin, la pensée créative fait appel à l'imagination et à l'esprit de synthèse des participants. Pour repérer cette qualité de la recherche, il faut attendre un nombre critique d'interventions, à partir duquel une certaine *trame* peut être retracée. Comme animateur, il peut être bénéfique de faire soi-même ce que l'on souhaite des participants, c'est-à-dire construire sa vision personnelle de la CRP tout en restant ouvert aux possibles. Se permettre ce geste à soi-même, c'est aussi l'allouer aux participants. C'est prendre conscience soi-même de la singularité de sa compréhension personnelle de la recherche et accorder à autrui le droit à cette même singularité. Le contraire, penser qu'il ne devrait exister qu'une seule recherche, va à l'encontre du mouvement de l'imagination en train d'organiser l'information.

En tant que metteuse en scène autodidacte pendant dix ans, je me suis longtemps questionnée sur les bonnes manières de créer collectivement.

Comment aller chercher le meilleur, le plus créatif de chaque personne tout en faisant preuve de respect ? Ce que la philosophie pour les enfants m'a apporté, c'est de voir que ce *meilleur* est localisé dans l'inspiration, la curiosité, l'ouverture d'esprit et le développement de la vision personnelle de chaque individu. Lorsque ces éléments sont mis en route, créer ensemble devient léger, naturel et profondément respectueux (car c'est l'œuvre qui est alors au service de l'artiste). Un contexte de *jeu* comme celui de la CRP invite tout à fait l'inspiration des participants, car rien n'est à accomplir. Chacun jouit de la pleine liberté de penser et aucun élément de réponse n'est exclu d'avance. L'enquête n'est pas une tâche : ses premiers moments ne sont que pures possibilités. De même, en art, la libre exploration est un préambule qui permet souvent de tomber sur le cœur de la création à venir. Encore faut-il pouvoir placer l'artiste dans ce contexte et lui permettre de toucher à quelque chose qui l'interpelle en profondeur et pour lequel il sera prêt à se dépasser.

« Tout être humain désire naturellement savoir », disait Aristote. N'empêche, entre quête de connaissance et démarche artistique, il peut y avoir plus d'un pas. Peut-être que le plus grand de ces pas réside dans la nature intellectuelle de la philosophie. Mais ce jeu d'essais et d'erreurs guidé par le sentiment d'avoir quelque chose à découvrir bénéficie également aux artistes. À l'inverse, n'avoir rien à essayer, être dans un contexte de création prévisible et pouvoir prédire le résultat de sa démarche artistique peut être très dommageable pour la motivation de l'artiste. La pratique des CRP nous enseigne à sortir de l'impasse de ce qui est déterminé en passant par la problématisation de la réalité. Une pratique artistique sachant faire face à cet état problématique de la réalité et sachant cerner l'objet de sa curiosité gagnera un point de repère inestimable.

Un authentique climat de confiance en contexte de création collective est incontournable pour *progresser*. Le groupe se permet-il d'interagir en profondeur sur des enjeux significatifs ? Les participants prennent-ils en considération les propos de l'un et de l'autre ? Sont-ils ouverts à des réponses qui ne viennent pas d'eux et qui sont différentes des leurs ? Y a-t-il une réelle ouverture interpersonnelle et cette dernière se passe-t-elle dans l'harmonie ? Par son ton démocratique et son épistémologie

faillibiliste, la philosophie pour les enfants met en route une égalité sur laquelle il est possible de construire la confiance entre participants. Les notions d'erreur, de vérité, de valeur et toutes les autres notions qui pourraient d'emblée supporter un quelconque type de hiérarchie s'effacent derrière la primauté de la recherche. Les personnes peuvent se rassembler pour examiner quelque chose de plus grand qu'eux et qui ne remet pas en question leur valeur personnelle.

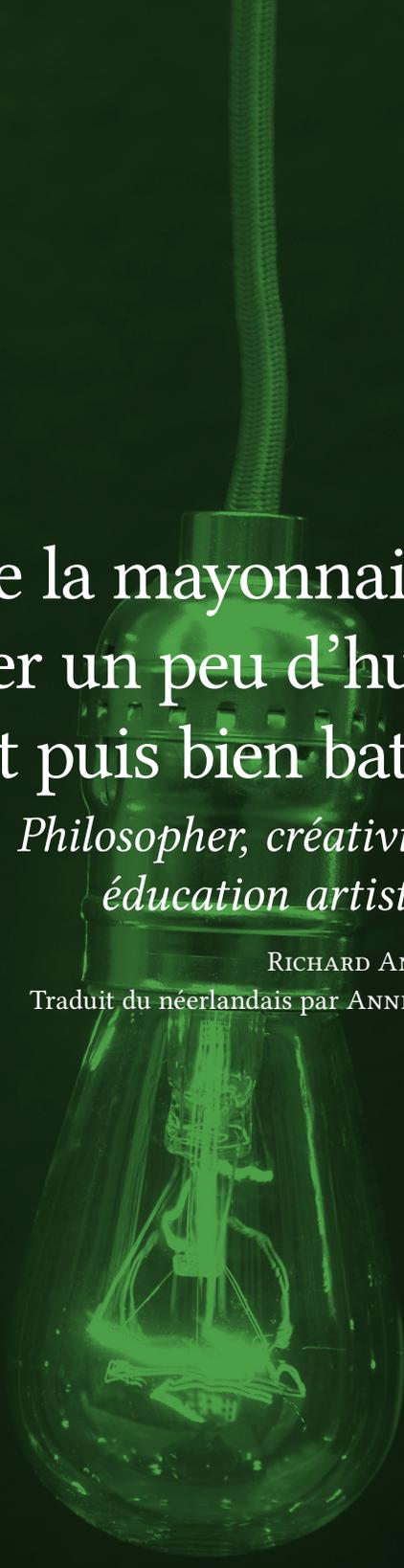
Pour terminer, une pratique de nature artistique implique généralement la notion d'œuvre d'art. Or c'est précisément à cette notion que réfère la quatrième caractéristique de la pensée créative. Réunis par l'imagination, les fragments d'information exprimés dans le dialogue forment un tout vivant. Plusieurs fois, le dialogue de la CRP a été comparé à une création, une œuvre. Et celle-ci existe autant de fois qu'il y a de spectateurs, c'est-à-dire de participants. En contexte de création artistique, la vision de l'œuvre peut aussi être mise à l'épreuve par les cocréateurs. Que chacun prenne conscience de sa vision, et on peut dire que la pensée créative est en marche. L'être humain, et le groupe plus encore, a besoin d'être stimulé avant d'être invité à créer. Il a besoin de comprendre pourquoi il est là où il est et ce qui lui importe de faire en ce moment précis. Il a besoin de ressentir pleinement la pertinence de sa présence et de ses gestes, il a besoin que ce sentiment soit exprimé et qu'autrui l'accepte. La philosophie pour les enfants est le théâtre de toutes ces nécessités et elle a le potentiel de les harmoniser.

Références bibliographiques

- LIPMAN Matthew, *À l'école de la pensée*, traduit de l'anglais par Nicole Decostre, éd. De Boeck Supérieur, 1995, 348 p.
- SHARP Ann Margaret & SPLITTER Laurance Joseph, *L'hôpital des poupées*, traduit de l'anglais par Charles Savard, Association québécoise de philosophie pour enfants, 2001, 138 p.

Nadia Beaudry découvre la philosophie pour les enfants en 2009 à l'Université Laval (Québec). Au même moment, elle est active dans la création de spectacles à titre de metteuse en scène ou de chorégraphe. Elle voit dans cette philosophie pratique un fabuleux outil de création collective, ce qui l'amène à poursuivre un certificat en philosophie pour les enfants et une maîtrise traitant du rôle de la pensée créative

dans la pratique des Communautés de Recherche Philosophique (CRP). Après avoir créé un ultime spectacle en 2012, lequel a été conçu à l'aide du dialogue philosophique, elle devient animatrice philosophique indépendante. Aujourd'hui, elle anime des ateliers alliant les arts et la philosophie.



Faire prendre la mayonnaise :
ajouter un peu d'huile
et puis bien battre

*Philosopher, créativité et
éducation artistique*

RICHARD ANTHONE

Traduit du néerlandais par ANNE LÉGER

Introduction

La présente contribution s'adresse à qui souhaite philosopher dans ou à l'occasion d'un contexte artistique. Elle contient une série de notions de base, d'applications de celles-ci et de suggestions pour de nouvelles applications. Il est important d'être conscient que tout ce qui est écrit ici est le résultat d'un exercice philosophique et non pas académique. Il s'agit de notions et d'applications en vue de stimuler l'exploration de l'interaction entre philosopher et la donnée artistique, entrouvrant ainsi de nouvelles voies. L'accent est résolument mis sur le « faire ».

Introduction d'un paradigme

En 2004, une note d'orientation de la *Stedelijke Kunstacademie* d'Ostende proposait l'introduction d'un nouveau cours avec comme thème « accompagnement conceptuel ». La *Stedelijke Kunstacademie* fait partie de ce que l'on appelle en Flandre le DKO (*Deeltijds Kunstonderwijs*, enseignement artistique à temps partiel). La proposition faisait suite à la constatation fréquente par les professeurs d'art que les travaux de fin d'études de beaucoup d'étudiants se caractérisaient par un manque d'identité et de vision artistique. En effet, de nombreuses œuvres exposées traduisaient l'identité artistique du professeur plutôt que celle de l'étudiant. Les étudiants se formaient dans le savoir-faire artistique et non pas dans l'art. Ils développaient une technique et un savoir-faire et non pas une vision. L'académie considérait que sa tâche pédagogique consistait également à stimuler le développement d'une vision et d'une identité artistique propre¹. Le cours fut appelé « accompagnement conceptuel », partant de l'idée qu'une vision artistique est générée par un concept et son élaboration. Il était prévu que le nouveau cours soit donné en avant-dernière année d'un cycle de quatre ans, durant un semestre et au rythme de deux heures de cours par semaine.

Plusieurs professeurs, ayant connaissance de la méthode de Matthew Lipman de « philosophie pour les enfants », préconisaient que celle-ci

1. Depuis lors, des initiatives semblables sont soutenues et stimulées, non seulement par des académies mais également par des musées, des organisations socioculturelles et par des cadres artistico-éducatifs.

fasse partie intégrante du nouveau cours en question. Dans ce contexte, l'académie m'a invité à donner forme à ce dernier, appelé alors « atelier philosophique », instauré dès l'année scolaire 2004/2005.

L'atelier philosophique : le paradigme

En première instance, l'accent est mis sur le concept d'« atelier ». En effet, l'atelier est un lieu de travail qui, par son aménagement, offre un espace au travail et à la création. Aussi, qui dit travail, dit souillure et déchets. L'atelier est un lieu où il est normal de déverser les déchets provenant du travail. Il s'agit d'un espace où la transformation, la construction, la déconstruction, la création et la destruction occupent une place déterminante. L'atelier philosophique ne fait pas exception à la règle.

“ *La créativité trace son chemin tout comme l'eau et, tout comme elle, évite inconsciemment les obstacles. La créativité, c'est précisément contourner et résoudre les obstacles. Philosopher, c'est prendre conscience de ces obstacles.*

Le paradigme de l'atelier philosophique est basé sur les principes tirés de l'histoire de Zeus et Pallas Athéna dans la mythologie grecque. L'atelier philosophique génère de nouvelles significations et leur transfert. L'atelier philosophique joue le rôle de déclencheur, sculpteur d'idées, de concepts et de significations.

Voici l'histoire de Pallas Athéna. Zeus entretenait une relation amoureuse avec Métis (littéralement « intelligence ») qui tomba enceinte. Gaïa et Ouranos prédirent que l'enfant règnerait sur les dieux et les hommes. Voulant éviter que l'enfant ne prenne son trône, Zeus avala Métis. Désormais Zeus, intelligent, pouvait distinguer le bien du mal.

Le moment de la naissance venu, Zeus attrapa une forte migraine. Pour le soulager, Héphaïstos, le dieu des forgerons, fendit d'un coup de hache la tête de Zeus d'où surgit Pallas Athéna en armure dorée.

Par analogie, le mythe présente la création comme une naissance. Les idées brisent leur cage, représentée par la tête, pour se matérialiser sous une forme nouvelle. Il s'agit d'un processus douloureux et pénible, rendant ainsi la création controversée. D'une part, il s'agit d'un acte de libération – se libérer des chaînes de la tête – et d'autre part, d'un acte d'emprisonnement nouveau – emprisonner ce que je viens de libérer. Mes idées sous leur nouvelle forme sont remises en cage.

« Comprendre », n'est-ce pas aussi une façon d'emprisonner, d'attraper « ce qui est compris » ? Philosopher sur des thèmes comme la créativité, l'artistique, mène à de nombreuses nouvelles questions. Comment des significations apparaissent-elles ? Comment se développent-elles ? Comment se forment-elles dans la tête ? Comment cela se fait-il que, lorsque je crée quelque chose, certains y voient quelque chose (y donnent une signification) et d'autres n'y voient rien (sans signification) ? Si je crée une chose, ne faut-il pas qu'autre chose disparaisse ?

Dans un atelier philosophique, on exerce la philosophie

Qu'entendons-nous par philosopher ?

Faire de la philosophie consiste avant tout à penser au départ de l'origine, la pensée *origin-ale*. On l'appelle ainsi² parce que philosopher signifie mettre l'accent sur deux principes. Le premier veut que réfléchir se fasse au départ du « je », du soi-même : c'est moi qui pense, je suis l'initiateur de la pensée. Le deuxième principe veut que réfléchir ait pour but de comprendre le monde et ce qui s'y passe. Il s'agit de vouloir comprendre quelle est l'origine de ce qui existe, le comment de son apparition, le pourquoi d'être comme il est, et ainsi de suite. Penser « au départ de l'origine » se focalise sur la compréhension et se manifeste par des questions. Qu'est-ce que ceci ? Où suis-je ? Qu'est-ce que la liberté ? Qu'est-ce que l'art ? Qui a pu philosopher avec des enfants sait qu'ils ont une tendance naturelle à réfléchir « au départ

2. BÆRS Erik, KESSELS Jos & MOSTERT Pieter, *Vrije ruimte: Filosoferen in organisaties*, éd. Uitgeverij Boom, 2015.

de l'origine ». La pensée originale est le moteur de la recherche et par conséquent du philosophe.

Philosopher consiste à jouer avec des concepts qui ont pour but de structurer notre vision du monde. Vu de l'extérieur, on dirait un jeu dans la mesure où l'exercice ne mène pas à un résultat clair et immédiat. Pourtant, le besoin se fait sentir d'une conceptualisation du monde. Chez les enfants, cela se traduit par la méthode du « pourquoi ? ». Dans l'enseignement actuel, ce genre de questionnement semble être devenu superflu. Apparemment, aussi longtemps qu'il existe une idée précise et un consensus au sujet des cadres dans lesquels on intègre de nouveaux concepts, aucun problème ne se pose. Or philosopher devient intéressant au moment où il n'existe pas de consensus ou au moins pas d'évidences au sujet de ces cadres. Philosopher devient fascinant quand on sonde une relation inhabituelle entre concepts et cadres connus ou quand on va à la recherche des limites où les concepts deviennent problématiques. Par exemple : Quand dit-on qu'une chose vit ? Quand elle se développe ! Ainsi, un cristal de sel se développe. Est-ce qu'il vit pour autant ? Toutefois, la recherche conceptuelle ne devrait pas mener à n'importe quoi. L'exercice demande précision et examen attentif. Philosopher a cela d'utile que ce n'est ni relatif à une connaissance ni à des cadres de pensée spécifiques. Ainsi, philosopher convient à merveille à un contexte artistique tel qu'une académie, un musée ou une école.

Philosopher consiste à jouer avec des concepts. Cette expression n'a pas été choisie par hasard. Dans un atelier philosophique, ce jeu a toute son importance parce qu'il recouvre aussi bien des aspects ludiques que problématiques. Il génère des réticences, ce qui est bénéfique puisqu'ainsi il stimule la créativité. La créativité surgit lorsqu'on se rend compte de certaines limites et résistances. La créativité naît lorsqu'il y a un obstacle, une difficulté, un appel. On peut la comparer à un cours d'eau qui surgit à la source et coule vers la mer. L'eau trace son chemin, coule vers le bas et évite de nombreux obstacles. C'est cette image que je voudrais retenir. La créativité trace son chemin tout comme l'eau et, tout comme elle, évite inconsciemment les obstacles. La créativité, c'est précisément contourner et résoudre les obstacles. Philosopher, c'est prendre conscience de ces obstacles.

Philosopher et sérendipité

Philosopher permet de faire des découvertes conceptuelles qui ne font pas l'objet de la recherche. Il faut y accorder de l'importance.

Dans le contexte de l'exercice philosophique, de la créativité et du développement conceptuel, la sérendipité a toute son importance. La sérendipité a deux significations, l'une scientifique, l'autre populaire. La sérendipité scientifique consiste en trouver ou découvrir une chose sans être à sa recherche. C'est ainsi que fut découverte la pénicilline ; Fleming était à la recherche d'autre chose. Une série de découvertes scientifiques ont eu lieu de cette manière. Pour ce qui est de la définition populaire, sérendipité veut dire donner une signification à certains hasards. Je rencontre une personne à laquelle je viens de penser. Dans ce cas, je pourrais dire : c'est le hasard ou « ça devait arriver ». Un autre cas de figure se présente lorsque l'on cherche un objet perdu et que l'on retrouve une série d'autres objets ou que l'on essaie de comprendre une chose et que tout d'un coup on comprend quelque chose d'autre. On pourrait dire que l'on est attentif à la sérendipité. Ainsi, philosopher aboutit à des découvertes conceptuelles qui ne faisaient pas l'objet de notre recherche. Il faut y prêter attention.

Activités concrètes

Vous trouverez ci-dessous la description de certaines activités pouvant servir d'inspiration.

Le dessin laid

Donnez comme exercice de faire un dessin laid. Le dessin doit donc être « laid » et chacun doit faire de son mieux pour le rendre aussi laid que possible. À la fin, on organise une exposition. Tous les dessins sont accrochés au mur pour qu'on puisse les regarder. Les participants forment une sorte de jury. L'évaluation concerne le concept de « laid ». Que signifie « laid » et quel dessin répond à ce critère ? Avec les critères trouvés, l'animateur fait systématiquement le feedback. « Laid » peut vouloir dire un dessin avec beaucoup de couleurs sombres. L'animateur demande donc si un dessin avec beaucoup de

couleurs sombres est laid d'office. Ainsi, il se livre à la problématisation du concept de « laid ». C'est cela que nous appelons jouer avec les concepts.

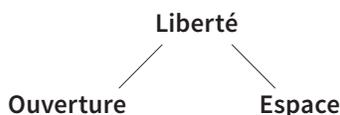
On peut trouver des variantes. Allez à la recherche d'une chose laide. N'importe laquelle. Montrez-la aux participants. L'animateur propose des questions et aide à les examiner. « Qu'est-ce qui rend la chose laide ? »

De nombreux thèmes sont possibles, tels que les concepts de « beau », « insignifiant », « écœurant », « chaotique ».

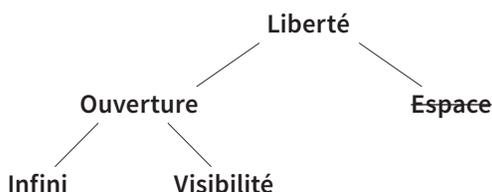
L'arbre à concepts

L'arbre à concepts est une méthode pour philosopher. Elle s'avère fructueuse et facile à mettre en place. À utiliser à l'académie, au musée ou en classe. On a besoin de quelques œuvres (ou représentations d'œuvres) et quelques grandes feuilles de papier.

Montrez les œuvres. Demandez aux participants quel en est l'objet. La réponse ne peut consister qu'en un seul mot : un thème ou concept. Puis, répartissez les participants en groupes de deux. Chaque groupe choisit une œuvre et un concept. Le concept est noté sur une feuille. Les groupes analysent leur concept comme suit : le concept peut être décrit à l'aide de deux autres concepts. Par exemple, un groupe commence avec le concept de « liberté » qui peut être décrit par les concepts d'« ouverture » et d'« espace » (ce qui est la réponse à la question : « liberté » a à voir avec a ... et b ...). Le concept de « liberté » est divisé en deux autres concepts à noter sur la feuille en dessous du concept initial.



Maintenant, le groupe choisit le concept avec lequel il veut continuer la réflexion et barre l'autre. Par exemple, il choisit « ouverture ». Après avoir divisé ce concept, il choisit à nouveau l'un des deux. Il procède de la même façon jusqu'au quatrième ou cinquième niveau.



Comme cet exercice se fait par groupes de deux, chaque étape s'exécute en consultation et dialogue. L'animateur est là pour apporter son aide. Sans oublier que dialoguer signifie penser à deux, autrement dit : se poser des questions, se mettre dans la tête de l'autre. En posant des questions telles que : Que veux-tu dire ?

Finalement, le groupe obtient un arbre de concepts qui pourra être montré et expliqué aux autres participants. C'est là où l'animateur pourra faire le lien avec l'œuvre choisie. Par exemple, cette œuvre a pour objet la liberté, par conséquent traite-t-elle aussi d'ouverture ? Le résultat de cet exercice comporte des découvertes étonnantes. En particulier, en faisant le lien avec l'œuvre : Retrouvons-nous les éléments conceptuels dans l'œuvre ?

L'avantage de cette façon de travailler est de pouvoir capter différents moments dans le tour de reconnaissance du concept, moments qui pourront être utilisés comme base d'une activité ultérieure. Ainsi, elle pourra conduire à un moment de création. Ceci est d'ailleurs un axe central dans la vie de l'atelier philosophique où toutes les activités philosophiques peuvent être traduites en création, en moments de représentation.

Poser des questions

L'exploration des limites offre de nombreuses possibilités de philosopher. Le questionnement peut engendrer des limites. Par exemple : Quelle est la différence entre l'art et la décoration ? Quelle est la différence entre le bruit et la musique ? Ces questions peuvent être matière à philosopher et puis à représenter. Représentation qui, à son tour, pourra susciter d'autres questions, et ainsi de suite.

Philosopher est souvent une manière d'exploiter les opportunités rencontrées. Une opportunité fait fonction de déclencheur. Or il existe diverses possibilités pour créer de bons déclencheurs. Il y a les histoires, les livres, les films, le théâtre, l'art, etc. Dans la pratique, il s'avère qu'un rôle déterminant, à tout le moins dans le contexte de l'exercice philosophique, est joué par des questions et en posant des questions. Une bonne question crée un genre de vide. Un vide qui peut être comblé par la réflexion. Les bonnes questions créent non seulement un vide, mais également la dynamique nécessaire à générer l'envie de le combler et à susciter le « vouloir chercher ». Susciter ce « vouloir chercher », cette motivation, a son importance. De bonnes questions suscitent l'engagement de sorte que le plaisir de « chercher » compense l'anesthésie suscitée par le « trouver »³.

L'art et le savoir-faire pour poser des questions

La question crée aussi bien un arrêt (un vide, une pause) que la dynamique nécessaire à combler le vide tout en donnant une certaine direction. La question « fait » une série de choses :

- Elle crée un arrêt et un vide ;
- Elle crée le besoin de combler le vide ;
- Elle ouvre de nouvelles perspectives, le regard est attiré vers de nouveaux horizons ;
- Elle donne le carburant (le coup de pouce) pour combler le vide, donc pour la recherche ;
- Elle indique ce qu'il faut chercher ainsi que dans quelle direction la recherche devrait se faire ;
- Elle incorpore la promesse d'une réponse – la fin de la recherche : le vide est comblé.

On pourrait, d'abord, penser aux questions classiques « Qu'est-ce que... ». Par exemple : « Qu'est-ce que l'art ? » Ce genre de questions répond au besoin, décrit plus haut, de chercher des cadres dans lesquels intégrer des concepts. Ensuite, ces questions répondent à une série de

3. PINXTEN Rik, *Het plezier van het zoeken: Filosofie tegen de angst*, éd. Houtekiet, 2011.

critères mentionnés ci-dessus, mais pas à tous. Elles provoquent certainement un arrêt, un vide à combler par la réflexion. Elles peuvent susciter le besoin d'y répondre. Les questions ouvrent sans doute de nouvelles perspectives. Elles fixent l'attention sur des choses auxquelles on n'a peut-être pas encore réfléchi. Mais ces questions engendrent-elles une dynamique suffisante? Tout le monde ne se sent pas appelé à réfléchir. La motivation fait défaut dans la mesure où la promesse d'une réponse est minimale – puisqu'on y réfléchit depuis des siècles sans que personne n'ait jamais pu y apporter une réponse définitive. La direction que prennent les questions est celle de la définition, de la détermination d'une signification.

Pourtant les questions peuvent être tournées de façon à jouer à fond le rôle de moteur, de déclencheur d'engagement, jusqu'à susciter le plaisir de la recherche.

Quelques astuces pour poser des questions

Il est primordial de ne pas poser des questions à multiples objets. En effet, des questions ayant trait à trop d'objets prêtent à confusion et risquent de ne pas être suffisamment claires. Une bonne question est celle qui contient un objet précis: c'est ceci que je veux examiner.

D'habitude, les questions « Qu'est-ce que... » ont un caractère plutôt stérile, ne déclenchent pas de dynamique et ne soulèvent pas d'actions. Y ajouter un verbe rend la question du coup plus intéressante. Un verbe indique ce qu'on veut faire avec l'objet et donc active la question. Par exemple: « Est-il possible d'améliorer l'art ? »

Afin d'examiner s'il est possible d'améliorer l'art, il faut d'abord se faire une idée précise de ce que signifie exactement l'art et comment il faut comprendre cette signification. Ensuite, on peut regarder s'il est envisageable de l'améliorer et ce que veut dire au juste améliorer. En fait, ces questionnements comportent deux questions du type « Qu'est-ce que... »: qu'est-ce que l'art et qu'est-ce qu'améliorer, cette dernière question existant en fonction de la première. La question crée un lien entre le sujet et le verbe, ce qui met la recherche d'une

réponse dans un cadre plus concret. On dissèque le concept d'« art » en fonction de l'amélioration.

Tenir compte de ce type de question permet la description d'une structure qui, à son tour, offre encore d'autres possibilités. Dans sa forme la plus simple, la structure de la question se présente comme suit :

le mot interrogatif / le sujet / le verbe

Afin de rendre une question encore plus passionnante, on peut jouer avec la relation entre le sujet et le verbe. On peut y introduire une tension, une fantaisie, une folie et ainsi obtenir un caractère ludique sans nuire à la richesse de la recherche. Que penser des phrases ci-dessous :

- L'art peut-il être ennuyeux ?
- L'escalier peut-il mentir ?
- Les vaches peuvent-elles être éduquées ?
- L'eau peut-elle s'user ?

La relation entre le verbe et le sujet devient « intrigante » et ouvre de nouvelles perspectives. La question suggère une relation sans certitude. Elle témoigne de la créativité et garantit un caractère suffisamment ouvert. C'est le mot interrogatif qui en est le garant. Le mot « peut » suggère une possibilité et mène ainsi à une réflexion spéculative.

Cela devient encore plus intéressant lorsque l'on donne d'autres contenus au mot interrogatif. Par exemple : « pouvoir », « appartenir », « oser ». Il doit encore exister de nombreuses autres possibilités.

La structure interrogative permet d'autres variantes si on utilise des mots interrogatifs classiques comme dans les questions dites 5W + H⁴. Il s'agit spécifiquement des questions contenant « quoi », « pourquoi », « quand », « qui », « où » et « comment ».

4. La méthode Kipling (KIPLING Rudyard, *Just So Stories* (1902) : les questions « What, Why, Who, When, Where » et « How » permettent de faire le tour complet d'un thème.

I keep six honest serving-men / (They taught me all I knew) ; / Their names are What and Why and When / And How and Where and Who.

POUR RAPPEL

- **Quoi :** demande la signification, la définition.
- **Pourquoi :** demande la raison, l'explication.
- **Qui :** demande qui est concerné.
- **Quand :** demande aussi bien l'instant que les circonstances.
- **Où :** demande la localisation.
- **Comment :** demande la façon de, la manière de (procès d'intention).

Autres activités

Vous trouverez ci-dessous de courtes descriptions d'activités ou d'exercices qui peuvent s'organiser extra-muros, dans un musée ou dans l'un ou l'autre espace d'exposition.

Stratégies de réflexion visuelle

Vous trouverez cette méthode en consultant le site <http://www.vtshome.org/what-is-vts>, sans qu'il soit nécessaire de la décrire ici puisqu'elle est très facile à appliquer. Cette méthode est particulièrement adaptée à ceux qui ont l'habitude de philosopher.

À la recherche des questions

Lorsque l'on se promène dans un musée, il est très facile de demander aux participants de formuler des questions. Il faut amener du papier, demander de noter des questions afin de les utiliser pour philosopher. La créativité a libre jeu : « Pourquoi est-ce qu'on m'a pendu dans cet endroit ? » ou « Chaque œuvre a-t-elle un dos/une face cachée ? » Il existe une manière très simple d'inciter les participants à se livrer à l'exercice : « Si la réponse est l'œuvre, alors quelle serait la question ? » On demande donc de chercher des questions. Il est évidemment très intéressant et instructif d'obtenir par la suite la vision de l'artiste lui-même.

La machine à questions

Une machine à questions peut fournir les bonnes questions initiales. Une bonne question est interpellante, surprenante et offre de nouvelles perspectives de pensée. Une bonne question initiale servira de guide. Ensemble avec votre groupe, vous allez à la recherche de réponses possibles à la question guide. Par exemple : « Quand une œuvre est-elle terminée ? » Cette question a fait l'objet d'un atelier de travail de quatre jours au M HKA à Anvers.

Une machine à questions peut se fabriquer sur place ou à l'avance. Comment procède-t-on ?

Il est important de garder la structure des questions :

le mot interrogatif / le sujet / le verbe

- Prévoir trois boîtes et des petits papiers.
- Écrivez les mots interrogatifs sur une série de petits papiers.
- Demandez aux participants de faire un rapide tour et de noter différents sujets sur des petits papiers (des titres d'œuvres, des artistes, des thèmes, etc.).
- Faites noter sur d'autres petits papiers des verbes après une courte séance de remue-méninges, ou faites-le vous-même. Des verbes comme être beau, être laid, être attrayant, voler, rêver, sentir mauvais, etc. La créativité ne tue pas.
- Maintenant, la machine à questions est prête. Rassemblez tous les petits papiers et mettez-les dans les différentes boîtes :
 - Première boîte : les mots interrogatifs.
 - Deuxième boîte : les sujets.
 - Troisième boîte : les verbes.
- Maintenant, fabriquez une question en assemblant un petit papier par boîte et vous obtenez par exemple : « Est-ce que des œuvres peuvent rêver ? »
- Donnez l'instruction de chercher l'œuvre à laquelle la question se rapporte et vous offrez ainsi l'occasion de philosopher.

Deuxième fois (sérendipité)

Pour cet exercice, il faut un plan d'étage, sans autre information, de quoi écrire et éventuellement des post-its.

EXPLICATION ET BUT

Dans un musée, les visiteurs bougent dans l'espace, ils regardent autour d'eux, s'approchent d'une œuvre puis d'une autre, vont d'une salle à l'autre. De temps en temps, ils s'arrêtent. Pourquoi s'arrêtent-ils? Est-ce qu'en pensée, ils s'arrêtent sur l'une ou l'autre chose? À quoi pensent-ils? Pouvons-nous recueillir ces pensées?

Cet exercice se pratique de façon individuelle. Chaque participant reçoit un plan d'étage sur lequel il indique son point de départ. Il se promène, regarde, et lorsqu'il s'arrête en se demandant quelque chose, il l'indique sur le plan. Il y ajoute une bulle avec la question ou la réflexion. Il trace également son parcours.

Puis, tous les participants se rassemblent et, ensemble, ils font brièvement un aperçu de ce qui les a frappés.

Ensuite, tout le monde fait un deuxième tour. L'exercice consiste maintenant à regarder ce qui ne les a pas frappés et à se demander: «Pourquoi cela ne m'a-t-il pas frappé?» Ils le notent et en discutent à nouveau en assemblée.

Il est important de poser la question: Qu'est-ce qui vous a frappé maintenant et pourquoi cela ne vous a-t-il pas frappé la première fois? Quelle est votre question ou réflexion cette fois-ci? Comment cela se fait-il? Qu'est-ce que cela apporte?

Conclusion

Ce texte décrit ce qu'est un atelier philosophique et son fonctionnement. Évidemment, l'accent est mis sur l'exercice philosophique. Son but principal est de servir de source d'inspiration pour des activités et exercices futurs. Quoi qu'il en soit. L'écrire a été générateur de plaisir autant

que de frustration, voire de tension. Quoi qu'il en soit, les professeurs de l'académie d'Ostende ont pu constater que l'atelier philosophique a fait son travail: les étudiants sont devenus de vrais artistes.

Anvers, décembre 2014

“ *Le plus beau cadeau, c'est de recevoir un sujet de réflexion.*

Hugo Matthijssen

Richard Anthone se présente comme mercenaire et pèlerin philosophique. Philosophe et chargé de cours au Karel de Grote-Hogeschool (Haute École Charlemagne, département de sciences sociales et d'orthopédagogie à Anvers), il est également formateur et animateur agréé par l'International Council of Philosophical Inquiry with Children, organisation internationale qui rassemble tous les pays qui pratiquent la philosophie avec les enfants. Il a également été président de Zeno ASBL, Centre de pratique philosophique et a participé à de nombreux projets mêlant la philosophie avec les enfants et une réflexion sur la création artistique.



La littérature
pour grandir et
penser le monde

EDWIGE CHIROUTER

Il n'y a pas d'âge pour se poser des questions philosophiques et, dès trois ans, les enfants se posent des questions universelles sur la vie, la mort, les sentiments, la morale, le politique. La pratique de « la philosophie avec les enfants » se développe ainsi dans le monde depuis une trentaine d'années. Dans le même temps, avoir pris en compte les interrogations métaphysiques des enfants semble aussi une grande tendance de la littérature de jeunesse contemporaine. En 1976, par le succès de *La Psychanalyse des contes de fées*, Bruno Bettelheim a convaincu beaucoup d'éducateurs que les enfants se posent intensément un grand nombre de questions existentielles et métaphysiques (Où va-t-on après la mort ? Où étais-je avant de naître ? Qu'est-ce que je deviendrai en grandissant ?) et surtout qu'ils sont capables d'interpréter le sens latent d'un récit pour répondre à ces interrogations et donner sens à leur expérience du monde. Aujourd'hui, des auteurs comme Claude Ponti, Grégoire Solotareff, Tomi Ungerer ou Anthony Browne proposent à leurs jeunes lecteurs des récits subtils, intelligents et sensibles qui abordent avec complexité ces « grandes questions ».

“ *Les élèves découvrent aussi que la littérature peut leur permettre de donner sens et intelligibilité à leur expérience du monde.* ”

Dans la classe, les moments de discussion philosophique permettent non seulement d'accompagner les enfants sur ces interrogations existentielles, mais aussi de donner à ces futurs citoyens la possibilité d'apprendre à débattre collectivement, démocratiquement, d'argumenter et de construire ainsi une pensée critique.

Des livres pour apprendre à philosopher

Dans le foisonnement des publications à portée philosophique, on peut distinguer trois formes bien distinctes : d'une part les récits (albums, romans, contes, etc.) qui abordent les questions de façon métaphorique (comme *L'arbre sans fin* de Claude Ponti sur le deuil, le bonheur et la difficulté de grandir et devenir soi-même) ; un genre intermédiaire entre la pure fiction et le manuel (comme l'ouvrage *Les philo-fables* de Michel Piquemal qui alterne l'adaptation de contes ou de mythes du

monde entier et un questionnement plus explicite sur la notion); enfin, les productions « ad hoc », sorte de « petits manuels pour enfants » qui visent explicitement à les faire réfléchir sur des concepts, comme les collections « Des questions plein la tête » chez Bayard et « Les goûters philo » chez Milan, qui aident à la problématisation de la notion grâce à des exposés clairs et synthétiques.

Il existe aujourd'hui une profusion d'ouvrages très divers qui abordent avec intelligence de grandes questions philosophiques, alors lançons-nous sans attendre avec nos élèves dans l'aventure de la lecture et de la pensée ! Oui, mais comment ?

Mettre en réseau des ouvrages sur une question philosophique

Quand, en tant que professeur de philosophie, j'interviens dans des écoles pour animer des ateliers de discussion à visée philosophique à partir de la littérature, ma démarche est toujours la même¹ : après avoir choisi avec les élèves et l'enseignant de la classe le thème des prochaines discussions, j'établis une bibliographie d'une petite dizaine d'albums ou de contes qui servira de culture générale commune à la classe. Ces références permettent d'aborder les différents aspects de la problématique, d'élargir les points de vue, de montrer d'autres façons de regarder le monde et de considérer les problèmes posés. Ces bibliographies se composent à la fois d'albums de littérature de jeunesse très poétiques et d'albums plus fonctionnels ou documentaires (comme « Les goûters philo »). Je privilégie aussi la récurrence de certains auteurs comme Tomi Ungerer, Claude Ponti, Anthony Browne, Grégoire Solotareff ou Wolf Erlbruch. Les textes sont lus pendant les jours qui précèdent les discussions sur le thème (entre huit et quinze jours en général entre deux séances). Le professeur vérifie simplement la compréhension du récit sans engager de réflexion. Les autres livres sont mis à disposition des élèves et ils peuvent les consulter ou les emprunter quand ils le veulent.

1. Voir la description de cette démarche et l'exemple d'une progression sur une année scolaire dans le manuel *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*, éd. Hachette Éducation, coll. Pédagogie Pratique, 2011.

Le jour de la discussion, tous ces albums sont présents au centre du cercle des élèves et je les invite à faire appel à cette culture littéraire commune à la classe pour réfléchir. Le débat interprétatif sur les mystères du récit et le débat réflexif sur les questions philosophiques soulevées par l'histoire sont ainsi intimement liés durant ces séances de discussion. Comme lors de la lecture en atelier de philosophie de l'album *Dans les yeux d'Henriette* de Virginie Jamin. Cet album raconte la rencontre poétique d'Henriette, vieille dame solitaire de 118 ans, et d'Armand, petit garçon partageant le même sentiment de solitude. Au fur et à mesure qu'Henriette conte à Armand des histoires sur le monde et l'existence, la vieille dame rapetisse et le petit garçon, lui, grandit. Jusqu'à ce qu'Henriette ne « disparaisse » complètement et laisse à Armand le soin de continuer à raconter et à transmettre ses histoires à d'autres enfants. Dans ce récit, la mort n'est pas (est moins) un scandale quand elle intervient au terme d'un cheminement abouti et que l'on continue à exister dans le souvenir de ceux qui nous ont aimés. Dans la série d'échanges dans une classe de CM1² sur la « disparition » d'Henriette, j'ai observé que le débat sur le blanc du texte (où est passée Henriette ?) a provoqué un débat de type philosophique sur le tragique de la condition humaine et le scandale de la mort : effectivement, c'est la richesse de l'album, ce qui fait aussi sa *littérarité*, la « disparition » d'Henriette reste énigmatique. Le mot « mort » n'est jamais prononcé explicitement. Les deux interprétations sont possibles : soit – si nous prenons le récit à la lettre – Henriette continue *réellement* de rapetisser jusqu'à devenir invisible, soit cette disparition est une représentation symbolique de son décès. Et c'est bien cette discussion sur cet implicite du texte qui ouvre la voie à un débat sur le sens de la mort : même si l'on envisage l'hypothèse du décès d'Henriette, celui-ci n'est pas raconté et n'est pas ressenti par le lecteur comme une tragédie, un scandale. D'ailleurs, Armand est « content » à la fin de l'album (quand il « ferme les yeux » et pense à son amie qui n'est « pas loin »). Henriette est partie mais, comme on dit, elle a « fait son temps », elle a eu le temps de se réaliser. C'est ce qu'énonce une élève, Marie : « Tu as eu le temps de faire beaucoup de choses. Tu as eu le temps d'être aimé, de... faire beaucoup de choses, d'avoir beaucoup d'amis ». Une autre élève, Manon, dans une veine

2. Équivalent français de la 4^e primaire en Belgique.

épicurienne, intervient alors pour dire que la mort est d'abord une souffrance pour ceux qui restent. Elle part de l'album pour généraliser : « Henriette, elle pense pas à la mort. Elle profite de sa vie... Mais quand même c'est triste la mort parce que... bon, pour toi c'est pas triste mais pour les autres, pour ceux qui te connaissent. C'est pour les autres que c'est dur. » Les autres rappellent alors qu'Armand est « content » à la fin de l'histoire et, comme le dit Mathis : « Henriette continue de toute façon à exister “dans le cœur”, dans le souvenir, de celui qui l'a aimée » et qui va à son tour transmettre ses histoires et sa mémoire. Comme les élèves le concluent dans la synthèse écrite : « Garder le souvenir de la personne qu'on a aimée rend la mort moins dure. » De très jeunes élèves ont pu ainsi dégager, à partir de la littéralité du texte, plusieurs idées philosophiques essentielles : l'importance de l'accomplissement de soi et la nécessité de la transmission et de la mémoire.

À mon sens, ce dispositif de mise en réseau d'albums sur une question philosophique présente les avantages :

- De créer une petite culture littéraire commune à la communauté de recherche ;
- D'élargir les points de vue et de montrer la problématique sous ses différents aspects (par exemple, le mensonge comme un grave défaut – comme dans *Pinocchio* –, ou le mensonge comme une ruse relevant d'un moindre mal – le chasseur dans *Blanche-Neige*) ;
- De mettre le problème à « bonne distance » : je parle de moi mais à travers un récit qui me permet de sortir de l'affectivité, de prendre assez de recul pour commencer à réfléchir.

Cet appel fait à la littérature permet effectivement aux élèves de progresser dans leur réflexivité philosophique. À partir « d'exemples exemplaires », ils quittent le registre de leur quotidienneté – et donc d'une trop grande affectivité – et peuvent commencer à réfléchir à des notions problématiques.

Un mois d'atelier de philosophie sur la question : « Faut-il se ressembler pour s'aimer et se respecter ? » Exemple de mise en réseau

Travail préparatoire

Les textes lus avant la première séance de discussion peuvent être les suivants :

- BROWNE Anthony, *Une histoire à quatre voix*, éd. L'école des loisirs, 1998. Cet album est déjà un grand classique de la littérature de jeunesse contemporaine : à partir d'une simple promenade au parc, l'histoire croise les regards et les points de vue des quatre protagonistes, une mère et son fils, un père et sa fille. Les deux enfants, issus de milieux sociaux très différents, vont pourtant pouvoir vivre une vraie *rencontre*.
- UNGERER Tomi, *Flix*, éd. L'école des loisirs, 1997. Une fable surréaliste et optimiste sur la lutte contre les préjugés et la peur des différences : un couple de chats, Théo et Alice Lagriffe, ont un fils qui se révèle être un chien ! Le petit Flix grandit dans l'affection de ses parents mais dans le rejet des autres membres de la communauté de Chatville. Grâce à son courage, il parvient à se faire accepter, tombe même amoureux d'une chatte et fonde : « l'UCC, l'Union des Chats et des Chiens, un nouveau parti qui militent pour des écoles mixtes, un respect mutuel et les mêmes droits pour tous ».
- CROWTHER Kitty, *Mon ami Jim*, éd. L'école des loisirs, 1996. L'album raconte une histoire d'amitié entre Jack, le merle noir, et Jim, la mouette blanche. Jim emmène son nouvel ami dans sa communauté qui regarde d'un mauvais œil ce « drôle d'oiseau ». La méfiance des autres est si grande que les deux amis sont obligés de quitter le village. Cette épreuve renforce leurs liens d'amitié. Un jour, Jack découvre un coffre rempli de livres. Jim lui apprend que les mouettes ne savent pas lire et qu'elles utilisent ce papier pour se chauffer. Jack se met alors à lire les histoires à son ami. Les autres mouettes entendent par hasard, elles aussi, ces histoires et se laissent bercer et enchanter par son talent de conteur. C'est par la grâce de la littérature que les préjugés finissent par être vaincus et que Jack est accepté par la communauté.

Ces textes peuvent être mis à disposition des élèves dans la classe.

- LABBÉ Brigitte & PUECH Michel, *La justice et l'injustice*, éd. Milan jeunesse, coll. Les goûters philo, 2001, 56 p.
- *Le grand livre contre le racisme*, éd. Rue du monde, coll. Grands livres, 2007, 115 p.
- SAINT MARS (DE) Dominique & BLOCH Serge, *Max et Koffi sont copains*, éd. Calligram, coll. Ainsi va la vie, 2004, 45 p.

Première séance de discussion philosophique : « Faut-il se ressembler pour être amis ? »

Pour commencer la séance, le professeur peut lire : SOLOTAREFF Grégoire, *Le Diable des Rochers*, éd. L'école des loisirs, 1993.

Dans un pays où les habitants sont mi-hommes, mi-animaux, un petit garçon naît avec « les oreilles un peu plus recourbées que les autres enfants ». Il devient vite le bouc émissaire de la communauté et finit par se retirer du monde. Un jour, il sauve une petite fille de la noyade, la kidnappe et la séquestre chez lui. Celle-ci, étrangère aux préjugés concernant le « diable des rochers », le traite en ami. Cette relation d'affection permet au rejeté de retrouver son humanité perdue : ému par la tristesse d'Angélique, qui se languit de ses parents, il la relâche. Revenue au village, Angélique convainc les habitants de venir au secours de celui qu'ils ont exclu. Cet album reprend une thématique que l'on retrouve aussi dans *La Belle et la Bête* (que les enfants ont lu pendant les séances consacrées au thème de l'amour). L'incompréhension et l'exclusion génèrent la rancœur et la violence. C'est par la pureté et la candeur du regard de la jeune héroïne que le monstre retrouve son humanité et peut ainsi réintégrer la communauté des hommes.

Deuxième séance de discussion : « Peut-on être différents et amoureux quand même ? »

Pour commencer la séance, le professeur peut lire : RASCAL & GIREL Stéphane, *Côté cœur*, éd. L'école des loisirs, 2000.

Dans une cité grise se construit une histoire d'amour à la « Roméo et Juliette » entre François, dont le père « n'aime pas les bougnoules », et la jolie Anissa. Au-delà des préjugés des adultes, les enfants font des rêves d'avenir.

Troisième séance de discussion : « Qu'est-ce que la fraternité ? »

Pour commencer la séance, le professeur peut lire : SPIER Peter, *Six milliards de visages*, éd. L'école des loisirs, 2009.

Ce magnifique album est construit comme un documentaire sur la beauté et la richesse des diversités culturelles. Mais au-delà justement de toutes ces différences particulières, le livre montre les liens qui unissent les hommes : nous avons tous besoin de manger, de jouer, de construire des maisons, de nous habiller, d'élaborer des lois et des règles pour vivre ensemble, de nous aimer, de nous disputer, de nous réconcilier. Ces façons de vivre sont certes très diverses selon les peuples, mais elles répondent toutes à la spécificité de notre condition humaine qui nous unit au-delà de toutes ces différentes.

Quatrième séance : réalisation d'une exposition (affiche et dessins des enfants sur le thème)

Conclusion

Cet appel fait à la littérature permet aux élèves de progresser dans leur réflexion philosophique. Les élèves découvrent aussi que la littérature peut leur permettre de donner sens et intelligibilité à leur expérience du monde. Car n'est-ce pas pour cette raison que depuis l'aube des temps les hommes aiment tant se raconter des histoires ?

Maître de conférences à l'Université de Nantes, **Edwige Chirouter** est membre du CRÉN (Centre de Recherche en Éducation de Nantes) et coordinatrice du groupe de recherche PHILÉAS (Philosophie. Littérature. École. Adaptation scolaire). Elle est également experte auprès de l'UNESCO et coordinatrice des « Rencontres Internationales sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques ». Elle s'est spécialisée dans les liens entre la pratique philosophique, et la littérature et a publié, entre autres, *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*.

The background features a stylized illustration of two characters. On the left is a girl with short, dark hair and large, round glasses. On the right is a boy with short, light-colored hair and glasses, wearing a dark shirt with a yellow star on it. The entire scene is set against a solid blue background.

Les liens entre philosophie et art avec *Philéas & Autobule*

*Une double page consacrée à l'art dans
une revue pluridisciplinaire d'initiation
à la démarche philosophique*

ALINE MIGNON

La revue *Philéas & Autobule* s'inscrit dans la continuité du projet de Matthew Lipman du développement d'une pensée holistique¹ par la pratique de la discussion philosophique. La revue s'attache à problématiser un thème unique par numéro et aborde successivement la littérature, les sciences, l'art, les médias ou encore l'histoire. L'objectif est de permettre au jeune lecteur de penser les liens qui existent entre différents domaines de l'agir humain par le prisme de concepts intemporels et universels, structurels de ce dernier : l'amour, la mort, le pouvoir, la liberté, etc. Dans cette approche pluridisciplinaire, l'art est un domaine primordial. Ses liens avec la philosophie sont d'autant plus forts qu'il s'agit pour les deux disciplines de pratiques créatrices de sens : le sens comme conscience, comme pensée réfléchie et articulée d'une part, et le sens comme impulsion donnée à la matière d'autre part.

“ *Poser des questions sur l'art, c'est le rendre dynamique et vivant.* ”

L'optique de la revue n'est donc pas de revendiquer ou de défendre une certaine philosophie de l'art, mais d'explorer ce qui a la prétention d'être de l'art ou ce qui est reconnu comme tel, afin de nourrir la réflexion esthétique et philosophique, et de la relier aux autres champs de recherche par un fil conducteur thématique. Le tout en vue du développement d'une pensée d'excellence, c'est-à-dire critique et créatrice, ainsi que l'imaginait Matthew Lipman.

Cet article aura donc pour finalités :

- de préciser les enjeux et les choix qui guident la conception des pages art de la revue. Il s'agira de montrer les types de rapport que la revue propose entre l'art et le thème choisi, mais également de détailler les points de vue – historique, esthétique, philosophique – qu'elle

1. Projet décrit dans LIPMAN Matthew, *À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique*, traduit de l'anglais par Nicole Decostre, éd. De Boeck Supérieur, 2011 (3^e éd.), 304 p. Par pensée holistique, comprenez pensée transversale aux différents champs de la connaissance, qui crée un rapport global à la construction des savoirs, qui envisage les liens entre toutes les disciplines.

adopte pour aborder les œuvres présentées. Enfin, d'expliquer l'accompagnement offert par le dossier pédagogique pour encourager des pratiques de discussion philosophique à partir et à propos de l'art.

- d'illustrer ce procédé de travail : chaque point de « théorie » sera alors repris et compris à l'aune d'un même exemple pratique examiné sous ses différents aspects.

Concevoir un support qui interroge – et permet d'interroger – l'art

Une entrée thématique

Puisqu'il s'agit pour la revue de décliner toute une série d'enjeux autour d'un thème unique, les pages art s'attacheront à mettre en avant une problématique soit représentée dans une œuvre, soit liée à une pratique artistique. Le thème sera tantôt interrogé par le biais de la représentation qui en est faite par l'artiste dans une technique spécifique, tantôt il sera envisagé sous l'angle des rapports qu'il entretient lui-même avec l'art. De la première possibilité découlent des réponses à la question « En quoi l'art donne-t-il à penser ? » : l'artiste, avec sa manière d'offrir à notre perception sa vision du monde (et en l'occurrence sa vision de la problématique traitée dans la revue), invite à un dialogue au sujet des idées qui circulent, intentionnellement ou non, à travers son œuvre. Alors que de la deuxième possibilité, celle du travail des liens existants entre le thème et l'art, découle plutôt une recherche autour de la question « Qu'est-ce que l'art ? ». Bien évidemment, si une question prédomine généralement, les deux sont la plupart du temps concomitantes en filigrane des contenus publiés.

Dans son numéro sur le thème de l'habitat² par exemple, la revue dévoile une illustration du projet « *Vegetal City* » de l'architecte et urbaniste Luc Schuiten. L'auteur de l'article précise :

2. *Philéas & Autobule*, n°42, « C'est où chez toi ? », Laïcité Brabant wallon & Entrevues, décembre 2014-janvier 2015, 36 p.

« La nature est son modèle pour la ville de demain. Elle est au cœur de son projet architectural qu'il appelle "archiborescence", un mélange des mots "architecture" et "arborescence". Toutes sortes d'organismes vivants sont utilisés comme matériaux de construction, parmi lesquels l'arbre est l'élément le plus important. Ses villes utilisent le soleil ou la chaleur contenue dans le sol et les végétaux pour éviter toute pollution. La nature peut être une source d'énergie durable si on sait l'utiliser et qu'on la protège. *Vegetal City* nous propose un futur dans lequel nous aimerions vivre. »³

Ici, l'artiste donne donc à penser l'habitat à travers une utopie. Chacun peut entrer en dialogue avec les idées délivrées par le tableau et se positionner par rapport aux valeurs défendues, à la cohérence et à la faisabilité du projet utopique. C'est la première manière d'opérer avec le thème : montrer comment un artiste utilise son art pour en parler et faire passer des idées.

Dans un numéro plus ancien, consacré aux jeux, la revue présente un tableau de Bruegel l'ancien. La grande narration qui se dégage d'une scène comme celle de la toile « Les jeux d'enfants »⁴ ne cesse de titiller la curiosité du spectateur et de stimuler son observation par le jeu de surprises et de découvertes successives. Quelles qu'aient été les intentions de Bruegel, son tableau livre un témoignage datant d'il y a cinq cents ans et donne de facto l'occasion d'interroger le concept de jeu à travers le temps. Il ne s'agit pas ici d'amener une interprétation documentée de l'œuvre mais bien de communiquer sur l'intention qui préside à son choix : elle représente le thème abordé et permet d'interroger le caractère indémodable de certains jeux pour dégager ce qu'il y a d'universel dans le jeu lui-même.

Alors que des thèmes comme ceux de la place⁵ ou du pouvoir⁶ ont plutôt donné lieu à une mise en scène des rapports qu'ils entretiennent

3. DE SALLE Jean, *ibid.*, pp. 20-21.

4. BRUEGEL Pieter, « Les jeux d'enfants », huile sur bois de chêne, 118 x 161 cm, reproduit dans *Philéas & Autobule*, n°27, « À quoi tu joues ? », Laïcité Brabant wallon & Entre-vues, novembre-décembre 2011, pp. 20-21.

5. *Philéas & Autobule*, n°30, « C'est ma place », Laïcité Brabant wallon & Entre-vues, mai-juin 2012, 36 p.

6. *Philéas & Autobule*, n°38, « Qui a des pouvoirs ? », Laïcité Brabant wallon & Entre-vues, janvier-février 2014, 36 p.

avec l'art. Dans l'article « Dyson que c'est de l'art »⁷, c'est la place de l'art qui est problématisée à l'aide d'un aspirateur du designer James Dyson, exposé au Musée d'art Moderne de New York. En se demandant si un aspirateur a sa place dans un musée ou encore si les objets utilitaires peuvent être des œuvres d'art, ce sont bien les relations entre l'art et la notion de place qui sont interrogées : Existe-t-il un lieu propre à l'art ? Où est le lieu de l'art ? À cet égard, dans l'article « L'art au service des puissants »⁸, ce sont les conditions de la création artistique qui sont abordées en partant du statut des artistes sous le régime de Mao Zedong :

« En 1949, les communistes fondent la République populaire de Chine. Elle est dirigée de manière autoritaire par Mao Zedong jusqu'en 1976. [...] Mao Zedong va employer des artistes pour faire la propagande du régime communiste. L'art devient un outil bien utile pour cet homme qui veut changer la manière de penser des Chinois. L'État contrôle les artistes. L'originalité et la créativité ne sont pas autorisées. Les illustrateurs doivent faire des affiches à la gloire de l'armée, du travail et de Mao. Ces images sont placardées partout sur le territoire de la Chine populaire. »⁹

Selon quelles modalités l'art et le pouvoir peuvent-ils coexister ? Voilà la question qui semble se poser finalement dans ces pages ; pour y parvenir, contextualiser l'œuvre – en l'occurrence ici les affiches de propagande – s'avère aussi utile que nécessaire. C'est bien ce que révèlent ces deux derniers exemples : l'importance d'encadrer le questionnement du lecteur afin de faire apparaître le lien imaginé entre le thème et l'œuvre choisie puisqu'elle ne le *représente* plus.

7. STEFFENS Catherine, « Dyson que c'est de l'art », dans *Philéas & Autobule*, n°30, « C'est ma place », Laïcité Brabant wallon & Entre-vues, mai-juin 2012, pp. 20-21.

8. STEFFENS Catherine, « L'art au service des puissants », dans *Philéas & Autobule*, n°38, « Qui a des pouvoirs ? », Laïcité Brabant wallon & Entre-vues, janvier-février 2014, pp. 20-21.

9. *Ibid.*, p. 20.

Un choix esthétique : une conception de l'art en jeu

Comme expliqué dans l'introduction de cet article, il s'agira avant toute chose d'explorer l'art dans sa pluralité de manifestations. Le but n'étant pas de faire le plaidoyer d'une quelconque forme d'art mais de rechercher, dans tout ce qui se présente comme tel, ce qui entretient de la pertinence avec la problématique à traiter, et qui permet d'offrir un éclairage à la réflexion par l'apport de concepts-clés. Dans cette optique, sur la quarantaine de numéros déjà parus, la revue a déjà pu aborder toutes sortes d'époques et de courants artistiques, ainsi qu'une grande variété de techniques : peinture, dessin, sculpture, mais aussi cinéma, photographie, performance artistique, bande dessinée, architecture, arts du spectacle. La musique étant plus difficile à évoquer dans un support essentiellement visuel, la revue ne lui a pas encore accordé de place mais ne sait-on jamais...

Dans son numéro sur l'imagination par exemple¹⁰, la revue analyse le tableau intitulé *Le Retour*¹¹ du peintre belge René Magritte afin d'analyser et d'explorer la notion de mystère très présente chez cet artiste :

« Dès le moment où Magritte devient membre du groupe surréaliste, il veut peindre “le mystère”. Ce mystère va rester au centre de toute sa création. Il n'a donc jamais donné d'explications toutes faites pour ses œuvres... Quand on explique un mystère, ce n'en est plus un ! Laissons notre imagination prendre des routes inattendues. »¹²

Ce concept de mystère, comme nous l'apprend ce paragraphe, est lié à l'appartenance de Magritte au mouvement surréaliste. Or, dans un mouvement artistique – par distinction d'un courant –, une intention précise est donnée par les membres du groupe constitué sur ce

10. VANDAMME Véronique, « René Magritte », dans *Philéas & Autobule*, n°39, « Peux-tu tout imaginer ? », Laïcité Brabant wallon & Entre-vues, mars-avril 2014, pp. 20-21.

11. Huile sur toile, 50,2 x 65 cm, 1940, MuséeMagritteMuseum, Bruxelles, reproduit dans *ibid.*

12. VANDAMME Véronique, *ibid.*

qui motive (recherche intellectuelle et/ou idéologique) leur création. Dans ce cas-ci, comme expliqué dans la revue :

« Les artistes surréalistes veulent créer des œuvres d’art “en dehors” du fonctionnement de la raison. En d’autres mots, ils souhaitent libérer leur imagination de toute contrainte. »¹³

Aborder le mouvement surréaliste, c’est donc également amener plus globalement le concept de raison pour éclairer et interroger l’imagination.

Pour prendre un autre exemple, dans le numéro « Viiiite ! »¹⁴, c’est le mouvement futuriste que la revue décide de présenter, ce qui permet de découvrir des concepts comme ceux du temps et de la beauté pour alimenter la réflexion sur la vitesse et sa valeur puisque :

« Ils [“les futuristes”] veulent peindre ce qui est moderne, rapide et violent : l’électricité, les villes, les voitures, les usines, les locomotives, la guerre... Pour eux, la vitesse est belle. Ils ne veulent plus de l’art du passé. »¹⁵

Ces deux exemples montrent bien que des conceptions différentes de l’art sont défendues. Mais dans chaque cas, l’intérêt pour la revue n’est pas de prendre position ni de juger, mais bien de nourrir la réflexion et le questionnement philosophiques.

Une approche philosophique

Par approche philosophique, il faut entendre une certaine présentation des contenus qui donne à penser et à articuler des concepts entre eux. Tout est mis en œuvre pour créer des problèmes qui mettent la pensée en action. On bouscule des évidences, on prend des chemins de traverse, on ose demander des choses en apparence anodines, mais dont

13. Ibid.

14. STEFFENS Catherine, « Vraaaoummm », dans *Philéas & Autobule*, n°26, « Viiiite ! », Laïcité Brabant wallon & Entre-vues, septembre-octobre 2011, pp. 20-21.

15. *Ibid.*, p. 20.

la formulation finit par amener au doute le lecteur qui s'y est engagé. Le ton est donc questionnant, ne donne pas de leçon ou ne fait pas la morale, expose des faits ou des idées dont il invite à s'étonner.

Ce sont les personnages de la revue, Philéas et Autobule, qui servent de « fil rouge philosophique », c'est-à-dire de garants à la lecture « philosophique » des contenus proposés. En effet, leurs questions et réflexions dégagent et mettent en évidence les problématiques et les concepts liés à l'art. Voici quelques exemples de questions du fil rouge issues des pages art de différents numéros :

- Une œuvre qui te semble violente est-elle forcément peinte par quelqu'un de violent ? (n°22)
- L'art peut-il faire rire ? Comment ? (n°23)
- Le blanc peut-il être un plein plutôt qu'un vide ? (n°24)
- La curiosité est-elle un vilain défaut ou une excellente qualité ? (n°25)
- La vitesse peut-elle être belle ? Comment ? (n°26)
- Peux-tu sentir le temps qui passe en regardant un tableau ? (n°26)
- Un aspirateur peut-il être de l'art ? (n°30)
- Devient-on un artiste en suivant des cours ? (n°31)
- Suffit-il de connaître la technique pour devenir un artiste ? (n°31)
- Doit-on travailler pour devenir un artiste ? (n°31)
- La beauté peut-elle être faite de nombres ou de proportions ? (n°35)
- Si tout est expliqué, peux-tu encore imaginer ? (n°39)

Ces questions invitent à s'étonner, à problématiser les concepts universels liés à l'art comme le beau, l'apparence, l'utilité, le travail, la technique, le talent, la raison, l'émotion, l'abstrait et le concret.

Un dossier pédagogique

La revue *Philéas & Autobule* a pour vocation de faire le lien entre les questionnements suscités par ses contenus et les apprentissages scolaires. C'est le rôle du dossier pédagogique de mettre ces liens en lumière à travers des exploitations concrètes.

Tout comme les manuels d'accompagnement imaginés par Matthew Lipman pour ses romans, le dossier pédagogique vise à fournir un

modèle et même une pluralité de modèles de discussion pour encourager les aspirants aux Nouvelles Pratiques Philosophiques (enseignants, animateurs, bibliothécaires, guides ou autres) à mettre en place des ateliers avec les groupes qu'ils encadrent. En effet, si la revue offre une approche philosophique par la forme qu'elle adopte, l'approfondissement de la réflexion et le travail d'argumentation ne peuvent s'effectuer que par l'exercice de la pensée et de son corrélat, le langage, notamment dans des discussions collectives.

En outre, l'intérêt est ensuite de voir quels sont les ponts possibles entre ce qui s'est dit dans la discussion et les savoirs à construire. C'est pourquoi le dossier pédagogique propose différentes modalités d'action à partir des pages de la revue : enjeux, exercices et dispositifs de pratique philosophique, leçons, activités et pistes pédagogiques. Le mode d'emploi repris dans chaque dossier explique comment s'y retrouver pour « faire son marché » mais aussi pour passer d'une activité à l'autre.

Concrètement

Pour rendre plus tangibles les propos tenus jusqu'ici, un exemple détaillé illustrant le processus point par point, permettra de saisir la continuité et la cohérence à l'œuvre dans la conception de ces pages consacrées à l'art. Ainsi seront passées à la loupe les pages « art » du numéro 37 de *Philéas & Autobule*, « Que cachent les apparences ? »¹⁶.

Un thème : les apparences

Le choix de cet exemple ne surprendra personne tant ce thème parle spontanément d'art et de philosophie en même temps. Sa grande promiscuité, les liens contigus qu'il tisse avec les deux disciplines le rendent ambivalent dans son traitement : à la fois représenté par l'art lui-même et questionnant d'emblée ce dernier. L'art n'est que manifestations ou apparitions mais les modalités varient selon les

16. STEFFENS Catherine, « L'art de tromper », dans *Philéas & Autobule*, n°37, « Que cachent les apparences ? », Laïcité Brabant wallon & Entre-vues, octobre-novembre 2013, pp. 20-21.

époques, les contextes, les idéaux. Il existe dans cette problématique de l'apparence une foule de liens qui confortent l'approche holistique de notre démarche. L'apparence donne à penser dans les champs éthique et politique tandis que la technique artistique elle-même renvoie au champ de l'épistémologie. Le dialogue entre art et philosophie nous interroge sur la légitimité de ce que nous pensons quand il nous est donné à voir ou à percevoir. L'apparence est la modalité même de l'art avec ce qu'elle comporte de tromperie, de dévoilement et d'ouverture sur l'invisible.

Un choix esthétique : le trompe-l'œil

Une quasi-évidence que le choix du trompe-l'œil. Quintessence de l'apparition évanescence : apparition comme œuvre d'art et disparition dans le réel. Une peinture qui imite parfaitement le réel et qui veut nous faire croire à l'absence de l'œuvre elle-même. L'œuvre disparaît momentanément pour surprendre davantage quand elle nous apparaît en tant qu'œuvre d'art et non comme continuité de la réalité, ou réalité à part entière. Comme c'est dit très simplement dans la revue :

« Ces œuvres semblent entrer dans notre espace réel. Mais pour que le trucage fonctionne, il faut regarder le trompe-l'œil depuis un point précis. »¹⁷

Dans ce jeu d'apparition et de disparition, quels enjeux sont à l'œuvre ? La revue propose deux trompe-l'œil de deux époques différentes : un Mantegna¹⁸ et une œuvre de street art¹⁹. Leur confrontation permet au lecteur de découvrir deux motivations différentes à leur réalisation : impressionner, glorifier les dieux d'une part, et bouleverser, interpeller, déstabiliser d'autre part. Liées à une même « idée graphique », ces deux modalités invitent donc à d'autres cheminements relatifs à leur contexte historique.

17. *Ibid.*, p. 20.

18. MANTEGNA Andrea (1431-1506), « Plafond de la Chambre des Époux », palais ducal de Mantoue (Italie), reproduite dans *ibid.*

19. Peinture en trois dimensions (2010), Nantong (Chine), reproduite dans *ibid.*

Une approche philosophique : « Comment savoir si ce qu'on voit est réel ? »

La question posée par Philéas et Autobule, « Comment savoir si ce qu'on voit est réel ? », permet d'amener différents couples de contraires philosophiques – être et apparaître, réel et virtuel, subjectif et objectif – et de les problématiser à partir des contenus particuliers présentés dans la revue, à savoir les deux trompe-l'œil mentionnés plus haut. Le dossier pédagogique s'attache à déployer les enjeux d'une telle question :

« Se poser cette question c'est entamer un travail de réflexion sur la perception. [...] Les images comme les trompe-l'œil tentent [...] de reproduire *exactement* la réalité telle qu'elle serait perçue depuis un certain point de vue. Elles nous déstabilisent dans notre interprétation du monde réel puisque ce que l'on croit voir n'existe pas vraiment. Ainsi, elles aident à affiner notre sens critique par rapport à l'apparence en nous poussant à la question : que puis-je savoir à partir de ce que je vois ? Quelle confiance accorder à mes sens ? Se poser ces questions c'est donc amener les enfants à faire la différence entre ce qu'ils observent et le sens qu'ils donnent à leurs observations, les interprétations qu'ils en font. Ils pourront alors prendre conscience que la réalité a beaucoup de facettes. La réalité est construite rationnellement à partir de l'accès qu'on en a par nos sens mais aussi à partir des représentations qu'on en a déjà. C'est pourquoi il est souvent nécessaire de changer de point de vue pour en accroître sa connaissance. »²⁰

Qui plus est, le choix de la présentation et de la confrontation de deux trompe-l'œil issus d'époques et d'intentions différentes permet de problématiser cet appel à l'imitation parfaite ou à la duperie. Aussi une deuxième question philosophique est-elle proposée au lecteur qui observe ces pages : « Y a-t-il de bonnes raisons pour tromper les autres ? » Ce qui ouvre encore le champ de la réflexion sur des aspects éthiques et politiques.

20. MIGNON Aline, Dossier pédagogique n°37, « Que cachent les apparences ? », Laïcité Brabant wallon & Entre-vues, p. 20 [en ligne sur www.phileasetautobule.be].

Des exploitations pédagogiques : en art, en math et en géo!²¹

Plus pratiquement encore, toutes ces possibilités de réflexion peuvent être renvoyées aux matières plus spécifiquement scolaires afin de les renforcer. Ces problématiques d'apparence et de réalité, de perception et de vérité, de point de vue et de perspective, abordées plus haut, sont déclinées dans des exercices de réflexion philosophique et combinées à des apprentissages en arts plastiques, en géographie et en mathématiques. Plus précisément, les notions de point de vue et de perspective permettent d'entamer une recherche sur la représentation de l'espace en deux dimensions :

« La représentation en perspective en MATHÉMATIQUES est limitée à la perspective dite “cavalière” : le dessin d'un volume vu de biais, la partie non visible étant représentée en pointillés. Ce code de représentation pourra être enrichi par l'apprentissage, en ARTS PLASTIQUES et en GÉOGRAPHIE, de la “perspective linéaire”. Les élèves pourront ainsi s'initier à traiter les problèmes que peuvent poser toute représentation de la réalité, toute perception et toute interprétation de données visuelles. »²²

Ainsi, les élèves mèneront graduellement leurs investigations d'abord en mathématiques pour découvrir le rôle de la perspective cavalière ; puis en arts plastiques et mathématiques pour introduire la perspective linéaire par le biais d'une expérience qui les conduit à décalquer une même réalité (un damier) d'abord en gardant les lignes parallèles (damier vertical par rapport au calque), ensuite en percevant les lignes de fuite (quand le damier est horizontal par rapport au calque) ; enfin, en arts plastiques et éveil géographique pour appliquer ces notions de perspective et de point de vue à la lecture de paysages, d'abord à partir d'œuvres d'art, puis sur le terrain. L'on voit ici combien le biais de l'art, de l'esthétique et du beau peut permettre d'induire chez les enfants une plus grande proximité avec la réalité – fût-ce celle

21. Voir *ibid.*, p. 23 et suivantes.

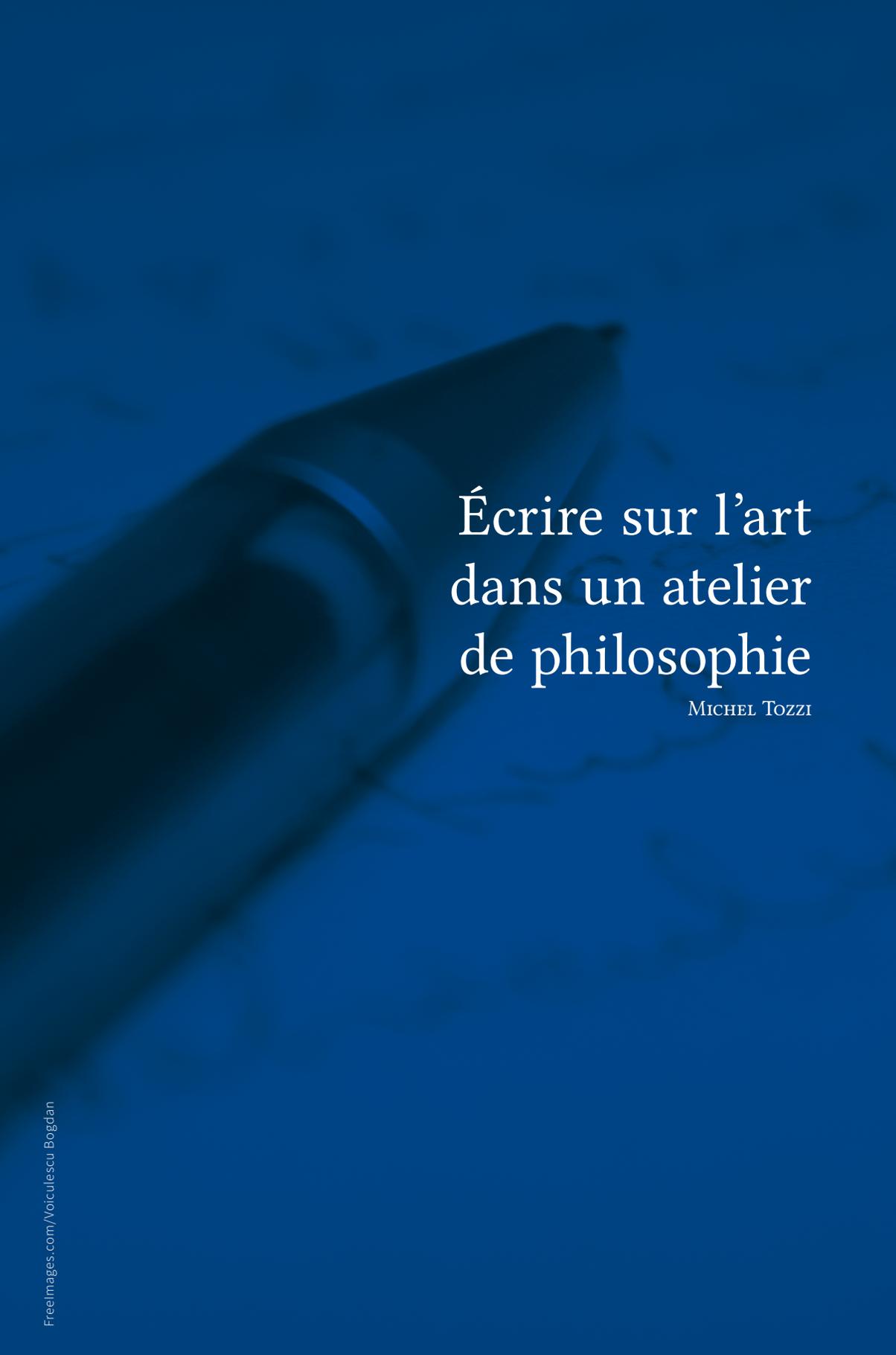
22. *Ibid.*, p. 24.

du programme scolaire. En outre, la création de liens forts entre les domaines renforce chez beaucoup non seulement les apprentissages mais aussi un intérêt plus grand pour ses matières. Attendu que c'est le désir d'aller plus loin dans une réflexion qui motive la soif d'éléments susceptibles de la mener à bien.

Conclusion

In fine, les pages art de la revue offrent autant d'angles d'attaque que d'éclairages aux questions « Qu'est-ce que l'art ? » et « En quoi l'art donne-t-il à penser ? ». L'art est une pratique de création de sens. On peut être celui qui matérialise l'idée dans une forme plastique mais on peut aussi créer du sens par l'interprétation des œuvres qui nous sont parvenues : Que nous racontent-elles ? En quoi nous déstabilisent-elles ? On peut s'attacher à trouver le sens historique, à contextualiser une œuvre ou à essayer de retracer le chemin et l'esprit de sa conception : Comment et pourquoi l'artiste en est-il venu à produire ce qu'il a produit ? Quelle vision du monde ou de la société véhicule-t-il intentionnellement ou non à travers ses œuvres ? Que montre-t-il ? Que critique-t-il ? Quelle mentalité transpire à travers son œuvre ? Une œuvre est toujours inscrite dans une époque et l'histoire de l'art tisse le fil des idées, des influences et des découvertes qui font événement dans ce domaine. L'esthétique – discipline du champ de la philosophie et comprise comme théorie de l'art –, quant à elle, retrace les lignes métaphysiques des pratiques évoluant au fil du temps, des lieux, des moyens et des mentalités. C'est dans ce cadre que *Philéas & Autobule* s'applique à permettre de croiser les regards de l'artiste, de l'historien et du philosophe. Poser des questions sur l'art, c'est le rendre dynamique et vivant. La philosophie sert l'art autant que l'art (et son histoire) sert la philosophie.

Diplômée en philosophie, **Aline Mignon** a collaboré plusieurs années à la revue *Philéas & Autobule* (www.phileasetautobule.be) et s'est spécialisée dans la création de jeux qui permettent de développer les habiletés à penser. Elle a rejoint aujourd'hui le Pôle Philo (www.polephilo.be), service de Laïcité Brabant wallon, où elle partage son temps entre création d'outils, animation avec les enfants et formation pour les adultes, en Belgique.



Écrire sur l'art
dans un atelier
de philosophie

MICHEL TOZZI

L'intérêt de l'art pour faire réfléchir philosophiquement

L'esthétique est l'un des domaines privilégiés de réflexion philosophique, avec l'éthique, la politique, l'épistémologie, la métaphysique, etc. La question de l'art soulève de nombreuses interrogations philosophiques sur ces notions que sont la beauté, la laideur, le goût, le jugement de goût, la création artistique, la contemplation esthétique, etc. ; sur les rapports entre l'art et la beauté, leur connexion ou déconnexion contemporaine, la beauté naturelle et la beauté artistique, l'œuvre et son créateur, le créateur et son époque, l'œuvre et ses spectateurs ou auditeurs, l'art et l'argent ou le marché de l'art. Il y a là matière à maintes distinctions conceptuelles (par exemple le beau, l'agréable, l'utile) et bien des thèses contradictoires ont été soutenues par les philosophes sur l'objectivité ou la subjectivité de la beauté et du jugement de goût, sur leur universalité ou leur relativité, sur le sens de l'art dans l'histoire humaine comme forme culturelle majeure, sur l'histoire de l'art, etc.

Exemples de sujets sur l'art susceptibles d'être traités dans une correspondance ou un dialogue, à adapter au public concerné selon son âge, sa maturité, sa connaissance de l'art, etc. :

- Pourquoi, devant une œuvre, dit-on « j'aime » ou « je n'aime pas » ? Et pourquoi aime-t-on ou n'aime-t-on pas ?
- Le jugement de goût est-il toujours subjectif ou peut-il être objectif ?
- Est-il utile d'avoir des connaissances en art pour apprécier un tableau, une musique ? Est-ce nécessaire ?
- Pourquoi dit-on qu'une chose est laide, qu'une œuvre d'art nous semble laide ?
- Qu'est-ce aimer un tableau ? Une musique ?
- Beau et agréable, est-ce la même chose ?
- Dire « ça me plaît » et « c'est beau », est-ce pareil ?
- Faut-il faire une hiérarchie de valeur entre tel ou tel type de musique ? Sur quels critères ?
- La beauté est-elle universelle, ou relative à un lieu, une époque ?
- La création artistique est-elle le produit d'une inspiration ou d'un travail ?

- Pourquoi éprouve-t-on le besoin de créer ?
- D'où vient le plaisir de créer ?
- Pourquoi trouve-t-on la nature belle ?
- Peut-on trouver laid un coucher de soleil ?
- L'art est-il la représentation d'une chose belle, ou la belle représentation d'une chose ?
- Peut-on faire un beau tableau avec des choses laides ? Et l'inverse ? Pourquoi ?
- Est-ce l'art qui imite la nature ou la nature qui imite l'art ?
- L'art peut-il se passer de la visée de la beauté ?
- La beauté est-elle utile ? Le beau, ça sert à quoi ?
- Pourquoi des œuvres d'art coûtent-elles très cher ?
- Est-ce que plus c'est cher, plus c'est beau ?
- Est-ce que plus c'est beau, plus c'est cher ?

De l'intérêt de l'écriture en philosophie

Ce que nous proposons ici, c'est de faire écrire les élèves sur l'art dans une perspective philosophique. Nombre d'ateliers philosophiques organisent des activités essentiellement *orales*, comme dans la Communauté de Recherche Philosophique (CRP) de Matthew Lipman ou notre Discussion à Visées Démocratique et Philosophique (DVDP). Mais on peut aussi mener des ateliers à visée philosophique s'appuyant sur *l'écriture*.

La discussion orale développe l'interaction verbale entre participants et avec l'animateur, en même temps qu'une vive stimulation de l'interpellation qui excite l'esprit et creuse l'urgence de la réponse, en s'appuyant sur la dynamique d'un groupe et le questionnement de l'animateur. C'est une voie plus facile pour ceux qui ont des problèmes de rédaction et préfèrent l'oral, portés par les échanges. Mais l'écrit a d'autres avantages : poser sa pensée dans le silence d'un rapport à soi, avec le recul, le temps de la réflexion (« la patience du concept » disait Hegel). Écrire un texte implique une planification (qu'écrire et dans quel ordre ?), une textualisation (mise en mots choisis et en phrases construites), des relectures en cours de route qui permettent la rature et affinent la pensée. Bref, comme le disent les linguistes, une plus grande cohérence et une plus grande cohésion : le texte implique une

structure, une ouverture et une fermeture, avec une cohésion entre les phrases et une cohérence logique dans la progression. La pensée prend ainsi une forme intellectuellement exigeante, alors que l'oral est plus fluctuant, se reprend, ne termine pas toujours ses phrases, etc. D'où l'intérêt pour la rigueur de la pensée d'*ateliers d'écriture philosophique*.

Nous en avons développé l'intérêt et de nombreuses modalités dans notre ouvrage *Diversifier les formes d'écriture philosophique*¹. *Entre-vues* a longuement rendu compte de la formation à l'écriture philosophique que j'ai proposée il y a quelques années à des enseignants de morale².

“ *Ensuite, cela permet d'incarner des personnages, de donner vie à des idées abstraites, ce qui rend la pensée plus vivante, car elle est mise en situation...* ”

La place de l'écrit est prédominante dans l'enseignement philosophique : le texte est la trace par laquelle nous est transmise la grande tradition de la pensée ; la dissertation est en France l'exercice par lequel l'élève apprend à penser par lui-même, et c'est cet écrit qui constitue l'épreuve d'examen (préparée dès le début de l'année).

On connaît la thèse de la « raison graphique » (Jack Goody) : c'est l'apparition de l'écriture qui permet *l'émergence d'une pensée rationnelle* dans l'humanité. La structure de la langue grecque aurait elle-même favorisé une réflexion métaphysique sur l'être. Les exigences de cohésion et de cohérence propres aux processus rédactionnels s'expriment fortement dans les nécessités discursives du texte philosophique : souci paraphrastique de définition des mots, distinctions sémantiques des notions par la conceptualisation, mise en relation étroite des concepts et emboîtement des questions dans la problématisation, enchaînement serré des phrases et des paragraphes dans la préoccupation logique de l'argumentation. L'écriture est ainsi indispensable pour la précision et la rigueur d'une pensée travaillant sur et par une langue naturelle.

1. Centre Régional de Documentation Pédagogique de Montpellier, 2000.
2. *Entre-vues*, n°39-40, décembre 1998.

Dans le cadre d'ateliers d'écriture philosophique avec des adultes, nous avons expérimenté hors école des formes très différentes : aphorisme, essai, lettre, dialogue, journal, poème ; écriture de textes suivant un entretien d'explicitation, un tour de table, une discussion ; textes fictionnels (« Supposons une communauté où chacun dit toujours – ou jamais – la vérité ! »), fable, conte, allégorie, mythe, etc. ; reprise réflexive de jets métaphoriques, d'expériences personnelles, d'exemples, de faits divers, de peintures, etc.

À partir d'entretiens avec les scripteurs et de l'analyse de leurs productions, nous avons pu valider une première hypothèse : il est possible de philosopher, et d'apprendre à philosopher, en écrivant d'autres textes que des dissertations. Il apparaît de plus qu'en écrivant autrement, on écrit aussi autre chose, le genre adopté induisant, par ses contraintes propres, des intuitions nouvelles, des idées originales, à travers un type différent de textualisation. Frédéric Cossutta a bien analysé cette « scénographie philosophique » dans ses travaux. L'aphorisme donne ainsi à penser, appelant à un développement discursif, mais autrement qu'à partir d'un exemple vécu. Certains textes sont d'emblée plus conceptuels, comme l'essai, l'écriture suivant un échange d'idées, d'autres très dialogiques, comme la lettre ou le dialogue. Les textes fictionnels amènent à prolonger des analogies, expliciter des images, penser l'articulation entre métaphore et concept. La réflexion sur le vécu induit une tonalité plus existentielle, une textualité phénoménologique. On constate dans les textes non explicitement conceptuels une hybridation entre littérarité et philosophicité.

Une foule de questions se posent : Qu'est-ce qu'un texte philosophique et un texte qui ne l'est pas ? Quelle est la distinction entre un texte littéraire et un texte philosophique ? À quelle condition un texte est ou devient philosophique ?, etc.

L'enchaînement de certaines formes produit des « effets de pensée » : la réaction intellectuelle nominative à l'aphorisme expansé du voisin devient une lettre philosophique ; le dialogisme s'accroît par confrontation de textes écrits (échange de lettres), écriture après discussion entre pairs, ou par des contraintes internes au genre (le dialogue, par exemple). Les consignes donnent des textes à dominante :

conceptualisante (définir une notion, produire des distinctions conceptuelles); problématisante (interroger la question, ses présupposés et conséquences, chercher les enjeux, contester la formulation de la question); ou argumentative (dégager des réponses, identifier des thèses, produire des arguments de validation ou de déconstruction).

Le principe de l'atelier, où on lit aux autres sa production, sur la base du volontariat, crée au cœur du processus rédactionnel une exigence d'auditoire rationnel et universel, et un enrichissement notionnel et problématique à l'écoute d'autrui réinvesti dans les écrits ultérieurs, dès qu'un même thème se poursuit sur plusieurs séances. L'intertextualité peut encore être accrue avec l'injection dans la réflexion de textes d'auteurs.

D'où l'idée de proposer de tels exercices dans le cadre scolaire. Nous avons fait expérimenter en stage à des enseignants français de philosophie et belges de morale l'enchaînement suivant: sur une question philosophique, choisie par le groupe, écrire un aphorisme, puis un autre inspiré d'aphorismes d'autres participants; expanser cet aphorisme puis échanger en binôme ce texte avec celui de son voisin; écrire un texte de réaction sur l'aphorisme expansé de son interlocuteur, puis échanger une à deux fois des lettres sur le sujet; faire une discussion plénière sur le sujet puis écrire un autre texte enrichissant et précisant sa pensée; rédiger enfin, après la confrontation écrite et orale à l'altérité, un dialogue; et terminer par une dissertation. La forme de l'aphorisme étant développée par ailleurs³, je traiterai ici essentiellement de deux modalités: la correspondance et le dialogue.

La correspondance philosophique

La correspondance est un genre philosophique. Elle a beaucoup été pratiquée par les philosophes, notamment entre eux. Pensons par exemple à la correspondance entre de Descartes et le père Mersenne ou Christine de Suède, à la fameuse lettre de Spinoza sur les fantômes

3. Voir dans cet ouvrage l'article de Stéphane Fontaine: «Philographie: de la création d'aphorismes à l'issue d'ateliers philosophiques ou de l'atelier philosophique comme trace».

ou à la correspondance entre Freud et Einstein sur la guerre, etc. Leibniz écrivait en moyenne onze lettres par jour. Épicure écrivit des lettres à ses disciples. Dans une époque où les communications étaient malaisées, c'était un moyen d'exposer ses idées, d'échanger avec ses pairs, d'entretenir des controverses, etc.

Remarque préalable : dans un atelier philosophique, l'animateur donne des *consignes*, fondamentales car elles organisent la tâche (type d'exercice proposé, temps disponible pour écrire). Il faut s'assurer de la compréhension des consignes par chacun et par tous, car elles sont rarement comprises du premier coup et par tous, et elles sont généralement interprétées de manière extensive ou restrictive. De plus, toute consigne est un ordre, donc un rapport à l'autorité, qui s'inscrit dans un enjeu de pouvoir. C'est pourquoi elle donne lieu à obéissance ou transgression. Il faut donc donner des consignes dans un climat de sécurité et de confiance.

Les consignes d'écriture concernant une correspondance peuvent être diversifiées et proposer plusieurs situations (à chacun d'en inventer), en tenant compte du fait que les questions abordées concerneront ici l'art (voir les propositions de la première partie), mais peuvent être utilisées pour d'autres sujets :

- Après une discussion sur l'art, écrire à un camarade qui a soutenu un point de vue qui nous a intéressé, surpris, choqué, pour qu'il nous réponde.
- Ou écrire une lettre ouverte à la classe sur une question sur l'art, sujet appelant des réponses.
- Dans le cadre d'une correspondance scolaire sur la peinture ou la musique, écrire à une autre classe sur le sujet choisi en commun et instaurer un échange épistolaire.
- Donner un aphorisme que l'on a écrit sur l'art à un camarade pour qu'il dise comment il le comprend et ce qu'il en pense. Et, dans un deuxième temps, lui répondre.
- S'écrire une lettre à soi-même, sur un sujet controversé sur l'art, et se répondre.
- Écrire à un camarade ce que l'on a compris d'un texte sur l'art et attendre sa réponse.

- Écrire ce que l'on pense de ce texte, si l'on est d'accord ou pas, et pourquoi.
- Écrire à l'auteur d'un texte sur l'art et un camarade qui le représente me répondra.
- Écrire individuellement sur une question portant sur l'art un texte au maître, qui répondra collectivement.

Les consignes doivent amener les individus à penser. On peut dans une correspondance les orienter dans deux sens si on veut donner à l'écriture une visée ou une portée philosophique :

- Agir pour aider l'autre à aller plus loin dans sa pensée et dans son écriture, par exemple en l'incitant à ce qu'il fasse dans son écrit un travail de clarification de sa pensée pour faciliter la compréhension du lecteur (Que veux-tu dire par là dans ton texte ?).
- Travailler sur les processus de pensée : problématisation, conceptualisation, argumentation. Par exemple, pourrais-tu définir ce que tu entends par « liberté » ; ou quelle distinction fais-tu dans ton texte entre ami et copain (tout ce qui peut aller dans le sens de la conceptualisation) ; là, tu affirmes ceci, pourquoi dis-tu cela, en quoi es-tu d'accord ou pas (pousser à l'argumentation). Il y a là des exigences intellectuelles vis-à-vis de l'autre.

Nous travaillons ainsi sur la clarté, le développement de la pensée et de sa précision, les distinctions conceptuelles, etc. ; et sur les questions que la lettre de l'autre me pose : en lisant le texte de X, je me demande si (problématisation)... On doit donc s'autoquestionner pour entrer dans un processus de problématisation. On peut aussi soulever les questions que nous pose le texte et renvoyer la question (et toi, que répondrais-tu à cette question ?).

Au cours de l'exercice d'une correspondance avec un camarade, il est interdit de communiquer oralement car le travail porte sur l'écrit, sauf pour demander un déchiffrage lorsqu'on ne peut pas lire graphiquement le texte.

Question : à qui appartient la lettre, à l'expéditeur ou au destinataire ?
Idéalement, on propose une copie à l'expéditeur, et l'original appartient au destinataire.

Une question se pose quand on écrit en son nom propre, ce qui est le cas dans une correspondance : Qu'est-ce qu'un scripteur philosophique ? Un « je » qui n'est pas émotif – car même une description phénoménologique sur l'angoisse est réflexivement pilotée ; ni un « je » fictionnel, au sens littéraire, car il reste réel. Un « je » qui ne se dissout pas dans un discours dépersonnalisé, positiviste.

Un « je » abstrait cependant, celui d'une pensée qui ne se veut pas contingente, qui s'anhistoricise et vise la légitimité d'un propos partageable pour la communauté des esprits. Mais le « je » d'une pensée signée, qui garde son nom d'auteur.

Personnel, plutôt qu'individuel ; rationnel et non sensible, mais impliqué ; universaliste et non subjectif, sans être scientifiquement rigoureux : tel est le « je » philosophique.

Pas facile pour un élève – ou un adulte – de se mettre dans cette posture complexe et d'écrire philosophiquement à la première personne. À cause, fondamentalement, de la nature épistémologique du « je » philosophique, et de la conquête du soi qu'il requiert : tenir un discours qui pourrait être prononcé et approuvé par quiconque pense.

Comprendre qu'une « pensée » personnelle n'est pas l'expression spontanée de ce qu'on « pense », mais la pensée critique de ce qu'on dit ; comprendre que le « penser par soi-même » n'est pas solitaire mais solidaire du dialogue avec autrui (le « personnel » est inter et intra-individuel) ; comprendre qu'une pensée « personnelle » n'est pas forcément originale mais effort singulier de rigueur intellectuelle : voilà pour un scripteur du travail sur les représentations ce qu'est et comment se vit une « pensée personnelle », c'est-à-dire autocritique et dialogique.

Pour un élève dans un contexte d'initiation scolaire : on lui demande de s'impliquer fortement et de dire clairement sa position sur un problème. Mais on lui fait comprendre qu'il ferait mieux de penser ce qu'il dit

que de simplement dire ce qu'il « pense ». D'où la peur que son « je » ne soit jugé que comme l'expression d'un préjugé, ou déjugé quand il ne pense pas « comme le prof » ; et le cache-cache derrière les auteurs et les citations, ou les conclusions mièvres dans lesquelles « tout le monde il a un peu raison ».

On peut terminer un exercice de correspondance par un questionnaire métacognitif.

CONSIGNE

Répondre à ces questions :

- Dans quelle mesure le texte que j'ai reçu m'a-t-il aidé à approfondir ma propre pensée sur l'art et dans quelle mesure le texte de l'autre m'a-t-il interpellé ?
- En quoi le rapport à l'altérité, médié par l'écriture, m'aide-t-il à penser ?
- En quoi le texte que j'ai écrit m'a-t-il aidé à réfléchir, à développer ma propre pensée sur l'art ?
- Constat du silence : quel est le rapport de la pensée au silence de la réflexion solitaire ?
- Quel est l'intérêt d'écrire ? D'écrire une correspondance philosophique ?

Le dialogue philosophique

Quel est l'intérêt pour l'éveil à la pensée philosophique d'écrire un dialogue ?

D'abord, c'est un genre philosophique souvent pratiqué dans l'histoire par des philosophes : pensons à Socrate mis en scène par Platon, aux dialogues de Malebranche, Locke, Hume, Berkeley, etc. On peut se demander pourquoi : peut-être parce que c'est une façon d'exposer clairement et successivement plusieurs points de vue, de les faire se confronter, de soutenir une thèse, de lui faire des objections, etc.

Ensuite, cela permet d'incarner des personnages, de donner vie à des idées abstraites, ce qui rend la pensée plus vivante, car elle est mise en situation : on peut mêler dans un dialogue du descriptif et du narratif à de l'argumentatif.

On écrit ici seul et on met en scène plusieurs personnages. Il faut choisir combien. On peut par exemple mettre en scène deux personnages en désaccord, et incarner l'un d'eux. Si l'on en prend trois, on peut imaginer deux personnages en désaccord entre eux, face à moi, et j'interviens pour discuter tantôt avec l'un, tantôt avec l'autre, selon différentes modalités : demande de précision, questionnement, approbation, désaccord, etc.

Cela permet ainsi de figurer des idées différentes ou contradictoires par des personnages distincts, qui ont leur réaction par leur épaisseur psychologique, leur logique d'acteur. Il est plus facile d'incarner une pensée contraire à la sienne, de se détacher de sa propre pensée et de prendre de la distance en la faisant porter par quelqu'un d'autre.

Une question est proposée sur le thème de l'art.

CONSIGNES POSSIBLES :

- Vous allez écrire un petit dialogue avec deux personnages. Vous êtes l'un d'eux. Vous ne serez pas d'accord avec votre interlocuteur. Il exposera son point de vue, vous lui ferez des objections, et il vous répondra de manière crédible. Vous exposerez votre thèse, il vous fera des objections fortes et vous lui répondrez avec des arguments pertinents. Vous pouvez commencer par votre point de vue ou le sien. Ce type de dialogue est très argumentatif.
- Vous allez mettre en scène trois personnages. Vous assistez à une discussion où les deux protagonistes ne sont pas d'accord. Chacun développe sa thèse avec ses arguments. Vous êtes perplexe et ne savez au départ que penser, car les arguments sont troublants. Vous avez besoin de précisions, vous interrogez. Parfois, vous êtes sensible à tel argument et vous dites pourquoi. Parfois, vous avez envie de faire une objection et le personnage concerné vous répond. C'est à vous de conclure en prenant position avec les arguments retenus.

- S'il y a beaucoup d'argumentation, ici il peut y avoir aussi du questionnement, des demandes de définition, de distinction, etc.

On peut terminer un exercice de dialogue par un questionnement métacognitif.

CONSIGNE :

Répondre à ces questions :

- Quel est l'intérêt d'écrire un dialogue ? Un dialogue sur la question de l'art ? D'incarner des idées dans des personnages ?
- Quelles sont les difficultés éventuelles rencontrées ?
- Le genre « dialogue » facilite-t-il l'expression d'idées différentes, contradictoires ? Si oui, pourquoi ?
- Le fait d'avoir écrit un dialogue m'a-t-il amené à affiner ma pensée sur l'art ? Si oui, pourquoi ?

Bibliographie

- TOZZI Michel, « Apprendre à écrire philosophiquement », *Entre-Vues*, n°39-40, décembre 1998.
- —, « Diversifier l'écriture philosophique », *Diotime*, n°7, octobre 2000.
- —, « Écrire philosophiquement en première personne », *Diotime*, n°8, décembre 2000.
- —, *Diversifier les formes d'écriture philosophique*, Centre Régional de Documentation Pédagogique de Montpellier, 2000.
- JEANMART Gaëlle et PIERET Denis, « Écritures philosophiques : récit d'une expérience », *Diotime*, n°63, janvier 2015.

Michel Tozzi est philosophe, didacticien de la philosophie et professeur émérite à l'Université Paul-Valéry de Montpellier. Il a élaboré, dès 1996, une didactique de l'apprentissage du philosophe visant l'intégration par les enfants de trois capacités réflexives : la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation. La Discussion à Visées Démocratique et Philosophique (DVDP) est l'outil d'apprentissage de ces capacités. Il nous livre dans cet ouvrage son expérience de la pratique philosophique mêlée à des exercices d'écriture.

Philographie : de la création
d'aphorismes à l'issue
d'ateliers philosophiques ou
de l'atelier philosophique
comme trace

STÉPHANE FONTAINE

La philosophie et l'écrit ont davantage qu'une histoire commune, ils sont liés au point de ne plus toujours être distingués. Bien plus, la philosophie est en germe dans chaque expérience écrite. S'il n'est pas bien sorcier de trouver de la philosophie dans un essai ni même dans la littérature au sens d'écriture artistique – le plus insignifiant des romans-photos charrie sans en avoir l'air somme de présupposés, de clichés philosophiques qu'ils soient moraux, esthétiques ou épistémologiques –, on peut également en surprendre au gré de lectures bien plus inattendues tel un livre de cuisine, un traité de sport ou un manuel de jardinage : puisque chacun témoigne d'une manière de représenter et de penser le monde, il peut par là même devenir l'objet ou la genèse d'une (nouvelle) réflexion.

Bref, non seulement la philosophie s'agrège naturellement partout dans l'écrit, mais elle a aussi besoin de lui pour se répandre et créer de nouvelles occasions de grandir, mûrir, contrarier, contredire, inventer, réinventer. C'est dans cette optique qu'à Laïcité Brabant wallon, nous avons mis sur pied Philographie ; comme un exercice philosophique et littéraire qui se nourrit de lui-même : la philosophie qui permet l'écriture et l'écriture qui pérennise un moment précis de la pensée ; lequel sera susceptible d'être remis en cause lors d'un nouvel atelier dont l'aboutissement pourrait être, à nouveau, une trace écrite sous la forme particulière de l'aphorisme. Mais précisons tout cela.

Présentation

Philographie a été conçu comme une manière ludique et néanmoins rigoureuse d'aborder ou d'approfondir la méthode philosophique dès le début du secondaire. En général, Philographie n'est proposée qu'une fois par classe, dans un cadre scolaire, et pour une durée de deux séances de cinquante minutes. Lors de ces ateliers, les élèves s'engagent avec leurs armes dans une mise à l'épreuve de leurs représentations et de leurs a priori.

Pratiquement, l'échange s'appuie sur un aphorisme, tout à la fois prétexte et fil directeur de la discussion. Ainsi des philosophes (Aristote, Leibniz, Stirner, Camus, etc.), mais aussi des romanciers, des poètes, des moralistes seront convoqués en fonction de la thématique. Après

que les participants auront compris puis intégré la petite sentence embêtante qui sert de point de départ à la réflexion en commun, on confrontera, on pensera ensemble, on argumentera, on définira pour qu'au terme de la discussion, chaque élève produise un aphorisme inspiré par la discussion philosophique. Ensuite, chaque aphorisme, instantané de la pensée de chacun, sera associé à son auteur sur une photo polaroïd – amusante, spirituelle ou dramatique, mais toujours chargée du double sens de l'écrit et de l'image. Enfin, pour réifier l'expérience, les polaroïds seront disposés sur un poster afin que soit lié à un moment, un endroit et à une humeur, le produit d'une réflexion en commun : un instantané compris comme la promesse perpétuelle de nouvelles et infinies perspectives.

Déroulement

Sitôt la thématique choisie en accord avec l'enseignant, reste à proposer aux élèves une phrase polémique ou impérieuse qui amorcera la discussion philosophique. Cette citation est signée la plupart du temps par un nom illustre ou à tout le moins par un auteur bénéficiant d'une certaine renommée. Parce que nous pensons que d'une part, il s'agit de surmonter le réflexe de tenir pour vrai ce qui vient d'une figure reconnue par tradition et que d'autre part, cette transgression est bénéfique autant pour rendre autonome la pensée des jeunes que pour leur donner confiance dans ce qui est pensé par eux.

Pratiquement, la séance se divise comme suit.

- Après une brève présentation de l'activité, de son déroulement et de ses objectifs, on inscrit sur le poster la phrase qui tiendra lieu de support à la réflexion – sans forcément la contextualiser.
- On rappelle rapidement les règles de prise de parole (lesquelles peuvent varier selon les groupes) : ne pas couper ou monopoliser la parole, penser ce que l'on dit, réfléchir à ce que l'on va dire, etc. Et, éventuellement, on attribue des rôles de président, distributeur de parole, synthétiseur, reformulateur, etc. Le plus souvent, un synthétiseur suffit ; il rappellera le déroulé de la discussion avant la création de l'aphorisme.
- Les participants entament la discussion philosophique.

- Le synthétiseur relate le fil de la discussion qu'il a pu dégager.
- En s'appuyant sur ce qui a été dit, les élèves enfilent le costume de l'auteur, ils doivent à leur tour produire un aphorisme. Pour faciliter l'écriture, leur proposer de construire leur sentence à partir du modèle suivant : le (thème) c'est... Par exemple : la liberté c'est..., la justice c'est..., la colère c'est..., l'amour c'est..., etc. S'il reste du temps, des « facilitateurs » d'écriture sont proposés : mise en situation ou jeu de conséquences.
- Les élèves écrivent leur aphorisme sur un panneau A3 et le signent à l'instar de celui qui a servi de modèle.
- Chaque élève vient à tour de rôle se faire prendre en photo avec en main le panneau sur lequel est inscrit son aphorisme. Il prend la pose qu'il veut pour ajouter du sens, accentuer ou nuancer son propos.
- Sur un poster où est noté l'aphorisme de départ, chacun vient positionner sa photo.
- On date le poster avant de l'exposer pour signifier que la somme de ces aphorismes symbolise un moment précis de la pensée ; que chaque aphorisme n'est que l'arrêt sur image d'un flux sur lequel on s'appuiera pour choisir une direction nouvelle qui amènera son lot de contradictions et de nuances.
- Les élèves commentent la production et l'agencement des photos sur le poster.

Pourquoi l'aphorisme ?

L'aphorisme est une forme écrite fascinante non seulement pour son économie de moyens, son esthétique souvent soignée, mais aussi et surtout pour son caractère délibérément péremptoire et dès lors polémique.

Pour ces raisons de fond et de forme, cette tentative littéraire courte est une porte d'entrée idéale pour se confronter sans en avoir l'air à la démarche philosophique et au texte lui-même. Parfois à son corps défendant, l'aphorisme demeure philosophique par essence. Ce n'est certes pas un hasard si de nombreux philosophes prestigieux au nombre desquels on trouve Nietzsche, Wittgenstein, Cioran, Schopenhauer ou Montaigne, l'ont exploitée pour faire œuvre.

L'aphorisme déborde de lui-même, il invoque toujours d'autres significations, il peut être soupçonné d'euphémisme ou d'ironie, il met en abîme et se joue du paradoxe. Au point que sa prétention à clore voire à verrouiller toute fuite de sens, à empêcher toute discussion, invite à le contrarier, jusqu'à (lui faire) affirmer ou sous-entendre son exacte antinomie ; l'aphorisme a cette tendance innée à se mordre la queue et dans la queue est le venin. Bref, l'aphorisme agace, titille, invite à lui faire dire ce qu'il ne dit pas, ce qu'on le soupçonne de dire, ce qu'on aimerait qu'il dise, à moins qu'il pousse au refus ou à la révolte. Mais il faut que la mutinerie soit à la hauteur de l'injuste sentence.

Car la délicatesse de sa forme demande qu'on lui réponde avec la même élégance, la même force, la même sophistication frugale ou à tout le moins en argumentant joliment.

“ *Bref, l'aphorisme agace, titille, invite à lui faire dire ce qu'il ne dit pas, ce qu'on le soupçonne de dire, ce qu'on aimerait qu'il dise...*

Après en avoir pesé les termes souvent contradictoires, paradoxaux, intransigeants jusqu'au totalitaire, il s'agit de s'engager en hypothèses. L'aphorisme travaille l'esprit par provocation. Il lui impose de se mettre en marche, de réagir parfois avec violence. Et cette solidité bétonnée qui n'est qu'un leurre permet, invite même à s'y appuyer pour se hisser un peu vers l'hypothétique sommet. Voilà tout l'intérêt de l'aphorisme qui ouvre à autant de possibles qu'il semble être fermé.

Objectifs

Esprit critique et méthode philosophique

À Laïcité Brabant wallon, notre priorité réside avant tout dans le développement de l'esprit critique et, pour accéder à ce Graal, les Nouvelles Pratiques Philosophiques – et plus particulièrement celles qui concernent la philosophie avec les enfants – apparaissent comme un moyen idéal. Ainsi, cette manière particulière de poser sa réflexion sur un objet concret ou éminemment abstrait – en invoquant

ce que d'aucuns appellent des habiletés de penser (cf. Matthew Lipman) ou les facultés de problématiser, d'argumenter, de conceptualiser (cf. Michel Tozzi), sans pour autant en oublier le style et la tournure – est si riche de potentiel qu'elle nous semble spécialement adéquate pour coller à notre dessein. Autrement dit, fonctionner par étape, mettre en question, déterminer un ordre, tenter de ne rien omettre, puiser dans le fonds merveilleux de ce qui a été pensé depuis des millénaires sans se priver de la ressource des autres dimensions de la production humaine, rendre curieux, susciter la distance, le doute, la nuance, l'ouverture et ne pas se priver de se positionner radicalement à condition que la justification soit rationnelle.

Le vrai

Aussi, l'un des enjeux de Philographie est le rapport au vrai ou à tout le moins, à ce que l'on croit vrai. On demande aux participants de ne dire ou de n'écrire que ce qu'ils pensent vrai. C'est un préalable qu'il faut que chacun accepte. Et si lors de la discussion cette condition ne semble poser aucun problème – la rapidité des échanges permet que l'on ne s'y arrête pas trop –, au moment de l'écriture, dans l'intimité de soi avec soi, cette injonction devient plus pesante. Là encore, tout est comme s'il y avait déjà un engagement. Et ce, même si les élèves n'ignorent pas qu'avec ce qu'ils écrivent maintenant il est probable qu'ils ne seront bientôt plus pleinement d'accord. Une forme de devoir est à l'œuvre dans cette petite phrase.

La trace

Fixée par l'écrit, cette vérité acquiert soudainement une tout autre valeur, elle engage encore un peu plus loin. Surtout lorsque l'on signe de son nom au-dessous de son propos et que par surcroît l'on accompagne celui-ci de sa photo. Cet acte somme toute anodin prend quelquefois une importance étonnante comme s'il opérait pour la vie. Et certaines réactions, qui peuvent passer aux yeux de quelques professeurs comme caprice ou futilité, constituent peut-être la preuve d'une sorte de performativité de cette phrase que l'on a tenté de peser et qui dépasse par sa concision son auteur lui-même. L'aphorisme est plurivocité, plus qu'aucune autre forme littéraire ; il ne rend pas compte de toutes

ses fins ou conséquences, pas même à celui qui l'a écrit. À l'heure où le selfie est une banalité, le portrait photographique dès lors qu'il s'accompagne d'une phrase que l'on doit penser vraie et que l'on a fondée à force d'arguments, peut revêtir pour certains une solennité remarquable. Il s'agit pour ceux-là d'une trace explicite qui émane de soi et pour laquelle on est redevable de la pensée des autres qui nous a traversés ; pour cette raison, on doit au groupe de ne pas se dérober.

L'esthétique littéraire

À tout ceci s'ajoute l'aspiration au beau voire son exigence. C'est ici que se rencontrent la littérature et la philosophie. Quelque chose de rigoureusement pensé peut-il être beau sans trahir au moins un peu l'exactitude de ce qui a été pensé ? N'y a-t-il pas dans l'écrit quelque chose qui échappe aussitôt et qui dit autre chose, plus peut-être, mais toujours à l'insu de l'écrivain ?

Après que l'idée principale a été définie, le besoin de dire « bien » apparaît chez certains élèves ; pas toujours chez les plus familiers de la pratique d'écriture. Si pour d'aucuns la satisfaction de la jolie phrase est à leurs yeux très vite rencontrée, d'autres se confrontent à la résistance de la matière littéraire et à l'alternative de dire (écrire) médiocrement tout à fait ce que l'on voulait dire ou de le dire joliment au détriment de ce que l'on pensait originellement. Ceux-là souvent ont l'intuition de toucher quelque chose d'essentiel puisque cette frustration suscite d'emblée un nouveau questionnement. Ils s'aperçoivent combien la pensée peut être l'objet de contingences et à ce titre combien sa fugacité la rend toujours un peu suspecte ; aussi mérite-t-elle d'être sans cesse repesée et repensée. C'est ici, par l'esthétique, que l'on revient à faire preuve d'esprit critique.

Prolonger la réflexion

Un atelier philosophique n'a pas que des effets immédiats, loin de là. Le plus souvent, le travail philosophique percole lentement et c'est plus tard que de nouveaux liens, des enjeux plus concrets ou des images plus nuancées apparaissent. Ces effets peuvent concerner le contenu, mais plus encore la méthode. C'est dans le processus de la pensée,

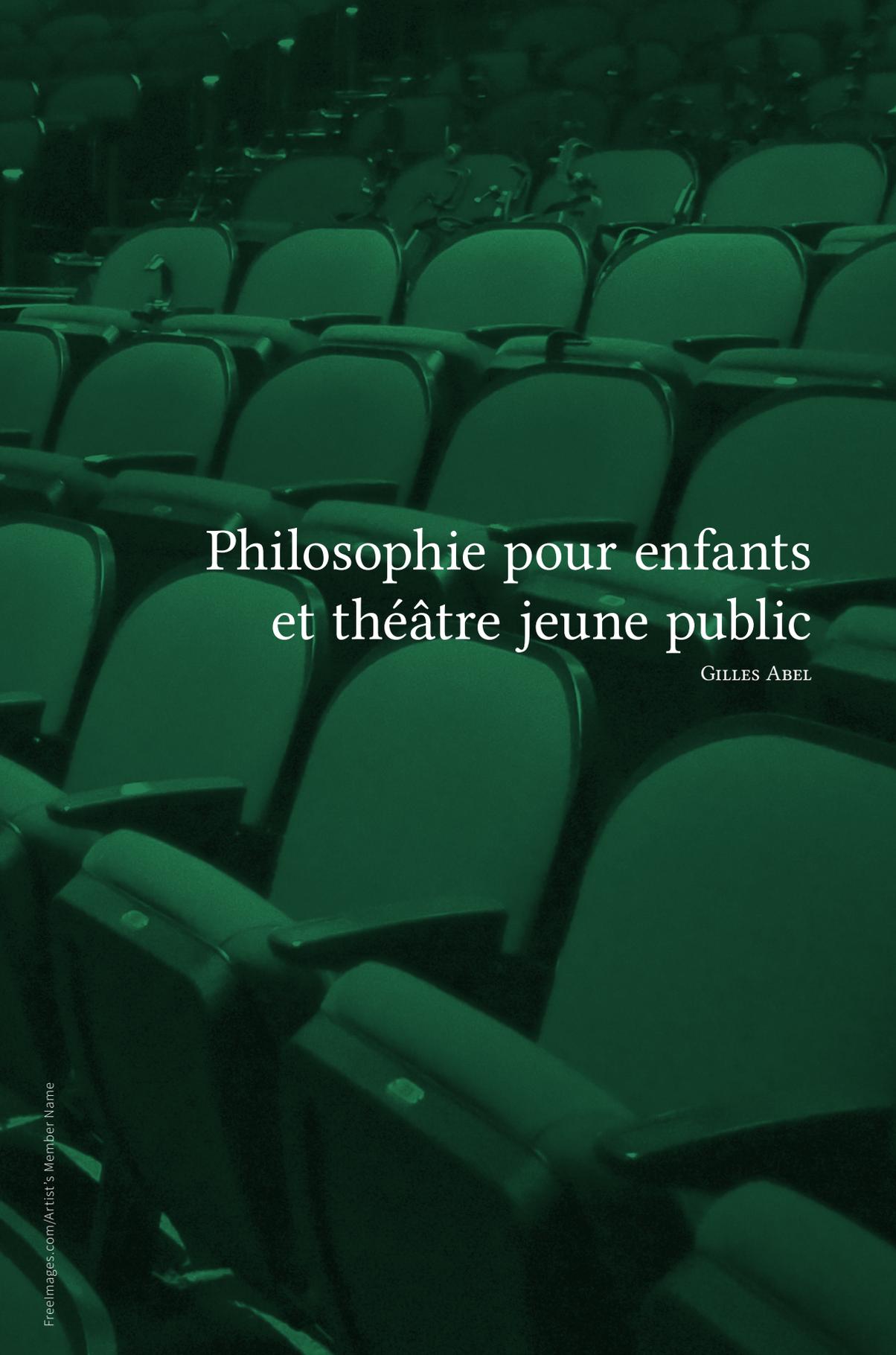
tant sur le plan collectif que personnel, que Philographie est exploitable. La manière dont a jailli, s'est construite, détruite, modulée, la réflexion peut être reproduite à l'infini avec pour mobile ou pour finalité tous les sujets. Et lorsque cette méthode est appliquée à des thématiques qui captivent, scandalisent ou plus modestement interpellent les élèves, les résultats peuvent être surprenants de profondeur.

Ce que Philographie propose c'est un exemple de tentative du « penser en commun » sans que soit nié l'apport personnel, sans que soit évacué le temps de l'introspection. À cet égard, l'aspect symbolique peut aussi être exploité dans une réflexion « méta », dans la mesure où apparaît au sens le plus strict le processus de la pensée lui-même avec ses flux, ses rebonds et ses ruptures, ses moments d'ennui, d'émulation, de retours égoïstes sur soi.

Pratiquement, à partir du poster – principe réifié et probant que la discussion a bien eu lieu –, les pistes de prolongement pour l'enseignant sont multiples.

On peut par exemple reproduire le mode opératoire qui a mené à la constitution du poster en demandant à la classe – par le biais d'un vote – de choisir parmi ceux qui ont été produits, l'aphorisme le plus problématique, et de l'exploiter jusqu'à obtenir une nouvelle collection d'aphorismes. On peut tout aussi bien passer en revue chaque aphorisme et renvoyer chaque sentence à l'appréciation du groupe. On peut aussi s'interroger sur la forme proprement littéraire des aphorismes, sur leur beauté, sur ce que leurs différents styles dénotent ; sur leur disposition sur le poster. On peut également déterminer les oppositions, les antinomies, les paradoxes. Tel ou tel aphorisme produit par tel ou tel élève peut devenir sujet de dissertation ou de rédaction. En somme, les enjeux dégagés ouvrent mille champs sémantiques eux-mêmes polysémiques, autrement dit, une infinité de possibles.

Diplômé de l'Université Libre de Bruxelles en philosophie, **Stéphane Fontaine** travaille en Belgique, au Pôle Philo (www.polephilo.be), service de Laïcité Brabant wallon, comme animateur et formateur en Nouvelles Pratiques Philosophiques. Spécialiste du public adolescent, il crée des outils permettant de lier la pratique philosophique à celle de l'écriture littéraire. C'est l'un de ces dispositifs qu'il nous présente dans cet article.



Philosophie pour enfants
et théâtre jeune public

GILLES ABEL

Ce texte a pour but de mettre en valeur les différentes manières par lesquelles la pratique de la philosophie avec les enfants trouve aujourd'hui, dans le champ des spectacles jeune public, un terrain d'épanouissement particulièrement fertile. Il s'agit en effet de prendre conscience, d'une part, que plusieurs types d'animation peuvent voir se rencontrer, par le prisme de la philosophie, les enfants et des spectacles qui leur sont destinés. D'autre part, il s'agit de découvrir que certaines compétences relevant de la pensée créatrice se développent au travers de telles animations articulant philosophie et théâtre jeune public. À ce titre, il peut être judicieux de préciser ce que peut recouvrir cette notion de pensée *créatrice*, afin qu'elle puisse ensuite servir de boussole dans la lecture de ce texte.

Au Québec, seul pays francophone où la philosophie pour enfants occupe une place explicite au sein des programmes scolaires, la pensée créatrice est identifiée par le ministère de l'Éducation comme une compétence transversale et représente un objectif de formation explicite du *Programme de formation de l'école québécoise*. La pensée créatrice est celle qui *créé*, évidemment, mais dire cela c'est énoncer du même souffle qu'elle est celle qui *initie*, qui *imagine*, qui *propose*, qui *génère du mouvement* et qui *risque*. Comme le dit Matthew Lipman lui-même: «La pensée créatrice nous aide à créer des liens, à tracer de nouvelles relations»¹.

Afin de mettre en lumière les nouveaux liens et les nouvelles relations que la philosophie permet de faire entre l'art et la vie, quotidienne, ordinaire et parfois routinière, ce texte évoluera en trois temps. Tout d'abord, il s'attellera à clarifier un présupposé qui entrave l'idée même que des enfants puissent être des spectateurs à part entière. Ensuite seront déclinées quelques-unes des formes que peut prendre cette pratique de la philosophie avec des enfants articulée au théâtre jeune public. Dans un troisième temps, enfin, il esquissera quelques constats en forme d'hypothèses, permettant d'observer dans quelle mesure la rencontre entre ces deux disciplines, philosophie et théâtre jeune public, mérite amplement d'être soutenue et développée. Car,

1. LIPMAN Matthew, *Thinking in Education*, Cambridge University Press (2^e éd.), 2003, p. 249.

en valorisant et en stimulant la pensée créatrice, tout en mobilisant la pensée critique, elle redonne ses lettres de noblesse à des enjeux qui sont aujourd'hui dans nos sociétés au mieux négligés et, au pire, discrédités : l'imagination, l'art, la créativité et la beauté.

Projeter ses perceptions d'adultes sur celles des enfants

Encore trop souvent aujourd'hui, la toute-puissance de la perception de l'adulte sur celle de l'enfant est la norme qui prévaut. Qu'il soit parent, programmateur de spectacles ou enseignant, le jugement qu'il porte sur un spectacle jeune public aura tendance à déteindre sur la manière dont il jugera pertinent, convenable ou accessible ledit spectacle pour les enfants. Certes, le jugement de l'adulte est important au regard de la responsabilité de « prescription » qui est la sienne. Toutefois, on observe parfois que cette responsabilité l'amène un peu trop souvent à privilégier une posture prudente, morale, voire frileuse, dès lors que certains spectacles abordent des sujets considérés comme « sensibles » pour des enfants. Pourtant, en tant que prescripteur – et souvent médiateur –, l'adulte est le mieux placé pour adopter au contraire une posture guidée par l'audace et la curiosité. L'adulte, en permettant à l'enfant (et donc à lui-même) d'être spectateur de formes nouvelles, originales, voire troublantes, peut ainsi devenir celui qui apprend à aimer l'inconnu et le nouveau. De cette manière, il peut également être celui qui apprend à l'enfant à pouvoir aimer des spectacles qu'il voit plutôt que de ne voir que des spectacles qu'il aime.

En effet, se mettre à hauteur d'enfant, c'est accepter que l'enfant soit un spectateur à part entière. Non pas un petit spectateur ou un spectateur en puissance, ni même une espèce de spectateur pas encore tout à fait formé. C'est un vrai spectateur, avec sa propre sensibilité, ses propres repères et ses propres perceptions. Même s'il peut comme tout un chacun (y compris les adultes) devenir de plus en plus – et de mieux en mieux ! – spectateur, il l'est déjà. Lorsque l'on accepte cette idée, il est possible, sinon nécessaire, d'accepter que ce que les adultes voient dans un spectacle est différent de ce que voient les enfants. Et que donc, là où nous pourrions voir des sujets sensibles (cruauté, transgression, violence ou perversion, avec les connotations que cela

peut avoir pour des adultes), sans doute les enfants y verront-ils tout autre chose. Quand bien même ils percevraient ces mêmes thèmes, acceptons humblement qu'ils n'y mettent pas forcément la même charge affective ou émotionnelle que leurs aînés. Ça n'en sera que plus confortable pour eux. Ainsi que pour nous.

“ *La pensée créatrice est celle qui crée, évidemment, mais dire cela c'est énoncer du même souffle qu'elle est celle qui initie, qui imagine, qui propose, qui génère du mouvement et qui risque.* ”

On l'oublie sans doute souvent, mais créer pour le jeune public, c'est s'adresser à un spectateur à part entière. C'est aussi – bien entendu! – lui donner à voir, à sentir et à comprendre autrement le monde. Ce monde tantôt confus, tantôt violent, tantôt beau et si souvent déroutant. Qu'il s'agisse de mots, d'images ou de mouvements, tout concourt à ce que le spectateur prenne plaisir à se laisser guider. Voire à se laisser surprendre par un art qui n'a d'autre ambition que de lui montrer le réel sous un autre angle. Verbal, poétique, musical, visuel, théâtral, chorégraphique, peu importe. Car une création jeune public demeure un espace d'exploration où le spectateur, par ce qu'il voit, (res)sent et comprend (ou pas), peut donner davantage de sens et mieux comprendre ce réel qu'il habite. Et qui l'habite tout autant. En se mettant à hauteur d'enfant, il s'agit d'éviter de projeter nos *perceptions/malaises/inquiétudes/doutes/tabous* (biffer la mention inutile) d'adultes sur les enfants. Afin de leur donner l'occasion, encore trop rare aujourd'hui, de *penser par et pour eux-mêmes*, selon l'expression consacrée des praticiens de la philosophie pour enfants.

Autrement dit, l'adulte évitera à tout prix la question « Est-ce que vous avez compris le spectacle ? » pour privilégier plutôt « Qu'avez-vous retenu, compris et ressenti dans ce spectacle ? Et en quoi cela peut-il nous donner à réfléchir ? ». Ce faisant, il permettra aux enfants de voir qu'un spectacle n'a pas qu'une seule clé de lecture, mais bien plusieurs. Et que chacun est libre de chercher la sienne.

Dès lors que nous pouvons concevoir l'idée d'un *enfant spectateur*, venons-en maintenant aux formes que peut prendre la pratique de la philosophie lorsqu'elle s'articule à des spectacles destinés aux enfants.

La philosophie comme outil de médiation

Un spectacle jeune public peut être un support pertinent et précieux de discussion philosophique avec des enfants. La plupart du temps, c'est *après* le spectacle qu'interviendra l'animation. C'est donc à cette forme d'animation qu'il va être fait davantage référence ici. Mais il arrive ponctuellement qu'elle soit proposée *avant* un spectacle, comme « mise en condition » des enfants, non pas pour leur parler du spectacle, mais pour leur permettre de réfléchir à leur statut de spectateur et aiguïser de la sorte leur réceptivité au spectacle qu'ils s'approprient à voir. Il arrive, enfin, que des animations philosophiques aient lieu au sein même du processus de création d'un spectacle. Deux exemples seront ici développés en ce sens.

Les animations après spectacle

Les enfants qui vont au théâtre le font dans deux contextes distincts : soit c'est une expérience vécue dans le cadre scolaire, soit ils la vivent en famille, avec leurs parents ou grands-parents. Cette distinction fonde également la différence faite par les programmeurs entre les séances « scolaires » et les séances « tout public ». S'agissant d'ateliers de discussion philosophique, ces deux contextes vont également déterminer le cadre et le type d'animation proposée.

Les animations proposées dans le cadre scolaire sont celles qui se rapprochent le plus des animations philosophiques traditionnelles. Elles sont en effet généralement proposées en classe, avec un seul groupe d'élèves (parfois deux, mais plus rarement). Elles permettent souvent de disposer les élèves en cercle ou en carré afin qu'ils se voient lors de la discussion. Deux périodes sont souvent disponibles pour proposer l'animation et les classes sont équipées d'un tableau pour la collecte des questions. Toutes les conditions, pourrait-on dire, sont donc propices à une discussion philosophique.

Ceci étant dit, en ce qui concerne les questions que pourraient formuler les enfants, le support « spectacle jeune public » permet de les sensibiliser à deux nouveaux registres de questions qui sont peut-être, parfois, négligés lorsque l'on utilise d'autres supports, tels des albums de jeunesse, où le fond (l'histoire) est la matrice de l'essentiel des questions. Ici émergent souvent des questions portant sur la forme et sur l'expérience de spectateur. En effet, philosopher avec des enfants autour d'un spectacle ne se limite pas à examiner ensemble les questions *de fond*, comme si un spectacle pouvait se résumer à « l'histoire qu'il raconte ». En tant que spectacle vivant, et en tant qu'expérience, il est important de montrer aux enfants que la réflexion peut, le cas échéant, se déplacer vers les formes utilisées pour donner à voir, à entendre et à ressentir le propos de l'artiste. La réflexion peut également porter sur le fait que l'expérience de spectateur n'a rien d'anodin et qu'être réceptif à un spectacle, ou à une œuvre d'art, n'a rien d'inné, mais peut faire l'objet d'un apprentissage continu. Les animations *après* spectacle en contexte scolaire constituent donc une excellente occasion d'éveiller les enfants à une pratique élargie du questionnement philosophique, où leur jugement esthétique va pouvoir se déployer, tant il deviendra soucieux d'examiner le fond, les formes et/ou la posture même de celui qui regarde. Pourquoi, en tant que spectateur, suis-je en mesure de recevoir le spectacle que je regarde ? Y a-t-il certaines conditions plus favorables pour que je vive positivement le spectacle en tant que spectateur ? La musique ou les lumières accentuent-elles ma perception du spectacle ? Ou la diminuent-elles ? Est-il possible que je sois ému par un spectacle même si je ne comprends pas tout ce qu'il raconte ? Autant de questions susceptibles de mettre l'enfant sur la voie d'une réflexion esthétique prometteuse.

Ensuite, animer une discussion lorsque l'on est confronté à un nombre élevé de spectateurs, par exemple lorsque l'on est médiateur et que l'on accueille dans son centre culturel des enfants lors d'une séance « tout public » d'un spectacle peut sembler ardu. Pour que le public entier se sente concerné par la discussion, il est d'abord important de répéter les questions des enfants à haute voix pour tout le monde, afin que tous puissent s'engager dans la réflexion. La réflexion devient ainsi commune, le public n'a pas l'impression d'être exclu d'un échange de personne à personne. Si les questions ne viennent pas spontanément,

il convient de trouver des manières judicieuses de les faire jaillir en leur demandant, par exemple, ce qui les a surpris, ce qui leur a semblé étrange dans le spectacle qu'ils viennent de voir. Une autre possibilité est de demander aux enfants de raconter ce qu'ils viennent de voir, comme si, par exemple, ils devaient le raconter à leurs copains qui n'étaient pas là ou à leurs parents le soir, au moment du repas. À partir de ce qui est dit, il est alors possible de formuler ou d'extraire une ou plusieurs questions philosophiques et d'en faire l'amorce d'une discussion en Communauté de Recherche Philosophique.

Même si la taille du groupe d'enfants peut être importante dans ces séances, elle n'empêche en rien l'expression d'habiletés philosophiques (exemplifier, définir, faire des liens, identifier des présupposés, reformuler, etc.). Le rôle de l'animateur sera évidemment crucial dans la distribution de la parole et dans la relance des questions. De même, son rôle sera primordial dans l'articulation qu'il pourra susciter entre l'univers du spectacle et « l'univers de la réalité ». Car c'est en faisant des allers-retours entre le spectacle et le quotidien que les enfants pourront développer leur capacité à universaliser les enjeux mobilisés dans leurs questions. Ensuite, un autre paramètre à clarifier est de savoir si les parents (ou grands-parents) peuvent assister à l'animation philosophique avec les enfants. Si dans l'absolu, rien ne les en empêche, il convient toutefois d'être conscient que la parole des enfants sera très différente en fonction de la présence ou l'absence de leurs parents. En effet, l'expression d'une parole authentique et individuelle sera parfois compromise, en présence des parents, par le désir de « bien paraître » à leurs yeux. Un compromis efficace, lorsque les parents ne sont pas invités à participer à la discussion, est de leur expliquer qu'une synthèse de celle-ci sera proposée à l'issue de l'animation.

Une question subsidiaire, parfois, est de déterminer si ce type de discussion doit être mené par les artistes du spectacle eux-mêmes. En effet, certains ont tendance à vouloir imposer au public leur propre lecture du spectacle, et cela ne se fait pas toujours sans mal. Aussi, il est parfois intéressant de prendre un peu de temps avant l'échange pour accorder ses violons avec ceux des artistes, de répartir les rôles de chacun au préalable. Cependant, il importe de reconnaître que, du côté des créateurs, il y a une palette de possibilités : il n'y a pas d'un côté

les artistes ouverts à la discussion et de l'autre les artistes fermés. Entre les deux, il y a toute une myriade d'attitudes intermédiaires. Certains prennent la peine de souligner pour le groupe le fait que leur position n'est qu'une position parmi d'autres. Le meilleur choix sera donc celui qui résultera d'une décision collective en amont entre les artistes, les médiateurs culturels et, le cas échéant, les enseignants et l'animateur philosophe.

En d'autres termes, il n'y a pas une manière *prêt-à-porter* de mener une discussion après un spectacle dont on aurait la garantie qu'elle se passera forcément bien. Le fait d'avoir la conviction que chaque question d'enfant fera naître quelque chose d'intéressant permet sans conteste de créer un contexte favorable pour ceux-ci. Car, pour éveiller les jeunes à l'art, il s'agit peut-être moins de les emmener ponctuellement voir des spectacles que de les confronter régulièrement à différentes formes artistiques et de les inviter à prendre part à la réflexion autour de ce qu'ils sont amenés à voir. Cela générerait chez les jeunes l'impression qu'ils ont toute leur place dans les lieux consacrés à la culture, qu'ils y sont chez eux autant que n'importe qui. Il s'agirait donc avant tout de leur rendre *normaux*, familiers, les espaces de la culture.

Les animations au cœur de la création

Deux exemples permettent également de comprendre comment les enfants peuvent, à l'aide de la philosophie, jouer un rôle précieux en tant que spectateurs, certes, non pas d'un spectacle *fini*, mais bien d'un spectacle *en cours de création*. Leur regard philosophique devient alors partie intégrante, pour les artistes, du processus de création.

En 2011, la compagnie de théâtre jeune public « L'artifice », basée à Dijon en France, a mené dans le cadre de sa création du spectacle *Miche et Drate* (d'après un texte de l'auteur suisse Gérald Chevrollet), une semaine d'ateliers avec une classe d'enfants d'une école primaire du petit village de Saint-Valéry-en-Caux (en Normandie). Le directeur et metteur en scène de la compagnie, Christian Duchange, souhaitait nourrir son processus de création en allant à la rencontre des enfants afin de leur faire découvrir le texte du spectacle et les deux personnages qui en étaient les dépositaires, Miche et Drate.

En sollicitant la présence d'un philosophe pour enfants, son ambition était également de leur permettre, par le biais de la philosophie, d'approprier le texte en termes de questions et d'enjeux qui leur semblaient importants à eux, les enfants. En outre, l'ensemble de ce travail était enregistré dans des conditions professionnelles, afin de récolter un matériau sonore que le metteur en scène souhaitait exploiter pour élaborer un « blog » d'accompagnement du spectacle où les enseignants, artistes, médiateurs – tout spectateur – pourraient venir puiser des extraits de lecture du texte par les enfants, des extraits des discussions philosophiques, des interviews des artistes impliqués dans le spectacle, etc.

Cette semaine fut riche en expériences, car elle permit à chacun de découvrir l'impact que peut avoir la philosophie à plusieurs niveaux. Les enfants purent découvrir que la pensée et le questionnement, dès lors qu'ils étaient rigoureusement stimulés, leur permettaient de s'approprier un spectacle, un texte, des mots, en les reliant à leur propre vécu et à leurs propres interrogations. L'enseignant put découvrir ses élèves sous un angle nouveau, tout en ayant l'occasion d'observer une pratique de création artistique qui prenait forme et corps en étroite symbiose avec une pratique pédagogique et philosophique. Enfin, le metteur en scène du spectacle se donnait une occasion, précieuse à ses yeux, d'alimenter son travail de création en s'appuyant sur un usage atypique de la philosophie comme productrice de sens, de questions et de redéfinition des contours de l'enfance. S'agissant du spectacle, *Miche et Drate*, dont la trame principale est d'explorer le territoire de l'enfance par de multiples points d'entrée, il est raisonnable de considérer que la philosophie a ici naturellement fécondé une création jeune public.

Le deuxième exemple est lié à un spectacle dont la création remonte à 2010. Intitulé *La petite évasion*, il a été créé par le théâtre de la Guimbarde et les Ateliers de l'éphémère. Écrit et mis en scène par Daniela Ginevro, il propose une exploration singulière de la liberté, en questionnant les limites de l'école et celles de l'imaginaire. En cours de création, la metteuse en scène a sollicité mon intervention afin de bénéficier d'un regard extérieur susceptible de faire émerger des questions. Lors de la discussion qui a suivi le *banc*

d'essai, une étape de travail où des groupes d'enfants assistent au spectacle dans sa forme « provisoirement définitive », un malentendu s'est rapidement fait jour. En effet, la metteuse en scène avait mis en évidence à quel point son spectacle était articulé autour d'un enjeu lié à la fugue des personnages. Or, d'un point de vue de spectateur/philosophe, le spectacle proposait bien plus que cela, sans compter que si fugue il y avait, elle n'apparaissait pas aussi centrale. En poursuivant l'échange, il fut possible d'identifier quelques enjeux importants liés à l'intention artistique de la metteuse en scène. Non seulement cette question de la fugue était-elle secondaire, voire perceptible en tant que métaphore (et non comme un fait objectif faisant partie de l'histoire). Mais surtout, s'agissant d'un spectacle destiné à un jeune public, par l'intermédiaire d'adultes (enseignants et/ou parents), la metteuse en scène prit conscience de la manière dont elle avait surestimé l'importance de cette composante dramaturgique, au détriment des autres enjeux qu'elle voulait aborder.

L'intervention du philosophe pour enfants fut ici propice, par l'échange avec l'artiste, à une clarification de ses intentions dramaturgiques. En outre, cela permit également d'affiner le contenu rédactionnel des outils promotionnels et pédagogiques liés au spectacle. En effet, en rééquilibrant les différents enjeux du spectacle, il fut possible de pondérer davantage entre eux les différents éléments qui furent mis en avant pour promouvoir le spectacle. Il apparaît, ce faisant, que la philosophie pour enfants, en incitant (ou en invitant ?) l'artiste à énoncer, questionner, déconstruire et reconstruire ses propres intuitions et intentions artistiques, offre une singulière opportunité : celle de nourrir un processus en cours, de réfléchir à l'articulation d'un spectacle et de ses publics.

Qu'il soit maintenant permis, en guise de conclusion, de dessiner quelques constats, en forme d'hypothèses, qu'autorise l'observation des différentes formes de rencontre entre la philosophie pour enfants et le théâtre jeune public.

La pensée créatrice, levier d'émancipation

Au vu de ces multiples formes de « médiation philosophique », trois constats me semblent permis.

Le premier a trait aux implications que peut avoir le changement de perception que nous avons des enfants spectateurs. Tout comme Lipman nous a amenés à profondément modifier notre perception de l'enfant philosophe, il est possible de mesurer à quel point la pratique de la philosophie avec des enfants peut à son tour provoquer une telle mutation dans notre regard. En effet, lorsque l'on s'autorise à faire confiance aux capacités de perception et de jugement esthétique des enfants, il est possible de découvrir non seulement qu'ils perçoivent de façon bien plus fine et aigüe qu'on ne l'imagine les spectacles qui leur sont proposés. Dès lors, moins on les considérera comme des « petits spectateurs », hiérarchiquement inférieurs aux spectateurs adultes, moins on en viendra, peut-être, à considérer les spectacles jeune public comme inférieurs par essence aux spectacles destinés aux adultes. Ce faisant, peut-être évoluera-t-on alors vers davantage de reconnaissance symbolique, politique, institutionnelle et sociale de cette forme artistique encore trop souvent négligée.

Le deuxième relève des habiletés que permet de stimuler cette forme de médiation philosophique. En amenant les enfants à développer leurs aptitudes au questionnement dans le champ du spectacle vivant, non seulement on favorise leur curiosité à l'égard de nouveaux enjeux (ceux véhiculés *sur le fond* par les spectacles), mais on attire en outre leur attention sur les questions de forme et sur les questions de posture de spectateur. De la sorte, on développe cette pensée créatrice dont l'ambition est de créer de nouveaux liens, en l'occurrence entre l'art et la vie, dont il est parfois considéré – à tort – qu'ils appartiennent à deux registres différents. Mais on développe aussi chez les enfants une nouvelle approche d'aptitudes métacognitives en leur donnant l'opportunité de prendre du recul, pour jeter un regard sur ce qui fonde leur posture de spectateur et comment celle-ci peut influencer sur leur perception du spectacle qu'ils regardent. Il est naturellement permis d'extrapoler à l'ensemble des langages artistiques l'intérêt que peut

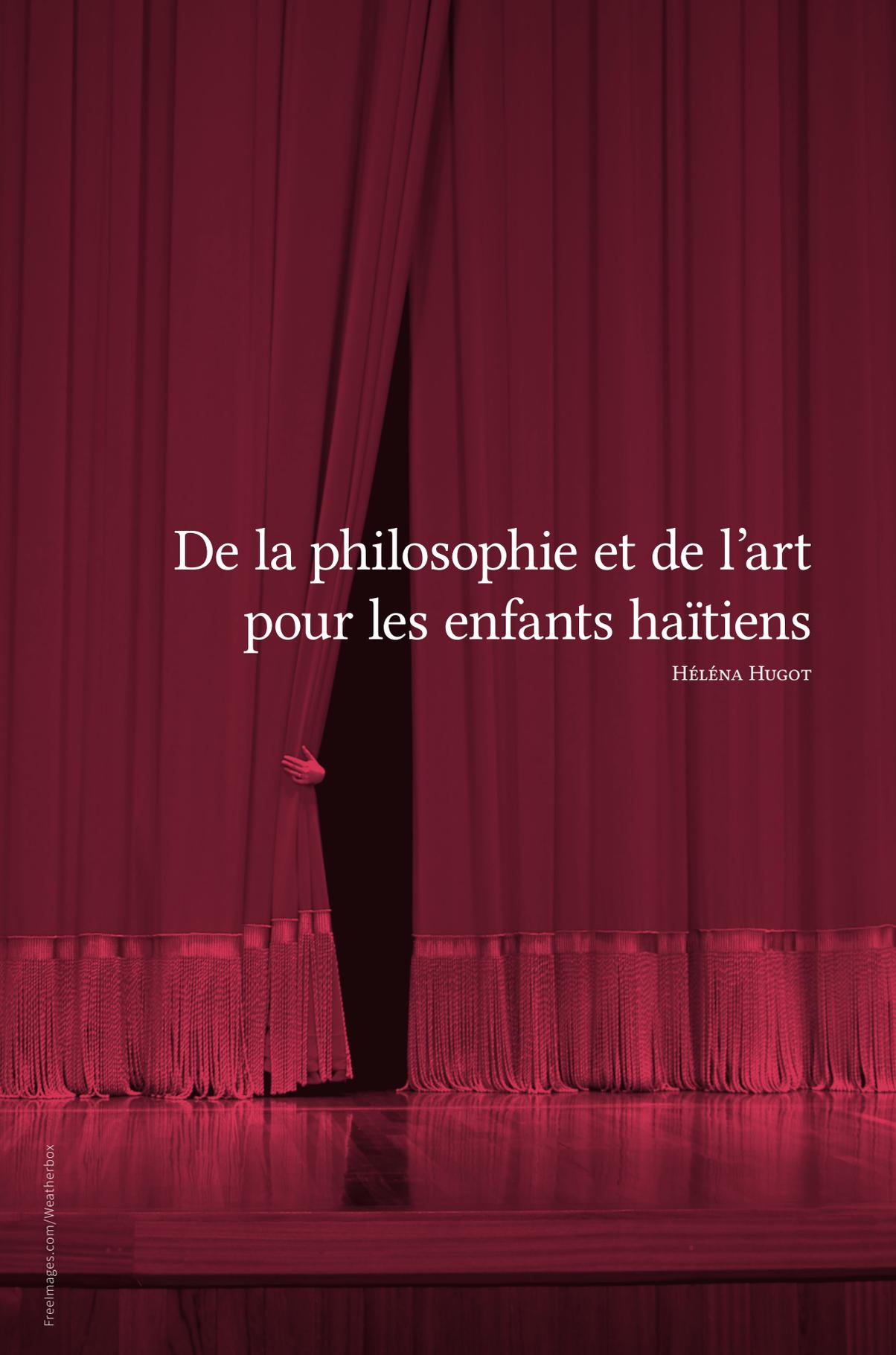
avoir cette attention particulière apportée aux enjeux de forme et de posture de spectateur.

Enfin, un troisième constat s'inscrit dans la revalorisation, sinon la réhabilitation de l'art et de la culture que permettent d'entrevoir ces pratiques philosophiques. Et ce à une époque où l'art et la culture sont soumis à des vents contraires, tant ils souffrent du point de vue politique et collectif de pressions diverses qui menacent son intégrité. D'une part, d'un point de vue plus « stratégique », on revendique l'idée que les enfants gagnent à fréquenter le spectacle vivant car celui-ci, par le prisme de la médiation philosophique, les amène à affiner des compétences précieuses, dont certaines sont d'ailleurs inscrites au cœur même des prescrits scolaires (qu'il s'agisse de compétences disciplinaires ou transversales). Mais plus important encore, d'un point de vue symbolique, on met en évidence à quel point la réflexion philosophique peut être un allié naturel et fécond de l'imagination et de la créativité. En réfléchissant avant ou après un spectacle, voire en participant par leur réflexion à la genèse d'un spectacle, les enfants se voient offrir l'opportunité de s'approprier l'art en l'articulant à leur existence, par une articulation dialectique. Il ne s'agit pas pour eux d'apprendre que la vie est plus importante que l'art ou que l'inverse serait vrai. Mais que l'art et la vie font partie d'une seule et même réalité et relèvent d'une même nécessité. L'art n'est pas secondaire, ni superflu, il n'est pas inutile ou réservé à une élite. Le questionnement philosophique avec les enfants le restitue au contraire dans sa pertinence pour tous.

« Qui cherche trouve toujours, affirme Jacques Rancière dans *Le maître ignorant*. Il ne trouve pas nécessairement ce qu'il cherche, moins encore ce qu'il faut trouver. Mais il trouve quelque chose de nouveau à rapporter à la chose qu'il connaît déjà. L'essentiel est cette vigilance continue, cette attention qui ne se relâche jamais sans que s'installe la déraison – où le savant excelle comme l'ignorant. Maître est celui qui maintient le chercheur dans sa route, celle où il est le seul à chercher et ne cesse de le faire. »

En confrontant les enfants au spectacle, par le biais de la philosophie, peut-être sommes-nous en train de devenir de tels maîtres, artisans d'une inlassable audace et d'une insatiable curiosité. Et même si nous ne le sommes en réalité que partiellement, le jeu en vaut sans conteste la chandelle.

Formé à la philosophie pour enfants à l'Université Laval (Québec), **Gilles Abel** travaille depuis plus de quinze ans en Belgique dans ce domaine, autant avec des enfants en animation que des adultes en formation. Depuis plusieurs années, il évolue principalement dans le champ du théâtre 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 la création et le compagnonnage philosophique pour plusieurs compagnies jeune public tant belges que françaises. En outre, il est actuellement doctorant à l'Université de Namur (Belgique).

A hand is seen pulling a heavy, red, textured curtain to the left, revealing a dark opening. The curtain has a fringed bottom edge. The scene is set on a stage with a reflective floor. The entire image is monochromatic in shades of red.

De la philosophie et de l'art pour les enfants haïtiens

HÉLÉNA HUGOT

De 2010 à 2014, l'association lyonnaise Philosoph'art est intervenue auprès des enfants de Port-au-Prince pour développer des ateliers de philosophie et d'art. Théâtre, théâtre d'improvisation, danse, arts plastiques et écriture, autant de médiums artistiques pour libérer la parole et la transformer littéralement en pratique cathartique autour de thèmes philosophiques.

Concrètement, de 2010 à 2013, des ateliers de philosophie et d'art pour les enfants, menés par des philosophes et artistes haïtiens, ont été organisés en collaboration avec le Foyer d'Amour (centre de formation professionnelle pour enfants handicapés de Fontamara fortement touché par le séisme), le foyer pour enfants des rues Caritas, le collège Daniel Judy, l'école Solidarité Fraternité et le centre APROSIFA. Des sessions de formation à la philosophie et à la pratique artistique pour les enfants ont été menées par les équipes lyonnaises auprès de philosophes et d'artistes haïtiens qui ont par la suite animé les ateliers en autonomie.

“ *Quant à l'art, il questionne aussi, il déjoue les pièges de la pensée unique et de la bonne réponse. L'intelligence devient multiple et ses champs d'application aussi.*

De 2013 à 2014, une nouvelle série d'ateliers a été organisée par l'Association Culturelle Café Philo Haïti (ACCPH), créée initialement par l'équipe Philosoph'art et menant aujourd'hui, chaque mardi, des cafés philosophiques pour les adultes à Port-au-Prince (environ quatre-vingts personnes chaque mardi), enregistrés et rediffusés par Radio Télévision Caraïbes¹. Les philosophes et artistes d'ACCPH se sont proposés d'animer à leur tour une nouvelle série d'ateliers Philosoph'art pour des adolescents dans cinq écoles secondaires de la zone métropolitaine de Port-au-Prince et de quelques villes de province (Institution l'Excellence à Thomassin, le Collège de Côte Plage à Carrefour, l'Institut Georges Marc, le Collège Les Normaliens Réunis et l'École Sainte Trinité à Port-au-Prince).

1. Plus d'infos sur Café Philo Haïti : <https://www.facebook.com/cafephilohaiti>.

En parallèle, un lieu de réflexion entre ce pôle de structures éducatives haïtiennes a été mis en place, sous l'égide de la faculté de philosophie de l'École Normale Supérieure de Port-au-Prince et du projet de recherche ANR-RECREAHVI, Agence Nationale de la Recherche – Résilience et Processus Créateur chez les Enfants et Adolescents Haïtiens Victimes de Catastrophes Naturelles, de l'Université Lyon 2.

L'enfance d'Haïti connaît différentes réalités : collégiens, adolescents, enfants handicapés, enfants exclus socialement, enfants des rues, enfants esclaves dits *restaveks*, enfants pauvres scolarisés, enfants déplacés habitant dans des camps depuis le séisme du 12 janvier 2010, enfants orphelins. L'association Philosoph'art a souhaité se confronter à ces différentes problématiques. Le choix de ne pas se concentrer sur une seule de ces situations a fait partie d'un choix stratégique en vue d'aborder l'enfance sous un angle plus englobant et moins stigmatisant.

L'idée principale de Philosoph'art de mêler art et philosophie, consiste dans le fait de montrer que l'éveil de la conscience et le sens de la créativité chez l'être humain gagnent à tenir compte de cette manière de voir qui prend en compte une double mobilisation où penser et créer sont à proprement parler deux actes purement réflexifs, engageant à la fois la pensée individuelle (individuation), collective (discussion de groupe), abstraite (monde des idées) et concrète (réalité de l'art).

« Le philosophe pense et fait penser. L'artiste crée et pousse à créer. D'une certaine façon, l'un pense avec la pensée (clin d'œil à la période de latence), l'autre pense avec une médiation, un support (clin d'œil à la petite enfance et l'enfance où des jouets, voire le corps sont mis à contribution pour l'expression créatrice et le processus de symbolisation). »²

Le choix des thématiques des ateliers a été systématiquement décidé par le collectif d'enfants, à la suite d'une première séance introductive sur « Qu'est-ce que la philosophie ? ». Les enfants ont mis régulièrement,

2. Daniel Derivois, psychologue clinicien, maître de conférences, HDR en psychologie, responsable scientifique du projet ANR-RECREAHVI, Université Lyon 2.

au sein d'une boîte à idées, les thématiques qui leur étaient proches : « solidarité, peur, autrui, destin, amour, amitié, la fin ».

Les artistes ont essentiellement travaillé sur le médium théâtral, et plus particulièrement le théâtre d'improvisation. D'autres ont privilégié la danse ou les arts plastiques, faisant construire aux enfants, tant individuellement que collectivement, leurs propres réponses artistiques à la thématique donnée. En travaillant sur la représentation, le choix des formes et des couleurs, l'enfant est amené à s'investir dans un « projet » dans lequel il doit s'exprimer et qu'il doit « terminer » pour passer à une autre activité. En danse, l'objectif étant de permettre à chacun d'accéder à une façon de se mouvoir qui soit sa propre danse, tout en mettant en place quelques rudiments techniques issus de la danse contemporaine. Par le jeu du corps, de l'espace, du rythme, et des interactions entre chacun, le danseur cherche à rendre lisible et évident le sujet abordé en philosophie.

Les ateliers Philosoph'art proposés en Haïti, animés auprès d'enfants en perte de repères, ont offert différents aspects non disponibles au sein de la famille ou dans la rue, et développant de nouveaux tuteurs de résilience :

- la flexibilité ;
- la compréhension ;
- la stabilité ;
- le respect ;
- l'attention ;
- l'écoute.

Au sein de chaque atelier, à aucun moment, la parole exprimée n'est jetée d'un revers de la main. Elle est questionnée, analysée. Le respect des idées de l'autre, la valorisation de l'autre dans toutes ses productions et surtout dans les productions artistiques sont des pratiques que nous encourageons. Le choix d'être silencieux est également un choix que nous respectons.

La stabilité se caractérise par les variables espace-temps et le cadre social des ateliers. Aux heures de l'atelier, les enfants s'installent systématiquement autour de la table, de manière à ce que chacun puisse voir l'expression de l'autre. L'écoute, de la part des animateurs,

est active en essayant de comprendre, d'approfondir toutes les idées formulées. Afin de coordonner leur prise de parole, nous avons introduit la circulation du bâton de parole, qui a eu pour rôle de réguler la conversation. En effet, nous nous sommes vite rendu compte que certains enfants ne s'exprimaient pas, soit parce qu'ils « ne faisaient pas partie du groupe », soit parce qu'ils estimaient qu'ils n'avaient pas vraiment le droit de soumettre leur point de vue.

La régularité des ateliers a constitué un point-clé pour la réussite du projet, créant l'habitude du moment de réflexion et l'introduction de codes propres (le cadre spatial, le respect des règles explicites et implicites, le respect de la consigne, la dynamique de groupe, l'utilisation du bâton de parole, la dissociation du moment artistique du moment philosophique, le dessin venant conclure l'atelier, le reformulateur en fin de séance philosophique).

Les ateliers ont également contribué à amoindrir le sentiment d'exclusion en prônant l'inclusion au sein du groupe. Le fait, par exemple, dans les prémices d'un atelier de demander où se trouve untel, et s'il est présent au foyer de le faire chercher, suscite chez l'enfant la perception qu'il joue un rôle important dans le groupe et pour le groupe.

Dans le contenu des échanges philosophiques, plusieurs thèmes sont abordés, tous sollicitant l'expression verbale/langagière des enfants, sous la guidance du philosophe. La thématique de la sagesse est un point de départ de l'activité de philosopher, c'est-à-dire « chercher à devenir plus sage » pour les enfants.

L'évocation de la sagesse avec les enfants sollicite leur imaginaire, leurs représentations concernant les modèles qu'ils se font de la sagesse. La vidéo d'un atelier mené au Collège Daniel Jeudy, disponible sur le site www.philosophart.fr, témoigne d'une image intéressante : pour parler de la vérité, une enfant adopte la posture et la gestuelle d'une personne âgée, qui a de l'expérience, du vécu et qui dit : « je ne sais pas s'il est toujours bon de dire la vérité, car on dit que la vérité blesse ».

La notion abstraite (abstraction théâtrale) se dit, se mime, se joue, se traduit en gestes, puisant une définition dans les formes populaires

de représentation et de croyances : à partir d'un bain culturel constituant un fonds commun (un répertoire d'images). L'art s'insère dans l'atelier du philosophe.

Le philosophe pour sa part dirige vers la prise de position, assurant sa fonction de guide ou encore de « chef d'orchestre » de l'associativité dans le groupe, incitant les enfants à se démarquer.

La représentation par le théâtre, particulièrement en Haïti, matérialise une autre forme de communication proposée par cet autre support qu'est le jeu de rôle associé à des chants entonnés à la façon traditionnelle des rites vaudous/culturels ; une autre voie/modalité complémentaire à la stricte activité de penser et qui en élargit l'espace.

Le support de la discussion avec les enfants est souvent ramené à l'actualité et au souvenir du tremblement de terre. Les enfants, tant dans l'acte de philosopher que dans l'acte artistique, ont besoin de revenir à cette actualité indépassable de la perte et de l'après. Il est à ce titre intéressant de noter, en termes d'analyse croisée, que sur la même thématique « les tracas du quotidien », d'un côté (en France) nous voyons le registre personnel dominer (la poésie que je ne veux pas apprendre, mon papa et ma maman, mes voisins), de l'autre (en Haïti), les problèmes sont ancrés dans une situation collective (sécurité, routes insuffisantes, kidnapping).

Le corps est sollicité, comme s'il avait lui aussi besoin de se manifester, au travers du théâtre qui symbolise tour à tour la peur, la joie, le vide, la difficulté de composer avec sa chair.

Voici un extrait d'atelier mené par l'ACCPH auprès d'un groupe d'adolescents en cycle secondaire, en écho aux actualités françaises qui ont largement fait débat dans un pays de tradition catholique :

« Il était 16 h de l'après-midi, les élèves de l'Institution l'Excellence s'impatientaient déjà de savoir ce qu'était ce nouveau concept de Pèlerinage artistique et philosophique. La planification optait pour un petit groupe de dix élèves, soit cinq filles et cinq garçons, pourtant ils étaient plus d'une trentaine à vouloir participer à cette

nouvelle activité que l'ACCPH leur proposait. Ambiance détendue, atmosphère plutôt calme, la fraîcheur de la zone de Thomassin ignorait la chaleur qui allait naître du bouillonnement des idées et des exercices physiques exigés par la pratique du théâtre. Billy Midi, comédien et acteur, et Inrico Dangelo Néard, professeur et humoriste, étaient déjà arrivés. Ils étaient accompagnés de Sherlène Laguerre, secrétaire, et Gaël Jean-Baptiste, responsable de la prise d'images (photos et vidéos). La thématique du jour: "Humanité et sexualité: la question du mariage pour tous". Tous assis autour d'une table dans la petite bibliothèque de l'institution, l'animateur-philosophe Inrico Dangelo Néard lança le débat en invitant chaque participant à donner son point de vue sur le thème. Un premier tour de table rassembla à la fois les débuts de réflexion encore timides et douteux, mais aussi les préjugés. Ce premier brainstorming permit à l'animateur de se faire une idée de ce que pensaient les différents membres de l'atelier. Au bout d'une heure de débat et d'échanges philosophiques entre l'animateur et les participants, les réflexions s'approfondirent jusqu'au moment fatidique où les participants se rendirent finalement à l'évidence que les réponses aux questions qu'ils se posaient se trouvaient éventuellement dans l'art. Ainsi, Billy Midi fit-il son apparition en proposant d'abord quelques exercices physiques, histoire de détendre l'atmosphère et de calmer les tensions philosophiques provoquées par la problématique de la sexualité. L'espace d'un cillement, l'animateur arriva à aider les participants à créer plusieurs sketches libres par groupe, d'une vingtaine de minutes, dans lequel les élèves devaient synthétiser les différentes situations liées à l'acceptation du mariage pour tous (représentation d'un mariage, rejet, moqueries, manifestations, violences). À l'issue des sketches, le philosophe reprit la parole pour analyser littéralement "ce qui s'était joué", la représentation de la réalité illustrant et interrogeant le concept. Ces sketches permirent de comprendre que, quelle que soit l'orientation sexuelle d'un individu, il est avant tout un être humain au même titre que tous les autres et par conséquent, il a les mêmes droits et les mêmes devoirs au sein de la société. La condition humaine passe avant le choix individuel.»

Il est également intéressant de considérer la thématique du mal, exploitée parallèlement en France et en Haïti. Nous remarquons non seulement que le mal haïtien est lié à un manque (la misère, le manque

de soins, le manque de vêtements ou de nourriture, etc.), à un état physique, biologique, voire naturel, quand les mêmes discussions sur le mal, en France, relèvent de la morale ou de la politique, voire de la volonté (absence de règles, l'autre m'oblige à faire ce que je ne veux pas). Mais nous notons aussi que les exemples donnés du côté français sont chaque fois plus abstraits, comme s'ils renvoyaient à une situation imaginaire ou possible, quand les exemples des enfants haïtiens sont toujours plus concrets, chargés d'un contenu existentiel immédiat ou proche, et d'un réalisme parfois brutal (tuer le chien du centre, déchirer le dessin de mon voisin). Nous étendons la même remarque à la thématique de la peur, où nous voyons le vécu sismique réactivé. Dans l'atelier haïtien, la teneur psychique de la peur se fait nettement ressentir (succession d'exemples de terreurs enfantines jusqu'au cri habituel « anmwe »³), quand en France, on arrive à tenir à distance voire à édulcorer ce contenu psychique (nos peurs, ce sont des légendes).

Ces comparaisons culturelles nous permettent de mieux comprendre l'impact de la culture, des discours dominants et des croyances sur le développement psychologique de l'enfant. Ces représentations mentales doivent être envisagées à la fois comme un territoire, mais aussi comme un monde, c'est-à-dire comme une convergence du culturel et de l'interculturel, du collectif et de l'individuel, du singulier et de l'universel.

Par le biais de ce projet haïtien et plus globalement de notre projet associatif, et en matière de pédagogie, le rapprochement de la philosophie et de l'art semble approprié dans le sens où il s'agit par les ateliers à visée philosophique d'une pédagogie de la question et non d'un dispositif orienté vers la (bonne) réponse. Au débat succède la pratique. Au monde des idées vient se substituer le concret individuel de l'expression artistique. Quant à l'art, il questionne aussi, il déjoue les pièges de la pensée unique et de la bonne réponse. L'intelligence devient multiple et ses champs d'application aussi.

3. « J'ai peur » en créole haïtien.

Diplômée en philosophie et en affaires humanitaires, **Hélène Hugot** fonde l'association Philosoph'art en 2007, avant d'entamer une carrière d'humanitaire. Cette association, basée en France, propose des ateliers de philosophie et d'art pour les enfants de 5 à 14 ans. Elle vise la diversité en intervenant aussi bien en France qu'à l'étranger (à Cuba, en Haïti ou encore au Liban) et dans différents types de structures (écoles, foyers de rue, centres sociaux, etc.).

Philosoph'art ne poursuit qu'un seul objectif : penser un ton plus haut.



Émanciper par l'image

CLOVIS FAUQUEMBERGUE

Ce qui nous a conduits à introduire une nouvelle pratique, celle de réaliser un court-métrage en classe de philosophie, provient de la dégradation continue d'un épuisement de l'esprit critique chez les élèves et d'une grande difficulté à produire une pensée autonome. De manière peu originale, nous nous sommes inscrits dans le procès de l'élève, jugé toujours plus faible, plus veule, toujours moins connaissant, toujours plus inféodé au règne des images. Illusion ou réalité? Tel est néanmoins le sentiment que nous avons à l'époque.

Par ailleurs, les années 2000 marquent un virage. En effet, l'avènement de la révolution 2.0 commande de mettre en question un enseignement fondé pour l'essentiel sur un rejet de l'image, dans le sillage de la tradition platonicienne et cartésienne. Le combat semblait perdu d'avance. Comment faire lire à ces générations Aristote ou Heidegger? Les sensibiliser à la philosophie à partir du moment où une grande partie d'entre eux consacraient leur temps libre, mais aussi parfois scolaire, à échanger des SMS, à tchatter, à regarder des émissions de télé-réalité en replay, à prendre des selfies, à tweeter, à télécharger, etc.?

Comment les ramener à l'écrit et à l'abstraction? Les délier de la consommation pour les rallier à la création? Les conduire de la sujétion au statut de sujet pensant?

Reprenant la thèse de Slavoj Žižek¹ selon laquelle le cinéma nous contraint à penser ce que nous ne penserions pas spontanément, nous avons essayé d'introduire en classe un dispositif de nature à susciter une confrontation avec des questionnements et des enjeux philosophiques. Le cinéma, parce qu'il place le spectateur *in media res* dans une situation critique inédite et singulière, a semblé en partie constituer un levier pédagogique, en offrant la possibilité de susciter et nourrir la réflexion.

1. « La pensée n'émerge jamais spontanément, d'elle-même, avec ses principes inhérents; ce qui nous incite à penser est toujours une rencontre traumatique violente avec un réel extérieur qui s'impose brutalement à nous, balayant nos façons habituelles de penser. Comme telle, une véritable pensée est toujours décentrée: on ne pense pas spontanément, on est forcé à penser. » dans « Le sujet interpassif », *Traverses*, 1998.

Ceci étant dit, restait l'écueil de l'instrumentalisation possible du cinéma, réduit à n'être qu'un objet heuristique, une illustration de thèses ou de concepts d'auteur. Notre intention étant de mettre l'élève en activité et non pas en position de récepteur d'un savoir institutionnel, qu'il soit philosophique ou cinématographique, l'idée s'est imposée de le mettre derrière la caméra, et non pas simplement devant des séquences de films diffusées et commentées en cours.

Introduire l'image en classe

Pourquoi l'apprenant ne pense-t-il pas ? Du moins pourquoi ne pense-t-il pas en termes philosophiques ? Comment susciter en lui le désir de penser alors même que la classe représente un cadre de refoulement du désir ?

Il serait présomptueux de pouvoir en identifier ici les raisons. Mais, plus ou moins intuitivement, nous avons établi deux sources à l'imaturité intellectuelle : la technosphère et la scolastique. Mettre sur le banc des accusés l'une et l'autre serait candide et inefficace. Reste que s'interroger sur les mécanismes qui conduisent nos classes à être en délicatesse avec l'abstraction et avec l'exercice de la pensée rationnelle constitue un devoir pour chaque enseignant. Ainsi qu'un défi tant il est ardu d'objectiver ces phénomènes tout en étant soi-même témoin et acteur des superstructures qui les sous-tendent.

Leçons ex cathedra à l'ère des digital natives

La première hypothèse consiste à penser qu'un écart grandissant s'installe entre les modes d'enseignement et les digital natives. La leçon ex cathedra est très efficace avec les meilleurs élèves, mais révèle-t-elle une telle efficacité avec les plus faibles ?

Comment expliquer cette difficulté à déployer la pensée rationnelle si ce n'est, en partie, en raison de cette immersion dans le milieu de l'image ? Pas n'importe quelle image. Pas l'image modèle, celle que Platon² distingue de l'image simulacre (*eidôlon*). Pas l'image sage, fidèle,

2. *Le Sophiste* (235e-236d).

obéissante, conforme à son modèle, qui renvoie à un objet, mais celle qui n'y ressemble pas. En effet, notre civilisation, en accordant une telle place aux images (photographiques, virtuelles, numériques, cinématographiques, etc.), finit par perdre irrémédiablement le sens de la représentation. C'est ce que déplore Jean Baudrillard dans *Au-delà du vrai et du faux, ou le malin génie de l'image*: « La fatalité est dans cet emballement sans fin des images, qui fait qu'il n'y a plus d'autre destin à l'image que l'image ». Des images sans objets ou qui deviennent à elles-mêmes leurs propres objets. Une image qui ne représente plus rien, qui nécrose le sens. Baudrillard ajoute : « L'image a imposé sa propre logique d'extermination du référent, logique d'implosion du sens où le message disparaît du médium ». Perte de l'objet, du modèle, de la représentation et du sens, voilà à quoi s'expose aujourd'hui notre génération.

“ *L'avantage d'un tel dispositif tient dans sa capacité à mettre l'élève en action et à faire du savoir un lieu de partage. De retrouver le plaisir de philosopher, d'apprendre et d'enseigner.* ”

Comment concevoir dès lors que nos élèves, dès le mois de septembre, puissent questionner la vidéosphère dont parle Régis Debray³, ses spectres et ses mécanismes ? Mais surtout circuler dans les textes écrits il y a des siècles et des siècles, les dominer, disserter en problématisant, en conceptualisant, en argumentant ? Construire du sens alors même que celui-ci ne cesse de disparaître derrière la surface de l'image ? Comprendre des enjeux alors que depuis le début des années 2000, nos élèves se tiennent armés de leurs smartphones à leurs tables ou en déambulant dans les couloirs des collèges et lycées ? Artifice placentaire ou objet transitionnel, le smartphone est un compagnon indéfectible qui promet une communication libérée de toute médiation, où l'on pourrait accéder directement au réel, aux autres, à soi-même. Une idéologie de la transparence et du court-circuit, credo d'une société communicante toujours prompte à vouer aux gémonies tout ce qui fait délai, différence, détour. Une industrie de l'information et du loisir qui

3. *Cours de médiologie générale*, éd. Gallimard, coll. « Bibliothèque des Idées », Paris, 1991, 395 p.

a tout intérêt à faire croire à l'utilisateur qu'il est acteur, créateur ou décideur, quand il n'est que consommateur. Un wiki panoptique qui bien souvent forme la base des devoirs maison en philosophie.

Cependant, suffit-il d'accuser la technique ? Et de l'opposer à une école sanctuarisée, vierge de toute image et de toute technique ? Une école pure qui formerait un rempart contre la barbarie de la vidéosphère ? Ne serait-ce pas simpliste ? L'école ne doit-elle pas aussi s'interroger sur sa propension à générer de l'échec scolaire ? Le point de convergence étant peut-être celui-ci : Et si l'école ne devenait pas de plus en plus technicienne, en mettant en place des procédures d'évaluation strictes et des méthodes d'apprentissage de plus en plus corsetées ? Un monde sans images, certes, mais fondé sur une forme de consumérisme scolaire et de technicisation de la transmission ?

L'école : lieu de hiérarchisation ou d'émancipation ?

Tout le monde s'accorde sur le fait que l'exigence intellectuelle et institutionnelle vise à faire de chaque élève un individu qui pense par lui-même. Or le cours apparaît souvent comme une vérité biblique qu'il s'agit de mémoriser en vue d'être rentabilisé par une évaluation notée. Double rentabilisation : celle de l'enseignant qui valorise son capital cours (il faut que l'élève sache son cours qui lui a demandé tant de temps à être construit), et celle de l'élève qui rentabilise sa présence en classe (avoir une note positive en un minimum de temps pour un effort minimal). Peu à peu, la connaissance perd sa dimension polémique et historique. Comment faire de l'école un lieu d'apprentissage de l'autonomie et non pas un instrument de sélection sociale ?

Le savoir est instrumentalisé et perd là même son sens. La finalité n'est pas de former, elle est de contrôler. Il faut donc réfléchir à nos pratiques car, selon Charlotte Nordmann, le système d'évaluation « encourage une véritable infantilisation parce qu'elle a pour but d'imposer la soumission inconditionnée à des principes et des normes extérieures, dont la validité n'est jamais remise en question »⁴. Dès lors, comment philosopher en classe si l'infantilisation est à l'œuvre sur ses bancs ?

4. NORDMANN Charlotte, *La fabrique de l'impuissance*, éd. Amsterdam, Paris, p. 17.

Par conséquent, il semble que l'un des freins au déploiement d'une pensée autonome et responsable soit l'établissement, non pas autoritaire comme jadis, mais implicite, d'une obéissance et d'un contrôle social qu'impose l'école, notamment à travers les pratiques du corps et le quadrillage spatial. Le corps n'existe pas en classe. En cela, nous sommes dans un système dualiste où la pensée apparaît comme déconnectée du corps, de la chair, de l'intime. Le corps est assis, souvent à la même place. La voix connaît le même sort. Avec des effectifs de trente-cinq élèves, comment solliciter chacun, lui accorder une place ? Ne serait-ce que lui demander son avis, sa réception d'un texte philosophique par exemple ? « Qu'en as-tu **pensé** ? »

Comment dès lors concevoir une incorporation du savoir ?

Cette négation du corps, de la perception et de la voix, cette réduction de l'espace, concourent d'une certaine manière à l'effacement de la subjectivité en classe. Subjectivité qu'il convient certes de dépasser pour tendre vers l'universel auquel aspire la pensée philosophique, mais qu'il convient de restaurer pour cesser de fabriquer ce que Nordmann appelle « l'impuissance » recourant en cela à une catégorie spinoziste. Toute pensée s'incarnant et s'implantant dans un sujet qui désire. Les dualités conceptuelles classiques surgissent ici : corps/esprit ; perception/entendement ; oral/écrit ; sujet/objet ; désir/raison ; image/concept.

Il ne s'agit pas de faire un choix à l'exclusive de l'autre. L'objectif reste le même : viser l'universel par l'exercice de la raison. Mais nous pensons que, plus que jamais, cela peut s'effectuer non pas par une rupture brutale avec la vidéosphère et la technosphère, mais par une réflexion sur l'image et une éducation mesurée à l'image.

L'hypothèse est la suivante. L'image enferme tout cela même que l'on sous-estime par trop : le corps, l'oral, la perception, le désir, le sujet. En cela, nous nous inscrivons dans une démarche husserlienne de réhabilitation de la perception comme faculté qui permet de « retourner aux choses mêmes » par-delà leur saisie intellectuelle qui les dévalorise en en faisant de simples apparences au profit d'une essence cachée que seule la raison pourrait découvrir.

À nouveau, nous renvoyons aussi à Slavoj Žižek qui affirme que le cinéma nous aiderait à comprendre la réalité à laquelle nous ne sommes pas prêts à nous confronter. Plus réelles que notre réalité, le philosophe propose de faire accueil aux fictions cinématographiques. Ainsi s'intéresser au cinéma avec nos élèves ne serait pas les renvoyer à la caverne platonicienne ou à la technosphère de Debray, mais au contraire les inviter à explorer le réel, à un âge où la plupart en ont une vision limitative. En effet, comment penser la mort à dix-sept ans? Le travail ou l'État? Le cinéma peut être considéré comme un accélérateur de maturité intellectuelle.

Le cinéaste pense-t-il?

La pratique d'un court-métrage en classe de philosophie constitue un outil parmi d'autres pour tenter de modifier le rapport de l'élève à l'image et à l'écriture ainsi qu'à lui-même et à l'institution. En cela, placer l'élève derrière une caméra, c'est le placer dans une situation qui exige de mobiliser et produire des compétences et des connaissances philosophiques.

Faire évoluer le rapport de l'élève à l'image

Il s'agit d'apprendre à l'élève à distinguer, en un premier temps, les deux types d'image qu'évoque Platon dans *Le Sophiste*, à savoir l'image fidèle à son objet et l'image simulacre. En plaçant l'élève dans la responsabilité du réalisateur, du scénariste, du monteur et de l'acteur, on l'initie à se déprendre d'un usage purement instrumental de l'image. Il va de soi que l'enseignant de philosophie est en droit d'exiger que le film soit de nature problématique ou conceptuelle. Citons un exemple de film problématique: le projet d'une classe de terminale scientifique⁵ intitulé *Technologia*, qui multiplie les images d'écran en tout genre pour mettre en relief la réflexion heideggerienne de la dépendance à la technique. Ou le film d'une classe de philosophie en Bulgarie⁶ qui décrit l'itinéraire d'une jeune fille qui, après avoir découvert une boîte énigmatiquement abandonnée sur un banc public, s'interroge sur

5. Équivalent français de la 6^e secondaire en Belgique.

6. Lycée de Stara Zagora, sous la direction de Milena Licheva.

elle-même. Sommes-nous dans l'illustration ici ou dans la formulation d'une pensée ? Concevoir et mener à bien un tel projet exige des élèves des compétences qui ne relèvent pas de la simple duplication du cours. Cela témoigne de capacités problématisantes et conceptualisantes, qui loin d'être l'expression de réflexes scolaires, sont l'expression d'une maturation intellectuelle et d'une incorporation du penser philosophique, par la singularité de l'œuvre produite et sa propension à interpeller le spectateur.

Le rapport de l'élève à l'écriture

Au-delà du travail sur l'image, il importe de montrer aux élèves que le film est l'occasion d'un passage à l'écriture. Du scénario, en passant par le montage, jusqu'aux commentaires par écrit sur le film, tout est prétexte à écrire et surtout à réécrire. En cela, il y a une sacralisation de l'écrit, une insistance sur le fait qu'écrire demande du temps et des efforts. Loin du premier jet ou de l'écriture anxieuse, exorcisme d'un labeur dont il faut se débarrasser au plus vite, l'écriture du projet court-métrage exige une temporalité longue, comme l'exercice de la pensée. Demander aux élèves, après la réalisation, de justifier leurs choix et de souligner la portée philosophique de leurs travaux est évidemment un moyen de revenir à l'écrit et à l'abstraction.

Ainsi est-il utile de leur demander de préciser à l'oral autant qu'à l'écrit leurs intentions et leurs références philosophiques.

Il s'agit de comprendre que l'image du court-métrage est en soi une forme d'abstraction, puisque les images dissidentes nous présentent, sur un mode sensible, une idée. Aussi serions-nous hostiles à dire que « le cinéma ne pense pas ». La réception du spectateur peut s'avérer « non-pensante », lorsqu'elle tient de la consommation, encore faudrait-il ne pas sous-estimer ce qui s'opère dans l'esprit du spectateur lambda, mais nous soutenons l'idée que le cinéaste pense et qu'il fait penser pour peu que le spectateur s'en donne la peine. En cela, le spectateur crée ou recrée le sens.

Le rapport de l'élève à lui-même

L'un des enjeux d'une telle pratique est de remettre en question certains habitus de la vie scolaire et libérer l'élève de la passivité. En le plaçant en activité, on ne fait pas de lui un auteur ni un acteur, certes, mais on l'y dispose.

Il est très étonnant de constater que certains élèves effacés en classe, se révèlent pendant la réalisation du film et au sein du film comme des acteurs accomplis et investis.

La pratique ne règle pas tout, elle a l'avantage de faire prendre conscience aussi des efforts à fournir en matière de responsabilisation des élèves. À titre empirique, il convient de constater que les projets les plus aboutis sont portés par des « corps », des « voix », des « regards », des « présences ». Comme l'indique Kant dans *Qu'est-ce que les Lumières?*, la majorité enveloppe un courage à la fois intellectuel et moral, et passe par une conversion intérieure. Réaliser un court-métrage est en soi une épreuve qui sans avoir la prétention de remplacer d'autres exercices comme la dissertation ou l'explication de texte, peut venir en appoint renforcer l'élève.

Le rapport de l'élève à l'institution

Qui plus est, le statut public de la production, regardée en classe ou projetée parfois en d'autres lieux⁷ comme dans un festival par exemple, et le système aménagé d'évaluation, confèrent au travail une valeur supplémentaire qui contribue à l'estime de soi. Un travail collectif où chaque individu trouve sa place.

L'accusation de démagogie peut survenir. Utiliser le cinéma en classe, n'est-ce pas céder à la facilité ? Rien n'est aisé dans ce travail, ni pour l'enseignant ni pour l'élève, car d'emblée les règles du jeu commandent de ne pas se situer dans la doxa ni la doxographie. En modifiant les critères et structures d'évaluation, les rapports hiérarchiques confortables,

7. Cf. EidolonFestival - Liévin (<http://eidolonfestival.fr>).

le projet « court-métrage » apparaît au contraire comme une démarche sinon subversive du moins innovante et exigeante.

Concrètement comment faire ?

Dans le cadre de cet article, il sera malaisé de produire une méthodologie détaillée, à peine quelques considérations dont la nature générale décevront les enseignants en quête d'une technique à adopter. Il serait cependant contradictoire de déplorer la technicisation de l'enseignement et de préciser ici des modalités prêtes à l'emploi.

Partir de l'élève est la clé du dispositif. Qu'il s'interroge sur ses acquis et ses intentions, tel est le premier principe à assimiler. Et le traiter en personne responsable, sans lui faire crédit sur le plan philosophique, c'est-à-dire en l'accompagnant avec bienveillance et fermeté.

Il importe de déterminer des objectifs pédagogiques clairs, et d'indiquer qu'il ne s'agit pas ici de réaliser de simples fictions narratives ni des exposés filmés, mais de problématiser et de conceptualiser. Qu'outre cet enjeu philosophique, il y a un autre enjeu scolaire, celui de prendre part à un projet passionnant où chacun doit s'investir.

Attendre que les élèves aient une certaine culture philosophique avant de mettre de tels projets sur pied, est la sagesse. En cela, c'est une invitation à relire le cours, à examiner des concepts-clés, par exemple le concept de honte chez Sartre, ou à soulever des problèmes, celui du rapport entre nature et culture notamment. On peut aussi les inviter à interroger leur propre vécu, leur existence, et leur laisser une certaine licence dans le choix du sujet pour peu qu'il y ait un réel effort problématique dans son traitement.

Le story-board est ici une stratégie intéressante pour conduire les élèves à accoucher de leur projet. Mais d'autres, plus littéraires, seront rompus à l'écriture d'un scénario. Évidemment, se lancer dans une telle démarche ouvre des voies à l'interdisciplinarité, le professeur de lettres, de théâtre ou d'audiovisuel apportent souvent une aide précieuse. Solliciter une aide extérieure, comme l'intervention ponctuelle d'un réalisateur, peut s'avérer également utile ou rassurante.

Le fait de ne plus apparaître comme le détenteur d'un savoir validé ou d'une compétence à rentabiliser ne fragilise pas l'enseignant, il est replacé dans sa position de maïeuticien, qui invite chacun à engendrer le désir dont il est porteur. Et ceci permet de créer une horizontalité qui n'existe guère en classe. Ceci étant, l'enseignant retrouve tout son magistère dans la correction des scénarios, dans les conseils donnés, etc.

En conclusion, il ne s'agit pas ici d'hypostasier la pratique du court-métrage en classe de philosophie. Elle ne se substitue pas aux exercices classiques. Mais elle contribue à une meilleure maîtrise de ces derniers, tout en mettant en relief de manière vive et âpre les difficultés à surmonter, permettant une meilleure prise de conscience du caractère collectif de l'exercice.

L'avantage d'un tel dispositif tient dans sa capacité à mettre l'élève en action et à faire du savoir un lieu de partage. De retrouver le plaisir de philosopher, d'apprendre et d'enseigner.

Un exemple : le film *Technologia*⁸

Ce film constitue un exemple intéressant pour deux raisons : la première est qu'il a été réalisé par une équipe de lycéennes de terminale scientifique, n'ayant ni formation audiovisuelle ni théâtrale. En cela, il témoigne de la possibilité pour tout élève de produire un petit court-métrage avec des moyens modestes, un simple téléphone portable en l'occurrence. La seconde est qu'il constitue une illustration d'un exercice philosophique très réussi.

La contrainte était la suivante : choisir parmi le programme de philosophie, très vaste, composé de plusieurs champs tels que le sujet, la culture, la politique, la morale, la raison ou encore le réel, un concept, une problématique ou une référence, en vue d'en offrir une traduction audiovisuelle qui soit questionnante.

8. Téléchargeable sur <https://www.youtube.com/watch?v=Nct-dOPXD7o> ou le site <http://eidolonfestival.fr> (FAMZ Court-métrage).

Il va de soi qu'il convient d'assortir cette consigne générale de maints avertissements et d'insister sur la responsabilité morale et juridique qu'engage un tel travail. Sensibiliser les élèves aux enjeux du droit d'auteur ou à l'exigence morale de se garder de tout propos déplacé ou scènes violentes constitue une précaution à prendre autant qu'une éducation à la citoyenneté et à l'éthique.

Le choix du groupe s'est porté sur le concept d'Heidegger, « l'inapparence de la Technique », c'est-à-dire l'idée selon laquelle paradoxalement l'omniprésence et l'omnipotence de l'univers technique s'abolissant dans son usage instrumental, disparaissent aux yeux de l'homme moderne, si bien que pour penser la technique encore faudrait-il prendre conscience de notre dépendance à celle-ci. Or, à l'instar de la santé, nous n'en réalisons l'existence que lorsque nous en perdons le bénéfice. Ainsi, ne deviendrions-nous conscients de notre dépendance aux objets techniques qu'au moment même où ceux-ci dysfonctionnent, se soustrayant ainsi à notre usage et à notre jouissance aveugles.

Cette première étape, celle de la détermination du sujet, est déjà pédagogiquement intéressante, car il apparaissait ici que les élèves avaient déjà bien isolé un concept aux contours clairs, témoignant ainsi de leur compréhension d'une des compétences majeures de la discipline : la conceptualisation. En effet, beaucoup d'élèves amalgament concept et notion. La culture, par exemple, apparaîtra pour certains comme un concept alors qu'elle a plutôt valeur de thématique. L'enseignant devra ici indiquer qu'il s'agit d'une notion générale qui a été travaillée par les philosophes, taillée en concepts. Son rôle sera de guider le groupe et de lui suggérer quelques pistes : l'ethnocentrisme chez Lévi-Strauss par exemple. D'autres confondent problématiques et questions, ou références philosophiques et exemples.

De surcroît, en qualité d'élève de terminale scientifique, ce choix faisait sens, et interrogeait la signification même de leurs études et de leurs futures pratiques professionnelles, la plupart s'orientant vers les métiers de la biotechnologie ou de l'ingénierie. Loin d'être une approche purement scolaire, il semblait que l'approche répondait à un questionnement plus intérieur et personnel, aussi fallait-il l'encourager.

La difficulté ici était de parvenir à traduire en images cette « inapparence ». Comment mettre en images ce qui se soustrait à la perception consciente, rendre visible ce qui est de l'ordre de l'invisible ? Poser cette question au stade de l'écriture du scénario, c'était *in fine* déjà problématiser la question. Car le but de l'exercice n'est pas simplement de décrire un concept, mais d'en offrir une compréhension vivante et problématisée.

Une question qui s'est alors posée au groupe était celle de la présence ou pas de ses membres devant la caméra. La question était à la fois scénique et philosophique. Scénique, car ces élèves, ne pratiquant pas les arts de la scène, n'avaient pas la certitude de pouvoir défendre un scénario dialogué, ou de camper de manière convaincante un personnage. Philosophique, car dans un monde dominé par les objets, quelle place reste-t-il au(x) sujet(s) ?

Fallait-il donc filmer les objets seuls, en l'absence d'une présence humaine, sur les plans ? La solution adoptée par les élèves a été de maintenir une présence devant la caméra. Nous avons évoqué ensemble ce problème tant théorique que filmique. Soulignant le fait qu'il n'y a d'objet que pour et par des sujets, nous avons estimé que la présence d'acteurs au sein du court-métrage était requise. Pour autant, il n'y a ni dialogues ni véritable jeu d'acteurs dans le film, misant sur le procès de désobjectivation du monde et de menace de domination cybernétique qu'évoque Heidegger, à savoir une autonomie grandissante des objets supplantant la présence humaine. Ce faisant ici, il y a une intellection de concepts satellites à celui de technique, comme ceux de sujet ou d'objet. En cela, nous avons bel et bien affaire à une pensée articulée et complexe.

Ainsi voit-on, dans le film, les acteurs évoluer, mais sans véritablement tisser des relations entre eux, uniquement avec les objets dont ils dépendent, en particulier pour ces adolescents : mobiles, écrans, appareils informatiques.

Sur le plan des choix formels, la musique (libre de droits) a aussi été matière à réflexion. Lancinante, mécanique, stridente, hypnotique, elle témoigne d'une compréhension aiguë du concept, signifiant par là

que la pédagogie pourrait tenter d'explorer davantage des séquences de cours où s'articuleraient l'intellectuel et le sensoriel. En effet, la musique participe à la description de ce procès de mécanisation du vivant et du sujet. Le film alterne et enchaîne d'ailleurs avec subtilité les plans sur la nature, notamment les pas dans la neige épaisse, immaculée et sensuelle, ou ceux de la main qui caresse l'écorce de l'arbre, et les plans sur la technique. La mise en abyme de la feuille morte de l'arbre qui chute sur l'herbe pour, sur le plan suivant, sortir mécaniquement d'une imprimante sur une feuille A4 et finir par être pixellisée sur un troisième plan sur l'écran d'un ordinateur, illustre cet éloignement progressif du socle naturel que décrit Heidegger. Pour autant, le film ne sombre jamais dans la déploration ou le jugement moral, une vulgaire technophobie ; en cela, il exprime une belle maîtrise à la fois psychologique et intellectuelle.

Par ailleurs, il y a lieu de s'intéresser à la réception par le groupe-classe de ce type de court-métrage qui vient faire écho au cours, et contribuer parfois à une meilleure assimilation. Celle-ci est d'autant mieux assurée que la leçon théorique de l'enseignant peine, par maladresse, par inadvertance, voire par indifférence, à s'ancrer dans un questionnement de nature à interpeller l'apprenant, à entrer en résonance avec des expériences subjectives, des vécus singuliers.

En l'occurrence, le plan des plateaux de repas du réfectoire, où reposent les mobiles, illustre assez bien la capacité manifestée par ces élèves à réinscrire ainsi dans la chair du monde la pensée d'auteurs classiques, à actualiser la pensée philosophique.

Ce faisant, l'immédiateté de l'image de la « vidéosphère » qu'évoque Régis Debray est interrogée, mise à distance. L'élève circule du texte vers l'image et de l'image vers le texte en reliant *praxis* et *theoria*. Il y a donc là plus qu'un exercice scolastique. On a affaire à un authentique exercice de pensée philosophique.

Clovis Fauquembergue enseigne la philosophie au lycée. Auteur de romans policiers, il est aussi créateur de « L'eidolon », festival international du court-métrage scolaire. C'est son expérience consistant à intégrer la réalisation d'un court-métrage dans son cours de philosophie qu'il nous livre ici.



Philo dell'Arte :
se balancer entre
pratique philosophique
et art plastique

MÉLANIE OLIVIER

Présentation des animations Philo dell'Arte

Les animations Philo dell'Arte reposent sur un mouvement d'aller-retour entre art (plastique) et philosophie, ou plus précisément entre art, pratique philosophique et pratique artistique.

Examinons d'abord le mouvement « aller » : en quoi les œuvres d'art sont-elles un support adéquat et pertinent pour la pratique philosophique ? Le postulat de départ est le suivant : les œuvres d'art possèdent intrinsèquement la capacité de susciter l'étonnement et le questionnement qui sont des attitudes communément admises pour être à la base des ateliers pratiques de philosophie, et ce notamment avec les enfants qui sont le public premier des animations Philo dell'Arte.

Tout comme Edwige Chirouter le démontre pour la littérature jeunesse¹, nous pensons que les œuvres d'art offrent une occasion de saisir un juste milieu, nécessaire avec les enfants, entre l'expérience particulière et le conceptuel. Rappelons-le : les discussions philosophiques ne sont pas des moments pour « déballer » notre vécu personnel mais il est difficile, a fortiori pour les enfants, de quitter toute référence à l'expérience singulière. L'œuvre d'art agit comme un intermédiaire. L'enfant, en se questionnant à partir de ce support, est mis dans des conditions propices à la discussion philosophique. Il s'engage dans celle-ci car l'œuvre lui parle, il la problématise, en comprend les enjeux, en tire des conséquences ; elle n'est pas pour lui qu'un concept lointain qu'il ne rattacherait à rien, mais elle ne parle pas directement de lui non plus, ou plus précisément elle ne parle pas que de lui. Ce n'est pas son intimité, son vécu qui nous est dévoilé par l'œuvre. Prenons pour exemple la peinture de Fernando Botero, « La ballerine à la barre », nous montrant une danseuse sortant des normes habituelles par un surpoids visible. Cette peinture est quelque peu dérangement, suscite des rires gênés, intrigue ou fascine. Les enfants n'auront aucun mal à discerner le problème que pose cette image, les thématiques qui s'en dégagent, les questions qu'elle suscite, sans pour autant qu'ils soient

1. CHIROUTER Edwige, *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*, éd. Hachette Éducation, coll. Pédagogie Pratique, 2011, 208 p. Voir également son article dans cet ouvrage.

amenés à exposer un problème personnel similaire à celui posé par cette image – la moquerie, les limites, les normes, etc.

En outre, on ne peut le dire que trop rapidement dans un article de cette nature, mais l'œuvre d'art, loin de nous propulser dans un monde qui ne serait qu'imaginaire, déconnecté du réel, est au contraire une manière de l'appréhender, nous laissant voir sa complexité, nous amenant à chercher du sens, à l'interroger. Si l'artiste nous donne à voir sa vision du monde, son œuvre nous incite à réfléchir à la nôtre. Faire le choix d'un support artistique nous semble dès lors une porte d'entrée idéale pour développer l'esprit critique, faculté essentielle travaillée lors des ateliers philosophiques.

“ *Si l'artiste nous donne à voir sa vision du monde, son œuvre nous incite à réfléchir à la nôtre.*

Nous nous servons donc de ce que nous proposent les artistes pour amener les enfants à entrer dans une Communauté de Recherche Philosophique (CRP), reposant sur une cueillette de questions, un vote et une discussion. Une autre façon de procéder est de mettre en scène ces œuvres dans des dispositifs ludiques ayant eux-mêmes pour fonction d'amener les enfants à une réflexion de type philosophique, au cours de laquelle différentes habiletés de penser sont mobilisées. Nous présenterons concrètement dans cet article plusieurs outils qui permettent de s'appuyer sur des œuvres d'art pour entamer une discussion philosophique avec les enfants.

Par ailleurs, comme un balancier qui se nourrirait de chaque discipline – pratique philosophique et pratique artistique –, nous cherchons à expérimenter la création manuelle comme prolongement de l'atelier philosophique. Examinons dès lors le mouvement « retour ». La pratique artistique permet, d'une façon assez évidente, de garder une trace de ce qu'il s'est dit lors de l'atelier philosophique. Ce dernier étant essentiellement oral, permettre d'en garder une trace matérielle n'est pas le moindre des avantages offerts par la création artistique. Allier pratique philosophique et artistique représente un mariage idéal,

dans la complémentarité des approches, l'une renforçant de l'autre.² La pratique philosophique est propice à l'émergence des idées, à une réflexion sur la production de celles-ci et sur les liens qu'elles entretiennent entre elles. Mais cette pratique, basée sur l'oralité, ne garde pas trace de cette réflexion. A contrario, on se pose peu la question, dans les ateliers artistiques, de savoir d'où nous viennent les idées mais elle est, elle, basée sur la matérialité ; elle garde trace.

Mais nous faisons en outre le pari que la pratique artistique peut solliciter les mêmes habiletés de penser que la pratique philosophique. Nous présenterons des outils permettant d'appuyer cet argument ; où l'on montrera la possibilité d'exercer les enfants à telle ou telle habileté de penser (faire une synthèse, établir des comparaisons, etc.), soit par les consignes données pour l'activité artistique, soit par la technique artistique elle-même.

Permettons-nous de terminer cette brève présentation théorique par une question. Lipman évoque à maintes reprises le rôle de la pensée créative, un des pans, avec la pensée critique et la pensée vigilante, de la pensée d'excellence. « Penser, écrit-il, consiste à faire des connexions et penser de manière créative, c'est faire des connexions neuves et différentes. »³ Les critères d'une pensée créative seraient l'originalité, la capacité de créer la surprise, l'inspiration, etc. Dans la démarche lipmanienne, cette pensée créative éclot dans la confrontation entre l'enfant et ses pairs au sein même de la discussion, dans les moments où l'enfant prend connaissance d'autres points de vue que le sien et, au fil de la discussion, se forge sa propre idée. Mais le prolongement d'un atelier philosophique par un atelier artistique n'est-il pas le lieu privilégié pour explorer toujours plus les potentialités de cette pensée marquée par la créativité ? Synthétiser la discussion à travers une œuvre, trouver une image pour expliquer son idée, passer de la discussion collective à un geste artistique plus individuel ne sont-ils pas des occasions de prendre le temps de matérialiser sa propre pensée, toute

2. Souvenirs de l'intervention de Richard Anthonne lors des Rencontres Philo organisées en 2012 à Laïcité Brabant wallon. Voir également son article dans cet ouvrage.

3. LIPMAN Matthew, *À l'école de la pensée*, traduit de l'anglais par Nicole Decostre, éd. De Boeck Supérieur, 1995, p. 120.

provisoire, sur le sujet discuté, et ainsi de cristalliser la puissance de la créativité? Ne peut-on imaginer qu'un enfant ayant expérimenté la CRP suivie d'un atelier artistique sera encore plus à même de mobiliser cette compétence de créativité lors d'une prochaine discussion philosophique et, au final, dans son quotidien?

Concrètement, les animations Philo dell'Arte sont destinées à des enfants de six à douze ans, même si les outils présentés dans cet article peuvent être adaptés à d'autres publics. Nous proposons des ateliers autour d'un thème.

Cet article se fixe pour objectif de présenter plusieurs outils utilisés dans les animations Philo dell'Arte. Afin d'en faciliter l'exploitation par le lecteur, nous proposerons pour chacun d'entre eux : des exemples concrets de supports possibles pour la discussion ; de courts extraits de discussions avec les enfants à partir des outils proposés ; et enfin, pour certains d'entre eux, nous suggérerons des questions de relance.⁴

De l'art vers la philosophie

L'art en questions

Le jeu « L'art en questions » est un dispositif particulièrement pertinent avec des enfants peu habitués à pratiquer la philosophie puisqu'il va, progressivement et d'une manière ludique, les amener à entrer dans une démarche de questionnement philosophique. Il a été expérimenté avec des enfants à partir de huit ans.

Le déroulement est simple. Des œuvres d'art numérotées sont disposées face cachée. Un enfant tire au sort un numéro et l'on dévoile l'œuvre qui s'y rapporte. Après un temps d'observation, une question qui a été préalablement attachée à l'œuvre est proposée au groupe et une discussion est lancée.

4. Les outils Philo dell'Arte sont également expliqués et diffusés lors de formations : plus d'informations sur www.polephilo.be.

EXEMPLES D'ŒUVRES ET DE QUESTIONS SUR LE THÈME DE L'IDENTITÉ

- « Ballerine à la barre » (Fernando BOTERO) → *Est-ce que je penserais la même chose si j'avais un corps différent ?*
- « Autoportraits photographiques 1965 et 2000 » (Roman OPALKA) → *Suis-je le même quand je vieillis ?*
- « Woman in screen » (Chang DAI-CHIEN) → *Est-ce que l'endroit où je nais a de l'importance ? Serais-je le même si j'habitais ailleurs ?*
- « La famille du peintre » (Henri MATISSE) → *Qu'est-ce que je ressens quand je joue ?*
- « Le voyageur contemplant une mer de nuages » (David Caspar FRIEDRICH) → *Quelle est ma place dans la nature ?*
- « La chambre de Van Gogh à Arles » (Vincent VAN GOGH) → *Qu'est-ce que ma chambre raconte sur moi ?*
- « Triple autoportrait » (Norman ROCKWELL) → *L'image que j'ai de moi est-elle la même que l'image que les autres ont de moi ?*
- « Campbell's Soup Cans » (Andy WARHOL) → *Ce que je mange fait-il partie de mon identité ?*

On réitère la démarche deux ou trois fois, puis on incite les enfants à poser eux-mêmes une question au sujet d'une œuvre tirée au sort. Michel Tozzi, spécialiste de la philosophie avec les enfants, distingue trois exigences philosophiques : la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation. Cette étape dans le déroulement de l'activité permet d'éveiller la faculté de problématisation du participant. Les enfants vont d'eux-mêmes, au fur et à mesure de l'activité, s'autocorriger dans leur questionnement, soulever les enjeux posés par l'image, proposer une question ouverte, etc., sans que l'animateur n'ait eu à expliquer préalablement les critères d'une question philosophique.

EXEMPLES DE QUESTIONS POSÉES PAR LES ENFANTS À PARTIR

DE « TRIPLE AUTO PORTRAIT » (NORMAN ROCKWELL)

Pourquoi parfois on veut être un peu différent ? À quoi ça sert de faire des autoportraits ? Est-ce qu'on peut se transformer ? Est-ce qu'on doit s'inspirer d'autres personnes pour peindre ?

Domino géant

Cet outil peut être utilisé avec des enfants dès cinq ans, mais il peut être complexifié pour des participants plus âgés, avec des consignes plus exigeantes ou l'introduction de citations ou d'aphorismes.

Des œuvres d'art, en lien avec le thème choisi, sont attachées par deux, formant une sorte de domino, et disposées au sol, au hasard. Chaque enfant, à tour de rôle, est invité à choisir une paire d'images ainsi formée. Sur le même principe que le jeu de dominos, il doit ensuite la placer afin que deux dominos mis l'un à côté de l'autre présentent un point commun. Ce point commun peut être de toute nature : couleur, forme, contenu, etc. L'enfant est ainsi amené à observer attentivement les œuvres, à exercer sa faculté de comparer et, enfin, à argumenter le lien qu'il met en évidence.

Après cette première phase individuelle, une discussion collective peut être lancée non plus sur le lien entre les images, mais sur une image en elle-même. Il revient alors à l'animateur d'impulser la réflexion en livrant une question de départ sur le thème que l'on a préalablement choisi.

L'un des avantages de cet outil d'animation est qu'il permet de rythmer la discussion en s'adaptant à l'âge et à la capacité de concentration des participants. Une discussion entamée peut être « interrompue » – lorsque l'attention des enfants baisse, par exemple – par ce jeu d'aller choisir son domino et de venir le placer par rapport aux autres. Mais cette interruption n'en est pas complètement une puisque la discussion, en réalité, se prolonge, redynamisée par une autre image, rythmée par les liens proposés au fur et à mesure.

EXTRAIT

Le thème sélectionné est la nature. Un enfant choisit un domino avec, pour partie droite, la sculpture végétale « Le peuple des légendes » de Dany Lof, représentant des personnages fabriqués en bois et installés dans une forêt. L'enfant vient placer cette moitié de domino à côté d'un autre qui lui est en partie formé par une photo de Yann Arthus-Bertrand « Forêt

d'automne dans la région de Charlevoix » où l'on voit une forêt dans ses couleurs d'automne, vue du ciel.

- **Enfant 1:** Je mets les deux images l'une à côté de l'autre car c'est toutes les deux les bois.
- **Animateur:** On a déjà parlé de la photo tout à l'heure et vous m'aviez dit que c'était totalement naturel. Est-ce que dans cette image avec les personnages en bois c'est aussi naturel ?
- **Enfant 1:** Oui parce que c'est du bois.
- **Animateur:** Tout le monde est d'accord ?
- **Enfant 2:** Moi j'hésite un peu parce que c'est du bois mais c'est pas la même chose que dans la forêt.
- **Animateur:** Tu sais expliquer un peu plus ?
- **Enfant 2:** La forêt elle est née ainsi, elle a poussée toute seule tandis que les personnages en bois ils ont pas poussé comme ça, quelqu'un les a faits.
- **Animateur:** Quelqu'un peut-il réexpliquer cette idée-là ?
- **Enfant 3:** Oui il veut dire que la forêt elle est comme ça toute seule tandis que les personnages sur l'autre image ils sont fabriqués.
- **Animateur:** Et donc, vous en concluez quoi ?
- **Enfant 2:** Donc c'est pas naturel.
- **Enfant 4:** Ben si c'est quand même naturel puisque ok c'est fabriqué mais c'est fabriqué en bois. Et le bois c'est naturel. C'est comme les nids d'oiseau: ils sont fabriqués aussi mais c'est naturel.
- **Enfant 5:** Non c'est différent parce que c'est fabriqué par les oiseaux et les oiseaux c'est naturel. Tandis que les personnages ici ils ne sont pas fabriqués par les oiseaux.
- **Animateur:** C'est fabriqué par qui ou quoi alors ?
- **Enfant 5:** Par un homme.
- **Animateur:** Donc qu'est-ce qui est important pour toi pour décider si c'est naturel ou pas: le fait que ce soit fabriqué ? La matière dans laquelle c'est fabriqué ? Ou qui l'a fabriqué ?
- **Enfant:** Si c'est l'homme qui a fabriqué alors c'est pas possible que ce soit naturel.
- **Animateur:** Pourquoi ?
- **Enfant 5:** Parce que l'homme il n'est pas naturel.
- **Animateur s'adressant à un enfant silencieux:** Que penses-tu de cela: l'homme est-il naturel ou pas ?

- **Enfant 6 :** Je crois qu'au début, quand il vivait dans des cavernes il était comme un animal et donc il était naturel mais maintenant plus.
- **Animateur :** Ah bon ? Et qu'est-ce qui s'est passé pour que ça change ?
- **Enfant 6 :** Maintenant il pollue et il a construit de villes.

Dans l'extrait ci-dessus, la discussion amènera par la suite les enfants à faire des distinctions entre l'homme et l'animal, à définir le terme de « fabriquer » en le distinguant de créer, imaginer, construire, etc.

EXEMPLES D'ŒUVRES SUR LE THÈME NATURE

« Le peuple des légendes » (Dany LOF); « Forêt d'automne dans la région de Charlevoix » (Yann ARTHUS-BERTRAND); « Chat saisissant un oiseau » (Pablo PICASSO); « Araignée souriante » (Odilon REDON); « Reflections » (Mafalda SILVA); « Root Sculpture » (Nils UDO); « Tuscan Foodscape » (Carl WARNER); « La Grande Vague de Kanagawa » (Katsushika HOKUSAI); « Le rêve » (Henri ROUSSEAU); « Calme au petit matin » (Andy GOLDSWORTHY); « Paysage au bord du lac » (Joachim PATINIR); « L'Arbre gris » (Piet MONDRIAN); « L'Été » (Giuseppe ARCIMBOLDO); « La Touraine » (Alexander CALDER); « Paysage aux paons » (Paul GAUGUIN); « Voilier en pleine mer » (Léon SPILLIAERT); « La Moisson » (Pieter BRUEGHEL L'ANCIEN); « Asahina Saburo et les crocodiles » (Kuniyoshi UTAGAWA); « Meules - fin de l'été » (Claude MONET); « La vague » (Camille CLAUDEL).

EXEMPLES DE QUESTIONS DE RELANCE SUR LE THÈME DE LA NATURE

- Quel est le rapport entre cette image et le thème de la nature ?
- Pourquoi dis-tu que c'est naturel ?
- Pourquoi dis-tu que ce n'est pas naturel ?
- Est-ce qu'il existe une nature humaine ? Quelle est-elle ?
- Quelle est la différence entre l'homme et l'animal ?
- Quelle est la place de l'homme dans la nature ?
- Faut-il se rapprocher de la nature ?
- Existe-t-il des choses qui ne seraient pas naturelles ? Comment les appellerait-on ?

De la suite dans les idées⁵

Ce jeu, conseillé à partir de huit ans, permet d'aborder le thème de la beauté. L'un des objectifs est de parvenir à dépasser le « je trouve pas ça beau parce que j'aime pas » ou le « c'est beau parce que c'est beau et puis c'est tout », en tentant d'établir des critères selon lesquels on juge de la beauté de quelque chose. Les enfants sont amenés non seulement à classer des images⁶ selon un ordre de beauté mais sont confrontés au choix des autres et amenés à argumenter leur position.

Le matériel comprend des pochettes transparentes divisées en quatre compartiments, ainsi que des cartons portant les lettres A, B, C et D. L'objectif est que les cartons puissent être insérés dans les compartiments de la pochette, qu'ils soient bien visibles et que la pochette puisse être déplacée sans que les cartons ne bougent. Chaque enfant reçoit une pochette et quatre cartons (A, B, C et D). De son côté, l'animateur dispose d'une banque d'images rangées par catégories. Un enfant tire au sort l'une des catégories et l'animateur montre quatre images issues de celle-ci. Les images reçoivent arbitrairement la lettre A, B, C et D. Individuellement, chaque enfant doit procéder à un classement, en plaçant les cartons dans la pochette selon ce qu'il juge comme étant le plus beau jusqu'au moins beau. Par exemple, si l'enfant choisit l'image C comme étant la plus belle de la série, le carton C est placé dans le compartiment le plus à gauche de la pochette, et ainsi de suite. L'animateur propose ensuite à quelques enfants de venir placer leur pochette sur le plateau de jeu visible par tous, donnant ainsi à voir les différences et ressemblances dans les choix opérés. À partir de là, une discussion collective est lancée, consistant à argumenter son choix. Cette phase collective doit faire émerger des critères de beauté, pousser les enfants à dépasser l'opinion en travaillant la justification, permettre aux enfants d'entendre des désaccords ou de comprendre que l'on peut sembler d'accord pour trouver une chose belle ou laide, mais pour des raisons différentes. On pourra en outre s'interroger sur la possibilité qu'un critère émis au sujet d'une image puisse être appliqué à d'autres

5. Ce jeu a été créé en collaboration avec *Philéas & Autobule*.

6. L'explication de ce jeu se fait ici à partir d'images, mais l'on peut y ajouter des sons, musiques, phrases, mots, vidéos...

images, voire à d'autres catégories. Il s'agit également de voir si l'enfant a classé les images selon un même critère ou s'il a changé de critère en cours de route, et réfléchir sur ce que cela implique.

EXTRAIT

La catégorie choisie au hasard est « Courants artistiques du 20^e siècle » et les œuvres proposées sont : « Quelques cercles » de Wassily KANDINSKY (auquel correspond la lettre A) ; « La danse » d'Henri MATISSE (B) ; « La calanque » de Paul SIGNAC (C) ; « La persistance de la mémoire » de Salvador DALI (D).

L'animateur propose à un enfant de venir placer sa pochette sur le plateau de jeu et l'enfant propose la combinaison suivante : A B D C.

- **Animateur** : Peux-tu nous expliquer ton choix ?
 - **Enfant 1** : Ben... Non. Juste que la A je l'ai mis en premier parce que je la trouve belle.
 - **Animateur (s'adressant au groupe)** : Est-ce que vous voyez un problème avec sa réponse ?
 - **Enfant 2** : Il n'explique pas vraiment pourquoi il la trouve belle.
 - **Enfant 1** : Ben je trouve ça beau car il y a des ronds de couleur un peu partout sur le tableau.
 - **Animateur** : Qu'est-ce qui est important dans ta phrase ?
 - **Enfant 1** : C'est dur à expliquer...
 - **Animateur** : Si c'étaient des carrés est-ce ça changerait quelque chose ?
 - **Enfant 1** : Non, je ne crois pas... Ce qui compte c'est qu'il y en a un peu à droite, un peu à gauche, un peu en haut, un peu en bas mais aussi des endroits où il n'y en a pas.
 - **Animateur (s'adressant au groupe)** : Est-ce que tout le monde comprend ce qu'il veut dire ? Est-ce que vous pourriez trouver un mot-clé pour exprimer cette idée ?
 - **Enfant 3** : C'est comment ils sont placés. C'est la disposition.
 - **Animateur** : Quelqu'un a-t-il une autre proposition ou est-ce que cela convient à tout le monde ?
- [...]
- **Animateur** : Pouvez-vous me donner des exemples de choses que vous trouvez belles sur le même critère de disposition ?

- **Enfant 4:** Les fleurs sur le rond-point. Elles sont bien placées, ça forme comme un dessin.

EXEMPLES

- **Catégorie « Nus dans l'art »:** « La Naissance de Vénus » (Sandro BOTTICELLI); « La Belle Rafaela » (Tamara DE LEMPICKA); « Nu assis » (Amedeo MODIGLIANI); « Vénus de Willendorf ».
- **Catégorie « Montagne Sainte-Victoire »:** « La Montagne Sainte-Victoire vue de Bellevue » (Paul CÉZANNE); « Montagne Sainte-Victoire » (Nicolas DE STAËL); « La montagne Sainte-Victoire » (Sylvie PIOLI); photo d'une carte de randonnée de la montagne Sainte-Victoire.
- **Catégorie « Habitations »:** photos d'une maison contemporaine japonaise, d'une maison traditionnelle alsacienne, d'une maison troglodyte, d'un chalet.
- **Catégorie « Objets de la vie quotidienne »:** photos d'une paire de lunettes, d'un téléphone portable, d'une ampoule, d'une brosse à dents.
- **Catégorie « Valeurs morales »:** honnêteté, courage, fidélité, générosité.

QUESTIONS DE RELANCE

- Peux-tu expliquer pourquoi tu as classé les images dans cet ordre ?
- Peux-tu résumer ton argument en une idée, donner ton critère de classement ?
- Quelqu'un d'autre avait-il le même classement mais pour un critère différent ?
- Quelqu'un avait-il l'ordre inverse ?
- Quelqu'un avait-il fait le même classement mais selon un autre critère ?
- Quelqu'un avait-il fait un autre classement selon le même critère ?
- Est-ce que cela signifie que toute chose répondant au critère que tu viens de donner est forcément belle ?
- Pourriez-vous chercher un exemple dans la vie de tous les jours de quelque chose que vous trouvez beau pour la même raison, selon le même critère de beauté ?
- Pourriez-vous chercher un contre-exemple ?
- As-tu utilisé le même critère pour les quatre images ?

L'animal-journal⁷ mis en scène

Contrairement aux deux outils présentés ci-dessus, celui-ci repose sur des créations réalisées par les enfants eux-mêmes et non sur des œuvres existantes. Chaque enfant dispose de papier journal et de masking tape et doit, avec ce matériel uniquement, sculpter un animal. À partir de neuf ans, l'exercice peut être complexifié en demandant aux enfants de se représenter eux-mêmes à travers cet animal-journal. Il s'agit alors de travailler l'habileté de penser de la comparaison: «J'ai fait une abeille parce que comme l'abeille je pique si on m'embête.»

Chaque enfant présente son animal au groupe et l'animateur en profite pour noter sur des morceaux de papier chaque animal proposé. On tire ensuite au sort une carte présentant une situation impliquant plusieurs personnages, mais les personnages sont remplacés par des « blancs » à compléter. Pour ce faire, on utilise des animaux créés par les enfants eux-mêmes et la discussion est lancée.⁸

EXEMPLES SUR LE THÈME DE LA TOLÉRANCE

- Le (la) organise une fête mais il (elle) ne veut pas inviter le (la) parce qu'il (elle) le (la) trouve trop différent(e). Pourquoi? Que peut-il (elle) lui répondre?
- Un(e) et un(e) se disputent pour savoir qui est le (la) meilleur(e). Que se disent-ils?
- Un(e) se moque d'un(e) Que lui dit-il (elle)? Que répond-il (elle)?
- Si un(e) n'est pas un(e), est-ce que cela veut dire qu'ils (elles) sont complètement différent(e)s?
- Un(e) et un(e) peuvent-ils être amoureux? Pourquoi?

7. «L'animal-journal» est une activité créée par le C-paje (<http://www.c-paje.net/>), mais l'exploitation de celui-ci est une création Philo dell'Arte.

8. Nous suggérons la lecture préalable du conte «Le moustique et l'araignée» dans DE KOCKERE Geert et VERPLANCKE Klaas, *Tête-à-tête*, éd. Milan, 1999, 64 p.

De la philosophie vers l'art

Le lien entre philosophie et art peut être amené de multiples façons. La plus simple est de partir d'un lien de forme : nous avons vu telle œuvre d'art et nous prolongeons par un atelier artistique « à la manière de... ». Si cette façon de faire est intéressante pour la pratique artistique et plus globalement pour l'initiation à l'art, elle nous semble peu pertinente du point de vue du lien avec la démarche des ateliers philosophiques. Ce lien s'établira d'autant mieux si l'on travaille le contenu.

Nous allons développer, dans la suite de cet article, deux activités artistiques qui misent sur le lien de contenu, de fond. La première permet en outre de garder une trace de la discussion philosophique ayant eu lieu préalablement. La seconde montre que le travail sur les habiletés de penser est susceptible de se prolonger dans l'activité artistique.

De la philosophie vers l'art : garder une trace

Comme nous l'avons suggéré au début de cet article, la création artistique en prolongement d'un atelier de philosophie peut permettre de garder une trace de la discussion. L'activité qui suit en est un exemple.

Le portrait en plexi⁹

Une feuille de plexiglas sert de support. Par facilité, elle peut être maintenue dans un cadre en bois. Les enfants travaillent deux par deux. Celui qui se fait tirer le portrait tient le cadre devant son visage et son partenaire le dessine, sur la feuille, au marqueur effaçable. L'enfant dont le visage est dessiné récupère le plexiglas, le retourne et retrace son portrait à l'aide d'un papier calque. La feuille est nettoyée et les rôles permutés entre le dessinateur et le dessiné.

9. La technique artistique du portrait sur plexiglas a été montrée lors d'une formation du C-paje (<http://www.c-paje.net/>), mais l'exploitation proposée est une création Philo dell'Arte.

Outre l'intérêt qu'a cette activité en elle-même (travail sur l'échange, les émotions, la représentation de soi, etc.), nous proposons une exploitation possible, dans le cadre d'une suite donnée à une discussion philosophique sur l'identité. L'animateur propose aux enfants de synthétiser l'atelier philosophique par quelques mots que l'enfant inscrit sur une feuille de dessin (plusieurs techniques sont possibles : marqueurs, collage, etc.). Le calque avec son visage est collé au-dessus, laissant apparaître, par effet de transparence, les mots-clés. On peut jouer avec la manière dont on dispose les mots par rapport au visage dessiné, pour que cette disposition prenne sens également : on peut les mettre dans la tête, sortant de la bouche, complètement en dehors, etc.

De la philosophie vers l'art : travailler les habiletés de penser

Lors d'un atelier de philosophie avec les enfants, nous nous exerçons, entre autres choses, à mobiliser les différentes habiletés de penser à bon escient.

Dans l'activité précédente, ce travail sur les habiletés de penser est déjà à l'œuvre à travers la consigne de s'approprier des mots-clés : c'est ici la synthèse qui est exploitée.

Nous allons faire un pas de plus dans la manière de voir le lien entre pratique philosophique et pratique artistique en proposant une activité artistique où la technique employée intègre un travail sur les habiletés de penser. Pour le dire autrement, ce ne sont pas les consignes additionnelles qui vont amener à mobiliser les habiletés de penser, mais la technique artistique en elle-même.

L'amitié tamponnée

Cet atelier est proposé à des enfants à partir de six ans, dans la continuité d'un atelier philosophique ayant comme support l'album jeunesse *Ami-Ami*¹⁰. Ce livre raconte les histoires parallèles d'un « grand méchant loup » et d'un « gentil petit lapin ». Tous deux veulent un ami, mais le

10. RASCAL & GIREL Stéphane, *Ami-Ami*, Pastel, 2002, 30 p.

lapin veut un ami qui soit comme lui, contrairement au loup qui, lui, est prêt à accueillir et à aimer un ami tel qu'il est. La discussion philosophique porte donc sur les différences en amitié.

L'animateur propose aux enfants de créer deux personnages, deux animaux, à partir d'une technique de son choix. Ensuite, l'amitié entre les deux personnages est scellée grâce à la création d'un tampon. Chaque enfant reçoit un morceau de néoprène sur lequel il doit représenter son lien d'amitié. Il est ainsi amené dans un premier temps à se réapproprier les idées qui ont vu le jour pendant l'atelier philosophique pour définir ce qu'est l'amitié. Dans un second temps, il s'agit de trouver une façon de dessiner cette idée d'une manière simple, souvent symbolique, puisqu'il s'agira ensuite de le découper, de le coller sur un support et, au final, de l'encre et d'imprimer son motif. Il ne s'agit donc pas ici de dessiner avec de multiples détails, mais de trouver un dessin simple car c'est le contour qui déterminera le tampon.

EXTRAIT

- **Animateur :** Comment vas-tu représenter ton lien d'amitié ? Qu'est-ce que tu as retenu de la discussion sur l'amitié ?
- **Enfant :** Pour moi être ami c'est partager des choses.
- **Animateur :** Quelle forme simple peux-tu dessiner pour représenter ce partage ?
- **Enfant :** Je vais faire un grand dessin avec moi et mes amis en train de s'échanger des trucs.
- **Animateur :** Oui mais ici tu ne vas pas pouvoir faire un grand dessin. Tu dois trouver une façon de résumer ton idée à travers un objet par exemple. Qu'est-ce que tu partages, toi, avec tes amis ?
- **Enfant :** Mes collations.
- **Animateur :** Bon, comment vas-tu t'y prendre pour faire un tampon qui représente cette collation ?
- **Enfant :** Ah, je sais, je vais faire un bonbon.

On le voit, c'est ici la technique même du tampon qui a provoqué la mobilisation de certaines habiletés de penser.

Conclusion

Toute conclusion ne peut être que provisoire et incomplète tant le jeu de balancement entre la pratique philosophique et les arts plastiques est riche d'apports variés et complémentaires. Cet article n'a d'autre ambition que de proposer des pistes pour osciller avec plaisir et curiosité entre ces deux disciplines.

Mélanie Olivier est diplômée en philosophie ainsi que des Beaux-Arts. Elle a rejoint le Pôle Philo (www.polephilo.be), service de Laïcité Brabant wallon, pour travailler sur les animations « Philo dell'Arte ». Ces animations sont conçues pour des enfants de 6 à 12 ans et mêlent la pratique philosophique à celle des arts plastiques. Outre l'animation et la création d'outils pour Philo dell'Arte, elle s'occupe de formations pour adultes et coordonne le chantier Philo/Art des « Rencontres Internationales sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques ».

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



Le Brabant wallon



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES



Penser & Créer

*La pratique de la philosophie
et de l'art pour développer
l'esprit critique*



Cet ouvrage collectif, coordonné par Laïcité Brabant wallon, a pour but de montrer les potentialités offertes par les liens entre les Nouvelles Pratiques Philosophiques et l'art. Destinés en particulier aux personnes désireuses de mettre en place des ateliers de pratique philosophique, les articles ont été rédigés en vue de proposer des outils originaux et concrets, complétés par des apports théoriques.

L'art est ici déployé soit comme un support pour des discussions philosophiques, soit comme un prolongement de celles-ci. La dimension artistique est considérée sous plusieurs facettes, nous ouvrant un chemin menant du théâtre au cinéma, de l'écriture aux arts plastiques, avec, comme fil conducteur, le développement de l'esprit critique et de la créativité.

