

The background features a large, vibrant pink circle containing the title. Surrounding it are various other circles in shades of green, red, orange, yellow, blue, and teal, connected by thin, flowing lines in matching colors, creating a dynamic, interconnected network.

# ACTES DES RENCONTRES PHILO 2011

par le Pôle Philo

ACTES DES RENCONTRES PHILO 2011  
PHILO PRATIQUE – PRATIQUES DE PHILO  
Les Rencontres Philo ont eu lieu le 26/03/2011 à Wavre



© Laïcité Brabant wallon 2018

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

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

© Entre-vues 2018

c/o Centre d'Action Laique asbl  
Avenue Stalingrad, 54 B-1000 Bruxelles  
+ 32 (0)10 40 19 67 - entre-vues@laicite.net - www.entre-vues.net

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.

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



# TABLE DES MATIÈRES

I.	JEAN-CHARLES PETTIER ET ISABELLE DUFLOCQ.....	1
	« CE N'EST QU'UN DÉBUT » : UNE EXPÉRIENCE « PHILO » EN MATERNELLE ET UN LONG MÉTRAGE	
1.	La genèse du film.....	2
a.	Une histoire de rencontres.....	2
b.	Une histoire de temps.....	3
c.	Une histoire de motivation, de volonté, d'engagement.....	3
2.	L'outillage pédagogique.....	4
a.	Brève présentation du contexte du travail.....	4
b.	Les supports.....	4
c.	Le cadre de l'accompagnement et le choix des fiches.....	5
d.	Les fiches générales.....	6
-	Les compétences travaillées.....	6
-	Préparer son travail.....	6
-	Les rôles du maître.....	7
e.	Les fiches spécifiques : enjeux, notions et concepts, appuyés sur l'expérience et questions.....	7
-	Ses enjeux.....	7
-	Les principales notions abordées par les grandes images.....	7
-	L'utilisation de ses compétences et réflexions pour préparer l'échange.....	8
-	Le type de questions qu'il pourra poser.....	8
-	Conclure, mais permettre de poursuivre la réflexion.....	9
3.	Un cadre très ritualisé.....	10
4.	Des évolutions.....	11
a.	Des penseurs en chemin.....	11
b.	L'implication des parents.....	12
c.	Des penseurs qui agissent.....	12
d.	Un enseignant qui évolue.....	13
II.	MICHEL SASSEVILLE.....	14
	LA PHILOSOPHIE ET LES ENFANTS	
1.	La philosophie et les enfants.....	14
2.	Suggestions de lecture.....	18



# I. Jean-Charles Pettier et Isabelle Duflocq

Jean-Charles Pettier

Professeur certifié de Philosophie

Docteur en Sciences de l'éducation et en Philosophie

IUFM de Créteil/UPE-C, France

Isabelle Duflocq

Ex directrice d'École d'application

IUFM de Créteil/UPE-C, France

Formatrice et animatrice philo pour enfants

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

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

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

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

# 1. La genèse du film

## a. Une histoire de rencontres

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Autre rencontre surprenante : celle de Marie-France Daniel, chercheuse canadienne (professeur, département de kinésiolo-

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

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

### **b. Une histoire de temps**

Quelques dates pour un film :

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

Mais le temps, ce fut aussi :

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

- Le temps de mise en place des ateliers avec les élèves (pose du cadre, des rituels...) ;

- Le temps du tournage, qui est passé d'un à deux ans à raison d'une fois par mois (ou tous les 15 jours).

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

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

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

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

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

## 2. L'outillage pédagogique

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

la préparation de questions<sup>1</sup> à poser dans les échanges.

### a. Brève présentation du contexte du travail

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

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

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

### b. Les supports

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

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



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

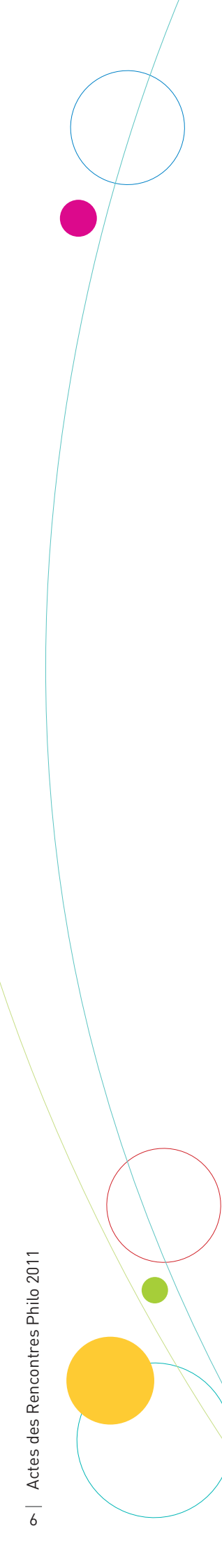
Prenant en compte d'une part l'idée que les jeunes enfants ont spontanément une représentation plutôt « binaire » et contrastée du monde (sans qu'il s'agisse de faire de ce constat une limite irréductible) et d'autre part la situation de communication collective en situation de classe, le choix a été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

pas se référer à une imprégnation antérieure pour éviter ces écueils. La revue n'étant pas en mesure de développer des formations en présentiel, il fallait donc proposer des accompagnements.

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

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

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



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

Il s'agit ici :

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

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

#### **d. Les fiches générales**

Elles sont proposées sur un site spécifique<sup>2</sup>. Il s'agit de donner des points de repère simples. Trois fiches générales sont proposées, elles répondent aux soucis les plus souvent évoqués spontanément par les enseignants.

#### **- Les compétences travaillées**

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

---

<sup>2</sup> Accessibles sur [www.bayardeducation.com](http://www.bayardeducation.com), rubrique *Enseignant*.

#### **- Préparer son travail**

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

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

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

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

### - Les rôles du maître

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

Elles trouvent directement écho dans les fiches proposées chaque mois.

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

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

#### - Ses enjeux

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

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

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

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

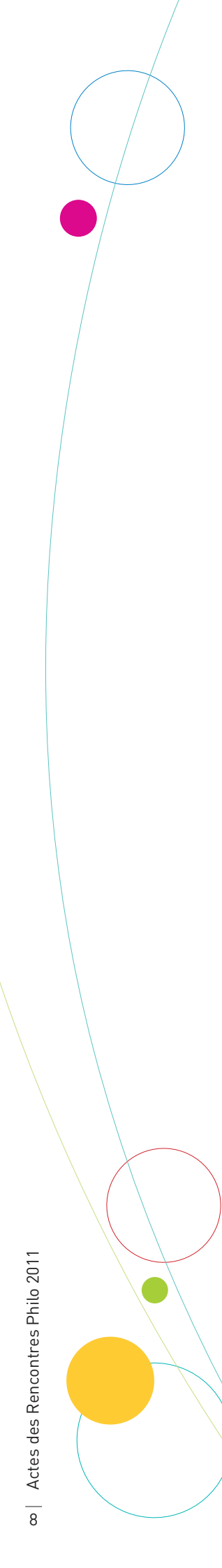
- *de découvrir ou mettre en évidence qu'il n'est pas le seul à éprouver ce sentiment* » ;

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

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

#### - Les principales notions abordées par les grandes images

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



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

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

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

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

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

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

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

### - Le type de questions qu'il pourra poser

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

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

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

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

Deux grands axes guident ces propositions :

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

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

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

### - Conclure, mais permettre de poursuivre la réflexion

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

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

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

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

### 3. Un cadre très ritualisé

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

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

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

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

Quelques éléments du rituel :

- *S'asseoir en cercle*

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

- *La réflexion préparatoire*

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

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

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

- *Le début de l'atelier*

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

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

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

« - *Lever le doigt ;*



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

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

## 4. Des évolutions

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

### a. Des penseurs en chemin...

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

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

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

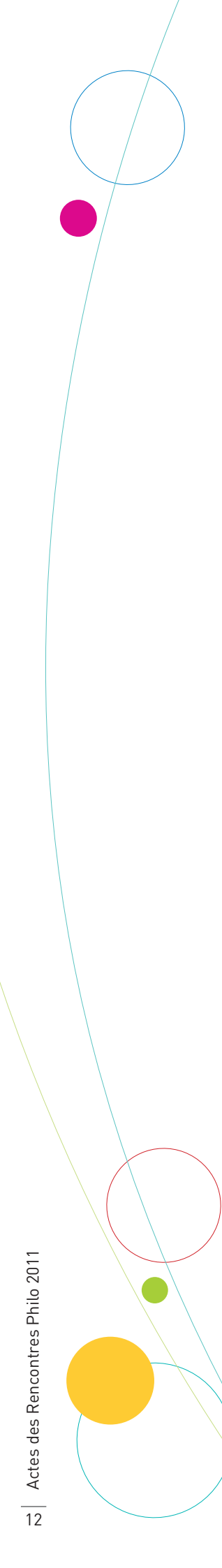
On devine une évolution chez les élèves : ils donnent du sens à l'apprentissage et à l'activité proposée. Ils semblent en effet

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

En quoi ces évolutions consistent-elles ?

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

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



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

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

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

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

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

### **b. L'implication des parents**

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

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

### **c. Des penseurs qui agissent**

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

L'atelier facilite... :

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



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

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

#### d. Un enseignant qui évolue

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

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



## II. MICHEL SASSEVILLE

Docteur en philosophie

Professeur à la Faculté de philosophie de l'Université Laval (Québec) Responsable des programmes de formation en Philosophie pour les enfants

### LA PHILOSOPHIE ET LES ENFANTS<sup>4</sup>

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

#### 1. La philosophie et les enfants

Les philosophes et les enfants sont des alliés naturels, car ils se nourrissent de l'étonnement. Ils aiment être surpris par l'inattendu, l'extraordinaire, l'inespéré. Infatigables, pourrait-on dire, ils aiment la vie, ils aiment penser à elle, et ils sont souvent en train de poser des questions pour lesquelles on ne saurait trouver de réponses définitives. « L'enfance, écrivait Christian Bobin, est dans la vie comme une chambre éclairée dedans la maison noire. Les enfants n'aiment pas aller dormir, n'aiment pas ce congé chaque soir donné à la vie. Cette résistance au sommeil, c'est le visage de l'enfance et c'est la figure même de l'excès : poser des questions qu'aucune réponse ne viendra endormir. » (Bobin, *La merveille et l'obscur*, Parole d'Aube, p.16).

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

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

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

---

<sup>4</sup> Ce texte est tiré du livre *Penser ensemble à l'école*, Mathieu Gagnon et Michel Sasseville, PUL, collection Dialoguer, 2007.

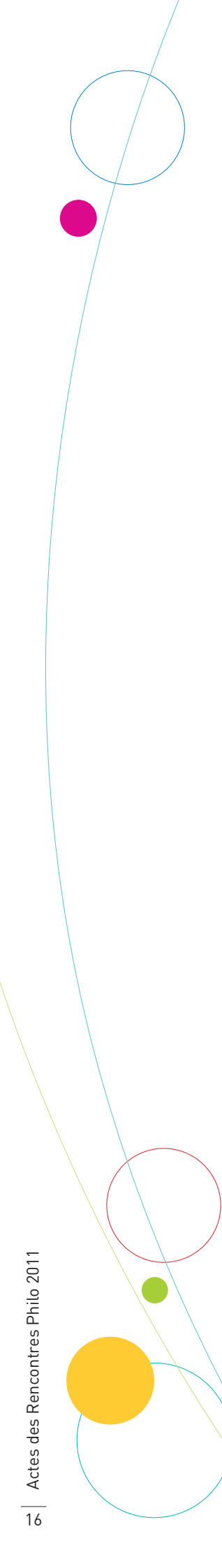
d'un orchestre, philosopher suppose de s'engager dans la pratique et l'orchestration d'une multiplicité d'actes de pensée qui deviennent de plus en plus nuancés et de plus en plus judicieux, car leur pratique même appelle l'autocorrection. C'est en jouant de la guitare qu'on apprend à jouer de cet instrument.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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



## 2. Suggestions de lecture

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

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

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

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

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

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

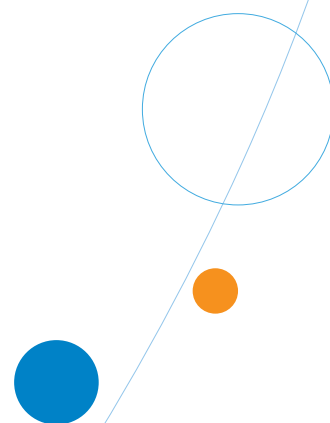
SASSEVILLE, M., « Philosophie pour enfants et développement intellectuel : logique, recherche et jugement », dans *Bulletin de la société philosophique du Québec*, (Automne 1994).

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

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

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

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





## ACTES DES RENCONTRES PHILO

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

**Pôle  
Philo**

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

**entre  
vues**

**Laïcité**   
BRABANT WALLON  
Généralions liberté