

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

ACTES DES RENCONTRES PHILO 2015

par le Pôle Philo

ACTES DES RENCONTRES PHILO 2015
PHILO PRATIQUE – PRATIQUES DE PHILO
Les Rencontres Philo ont eu lieu le 21/03/2015 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. GILLES ABEL.....	1
L'ENFANT PHILOSOPHE	
Penser l'enfant comme un être pensant, pour lui permettre de le devenir réellement.	
II. VÉRONIQUE DELILLE.....	5
MÉTHODOLOGIE DE L'ANIMATION DE DISCUSSIONS PHILOSOPHIQUES	
1. Ce qui est à discuter	5
2. La demande de définitions	5
3. La reformulation	6
4. Confronter une hypothèse au réel : la demande d'exemples et de contre-exemples suivie du remaniement de l'hypothèse	6
5. La prise en compte du contexte	6
6. La demande de raisons	6
7. L'évaluation des raisons	7
8. La recherche des présupposés	7
9. La recherche de ce qui est impliqué (ce qui vient après) et des conséquences	7
10. La recherche de la cohérence (des mots employés) et des liens (entre les idées).....	8
11. La recherche des sophismes	8
12. La demande d'alternatives	9
III. SÉBASTIEN YERGEAU.....	10
POUR UNE PENSÉE RÉFLEXIVE EN DIALOGUES PHILOSOPHIQUES	
1. Qu'est-ce que la pensée réflexive ?.....	10
2. Comment accorder une place à la pensée réflexive lors de dialogues philosophiques ?.....	12
3. Bibliographie.....	16

I. Gilles Abel

Formé à la philosophie pour enfants à l'Université Laval de Québec

Animateur d'ateliers de philosophie avec des enfants et formateur

Enseignant en haute école dans les matières relevant de la philosophie et de la citoyenneté

L'ENFANT PHILOSOPHE¹

Penser l'enfant comme un être pensant, pour lui permettre de le devenir réellement

À bien des égards, l'enfant est aujourd'hui devenu l'objet de multiples fantasmes et de nombreuses convoitises. Selon Marie Musset, auteure d'une recherche sur les représentations de l'enfance², une révolution silencieuse serait en marche depuis une trentaine d'années : les médias se sont engagés dans une démarche de vulgarisation sans précédent à son sujet, la recherche en a fait progressivement un objet d'étude qui mobilise aujourd'hui de nombreuses disciplines, le marketing l'a érigée en cible privilégiée... Mué en objet de désir, rare et précieux, l'enfant semble susciter une véritable passion.

Différentes conceptions de l'enfance cohabitent et la multiplication des points de vue contribue à semer une forme de trouble. En abaissant sans cesse l'âge à partir duquel l'enfant peut être considéré comme pénalement responsable, la justice tend à le percevoir comme un adulte miniature alors qu'on défend par ailleurs son droit à être éduqué et instruit avant d'être considéré comme un sujet autonome. L'école, quant à elle, n'échappe pas à la

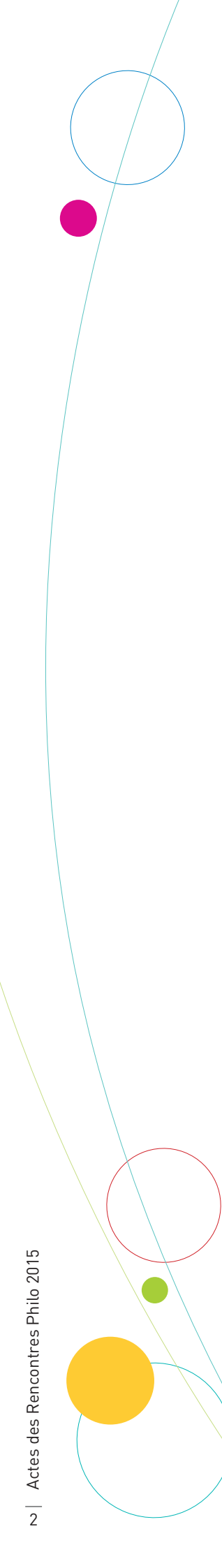
confusion ambiante et voit s'opposer les partisans de la libération de l'enfant et ceux de la réaffirmation de l'autorité de l'adulte. Tout se passe comme si l'enfant avait été placé, en l'espace de trente ans, au centre d'une attention permanente et d'une dialectique opposant libérationnistes et protectionnistes à laquelle on semble avoir du mal à échapper.

Dans ce contexte, nous formulons à la suite de Philippe Meirieu l'hypothèse suivante : la figure de l'enfant philosophe pourrait participer d'une tentative de penser l'enfant autrement. « *Reconnaître et instituer l'enfant comme être de pensée est une urgence absolue : c'est lui permettre de redevenir sujet quand tout, autour de lui, conspire à en faire un objet* », avance Philippe Meirieu³. Ainsi, envisager l'enfant comme philosophe, c'est le percevoir comme un être capable de penser. Et, s'il s'agit de faire confiance à sa capacité à penser par lui-même, il ne s'agit pas pour autant de s'émerveiller passivement devant ses aptitudes philosophiques innées, de crier au génie ou de succomber à une forme

1 Cet article co-écrit avec Lauranne Winant est paru dans le numéro 32 du journal *Culture et Démocratie* (décembre 2013).

2 MUSSET Marie, *Regards d'aujourd'hui sur l'enfance*, dossier d'actualité *Veille et Analyses*, n°68. 2011.

3 LÉVINE Jacques (auteur), MEIRIEU Philippe (préface), *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité*, Paris, ESF. 2008



d'idolâtrie qui conduirait à l'abandonner à son sort.

En effet, postuler l'enfant philosophe, c'est l'accompagner sur les chemins de la réflexion, c'est travailler à mettre en place des dispositifs qui l'invitent à questionner le monde qui l'entoure, à aiguiser son esprit critique, à affiner ses jugements, à se penser lui-même et à prendre conscience, par le biais de l'expérience, du pouvoir extraordinaire de la pensée. Les tentatives de mise en place de ces dispositifs se heurtent souvent à quelques idées reçues que nous aimerions aborder ici.

On bute souvent sur une conception de l'enfance qui voudrait que les enfants n'aient pas de culture ou de représentations qui leur seraient propres. L'opinion commune semble en effet souvent considérer que les enfants ne savent que ce que les adultes leur ont appris et que, par conséquent, ils ne sont pas capables de développer une pensée qui leur appartiendrait. De multiples recherches ont pourtant montré que les enfants sont loin d'être de simples récepteurs de savoirs et d'ordres qui leur viendraient de l'extérieur. Ainsi, pour ne citer qu'elle, l'ethnologue Julie Delalande a mis à jour quelques caractéristiques de la culture enfantine, qu'elle définit comme un ensemble de savoirs qu'un enfant doit connaître et maîtriser pour faire partie d'un groupe de pairs⁴. Autant de connaissances qui ne leur ont pas été transmises directement par les adultes et auxquelles les enfants peuvent faire

appel pour déployer une pensée originale quand on les invite à interroger le monde qui les entoure.

On se heurte par ailleurs régulièrement à l'idée selon laquelle les enfants devraient apprendre d'abord les disciplines fondamentales que sont le français et les mathématiques. Vue sous cet angle-là, la pratique de la philosophie avec les enfants entre en concurrence avec des matières considérées comme plus « importantes ». Or, il ne s'agit en aucun cas d'évincer certaines disciplines au profit de la philosophie ni même de remettre en question la nécessité de tels apprentissages. Il s'agit de permettre à l'enfant de devenir *sujet* de son apprentissage en l'invitant, par exemple, à établir ponctuellement des liens entre les différents savoirs qu'on lui transmet, à appréhender la complémentarité de ceux-ci et, partant, à leur donner du sens. Vue sous cet angle-là, il semble que la pratique de la philosophie avec les enfants constitue moins une entrave à la transmission des disciplines fondamentales qu'une occasion pour les enfants de s'approprier davantage les savoirs proposés par les adultes.

L'idée selon laquelle l'enfant ne serait pas capable de penser avant l'âge de raison constitue également un des obstacles qu'on rencontre lorsqu'on cherche à mettre en place de tels dispositifs. « *La pensée de l'enfant a été décrite tour à tour comme magique, égocentrique, naïve, irrationnelle. L'apprentissage de la vie consisterait donc à sortir de cette bulle pour entrer dans le*

4 DELALANDE Julie, *Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation*, Terrain, n°40, pp. 99-114. 2003.

monde réel des adultes, supposé pragmatique, rationnel et réaliste », pointe Jean-François Dortier dans un article dans lequel il s'attache à déconstruire quelques idées reçues sur l'enfance⁵. Or, nombreuses sont les expériences de discussions à visée philosophique avec des enfants de maternelles montrant que, pour peu qu'ils soient bien entourés, ceux-ci sont tout à fait à même de faire leur entrée dans une démarche de réflexion critique, et ce non sans en éprouver du plaisir. En témoigne par exemple le documentaire *Ce n'est qu'un début*⁶, qui suit la mise en place d'un atelier à visée philosophique dans une école maternelle et dans lequel on voit des enfants apprendre progressivement à s'écouter, à construire un discours, à développer une pensée réflexive, formant ainsi une *communauté de recherche philosophique*, selon l'expression chère à Matthew Lipman, pionnier de la philosophie avec les enfants.

« Les enfants n'ont pas d'opinion ni de culture propre », « la pensée de l'enfant est irrationnelle », « l'enfant n'est pas capable de penser avant l'âge de raison », « la philosophie fait concurrence aux matières fondamentales que sont le français et les mathématiques » : telles sont donc quelques-unes des idées reçues auxquelles on se trouve confronté lorsqu'on tente de reconnaître et d'instituer l'enfant comme « être de pensée » et qui, si elles semblent relever du bon sens aux yeux de certains, ne résistent pas longtemps à l'épreuve de l'observation et du terrain, en particulier lorsqu'on mène des ateliers de philosophie avec des enfants.

Dans ce contexte, poser la question de la capacité de l'enfant à être philosophe consiste avant tout à interroger nos représentations de l'enfance. N'est-il pas possible qu'en les modifiant nous soyons en mesure d'aménager un cadre, un environnement - autrement dit un monde - dans lequel l'enfant pourra s'épanouir davantage ?

5 DORTIER Jean-François, *Idées reçues sur le monde de l'enfance*, Sciences Humaines, n°219, 118 p. 2010.

6 BAROUGIER Pierre, POZZI Jean-Pierre, *Ce n'est qu'un début*, 2010.



Gilles ABEL

Formé à la philosophie pour enfants à l'Université Laval de Québec, Gilles Abel travaille depuis plus de 15 ans en Belgique dans ce domaine. Il évolue principalement dans le champ du spectacle jeune public, où ses activités se déclinent à la fois dans l'animation, la médiation et la formation pour différentes structures culturelles, mais aussi dans le compagnonnage philosophique pour plusieurs compagnies jeune public. Enseignant en haute école dans les matières relevant de la philosophie et de la citoyenneté, il effectue également depuis 2011 un doctorat en philosophie à l'université de Namur sur le thème des liens entre théâtre jeune public et philosophie pour enfants.

Lauranne WINANT

Romaniste de formation et enseignante, Lauranne Winant pratique depuis plusieurs années la philosophie avec les enfants et les adolescents, principalement dans le domaine de l'art (théâtre, danse, arts plastiques). Ses activités se déclinent à la fois dans l'animation, la médiation et la formation pour différentes écoles et structures culturelles.

II. Véronique Delille

Épistémologue

Formatrice à l'animation de discussion philo et au développement de l'esprit critique

Association Asphodèle www.penserouvrir.com

MÉTHODOLOGIE DE L'ANIMATION DE DISCUSSIONS PHILOSOPHIQUES⁷

Ci-dessous, une série des questionnements pour animer une discussion philosophique de type Lipman. Cette liste reprend et complète celle que propose Michel Sasseville chapitre 6 de *La pratique de la philosophie avec les enfants*, (Dir. Michel

Sasseville, Les presses de l'Université Laval, Québec, 2000).

L'ordre proposé ne correspond pas à un ordre chronologique ou hiérarchique de questionnement au cours de la discussion.

1. Ce qui est à discuter

Trier dans les fils de la discussion, éviter la confusion ou les propos « avalanches ».

- Quels sont les points dans ce que nous venons de dire sur lesquels nous voudrions mettre plus particulièrement l'accent, et lequel décidons-nous de traiter pour le moment ?
- Dans tout ce que nous venons de dire, quelles sont les hypothèses ?
- Dans ce que X vient de dire, combien de points y avait-il et quels étaient-ils ?

2. La demande de définitions

Vérifier que le sens de mots que nous employons soit commun, mettre en lumière notre emploi des mots.

- Cela fait plusieurs fois que nous utilisons le mot X, quelqu'un aurait une ébauche de définition pour ce mot ?
- Est-il possible que nous utilisons le même mot pour dire des choses différentes, à savoir... et... ?
- Est-il possible que nous soyons en train d'utiliser deux mots différents pour dire la même chose ?

⁷ Document co-écrit avec Sylvie Brel et distribué lors des Rencontres Philo 2015.

3. La reformulation

Vérifier notre compréhension en demandant une validation, ou accompagner la compréhension en dégagant des critères, lever les *quiproquo*.

- Est-ce que quelqu'un peut redire ce qui vient d'être dit ? Si j'ai bien compris, on a dit que..., c'est bien ça ?
- Dans ce que X a dit, j'entends... est-ce bien ça ? Alors que dans ce que Y dit j'entends... est-ce cela ?

4. Confronter une hypothèse au réel : la demande d'exemples et de contre-exemples suivie du remaniement de l'hypothèse

Vérifier l'étendue du champ de validité de l'hypothèse, éviter la généralisation hâtive, le biais de sélection ou de confirmation, ou encore les catégories trop vastes.

- Peut-on trouver un exemple pour illustrer ce que X vient de dire ? Est-ce que quelqu'un aurait un exemple ?
- Est-ce qu'il existe un cas où ce que nous venons de dire ne serait pas tout à fait juste ?
- Peut-on trouver un contre-exemple/une situation où ce qu'on vient de dire ne marcherait pas ?
- Comment reformulerions-nous notre hypothèse pour qu'elle tienne compte des exemples et contre-exemples mis au jour ?

5. La prise en compte du contexte

Vérifier l'étendue du champ de validité de l'hypothèse, éviter la généralisation hâtive, le biais de sélection ou de confirmation, ou encore les catégories trop vastes.

- Est-ce que ce que l'on vient de dire est valable toujours et partout ?
- Y a-t-il des situations où nous ne serions pas d'accord avec ce que nous venons de dire ?

6. La demande de raisons

Sortir du discours de conviction.

- Qu'est-ce qui nous fait penser que... ?
- Sur quoi s'appuie-t-on pour dire que... ?

7. L'évaluation des raisons

Départager des raisonnements plus ou moins bien fondés.

- Qu'est-ce qui nous fait penser que cette raison est une raison valable/pertinente ?
- Qu'est-ce qui nous fait mettre cette raison au-dessus des autres ?
- Est-ce que cette raison est une raison valable dans ce contexte ? Est-ce que c'est une raison suffisante ?

8. La recherche des présupposés

Identifier l'implicite.

- Qu'est-ce que cela sous-entend ? En disant cela, qu'affirme-t-on aussi ?
- Qu'est-on obligé de penser avant tout pour dire ceci ?
- Quand on dit..., cela présuppose-t-il que... ?

9. La recherche de ce qui est impliqué (ce qui vient après) et des conséquences

Aller jusqu'au bout d'un raisonnement et vérifier sa cohérence avec ce que nous pensons, avec notre vision du monde.

- Cela suggère/implique-t-il que... ?
- Est-ce que si on continue ce raisonnement jusqu'au bout, on arrive à l'idée que... ?
- Qu'est-ce que cela implique ?
- Si on suit cet argument, est-ce qu'on peut aller jusqu'à dire que... ?
- Est-ce que cela peut constituer une conséquence de ce qui vient d'être dit ?
- D'après ce qui vient d'être dit, est-ce qu'il s'ensuit que... et sommes-nous d'accord aussi avec cette conséquence ?
- Quand on dit que... quelles conséquences cela peut-il avoir ?

10. La recherche de la cohérence (des mots employés) et des liens (entre les idées)

Vérifier le principe de non-contradiction, progresser dans la conceptualisation, mettre en valeur la co-construction.

- Nous avons déjà employé ce mot, est-ce que nous l'utilisons maintenant dans le même sens que tout à l'heure ?
- Qu'est-ce que ce que l'on vient de dire apporte ou retranche de ce que X et Y avaient dit tout à l'heure ?
- Dans quelle mesure ce qui vient d'être dit s'accorde avec (ou diffère de) ce que nous disions tout à l'heure ?
- Quel est le lien entre ce que nous venons de dire et ce que nous disions avant ?

11. La recherche des sophismes

Éviter les raisonnements fallacieux.

- Un raisonnement qui attaque la personne qui émet l'argument plutôt que l'argument lui-même.
Ex. : « Je ne suis pas d'accord avec toi » ou « Tu es un crétin » ou « Tu dis ça parce que tu as des lunettes ».
Avec quoi (et non « avec qui ») n'est-on pas d'accord dans cet énoncé et pourquoi ?
- Un argument qui fait appel à l'autorité d'une personne hors de son domaine de compétence :
Ex. : « Je l'ai vu à la télé/lu dans un livre » ou « Mon père/Zidane/Les frères Bogdanov l'ont dit ».
Qu'est-ce qui nous fait penser que cette émission de télé ou cette personne émet des arguments valables sur ce sujet ? Est-ce une source valable en la matière ?
- Sauter aux conclusions, généralisation hâtive, etc. ;
Ex. : « Je connais au moins trois Italiens qui sont malhonnêtes : tous les Italiens sont malhonnêtes ».
Est-ce que tous les gens X sont Y ?
- Les faux dilemmes :
Ex. : « Ou bien tu es mon ami, ou bien tu es mon ennemi ».
Est-ce qu'il n'y a que ces deux solutions possibles ?
- Prendre une cause pour une conséquence et vice versa ; prendre ce qui vient avant pour la cause de ce qui vient après.
Ex. : « Mon médecin du sport est à Grenoble : chaque fois que je vais à Grenoble, j'ai mal au dos ».
Y a-t-il un lien entre ces deux faits ? Si oui, comment ces faits s'articulent-ils ?

12. La demande d'alternatives

Aborder la question sous un autre angle pour éviter les biais ; en cas de consensus, vérifier que le problème a été envisagé dans toute sa complexité.

- Est-ce que ce quelqu'un a une vision différente ?
- Y aurait-il une autre façon de voir ce point ?
- Est-il possible de trouver une autre explication/une autre façon d'aborder ce point ?
- Que se passerait-il si quelqu'un proposait... ?
- Pouvons-nous renverser le problème ?



III. Sébastien Yergeau

Chargé d'enseignement en philosophie pour enfants à l'Université Laval

Enseignant de philosophie au secondaire

Formateur SEVE-Canada

Conseiller pédagogique pour l'implantation des dialogues philosophiques dans différentes commissions scolaires au Québec

Fondateur-responsable du Colloque de philo pour ados

POUR UNE PENSÉE RÉFLEXIVE EN DIALOGUES PHILOSOPHIQUES

La pratique du dialogue philosophique a pour but de contribuer à ce que les personnes qui y participent pensent par et pour eux-mêmes avec les autres. Plusieurs auteurs (Lipman 2011 ; Gagnon 2005 ; Gagnon et Yergeau 2016 ; Sasseville 2000 ; UNESCO 2007 ; Tozzi 2017 ; Sasseville et Gagnon 2012) ont écrit sur les bienfaits de la pratique de la philosophie sur le développement de la pensée chez les enfants et les adolescents. Ils ont aussi proposé plu-

sieurs approches pédagogiques en dialogue philosophique pour arriver à améliorer ce développement. Peu importe l'approche privilégiée, certaines conditions semblent essentielles pour maximiser le développement d'une pensée libre, autonome et rigoureuse chez les jeunes. Parmi ces conditions, l'importance accordée à la pensée réflexive lors de la pratique du dialogue philosophique semble capitale.

1. Qu'est-ce que la pensée réflexive ?

Penser est un processus, voire un ensemble de processus, par lequel différentes composantes (habiletés cognitives, attitudes, contenus propositionnels, procédures...) sont mobilisées et orchestrées afin de produire des jugements. (Lipman, 2011). Ces processus sont considérés comme réflexifs lorsqu'ils sont empreints de métacognition, d'autorégulation et d'intersubjectivité.

Pour Pallascio, Daniel et Lafortune (2004), la pensée réflexive est une pensée métacognitive, c'est-à-dire qu'elle exige une

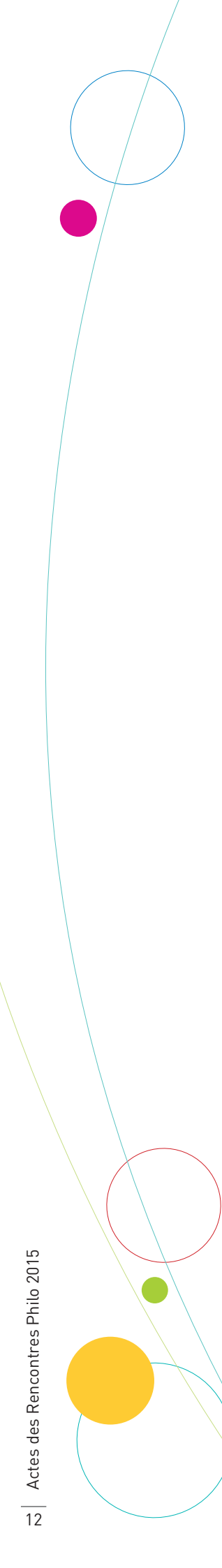
prise de conscience, autant de ses pensées que de ses processus d'apprentissage, et que le développement d'habiletés métacognitives passe par la prise de conscience des processus mentaux, la gestion de l'activité mentale et des connaissances métacognitives. En ce sens, la pensée métacognitive signifie penser à propos des pensées, des croyances, des perspectives (les nôtres et celles des autres) et exercer un contrôle sur elles (Pallascio, Daniel et Lafortune 2004).

La métacognition dans la pensée réflexive a de particulier qu'elle doit mobiliser ses propres composantes pour exercer un meilleur contrôle. Pour prendre en compte ses processus, la pensée doit être capable de distinguer, comparer, établir des critères... pour identifier ce qui est en jeu. De même, pour développer des connaissances métacognitives, la pensée doit « reconnaître les facteurs qui entraînent des partis pris, des préjugés et des mauvaises compréhensions » de ses propres points de vue (Lipman, 2011, p.38). Pour ce faire, elle doit mobiliser ses propres habiletés et attitudes sur elle-même, par exemple pour dégager les pré-supposés et les implications, reconnaître la place des émotions et des valeurs... de ses points de vue. En ce sens, une pensée réflexive est aussi une pensée récursive, qui utilise ses outils pour se questionner elle-même dans un mouvement qui peut être sans fin. Cette récursivité pousse la pensée réflexive à mobiliser ses outils d'évaluation et de critique sur elle-même. La pensée récursive-réflexive est en ce sens autocritique.

La métacognition et la récursivité préparent la pensée à l'autocorrection et à l'autorégulation. Ayant pris conscience de ce qui est impliqué ou non dans la pensée par la métacognition et s'étant autoévaluée et autocritiquée avec ses propres outils grâce à la récursivité, la pensée réflexive est en mesure de renforcer ses jugements. Elle peut réinvestir ce qu'elle a observé et jugé comme étant approprié. De même, elle peut modifier, changer et même prévoir ce qui paraît problématique afin de mieux

se contrôler. En sens, la pensée réflexive est aussi une pensée autorégulatrice. L'autocorrection (et l'autorégulation) de la pensée réflexive consiste donc « à modifier sa pensée, tant sous l'angle du résultat obtenu que des procédures prises pour atteindre ce résultat » (Sasseville et Gagnon, 2007, p. 70).

La pensée réflexive, par la métacognition, la récursivité et l'autorégulation, semble être au cœur d'une pensée autonome, libre et rigoureuse. Toutefois, pour atteindre ces caractéristiques de pensées, l'individu doit aussi prendre conscience de son identité épistémologique. Les rapports aux savoirs, qui forment l'identité épistémologique des individus, jouent un rôle important dans la pensée réflexive puisqu'ils vont influencer l'individu dans sa disposition ou non à la métacognition, à l'autocritique et à l'autorégulation. Par exemple, si un individu conçoit qu'un énoncé est irréfutable, puisque issu de la science enseignée à l'école alors il ne sera pas enclin à remettre en question, à critiquer ou à changer ce point de vue (même s'il peut être faux) ou en accepter un autre (même s'il peut être valable). En ce sens, Kuhn et Dean (2004) et Daniel, Pettier et Auriac-Slusarczuk (2012) affirment qu'une posture épistémologique intersubjective où il ne s'agit plus simplement de prendre conscience de ce qu'est sa pensée (processus et produits) subjective mais, aussi à prendre conscience de la pensée subjective de l'autre, des autres, pour construire sa propre pensée contribue à la pensée réflexive.



La pensée réflexive est donc celle qui prend conscience d'elle-même, de ce qui l'influence et de ses rapports aux savoirs pour s'autoévaluer et s'autocritiquer afin de s'améliorer sans cesse et devenir plus compétente. Cette compétence se traduit par une mobilisation et une orchestration

plus créative et rigoureuse des composantes de la pensée (habiletés cognitives, attitudes, contenus propositionnels, procédures...) dans divers processus de penser afin d'améliorer la production des jugements.

2. Comment accorder une place à la pensée réflexive lors de dialogues philosophiques ?

La pensée réflexive semble essentielle pour développer une pensée autonome, libre et rigoureuse. Les dialogues philosophiques, par leurs visées et leurs démarches, portent en eux des conditions favorisant la mise en place d'une pensée réflexive chez les participants. Nous pouvons entre autres penser à la confrontation des idées qui montre la faillibilité de la pensée et la nécessité d'améliorer celle-ci, ou encore l'importance de l'animateur pour agir comme modélisateur pour l'utilisation des outils de la pensée. Malgré ces dimensions intrinsèques aux dialogues philosophiques, certaines dispositions peuvent être mises en avant de façon systématique (c'est-à-dire planifiée, récurrente et méthodique) pour contribuer davantage au développement de la pensée réflexive chez les jeunes.

Plusieurs moyens peuvent être mis en place pour systématiser le développement d'une pensée réflexive à travers les dialogues philosophiques. Le premier est l'observation. Celle-ci permet de marquer

une distance entre le sujet du dialogue et ce qui est en jeu dans les pensées qui composent le dialogue. En ce sens, elle permet de prendre conscience de ce qui constitue le dialogue et elle est fondamentale pour la métacognition. Bien entendu, pour que l'observation soit efficiente, il importe que les élèves aient des éléments spécifiques à observer et qu'ils aient une connaissance minimale de ces éléments (courte explication avec exemple) afin de cibler leur attention et leur analyse sur ces éléments⁸. L'utilisation de grilles favorise grandement l'observation puisqu'elles orientent celle-ci.

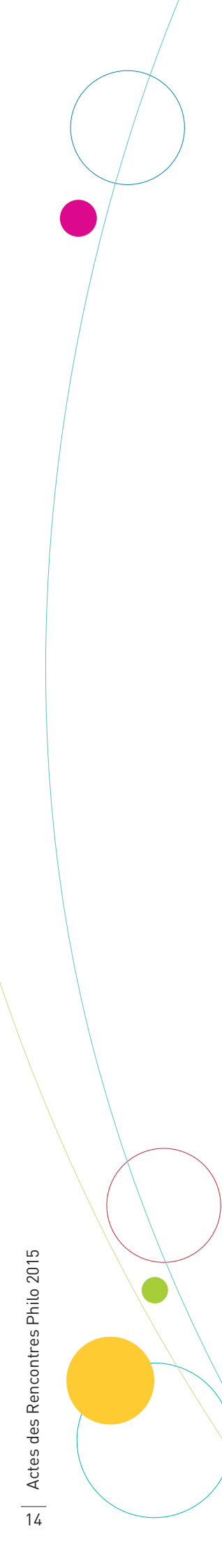
L'observation peut se faire selon différentes modalités : observation par les pairs, auto-observation, observation en dyade, en triade, en sous-groupe, d'un groupe complet... Ce qui importe, c'est que l'observation fasse partie prenante du dialogue et qu'une place soit accordée au partage des différentes observations afin que chacun ait la chance de prendre

8 Pour approfondir la réflexion sur le rôle de l'observation pour les dialogues philosophiques voir Sasseville et Gagnon, *Penser ensemble à l'école : des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*. 2007.

conscience de ce qui est impliqué dans le dialogue, dans chaque point de vue et dans les interactions entre eux.

D'autres alternatives peuvent aussi permettre d'intégrer de façon systématique la pensée réflexive dans les dialogues philosophiques. Entre autres, l'identification de ce qui est mobilisé pour construire un point de vue peut permettre cette intégration. Souvent, les animateurs ont le réflexe de demander aux participants sur quoi se fonde leur point de vue ou de quelles idées il est composé ; il s'agit de métacognition sur le résultat du point de vue. Toutefois, la même démarche doit être faite pour les processus cognitifs qui ont permis d'arriver à ce point de vue. En ce sens, l'animateur doit demander aux participants de reconnaître et de nommer les habiletés ou les attitudes mobilisées, d'évaluer leur utilisation, de renforcer ou d'améliorer leurs démarches... Voici quelques interventions que l'animateur peut faire régulièrement lors de dialogues philosophiques (questions inspirées de Gagnon et Yergeau, 2016) :

- Arthur, peux-tu me dire quelle habileté de pensée tu as utilisée pour ce que tu viens de dire ?
- Tu dégages bien les implications de ce que nous sommes en train de dire. Bonne analogie pour illustrer..
- Shawn, est-ce que ce que tu dis est en lien avec ce que nous étions en train de discuter ? Pourquoi ?
- Quelqu'un peut-il dire quelle habileté de pensée a été utilisée par Patricia ?
- Quelqu'un pourrait comparer, donner un critère, synthétiser, etc. ?
- Est-ce une bonne façon d'utiliser telle ou telle habileté ? Pourquoi ? Y aurait-il une autre façon ?
- Pourquoi utilises-tu telle habileté ? Y aurait-il d'autres habiletés qui pourraient aussi aider à faire... ? Y a-t-il quelque chose que nous pouvons faire pour corriger, modifier... ?
- Justine, tu viens de donner un autre exemple, peux-tu me dire ce que ça apporte à la réflexion ?
- Quelles habiletés devrait-on utiliser pour mieux comprendre, pour approfondir, pour relativiser, pour... ? Pourquoi ? Qu'est-ce que cela permettrait au groupe ?
- Que devrait-on faire pour être plus efficace dans notre réflexion ? Pourquoi ? Qu'est-ce que cela permettrait ?
- Pourrait-on avoir un autre point de vue ? Est-ce les mêmes habiletés et repères qui seraient utilisés ? Pourquoi ?
- Dans tout ce qu'on vient de dire, y a-t-il une habileté qui vous semble plus présente ou plus importante ? Pourquoi avons-nous utilisé davantage cette habileté selon vous ?
- Dans tout ce que l'on vient de dire, y a-t-il une ou des habiletés de pensée que nous aurions dû utiliser davantage ? Pourquoi ?
- Est-ce que ce que nous avons avancé est cohérent, pertinent, adéquat, original, respectueux, etc. ? Pourquoi ? Faudrait-il faire quelque chose pour le changer ?
- Etc.



Ces questions forcent les participants à faire un retour sur leurs propres processus de pensée et leur permet de reconnaître les impacts de l'utilisation des différentes habiletés ou attitudes afin de les répéter ou de les transformer.

Un autre moyen qui peut être mis en place pour systématiser les pratiques réflexives est la prise de position individuelle et personnelle. Cette prise de position se fait généralement par écrit et elle consiste à demander aux élèves de prendre une position personnelle initiale à la réflexion et, suite au dialogue, de revisiter cette position en la nuancant, la changeant, la peaufinant. Pour que cette prise de position soit la plus réflexive possible, il faut demander aux participants d'identifier ce qui fait que leur point de vue s'est modifié ou non (éléments de contenus, idées, habiletés, attitudes, procédures, etc.) et si d'autres éléments (par exemple ajout d'informations, mise en contexte différente...) pourraient modifier davantage leur point de vue.

Le dernier moyen qui semble incontournable pour stimuler une pensée réflexive (bien qu'il y en ait plusieurs autres), est l'évaluation. L'intérêt de l'évaluation est qu'elle mobilise conjointement la métacognition, la récursivité et l'autocorrection. L'évaluation a pour but de prendre conscience de ce qui fonctionne ou non dans la pensée, des raisons ou des causes qui permettent ou non ce fonctionnement, et de mettre en mouvement pour pallier les difficultés. L'évaluation, tout comme l'observation, peut se faire selon différentes modalités. Elle peut servir de sanction et

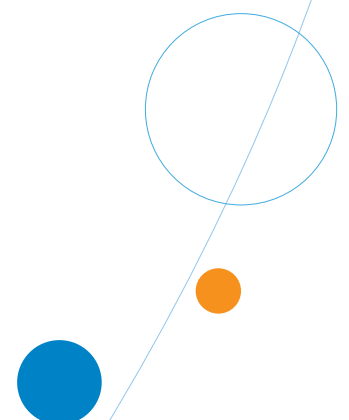
ne s'attarder qu'à la prise de conscience ou à attester ce qui est maîtrisé ou non. Elle peut aussi être plus formative pour prendre conscience de ce qui est impliqué dans la pensée et forcer à trouver des avenues qui permettent de renforcer les jugements. Elle peut se faire par rétroactions directes ou indirectes, verbales ou écrites. Elle peut être faite par l'animateur, par les pairs ou par autoévaluation.

Malgré les différentes formes que l'évaluation peut prendre, il importe qu'elle soit faite de façon systématique pour assurer de la place à la métacognition, à l'autocorrection et à l'autorégulation. Un des moyens intéressants pour systématiser cette pratique consiste à utiliser des grilles d'évaluation. Tout comme pour l'observation, les grilles permettent de fixer le regard sur certains aspects de la pensée (processus et résultats) qui semblent essentiels dans un contexte donné. Par exemple, elles ciblent telles ou telles habiletés et attitudes (l'utilisation de critères, la recherche d'alternatives...) tels ou tels idées, concepts ou repères culturels (lois observées ou expliquées, définitions étudiées...). Le regard est d'autant plus orienté par les grilles qu'elles présentent des critères qui qualifient la compétence à développer pour la pensée, tant dans ses processus que dans ses résultats. Que ce soit par la cohérence du point de vue, la pertinence des habiletés ou des repères, la clarté des idées, la justesse d'une synthèse, l'originalité des solutions ou d'une métaphore, l'acceptabilité des raisons, etc., les critères déterminent ce qui est attendu du penseur réflexif.

De même, les grilles assurent une plus grande concordance entre ce qui est enseigné/appris et ce qui est évalué, tant sur le plan de la forme de la pensée que de son contenu. En effet, elles identifient ce qui est à faire (ce qui est enseigné) par les tâches à réaliser et les éléments à observer pour ensuite analyser ce qui est maîtrisé ou non (ce qui est appris) par le travail accompli. (Gagnon et Yergeau, 2016).

La pratique du dialogue philosophique est reconnue pour contribuer au développement de la pensée. Elle contient en elle des éléments qui permettent de développer une pensée réflexive, c'est-à-dire métacognitive, comme l'autocritique, l'autorégulation et la posture épistémologique intersubjective. Certains moyens peuvent être mis en place au sein de ces dialogues pour contribuer davantage à ce développement. Entre autres, l'observation, les rétroactions

ciblées et directes et l'évaluation créent des moments et des espaces de réflexivité pour les participants. Une utilisation plus systématique de grilles d'observation et d'évaluation, de questions ou de rétroactions portant sur les processus de pensée (et sur leurs résultats) ou des prises de positions individuelles de temps à autre, participent à développer cette pensée réflexive. Toutefois, une implantation systématique et diversifiée de ces différents moyens demande de la préparation, de l'appropriation et de la rigueur de la part de l'animateur. Celui-ci ne peut pas se limiter au rôle d'attribution des tours de parole ou de celui de co-chercheur. S'il veut contribuer davantage au développement de la pensée des jeunes, il doit occuper une place plus active en planifiant et en intégrant des mécanismes réflexifs avant, pendant et après le dialogue.



3. Bibliographie

DANIEL, M., PETTIER, J., AURIAC-SLUSARCZYK, E., *Trois résultats d'analyse en faveur de la réflexion philosophique - trois instruments pour l'analyse des DVP*, in *Diotime*, n° 53 (7/2012).

<http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=41703&pos=2>

KUHN, D., & DEAN, Jr., *Metacognition : A Bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice*. in *Theory Into Practice*, 43(4), 268-273. (2004). http://doi.org/10.1207/s15430421tip4304_4

LIPMAN, M. , *À l'école de la pensée, enseigner une pensée holistique*. De Boeck, Bruxelles.(2011).

GAGNON, M. , *Guide pratique pour l'animation d'une CRP*. Québec : Presses de l'Université Laval.(2005).

GAGNON, M. et YERGEAU, S. , *La pratique du dialogue philosophique au secondaire : vers une dialogique entre théories et pratiques*. Québec : Presses de l'Université Laval. (2016).

PALLASCIO, R., DANIEL, M.-Fr. et LAFORTUNE, L. , *Pensée et réflexivité : théories et pratiques*. Sainte-Foy : PUQ. (2004).

SASSEVILLE, M. (dir)., *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Québec : Presses de l'Université Laval. (2000).

SASSEVILLE, M. et GAGNON, M., *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche en action*. Québec : Presses de l'Université Laval. (2007).

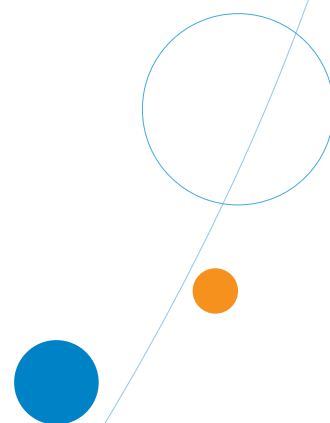
TOZZI, M., *L'apprentissage du philosophe*. (2017).

Consulté 1 avril 2017, à l'adresse <https://www.philotozzi.com>

UNESCO. *La philosophie : une école de la liberté*. (2007).

Consulté 10 mars 2015 à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601f.pdf>

YERGEAU, S. *Bien penser grâce à la pratique de la philosophie en communauté de recherche* (mémoire de maîtrise inédit). Université Laval.





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

**entre
vues**

Laïcité
BRABANT WALLON
Généralions liberté

