



ACTES DES RENCONTRES PHILO 2017

par le Pôle Philo

ACTES DES RENCONTRES PHILO 2017
PHILO PRATIQUE – PRATIQUES DE PHILO
Les Rencontres Philo ont eu lieu le 18/03/2017 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.	ALEXANDRE HERRIGER.....	1
	LES CONNAISSANCES MÉTACOGNITIVES EN PHILOSOPHIE POUR LES ENFANTS : CRÉER DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE	
	1. Les connaissances métacognitives en philosophie pour les enfants	1
	a. Exercice : le contre-exemple	2
	b. Exercice : évaluer le contre-exemple	3
	c. Les présupposés.....	4
	d. Exercice : identifier le présupposé	5
	e. Exercice : dégager le ou les présupposés.....	6
	f. Les bonnes et les mauvaises définitions	7
	g. Exercice : les bonnes et les mauvaises définitions	8
	h. Les analogies.....	9
	i. Exercice : les analogies.....	9
	2. Les critères d'observation d'un dialogue philosophique.....	10
	3. Bibliographie	11
II.	CHIARA PASTORINI.....	13
	LES PETITES LUMIÈRES, UNE DÉCOUVERTE LUDIQUE DU MONDE DES IDÉES	
	1. Objectifs éducatifs.....	13
	2. Méthode pédagogique.....	15
	a. Pratique philosophique verbale	15
	b. Pratique philosophique artistique.....	19
	c. Les Petites Lumières : une méthode holistique	21
	3. Bibliographie	22
III.	VÉRONIQUE SCHUTZ	23
	L'ATELIER DE PHILOSOPHIE AGSAS-LÉVINE	
	1. La définition du cadre	23
	2. La façon de présenter les ateliers de philosophie.....	23
	3. La taille du groupe.....	24
	4. Le temps de l'atelier.....	24
	5. La circulation de la parole.....	24
	6. Le choix du thème	24
	7. Le silence de l'enseignant.....	24
	8. Les effets de l'atelier de philosophie.....	25
	a. Pour les élèves	25
	b. Pour l'enseignant.....	25

I. Alexandre Herriger

Diplômé en philosophie de l'Université Laval

Formateur et consultant indépendant en philosophie pour les enfants

www.eduphilo.ch

LES CONNAISSANCES MÉTACOGNITIVES EN PHILOSOPHIE POUR LES ENFANTS : CRÉER DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

1. Les connaissances métacognitives en philosophie pour les enfants

Les rapports au savoir en philosophie pour les enfants sont multiples. Certains parlent de socio-constructivisme, d'autres de faillibilisme ou encore de pragmatisme. Et il faut remarquer que dans la plupart des approches, la mémorisation n'est pas un enjeu, car il ne s'agit pas d'enseigner la philosophie aux enfants, mais de la pratiquer. Cette pratique engage les enfants dans une réflexion collective, une recherche qui se structure non pas autour des réponses de l'enseignant-e, mais autour des idées que les enfants amènent dans la discussion. Un point essentiel qui rappelle qu'il ne s'agit pas d'une pédagogie du contenu (bien qu'il puisse être important) mais d'une pédagogie du processus dans laquelle les idées des enfants contribuent à faire progresser une recherche.

Pourtant, sous l'angle du savoir, la pratique de la philosophie avec les enfants n'est pas neutre. Les habiletés de pensée font intégralement partie de ce processus

et elles jouent un rôle essentiel dans la réflexion et la construction de la pensée critique. Les connaître et s'entraîner à les utiliser sont des objectifs majeurs en terme de savoir lorsqu'on aborde la philosophie en classe.

Pour faciliter la tâche des élèves, plusieurs exercices existent qui les invitent à découvrir une habileté par une brève présentation, puis en les engageant, de manière décontextualisée, dans la pratique de cette habileté. La mise en place de ces situations d'apprentissages est essentielle pour que les enfants puissent penser de plus en plus par et pour eux-mêmes, puisqu'il s'agit là des outils qu'on utilise pour le faire. Il ne faudrait surtout pas priver les enfants de l'accès à ces outils, ou de la manière de les utiliser. Et pour cela, il faut s'entraîner.

Voici quelques exercices pour apprendre aux enfants quelques-unes de ces habiletés.

a. Exercice : le contre-exemple

Le contre-exemple est un exemple qui illustre le contraire de ce qu'on veut démontrer. Il démontre la fausseté d'une idée plus générale en allant à l'encontre d'une thèse ou d'une théorie.

Selon vous, y a-t-il des contre-exemples pour les hypothèses suivantes ? Si oui, qu'est-ce que cela a comme conséquences ?

	Il y a des contre-exemples	Il n'y a pas de contre-exemples	Conséquences
1. Tous les animaux sont poilus.			
2. Aucun jouet n'est un objet.			
3. Certains instruments de musique sont des pianos.			
4. Tous les jeux sont amusants.			
5. Toutes les opinions ont la même valeur.			
6. Aucun mammifère ne vole.			
7. Quelques fruits sont toxiques.			
8. Certaines pommes sont bonnes.			
9. Les gens heureux n'ont besoin de rien.			
10. La liberté c'est faire ce que l'on veut.			

b. Exercice : évaluer le contre-exemple

Selon vous, dans les cas suivants, s'agit-il d'un contre-exemple ou pas ?

	C'est un contre-exemple	Ce n'est pas un contre-exemple
1. Mon oncle pense que tous les ados aiment se lever tard. Pourtant ma sœur de 15 ans se lève tous les matins à 7h00.		
2. Tout ce qui est rare est cher. Pourtant, les appartements bon marché sont rares.		
3. Tous les fruits sont bons, mais je n'aime pas les fraises.		
4. J'aime la fondue, mais seulement l'hiver.		
5. Paul estime que tous ceux qui fument vont mourir. Ma grand-mère n'a jamais fumé et elle est morte.		
6. Martin pense que tous les animaux aiment la liberté. Pourtant mon chat déteste sortir.		
7. Marie croit que la santé c'est le silence des organes. Pourtant elle a des virus qu'elle ne sent même pas.		
8. La vérité sort de la bouche des enfants. Or, ma fillette m'a déjà raconté un mensonge.		
9. Tous les garagistes sont des escrocs. Mais le mien travaille pour 20€ de moins de l'heure.		

c. Les présupposés

Un présupposé est généralement implicite ou sous-entendu. Nous présupposons tous des choses, parfois avec raison. Nous considérons certaines choses comme acquises, une bonne fois pour toutes, parfois sans jamais plus les remettre en question. Nous élaborons nos jugements sur la base de ces présupposés. Mais il arrive que l'on se trompe, que l'on commette des erreurs de jugement. Vient alors le temps de réexaminer ces éléments sous-entendus afin de déterminer si nous sommes toujours d'accord, ou si la valeur de vérité n'aurait pas changé.

Il faut distinguer différents types de présupposés :

Présupposé logique : ils sont tous logiques, mais ici nous faisons référence à la structure de logique formelle où un énoncé présente la mineure et la conclusion d'un raisonnement tout en laissant sous-entendue la prémisse majeure.

Par exemple, « Marc est un adulte parce qu'il prend ses responsabilités » ;
prémisse majeure : tous ceux qui prennent leurs responsabilités sont des adultes ;
prémisse mineure : or Marc prend ses responsabilités ;
conclusion : donc Marc est un adulte ;

Présupposé contextuel ou situationnel : la situation conduit à élaborer certains jugements. Par exemple, « ils ont dû faire une manœuvre d'urgence », qui suppose un danger ;

Présupposé théorique : la « théorie » ou conception sous-jacente à un propos et qui oriente notre jugement. Par exemple, « il n'y a rien après la mort » présuppose une conception de la vie, de la mort, de Dieu.

Certains présupposés sont déjà présents dans les questions que posent les élèves. Le rôle de l'animateur est alors de les mettre en évidence afin que les élèves deviennent de plus en plus conscients des fondements de leur propre pensée.

Voici un exercice visant à dégager les présupposés dissimulés dans des questions.

d. Exercice : identifier le présupposé

Questions	Présumé(s) contenu(s) dans la question
À quoi sert la violence ?	La violence sert à quelque chose.
D'où viennent les idées méchantes ?	Elles viennent de quelque part. Il y a des idées qui sont méchantes.
Comment peut-on savoir ce que les autres pensent ?	
Pourquoi faut-il garder les secrets secrets ?	
Comment fait-on pour évaluer la valeur d'une société ?	
Pourquoi n'avons-nous pas le droit de manger des bonbons à l'école ?	
Quels liens y a-t-il entre les émotions et la pensée ?	
Pourquoi certaines personnes utilisent leur liberté pour faire du mal ?	
Quelles différences y a-t-il entre le mal et la violence ?	

e. Exercice : dégager le ou les présupposés

Enoncés	Contient-il des présupposés ? Oui/Non	Le(s) présupposé(s)	
Jean est humain. Donc il est mortel.			
Marc n'est pas un bon élève car il pose toujours des questions.			
Je ne peux pas être ami avec mon chat parce que ce n'est pas un être humain.			
Les animaux ont un esprit puisque les humains sont des animaux.			
Toutes les personnes qui enseignent la philosophie sont des philosophes. Céline enseigne la philosophie, elle est donc une philosophe.			
Paul est très riche, il n'a aucune raison d'être malheureux.			
Les jeunes regardent beaucoup trop la télévision.			
Que cette personne conduit mal ! Je parie que c'est une femme au volant.			
Marcel est tellement maniéré. Je pense qu'il est gay.			
Cet ordinateur est plus cher. Il doit sûrement être meilleur.			

f. Les bonnes et les mauvaises définitions

Définir est un acte de la pensée qui nous engage dans une recherche de critères, de catégories et de caractéristiques particulières pour pouvoir dire ce qu'une chose est. Toutefois, toutes les définitions ne sont pas bonnes, certaines sont considérées comme fausses, d'autres comme imprécises ou encore pas assez claires.

Par exemple, les définitions avec un mot. Ce ne sont pas de véritables définitions, mais des synonymes, c'est-à-dire un autre mot qui a la même définition. On n'est pas plus avancé.

Aussi, les définitions par la négative sont considérées comme insuffisantes. Par exemple, « la santé c'est l'absence de maladie », ou « la paix c'est l'absence de guerre », ou « la liberté c'est l'absence de contrainte ». Dans ces énoncés, il n'est pas dit ce que c'est, mais ce que ce n'est pas. Autrement dit, on ne définit pas. On n'est pas plus avancé.

Les tautologies sont également de mauvaises définitions. La tautologie est un raisonnement circulaire du type $A=A$. Par exemple, « une promesse est une promesse », « un chat est un chat » ou encore « un ami c'est un ami ». On n'est pas plus avancé.

Enfin, l'exemple est aussi souvent utilisé pour définir. Cependant, il n'est pas une définition, il sert juste à l'illustrer. Par exemple, « un chat c'est comme Félix » ou « un ami c'est comme Paul » ne sont pas de bonnes définitions. On n'est pas plus avancé.

Pour bien définir, il peut parfois suffire de consulter un dictionnaire. Mais le dictionnaire n'est pas exhaustif. Les conceptions de chacun peuvent aussi apporter de nouveaux éléments pouvant servir à définir. Il y a deux bonnes façons de définir. La première est celle qui procède par l'identification des critères communs. Par exemple, ce qui est commun à tous les arbres c'est le tronc, les branches, les racines, les feuilles. La seconde procède par catégorie et par identification d'une ou plusieurs caractéristiques particulières. Par exemple un chat est un animal (catégorie) qui miaule (caractéristique particulière) et qui ronronne (autre caractéristique particulière).

Lorsque la question « qu'est-ce que... ? » se pose, il faut se méfier des pièges et bien écouter la définition qui est proposée. Il faut aussi avoir des attentes en terme de qualité et se demander si la définition est bonne ou pas.

g. Exercice : les bonnes et les mauvaises définitions

	Bonne définition	Mauvaise définition	Je ne sais pas	Pourquoi ?
1. Le désir est le moteur de la vie.				
2. Le désir est le fruit de la volonté.				
3. Le désir ce n'est pas de l'envie.				
4. Le désir est un mouvement qui nous porte vers du plaisir.				
5. Le désir c'est l'absence d'indifférence.				
6. Le désir c'est comme le manque.				
7. Le désir c'est une attirance vers ce qu'on estime bien ou bon.				
8. Le désir est un sentiment guidé par nos goûts.				
9. Le désir c'est le désir.				
10. Le désir c'est l'appétit de l'agréable.				

h. Les analogies

Le raisonnement analogique est un type de raisonnement qui procède par comparaison de rapports. Il est également utilisé en mathématiques pour un calcul des proportions. Sa forme la plus classique est : A est à B ce que C est à D.

Par exemple, « les chatons sont aux chats ce que les chiots sont aux chiens » ou encore « le soleil est au jour ce que la lune est à la nuit ».

La force de ce type de raisonnement est qu'il peut clarifier un rapport ambigu à partir d'un autre qui lui est plus familier.

Par exemple, « la confiance est à l'amitié ce que la lumière est à la plante ». Le rapport mis en évidence ici est « la condition de... ». Et, pour qu'une analogie soit considérée comme valable, il faut que le rapport soit identique ou similaire.

i. Exercice : les analogies

Exemple : l'humidité est à l'eau ce que la chaleur est au feu.

1. L'humour est au rire ce que est à
2. Le plaisir est à l'amour ce que est à
3. est à la prudence ce que les notes sont à la musique.
4. ce que les racines sont à l'arbre.
5. La vengeance est à la justice ce que est à
6. La sécurité est à la liberté ce que est à la voiture.
7. Le bonheur sans plaisir c'est comme

2. Les critères d'observation d'un dialogue philosophique

ATELIER 1

- Est-ce que le dialogue se réalise dans un climat de respect mutuel ?
- Est-ce que le dialogue dépasse la simple opinion ?
- Est-ce que le dialogue contient des interventions en lien qui font avancer la recherche ?

ATELIER 2

- Est-ce que le dialogue conduit les interlocuteurs à définir le sens de certains termes utilisés ?
- Est-ce que le dialogue permet l'identification de certains critères ?
- Est-ce que le dialogue contient des distinctions pertinentes ?

ATELIER 3

- Est-ce que le dialogue contient des idées présentées sous forme d'hypothèse ?
- Est-ce que le dialogue fait appel à des exemples et contre-exemples ?
- Est-ce que le dialogue contient des questions qui font avancer ?

ATELIER 4

- Est-ce que le dialogue conduit à faire des comparaisons et des analogies ?
- Est-ce que le dialogue conduit à expliciter et à examiner certains présupposés ?
- Est-ce que le dialogue met en évidence les conséquences des propos avancés ?

3. Bibliographie

Brenifier, O., *La pratique de la philosophie à l'école*, Éd. SEDRAP Éducation, Toulouse, 2007.

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

Lévine, J. et Moll, J., *Je est un Autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, Éd. ESF, Paris, 2001.

Leleux, C., (sous la direction de), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, Éd. De Boek, Bruxelles, 2005.

Ouvrages de référence

Caron, A., (sous la direction de), *Philosophie et pensée chez l'enfant*, Éd. Agence d'ARC inc., Ottawa, 1990.

Daniel, M.-F., *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Éd. Les Presses de l'Université du Québec, Montréal, 2005.

Dewey, J., *How we think*, Éd. Prometheus Books, New York, 1991.

Lafortune, L., Mongeau, P. et Pallascio, R., *Métacognition et compétences réflexives*, Éd. Logiques, Montréal, 1998.

Lipman, M., *La découverte de Harry Stottlemeier*, Éd. J.Vrin, Paris, 1978.

Lipman, M., *La recherche philosophique, guide d'accompagnement du roman La découverte de Harry*, trad. de Marie-Marthe Ménard, Éd. AQPE, Québec, 1996.

Lipman, M., *À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique*, 2^e édition, trad. de Decostre, N., Éd. De Boek Université, Bruxelles, 2006.

Sasseville, M., et Gagnon, M., *Penser ensemble à l'école : outils d'observation pour une communauté de recherche philosophique*, Éd. Les presses de l'Université Laval, Québec, 2007.

Tozzi, M., *Penser par soi-même : initiation à la philosophie*, 5^e édition, Éd. Chronique sociale, France, 2004.

Lipman, M., *Philosophy goes to school*, Éd. Temple University Press, Philadelphia, 1988.

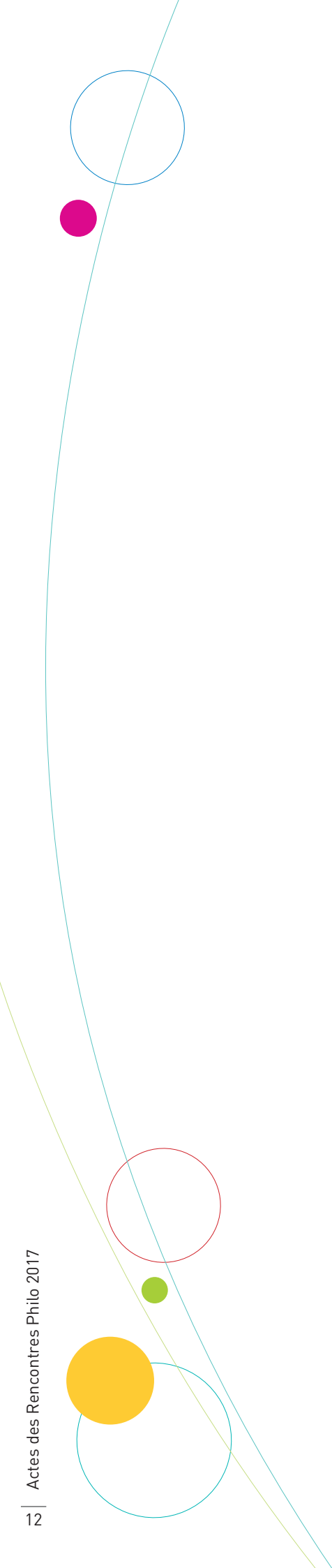
Morin, E., *Introduction à la pensée complexe*, Éd. ESF, Paris, 1990.

Reboul, O., *La formation du jugement*, Éd. Logiques, Montréal, 1992.

Sasseville, M., (sous la direction de), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Éd. Les presses de l'Université Laval, Québec, 1999.

Splitter, L. et Sharp, A. M., *Teaching for better thinking*, Éd. Acer, Australie, 1995.

Tozzi, M., *Débattre à partir des mythes : A l'école et ailleurs*, Éd. Chronique sociale, France, 2000.



II. CHIARA PASTORINI

Formatrice en philosophie pour les enfants et animatrice d'ateliers en milieu scolaire et dans la cité

Fondatrice du projet Les Petites Lumières

www.ateliersdephilosophiepourenfants.com

LES PETITES LUMIÈRES, UNE DÉCOUVERTE LUDIQUE DU MONDE DES IDÉES

Le projet des Petites Lumières est d'accompagner les enfants dans la découverte de la philosophie de façon ludique, en associant néanmoins la pratique très interactive de l'échange, non seulement à une activité artistique, mais aussi à des références philosophiques classiques.

Les Petites Lumières compte à ce jour une vingtaine d'intervenants. Nous travaillons en milieu scolaire et dans la cité (à Paris et partout en France). En milieu scolaire, nous sommes engagés dans des projets contre le décrochage scolaire, des projets avec des enfants en situation de handicap

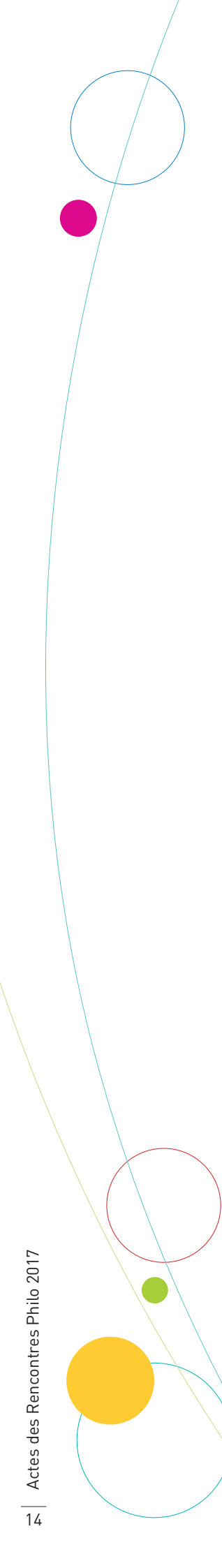
(troubles du langage, autisme léger) ; dans l'accompagnement d'enseignants vers la pratique philosophique, dans des ateliers sur le temps périscolaire. Dans la cité, nous intervenons dans les bibliothèques, les médiathèques, les centres culturels, etc.

Nous proposons également des formations (théoriques et pratiques) pour tous ceux qui souhaitent entreprendre l'aventure des ateliers philo avec les enfants. La formation prévoit une introduction aux méthodes existantes (analyse d'articles et de vidéos) et la participation à des ateliers menés par Les Petites Lumières.

1. Objectifs éducatifs

La pratique philosophique, verbale et artistique à la fois, permet de développer chez les enfants les compétences suivantes :

- Apprendre à prendre la parole ;
- Développer l'expression orale ;
- S'inscrire dans un débat à visée démocratique et en intégrer les règles ;
- Affirmer ses idées, leur donner de la valeur et donner de la valeur à celles des autres, les respecter ;
- Explorer un concept d'un point de vue perceptif et lui donner forme concrètement ;
- Développer son vocabulaire, donner du sens, parvenir à définir des mots ;
- Structurer son argumentation ;
- Développer son sens critique.



Ces objectifs, plus généralement, amènent donc les enfants à :

- Penser par et pour eux-mêmes en développant l'autonomie de raisonnement ; l'enfant se construit comme sujet autonome qui réfléchit pour élaborer « sa » réponse, et non pour trouver la « bonne » réponse, celle qui est par exemple attendue par l'enseignant ;
- S'épanouir, acquérir confiance en soi, mieux comprendre ses émotions et, par conséquent, celles des autres ;
- Développer l'empathie, la coopération, la tolérance pour la différence ;
- Être plus responsables en tant que citoyens et qu'êtres humains. En ce sens, l'atelier correspond tout à fait à une forme d'éducation citoyenne.

Surtout les trois derniers objectifs (développer son vocabulaire, donner du sens, parvenir à définir des mots ; structurer son argumentation ; développer son sens critique) font référence aux trois phases fondamentales d'une discussion à visée philosophique (qu'elle soit menée avec des enfants ou pas), à savoir :

- Conceptualisation, ce qui signifie aller au-delà de la signification littérale des mots (et donc des concepts) pour en explorer le sens dans les différents contextes d'usage ;
- Argumentation, ce qui implique de dépasser la liste des arguments « pour » ou « contre » afin d'établir des chaînes cohérentes de raisonnement ;
- Problématisation, ce qui nécessite de remonter aux enjeux fondamentaux qui se trouvent à un niveau subjacent par rapport aux questions immédiates (cf. Michel Tozzi, *Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage à philosopher*, Revue française de philosophie, 1993, p. 21 ; cf. François Galichet, *Philosopher à l'école primaire*, in Diotime, n°14, 2002).

2. Méthode pédagogique

Concernant la méthode des Petites Lumières, nous pouvons reconnaître deux phases philosophiques principales dans notre pratique : 1) une première phase de pratique verbale ; 2) une deuxième phase de pratique artistique.

De prime abord, ces deux parties peuvent sembler indépendantes, sinon dans le contenu (évidemment, le thème des deux parties est commun !) du moins dans le déroulement et dans l'exploration du thème abordé. Nous pensons, au contraire, que la pratique verbale et la pratique artistique sont complètement interdépendantes et toutes deux nécessaires pour les démarches philosophiques de conceptualisation, argumentation et problématisation.

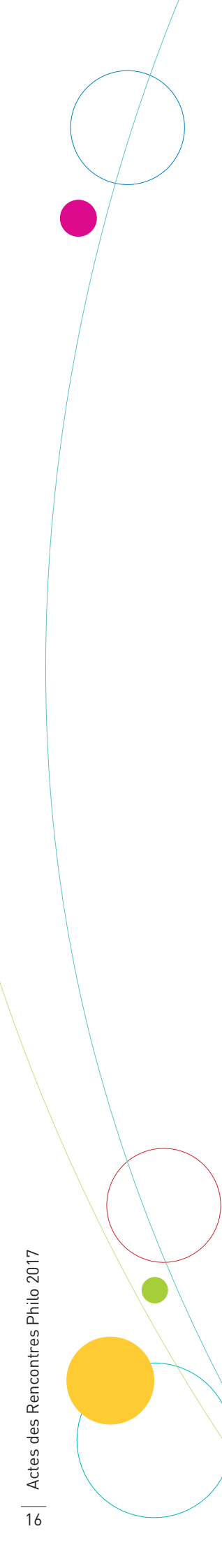
Commençons par voir un peu plus en détail les deux phases.

a. Pratique philosophique verbale

Soulignons que nous entendons une « discussion » comme un genre d'« activité » humaine, donc, selon son étymologie latine (de *āgĕre*), comme un agir, une pratique (de *praxis*), un faire quelque chose. De plus, cette pratique verbale n'est pas concevable en sol : discuter c'est toujours avec quelqu'un, c'est une construction collective de sens où les réflexions dialoguent dans le but d'une évolution commune. Le langage, par sa nature, ne peut être que public et commun. Et il en va de même pour le penser. Penser, c'est toujours avec les autres. Toujours en s'appuyant sur Ludwig Wittgenstein (finalement le lien entre notre conception

de la philosophie pour enfants et la pensée de ce philosophe est plus étroit que ce qu'on soupçonnait au départ...), nous pouvons nier ainsi l'existence d'un langage (d'une pensée) privé, entendu comme un langage connu et compris nécessairement par une seule personne. Même parler (penser) tout seul c'est toujours parler (penser) sur l'arrière-plan d'autres voix, qui nous ont précédés, constitués, appris les règles de la communication (cf. Ludwig Wittgenstein, *Recherches philosophiques*, Gallimard, Paris, 2004, § 243 et suivants).

Le caractère pratique de la démarche verbale qui, de plus, comme nous le verrons plus loin, se combine avec une pratique artistique, justifie à nos yeux l'appellation d'« atelier » pour la nommer. Le mot « atelier » vient du latin *asteila* qui au départ désignait l'éclat de bois. Plus tard, le terme atelier a été employé pour désigner le lieu ou le groupe de personnes qui travaillaient dans ce lieu sous un même maître. Comme un atelier où l'on sculpte le bois, nous entendons l'atelier philosophique comme un lieu de construction collective d'une pensée et également de réflexion en vue d'une réalisation artistique concrète. Matthew Lipman, considéré comme le fondateur de la philosophie pour enfants pendant les années 1970, en s'inspirant de la Research Community des philosophes américains John Dewey et Charles S. Peirce, parlait de Communauté de Recherche Philosophique (CRP). Michel Tozzi et d'autres utilisent en revanche le terme de discussion, du



latin *discussio*, c'est-à-dire « secousse », ce qui permet de provoquer la pensée. Plus particulièrement, Jean-Charles Pettier parle de Discussion à Visée Philosophique (DVP), tandis que Michel Tozzi de Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP). Précisons ici qu'atelier, CRP et discussion ne sont pas des concepts alternatifs, la CRP pouvant très bien opérer au sein d'un cadre d'atelier philosophique où la discussion, nous l'avons vu, est entendue comme une pratique collective.

Concernant la méthode, pendant cette phase, notre modèle reste la maïeutique (du grec *μαιευτικη*, art de faire accoucher) de Socrate, qui, comme sa mère obstétricienne, visait à accompagner des « accouchements ». Dans le cas de la philosophie, évidemment, il ne s'agit pas de faire naître des enfants mais, en rebondissant avec des questions sur les réponses données, de faire naître les idées les plus spontanées et dépourvues de préjugés. Tel est notre but avec les enfants : les amener à s'interroger sur des thèmes en leur apprenant à faire des distinctions conceptuelles et à développer leur sens critique.

La philosophie avec les enfants demeure en ce sens non pas une pédagogie de la réponse, mais une pédagogie de la question. Dans ce cadre, l'animateur devient un médiateur pour faciliter la construction des débats. Il doit en même temps provoquer et faire naître l'autonomie de pensée chez l'enfant. Il relance la réflexion par le biais de demandes d'explication sur les idées émises, de précision, de définition, d'argumentation, etc.

Bien qu'on n'exclut pas *a priori* la possibilité d'acquérir, avec une formation spécifique, les compétences pour accompagner les enfants pendant une discussion philosophique, tous les intervenants des Petites Lumières ont un parcours d'études en philosophie. Évidemment, cela n'est pas une garantie pour bien mener ce type d'ateliers (bien d'autres habiletés qu'un savoir philosophique sont en jeu), mais nous pensons que des années d'étude dans ce domaine, au-delà du contenu, enrichissent plus ou moins implicitement l'intervenant d'une méthode de suspension du jugement et en même temps de guide dans la réflexion qu'il n'est pas facile d'absorber en peu de temps. Ce qui est en jeu est en fait un équilibre très fin et très délicat entre l'intervention et la non-intervention de l'animateur, entre l'abstention d'une parole orientée ou moralisatrice (et avant tout, il faut savoir la reconnaître !) et la remarque qui amène les enfants, par eux-mêmes, à une distinction conceptuelle ou à la découverte d'un enjeu fondamental. Garder cet équilibre, sans tomber dans la subjectivité de ses propres convictions, tout en ne perdant pas en intérêt et discipline, c'est ça la difficulté du rôle de l'intervenant.

Bien sûr, il faut de plus réussir à adapter aux âges des enfants cet équilibre entre écoute et accompagnement à la réflexion. Des supports divers peuvent alors se révéler utiles. Nous commençons généralement à travailler avec les enfants de quatre ans, mais parfois il nous est arrivé, bien que rarement, de retrouver des enfants de petite section, donc de

trois ans, dans les groupes des ateliers périscolaires en maternelle. Un support très efficace qu'on utilise souvent avec les plus petits, mais qui marche encore assez bien jusqu'à neuf-dix ans, est constitué par des marionnettes philosophes.

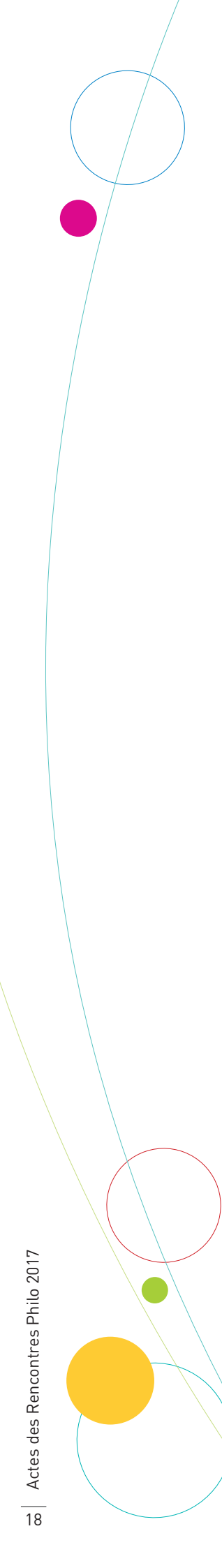
À travers des situations incarnées par ces marionnettes, les enfants sont invités à aborder le thème du jour. Celui-ci peut être choisi à l'avance par l'intervenant ou par la structure dans laquelle on est accueilli. Il peut être proposé par les enfants, sur le moment, ou encore, il peut être décidé par l'intervenant suite à une cueillette de thèmes proposés par les enfants, rassemblés dans une boîte à questions et analysés par l'animateur. Le thème peut se présenter sous forme de question et être orienté vers une définition (ex. : Qu'est-ce que la liberté ? Qu'est-ce que la peur ? , Qu'est-ce que grandir ?). Il peut s'agir d'une confrontation entre deux notions contraires (ex. : Les filles et les garçons, La vie et la mort, Le jeu et le travail), ou encore, d'une question philosophique (ex. : Quelles sont les différences entre une poupée et nous ? À quoi sert une maman ?).

Le support des marionnettes philosophes permet de susciter un grand intérêt chez les enfants, même les plus petits, et facilite en même temps la possibilité d'introduire de façon assez naturelle, sans faire un cours magistral *ex cathedra*, des références classiques : le nom d'un philosophe et une pensée qui évidemment seront liés au thème du jour. Pendant les ateliers, d'autres supports pédagogiques peuvent être utilisés : on lit des mythes, des extraits de contes ou de livres de philosophie pour

enfants, on regarde une petite vidéo ou bien on fait des jeux de rôle si le thème s'y prête.

Cette pratique verbale philosophique constitue un espace d'expression fondamentale pour les enfants qu'il est rarement possible de trouver dans le cadre scolaire institutionnel et pas toujours, non plus, au sein de la famille. Cette spécificité vaut pour ce qui est des thèmes abordés autant que pour la méthode employée.

La possibilité de mettre en place cet espace d'expression, où les enfants apprennent à penser par et pour eux-mêmes, où ils acquièrent les outils nécessaires pour être autonomes dans leurs raisonnements, représente en outre un espace de liberté. Et cela dans un double sens. Premièrement, si être libre signifie pouvoir choisir parmi des possibilités différentes, réfléchir aide à choisir avec plus de conscience, à élargir son champ de possibles et à mieux les saisir en les contextualisant. Deuxièmement, bien qu'il y ait les contraintes du thème (une fois qu'il est choisi par l'animateur ou les enfants, il faut l'aborder) et de la méthode (questionnement maïeutique), les enfants demeurent toutefois libres de s'exprimer selon leur rythme, leurs compétences et leur vécu. Comme le souligne Mélanie Olivier, ici on prend le temps, on ralentit pour ouvrir la possibilité d'un autre rapport au monde, non pas pour avoir, mais pour être (cf. M. Olivier, *Laïcité : quand résister rime avec liberté*, in *Penser & Créer. La pratique de la philosophie et de l'art pour développer l'esprit critique*, 2015, Laïcité Brabant wallon, p. 12). Et ce temps qu'on prend contribue à faire surgir chez les



enfants l'autonomie qui, dans ce cas, « n'a rien à voir avec l'individualisme, puisqu'elle est gagnée grâce au rapport avec les autres » (cf. *Ibidem*).

Les chemins du raisonnement ne sont pas tracés *a priori* par l'intervenant et, même si son expérience et sa préparation lui permettent d'anticiper un schéma mental d'éléments et de points importants à faire surgir pendant la discussion, chaque atelier est construit par les participants sur le moment. Le même thème abordé avec des enfants différents représentera un parcours de pensée en soi, distinct d'autres parcours de réflexion. Ainsi, il n'y a pas de bon chemin pour aller du point A au point B d'un discours, les deux étapes du raisonnement pouvant être atteintes (et dans la pratique le sont !) selon des tracés différents, par exemple en empruntant le chemin de l'analogie et de l'expérience vécue (cela est évident surtout chez les plus petits), ou bien celui de la logique. En particulier, c'est en faisant des allers-retours entre leur expérience quotidienne et un effort d'abstraction conceptuelle que les enfants pourront développer une habileté d'universalisation. Rien n'est faux ou « à côté » dans cette perspective et chaque apport constitue une contribution à la richesse générale de la discussion. Tout apport est un morceau important et significatif du discours collectif ; même le silence se transforme en une indication qualitative précieuse du déroulement de l'atelier. Il n'y a donc pas de bon chemin parce que tous les chemins sont bons, et même, aussi importants que la « conclusion » auxquels ils amènent.

Cela n'implique pas, comme on pourrait le soupçonner à première vue, un manque de discipline ou de rigueur philosophique, mais l'exigence vient de l'intervenant et du cadre posé par celui-ci. Au début, l'animateur invite les enfants à suivre quelques « règles d'or » (lever le doigt pour parler, ne pas couper la parole, priorité aux enfants qui parlent moins...) ; ensuite, pendant la discussion, il vise en particulier à ce que trois habiletés soient développées. Comme nous l'avons déjà évoqué, il s'agit de :

- La conceptualisation, c'est-à-dire la définition des concepts, qui surgit surtout par différence en évoquant des notions (proches ou contraires du concept en jeu) ;
- La problématisation, processus qui consiste à aller au-delà de la question immédiate posée pour remonter jusqu'aux enjeux véritables de cette question ;
- L'argumentation, habileté qui ne consiste pas seulement à fournir des arguments pour ou contre telle ou telle affirmation, mais également à les enchaîner dans un raisonnement logique et à les classer par domaine de référence (cf. François Galichet, *Philosopher à l'école primaire*, in *Diotime*, n°14, 2002).

Tout ce qui arrive dans les limites du cadre « nous pensons » n'est que richesse informationnelle, qui nous permet d'approfondir un thème, de se familiariser avec cette pratique, d'atteindre un ou plusieurs des objectifs qu'on s'est donnés, ou bien de réajuster un petit peu l'approche de l'intervenant selon le contexte.

b. Pratique philosophique artistique

Remarquons tout d'abord que nous considérons la pratique artistique comme philosophique au même titre que la pratique verbale.

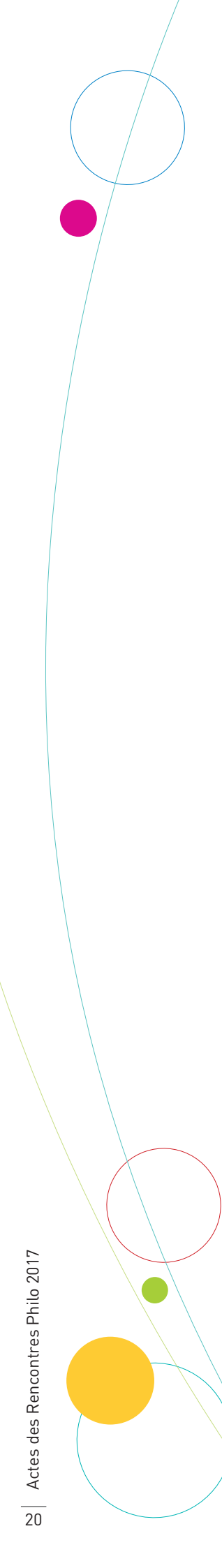
Souvent, art et philosophie sont présentés comme deux activités voire deux disciplines opposées, l'une relevant plus de la théorie et du concept, l'autre s'incarnant dans le concret et le manuel. Mais dans notre perspective, plus qu'une opposition, nous tendons à en souligner plutôt les similarités, la complémentarité et le partage des mêmes objectifs.

Si nous avons déjà mis en évidence le caractère pratique de la phase verbale, ici nous essayons de montrer le caractère philosophique de l'expérience artistique, soit-elle déclinée dans les formes du dessin et de la peinture, de la sculpture, du théâtre, de la danse, de la musique, du cinéma, de l'écriture, selon les compétences de l'intervenant. Dans Les Petites Lumières, en fait, tous les animateurs ont un parcours en philosophie plus une autre compétence artistique, ce qui nous permet de mélanger art et philosophie de façon cohérente, ludique et professionnelle, ensemble.

Le caractère philosophique résulte, indépendamment de la discipline artistique considérée, du fait que celle-ci nous permet selon sa propre spécificité l'exploration conceptuelle d'un sujet. En d'autres termes, il n'y a pas de vraie création artistique s'il n'y a pas de pensée créatrice derrière et nous croyons qu'il n'y a pas de pensée créatrice s'il n'y a pas de réflexion

à la base. Bien qu'elle puisse s'enrichir des remarques surgies pendant la phase de discussion, la technique artistique guide la réflexion sur un sujet de façon complémentaire. Elle permet d'explorer le concept par un autre point de vue, de l'incarner et de le concrétiser. Dans cette phase, l'enfant voit, touche, entend les concepts et son corps entre en jeu dans cette exploration à la fois perceptive et intellectuelle. Si la partie verbale vise en particulier à emmener les enfants vers un processus de conceptualisation des mots, à partir généralement de l'expérience vécue pour finalement la dépasser à travers un chemin d'abstraction, la partie artistique permet la réappropriation des concepts à travers un processus qu'on pourrait considérer opposé. La pratique artistique, en fait, part d'une définition littérale d'un concept, passe par une réflexion sur l'application plus spontanée, contextuelle et sociale du langage, et arrive enfin à une incarnation concrète de ce concept (à travers les moyens qui lui sont propres : dessin, peinture, expression corporelle, etc.).

Il faut tout de même souligner que les deux processus à l'œuvre dans les deux phases (verbale et artistique) ne sont pas tout à fait inverses l'un de l'autre. Il existe en fait une différence fondamentale entre le concret des expériences vécues auxquelles les enfants (surtout les plus petits) font souvent référence au début de la discussion et qui leur permet de se familiariser petit à petit avec une notion sans rester muets face à l'abstraction du



concept, et le concret du concept incarné par l'expression artistique qui est le résultat ultime d'un précédent processus de réflexion. Ici, on ne retrouve plus le processus qui nous emmène du concret de l'expérience vécue à l'abstraction du concret (pratique philosophique verbale), mais nous ne retrouvons pas non plus tout à fait l'inverse : le concret artistique auquel on arrive est un résultat qui, à la différence du récit des expériences vécues, incarne un processus abstrait de conceptualisation. Comme nous l'avons mentionné plus haut, dans cette phase il s'agit bien donc de réappropriation concrète du concept. Les enfants se réapproprient du concept déjà exploré pendant la discussion et la réflexion artistique à travers leurs mains, leurs yeux, leur corps dans toute son activité perceptive, gestuelle et émotionnelle.

De plus, ce qui peut être intéressant et nourrir davantage la réflexion est l'interprétation que chaque enfant donne de l'œuvre artistique réalisée, interprétation qui contribue au développement de l'habileté d'argumentation. Comme dans la partie verbale, on retrouve également dans la partie artistique les trois phases de conceptualisation, problématisation et argumentation. Si conceptualisation et problématisation sont abordées plutôt pendant la réflexion et la réalisation

artistique, c'est avec son interprétation que l'enfant donne des arguments à son travail. Pourquoi il a décidé de procéder ainsi dans la réalisation de son œuvre, quelle est sa signification, comment et pourquoi celle-ci peut se relier au thème abordé ; d'autres questions surgiront dans cette dernière étape de la phase artistique.

Nous introduisons les enfants à la pratique artistique généralement après la phase de discussion, mais il se peut que cela ait lieu avant, constituant ainsi une mise en condition pour la prise de parole successive (c'est ce qui s'est passé par exemple dans un projet mélangeant philosophie et art-thérapie avec des enfants touchés par de légers troubles de langage), ou bien au sein de la discussion. Cette technique qui mélange parole et art en même temps a été utilisée en particulier par des intervenants avec une compétence théâtrale.

Nous comprenons mieux maintenant comment et pourquoi les deux phases, verbale et artistique, ne sont pas indépendantes entre elles, mais interdépendantes. Pour Les Petites Lumières, pratique verbale et pratique artistique se transforment ainsi en deux éléments constitutifs d'une méthode qu'on pourrait définir comme une méthode « holistique ».

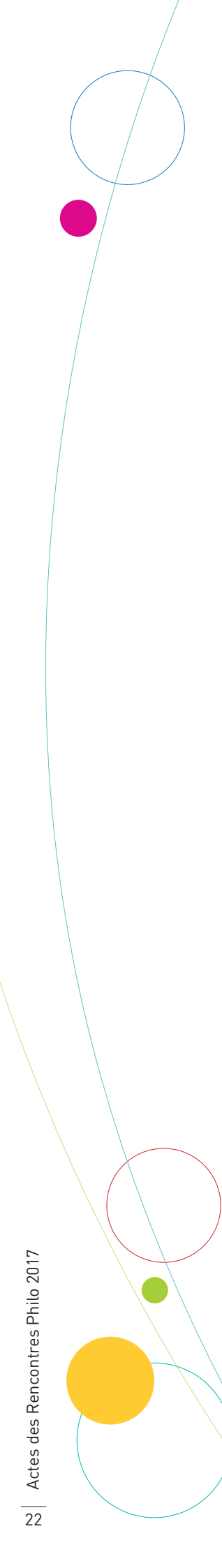
c. Les Petites Lumières : une méthode holistique

Déjà Matthew Lipman parlait dans ses écrits de « pensée holistique », qui d'après lui se composait de 1) pensée critique, 2) pensée vigilante et 3) pensée créative (cf. Matthew Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge University press, 1991).

Le mot « holistique » est un néologisme qui tire son étymologie du grec ancien *holos* qui signifie « entier ». En général, une méthode holistique de l'apprentissage vise à mettre en relation les parties avec le tout et à prendre en compte la globalité des aspects qui rentrent dans ce processus. Nous avons choisi ce mot parce que nous pensons que la pratique verbale et la pratique artistique utilisées dans notre méthode sont des outils assez efficaces pour mettre en jeu la globalité du processus d'apprentissage de l'enfant dans ses deux composantes d'abstraction-conceptualisation et de concrétisation-réappropriation des concepts. De plus, contrairement à une vision traditionnelle, dans une vision holistique, ce qui est mis en avant est la manière naturelle dont les concepts sont appris par les enfants, c'est-à-dire de façon relationnelle : les concepts ne sont pas mémorisés l'un séparément de l'autre, mais ils sont « découverts » par rapport à d'autres concepts et par rapport à ce que l'enfant connaît déjà. Les concepts, qui demeurent de toute façon des notions aux frontières floues et non définies (cf. Ludwig Wittgenstein, *Recherches philosophiques*, Gallimard, Paris, 2004, § 71) surgissent donc par différence avec d'autres concepts. Et, comme Matthew Lipman le soulignait,

c'est la pensée créatrice qui « nous aide à créer des liens, à tracer de nouvelles relations » (Matthew Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge University press (2^e éd.), 2003, p. 249).

Intellect et perception, esprit et corps, la personne dans sa globalité est engagée dans le processus de l'apprentissage. Les études les plus récentes dans les sciences cognitives, qui soulignent le rôle des expériences sensorimotrices dans la formation et l'accès aux concepts, nous le disent clairement (cf., à titre d'exemple, S. Kalénine, *Le rôle de l'action dans l'accès aux concepts d'objets : apport de la neuropsychologie et des neurosciences cognitives*, in *Revue de neuropsychologie*, n° 2, 2009 (vol. 1) , pp. 150-158 ; G. Rizzolatti, L. Craighero *The mirror-neuron system*, in *Annual Review of Neurosciences*, n° 2, 2004, pp. 169-192 ; P. Mounoud, K. Duscherer, G. Moy, et al., *The influence of action perception on object recognition: a developmental study*, in *Developmental Science*, n° 10, 2007, pp. 836-852). Et pourtant, les approches traditionnelles de l'apprentissage ont encore tendance à considérer l'enfant comme un sujet cartésien (ou platonicien) à l'esprit et au corps bien séparés. Répétition, mémorisation et séparation des disciplines dans ce type d'approche s'opposent ainsi à une primauté de la découverte, de l'engagement sensorimoteur et de l'interconnexion des concepts qu'on retrouve en revanche dans une perspective holistique.



L'approche des Petites Lumières s'inscrit donc dans une démarche qui, tout en passant par une pratique artistique, réhabilite le rôle du corps

et de la perception dans un processus philosophique de retour aux choses-mêmes et d'exploration de concepts liés à celles-ci.

3. Bibliographie

S. Kalénine, *Le rôle de l'action dans l'accès aux concepts d'objets : apport de la neuropsychologie et des neurosciences cognitives*, in *Revue de neuropsychologie*, n°2, 2009 (vol. 1) , pp. 150-158.

M. Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge University press, 1991.

François Galichet, *Philosopher à l'école primaire*, in *Diotime*, n°14, 2002.

P. Mounoud, K. Duscherer, G. Moy, et al., *The influence of action perception on object recognition: a developmental study*, in *Developmental Science*, n°10, 2007, pp. 836-852.

M. Olivier, *Laïcité : quand résister rime avec liberté*, in *Penser & Créer. La pratique de la philosophie et de l'art pour développer l'esprit critique*, Laïcité Brabant wallon, 2015.

G. Rizzolatti, L. Craighero, *The mirror-neuron system*, in *Annual Review of Neurosciences*, n°2, 2004, pp. 169-192.

M. Tozzi, *Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage à philosopher*, *Revue française de philosophie*, 1993.

L. Wittgenstein, *Philosophische Bemerkungen. Philosophical Remarks [1929-1930]*, texte établi par R. Rhees, Blackwell, Oxford 1964, tr. franç. *Remarques philosophiques*, par J. Fauve, 1975.

L. Wittgenstein *Philosophische Untersuchungen. Philosophical Investigations [1936-1945 ; 1946-1949]*, trad. angl. par G. E. Anscombe, Oxford, Blackwell, 1953, 2001³; tr. franç. *Recherches philosophiques*, par F. Dastur, M. Élie, J.L.Gautero, D. Janicaud, É. Rigal, Gallimard, Paris, 2004.

III. VÉRONIQUE SCHUTZ

Conseillère pédagogique ASH

Membre de l'AGSAS

L'ATELIER DE PHILOSOPHIE AGSAS-LÉVINE

Les ateliers de philosophie AGSAS permettent aux élèves d'explorer leur propre capacité à proposer des réponses aux grandes questions de la vie qui préoccupent les hommes depuis des générations.

1. La définition du cadre

L'objectif de nos ateliers n'est pas de bien raisonner ni de déclencher un débat conflictuel mais il s'agit d'une relation au monde fondée sur le « vouloir savoir » des composantes de la condition humaine, qui se prolonge par un vouloir réfléchir.

Pour cela, nous déterminons un cadre précis qui comporte cinq points qui sont clairement énoncés aux enfants :

- un avant-propos sur le sens du terme philosophie,

- l'énoncé d'un thème,
- l'annonce que la séance durera dix minutes ou selon les enseignants vingt minutes,
- l'annonce que l'enseignant n'interviendra qu'à minima,
- des précisions sur les contrats de fonctionnement (implication, non jugement...).

2. La façon de présenter les ateliers de philosophie

Il s'agit d'expliquer aux enfants que l'on va faire de la philosophie, c'est-à-dire qu'on va apprendre à réfléchir sur les questions que se posent les hommes depuis très longtemps.

Cela veut dire que l'on va prendre son temps pour penser dans sa tête avant de parler, que tout le monde n'est pas obligé

de prendre la parole pendant la séance et qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Nous insistons sur le statut social de l'enfant au cours de cet atelier : il est une personne du monde qui pense à la façon dont les hommes se conduisent sur la terre.



3. La taille du groupe

Le plus souvent des groupes de huit à dix élèves, quelquefois une classe entière. Les élèves sont disposés en cercle.

4. Le temps de l'atelier

L'enseignant précise que l'atelier ne durera que dix minutes. C'est une composante importante du cadre parce que la valeur de la séance tient au fait qu'elle est la mise en

mouvement d'un travail plus vaste qui ne s'arrêtera ni à dix minutes ni à une heure, mais que l'essentiel est le lancement et la stimulation.

5. La circulation de la parole

Soit avec un micro soit avec un bâton de parole, que l'enseignant distribue à la demande ou que les enfants se passent entre eux.

6. Le choix du thème

Il a le plus souvent la forme d'un mot inducteur (la peur, grandir, la liberté, la pauvreté, la famille, le bonheur, etc.).

Nous n'avons pas de progression et la liste n'est pas exhaustive. Ces thèmes forment un tout cohérent et nous nous sommes aperçus que la séance fonctionne

comme un mot dont la coquille se déchire pour faire apparaître les expériences de vie dont il est porteur.

Jacques Lévine disait que philosopher, pour les enfants, c'est s'interroger sur ce que pensent les mots, sur ce que les mots pensent du monde.

7. Le silence de l'enseignant

Dans les ateliers de philosophie AGSAS, l'adulte garde le silence tout en restant présent à travers tous les éléments du cadre (le thème, le bâton de parole, la gestion du temps).

C'est le silence de l'enseignant, sa présence silencieuse et confiante, qui permet à l'élève de parler en toute sérénité.

C'est une difficulté pour les enseignants, habitués à guider, recentrer, diriger les apprentissages. Les enseignants ont souvent peur que la parole ne déborde.

Or c'est justement le contraire qui se produit. Lorsque l'enseignant accepte ce changement, devient un observateur silencieux, il découvre l'intelligence

sidérante des réflexions des enfants sur des sujets difficiles et avec des enfants eux-mêmes difficiles.

8. Les effets de l'atelier de philosophie

a. Pour les élèves

L'intérêt des ateliers de philosophie est de faire découvrir à l'élève quel que soit son âge, qu'il peut avoir un autre rapport au savoir que celui que l'école traditionnelle lui impose.

Cet élève, dans nos ateliers de philosophie, s'aperçoit que penser peut procurer du plaisir, il devient un interlocuteur valable, capable de penser à égalité avec l'adulte, il y trouve une image positive de lui-même qui le valorise.

Les enfants expriment des choses fortes sans pour autant se dévoiler. Leur pensée s'enrichit au fur et à mesure des ateliers. C'est un travail à long terme. Il est important d'inscrire les ateliers à l'emploi du temps de la classe, de les pratiquer régulièrement. Une fois par semaine est une bonne moyenne.

Même ceux qui ne parlent pas réfléchissent. Ils sont tous extrêmement concentrés, la qualité de leur écoute est très importante et nous remarquons qu'ils réagissent le plus souvent en écho à ce qui a été dit auparavant par d'autres.

Dans la majorité des cas, le groupe s'auto-régule assez vite sans que l'enseignant ait besoin d'intervenir. Ce sont les enfants en difficulté scolaire qui prennent plus

facilement la parole. Les bons élèves sont souvent déroutés par le caractère non scolaire de la situation.

b. Pour l'enseignant

L'élève interroge le monde, découvre que l'autre ne se pose pas les mêmes questions que lui. Il apprend à écouter, à communiquer, à construire avec l'autre, avec les autres.

À partir de là, l'enseignant change de regard, redécouvre sa propre identité professionnelle. En cela, Jacques Lévine disait que les ateliers de philosophie constituaient un outil de formation des enseignants eux-mêmes à une autre conception de la relation.

Cette pratique a révolutionné ma façon de faire la classe. J'ai eu l'impression de mieux comprendre mes élèves, d'être plus à leur écoute. Petit à petit, je me suis rendue compte que j'intervenais de façon différente en ce qui concerne les apprentissages. J'ai commencé à individualiser et à verbaliser beaucoup plus leurs compétences. J'ai essayé de leur donner avant tout une image positive d'eux-mêmes. J'ai pris conscience de la richesse de leur potentiel de réflexion alors que certains ne parvenaient pas à se mobiliser dans des situations scolaires. Le regard sur les élèves se modifie, ce qui est essentiel pour qu'ils puissent à nouveau s'inscrire dans une dynamique de progrès.



ACTES DES RENCONTRES PHILO

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

