

PhiloCité

Formation à l'animation de discussions philosophiques

PHILOSOPHER PAR LE DIALOGUE. QUATRE MÉTHODES

Apprendre à réfléchir ensemble dans une discussion ?

I. L'oralité, enjeu d'un apprentissage

Partons d'un constat : la place des moments d'oralité dans l'enseignement est aujourd'hui importante, mais fragile. Ils prennent 90 % du temps scolaire et peut-être autant du reste de notre existence. Et pourtant les élèves conçoivent volontiers le débat comme un moment où l'on ne travaille pas et les enseignants ne sont pas très sûrs de ce qui y est en jeu en termes de formation parce que le débat, c'est la « foire (d'empoigne) », le « bouillon (de culture) » où l'on distingue à peine les morceaux... Leur principal et légitime souci est classiquement de le *gérer* pour éviter les débordements. Les autres moments d'oralité (comme l'art de donner une consigne, les moments dialogués dans une leçon, le cours *ex cathedra* ou encore, pour l'élève, l'examen oral de fin d'année) sont envisagés, préparés ou évalués à partir de leur contenu, davantage que de leur forme. De sorte que l'on interroge en réalité assez peu l'oralité et son aspect formateur propre dans le cadre d'un cours quel qu'il soit.

À première vue, la tradition ne peut pas nous aider à légitimer l'oral dans la formation des élèves parce qu'elle n'a pas toujours été tendre avec la parole comme instrument de réflexion ; elle l'a bien souvent considérée comme un bavardage très éloigné de la véritable pensée. À partir du moment où dire vrai n'a plus signifié dire « franchement » ou « authentiquement » (la *parrhésia* des Grecs, qui reposait sur la force d'une parole orale et adressée, capable de transformer l'interlocuteur), mais dire avec rigueur et exactitude (depuis Descartes, ses « idées claires et distinctes » et son « discours de la méthode »), la philosophie s'est appuyée régulièrement sur des méthodes géométriques ou analytiques et a valorisé l'écriture comme plus propice à cette méthode complexe. Descartes a ainsi proposé un *more geometricum*, mode de raisonnement géométrique visant la certitude et imposant ainsi la logique mathématique comme méthode reine dans le

cheminement vers la vérité. L'organisation analytique et mathématique du savoir a naturellement conféré une place centrale à l'écriture, au détriment d'une oralité conçue comme vecteur de confusion. Cette organisation précède en réalité déjà un peu Descartes. La structuration des idées par écrit, par des « premièrement, deuxièmement, grand A, petit a, petit b », est née de l'esprit d'organisation de la scolastique. Comme le souligne J.-F. Revel, « la subordination et l'emboîtement, la vision et la division, pas seulement additives, mais par hiérarchie d'importance et lien de dépendance, la logique des idées, le plan presque architectural dans l'exposé de la pensée ou des faits s'incorporent alors définitivement aux habitudes mentales de l'Occident »¹. Et cette organisation du savoir s'est faite au détriment de la place de l'oralité dans la formation. Chaïm Perelman considère effectivement que le succès de la méthode cartésienne (et la pérennité de la méthode scolastique, ajoutons-nous) a effectivement impliqué le *déclin de la rhétorique*, qui ne pouvait proposer qu'un rapport à la possibilité ou à la probabilité de la vérité et non un cheminement vers la certitude². On aurait ainsi perdu d'un même coup une oralité travaillée, plus consciente d'elle-même et plus riche, et un champ de savoir attaché non à la certitude, à laquelle la méthode géométrique cherche à parvenir, mais à la probabilité ou à la possibilité, comme par excellence dans les domaines politiques, éthiques et pédagogiques. Quelle méthode utiliser quand le certain n'est pas atteignable ? Voilà ce qu'offrait la rhétorique. Elle n'était donc pas seulement un art de persuader en parlant bien, mais aussi un art de bien penser et bien argumenter dans tous les cas où nous devons délibérer.

Selon Perelman, nous subirions aujourd'hui encore la perte de toute méthode de discussion, c'est-à-dire du patrimoine de la rhétorique ancienne, pour guider une recherche orale utile quand le certain n'est pas possible, c'est-à-dire dans ce qu'Aristote appelait « les affaires humaines » où c'est le raisonnement dialectique et non analytique qui convenait. Certains philosophes, comme Heidegger, Bolzano ou plus récemment Deleuze, ont également dénié à la discussion toute possibilité d'être un mode pour penser adéquatement. Et nous sommes nous-mêmes les héritiers de cette tradition lorsque nous pensons qu'un élève n'est véritablement au travail que s'il lit ou écrit. Des formes de l'oralité, le seul véritable rescapé en termes d'outil pleinement légitime d'une réflexion complexe et rigoureuse, semble être l'*exposé*, qui est une forme d'oralité mimant l'écriture (c'est de l'écriture oralisée dans une lecture plus ou moins vivante) et qui repose d'ailleurs nettement sur elle par une préparation permettant de structurer plus finement ses idées. L'un des enjeux de ce syllabus et des dispositifs d'animation de discussions philosophiques qu'il propose est donc de vous donner les éléments d'une véritable *méthode de réflexion* qui s'appuie sur l'oralité des échanges.

Le problème de cet héritage et des convictions sur lesquelles il s'enracine, c'est qu'elles sont performatives : elles réalisent effectivement l'hypothèse qui les fonde, telle une prédiction créatrice. Un enseignement fondé sur une hiérarchie nette entre l'écrit et l'oral produit de fait un rapport à la parole assez pauvre. Il est donc d'autant plus difficile d'en sortir que cette lacune dans l'éducation construit un rapport à la parole qui conforte son hypothèse initiale : on pense et on travaille aujourd'hui intellectuellement *effectivement* d'une façon plus riche et plus concentrée lorsqu'on lit et qu'on écrit, que lorsqu'on parle.

1 Jean-François Revel, *Histoire de la philosophie occidentale*, Paris, Agora, 2003, p. 18.

2 Chaïm Perelman et L. Olbrechts-Tyteca, « Logique et argumentation », in *Rhétorique et philosophie*, Paris, PUF, 1952, p. 30.

II. Discuter ne permet pas de penser

Nous n'envisagerons pas ici la question de la formation à l'oralité dans toute sa généralité, puisque nous n'en envisageons qu'une pratique parmi bien d'autres : la discussion collective, qui peut se prêter à l'élaboration d'une réflexion plus riche parce qu'elle profite de l'apport d'une pluralité d'intelligences et de regards sur le monde.

Nous faisons l'hypothèse qu'on ne peut donner une place à l'oralité dans l'apprentissage qu'en affrontant la critique (légitime) de la discussion. Nous vous proposons ainsi de passer en revue celle que Gilles Deleuze esquisse dans *Qu'est-ce que la philosophie ?* et dans *Pourparlers* pour comprendre les difficultés qu'il faut affronter pour donner à la discussion un rôle réellement formatif. Cette critique comporte un triple diagnostic négatif :

1° La discussion est le lieu de rapports de force puissants. C'est un champ de bataille affrontant ceux qui parlent tout le temps, observés par ceux qui ne disent rien, mais qui n'en pensent pas moins. Parmi les "bavards", il y a deux sources principales de la prise de parole : la volonté de montrer que l'on a raison et celle de contredire sans même s'assurer qu'on a bien compris. La violence symbolique y est également très présente : les opinions "savantes" assénées par ceux qui sont jugés "fins" et "instruits" tuent ainsi l'audace de penser bien plus qu'elles n'en suscitent le désir. Il s'agit de paraître brillant et de l'emporter dans l'argumentation, y compris en coupant la parole ou en critiquant sans nuance l'avis des autres. Pensez donc à la forme de débat à la mode, le débat médiatique, qui sert de triste modèle à nos jeunes pour discuter "ensemble".

2° On ne pense pas dans la discussion, on se vide de ce qui nous passe immédiatement par l'esprit. On assouvit ainsi une pulsion à parler. La vitesse est ici un réel souci : la discussion va toujours plus vite que la pensée ne peut fonctionner ; elle noie donc cette dernière sous son flot permanent d'énoncés impensés. La compulsion contemporaine à "rebondir" sur ce qui vient d'être dit entraîne une sorte de bouillon faite de ressassement, de contingence, d'insignifiance. La profusion de la parole libre, sans contrainte et qui soulage, contraste avec la rareté de la pensée, basée, elle, sur les critères du sens et de l'intéressant. Or, on ne peut jamais dire que quelque chose n'est pas intéressant, on a juste le droit de dire que c'est faux. De sorte que nous sommes inondés d'énoncés inintéressants, qui n'ont aucun sens, et ce, à cause d'une sorte de mot d'ordre contemporain : "exprimez-vous" (qui fait d'ailleurs des silencieux un problème à traiter). Exprimez-vous sur tout, sur rien, tout le temps, prenez la parole, participez, que vous ayez ou non quelque chose à dire, tout est bon. *"On fait parfois comme si les gens ne pouvaient pas s'exprimer; disait Deleuze. Mais, en fait, ils n'arrêtent pas de s'exprimer. [...] nous sommes transpercés de paroles inutiles, de quantités démentes de paroles et d'images. La bêtise n'est jamais muette ni aveugle. Si bien que le problème n'est plus de faire que les gens s'expriment, mais de leur ménager des vacuoles de solitude et de silence à partir desquelles ils auraient enfin quelque chose à dire. Les forces de répression n'empêchent pas les gens de s'exprimer; elles les forcent au contraire à s'exprimer. Douceur de n'avoir rien à dire, droit ne n'avoir rien à dire, puisque c'est la condition pour que se forme quelque chose de rare ou de raréfié qui mériterait un peu d'être dit."* (Deleuze, *Pourparlers*, Paris, Minuit, 1990, p. 176-177).

3° La discussion collective est donc un combat de coqs qui vomissent leur parole sans pensée, de sorte qu'aucun problème n'est réellement l'objet de la discussion qui génère un consensus mou ou une addition d'idées dont les liens ne sont pas réellement envisagés et problématisés. Cette façon de discuter permet à tout le monde d'entretenir ses convictions

exprimées dans la discussion, comme si la contradiction avec d'autres idées n'était aucunement un problème (à chacun son avis, après tout...). Cette indifférence au problème (qui est fait pour être résolu davantage que pensé) induit une attente évidente à l'égard de la discussion : celle d'une réponse sûre, d'une décision ou de la solution du problème. Et si l'on n'y parvient pas au terme de la discussion, celle-ci est alors régulièrement jugée vide et inutile.

III. Parler ensemble s'apprend

Clarifier les points d'accroche de cette critique est une condition pour concevoir l'oralité comme étant l'enjeu important d'un apprentissage spécifique, qui permet précisément de dépasser ces réelles embûches.

Il est important de mesurer d'abord l'étrangeté de cette idée : *parler ensemble s'apprend*. On pense intuitivement que tout le monde parle, que l'oralité, sous la forme de la conversation et du bavardage, fait partie du quotidien de chacun et qu'il n'y a pas d'apprentissage formel d'une telle pratique ; tout juste un apprentissage informel, comme l'apprentissage de la juste distance physique et affective dans les rapports sociaux, par exemple. Si on doit bien apprendre à lire et à écrire à l'école, on apprend d'ailleurs à parler (dans sa langue maternelle) sans avoir besoin de cours. Et pourtant, s'il y a aujourd'hui tant de formations à la communication dans le monde du travail (à la PNL, communication non violente, etc), c'est sans doute que cet apprentissage informel ne suffit pas tout à nous assurer qu'on *sait* discuter ensemble. Soulignons par ailleurs que l'angle de la communication (et ses questions : sommes-nous clairs, transmettons-nous efficacement notre message, sans heurter ou susciter d'incompréhensions ou de polémiques ?) n'est pas le seul angle à propos duquel des lacunes existent et auquel il serait par conséquent utile de se former mieux. Nous sommes également peu conscients de ce que nous faisons intellectuellement en parlant, c'est-à-dire quelles sont mes opérations ou les habiletés de pensée que nous mobilisons lorsque nous « réagissons » ou « rebondissons » dans une discussion. Ces derniers termes, aujourd'hui fréquemment employés pour introduire une intervention dans un débat, signifient précisément notre commun aveuglement à une dimension intellectuelle de la discussion : comment nous permet-elle d'avancer dans une réflexion commune, à quelles conditions une discussion peut-elle être une recherche collective ? Comment parvenons-nous à tisser ensemble quelque chose qui nous soit réellement commun, qui soit effectivement co-construit ? Or, de telles questions sont la condition d'existence d'une réelle méthode de réflexion s'articulant à l'art de discuter collectivement.

Qu'est-il donc utile, nécessaire même, d'apprendre pour que la discussion ne soit pas seulement l'expression de rapports de force, peu faits pour écouter, penser, réfléchir, problématiser et construire un savoir avec méthode quand les méthodes mathématiques et scientifiques ne nous sont d'aucun secours ?

Nous distinguons ici deux angles d'apprentissage de l'art de parler ensemble : ce qui tient à la dimension nécessairement collective de la parole dans une discussion – angle qu'on appelle démocratique – et l'angle intellectuel – qui tient au travail réflexif dont l'oralité peut être le lieu.

1° L'apprentissage de la discussion sous l'angle démocratique

On peut apprendre à ne pas sous-estimer la difficulté de la tâche de discuter réellement ensemble, en ayant bien un objet commun, et en prenant conscience de tout ce qui doit être mis en place, et corrigé dans nos réflexes, pour espérer que « ensemble » ne soit pas une simple question

de fait (il y a plusieurs discutants), mais la possibilité d'une construction réellement collective. Qu'il y ait bien un objet commun demande un travail d'écoute (que dit l'autre précisément ?), de définition (de quoi parle-t-on exactement ? Avons-nous bien le même référent de ce signifiant commun ?), et de maintien d'un fil de la discussion qui demande le renoncement à parler lorsque notre idée risque de conduire la recherche collective à sortir de la problématique qui se dessine pas à pas. Un des apprentissages indispensables à la discussion collective mais peu à la mode est celui de la *frustration*. Car on ne doit pas nécessairement subir la loi du désir de parler ; il y a des attentes et des désirs qu'il est légitime de ne pas satisfaire³. La parole n'est pas uniquement une occasion de « s'exprimer », c'est-à-dire de se vider de son idée devant les autres comme pour s'en soulager, sans souci de l'opportunité qu'elle peut avoir dans la réflexion commune. Nous pouvons et nous devons apprendre davantage l'art délicat de la parole opportune : celle de celui qui sait peser l'occasion propice de partager son idée et renoncer quand cette occasion ne se présente pas⁴.

Un autre apprentissage « démocratique » essentiel est celui de considérer les autres comme des interlocuteurs valables, de sorte à seulement pouvoir écouter ce qu'ils disent, à se montrer disposé à admettre éventuellement leur point de vue, s'il s'avère mieux fondé que le nôtre⁵.

2° L'apprentissage de la discussion sous l'angle philosophique

Un déplacement est nécessaire pour considérer que l'intérêt réel d'une discussion, ce n'est pas de l'emporter dans le débat, de moucher l'adversaire et d'y voir ainsi l'occasion de briller, mais de tester nos idées de sorte que la véritable victoire soit pour chacun de changer d'avis, parce qu'une idée s'est nuancée, un doute s'est introduit dans une conviction enracinée, une vision s'est enrichie d'un aspect auparavant inaperçu, etc.

Pour que la conflictualité du débat soit l'occasion de poser un problème, il est aussi

- 3 Un des lieux possibles de cet apprentissage peut être l'évaluation de la discussion. Si vous évaluez la satisfaction (est-ce que j'ai bien aimé cette discussion ?), vous lui donnez un droit plein et entier. Si vous évaluez la dimension démocratique, c'est un tout autre message que vous faites passer et notamment l'idée que discuter ensemble s'apprend et demande une vigilance toujours plus grande aux quelques points soulignés ci-dessus.
- 4 Pour créer une telle vigilance, on peut par exemple désigner un *observateur de la parole opportune*, muni d'un triangle qu'il fera tinter quand il juge qu'une parole a été énoncée sans considération de son opportunité dans la recherche commune. L'observateur note alors où en était la recherche et quel était selon lui l'écart produit par rapport à ce fil commun par l'intervention qu'il a signalée à la vigilance du groupe d'un tintement de triangle. Mais c'est à la fin seulement de la discussion qu'on donne la parole à cet observateur de façon à ne pas interrompre le fil de la discussion, qu'on cherche précisément à préserver. Quand l'observateur fait tinter le triangle, celui qui parlait est invité à tenir compte de cet avertissement : il peut souligner les liens qu'il voit entre son idée et ce qui était dit auparavant ou bien renoncer à parler et remettre à une éventuelle occasion ultérieure le partage de son idée. Le retour d'observation après la discussion visera à analyser ces moments-là, en en proposant une description aussi factuelle et objective que possible et non un jugement et une évaluation trop subjective. Ce débriefing vise à ce qu'on comprenne mieux comment parler mieux ensemble ; il ne vise aucunement à sanctionner ceux qui ne parlent pas toujours en fonction de ce souci de la parole utile au groupe.
- 5 C'est en faisant un ou même des pas de côté par rapport au contenu pour souligner les moments où un problème se pose d'ordre relationnel que l'on donne une place à un tel apprentissage. C'est intéressant, par exemple, lorsqu'il y a production d'un contre-argument ou d'un contre-exemple, de revenir vers celui qui soutient une thèse mise à mal pour voir comment il tient compte des arguments qui lui sont opposés. S'il ne corrige pas sa thèse ou ne la soutient pas de nouveaux arguments, il vaut la peine de prendre du temps pour comprendre les ressorts psychiques en jeu dans cette persistance d'un avis non justifié rationnellement. Et il vaut aussi la peine de souligner l'importance de faire droit à la raison la mieux établie et de mesurer ce qu'on perd exactement chacun et collectivement quand on y renonce.

nécessaire qu'elle soit une conflictualité des idées et non des personnes et qu'un décollement s'opère entre soi et son idée qui permette de *se réjouir du désaccord* comme moteur de la pensée, plutôt que de le prendre comme une offense ou une critique personnelle.

Ce dernier point n'est pas sans lien non plus avec le développement de capacités réellement citoyennes chez nos élèves. On pourrait effectivement s'accorder avec Ricoeur sur les liens entre démocratie et capacité à penser les désaccords : « Est démocratique, une société qui se reconnaît divisée, c'est-à-dire traversée par des contradictions d'intérêt et qui se fixe comme modalité d'associer à parts égales chaque citoyen dans l'expression, l'analyse et la mise en délibération de ces contradictions, en vue d'arriver à un arbitrage »⁶.

Il est aussi intéressant que nous soyons plus conscients de ce que nous faisons quand nous parlons, de l'intention de notre discours, des possibilités qui s'offrent à nous pour l'organiser de façon qu'il puisse permettre une recherche collective, clarifiant sa procédure. On peut évoquer ici le travail sur les habiletés de pensée de Matthew Lipman, le premier à avoir proposé une méthode pour organiser la discussion collective en une Communauté de Recherche Philosophique (CRP), inspirée de la recherche scientifique. Cette méthodologie de la discussion collective peut être schématisée en quatre étapes : 1° production d'une hypothèse pour répondre à la question du débat, 2° production d'une argumentation pour soutenir l'hypothèse (pas nécessairement uniquement par la personne qui soutient cette hypothèse initialement – il s'agit bien d'un travail collectif), 3° recherche toujours collective d'objections aux arguments produits et de contre-exemples, 4° synthèse de ces éléments de preuve et des éléments qui la mettent à mal de façon à voir si nous devons corriger, nuancer l'hypothèse, l'abandonner ou trouver d'autres arguments pour la soutenir. Ce travail peut être progressivement affiné, en prenant conscience par exemple des différents outils d'argumentation dont nous disposons (un exemple, une métaphore, une définition, etc.), en sachant identifier les différentes hypothèses ou solutions à une situation problématique, en penser les avantages et inconvénients respectifs, mais aussi les conditions ou les conséquences, etc. Lipman visait à ce que ce mode de raisonnement soit, au fil du temps, de plus en plus automatique. Il souhaitait que notre raisonnement naturel soit méthodique sans effort, que nous soyons logiques non devant une feuille d'examen, mais dans la vie quotidienne, quand par exemple il faut prendre une décision, parfois dans l'urgence.

C'est dire si le qualificatif « philosophique » réfère aux opérations de la pensée qui permettent un jugement mieux fondé, parce que soigneusement évalué, une pensée plus critique, parce que soucieuse de questionner les évidences, et l'apprentissage de la problématisation, qui accompagne un goût et un art du questionnement. Pas question donc de confondre ici histoire de la philosophie et philosophie.

IV. L'enfant-philosophe ?

Si philosopher n'implique pas de lire la *Critique de la raison pure* de Kant, on peut peut-être imaginer commencer dès l'enfance, comme certains philosophes le recommandaient. Dès la nourrice, préconisaient Épicure et Montaigne⁷. Lipman conçoit que, pour enraciner le mieux

6 Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, p. 300, repris dans *Lecture 1 : autour du politique*, p.166, voir aussi dans le même ouvrage p. 175 et 289 des définitions un peu similaires.

7 Platon soulignait au contraire le danger de philosopher avec des adolescents : on en fait des pinailleurs. Mais le *Lysis* met par ailleurs en scène des dialogues entre Socrate et des adolescents, sans la critique présente dans la

possible une habitude mentale, mieux vaut même commencer *tôt* et s'exercer *longtemps*. Il souligne aussi que les enfants ne sont pas particulièrement bon philosophes ; c'est plutôt l'inverse : la philosophie est bonne pour eux ! Dire cela, c'est changer d'option : il ne s'agit pas de défendre la légitimité de la philosophie, la rigueur nécessaire pour éviter de trahir ses hautes ambitions ; mais de comprendre à quelle condition elle peut avoir la fonction émancipatrice qu'elle s'accorde volontiers et ce, même auprès d'enfants.

Pour imaginer la possibilité de discuter philosophiquement dès l'enfance, il fallait cumuler en réalité deux conditions : une définition de la philosophie par la méthode et non par l'histoire, et la considération d'enfants comme d'interlocuteurs valables, dignes de la philosophie. Ce sont des conditions socio-historiques qui ont permis de rencontrer cette deuxième condition : le statut de l'enfant change – en atteste cette formule de Montaigne, pourtant favorable à la philosophie dès le plus jeune âge : « j'ai perdu 3 ou 4 enfants » – formule qui atteste surtout qu'il en avait perdu le compte ! C'est impensable aujourd'hui, dans la société dite de l'intimité où la vie de famille est érigée en valeur et dans un contexte de développement des droits de l'enfants. En 1953, l'UNESCO soutient formellement à la fois les droits de l'enfant et l'idée que la philosophie a un rôle à jouer dans l'épanouissement de l'enfant. La pratique de la « philosophie pour enfants » s'inscrit dans ce contexte historique du développement des droits de l'enfant et de la considération pour sa personne non comme un être défini par son irrationalité, mais comme un humain à part entière.

L'appellation « Philosophy for children » (P4C) pose question. La traduire par « philosophie pour enfants » est ambigu, car on pourrait laisser penser qu'il y a une philosophie pour les enfants et une pour les adultes. Or, si l'activité philosophique peut, et doit certainement, s'adapter pédagogiquement à l'âge, celle-ci change-t-il pour autant sa nature ? La pratique de la philosophie avec des enfants modifie-t-elle l'essence de la philosophie ? Si on pense que non, on peut lui préférer l'expression « philosophie avec les enfants », pour que la philosophie apparaisse moins liée à un public spécifique qu'à sa nature ou à sa visée. Lipman tenait à conserver « for », parce qu'il estimait que la philosophie pouvait aussi être faite *pour* les enfants. Envisager ainsi une philosophie au service de l'enfance, de son bien-être, de son émancipation, contraint les philosophes à sortir du confort de la reproduction académiques des pratiques philosophiques, pour penser les conditions d'une philosophie populaire. C'est un enjeu que nous jugeons absolument fondamental à PhiloCité.

Présentation des 4 méthodes

Comment l'art de discuter à plusieurs rationnellement s'acquiert-il ? Par la pratique, bien sûr. Une pratique encadrée, méthodique, outillée des diverses méthodes de discussions philosophiques collectives, comme la CRP (Communauté de recherches philosophiques) de Matthew Lipman, la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP) de Michel Tozzi, l'Atelier de Réflexion sur la Condition Humaine (ARCH) de Jacques Levine ou la maïeutique socratique aujourd'hui pratiquée notamment par Oscar Brenifier. Certaines de ces méthodes insistent sur les attitudes mentales et physiques nécessaires pour penser et aller plus loin que son opinion première ; d'autres, sur le cadre démocratique indispensable à penser ensemble ; certaines distinguent pensée et langage, insistant sur l'intérêt du silence pour penser mieux, d'autres insistent

République.

plutôt sur le travail rigoureux de ce qui est précisément dit, en faisant le deuil de ce qui était pensé. Certaines font l'hypothèse qu'un confort psychique est nécessaire pour s'oser à penser véritablement et qu'il faut prendre soin d'installer un climat serein ; d'autres pensent au contraire que c'est l'inconfort qui pousse à remettre en mouvement et au travail une pensée sinon trop automatique, trop peu rigoureuse et faiblement consciente d'elle-même.

I. Choisir l'une des méthodes ?

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

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

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

Nous n'entendons pas ici prendre part à ces querelles de chapelles. Nous voyons dans la formation aux méthodes l'occasion de mesurer les failles et améliorations possibles d'une méthode, les enjeux propres aux différents dispositifs ou la définition différente de la philosophie qu'elles sollicitent. Notre parti pris est d'expérimenter ces diverses méthodes en respectant les intentions de leur fondateur, de s'appliquer à incarner dans notre rôle d'animateur l'une ou l'autre posture, insistant sur les aspects distincts et de résister ainsi à la naturalité d'une posture personnelle d'animateur. D'abord se former, se déformer pour comprendre de l'intérieur chaque méthode, pour s'appliquer à y endosser un rôle typé d'animateur correspondant à l'esprit de la méthode, avant de les adapter, de les moduler entre elles et de les mettre davantage à notre main et de développer notre style propre. Mimer avant de modifier. Et incarner avant de critiquer. C'est un certain rapport de la théorie à la pratique : nous trouvons mieux fondé de pratiquer et de vivre cette pratique avant d'en critiquer tel ou tel aspect. Les pratiquer toutes avant de choisir, plutôt que choisir pour des raisons théoriques ou par défaut de connaissance et d'expérimentation. Il nous paraît également difficile de privilégier une méthode au détriment des autres parce que l'animation de discussions philosophiques mobilise une capacité d'adaptation aux situations, aux différents publics, à ses envies, à ce qui les motive à réfléchir ensemble. Philosophier dans un café, ce n'est pas philosopher à l'école et faire philosopher des enfants, ce n'est pas se montrer soi-même dans un exercice d'exposition d'une doctrine philosophique. Philosophier avec plutôt que philosopher devant. Cet art de l'adaptation est rendu nécessaire également par une sorte de polyvalence ou d'ambivalence de la discussion philosophique qui implique des choix d'animations constants, des options entre des pôles en tensions permanentes :

Collectif-individuel : il faut traiter une opinion individuelle, la creuser suffisamment pour la

travailler philosophiquement, sans perdre pour autant le reste du groupe.

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

Plaisir-exigences intellectuelles : le plaisir de parler est plus répandu que le plaisir de la complexité – c'est une des raisons pour lesquelles le philosophe est volontiers présenté comme un coupeur de cheveux en 4 (dans le sens de l'épaisseur...). Il faut parvenir à trouver un équilibre entre d'une part le plaisir et ses voies faciles et d'autre part l'aridité de la rigueur philosophique.

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

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

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

On passe sans cesse de l'un à l'autre, et l'un ne peut se développer sans perdre l'autre tout à fait de vue. Chaque méthode crée un équilibre singulier entre ces pôles opposés. Certaines méthodes s'appuient davantage sur l'un des deux éléments. Ainsi, Lipman cherche davantage la co-construction que le traitement d'une opinion individuelle. Brenifier, au contraire, insiste sur le traitement philosophique de chaque avis – même si ça prend du temps, et même celui qui apparaîtrait comme privé d'intérêt au premier abord – et sa méthode maïeutique donnera aussi moins de résultats en termes de contenu, parce qu'il cherchera plutôt à mettre en évidence et développer explicitement des compétences existentielles, relationnelles et intellectuelles ou philosophiques. Tozzi structure davantage le groupe, en attribuant des rôles, au risque parfois de perdre le plaisir spontané et vivant d'une discussion moins corsetée. Et Levine évite toutes les règles, ou presque, pour chercher une pensée intuitive, une philosophie naturelle, au détriment de la rigueur dans le raisonnement.

Qu'une méthode nous convienne mieux ne doit pas suffire à s'y cantonner. Une vigilance doit s'allumer dans votre esprit : ce n'est pas parce qu'elle vous convient davantage, qu'elle convient à tous vos élèves. Vous avez probablement un passé de bon élève (il n'est sans doute pas si fréquent que les mauvais élèves deviennent profs ensuite !) et il est de votre responsabilité de prendre en considération les profils différents du vôtre. Vous êtes stimulés par la maïeutique, mais peut-être est-ce la douceur de la méthode Levine qui conviendra à tel de vos élèves. Vous aimez le cadre solide de la DVDP, mais peut-être ce cadre sera-t-il jugé étouffant par certains élèves – ou inversement. Bref, il n'y a pas de méthode miraculeuse, qui recueille tous les suffrages. Et la diversité dans l'usage reste la meilleure façon de toucher et d'intéresser le maximum d'élèves.

II. Présentation des différentes rubriques :

Ce syllabus présente chacune des méthodes selon une structure commune. Mais avant de passer en revue cette structure, un mot sur la source de nos informations. Nous sommes longuement formés à chacun de ces courants, parfois sur une formation académique (comme celle organisée par Michel Sasseville à l'Université de Laval), parfois par la répétition des modules de formation ou de séminaire (PhiloCité organisée chaque année depuis 2012 un séminaire de réflexions et de partages de pratique avec Michel Tozzi ; Oscar Brenifier est également régulièrement invité à Liège). Nous nous sommes également formés auprès de formateurs différents d'une même méthode (Sasseville (CA), mais aussi Véronique Delille (FR), Mathieux Gagnon (CA), Alexandre Herriger (CH) et Gilles Abel (BE) pour la méthode Lipman). Nous avons également observé des vidéos d'animation (et publié d'ailleurs quelques articles d'analyses de vidéo⁸). Nous avons également animé nous-mêmes selon ces diverses méthodes. Notre regard est donc d'abord celui de praticiens, même si la présentation de ces méthodes est évidemment également infusées par de nombreuses lectures.

1° La présentation générale. L'auteur, sa méthode et ses enjeux

Nous commençons par présenter les praticiens, l'origine de leur réflexion, les influences théoriques et contextes de travail, ainsi que les enjeux fondamentaux et visées singulières de chacune de ces 4 méthodes. On comprend mieux le dispositif d'animation quand on sait de quelles réflexions et de quelles expériences il est issu. Cette présentation affine donc la compréhension des enjeux de chaque élément concret du dispositif, qui vous sera présenté ensuite. À travers les notions clés des différents courants de la philosophie pour enfants, cette rubrique permet ainsi aussi une réflexion sur le statut de l'enseignant, sur le contexte de l'école et ce qu'il produit parfois de problématique, sur la société et quelques mots d'ordre ou réflexes dont elle impose parfois l'évidence, sur le statut des enfants ou des adolescents et leur capacité à philosopher, sur la définition de la philosophie enfin et ses enjeux fondamentaux.

2° Le dispositif

Cette rubrique nous permet de présenter l'organisation concrète de la discussion. La notion même de « dispositif » est importante. Le dispositif est l'organisation spatio-temporelle de l'animation ; ce sont ses étapes clés ; les rôles de chacun. La notion invite à prêter une attention soutenue aux effets mécaniques de l'organisation pratique de la discussion. Nous sommes des corps pensant et la disposition, la lumière, le bruit, et la moindre petite chose changée produisent de grands effets. Pensons-nous mieux en marchant ou assis devant une pile de livres ? Faut-il que la pièce soit aérée ? Lumineuse ? Calme ou qu'y bruisse au contraire la vie des autres ? Pensons-nous de la même manière seul ou à plusieurs ? Si ces questions ont une importance déterminante pour la pensée solitaire, elles sont encore plus déterminantes quand on pense en groupe. La posture du corps, l'excitation de la récréation, la luminosité comptent davantage encore quand la contagion menace. Nous avons tenté, par exemple, de penser ensemble dans la semi-obscurité : le climat de la pensée et de la discussion collective change manifestement : c'est plus calme, plus serein.

8 G. Jeanmart et l'équipe de PhiloCité, « L'exigence : analyse d'une DVDP à partir du critère de l'exigence », *Diotime* (n° 66, 10/2015). N. Frieden, V. Delille, A. Herla & G. Jeanmart, « La pensée à l'oeuvre dans une discussion philosophique : l'écouter, l'entendre, l'exploiter. Former à l'animation par l'observation minutieuse d'une discussion philosophique filmée », in Jean-Pascal Simon et Michel Tozzi (dir.), *Paroles de philosophes en herne. Regards croisés de chercheurs sur une discussion sur la justice en CM2*, ELLUG (éditions de l'Université de Grenoble), coll. « Langues, Gestes, Paroles », Grenoble, 2016.

Le dispositif fonctionne comme un système où tout doit être pensé parce que tout produit un effet : avoir quelque chose dans les mains ou pas, l'ordre de parole, parler dans un micro, dans un enregistreur, avec un simple bâton de parole, garder les tables ou être sur les chaises, sans tables, etc. L'intérêt de penser le dispositif et ses effets, c'est aussi de décharger l'animateur de sa responsabilité écrasante en animation. Il n'est pas l'absolu souverain, le grand manitou responsable de chaque petite chose : le dispositif est là pour le seconder, parfois même pour le remplacer (dans la méthode de Levine). Il n'est pas si légitime de penser uniquement en termes de responsabilité individuelle de l'enseignant. On peut faire droit à la responsabilité collective : comment le groupe peut-il penser les problèmes auxquels il se trouve confronter et trouver les solutions ? Et faire droit également à la force mécanique des dispositifs.

Prenons l'exemple de ce que peut produire un rituel, qui est lui aussi un élément du dispositif. Les rituels ont plusieurs fonctions. Les *rituels de transition* marquent le début et la fin de l'atelier philo, mais aussi ses différentes étapes ; les *rituels de cadrage* de la discussion permettent de signaler un problème sans avoir besoin de parler ou de crier ; les *rituels d'ambiance* (allumer une bougie, par exemple) permettent d'avoir un effet sur le climat qui soit également indépendant d'une consigne ou d'une demande expresse de l'enseignant. Dans la même logique, le dispositif peut envisager les traces qu'on laisse de l'activité de façon à encourager le cheminement de la pensée après l'atelier philo proprement dit. Plus ces éléments ont été prévus, mieux ils sont « huilés » et moins la bonne tenue de l'atelier reposera sur la vigilance de l'animateur en situation.

3° Le rôle de l'animateur.

Dans la plupart des dispositifs, le rôle de l'animateur est capital, notamment pour assurer un climat serein de discussion, régler les tensions qui se présentent, gérer le dispositif et être le garant de la dimension philosophique de la discussion. Bref, il est au four et au moulin. De sorte qu'il est possible de se sentir un peu dépassé par la surcharge cognitive occasionnée par l'atelier philo...

Nous voudrions distinguer ici deux notions, celle de *gestes professionnels* et celle de *posture d'animation*. La posture est une sorte de disposition générale, de façon d'être, soutenue par une intention particulière qui distingue le rôle de l'animateur de celui d'enseignant ; les gestes sont la série des actes précis grâce auxquels on peut identifier en quoi consiste factuellement l'animation. Ces gestes ne se résument pas à distribuer la parole en tentant de stimuler le débat. On pourrait établir une typologie ouverte de ces gestes professionnels, ouverte signifiant ici « à compléter par chacun ».

La posture de l'animateur

Les effets pervers d'une posture classique de maître savant sont soulignés dans un livre de Jacques Rancière, *Le maître ignorant*, livre très bousculant pour le monde scolaire. Rancière souligne qu'on a tort de considérer que le rôle de l'enseignant est d'élever progressivement le niveau de connaissance des élèves en les menant du plus simple au plus complexe grâce à ses explications. Car tout être humain est capable d'apprendre et de comprendre par lui-même sans explication. Cette réalité, même, « ne cesse d'être vérifiée tous les jours, dans toutes les circonstances où un individu a besoin de s'approprier une connaissance qu'il n'a pas le moyen de se faire expliquer. Il n'y a pas d'homme sur terre qui n'ait appris quelque chose par lui-même et sans maître explicateur »⁹. C'est ainsi que tous les enfants du monde apprennent leur langue maternelle aussi complexe

9 J. Rancière, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 10/18, 1987, p. 30.

soit-elle sans maître explicateur et à un âge bien tendre encore, où on ne cherche pas encore à leur expliquer grand chose. Quand ces enfants, qui ont jusque là appris tout seuls, rentrent dans un processus d'apprentissage à l'école, tout se passe comme s'ils ne faisaient plus fonctionner la même intelligence que celle qui leur a permis d'apprendre à parler, ou même à marcher, à boire un verre d'eau sans le renverser, dans un rapport autonome de vérification qui semble leur devenir étranger dans l'apprentissage scolaire. À l'école, on considère désormais que l'enfant ne peut plus rien comprendre sans l'explication du maître. Mais ce principe d'explication devient pour Rancière un opérateur *d'abrutissement* : on abrute en réalité l'élève en lui laissant entendre qu'il a besoin d'explications, donc qu'il ne peut comprendre par lui-même. Le principe d'explication structure le monde en le divisant en savants et ignorants. Or, dès que le monde de l'intelligence est ainsi coupé en deux, en inférieurs et supérieurs, l'intelligence ne fonctionne plus de manière autonome. L'inférieur attend du supérieur la réponse aux questions qui émanent d'ailleurs aussi de ce monde supérieur. Une habitude extrêmement néfaste pour la pensée des élèves conduit à n'attendre d'eux que la restitution de ce que pense l'intelligence supérieure intronisée par l'institution, détentrice du savoir. On ne leur demande jamais de réfléchir, de mettre à l'épreuve, d'enquêter. On produit ainsi des ignorants parce qu'on les place dans une situation d'ignorance en leur faisant croire qu'ils ont besoin d'explication pour comprendre un langage, un livre, une science. L'explication ne viserait donc pas à remédier à l'incompréhension, elle la créerait plutôt.

L'animation d'un atelier qui se prétendrait philosophique, c'est-à-dire sollicitant la réflexion propre et la capacité d'enquêter, ne peut sans contradiction profonde s'accommoder d'une posture de maître explicateur : l'animateur doit être un maître ignorant, qui cherche avec ses élèves et est comme eux dans un processus d'enquête pour résoudre des questions où son expérience ou son expertise ne lui valent pas un statut différent dans la communauté des intelligences de l'atelier philo. Il n'y a pas d'enquête philosophique qui tienne sans le statut d'être intelligent, apte à réfléchir par lui-même, sans le statut pour chacun d'interlocuteur valable dans une réflexion philosophique qu'aucune expertise ne devrait légitimer que celle d'humain consacrant un certain temps et une certaine rigueur à la réflexion.

Les gestes de l'animateur

Rancière souligne que la posture de maître ignorant n'est pas l'absence de tout maître, elle implique un rôle distinct qui se traduit par une série de gestes de vérification de la procédure et de l'intelligence réellement consentie pour penser pleinement le problème ou la question qu'on affronte. Ainsi, une grand-mère qui ne sait pas lire peut-elle vérifier que son petit fils lit correctement par une série de questions qui cherchent à comprendre la procédure et la réflexion qu'il a mises en jeu dans sa lecture : comment lis-tu tel groupe de lettres ; celui-là est fort proche, est-ce le même son ? Quelle est la différence entre les deux ? Etc. Elle vérifiera ainsi la cohérence du raisonnement effectué par l'enfant et l'obligera à actualiser sa puissance de penser dans la lecture.

Il en est de même dans un atelier philo : le maître ignorant aura à mettre en oeuvre une série de gestes qui vérifient le sérieux de la réflexion menée par le groupe. C'est en cela qu'il est le garant de la « philosophicité » des débats. Non parce qu'il est philosophe lui-même (ce qui règle la question de la compétence nécessaire pour animer une discussion philosophique : il n'est pas nécessaire d'être formé à l'histoire de la philosophie), mais parce qu'il vérifie la rigueur de la réflexion. Comment faire ? Nous avons choisi d'identifier quelques gestes typiques de chaque méthode d'animation que nous vous présenterons dans cette rubrique « le rôle de l'animateur ». L'enjeu de tous

ces gestes est donc bien l'apprentissage d'une pensée autonome, méthodique, cohérente, complexe – c'est capital de ne pas le perdre de vue.

Les enseignants peuvent hésiter à proposer un moment de discussion dans leur cours, car l'incertitude et l'imprévu sont au rendez-vous et ils sont des aspects très angoissants lorsque la pratique est nouvelle, peu formée et informée encore. L'animation d'une discussion à prétention philosophique ne cesse de nous mettre dans une telle situation. Pour se rassurer, nous avons besoin d'identifier les gestes professionnels en jeu.

Le travail préalable à l'identification de ces gestes fût pour nous un travail d'observation de séquences d'animation. Nous tentons là de vous présenter les gestes qui nous paraissent emblématiques de ce que nous avons pu observer dans les pratiques de divers professionnels de l'animation : des manières d'organiser la prise de parole, de s'adresser aux participants, de commencer une activité et de la finir, de la conduire efficacement à son objet par telle ou telle phrase clé, de maintenir une exigence philosophique ou de gérer un groupe parfois très grand, etc. Ces manières de faire forment un répertoire d'actes qui sont pour le futur animateur « un canevas "prêt à agir", et ainsi, un moyen économique de se mettre au diapason des exigences de la situation »¹⁰.

Si l'identification de gestes typés doit servir à vous rassurer, il ne faut pas vous y enfermer. Il restera à vous les *approprier* pleinement. Cette intégration de gestes est liée à une sorte d'affranchissement qui vous permet de développer le geste dans un style propre, qui le corrige, le modifie, l'ajuste à votre personnalité et à la situation spécifique d'animation pour viser une plus grande efficacité ou une éthique plus affinée.

En plus de choisir quelques gestes typiques d'animation, deux choses peuvent être faites pour accroître le sentiment de confort ou de maîtrise : clarifier les étapes et les rituels de l'animation (par quoi l'animation commence et se termine, ses différentes étapes et comment on transite de l'une à l'autre). Le deuxième élément de mise en sécurité est la clarification des enjeux de l'animation, qui nécessite aussi la clarification des attentes générées notamment par le monde scolaire que la discussion philosophique ne cherchera *pas* à rencontrer (par exemple, arriver à un savoir certain n'est pas une ambition nécessairement légitime en philo, mais chercher la vérité, l'objectivité, oui ; l'emballement de la discussion n'est pas non plus souhaitable si on veut comprendre ce qu'on est en train de penser ; il faut un tempo, une activité rythmée, mais pas enfiévrée). Lorsqu'on a clarifié ces objectifs, on peut penser à leur traduction en une posture particulière et des gestes précis, des séquences, des consignes d'animation. Savoir ce que l'on incarne dans une situation donnée et à quelles fins permet de garder un cap dans la navigation à vue, parfois par temps de grands vents.

L'auto-évaluation

Il s'agit là de la préparation de l'activité. Un élément capital pour permettre l'appropriation des gestes d'animation et de la posture requise est l'auto-évaluation. Ici encore, deux pistes pour la diriger. Il faut relever qu'il y a toujours un écart entre ce que l'on souhaite faire et ce que l'on fait réellement, écart lié aux adaptations nécessaires entre la tâche (ce que l'on veut/doit faire) et l'activité (ce que l'on fait)¹¹. L'animation est ainsi un moment extrêmement sollicitant autant avant (comment se préparer pour garantir une qualité alors que la situation est incertaine ?), pendant

10 La notion de gestes professionnels a été développée notamment par Y. Clots (Cf. Notamment un article consultable en ligne: Clot Y., Faïta D., Fernandez G. Scheller L. (2000). « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », disponible sur <http://pistes.revues.org/3833>.

11 Il s'agit là de deux concepts (tâche et activité) distingués en ergonomie et en psychologie du travail.

(comment adapter sans cesse son plan aux conditions réelles de l'animation ?) qu'après (pourquoi n'est-on pas parvenu à faire ce qu'on souhaitait, comment faire mieux pour la suite ? Comment même parfois a-t-on fait ce qu'on ne devait pas faire pour ne pas faire ce qui devait l'être – paradoxe assez fréquent !). La première piste est donc de prêter attention au réel – à l'activité plutôt qu'à la tâche – se filmer peut être un outil capital permettant de découvrir et de cerner mieux cet écart. La deuxième piste est d'identifier clairement nos attentes (on quitte le réel pour le désir subjectif qui porte l'animateur et qui risque bien d'emporter son évaluation...).

Identifier son attente permet de comprendre sur quoi est appuyé plus précisément un sentiment général de satisfaction ou d'insatisfaction qui pourrait ne être nourrit par une attente marginale, peu représentative du travail d'animation effectif. L'attente est à l'origine du sentiment de satisfaction ou d'insatisfaction de l'animateur : elle est capitale dans l'évaluation, mais souvent peu consciente. Voici une méthode d'auto-évaluation en 6 étapes :

Méthodologie de l'évaluation d'une animation : examen des frustrations

1. Pister les sentiments négatifs et nommer le plus précisément possible *l'émotion* éprouvée (colère, sentiment de débordement, d'impuissance, scandalisée, etc).
2. Identifier ce qui se passait dans la *situation concrète* ayant généré cette émotion (Kevin regardait les poissons, j'ai posé 3x la même question et ils répondent toujours à une autre question, l'institutrice lisait ses mails en mâchant un chewing-gum pendant mon animation, etc.).
3. Identifier *l'attente* correspondant à la frustration (Je voudrais que tout le monde soit attentif en même temps pour tisser quelque chose de commun, je voudrais que la discussion avance et ne tourne pas en rond). Mais aussi les autres éléments qui nourrissent le sentiment (par exemple, j'éprouve le silence comme quelque chose d'insupportable, j'avais mal dormis, j'éprouvais une tension particulière liée à tel événement préalable, etc.).
4. Jugez la *légitimité de l'attente*. Ce jugement porte non seulement sur la légitimité de son objet (il est légitime dans tel contexte d'attendre telle chose) mais aussi sur la légitimité de l'intensité de l'attente (une attente forte) ou de son opportunité dans la situation (est-elle prématurée ou non).
5. Examen de *la solution* : a) qu'ai-je fait, *concrètement*, suite à l'affect négatif éprouvé ? b) Est-ce une solution *satisfaisante* ? Pourquoi ? c) Qu'est-ce que je peux imaginer *autre chose* ?

La clarification des attentes doit permettre aussi la clarification des moyens mis en oeuvre pour les réaliser. Par exemple, un moment de retour en fin d'atelier sur les comportements solidaires a du sens pour sensibiliser les jeunes à cette dimension et l'affirmer comme un enjeu important de la discussion philosophique. De la même façon, si l'attente est que les participants soient attentifs et concentrés, la question est de savoir comment mettre en place les conditions qui permettront à cette attente, jugée légitime, de se réaliser (ou de se réaliser mieux, de mieux en mieux) : peut-être faut-il un plus petit groupe de discutants ou des exercices travaillant l'attention ou les 2 ?

Cette étape peut nourrir une boîte à outil personnelle, et si possible, partagée entre animateurs solidaires.

6. *Réécouter* la discussion (et donc l'enregistrer parfois), pour mesurer le fondement objectif de votre jugement et de votre sentiment de frustration. Avez-vous le jugement à la réécoute ou pas ?

Il faut cependant être vigilant à la différence entre les attentes en situation d'animation (avec l'ensemble des éléments de la situation qui rentrent en ligne de compte) et les attentes *après coup* (lorsqu'on n'a que le contenu de la discussion si l'enregistrement est audio et que l'on n'a plus la responsabilité de la gestion du débat).

La Communauté de Recherches Philosophiques (CRP) de Matthew Lipman

I. Historique et enjeux de la méthode

1° Matthew Lipman

Nous commençons par la méthode de Matthew Lipman parce que c'est la plus ancienne... Professeur de logique à l'Université de Columbia à la fin des années 60, Lipman s'interroge sur l'intérêt de son enseignement parce qu'il a l'impression que ses étudiants ne raisonnent pas mieux à la suite de leurs études de logique. Leurs habitudes linguistiques et psychologiques sont déjà si solidement établies quand ils arrivent à l'université que tout enseignement sur le raisonnement, même pratique, même sous forme d'exercice, arrive trop tard pour corriger les manières de penser. La question à laquelle répond tout son programme de formation à la philosophie est : comment interioriser ces capacités logiques de façon à raisonner correctement au quotidien et systématiquement ?

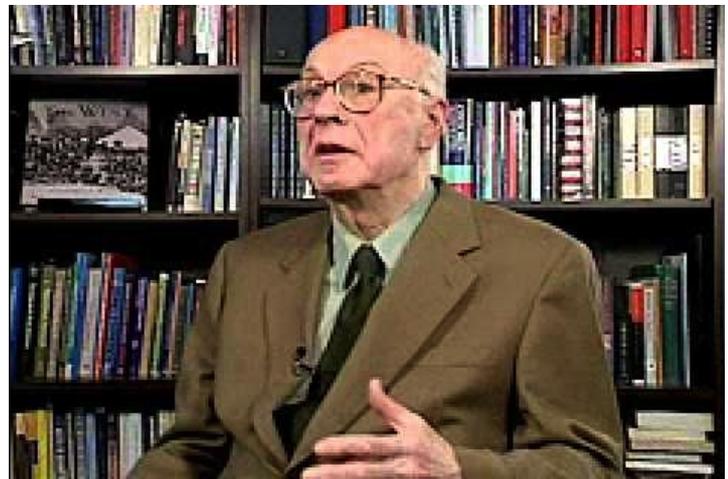
Il a donc voulu commencer bien plutôt : à l'école primaire, à l'aider d'un programme de logique adapté aux enfants et visant à les faire bien penser, c'est-à-dire penser de manière critique et autonome, en tablant donc sur la longueur du processus d'apprentissage pour viser un art du raisonnement soigneusement intégré et disponible dans toutes les situations de vie (et pas seulement dans le contexte d'un exercice scolaire ou d'un examen).

2° Les romans philosophiques

Il a d'abord créé un premier « roman philosophique » pour les enfants sur des situations logiques : *La découverte de Harry Stottlemeier*. Pour rendre son histoire moins aride, Lipman la parsème d'idées « provocantes », c'est-à-dire susceptibles d'éveiller la curiosité des enfants, et qu'il va chercher au gré de ses associations libres, dans l'histoire de la philosophie. Il les conçoit comme « des coquillages sur une plage », qu'un enfant pourrait avoir envie de ramasser au passage et d'examiner¹². Il s'inspire là de l'idée de Bruner et de Dewey selon laquelle on peut enseigner n'importe quelle théorie aussi complexe soit-elle à des enfants, grâce à une contextualisation appropriée des savoirs. Les enfants apprennent donc mieux quand les principes (ici de la logique) sont intégrés à une histoire qu'ils peuvent comprendre.

Il a testé cet ouvrage sur le terrain, en proposant à des enfants de fin du primaire une lecture

12 Cf. Lipman, *Philosophy for Children : Some Assumptions and Implications*, Montclair State University, p. 4-5. Lipman considère que l'histoire de la philosophie est une sorte de gros rocher indispensable pour l'assise d'une communauté de recherches qui puisse s'appeler légitimement « philosophique », mais qu'il faut casser en petits blocs d'idées majeures qu'on place dans des histoires adaptées au public pour les leur rendre plus digestes.



collective, une formulation de questions et une discussion.

Lipman teste son programme pendant 10 semaines sur plusieurs groupes et vérifie à l'aide d'un test passé avant et après le cycle un gain substantiel dans les capacités à raisonner des enfants. D'autres effets lui paraissent aussi évidents sur les maths et la lecture, effets qui durent au moins deux ans après le cycle.

Les enfants ont accroché à cette démarche, mais les enseignants sont un peu perdus. Or, en 1972, Montclair State College (au New Jersey) propose à Lipman d'établir un Institut de Philosophie pour Enfants sur son campus. Lipman doit, avec Ann Margaret Sharp, former le plus rapidement possible des enseignants à l'usage de son programme : il écrit ainsi un *guide d'accompagnement*.

Ce guide suit les chapitres du roman et, pour chaque paragraphe, détermine la ou les *idées directrices* (les fameux coquillages) soumises à la réflexion des enfants, sous forme de *plans de discussions* (c'est-à-dire de listes de questions centrées autour d'une même idée et tentant de l'examiner sous différents points de vue). Le guide contient également des exercices spécifiques tournant autour des *habiletés de pensée* (opérations mentales mises à l'oeuvre dans une discussion qui se veut réfléchie, comme l'analogie, l'argumentation, le contre-exemple, la capacité d'envisager les conséquences ou les causes, etc.). Ces guides ont solutionné, en partie, le problème de la formation des enseignants en leur donnant des outils directement philosophiques comblant ainsi leur manque de formation philosophique.

Lipman a par la suite écrit de nombreux romans sur de nouvelles thématiques, avec chaque fois un guide pédagogique de plus de 400 pages pour accompagner le processus en guidant les enseignants dans leur pratique. Il y a ainsi six autres romans, en plus de Harry, qui brassent les grandes questions philosophiques de la tradition et s'adressent à des publics distincts, de façon à couvrir l'ensemble d'un cursus scolaire, de 6 à 18 ans.

1. *Elfie*. Le roman est conçu pour le niveau maternelle et la première année du primaire. C'est un roman qui porte sur l'intelligence et la sagesse. Elfie ne parle pas beaucoup, mais elle pense beaucoup. Or, le directeur de l'école lance un concours pour améliorer les capacités de raisonnement, en particulier la capacité de faire des distinctions entre des choses ou des situations proches. Ce sera l'occasion pour Elfie et sa copine Sophie de trouver une valorisation et une confiance dans leur propre capacité de penser.

Si ce concours porte particulièrement sur la capacité à distinguer, c'est que, selon Lipman, la pensée logique a ses stades de construction (il est piagétien en ce sens¹³) et il considère que les habiletés de pensée qui conviennent aux tout jeunes enfants, c'est d'apprendre à distinguer une

13 Qui est Piaget ? Formé en biologie et en philosophie, Piaget s'inspire des concepts de ces deux disciplines pour étudier le développement des jeunes enfants, pour observer leur pensée en construction. Il souligne que le développement cognitif est le fruit d'interactions complexes entre la maturation du système nerveux et du langage, et que cette maturation dépend des interactions sociales et physiques avec le monde qui nous entoure (il n'est pas trop loin de la pensée socio-constructiviste, qu'il influencera – je le dis parce que cette idée des stades pourraient contribuer à naturaliser trop les étapes). Pour Piaget, c'est en agissant sur son environnement que l'enfant construit ses premiers raisonnements. Ces « structures cognitives » ou « schèmes de pensée », au départ complètement différentes de ceux de l'adulte, s'intériorisent progressivement pour devenir de plus en plus abstraites. En réalité, Lipman corrige Piaget (et ses stades de la pensée) par Vygotski en refusant l'idée d'une étrangeté des enfants de moins de 12 ans à l'abstraction : c'est en exposant des enfants jeunes, y compris à des raisonnements abstraits, qu'on construit leurs capacités cognitives.

chose d'une autre et à formuler des questions. Ainsi, dans le roman, Sophie valorise sa copine Elfie, parce qu'elle pose de très belles questions !

2. *Kio et Augustine* (co-écrit par Ann Margaret Sharp et Matthew Lipman). Il s'agit d'un roman s'adressant aux enfants de 8-10 ans et dont la visée générale est de s'étonner devant le monde et de raisonner à propos de la nature. Kio visite la ferme de ses grands parents et discute avec Augustine, la petite voisine aveugle. Sa cécité permet d'interroger la valeur accordée aux témoignages, les façons diverses de « voir » ou connaître par l'intérieur ou l'extérieur, etc. Ce décors campagnard offre quant à lui l'occasion d'une réflexion portant cette fois sur la nature.

3. *Pixie*. Impossible de savoir ce qu'il y a dans la tête d'un enfant ? Pas sûr ! Le roman *Pixie* tente de nous faire comprendre (mais on a envie de dire « voir ») ce qui se passe quand un enfant (de 10-12 ans) est devant le monde. Alors qu'un adulte veut comprendre le monde qui l'entoure pour le maîtriser au mieux, l'enfant cherche une signification attrayante, voire magique, et si le réel est décevant, pourquoi ne pas l'inventer ? L'habileté de pensée que permet de travailler cette question, c'est la relation entre deux choses : la relation entre ce qui est inventé et le monde réel, la relation entre les diverses choses inventées, etc. Le sens semble résider tout entier dans la relation.

4. *Suki*. Inexistant en traduction française, *Suki* a été jugé trop américain à la fois dans le contexte socio-politique et dans la langue pour être traduit comme les autres romans. Le roman propose aux élèves de la tranche 13-15 ans le difficile passage de l'oralité à l'écriture, en cherchant à développer leur sensibilité poétique, ainsi que leurs réflexions sur le thèmes des arts et de l'esthétique.

5. *Lisa*. Lisa est une jeune fille de 13-14 ans (public auquel s'adresse donc le livre) ; c'est l'âge des questions sur soi, c'est-à-dire sur son identité et sur son apparence, sur l'amour et sur les relations, l'âge aussi où les relations avec les parents se compliquent. Un âge qu'on dit difficile et Lisa veut comprendre et interroger ces difficultés, persuadée qu'on construit mieux sa vie si on est plus lucide et réfléchi. Le livre est une recherche éthique, dont les thématiques sont variées (la liberté, la mort, les relations sociales, le bien et le mal, le mensonge et la vérité...) qui développe une éthique de la responsabilité, c'est-à-dire une éthique particulièrement soucieuse des conséquences de ses actes et de ses choix. Il s'agit d'un livre essentiel pour Lipman, tant la question d'une éducation morale est centrale dans sa méthode, qui ne développe pas seulement des aptitudes logiques et critiques, mais aussi renforce le jugement moral de façon à rendre les enfants capables d'affronter des situations éthiques complexes au quotidien avec une certaine finesse d'analyse et de décision¹⁴.

6. *Mark*. Destiné à la formation de la conscience civique en 5-6 secondaire, l'ouvrage souligne que la formation d'un citoyen est indispensable et qu'elle ne consiste pas à obéir aux règles mais à considérer la société comme un espace ouvert à construire. Cette conception de la citoyenneté impose, selon Lipman, la nécessité de s'informer, de connaître les éléments constitutifs d'une société et d'en discuter dans une communauté de recherches et d'intérêts. On regrettera d'autant plus l'absence d'informations dans ce livre sur les différents régimes politiques, le statut de la constitution et des différentes assemblées politiques, etc.

14 Cf. à ce sujet le témoignage de Lipman lui-même dans « An interview with Matthew Lipman », *Cogito*, vol. 13, n° 3 (1999), p. 163.

Ces livres et guides sont traduits en plus de 29 langues différentes – c'est dire le succès mondial de la philosophie pour enfants (P4C, *Philosophy for Children*).

Les Inconvénients

Les romans sont conçus pour travailler un an avec les élèves. Or, leur qualité littéraire un peu contestable (récit linéaire, trop américain, peu ludique et peu stimulant) ne leur permet pas de produire l'effet d'engagement dans une enquête et l'intérêt qu'ils étaient sensés produire. Le risque est donc de lasser fortement les enfants ou ados par un travail systématique sur ces supports. Au lieu d'arriver avec des informations non masquées sur les fondements philosophiques sur lesquels s'appuient les différents romans (Ex : Aristote pour Harry, Platon et Parménide pour Pixie, le livre de Dewey *Art et Expérience* pour Suki, etc.), le côté narratif biaise les débats philosophiques, parce qu'il offre des situations particulières avec des morales singulières qui portent une idéologie singulière elle aussi. Le dialogue pourrait ainsi produire l'inverse de ce qu'il prétend faire : non le développement de l'esprit critique, mais la reproduction de l'idéologie apparente du roman. Dans le même ordre d'idées, des paragraphes sont adressés aux profs (leur présentant l'enjeu philosophique d'une question ou du travail sur une habileté en particulier), mais le ton signale lui aussi une sorte d'arbitraire qui impose ses jugements sur les capacités attendues des élèves : « il est prématuré d'attendre des étudiants à ce stade qu'ils s'interrogent sur la liberté avec l'attention qu'il mérite » (Lipman, *Mark, sic*). De nouveaux supports sont donc nés et utilisés maintenant par certains lipmaniens : littérature jeunesse, pièces de théâtre, expos, films, chansons, ...

3° Les enjeux philosophiques et citoyens de la CRP

On parle donc de « communauté de recherches philosophiques » (CRP). Mais en quel le sens entend-on le terme « communauté » et quels sont les enjeux citoyens cachés derrière ce terme ? Pour être une communauté « de recherches philosophiques », quelles activités spécifiques mènent cette communauté et quels sont donc les enjeux philosophiques de la méthode de M. Lipman ?

Le terme « communauté » n'est pas gratuit. Fervent héritier de John Dewey, M. Lipman pense que l'organisation de l'école d'aujourd'hui fabrique les citoyens de demain et que l'école des années 60 aux USA (comme la nôtre actuellement d'ailleurs) fabrique de futurs travailleurs éduqués dans un climat à la fois de concurrence entre eux et de servilité à l'égard des logiques de l'économie libérale qui nuit à leurs futures capacités citoyennes. Dewey souligne ainsi qu'à l'école, la collaboration s'appelle « tricherie » : *s'entre-aider* dans un climat de concurrence installé par les notes individuelles, c'est tricher. Comment former des citoyens solidaires, concernés par d'autres choses que leurs problèmes personnels, quand on les forme dans une école qui crée une compétition entre eux ? L'existence de l'évaluation suffit effectivement à créer performativement cette compétition : il y a des TB, des B et des I, des 18/20 et des 4/20, il y a les bons et les mauvais, le premier et le dernier de la classe. Autrement dit, l'idée d'évaluer individuellement crée mécaniquement une mise en concurrence des élèves – que vous le souhaitiez ou non. Inutile de dire que ce serait contre-productif d'évaluer individuellement une « communauté » de recherche...

Qu'est-ce qu'une Communauté ? Dewey a précisément analysé ce terme dans le *Public et ses problèmes*. Il refuse la fiction de la société comme un tout : il y a plein de sociétés différentes, dont l'élément commun est de vivre ensemble, dans un objectif commun : de vivre en communautés. Mais cet objectif peut être malfaisant : des hommes forment par exemple une communauté pour dépouiller l'Etat, monter des entreprises criminelles : une mafia est une communauté

d'homme qui forment une société parce qu'ils développent entre les différents membre un sentiment de fraternité, de loyauté, des codes qui font sens entre eux. Nous avons donc besoin d'un étalon pour déterminer la valeur d'un mode de vie social et le type de communauté que nous souhaitons encourager à l'école. Ce critère sera pour Dewey le nombre et la diversité des intérêts qui sont partagés consciemment à l'intérieur du groupe et le nombre et la diversité des échanges avec les autres extérieurs au groupe. Si les liens internes sont peu nombreux (juste l'objectif commun du cambriolage par exemple) et qu'ils sont de nature à isoler le groupe des autres, l'éducation que donne à ses enfants ce groupe est partielle, déformée et très pauvre. Toutes les fois que son but est uniquement la protection de ce qu'il possède, et pas la réorganisation et le progrès par élargissement de son expérience et de ses relations, le groupe est plus médiocre et limité dans des intérêts à la fois statiques et égoïstes. Par contraste, une famille par exemple est un groupe plus riche parce que la famille a des intérêts matériels, intellectuels, esthétiques, etc et le progrès de l'un de ses membres dans une de ces matières a une valeur d'expérience pour les autres. Une communauté de recherches cherche donc à éduquer les enfants à un modèle de communauté où les difficultés sont affrontées ensemble, dans un esprit de coopération et où la diversité des avis doit être cultivée comme une richesse précieuse.

Si vous organisez donc une « communauté de recherches philosophiques » en cherchant à respecter l'esprit de la méthode lipmanienne et de son héritage deweyen, vous devrez être attentif à la qualité démocratique de cette communauté, c'est-à-dire à son degré d'ouverture et de tolérance à la différence, à sa capacité à lier l'intérieur de cette communauté avec le monde extérieur et à la diversité de ses intérêts et thèmes de recherche.

Mais il s'agit d'une communauté de recherches **philosophiques**. Lipman cherche donc à adopter le modèle de la communauté de chercheurs en sciences, pour l'appliquer à la discussion philosophique dans une classe – ce qui est un sérieux déplacement des pratiques académiques en matière de recherches en philosophie, puisque les oeuvres sont là bien plus individuelle que dans la recherche en sciences. De la même manière que les chercheurs collaborent dans une direction commune qui est guidée par la quête de plus de vérité et d'objectivité, la CRP est mobilisée par le désir de sens, de compréhension accrue, d'objectivité et de vérité dans le traitement de quelques grandes questions philosophiques, existentielles, métaphysiques, morale, politique, épistémologiques et esthétiques. Et elle doit coopérer pour passer du point de vue de chacun à une véritable enquête commune, qui cherche à dépasser l'addition des points de vue, pour atteindre une vision plus complexe de la question traitée.

Pour qu'il s'agisse bien d'une « communauté de recherches », il faudra donc la doter d'une méthode, méthode que nous avons schématisée dans l'introduction¹⁵. Et pour que cette communauté soit philosophique, c'est que non seulement ses thématiques sont inspirées par toute la tradition philosophique que Lipman mobilise dans ses romans, mais aussi parce que cette méthode est proprement philosophique, c'est-à-dire qu'elle cherche à développer la conscience réflexive de ce que nous faisons quand nous parlons. La philosophie n'est pas qu'un contenu, c'est un art de penser qui met au jour et travaille consciemment ses outils pour penser mieux et c'est pourquoi la logique lui est si fondamentale. La philosophie est pour l'esprit comme la gymnastique pour le corps : une possibilité de s'entraîner régulièrement pour garder la santé, l'énergie et travailler quelques gestes utiles au quotidien.

15 Cf. *infra*, p. 6.

La spécificité de la méthode de Lipman, c'est le travail sur ce qu'il appelle les *habiletés de pensée* : argumenter, définir, donner un exemple, chercher un contre-exemple, contextualiser, comparer, distinguer, relever les conséquences ou les conditions, identifier un présupposé, faire une objection, classer ou catégoriser, analyser, synthétiser, reformuler, etc. La suppression de la référence aux auteurs, pour éviter l'effet d'autorité, et la création des guides d'accompagnement pour outiller des animateurs non formés à la philosophie aboutira à ce que Lipman n'avait pas imaginé lui-même : l'identification de la philosophie aux opérations que mettent en oeuvre, sans s'en rendre compte éventuellement, les grands philosophes dans leur oeuvre. L'identification de la philosophie au philosophe, de sorte qu'il serait juste de dire aujourd'hui que la dimension philosophique de l'atelier lipmanien ne repose pas tant sur l'usage de ses romans que sur le travail soigné sur les habiletés de pensée.

Nous voudrions souligner l'aspect démocratique de ce travail. On pourrait considérer que tels élèves, issus de classes sociales peu favorisées culturellement, sont mal faits pour les disciplines scolaires (issues d'une autre culture de classe, comme Bourdieu l'a bien montré dans *Les Héritiers* et dans *La Reproduction*). De la même façon, le goût de la philosophie semblerait bien inégalement partagé, ainsi que les capacités plus philo - un vocabulaire, un bagage culturel appropriés, une capacité de problématiser et d'argumenter, etc -. Un enfant dont la maman lui signale un « wouf-wouf » en montrant du doigt un Dalmatien qui gambade, n'est pas à égalité devant la réussite scolaire avec celui à qui la maman explique posément que « wouf-wouf », c'est l'onomatopée qui imite le cri du chien, qu'on appelle un aboiement. Car, effectivement, la réussite est fortement liée à la maîtrise des processus méta-cognitifs. Combien d'élèves échouent non par défaut d'étude, mais de « méthode », c'est-à-dire de conscience de l'organisation probante des informations que leur donne l'enseignant et qu'ils doivent restituer lors de l'examen ? C'est qu'ils n'ont pas acquis par mimétisme ces petits réflexes intellectuels qui font toute la différence : annoncer l'organisation de son intervention, signaler qu'on va commencer par proposer un exemple, le donner, souligner la leçon qu'on en tire, mettre en opposition deux thèses de façon explicite plutôt qu'avoir le sentiment confus qu'on le fait. Or, si l'école ne cesse d'utiliser les habiletés de pensée – c'est le langage des consignes – elle n'en propose guère un apprentissage systématique (sauf pour quelques-unes mieux identifiées, comme la synthèse et l'argumentation). Si nous jugeons ainsi que se donner pour mission de travailler des habiletés de pensée, plutôt que de transmettre des contenus, est profondément démocratique, c'est parce que l'enjeu est de rendre explicite, conscient et objet d'un apprentissage spécifique, le maniement d'une série d'opérations intellectuelles que certains élèves maîtrisent habituellement grâce aux habitudes familiales. Travailler explicitement les habiletés de pensée, c'est installer cette distance réflexive qui existe entre « wouf wouf » et « aboiement ». Et résorber du même coup celle qui existe socio-culturellement entre Dylan, Asdine et Pierre-Alexandre.

II. Le dispositif – La communauté de recherche philosophique

Lipman dit peu de choses de son dispositif, qui tient en un protocole distinguant 4 moments : la lecture partagée d'un chapitre du roman, le cueillette de questions et le choix de l'un d'entre elles, la délibération et les exercices spécifiques sur des habiletés de pensée prolongeant cette délibération.

1° La lecture partagée

Dans la communauté de recherches philosophiques de Lipman, on part toujours de la

lecture, si possible par des élèves successifs, d'un extrait d'un roman philosophique convenant à l'âge du public. Cela permet, lorsque les élèves savent lire, que ceux qui sont plus « timides » aient une première intervention dans le groupe. L'avantage d'une telle lecture, c'est qu'elle intègre déjà la voix de chacun dans le groupe. Elle permet aussi de favoriser l'écoute, puisque chacun sera invité à veiller à enchaîner en souplesse, sans blanc, après la lecture du voisin. Mais elle a aussi son inconvénient : le sens global du texte risque d'être perdu dans le découpage opéré par la lecture. C'est que, d'une part, le type d'attention requis pour la lecture n'est pas nécessairement compatible avec celui qui est requis pour la compréhension du texte ; et, d'autre part, les qualités inégales des lectures rendent également plus complexe la compréhension de certains passages, qui ont été péniblement déchiffrés. L'empathie pour le lecteur qui peine à déchiffrer risque de mobiliser davantage l'attention que le sens du texte.

Avant 6 ans, c'est l'animateur qui raconte l'histoire, de façon traditionnelle ou à l'aide de marionnettes et la participation des enfants est requise dans la reformulation de l'histoire qu'ils sont ensuite invité à résumer.

2° La cueillette de questions

Les enfants qui sont étonnés par un élément du texte, sont invités à poser une question. Cette question est écrite au tableau, avec le nom de son auteur (c'est un élément important pour Lipman, ce nom auquel les enfants attachent une symbolique forte). Il s'agit de rompre avec la pratique classique de l'enseignement où c'est le professeur qui questionne, négligeant ce qui fait problème à l'élève. Mais il faudra rompre également avec l'idée que si c'est l'élève qui questionne, c'est le maître qui répond. En réalité, c'est l'enfant qui questionne et c'est la communauté de recherches qui cherchera à répondre aux questions.

Vous avez là inscrite au tableau, en principe, la liste des questions qui représentent les perspectives diverses et les intérêts variés éveillés par la lecture.

Attention cependant : avec les enfants, le simple mot « question » est source de difficulté, parce que c'est un terme de grammaire. Une question se distingue d'une affirmation, parce qu'elle est construite sur une forme grammaticale différente. Or, ce n'est évidemment pas l'enjeu de cette étape. Pour éviter cet écueil, il peut être utile de suggérer un début de phrase comme « je me demande si... » ou « ce qui m'étonne, c'est... ».

Une autre difficulté (du moins lors des premières expériences avec un groupe) est de savoir si la question doit être « philosophique », ou si c'est la recherche qui le sera, quand bien même la question serait elle tout à fait prosaïque. La deuxième option ne doit pas être écartée, mais la tâche de l'animateur n'en sera toutefois que plus délicate à maintenir les exigences propres à la philosophie au sujet d'une question qui ne l'est pas. Nous suggérons donc aux animateurs débutants de solliciter des questions philosophiques. Vous trouverez dans la partie pratique du syllabus des exercices portant sur les questions philosophiques, qui permettent de travailler spécifiquement cette habileté essentielle à la philosophie. Voici quelques critères pour déterminer si une question est philosophique ou pas :

La question philosophique est une question *de sens* : elle interroge les enjeux, la portée, les tenants et les aboutissants d'un problème, ... Une question de sens est par ailleurs aussi une question « sensée », qui veut dire quelque chose et est compréhensible.

La question philosophie peut gagner à être une question *ouverte*, mais pas au sens traditionnel

(c'est-à-dire une question à laquelle il n'est pas simplement possible de répondre par oui ou par non). En réalité, la question fermée en ce sens peut tout à fait être ouverte dans la multiplicité et la complexité des arguments à fournir pour justifier l'option oui/non initiale. Une question « ouverte » serait ici simplement une question qui ouvre le champ de la discussion, une question qui ne peut être refermée par une réponse rapide et simple. Quelle est la capitale de la Belgique, par exemple, ou puis-je aller faire pipi sont des questions qui sont refermées rapidement par une réponse : Bruxelles/Oui ou non. Mais « le bonheur a-t-il un lien nécessaire avec le plaisir ? » est une question fermée – très ouverte dans les pistes d'argumentation !

On considère communément que la question philosophique est une question *universelle*. C'est une question d'une part que se posent en droit tous les hommes, qui les concernent en droit toujours tous également, et qui d'autre part interroge un problème dans sa généralité. On veut par exemple comprendre ce qu'est le rêve et s'il peut avoir du sens, et non pas déterminer le sens particulier que peut avoir mon dernier rêve, comme on le ferait dans un cabinet de psychanalyse ou de psycho-thérapie.

La question philosophique est une question *fondamentale*, au sens où elle interroge le ou les fondements d'un problème ; elle va au fond ou à la racine du problème ; elle cherche à distinguer l'essentiel de l'accessoire et à ne pas se perdre dans les détails insignifiants.

Il s'agit tout au plus de quelques indicateurs pour l'enseignant démuni. Car ce qui compte en réalité pour Lipman bien davantage que ce qu'est la question (philosophique ou pas, fondamentale, sensée, ouverte ou fermée, etc), c'est *sa fonction*. À quoi sert la question ? Remet-elle en cause un savoir établi, une certitude ? Nous invite-t-elle à examiner de plus près telle situation problématique, tel choix cornélien ? C'est-à-dire la question est-elle ou pas une invitation à mener l'enquête avec l'expertise dont dispose un collectif d'humains de tel âge : voilà le véritable enjeu de cette étape.

Que faire maintenant avec la liste des questions notées au tableau ? a) On peut vérifier dans un premier temps que toutes les questions sont bien compréhensibles. b) On peut ensuite voir en quelle mesure elles sont philosophiques et les transformer quand on pense qu'elles ne le sont pas et qu'on ne saurait y répondre nous mêmes, simplement comme humains doués de sens critique et non en tant qu'experts dans une matière donnée. c) On peut encore regrouper les questions qui abordent un même thème, sous des angles différents, de façon à établir un cahier des charges de la discussion, s'il s'avère qu'on choisit ce paquet de question. d) On peut enfin vérifier si les questions contiennent des présupposés et les mettre au jour, de façon à éviter qu'une discussion ne débute sur un sous-sol de présupposés non-conscients et non évalués.

Cette étape se clôture par le choix d'une question ou d'un paquet de questions à discuter. Les modalités du vote sont elles aussi variables. On peut par exemple demander à ceux qui apprécient particulièrement une question d'argumenter en faveur de cette question. Et le vote sera alors réduit aux questions pour lesquelles une argumentation a été déployée. On peut aussi proposer à celui qui n'a pas posé de question de choisir. On peut passer au vote immédiatement par souci d'économiser un temps trop précieux dans le cadre scolaire.

3. La délibération

Commence alors la délibération en communauté de recherche, sous la conduite du « maître ». On y reviendra notamment dans la partie consacrée plus spécifiquement aux rôles de

l'animateur. Le terme *délibération* est important : une délibération, ce n'est ni un débat (moins conflictuel), ni une discussion (moins « théorique »). Une délibération, c'est une recherche orale visant à prendre la meilleure décision ou à former un jugement juste et pondéré lorsqu'on est confronté à un problème. Le modèle n'est plus ici celui de la communauté de scientifiques, mais celui du procès. La délibération, c'est l'examen des éléments de preuve par les membres d'un jury populaire qui aura à rendre un jugement juste, appuyé sur l'ensemble des éléments du dossier à charge et à décharge. La différence avec un procès d'assise, c'est que la délibération, c'est aussi la phase d'instruction de l'affaire : c'est au jurés de recueillir les pièces, de composer le dossier à charge et à décharge, en argumentant et contre-argumentant, pour juger au mieux.

La discussion commence par le rappel des règles qu'il convient d'établir et de rappeler à chaque fois. Elle se termine par une synthèse, proposée par l'animateur ou construite avec l'aide des participants, qui permet de valoriser la délibération comme processus de recherche, ayant produit une réflexion structurée sur quelques points essentiels et non une discussion à bâton rompu.

4° Les exercices

Dans la discussion, certaines habiletés de pensée peuvent être mobilisées plus spécifiquement, plus consciemment aussi, parce qu'on les désigne à l'attention de la communauté en début de délibération, parce qu'on s'assigne pour tâche de les travailler régulièrement dans la recherche ou/et parce qu'on les fait observer par quelques élèves qui sont chargé de voir dans quelle mesure la communauté a effectivement rempli sa mission en travaillant les habiletés qu'elle s'était donnée pour mission d'exercer. Si vous procédez ainsi – ce qui est une excellente façon de garantir quelques garde-fou pour un travail spécifiquement philosophique dans une « communauté de recherche » – il faut veiller soigneusement à exposer, définir et faire définir les habiletés travaillées de façon que chacun dans la communauté soit bien au fait du cahier des charges qu'on se donne dans le travail collectif. Dire ce qu'est un exemple, quel est son statut épistémologique, est ainsi (par exemple !) beaucoup moins simple qu'on ne le croit. Un exemple est un argument qui permet de montrer qu'une idée générale trouve au moins une application concrète – ce qui n'est déjà pas si mal et plus les idées sont théoriques et abstraites, plus l'exemple est utile. Mais ce n'est qu'un exemple : un argument bien faible pour attester de la validité d'une idée générale qu'un seul contre-exemple suffit à bousculer. Lipman était soigneux dans le travail sur les habiletés de pensée : il a donc imaginé un temps d'exercices spécifiques, en dehors de la discussion philosophique, pour s'exercer à vide à travailler celles dont l'utilité aurait pu être éprouvée dans la discussion, celles que les observateurs pourraient signaler comme lacunaires ou peu exercées par le groupe. Vous trouverez ainsi dans les guides d'accompagnement des centaines d'exercices sur les habiletés de pensée, d'un intérêt très variable, comme Lipman le reconnaît lui-même d'ailleurs. Nous vous en proposons également quelques-uns dans une deuxième partie, pratique, axées autour de quelques habiletés de pensée essentielles, comme le questionnement, l'argumentation, l'art de définir et celui de juger au mieux.

III. Rôles de l'animateur dans une CRP

1° Précaution

Lipman considère que la discussion doit avoir lieu prioritairement entre les élèves, et pas avec l'enseignant animant la discussion. L'animateur doit selon lui être un co-chercheur. Il a pensé écrire aussi ses romans depuis un point de vue qui ne devait pas leur paraître être celui d'un adulte,

de façon qu'ils s'approprient l'histoire. Les plans de discussions et les exercices ne sont là que si le besoin se fait sentir de relancer la discussion ou d'approfondir le travail sur un point en particulier : ils « s'adaptent à la discussion, plutôt que la discussion des enfants à la structure du manuel d'instructions »¹⁶.

Cependant, certaines études menées au Québec par Marie-France Daniel ou Mathieu Gagnon aux Universités de Laval et de Sherbrooke montrent qu'un tel rôle ne produit pas les effets attendus et qu'il est nécessaire que l'animateur ne soit pas un co-chercheur, mais un modèle pour que la communauté fonctionne bien et progresse dans l'acquisition des habiletés philosophiques et citoyennes. Nous prenons donc le pli d'accepter les évolutions des pratiques liées à la conscience que la recherche dans le domaine de la didactique de la philosophie permet de développer quant aux écueils du dispositif inaugural.

2° Garant des dimensions citoyennes et philosophiques de la discussion

La délibération ne se résume pas simplement à la mise en commun d'opinions ; et ce sera le rôle de l'animateur de maintenir les exigences qui permettront qu'elle vise surtout à enrichir les opinions exprimées, à rechercher la complémentarité des points de vue, à découvrir les idées qui se cachent sous certaines expressions, à clarifier le sens d'une tentative infructueuse, à s'exercer à l'expression d'une pensée à la fois convergente et divergente, à fonder nos représentations... Il incombe à l'animateur de prendre la responsabilité dernière d'établir les arrangements qui guideront et donneront une certaine direction à la recherche afin qu'elle se réalise d'une façon raisonnée qui soit de plus en plus productive et de plus en plus autocorrective.

Si on veut conduire les enfants à mieux penser (pas seulement plus, mais mieux), si on accepte l'idée que l'objectif de l'éducation est de rendre les enfants capables de penser par et pour eux-mêmes, alors il importe qu'ils s'engagent personnellement dans l'acte de penser et construisent ainsi, avec le temps et la répétition, la puissance de produire eux-mêmes les résultats. Comme on apprend à marcher en marchant, on apprend à penser en pensant. Dans les deux cas, ce qui est central, c'est le mouvement. Un mouvement, dira Lipman, ressemblant à celui du voilier qui, naviguant d'une rive à l'autre, progresse vers sa destination finale. L'intérêt de cette métaphore tient en partie dans l'idée que la pensée d'un enfant, comme celle de tout être humain, bien qu'essentiellement libre, ne l'est pas entièrement. Lorsqu'on conduit les enfants à s'engager dans un processus de recherche, on les invite du même coup à tenir compte des vents et marées qui sont le lot de tout processus de recherche.

Ce qu'on y apprend, c'est le pouvoir de naviguer de plus en plus habilement dans des conditions inattendues qui, pour être affrontées avec succès, exigent la présence d'un navigateur sachant faire preuve d'un jugement approprié.

C'est bien joli sûrement ces métaphores..., mais concrètement que doit ou peut faire l'animateur d'une CRP ? Nous insistons ici sur trois rôles qui paraissent spécifiques à la méthode de M. Lipman et qui correspondent au développement de trois types de pensée : attentive, créative et critique (les 3 C : *caring, creative, critical*).

1° Mettre les participants en lien les uns avec les autres (pensée attentive)

Dans la méthode Lipman, on insiste particulièrement sur la notion de communauté et sur l'un des rôles qui permet à un groupe de faire davantage « communauté de pensée » : le fait d'en-

16 « Entrevue avec M. Matthew Lipman », *Philosophiques*, vol. XII, n° 2 (1985), p. 1.

courager le plus souvent possible les participants à situer leur pensée dans le lien avec celle des autres.

L'animateur a un rôle important à jouer dans cette mise en relation et cette co-construction des idées. Il peut le faire soit en manifestant des comportements de co-construction, soit en formulant des commentaires ou en posant des questions. Voici quelques exemples d'interventions-types dont l'animateur peut user afin de favoriser les échanges entre les enfants :

« Auriez-vous des commentaires ou des questions sur l'idée avancée par _____ ? »

« Ton idée semble rejoindre celle de _____. Pouvez-vous nous dire en quoi vous pensez de la même manière ? »

« Avez-vous des questions à poser à _____ ? »

« Qui est d'accord/pas d'accord avec l'idée avancée par _____ ? »

2° Encourager la pensée créative

Le rôle de l'imagination en philosophie n'est pas si évident. On oppose un peu classiquement la raison et l'imagination, l'adéquation recherchée par rapport à la réalité et la créativité, l'objectivité et la subjectivité. La philosophie se rangerait naturellement du côté des premiers. Pourtant, imaginer est un acte de la plus haute importance en philosophie car faire de la philosophie en communauté de recherche consiste notamment à tenter de reconstruire son expérience de telle sorte que cette dernière soit plus en accord avec ce que nous estimons souhaitable et désirable. Pour ce faire, nous avons besoin d'imaginer dans quelle sorte de monde nous voulons vivre. Nous avons besoin d'entrevoir dans notre pensée des mondes possibles, qui pourraient remplacer ce qui est. C'est de cette façon par exemple qu'une communauté de recherche peut se projeter dans la construction d'un monde meilleur. C'est aussi cette pensée imaginative qui permet d'affiner un jugement moral qui serait probablement un peu sec s'il n'était fondé sur une capacité critique. Or, le travail du jugement moral est capital aux yeux de Lipman.

Aux côtés de la pensée critique et attentive, la pensée créative constitue l'un des trois piliers du programme de philosophie pour les enfants de M. Lipman. Ensemble, elles forment une pensée multidimensionnelle permettant à chacun de produire un jugement raisonnable.

Il existe de nombreux critères permettant de reconnaître la présence d'une pensée créative. Ainsi, pour Lipman (*Thinking in Education*, pp. 245-249), un penseur sera créatif si, notamment, il est :

- 1- original (capable de produire quelque chose de nouveau);
- 2- productif (capable, lorsqu'il applique sa pensée à des situations problématiques, de trouver une solution);
- 3- indépendant (capable de penser par lui-même);
- 4- guidé par des hypothèses (plutôt que guidé par des règles qu'il s'agit uniquement d'appliquer);
- 5- préoccupé d'une vision globale (plutôt que simplement concentré sur l'analyse des parties);
- 6- expressif (la pensée créative est l'expression, non seulement de ce à quoi on pense, mais aussi de la personnalité de celui qui pense à cette chose);
- 7- auto-transcendant (le penseur critique est soucieux d'aller au-delà du niveau qu'il a déjà atteint);
- 8- surprenant (l'originalité d'une pensée se reconnaît aussi par son caractère surprenant, étonnant);

9- stimulant (le penseur créatif entraîne les autres à devenir créatifs);

10- amplificateur (au lieu d'être essentiellement en quête des implications de ce qui est dit ou fait; le penseur créatif se sert davantage de l'induction que de la déduction et il fera appel à des métaphores et à des analogies).

Cette liste montre la complexité de la pensée créative. Il n'est pas dit, cependant, que l'un ou l'autre de ces critères, pris séparément, soit le signe que nous sommes en présence d'une pensée créative. Mais si un certain nombre sont présents (combien, cela reste à déterminer), il y a fort à parier que nous assistons au déploiement de cette dernière.

3° Inciter les jeunes à s'engager dans des actes méta-cognitifs conscients (pensée critique)

Le développement de la pensée critique est fort à la mode, mais qu'est-ce que ça peut signifier au juste. Nous vous proposons deux pistes pour clarifier ce terme à la mode et dont on peut parer n'importe quelle pratique en lui prêtant ces vertus : la définition que Dewey propose de l'ouverture d'esprit qui conditionne la capacité critique et le travail sur les habiletés de pensée qui fait l'originalité de la méthode Lipman.

La pensée critique définie par John Dewey

« (L'ouverture d'esprit) peut être définie comme la liberté vis-à-vis des préjugés, de la partialité et d'autres habitudes du genre de celles qui rendent l'esprit étroit et peu disposé à prendre en considération de nouveaux problèmes et à envisager de nouvelles idées. Mais il s'agit de quelque chose de plus actif et de plus positif encore que ce que suggèrent ces mots. Il ne s'agit pas d'avoir l'esprit vide. Si c'est bien d'une ouverture à de nouveaux sujets, faits, idées et questions qu'il s'agit, ce n'est pas le genre d'ouverture que l'on pourrait signaler sur une pancarte où l'on inscrirait « Entrez sans frapper ; la maison est vide ». Cette attitude doit se traduire par le désir actif d'écouter plus d'un son de cloche, de prendre en considération des faits, quelle que soit leur provenance, d'accorder toute son attention aux différentes possibilités, d'admettre que nos croyances, même celles qui nous sont les plus chères, peuvent être erronées. L'apathie mentale constitue l'un des facteurs les plus importants de fermeture d'esprit face aux nouvelles idées. La voie de la moindre résistance et du moindre effort est une ornière déjà creusée dans notre esprit. Entreprendre de bouleverser nos vieilles croyances exige un travail pénible. La vanité nous pousse à considérer comme un signe de faiblesse le fait d'admettre qu'une croyance à laquelle nous avons adhéré puisse être fausse. Nous finissons par nous identifier littéralement à cette « chose » : nous nous engageons dans sa défense et fermons les yeux et les oreilles de l'esprit à tout autre chose. Nos craintes inconscientes nous amènent aussi à adopter des attitudes purement défensives formant une armure qui nous ferme à toutes nouvelles observations. Ces forces ont pour effet cumulatif de barricader notre esprit et de nous couper de tous les nouveaux contacts intellectuels indispensables à l'apprentissage. Le meilleur moyen de les combattre est de cultiver cette curiosité active et cette recherche spontanée de la nouveauté qui constituent l'essence de l'ouverture d'esprit. Un esprit qui n'est ouvert qu'au sens où il accepte passivement les idées qui le traversent se révélera incapable de résister aux facteurs qui contribuent à l'étroitesse d'esprit » (John Dewey, *How to think*, Mass., DC Heath and Company, 1960, p. 30-31).

Si Dewey invite à cultiver un climat particulier d'ouverture d'esprit, de dynamisme et de mobilité intellectuelle, Lipman insiste aussi sur un autre versant de l'esprit critique : sa clairvoyance dans la procédure de la recherche et les outils de la pensée à sa disposition pour affiner son jugement, nourrir sa curiosité, et mener l'enquête.

Dans la CRP, il est capital de nommer les habiletés de pensée et d'encourager les participants à nommer eux-mêmes ce qu'ils font. « Je voudrais contredire l'idée de _____ »; « Je

voudrais donner un exemple qui illustre l'idée de _____ », etc. Certaines séances peuvent donc commencer par le choix de quelques habiletés de pensée, qu'on s'applique à définir et à comprendre mieux et qu'on donne pour mission au groupe de travailler. On peut alors ajouter des observateurs dont la mission consistera à établir le catalogue des moments où ces habiletés désignées au préalable à l'attention du groupe ont effectivement été exercées dans la discussion.

Quelques questions méta-cognitives¹⁷

Ces questions portent sur les opérations de la pensée comme *définir* ou *questionner les présupposés* et non sur le contenu. Il va de soi qu'à ces questions d'ordre « méta » des questions sur le contenu peuvent être ajoutées et c'est l'enjeu des plans de discussion que de s'y préparer au mieux. C'est peut-être le premier réflexe d'un professeur préparant une discussion philosophique. Mais nous devons attirer votre attention sur la différence entre les deux et sur les dangers qu'il y a à préparer des questions portant sur le contenu (confisquer la direction de l'enquête, en suivant son plan et ses attentes plutôt que le fil de la discussion et les attentes des discutants, ne pas réussir à écouter ce qui se dit de différent, qui n'entre pas dans la préparation pour souligner trop nettement les éléments qui correspondent à l'attendu). Ces dangers de réinstaller dans l'atelier philo une attitude trop professorale n'existent pas pour les questions « méta » qui portent, elles, sur le processus.

Dans la CRP, le principal outil de l'animateur n'est pas la réponse ou l'information à fournir, mais la question. C'est grâce aux questions qu'il peut mobiliser un certain nombre d'attitudes et d'aptitudes chez les participants, qui se trouvent à peu près toutes valorisées dans les différents programmes des cours dits philosophiques, comme des cours de français, d'étude du milieu, d'histoire ou même de mathématique. D'où l'importance capitale pour Lipman d'aiguiser son attention aux diverses habiletés de pensée que vos questions peuvent permettre de travailler. Nous vous en proposons un catalogue non exhaustif ci-dessous.

Formuler un problème

Est-ce que quelque-chose vous étonne, vous surprend (dans ce texte, dans cette image, dans ce qui vient d'être dit) ?

Qu'est ce qui est important (dans...) ?

Voyez-vous un problème/une difficulté (dans...) ? Avez-vous une objection qui nous oblige à corriger ou nuancer l'idée émise ?

Auriez-vous une question ? Cette question contient-elle des présupposés ? Si oui, lesquels ? Et pouvons-nous les accepter ?

Rechercher un exemple

Peux-tu donner un exemple de ce que tu affirmes ? Cet exemple est-il bon selon vous ?

Rechercher un contre-exemple

Peux-tu trouver une situation où ce que tu dis serait faux ou impossible ? Ce contre-exemple est-il bon selon vous ?

Invalide-t-il nécessairement l'idée qui a été défendue plus tôt ?

Que devons-nous penser d'une idée si nous n'arrivons pas à trouver de contre-exemples qui permettent de l'invalider ?

¹⁷ Ces questions sont tirées principalement de l'ouvrage de M. Gagnon, *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*, Presses de l'Université de Laval, 2005.

Conceptualiser

Quelle est la notion principale de cette question, de cet exemple, ... ?

Y a-t-il d'autres notions importantes ? Quels sont les liens entre ces différentes notions ?

Liens entre les idées/ Cohérence

Quels liens peut-on faire entre ces idées ? Peut-on affirmer ceci en même temps que cela ? Ce que tu dis a-t-il un lien avec ce qui était dit juste avant ? Lequel ?

Dégager les présupposés

Que faut-il admettre d'abord pour être d'accord avec ce que tu dis ? De quoi avons-nous besoin pour que cela soit vrai ? Cela ne suppose-t-il pas que... ?

Envisager les conséquences

Si c'est vrai, qu'est-ce que cela implique ?

Si tout le monde pensait ainsi, quelles pourraient être les conséquences ?

Argumenter – Evaluer son jugement

Est-ce vrai ou vraisemblable ?

Pourquoi est-ce vrai selon toi ?

Sur quoi te bases-tu pour affirmer cela ? Cette raison est-elle suffisante pour affirmer ce que tu dis ?

Est-elle une « preuve » ? Pourquoi ?

Cette raison/ ce critère sont-ils neutres, fiables, solides ? Pourquoi ?

Définir

Si une chose est ..., quelles sont ses principales caractéristiques ?

Dans quelles expressions emploie-t-on ce mot ? Dans ces différentes expressions, ce mot veut-il dire la même chose ?

Quel est l'antonyme de ce mot ? A l'aide de ces deux mots contraires, peut-on maintenant mieux définir le premier ?

Reformuler/Résumer/Clarifier

Peux-tu expliquer autrement ?/ avec tes propres mots ?/en une phrase ?/plus clairement ?

Généralisation /Contextualisation

De cet exemple, peux-tu tirer une généralité ? Est-ce toujours vrai ?

Peux-tu dire dans quelles situations ce que tu dis est vrai/s'applique et dans quelles situations, c'est faux/ça ne s'applique pas ?

Comparer et distinguer

Y a-t-il des mots proches ? Quels rapports entretiennent ces deux notions ? En quoi se ressemblent-ils ? En quoi diffèrent-ils ?

Pouvez-vous dégager des ressemblances/des différences entre ces deux situations ?

La Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP) de Michel Tozzi

I. Historique, présentation de la méthode et de ses enjeux

1° Inspirations

La méthode est inspirée de la pédagogie de la coopération d'Augustin Freinet, de la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury et d'Aida Vasquez, ainsi que de l'éducation nouvelle de Clarapède. Ces courants pédagogiques sont assez proches les uns des autres.

La *pédagogie coopérative* considère l'élève comme l'acteur de ses apprentissages : il est capable de participer à l'élaboration de ses compétences en coopération avec l'enseignant et ses pairs. L'acquisition des connaissances résulte donc d'une collaboration entre maître et élèves, et des élèves entre eux, au sein d'équipes de travail¹⁸.

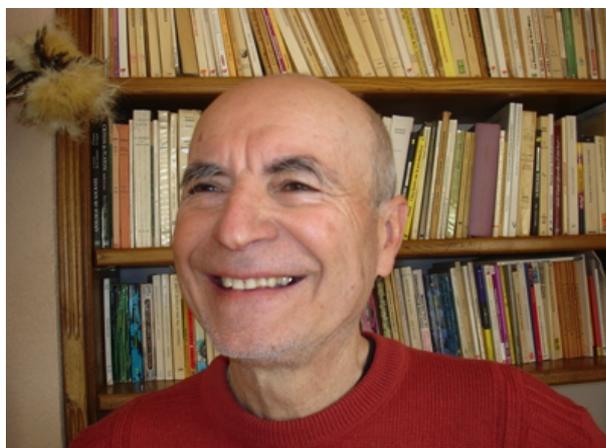
La *pédagogie institutionnelle* est particulièrement soucieuse du cadre scolaire : son but est de créer et de faire vivre dans l'école des règles de vie qui sont gérées par des institutions appropriées – à l'opposé des « écoles casernes » dénoncées par Oury. Car, c'est selon lui à la condition que l'enfant perçoive le lieu de classe comme un endroit de repères, de sécurité, de vie, où l'on peut régler les questions délicates et les conflits, qu'il peut garder ou retrouver le goût d'apprendre, à travers son engagement et ses initiatives propres.

L'*éducation nouvelle* s'appuie sur les principes de la pédagogie active, refusant l'enseignement magistral. Elle prône un apprentissage à partir du réel et du libre choix des activités, dans la lignée de la pensée de J. Dewey (on apprend en faisant – « *Learning by doing* »). Clarapède, Freinet et Decroly notamment appartiennent à ce courant. Cette indexation de l'apprentissage sur la vie et sur l'action implique également la remise en cause d'une césure entre les matières scolaires et d'autres champs de l'expérience humaine, champs artistiques, physiques, manuels et sociaux. C'est une éducation globale, où est capital le milieu de vie élaboré par l'école.

Action, cadre démocratique sécurisé, pour développer l'entraide, la solidarité et la coopération : telles sont les notions clés de cette méthode, notions héritées de ces pédagogies basées sur le respect et l'entraide, et particulièrement attentive aux plus faibles, à ceux que la discussion commune met ou trouve dans une situation de vulnérabilité.

2° Michel Tozzi

Michel Tozzi a été professeur de philosophie dans un lycée de Narbonne pendant 30 ans. Il a obtenu son doctorat en sciences de l'éducation en 1992 à Lyon II, sous la direction de Philippe Meirieu. L'intitulé de sa thèse, « Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe », signifie son engagement dans la didactique de cette matière : l'histoire de la philosophie n'est pas la seule didactique de la philosophie, au contraire et c'est un véritable enjeu social de le penser pour éviter que l'enseignement de la philosophie ne soit trop sélectif,



18 Cf. Sylvain Connac, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, Collection Pédagogies, ESF éditeur, 2013.

comme il l'est assurément en France.

Michel Tozzi a enseigné la didactique de l'apprentissage du philosophe (DAP) à l'Université Paul-Valéry de Montpellier. La DAP est un courant didactique récent (des années 80-90) qui se place du point de vue des apprenants et de leur apprentissage (Que doivent-ils apprendre ? Quelles compétences doivent-ils acquérir pour philosopher?), et pas comme c'est traditionnellement le cas, du point de vue de l'enseignant (Comment préparer le contenu de mon cours ? Que dois-je leur dire ?).

Les NNP (nouvelles pratiques philosophiques) viennent donc se placer assez naturellement dans son parcours, puisqu'il réfléchit avec Sylvain Connac et Alain Delsol à un dispositif particulier d'animation de discussions philosophiques, la DVP/DVDP (nous y reviendrons) à partir des années 2000. Et qu'il cherche depuis très activement à populariser ce dispositif, par la direction de thèses dans le domaine, par la multiplication des formations, et par l'organisation d'un colloque de l'UNESCO sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques annuel depuis 2001 jusqu'en 2014, bi-annuel depuis. Notez au passage, photo faisant foi !, que PhiloCité participe à ce



colloque depuis quelques années et est depuis 2016 organisateur d'un chantier nommé précisément PhiloCité¹⁹.

3° La double dimension philosophique et démocratique de la DVDP

La dimension philosophique

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

- La *conceptualisation* cherche à définir les termes, les notions (qu'est-ce que l'amitié ? Qu'est-ce qu'un ami?), notamment à partir de distinctions (un ami, est-ce la même chose qu'un copain ? Comment distinguer ami et parent, copain et ami, amoureux et ami ?), pour que la parole permette une pensée précise et qu'on s'accorde sur ce dont on parle grâce à l'élaboration d'une définition ;
- Le *questionnement* permet une distance par rapport à son propre avis, émis classiquement sous la forme d'une affirmation. Il permet de mettre en recherche individuellement et collectivement et ouvre sur la problématisation consciente des différents avis : une amitié dure-t-elle toujours ? Peut-on rester amis quand on est amoureux ? Qu'est-ce qui fait qu'on devient amis (expérience partagée, affinité...) ?
- L'*argumentation* implique de fonder rationnellement son point de vue quand on affirme une thèse ou de donner les raisons de son désaccord par des objections cohérentes et justifiées. L'enjeu en est

¹⁹ Michel Tozzi, comme Oscar Brenifier, ont contribué à l'écriture d'un rapport sur la philosophie à l'école primaire dans le monde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601F.pdf>

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

II. Le dispositif de la DVDP

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

Elle leur emprunte également un certain nombre de « fonctions » ou « métiers ». C'est ainsi qu'à l'intérieur du groupe ou de la classe seront exercées par les enfants les fonctions de présidence, de synthèse, de reformulation... La fonction d'animateur, exercée par l'adulte, sera considérée par tous comme une fonction parmi d'autres, ce qui oblige l'adulte à abandonner certains pouvoirs mais qui lui permet, d'autre part, de remplir mieux son rôle spécifique : « animer », insuffler plus d'âme dans la discussion (« animer », vient du latin *anima*, « âme »).

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

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

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

Une table est disposée près du tableau – repère central d'une classe et symbole de pouvoir – pour l'équipe d'animation qui est composée de 4 personnes : l'animateur qui est le membre central ; il a à sa droite, le reformulateur qu'il gère, et à sa gauche, le président, qu'il étaye en cas de besoin. À gauche du président, se trouve le synthétiseur dont le président gère le(s) moment(s) du (des) rapport(s).

Les discutants sont disposés autour en U (avec des tables) ou en cercle (assis sur des

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

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

1° Les différents rôles

1. Le président de séance

Le président de séance est le gardien du temps, il ouvre la séance et la clôture, annonce quand il ne reste plus que 5'. Il est au service de la démocratie en assurant le cadre réglementaire de la discussion. Il veille à un climat de confiance, de bienveillance et de sécurité : il intervient quand il pense que quelque chose d'anormal se passe dans les relations entre les participants ou dans le ton et l'intention de leurs prises de parole ; il peut aller jusqu'à exclure, après avertissement, un « gêneur ».

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

I. Les règles portant sur le climat :

- Il est strictement interdit de se moquer des autres,
- et de critiquer leur discours dans la volonté de nuire.

II. Les règles portant sur la distribution de la parole :

- Chaque participant doit demander et obtenir la parole pour parler et signaler sa volonté de parler de façon discrète au président. L'animateur ne lui demande pas la parole, il sort donc du processus démocratique, parce qu'il reste garant de la dimension philosophique.
- Le président donne la parole dans l'ordre d'inscription (il prend éventuellement de quoi noter l'ordre des demandes).
- Il peut cependant changer cet ordre pour donner la priorité :
 - à celui qui ne s'est pas encore exprimé (qui peut toujours refuser) ; il a aussi la possibilité de suggérer un tour de table de tous les participants ou seulement des « muets » ;
 - à celui qui a parlé le moins de fois ou le moins longtemps en vue d'optimiser la prise de parole (l'idéal d'un point de vue démocratique étant que, dans un capital temps limité, le plus de participants possible s'expriment le plus longtemps possible).

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

C'est un rôle qui exige une grande vigilance, mais aussi une certaine autorité pour gérer le climat du groupe ; c'est un rôle honorifique et donc valorisant qui permet aussi un apprentissage de l'exercice non arbitraire du pouvoir.

2. Le Reformulateur

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

Il est focalisé sur les idées, le dit, et non la personne ou son intention. Concentré ainsi sur le cognitif, il neutralise son affect – sympathie ou antipathie – (nous donnons ici l'objectif, mais c'est un travail qui n'est jamais abouti) ; il neutralise ses réactions socio-affectives, pour « écouter cognitivement » une autre vision du monde. Sa fonction lui apprend donc – et c'est un apprentissage exigeant – à écouter, comprendre et redire (trois compétences distinctes) sans juger (une autre compétence tout aussi exigeante) et sans rien ajouter (cultivant ainsi une véritable modestie, tout aussi rare et exigeante).

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

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

- Exigence intellectuelle : il faut redire clairement et synthétiquement ce qui a été dit, en préservant l'essentiel. « Reformuler », c'est étymologiquement « mettre en formules » (selon un dictionnaire de médecine de 1740) et, par extension, le terme signifie couramment « exprimer de façon précise ».
- Exigence éthique : le bon reformulateur doit avoir l'attention qui permet de se brancher vraiment sur l'autre et néanmoins l'humilité de proposer sa reformulation comme une tentative peut-être inexacte ou incomplète : « est-ce que je te reformule bien si je dis que... ? ».

3. Le Participant

Le discutant possède aussi son cahier des charges. C'est important de ne pas l'oublier. La première des missions du participant, c'est... de participer : tout participant se doit d'essayer d'intervenir. Il revient bien sûr au président de séance de lui tendre la perche s'il ne le fait pas. C'est aussi au président de gérer l'aspect socio-affectif et relationnel des interventions, mais chacun est toutefois co-responsable avec lui : chaque participant doit aux autres le respect. Il doit faire attention à ne pas être trop dominant ou trop discret, de couper la parole ou de parler sans avoir reçu la parole et ... d'être le seul dans cette démarche !

Cette responsabilité partagée est importante, c'est aussi elle qui construit la dimension réellement collective de ce que Tozzi peut nommer, comme Lipman, la « communauté de recherche ».

Elle concerne également le contenu de la discussion, gérée par l'animateur cette fois. Le

participant se doit autant que possible de dire ce qu'il pense, de tenter de faire avancer la discussion par des idées nouvelles, en veillant à faire des liens avec ce que les autres ont dit précédemment.

4. Le Synthétiseur

Le synthétiseur est la mémoire du groupe. Il est tel un reformulateur dont le travail porterait sur un temps plus long, avec passage par l'écrit. Ce passage par l'écrit rend ce rôle plus difficile que les autres. Il ne convient aux enfants qu'à partir de 8 ans au plus tôt.

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

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

5. L'Animateur

Le terme « animateur » provient étymologiquement de deux mots latins, *anima*, l'âme, le souffle vital (donner la vie), et *animus*, l'esprit, est celui qui « donne du souffle à l'esprit » : l'animateur est celui qui insuffle à la discussion une respiration, c'est lui qui porte les exigences intellectuelles et qui accompagne la discussion par des interventions ciblées sur la mise en oeuvre de processus de pensée. Il est le garant de la dimension philosophique de la discussion. Les autres dimensions sont prises en charge par les autres rôles. Mais, dès le début de l'activité, c'est lui qui veille à l'attribution de ceux-ci, idéalement aux volontaires, après les avoir expliqués et faits reformuler par chacun pour s'assurer d'une bonne compréhension. Il veille aussi à ce que ces différents rôles soient effectivement tenus tout au long de la DVDP.

L'étape suivante est de lire l'histoire et de proposer la question de départ. Le problème que porte la question peut être développé par l'animateur, qui ouvre à la réflexion quelques pistes que les participants emprunteront ... ou pas. Il termine l'exposition du problème ayant nourrit sa question, en répétant celle-ci qu'il adresse aux participants et en sollicitant le Président de Séance : c'est maintenant à lui d'entrer en fonction pour annoncer la durée de l'animation et distribuer la parole.

La discussion est lancée, l'animateur interviendra quasi systématiquement pour souligner la nouveauté de l'idée, demander une reformulation, faire clarifier une parole confuse, faire le point sur la discussion et la relancer d'une question.

Pour ce faire, il travaille un des trois outils fondamentaux du philosophe selon M. Tozzi :

CONCEPTUALISER

Cette opération consiste à définir les termes employés, notamment à partir de distinctions.

PROBLÉMATISER

Cette opération consiste à permettre un doute constructif sur ce qui vient d'être avancé souvent sous forme d'affirmation. Elle ouvre consciemment sur différentes pistes.

ARGUMENTER

Cette opération consiste à fonder rationnellement son point de vue, sa thèse, ou à marquer son désaccord par des objections cohérentes et justifiées.

Enfin, au signal du Président de Séance, l'animateur clôture la DVDP en donnant la parole

aux différents rôles internes pour une auto-évaluation et la synthèse et aux rôles externes pour un retour d'observation.

L'animateur doit éviter de ...

- faire le travail des autres rôles pour les solliciter et les aider à les exercer ;
- penser à la place du groupe pour aider le groupe à mieux penser par ses questions de relance et sa ténacité à maintenir l'exigence philosophique ;
- mener le groupe où il voudrait qu'il aille pour se faire attentif à ce qui motive les participants ;
- donner son avis pour privilégier le questionnement et accompagner le groupe en délimitant les espaces de manœuvre ;
- préjuger du hors sujet d'une parole ; il peut demander plutôt le lien du propos avec le sujet traité ...

6. Les Observateurs

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

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

On peut imaginer beaucoup de rôle d'observateurs différents :

1. De fonctions : l'observation précise d'une fonction permet de s'y préparer parce que l'observateur l'expérimente ainsi d'abord de l'extérieur, avec un regard critique, dépris des urgences et contraintes de la fonction qu'il observe. C'est ainsi qu'on peut se préparer à endosser le rôle d'animateur en commençant par la fonction d'observateur de l'animateur. C'est ce que nous avons proposé d'ailleurs aux élèves de 6e primaire qui souhaitait suppléer à notre incapacité de faire profiter les autres classes de nos ateliers philo. en se formant eux-mêmes à l'animation.

Pour observer un rôle, il faut en comprendre le cahier des charges, les difficultés à l'exercer, les moyens d'y parvenir, en se tenant autant que possible à des données factuelles. Exemple : le président de séance a-t-il donné la parole à chacun ? Son regard a-t-il balayé sans cesse tous les participants ? Etc.

2. De la dynamique de groupe : Il s'agit de l'observation du réseau démocratique de la communication dans le groupe : qui parle (ou ne parle pas), et combien de fois ? Quel est le climat du groupe ? Y a-t-il de l'écoute ? De l'entre-aide ? Qu'est-ce qui vous permet de le diagnostiquer ?
3. Des processus de pensée : On observe ici les 3 dimensions philosophiques dégagées par Tozzi : Conceptualisation / Argumentation / Problématisation. C'est le plus difficile. Il faut tenter de donner des exemples de tentatives de définition, de distinctions de notions, d'opposition de thèses, d'arguments qui prouvent ou qui objectent... Observer l'argumentation, la problématisation, la conceptualisation, personne ne sait faire cela au départ mais cela s'apprend et c'est éminemment formateur pour apprendre à philosopher. Philosopher peut donc se faire non en parlant, dans la discussion en tant que participant, mais en observant la discussion sous l'angle des processus de pensée qu'elle met en oeuvre. Observer est une habileté philosophique essentielle ; c'est apprendre à diagnostiquer, c'est-

à-dire finalement travailler aussi son jugement parce qu'on observe de plus en plus de choses, de mieux en mieux, de plus en plus distinctement.

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

2° La durée

La durée totale d'une DVDP peut-être de 20' en maternelle et les deux premières années du primaire, 30 ou 45' pour les troisièmes et quatrièmes primaire, et 60' ou 75' pour les cinquièmes et sixièmes primaires.

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

3° Les supports

Le support privilégié par Michel Tozzi, ce sont les mythes. C'est qu'ils mettent en scène, dans des personnages et des situations typées, les principales difficultés de l'existence humaine : la séparation, la mort, l'amour, l'amour déçu, l'injustice subie, l'injustice possible sans sanction, etc. Les hommes ont cherché dans les mythes la réponse aux innombrables questions que leur posait leur présence dans le monde. Les enfants et les adolescents affrontent les mêmes questions et les ateliers philo. sont destinés à les aider à construire ses réponses.

Le contenu des mythes permet ainsi de déterminer qu'un enjeu essentiel de la DVDP, c'est de penser sa vie principalement dans ses difficultés et dans les dilemmes qu'elle nous impose régulièrement. De sorte qu'à côté de la dimension proprement philosophique, liée au travail de la pensée et aux opérations qu'elle déploie, et de la dimension démocratique, liée à l'apprentissage d'une discussion à plusieurs, une dimension existentielle peut également être dégagée.

L'avantage du mythe dans le traitement de ces problèmes de l'existence, c'est la distance qu'il offre pour pouvoir les penser et non les subir de façon émotionnelle. Avec un public d'adolescents, c'est d'autant plus intéressant que la dimension publique de la discussion rend complexe, extrêmement risquée même, l'exposition aux autres de ses difficultés existentielles propres. Penser des situations paradigmatiques protège ainsi d'une intimité trop directe pour penser et d'une exposition trop directe de soi dans un groupe, d'autant plus risquée à l'adolescence.

Indépendamment des risques que le groupe fait courir à qui s'expose trop personnellement dans une discussion, la distance offerte par une scène paradigmatique est un atout précieux pour penser. C'est aussi ce qui distingue le traitement philosophique des problèmes de l'existence de leur traitement psychologique : on ne pense pas la singularité de sa situation personnelle, on cherche à comprendre les ressorts universels des situations semblables et la diversité des lectures qu'on peut en faire ou des solutions qu'on peut apporter pour surmonter les difficultés de l'existence. On ne cherche pas une solution, on partage les lectures de la situation et les diverses solutions envisagées, pour comprendre mieux les limites de notre représentation initiale de la situation problématique.

III. Le rôle de l'animateur

Nous avons déjà proposé une version synthétique du rôle de l'animateur ; nous irons donc

ici davantage dans le détail des multiples gestes possibles d'animation. La version courte (l'animateur, comme un rôle parmi d'autres) est surtout destinée à permettre la transférabilité de ce rôle aux animateurs débutants (en ce compris les enfants ou adolescents eux-mêmes dans la prise en main de ce dispositif d'une façon autonome). La version longue a pour objet et enjeu de faire le tour des finesses possibles de ce rôle, que seule une longue pratique permet d'acquérir au fil du temps.

Cette rubrique est inspirée d'un article, écrit par Michel Tozzi lui-même²⁰, pour présenter précisément la fonction d'animateur, que nous avons cherché à structurer en quelques rubriques clefs pour ne pas se noyer dans la multiplicité des gestes. La liste ne doit pas vous effrayer : il peut être utile lorsqu'on prépare une animation de se focaliser sur certains gestes et de les clarifier auparavant (mon rôle consistera essentiellement à ..., au moyen de tel geste/formule/question clefs).

1° Le cadre

L'animateur répartit les différents rôles entre les participants. (Président de séance, secrétaire de séance, reformulateur, synthétiseur, observateurs,...). Diverses options sont possibles, depuis le libre choix jusqu'au tour systématiquement définis de tous à tous les postes. Il veille à ce que chaque élève endossant un rôle puisse lire la fiche qui clarifie ses missions, pose éventuellement des questions et redise l'essentiel de sa mission, devant le groupe, dans un rituel d'entrée en fonction, avant le début de la discussion.

Il rappelle le fonctionnement de la discussion et les règles indispensables à son fonctionnement. Ce rappel est de l'ordre du rituel, qui remet le cadre en place.

Il gère le temps, car toute discussion a un début et une fin, annoncés dès le départ, repères pour les participants, et l'on dispose toujours d'un capital temps limité et à maîtriser. Il se fait aider dans cette fonction par le président, mais c'est lui qui fixe le capital temps disponible pour la discussion et celui qui sera consacré au retour d'observation et retour de rôles.

Il clôture sans conclure sur le fond, car on pourrait toujours encore approfondir.

2° Le climat

Il veille à donner sa place à chaque participant, notamment en vérifiant que le président remplit effectivement sa mission de distribution de parole et de gestion du ton de la parole.

Il veille à un climat de confiance et de sécurité : il accueille et encourage les interventions, il dédramatise quand quelqu'un ne peut répondre (« C'est bon le silence ou la perplexité, ça permet de réfléchir »). Il insiste sur le fait qu'en philosophie, il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, du moment qu'on argumente.

Il ne dit pas son point de vue personnel pour éviter toute alliance objective avec un participant. Il évite de privilégier une intervention sur une autre (par un acquiescement trop manifeste, un petit mot qui serait perçu comme une façon de valoriser certains et pas d'autres : « oui », « d'accord » - ce point est très délicat, Michel Tozzi ponctuant fréquemment ses interventions d'un « d'accord » qui acte son écoute. Mais il s'agit de tic de langage qui pourrait être compris légitimement comme une façon de marquer son accord, plutôt que son attention.

Il gère les conflits interpersonnels par une reformulation neutre des idées contradictoires des

²⁰ L'article est publié dans *Diotime-L'agora*, n° 55 (1/2013), sous l'intitulé : « Le cahier des charges de l'animateur d'une DVDP (Discussion à Visée Démocratique et Philosophique), en classe ou au café philo ».

protagonistes, et relance par une question adressée au groupe.

3° La reformulation

Il pratique fréquemment des reformulations, en les désaffectivant, pour leur donner un statut d'idée. Il peut reformuler aussi pour clarifier. En reformulant, il relève le lien du contenu de l'intervention avec la question traitée. Il reformule sans regarder l'intervenant s'il veut réorienter le débat vers le groupe. Il doit être conscient qu'il empiète là sur la fonction du reformulateur et ne doit le faire qu'en ajoutant à la reformulation une mission supplémentaire, comme celle de faire un lien entre deux interventions ou de souligner la piste qui se dégage de la dernière intervention.

4° Les processus de pensée

Il cherche à exercer une vigilance intellectuelle sur les processus de pensée : il intervient pour poser une question, demander une définition, la justification d'une affirmation ou d'un désaccord, des exemples pour illustrer et des contre-exemples pour tester la validité d'une affirmation...

Il connaît de ce point de vue les processus mentaux pour philosopher : problématiser, conceptualiser, argumenter et les nomme pour donner des repères méta-cognitifs aux participants.

5° Les liens

Il met en lien les diverses interventions des participants entre elles et avec le sujet. Il peut aussi synthétiser un moment d'échanges, pour faire un point, un bilan partiel.

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

En cas de hors sujet, il rappelle qu'on cherche autant que possible à penser ensemble et que l'on a besoin pour se faire de traiter de la même question en même temps.

6° Une nouveauté ?

Il signale chaque idée nouvelle émise, elle est ainsi valorisée comme signe d'une avancée.

Pour que la discussion avance, il peut proposer une piste, une autre dimension jusque-là inexplorée (c'est ici que la préparation de questions et de notions clefs à définir peut être utile).

7° Le rythme

Il arrête la discussion pour faire des pauses structurantes : on s'arrête, on fait le point. « Là était la question, ... ». Il peut le faire lui-même ou demander à un synthétiseur désigné au préalable et qui s'est préparé à cette fonction. Il peut demander aussi une synthèse par écrit, où chacun répond individuellement.

Il peut proposer un silence pour réfléchir.

Ou encore proposer d'écrire sa réponse à la question en début d'atelier, et revenir à cet exercice écrit à la fin, de façon à évaluer l'apport de la discussion à ma pensée. On ne construit pas sa propre pensée de la même façon dans la discussion et dans le silence de la feuille. D'où l'intérêt d'articuler l'oral et l'écrit.

L'Atelier de Réflexion sur la Condition Humaine (ARCH) d'Agsas-Lévine

I. Historique et enjeux de la méthode

1° Jacques Lévine

Docteur en psychologie et psychanalyste français, Jacques Lévine s'est très tôt intéressé à la pensée des enfants. Il y consacre d'ailleurs sa thèse de psychologie²¹. Disciple d'Henri Wallon²², dont il fut l'assistant au CNRS, il développe, à partir de l'idée de celui-ci d'enfant génétiquement social, celle d'enfant « génétiquement philosophe »²³. Proche de la pédagogie Freinet, de laquelle il reprend des outils comme celui de l'expression libre en classe, Lévine conceptualise la notion d'« interlocuteur valable », centrale dans la méthode que nous présentons ici.

En 1993, il concrétise sa volonté de mettre la psychanalyse au service de la pédagogie en fondant l'« AGSAS », Association de Groupes de Soutien au Soutien. Il développe trois ans plus tard le principe de ses Ateliers de Philosophie.



2° Des groupes de « soutien au soutien » (AGSAS)...

C'est préoccupé par les dysfonctionnements du système éducatif et les souffrances qu'il génère tant pour les enfants que pour les enseignants et les personnels éducatifs que Lévine crée l'AGSAS (les psychologues scolaires n'existent pas encore). Il s'agit d'y soutenir ce que l'on nomme le « soutien scolaire », les professeurs en première ligne ou les éducateurs ayant pour tâche de soutenir les élèves en difficulté scolaire.

Composés d'une dizaine de professionnels du monde de l'éducation et d'un psychanalyste (ou un psychologue, ou encore un enseignant formé à la méthode), des groupes (« de type Balint »²⁴) se réunissent de manière hebdomadaire pour un travail en commun. Le groupe éclaire la pratique de chacun, et constitue un lieu de ressourcement et de formation à la relation pédagogique. Chaque réunion traite d'un cas concret délicat exposé par un participant, dans une solidarité où chacun fait sien le cas qui fait problème, dans le non-jugement de l'autre, la confidentialité et la non-conflictualité. À la différence d'une thérapie de groupe, c'est bien sur le problème que l'on se centre et non sur la personne qui le présente. En cherchant à comprendre la logique à la base des comportements problématiques, et leur part de modifiable, l'analyse de cette situation par le groupe renverra aussi à celui qui l'expose une image cachée de lui-même, de ses valeurs et priorités. L'intérêt est d'avancer dans son cheminement réflexif même lorsqu'on reste silencieux. Les histoires évoquées auront toujours un écho en chacun, qui travaillera à l'humanisation de sa conception de l'élève, de l'échec scolaire et de la façon d'accompagner les enfants dans cette

21 *Contribution à l'étude de la conscience de soi chez l'enfant de 6 à 12 ans* (1967). La Psychologie était alors une option dans les études de Philosophie.

22 Philosophe, psychologue, neuropsychiatre, pédagogue (1879-1962).

23 « Jacques Lévine, de la pédagogie à l'anthropologie », Interview de Jacques Lévine, propos recueillis par Bernard Montclair, *Cultures et Sociétés* n° 11, juillet 2009, Editions Téraèdre.

24 Du nom de Michaël Balint, avec qui Lévine a travaillé à l'hôpital des Enfants Malades.

aventure délicate.

Inspiré d'Henri Wallon, qui a souligné les répercussions de la réussite ou de l'échec scolaire sur l'image de soi de l'enfant, l'intention de Lévine y est donc de traiter l'échec non seulement d'un point de vue pédagogique, mais aussi psychologique. La perspective d'AGSAS invite à un « regard tripolaire », par lequel il s'agit de penser ensemble trois dimensions de la personne : la dimension blessée issue du passé ; l'organisation réactionnelle qui se manifeste au présent ; et la dimension intacte, tournée vers l'avenir, sur laquelle il est possible de parier. Chercher cette dimension intacte permet de changer de regard sur la personne qu'on considérait peut-être trop sous les deux autres dimensions.

Cette prise en charge de la souffrance générée par l'échec chez l'enfant, mais aussi chez les parents et finalement chez tous les acteurs du système éducatif, repose sur un triple élargissement des problèmes pédagogiques. D'abord, elle invite à considérer l'école non seulement en tant que lieu d'apprentissage, mais aussi comme un lieu de vie. Ensuite, l'enfant y est estimé plus globalement comme un être humain, pas uniquement comme un élève. Enfin, les problèmes scolaires sont appréhendés comme touchant potentiellement toutes les dimensions de son être et de sa vie.

La dimension psychanalytique est à la source de certains éléments du dispositif, comme l'« espace hors-menace », instauré tant dans l'AGSAS que par la suite dans les ateliers de philosophie. C'est un espace protégé de la dimension conflictuelle des relations humaines et de la vie, où nous pouvons chacun affronter les menaces qui pèsent sur nous.

3° ... aux Ateliers de Philosophie

Lévine découvre les travaux de Lipman en 1996. Il crée la même année, en collaboration avec une enseignante de grande section de Maternelle, Agnès Pautard, sa propre méthode d'Ateliers de Philosophie, dans la lignée des enjeux d'AGSAS. Il leur donne le nom d'« Ateliers de Réflexion sur la Condition Humaine » (ARCH), en référence à Edgar Morin et à son ouvrage *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, dont quatre traitent de « la condition humaine »²⁵.

Mais si, selon Lévine, Lipman a eu le grand mérite de pointer avec force que les enfants sont capables très tôt d'une pensée de type philosophique (à contre-courant de ce qui était communément admis), il s'en distingue pourtant, présentant qu'un autre accès à ce qui constitue l'attitude philosophique est possible. Car, pour lui, la méthode lipmanienne, en proposant de former les enfants au raisonnement logique, brûle en quelque sorte les étapes : Lévine considère comme préalable indispensable le besoin qu'a l'enfant de faire l'expérience de sa propre pensée, d'en être à la source, ainsi que des plaisirs et des pouvoirs qu'elle procure²⁶.

25 Plusieurs dénominations se sont en réalité succédées : « L'Atelier-Philosophie-AGSAS® », « Ateliers de Philosophie Naturelle », « Réflexion Directe sur les Réalités Humaines (R.D.R.H.) ». Il est aussi appelé parfois plus simplement « moment philosophie » ou « quart d'heure philosophique ».

26 C'est clairement en psychologue attaché à l'étude des stades de développement de l'enfant que Lévine réagit sur ce point : « Les théories cognitives les plus récentes nous montrent en effet qu'il existe trois sortes de traitement des informations dont l'ordre doit être respecté : le traitement perceptif de l'ordre du constat sensoriel, le traitement visuo-moteur où s'élabore l'acte, le traitement sous-conceptuel puis conceptuel. » (*Essai sur le monde philosophique de l'enfant, Le dialogue Moi-Monde – Instance-Monde*, Jacques Lévine, avec la collaboration de Geneviève Chambard et Michèle Sillam, Intervention au Parlement de la Communauté française à Bruxelles, février 2004).

Il faut se rappeler qu'au départ de sa démarche, il y a particulièrement la volonté de s'adresser à des enfants qui sont dans des postures de refus. L'objectif primordial est donc de faire entrer les enfants qui ne sont pas intéressés par ce qui relève de l'intellect dans le travail de la pensée et que par là ils se découvrent eux-mêmes.

Tandis que, dans la méthode lipmanienne, l'enseignant a pour rôle d'orienter les élèves vers un travail de conceptualisation, sa volonté est de privilégier la parole des enfants, avec le minimum d'interventions de la part de l'adulte. Aussi, au contraire des autres courants qui proposent plutôt d'entrer dans une « méthodologie de la pensée », considérée comme garantie d'une « philosophicité » de la démarche, on n'y attend pas un certain type d'habiletés qu'on aura distinguées par avance²⁷. Ce qu'il propose, c'est une manière de philosopher liée davantage au plaisir de réfléchir de façon informelle sur ce qu'est la vie qu'au souci de bien raisonner. Car si celui-ci prend trop de place, il rend la parole artificielle, scolaire, détachée de la pensée véritable de l'enfant. Lévine défend une philosophie « naturelle », opposée à la philosophie savante, complexe et formelle. Le langage n'est pas premièrement et uniquement un instrument logique, il est plus fondamentalement un instrument social, permettant de partager ses idées et ses sentiments avec autrui.

L'enjeu est de s'oser dans la parole, de s'approprier sa propre parole, et d'apprendre à lui donner un prix, d'autant plus qu'elle reste rare à l'école. Le problème ne réside pas seulement dans cette rareté, mais aussi dans ce qu'elle fait passer comme coupure implicite entre la parole des savants, celles des maîtres donc, et la parole des ignorants. Il s'agit de donner à ceux qu'on a longtemps considéré comme des sous-êtres en matière de rationalité une place réelle, où leur parole compte. L'intérêt est que l'enfant se sente en droit de donner sa version à lui de la réalité questionnée. Le plus souvent, il possède un capital de représentations du monde dont il n'a pas conscience parce qu'il n'a jamais l'occasion de les énoncer.

Rattachant Michel Tozzi à la mouvance de Lipman par la priorité donnée à la logique (apprendre à argumenter, problématiser, conceptualiser), Lévine considère chez celui-ci la centralité du débat comme un risque, s'il est présenté trop tôt, d'empêcher la découverte par l'enfant des débats qui se tiennent à l'intérieur de lui, et qui sont plus encore à la source de l'envie d'élaborer une pensée structurée. Avant le débat avec les autres, et pour qu'il soit possible, il faut prendre le temps de faire connaissance avec son matériau, faire l'expérience de sa propre pensée.

En faisant primer la pensée sur la parole, il privilégie le « débat interne » (ou « débat implicite », un débat avec soi-même qui n'est pas oralisé). Il prête ainsi une grande attention à ce que la discussion prenne d'autres formes que celles de la confrontation ouverte. Par la mise en place d'une circulation de la parole qui casse la structure du débat, l'ARCH est une sorte de méditation partagée, sollicitant une pensée non agonistique, où les réflexions se croisent, se fécondent les unes les autres. Il se rapporte à un modèle d'éducation démocratique qui tient plus du soutien réciproque que de la conflictualité des idées. Dans un cadre assurant un climat « hors-menace », il s'agit donc de *s'apaiser*, en développant sa propre capacité à se ressourcer dans un potentiel de sérénité, trouvé dans le sens complexe qu'on est capable de donner à ce qui nous arrive, luttant contre le chaos de sa pensée, et qui combat une angoisse première correspondant au besoin d'en « savoir plus ».

Fondamentalement, les objectifs dans la méthode des ateliers philosophiques de Lévine sont

²⁷ Oscar Brénifier trouve en ce sens que l'atelier AGSAS manque de rigueur philosophique sur l'exigence de progression intellectuelle des enfants. Tozzi trouve dans sa démarche une façon intéressante d'entrer dans l'élaboration d'une pensée, mais à prolonger ensuite par un travail plus méthodologique.

donc d'apprendre chacun à faire l'expérience de sa propre capacité, à produire de la pensée, en se posant des questions importantes pour l'humanité, tout en travaillant non seulement à *extérioriser*, mais à *intérioriser* la pensée. En expérimentant l'accès à la conceptualisation, l'enjeu n'est pas d'acquérir un bagage – aspect très extérieur et superficiel de l'éducation, ou de la philosophie – mais de se transformer et d'enrichir la vision qu'on a, ce qu'on est capable de voir, les liens qu'on perçoit, du monde, des autres et de nous-mêmes.

Ce qui se joue c'est la question du *statut* de l'enfant, suggérant qu'une autre conception de l'enfant est possible, celle d'« *interlocuteur valable* ». Lors d'un atelier ARCH, l'enfant acquiert nouveau statut identitaire, en rupture avec celui d'apprenant auquel il est habitué. L'élève devient une « personne dans le monde ». En tant qu'« être pensant » il s'installe dans une relation d'horizontalité, un rapport d'égalité avec tous les êtres humains (et non spécifiquement avec l'enseignant, qui est, lui, dans une position d'extériorité). L'enfant ne vit pas à moitié, il n'a pas des chagrins plus ténus parce qu'il est enfant, des hontes moins cuisantes. Il vit pleinement et c'est à ce titre qu'il est reconnu apte à philosopher, c'est-à-dire reconnu comme être traversé des questions existentielles qui définissent l'humanité depuis toujours. Et on voit là le côté performatif de la *reconnaissance* : c'est parce que je te reconnais comme capable d'une parole intelligente sur des thèmes de la vie humaine comme la colère, la jalousie, la mort, la solitude et l'injustice que tu peux te construire davantage comme tel.

À la base de cela, il y a le désir qu'a l'enfant de montrer à l'adulte et à lui-même qu'il a la capacité de prendre part à la réflexion sur les grands problèmes du monde. Il vise l'*équivalence* avec ceux qui pensent, habité par une « pulsion d'équivalence » qui est une motivation à philosopher (on retrouve ici le désir opposé à l'apprentissage traditionnel, artificiel). L'enfant recherche ici un supplément de force, un sentiment d'élargissement de son Moi. Ce désir lui permet de se comparer à tous ceux qui s'autorisent à réfléchir sur la vie et d'en tirer une légitime fierté, mais aussi, comme penser la vie est une tâche énorme, une modestie, un dépassement de soi et une responsabilité²⁸. Le désir d'équivalence est aussi un défi, un désir de renforcer ou de modifier le rapport de force enfant-adulte. Ce défi, dans la vie courante et *a fortiori* dans la vie scolaire, se manifeste dans un climat souterrain et explosif. Dans l'ARCH, il est déplacé, il porte sur la capacité à fournir des réponses à propos des grands problèmes de la vie. Installer l'enfant, par un cadre, dans un statut d'équivalence n'est pas une faveur, mais un « authentique projet d'alliance constructive ».

Ce qui est ainsi visé, c'est un élargissement du moi identitaire : du « Petit Tout » (le Moi), au « Moyen Tout » (le Moi des groupes d'appartenance) puis au « Grand tout » (l'Universel). Plus que l'apprentissage d'un « vivre ensemble », de la démocratie, ou de la citoyenneté, l'intérêt est ici que les enfants développent un *sentiment d'universalité*, d'appartenance à l'espèce humaine et le désir de contribuer à son amélioration.

II. Le dispositif : L'ARCH de Lévine

Le public s'est élargi au fil du temps, mais la procédure, qui a évolué vers plus d'épuration, est pour tous la même, s'inscrivant en principe dans la continuité et la régularité.

Les participants sont assis en cercle, sur des chaises ou des coussins, sans bancs au milieu. En Maternelle, il est conseillé de fonctionner par petits groupes (de 6 à 15 enfants), par demi-

²⁸ Lévine considère cette expérience identitaire et cognitive comme étant probablement l'avenir de la pédagogie. (J. Levine, *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?*, Paris, ESF, 2008, p. 73).

classes ou classes entières ensuite (cela permet au groupe-classe de se sentir exister comme une « communauté de recherche »).

Le dispositif comprend un protocole simple :

1. La mise en place du dispositif, comprenant un avant-propos sur « *Qu'est-ce que la philosophie ?* », l'explication (ou un rappel) du déroulement de l'atelier et des règles de fonctionnement (dix minutes, bâton de parole, silence de l'animateur) et l'énoncé du thème.
2. La discussion proprement dite.
3. La réécoute éventuelle de la séance
4. Un moment d'échanges sur son déroulement.
5. Les traces éventuelles de l'atelier.

1° Mise en place du dispositif

L'animation débute par un avant-propos sur « *Qu'est-ce que la philosophie ?* ». La première fois cela a surtout une fonction purgative, où il ne s'agit pas tant de présenter l'activité que de se débarrasser d'une représentation de la philosophie qui peut être inhibante voire angoissante (ex : « c'est 2/20 au BAC », « c'est l'histoire très complexe de la philosophie », « c'est un truc d'intellos », « la connaissance de grands auteurs »). L'animateur n'émet d'ailleurs aucun jugement sur les réponses, se contentant de petits signes d'acquiescement.

Dans un langage simple, il poursuit en précisant ou en complétant la définition des participants : le sujet de la réflexion sera universel dans l'espace et dans le temps, il n'y a pas de réponses définitives aux questions auxquelles le groupe va réfléchir, mais au contraire elles peuvent être remises en question par d'autres ou par soi-même. Il invite chacun à changer de statut en sortant de sa place habituelle pour réfléchir en tant qu'être humain parmi les autres, « personne dans le monde », et pas seulement élève, enfant, prof, adulte. « *Nous allons réfléchir sur une question que d'autres personnes se sont déjà posées bien avant et loin ailleurs (citer quelques ethnies pour les plus petits), et qu'on se pose simplement parce qu'on vit, en tant qu'être humain. Il n'y a ici ni bonnes ni mauvaises réponses* ».

L'animateur explique (ou rappelle) ensuite le déroulement de l'atelier, et les quelques règles de son fonctionnement.

Le thème est alors énoncé sous la forme d'un « mot inducteur » : « *Aujourd'hui nous allons réfléchir sur...* ». Les participants ont alors une minute pour réfléchir chacun pour eux-mêmes et constituer leur propre pensée avant la discussion. La question du choix du mot est importante. Proposer un mot et pas une question, n'est d'ailleurs pas anodin, cette précaution permet d'éviter le risque d'induire l'idée qu'il y a une réponse juste à la question posée. Généralement, c'est l'animateur qui choisit le mot, sans le dévoiler à l'avance. Il pose ce choix sans critère spécifique, sauf à ce qu'il puisse être décontextualisé, en veillant donc à ce qu'il ne soit pas directement lié à un circonstance affectante (pour ne pas tomber dans la thérapie de groupe) ou à ce qu'il ne corresponde pas particulièrement à un moment de l'apprentissage scolaire (le risque de rester coller à un contexte dans l'atelier étant fréquent, la participation d'un adulte peut aider à en sortir).

Il y a selon Lévine trois sortes de mots : ceux qui amènent à s'interroger sur la nature et les structures sociales, ce qui lie un être humain à son *environnement* (la famille, l'argent, le travail, la loi, le pouvoir, les différences homme/animal, masculin/féminin, enfant/adulte, les périodes de la vie, etc.), ceux qui portent sur les *sentiments* qui en résultent (le bonheur, le chagrin, la peur,

l'amour, la haine, la honte, le désir d'exister, etc.), et ceux qui concernent les *valeurs* et les contre-valeurs (ce qui important, le devoir, la beauté, la justice, l'égalité, la liberté, etc.). Signalons qu'il peut être intéressant de proposer une action, en utilisant plutôt la forme du verbe.

La *minute de silence* est un moment rare à l'école. Dans cette méthode, bien plus que dans les autres, il y a l'épreuve possible du silence, comme contexte qui permet la réflexion. L'enfant y a l'occasion d'éprouver une solitude qui ne s'apparente pas au sentiment douloureux d'être seul, mais permet de se pencher sur soi-même, en considérant les autres comme des alliés.

2° La discussion

Un bâton de parole *circule* entre les participants, et passe donc de voisin en voisin, dans le sens des aiguilles d'une montre. On ne peut parler que lorsque le bâton de parole arrive jusqu'à nous (on ne peut pas le demander, on ne peut pas interrompre). Mais on n'a le droit de ne pas parler (la possibilité se représentera au tour suivant, qu'on pourra refuser sans même à avoir à prononcer un mot, simplement en passant le bâton de parole à son voisin). L'animateur se retire du cercle, il n'intervient que pour garantir le respect du cadre (ni mimique ni regard ni commentaire).

Au premier abord, chacun a l'air de donner son avis, sans souci de celui des autres, dans une juxtaposition d'opinions. En réalité, il y a plus d'écoute que ce qu'on ne croit. L'apparence de stéréotypie du discours ne résiste pas à l'analyse, il prend plutôt une forme concentrique, voire « rhizomique »²⁹.

La séance dure dix minutes (ou au minimum deux tours de parole). C'est certes peu, mais, outre que cela a l'avantage d'en faire un dispositif peu chronophage, l'objectif est d'éviter l'éparpillement de la réflexion, la saturation et la démotivation. Par ailleurs, la valeur de la séance ne tient pas à sa durée, mais à ce qu'elle met en branle.

Ce protocole plutôt contraignant (dix minutes, bâton de parole) permet en même temps une très grande liberté d'expression. Les seules restrictions sont : ne pas se moquer des autres ni les juger et ne pas transformer la séance en « champ de bataille » (la bêtise n'est pas encouragée, mais elle est autorisée).

3° La réécoute

L'enregistrement de la discussion, bien qu'il ne soit plus aujourd'hui considéré comme un invariant de la méthode, est une variable que nous privilégions. Le micro prend alors la place du bâton de parole, renforçant l'importance accordée à la parole de chacun. Dans ce cas, la réécoute de la séance peut se faire immédiatement après la discussion : avec une sorte d'attention flottante, opposée à l'écoute dirigée ou focalisée, c'est notamment l'occasion d'entendre des idées qui nous avaient échappé ou de les comprendre d'une autre manière mais aussi de prendre autrement conscience de ce qu'on a dit. Pour Levine et ses successeurs, l'essentiel est ce que l'enfant a enregistré en lui, le plus souvent sans même s'en rendre compte.

29 « Le rhizome est une tige souterraine qui vit plusieurs années (pérennante). Si l'on veut y voir une métaphore psychique, on dira que son parcours souterrain est émaillé d'une succession d'émergences hors de terre qui fait penser au jaillissement par associations libres dans une analyse, ou dans le cadre d'un inventaire, à une prolifération d'hypothèses sur le sens du mot inducteur. La séance fonctionne comme un 'tapis roulant associatif', mu par une sorte de contrainte interne à avancer. La vocation de l'atelier est de faire passer ce déroulement associatif de l'implicite à l'explicite » (*L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?*, op.cit., p. 80)

L'atelier ARCH a pour visée de socialiser l'enfant, de lui apprendre à se décentrer, s'ouvrir aux autres et à la considération à la fois de leur pensée et d'enjeux de société qui dépassent sa satisfaction égoïste. L'aller-retour entre ce qu'on peut considérer comme sa bulle personnelle et le groupe peut se faire dans les deux sens. Prendre la parole est une façon de la donner au groupe, pour qu'elle fasse écho. Écouter pendant la première partie, puis réécouter encore pendant la deuxième partie, permet d'apprendre en retour non seulement à extérioriser, mais aussi à intérioriser la pensée.

Si nous tenons, pour notre part, à cette étape, c'est pour quelques raisons supplémentaires : elle valorise et travaille l'écoute comme telle. C'est d'autant plus précieux qu'on a davantage tendance à exiger l'écoute à l'école qu'à la travailler réellement. Cette phase permet également d'appriivoiser sa propre voix, entendue de l'extérieur et plus, comme habituellement, de l'intérieur, comme on doit aussi apprivoiser petit à petit son reflet dans le miroir. Rien d'aisé, sans doute, mais un apprentissage essentiel : s'accepter tel que l'on est. C'est enfin une façon de valoriser ce qui s'est dit dans l'atelier puisqu'on passe du temps à ne faire rien d'autre que de le ré-écouter. Enregistrer une parole, c'est lutter contre l'idée que les mots s'envolent, qu'ils n'ont pas de prix, c'est au contraire leur donner plus de poids.

4° Échange sur le déroulement

Suivent dix nouvelles minutes (ce temps n'est ici qu'indicatif) d'échanges sur le déroulement de la discussion. Après y avoir assisté en silence, l'animateur revient dans le groupe pour demander aux participants comment la séance s'est passée pour eux, si des difficultés ont été rencontrées et si ceux qui n'ont pas ou peu parlé peuvent expliquer pourquoi. C'est aussi éventuellement l'occasion d'un approfondissement, pendant lequel l'animateur facilite discrètement la parole, sans pour autant relancer un débat.

Pour finir, il remercie les participants, en signifiant que lui aussi a entendu et pensé grâce à ceux, y compris grâce à ceux qui n'ont pas parlé parce que leur attitude a permis que ça se fasse. Il les rassure et les valorise également en soulignant que leur silence ne signifie aucunement qu'ils n'ont pas pensé.

5° Les traces de la pensée

Il est possible d'introduire d'autres variables à ce dispositif sans nuire à la qualité de l'atelier et à ses enjeux profonds : une mise en condition, un rituel de début (une bougie, une musique, etc.), un compte-rendu de la discussion, en garder des traces écrites, etc.

Comme l'enregistrement, le compte-rendu, synthèse aussi fidèle que possible de la discussion que l'animateur lit à partir de sa prise de notes, valorise. Il a aussi pour effet d'anonymiser, ce qui peut mettre plus à l'aise l'enfant qui n'a pas parlé que lors d'une réécoute enregistrée. Ici, participer ce n'est pas forcément dire, ce qui compte c'est de réfléchir. La prise de note peut aussi simplement permettre à l'animateur de neutraliser ses petites expressions incontrôlées à l'écoute de la discussion (des mimiques peuvent devenir des signes d'évaluation).

L'animateur peut aussi proposer aux enfants une trace écrite (ou graphique). Par exemple que chacun écrive une phrase au choix, mémoire de la discussion (qu'elle y ait été prononcée ou non), sur une petite bande de papier coloré, et explique la raison de ce choix. On peut alors les afficher sur un arbre. Ces traces pourront éventuellement être également réutilisées pour une

réflexion ultérieure. L'important est que ce ne soit pas un produit fini, une clôture. L'atelier de philosophie est conçu comme une mise en mouvement : il est important que « ça continue de penser en nous ».

III. Le rôle de l'animateur : la non-intervention

Élément essentiel du dispositif, cette non-intervention paraît difficile à admettre pour l'enseignant, étant chargé institutionnellement de missions de transmission des connaissances et d'organisation des modalités pédagogiques, dans une logique de progression des élèves, à favoriser et vérifier. C'est en effet une posture bien différente de celle de l'enseignant qui est sollicitée ici. L'atelier de philosophie introduit « du non-scolaire dans le scolaire »³⁰. Il permet une autre manière d'être ensemble dans la classe, dans une relation différente de celle de maître-élève ou enfant-adulte. Dans un cadre exigeant et rassurant en même temps car « hors-menace », ce processus de recherche collective n'est pour une fois pas l'enjeu d'une évaluation scolaire, il n'y a aucune attente au niveau des contenus.

Mais si le rôle de l'animateur est avant tout de ne pas intervenir, que reste-t-il encore à en dire ? Au moins deux choses.

D'abord que son silence n'est pas une absence, mais plutôt une « présence-absence »³¹. Le message implicite adressé à l'enfant qui passe par cette posture silencieuse, pense Lévine, c'est celui de la confiance en sa capacité à réfléchir. Il s'approprie ainsi cet autre statut social, à hauteur d'humanité, d'« interlocuteur valable », au sein d'un groupe qui devient alors une « communauté de recherche ». Ne plus avoir le statut d'élève permet en effet de se débarrasser des regards positifs ou négatifs, de l'évaluation.

Il est important de relever que le principe de non-intervention n'est pas absolu. En instaurant le moins de règles possibles, l'animateur refuse aussi le rôle de gendarme, misant sur le fonctionnement même du dispositif pour éviter les difficultés habituelles du débat. Mais, étant garant du cadre, il n'est pas question qu'il s'interdise de mettre quelques limites. Il intervient donc à chaque fois qu'il y a besoin de rappeler le cadre, si possible pas pendant l'atelier, mais dans un deuxième temps au minimum. Il peut notamment prendre la décision d'arrêter la séance si il y a trop de chahut, d'esclaffements, de ricanements, en faisant remarquer aux participants qu'ils ne sont pas en train de réfléchir, mais de jouer. Le rire peut être considéré comme la jouissance d'un moment de liberté. S'il se régule tout seul par le groupe, il ne pose pas problème, si du moins il n'empêche pas l'écoute. Mais s'il l'emporte et devient systématique, l'animateur peut arrêter définitivement l'atelier en reconnaissant explicitement qu'ils ne sont pas dans de bonnes conditions pour réfléchir.

Pour finir, veiller soigneusement à éviter l'instrumentalisation des ateliers de philosophie : pour un problème de gestion de classe, par exemple, il existe d'autres dispositifs appropriés. Il importe de garder à un dispositif ses enjeux propres et de ne pas l'utiliser à d'autres fins.

30 « La place accordée aux « grands problèmes de la vie », Devenir « une personne du monde » », in revue *Enfance majuscule*, n° 109, nov-déc. 2009.

31 Lévine considère qu'il y a une présence *symbolique* de l'animateur dans les éléments du cadre : le thème, le bâton de parole, les objectifs assignés à la séance, etc. Il y a aussi un rapprochement à faire entre le « dites ce qui vous vient à l'esprit... » du psychanalyste et l'effacement et le silence de l'enseignant qui ont pour objectif de donner à la parole de l'enfant le maximum de volume.

La maïeutique socratique d'Oscar Brenifier

I. Histoire et fondements théoriques : Socrate & co

1° L'art d'accoucher les âmes de Socrate

À la différence des trois autres méthodes, la maïeutique appartient au patrimoine lointain de la philosophie antique. Vieille de plusieurs millénaires, elle est nous est connue grâce aux dialogues écrits de Platon qui mettent Socrate en scène. C'est donc sa version *académique* qui traversa les siècles. Or la maïeutique ne produit ses effets qu'en tant que pratique vivante de dialogue. C'est à la réactualisation de cette pratique que s'est attelé, de nos jours, Oscar Brenifier. Avant d'évoquer les spécificités de cet *aggiornamento*, remettons-nous un peu à l'école de Socrate et de Platon pour comprendre ce qu'était à l'origine cette méthode et quels en étaient les enjeux.

Le terme « maïeutique » provient du verbe *maieuô*, qui signifie accoucher. Par extension, la maïeutique en vint à désigner l'art (douloureux) d'accoucher les autres de leur âme. Dans le *Théétète* (150 c-d, trad. L. Robin, Pléiade), Socrate précise le sens qu'il faut donner à cet accouchement en définissant comme suit sa pratique : « poser des questions aux autres et ne rien produire moi-même sur aucun sujet faute de posséder aucun savoir » (150 c) ; « de moi ils n'ont jamais rien appris, mais c'est de leur propre fond qu'ils ont, personnellement, fait nombre de belles découvertes, par eux-mêmes enfantées » (150 d). Il évoque alors ceux qui viennent vers lui avec les « douleurs d'enfantement » que son « art est capable d'éveiller aussi bien que de calmer », puis ceux qui viennent avec une âme qui n'est « point grosse » : il considère alors qu'ils n'ont nul besoin de lui et les adresse à d'autres personnes (151 a-b). De ces quelques précisions, se dégagent déjà deux caractéristiques fondamentales de la méthode : Socrate ne délivre aucun savoir, mais il est la *médiation* par laquelle l'âme de chacun découvre son propre savoir ; il ne peut mettre au *travail* que les âmes « grosses », c'est-à-dire porteuses d'un désir (d'un besoin...) de savoir.



Ne pouvant rien pour ceux que n'anime aucun désir de compréhension, pas plus pour ceux qui, par paresse, étanchent leur soif à des savoirs autorisés, la maïeutique doit alors et au préalable bousculer ces aveuglements et ces rigidités. Pointant la faiblesse de la pensée ou les incohérences dans le comportement, Socrate indique à chacun que derrière son apparence de savoir, il y a une ignorance et que celle-ci n'est, en fait, qu'une volonté de ne pas savoir. Ainsi, déambulant dans les rues, il questionne tous les puissants de la Cité sur leur domaine de compétence : Lysias est général, il devrait par conséquent savoir ce qu'est le courage ; Eutyphron est prêtre, il doit bien avoir quelque compétence en matière de piété, et tous les amoureux devraient sans doute savoir ce qu'est l'amour. Comparé à un taon arrimé sur la croupe d'un cheval, Socrate agace, aiguillonne, exaspère. Condamné par le peuple athénien à boire la ciguë, sa fin tragique montre que peu de gens supportent cette mise à l'épreuve de soi par le questionnement socratique, préférant les moiteurs confortables de la passivité et de l'obéissance.

Visant à conduire l'interlocuteur vers une démarche autonome de problématisation et à permettre à l'âme d'initier un dialogue avec elle-même, la maïeutique semble rejoindre les pratiques ascétiques de purification mentale, ou d'un assainissement des pensées. Cette purification advient lorsqu'un maître conduit un disciple à se remettre en question, à abandonner des opinions infondées pour les remplacer par un savoir véritable synonyme de santé et de moralité. On se situe bien ici dans une longue tradition de la Grèce antique, qui considère l'activité philosophique comme étant à la fois une pédagogie et une médecine.

2° Oscar Brenifier

Oscar Brenifier est né à Oran, en Algérie en 1954 ; il a fait des études de biologie à l'Université d'Ottawa. Quelques années plus tard, il a soutenu une thèse de doctorat en philosophie à la Sorbonne. Il s'intéresse notamment à la métaphysique dont il vient, dans l'un de ses derniers ouvrages, de faire l'apologie³².

Après avoir été enseignant dans le secondaire pendant une dizaine d'années, il a cherché à ouvrir l'accès de la philosophie à des publics plus variés, enfants comme adultes, en France et dans de nombreux pays. Pour ce faire, il a fondé en 1995, avec sa femme, Isabelle Millon, l'Institut de pratiques philosophiques (IPP)³³ dont la vocation est de développer la philosophie comme une *pratique de questionnement*, sous la forme de consultations, de discussions collectives, de cafés philo, de séminaires de recherches et de réflexions. Il varie les formes et les publics, mais également les lieux de pratique : l'école, la prison, des médiathèques, des entreprises et ce, partout dans le monde.



En 2007, Oscar Brenifier a, comme Michel Tozzi, contribué en tant qu'expert à la rédaction du rapport de l'Unesco sur la philosophie dans le monde, *La philosophie, école de liberté*. Dans ce cadre, il a été un des organisateurs, au siège de l'Unesco à Paris, du Colloque international sur les « Nouvelles Pratiques Philosophiques » en novembre 2006.

Il est également l'auteur de nombreux de livres de philosophie destinés aux enfants, souvent magnifiquement illustrés et construits sur des concepts originaux. Ces livres publiés en français, ont été traduits

32 Brenifer, *Apologie de la métaphysique. Ou l'art de la conversion*, Paris, L'Harmatan, 2015.

33 <http://www.pratiques-philosophiques.fr>

parfois dans une trentaine de langues.

3° Enjeux de sa méthode

Comme les autres méthodes, la maïeutique pratiquée par Oscar Brenifier contient une double dimension : philosophique et collective.

La dimension philosophique

La dimension philosophique de la maïeutique repose entièrement sur son exigence constante de *réflexivité*. Partant du constat que nous sommes obscurs à nous-mêmes, elle considère la philosophie comme la pratique qui peut nous permettre de nous mieux connaître, d'entretenir un rapport à nous-mêmes plus conscient, d'évaluer attentivement nos idées. Certes, chacun a un point de vue sur la mort, le bonheur, la politique, l'immigration, l'existence de Dieu, le sens ou le non-sens de la vie, l'art, la guerre, etc. mais cela n'implique nullement la *conscience* de ce que l'on pense ni, surtout, la *validité* des idées qu'on a.

Pour mieux faire comprendre en quoi consiste, dans cette tradition, une réflexion philosophique, il n'est pas inutile de présenter les choses comme suit : quand on parle *consciemment*, on parle d'un objet à quelqu'un, tout en parlant, d'une part, du fait qu'on en parle et, d'autre part, du fait que ce soit **nous** (ici et maintenant, avec telle histoire, etc.) qui en parlons. La réflexion peut alors se définir comme l'articulation de trois « moments » spécifiques et on la détruirait à vouloir isoler chacun de ces moments :

- 1) Parler simplement de quelque chose, c'est demeurer complètement et immédiatement au niveau de l'immédiat et du non-réfléchi. Aucun geste philosophique là-dedans ; on nomme *doxa* ou opinion ces paroles qui ne font restituer passivement toutes les influences reçues.
- 2) Le philosophe voudra, lui, attirer l'attention sur le fait que tout en parlant de X, précisément, il en parle. C'est si l'on veut la dimension **épistémologique** de la réflexion : elle signifie la nécessaire *implication* de l'agent dans son discours. Il faut donc, notons-le, continuer à parler de x sinon le mouvement tourne à vide (et certains, d'ailleurs, valorisent ce vide pour lui-même).
- 3) En outre, et cela le philosophe l'oublie bien souvent, c'est **lui**, issu de telles conditions historiques, utilisant tels outils conceptuels, qui parle de X. C'est la dimension **historique** de la réflexion. On tient compte de ce que l'on fait en disant x et de ce que l'on est soi-même disant x.

Il importe de bien comprendre les implications d'une telle conception de la réflexion. En effet, caractérisée de la sorte, la réflexion rejoint le sens le plus vénérable de la philosophie : celui d'une tentative d'expression de la Vérité. Réfléchir signifie alors tenter de produire une vérité ici et maintenant. Ceci a trois conséquences :

- 1) Dans cette perspective, la vérité **s'autonomise** en s'affranchissant des aléas de la production (auparavant on n'avait accès qu'à des symptômes, des effets de surface face auxquels nous étions impuissants et auxquels l'immédiateté, parfois revendiquée, nous condamnait).
- 2) Cela implique que l'on pose la vérité comme **communicable** puisqu'elle ne dérive plus de particularités individuelles (ce qui est la définition du relativisme), mais qu'elle en est la compréhension articulée. Loin de tout effet relativiste, l'idéal est désormais celui de la communication.
- 3) C'est précisément parce que la vérité est « éternelle » et universelle qu'elle peut avoir un très grand impact dans la machinerie psychologique ici et maintenant de celui qui cherche à la comprendre (sinon on ne fait que se transformer pour rester le même).

Ces distinctions nous permettent de cerner plus finement les ressorts du questionnement maïeutique. Tout d'abord, on constate qu'il peut agir à différents niveaux. Avant de pouvoir se retourner sur ses opinions, il faut les exprimer au grand jour (il faut parler de X). Ensuite, afin d'évaluer ses avis immédiats, la maïeutique mesure le degré de conscience et d'implication du locuteur : sait-il ce qu'il fait lorsqu'il parle de X ? Enfin, la maïeutique teste la compréhension du locuteur de ce qu'il est lui parlant du fait qu'il parle X. Le rôle de l'animateur est ainsi toujours de tenter d'être un miroir pour son interlocuteur en posant la question qui l'invite à opérer lui-même l'articulation des trois articulations distinguées plus haut : que dit-il de l'objet dont on parle et que dit-il de lui-même en parlant de l'objet ? Une telle mission nécessite une attitude particulière sur laquelle nous reviendrons plus loin.

En second lieu, il est évident que la maïeutique n'est efficace qu'à éprouver l'« âme grosse » de diverses manières : en testant la consistance logique de son propos ; en confrontant ce propos à ces conditions d'énonciation ; en interrogeant l'être qui à la fois se cache et se révèle par de tels propos. Tout comme les murs d'une salle de squash qui renvoient la balle quelle que soit la direction de la frappe initiale, on passera donc sans cesse d'un travail *logique* à un travail d'*attention* à ce que l'on fait et à ce que l'on dit, et de ceux-ci à un travail de sappe *psychologique*. Ce dernier point nous introduit au deuxième enjeu de cette méthode.

S'éduquer à la pensée collective

Il n'y a pas de philosophie sans un travail préalable sur l'expression spontanée d'un avis irréflecti. Est-ce que l'exercice philosophique conserve une fonction si on ne change jamais d'avis, si on défend constamment son bébé, jusqu'à l'absurde ? La discussion a-t-elle encore un sens si elle est un monologue où chacun rabâche son avis sans tenter de comprendre celui de l'autre ni d'affronter ses objections ? Et puis d'où vient cet avis ? Est-on libre par rapport à lui ou n'est-il que l'expression d'un héritage non interrogé ou d'une absence de pensée ? Car penser, c'est toujours *dialoguer*, avec soi-même ou avec les autres, dans l'ouverture qui fonde un réel dialogue, c'est-à-dire un dialogue qui se vit comme une aventure de la pensée. Un des premiers défis d'un atelier de philosophie maïeutique consiste donc à ouvrir cette possibilité de changer. Or les obstacles à lever pour cela sont principalement d'ordre psychologique : chacun peut-il considérer ses avis non comme l'expression de lui-même à laquelle il aurait un droit de principe, mais comme une tentative pour apporter sa collaboration à la construction commune d'une réflexion ? Si on peut se retrancher derrière le « c'est mon avis ! », derrière le confort de l'identité, alors on peut aussi claquer la porte de la réflexion partagée, négociée, argumentée. Or, sans cette ouverture, la démocratie n'est qu'une coquille vide.

Une telle ouverture au débat est difficile : chacun tient en général à son avis comme à la prunelle de ses yeux ou à son bébé ; on a envie d'avoir raison et d'imposer cette raison aux autres. On tend ainsi à vivre une objection comme une attaque personnelle, et les médias ne font qu'aggraver nos réflexes instinctifs (à moins qu'ils ne les suscitent!). Dans les débats médiatiques, on crie, on se marche dessus, chacun veut l'emporter plutôt qu'argumenter posément, on n'écoute que pour contrer, *etc.* : s'expose un usage purement « agonistique »³⁴ de la pensée avec lequel il faudra rompre consciemment et consciencieusement pour faire un atelier de philosophie et pour penser *ensemble*.

34. *Agôn* veut dire « combat » en grec ; l'« agonistique » désignait les pratiques oratoires dont la dimension de combat paraissait plus évidente dans la démocratie grecque naissante que dans notre vieille démocratie !

Un des enjeux fondamentaux du débat philosophique consiste donc à passer de l'expression des avis à la volonté d'aider le groupe dans son cheminement. Penser ensemble est impossible sans une *qualité d'écoute*. Or, on écoute généralement peu ou mal. La communication est d'autant plus compliquée qu'il y a déjà un écart entre ce qu'on veut dire et ce qu'on dit effectivement, comme aussi entre ce qu'on a dit et ce qu'on croit avoir dit ; il peut aussi et fréquemment y avoir un fossé entre ce qui a été dit et ce que les autres ont compris. Tous ces fossés sont à la source de bien des désaccords, qui ne reposent pas ultimement sur une différence de perspectives, mais sur une mauvaise écoute ou sur une formulation approximative. La philosophie qui vise à explorer les opinions différentes et leurs présupposés ne peut négliger ces problèmes de communication, qui sont autant d'obstacles à cette recherche véritable. Travailler l'écoute, c'est d'abord travailler sur ce qui permet une meilleure compréhension : la clarté et la concision des affirmations ; c'est ensuite vérifier régulièrement par des reformulations à quelle idée on objecte, à quelle question on répond, etc. Cette écoute peut porter aussi sur ce que les autres donnent à voir et les indices que nous avons donc pour comprendre ce qu'ils pensent ou vivent, les obstacles sur lesquels ils butent et qui les empêchent de comprendre quelque chose qui paraît clair et compréhensible pour tous les autres, par exemple.

On le voit, l'enjeu philosophique est intrinsèquement lié à l'enjeu collectif. En effet, dès lors que l'ascèse réflexive vise à produire une vérité ici et maintenant, la compréhension de ce qu'il y a de plus individuel ouvre une porte vers l'universel. Ainsi, à l'effort de celui qui écoute et observe les paroles d'autrui pour y déceler des problématiques et des confusions partagées par tous répond l'effort de celui qui tâche de comprendre ce qu'il dit, rendant par là communicable ce qu'il est et faisant ainsi profiter la collectivité de son effort personnel.

II. Le Dispositif

1° Les règles et conditions

Toute méthode a ses règles et la maïeutique n'y échappe pas. Toutefois, les saisir peut paraître délicat puisqu'elles ne sont (dira-t-on : hélas?) exprimées par Brenifier qu'au moment où l'un des participants y contrevient. Ces règles sont aussi les conditions pour que le travail philosophique, comme l'éducation à la pensée collective et à l'écoute se fassent effectivement. Nous en dégageons cinq :

- *S'engager entièrement et constamment* dans le travail commun, en participant. Aucun retrait n'est admissible par exemple lorsque tous sont appelés à prendre position de façon visible. L'absence de pensée, les problèmes d'écoute, d'inattention passagère, de confusion, doivent eux aussi être pensés et ne pas servir d'excuse pour se soustraire à l'activité. Ils sont signifiants et sont rendus tels. Personne donc n'est simplement l'observateur de la séance. Tous sont toujours susceptibles de devenir les interlocuteurs privilégiés de l'animateur dans un dialogue serré. Pour prendre conscience de ce qu'on dit ou fait, il faut d'abord dire ou faire quelque chose.
- *S'engager authentiquement*, autrement dit, dire ce qu'on pense et penser ce qu'on dit. Il peut être tentant, lorsqu'on est questionné, de multiplier les stratégies d'évitement. Mais la maïeutique a pour enjeu un travail de soi sur soi qui n'est possible qu'à la condition d'un engagement plein et authentique dans le travail de la pensée. Il s'agit ainsi de se lier à sa

propre parole. On admet dans cette méthode que parole et pensée ont partie liées et que si ce que je dis n'est pas clair, c'est que ma pensée n'est pas claire non plus. On ne peut pas entretenir le fantasme, confortable pour l'*ego*, d'une pensée qui échappe indéfiniment à la tentative de l'énoncer. Ainsi, après avoir travaillé à dire ce que l'on pense, on se doit d'assumer ce que l'on a dit. Ce faisant, on accepte que l'examen porte sur ce qui est dit et qu'il révèle ainsi les lacunes, confusions ou les incohérences de la pensée.

- Parler le plus *clairement* possible. On est parfois tenté de dire : « bon, vous voyez ce que je veux dire, à peu près, non ? ». Mais, dans le cadre d'un exercice de maïeutique, dire précisément et exactement ce qu'on veut dire est essentiel. Il ne s'agit aucunement d'un cercle de parole, où l'on dit ce qui nous passe par l'esprit. La clarté est une condition de la compréhension de notre discours, dimension qu'on ne peut négliger quand on veut penser à plusieurs.
- Parler avec le plus de concision possible. L'objectif est d'apprendre à distinguer l'essentiel de l'accessoire (quelle est mon idée principale ?) et à l'exprimer le plus clairement possible pour être compris du maximum de participants. Les exigences de concision sont également liées à l'aspect dialogué de la méthode. Un dialogue n'est pas une suite de longs monologues, mais une suite d'interventions courtes et en étroites interactions. Les exigences de clarté et de concision sont absolument indispensables dès lors que l'on cherche à lever les obstacles à une vraie communication.
- Pour maintenir cet aspect dialogué, il est également indispensable d'*accepter les questions* de l'animateur, c'est-à-dire d'accepter d'y répondre. Répondre n'est pas seulement « prendre la parole après une interrogation », c'est s'efforcer de clarifier le point précis sur lequel on est interrogé. Toute complaisance est à nouveau proscrite : on répond à la question et non à quelque chose d'un peu différent, à côté, pas loin, qui serait la question qu'on trouverait plus juste ou opportune, celle à laquelle on aimerait répondre.

Si ces conditions sont requises pour s'engager dans un dialogue philosophique, force est de constater que si elles étaient d'emblée réalisées, l'effort de réflexivité serait lui aussi d'ores et déjà accompli. En réalité, le dispositif vise à actualiser ce qu'il présuppose et l'animateur est le garant du maintien de cette exigence, faisant son miel de tout ce qui obstrue la réflexivité : incohérence logique, faux-fuyants psychologiques, manque d'attention, etc.

2° Un début et une fin ?

La maïeutique travaillant le mode automatique, doxique, quotidien, habituel de pensée (ou de non-pensée, faudrait-il dire), il n'y a pas de réelle césure entre l'animation et la non-animation. Certes, l'animateur se lance dans l'activité en présentant de façon succincte sa méthode et ses attendus, mais, en fait, tout a déjà démarré : à la première intervention d'un participant, avant même de savoir par quelle activité commence la séance, le jeu du questionnement est lancé. La fin de l'activité n'est pas ritualisée davantage. C'est que penser n'a en réalité ni commencement, ni fin. Aussi faut-il voir dans la séance un moment d'entraînement, comme une gymnastique, dont les effets peuvent très bien se faire sentir après et qui n'a pas sa fin en elle-même, mais dans les effets de nettoyage, de conscience et de clarification de la pensée qu'elle permet, encore après la séance.

S'il n'y ni début, ni fin, il y a par contre des questions qui fonctionnent comme des rituels : elles sont répétées régulièrement, à des occasions propices, et deviennent ainsi prévisibles pour

l'auditoire, signe qu'il apprivoise la méthode et son fonctionnement.

3° Un climat

Socrate fut condamné à mort. C'est qu'on n'affronte pas sans risque l'irrationalité humaine. Platon reprocha à son maître de n'avoir pas pris suffisamment de précautions dans l'usage de cette méthode confrontante. Il faut certes ébranler pour inviter à penser l'impensé, mais omettre la prévisible revanche des émotions peut coûter cher. Suivons le conseil de Platon et reconnaissons qu'un climat particulier est nécessaire pour permettre un travail de la raison :

1. Un climat de *confiance*, qui permet au participant de sentir, par delà les questions bourdonnantes, la bienveillance de l'animateur et de continuer à jouer le jeu, malgré l'inconfort ;
2. L'*humour* est un facteur important de dédramatisation – la maïeutique a avantage à se vivre comme un *jeu sérieux*. L'effet du rire n'est pas que de dédramatisation mais aussi de distanciation : rire de soi-même, c'est se voir sous un regard extérieur, détaché. Or, l'enjeu premier de cette méthode est de se voir soi-même, y compris et surtout sous des profils qu'on ne devine pas de soi-même, à partir de l'impensé structurant notre propre pensée.

Ces deux facteurs - bienveillance et humour - créent un climat propice à ce face-à-face parfois un peu délicat ou ressenti comme étant vaguement cruel. Tous deux préviennent, sans jamais les empêcher totalement, les rebuffades de l'*ego* et la peur que constitue tout changement... cette forme de mort à soi-même. Veiller à ce climat est une partie importante du travail : sans lui, on donne en effet l'occasion à chacun de ne pas poursuivre l'effort. Tout est question d'équilibre : dans l'insécurité, on se replie ou on explose ; dans une bienveillance dégoulinante, on se contentera du strict minimum. La bienveillance « bien comprise » implique donc de prendre en considération ce qui a été précisément dit et pas autre chose. Elle n'a rien à voir avec la pitié pour celui qui s'exprime confusément et qu'on laisse dans la confusion par crainte de l'embarrasser, lui enlevant ainsi une chance de se relever.

4° L'importance de la question – une méthode dialoguée

Le Maître n'est pas l'outre de savoir abreuvant ses disciples, mais l'aiguillon leur permettant de naître à leur propre raison. Cet aiguillon, c'est la question. Aussi l'animateur ne fait-il que questionner, de façon systématique. Nous avons vu que ce questionnement visait toujours à éclairer l'articulation des trois dimensions de la réflexion (dire X ; dire que je le dis ; dire que c'est moi précisément qui le dis ; ou encore : assumer ce que je dis ; comprendre ce que je dis ; comprendre qui je suis disant cela). Mais la vérité étant communicable, ces questions peuvent s'adresser à diverses personnes :

- *La questions-miroir* retourne au participant qui pose une question, sa propre question de façon qu'il y réponde lui-même.
- *La questions-écho* renvoie au groupe une question adressée à l'animateur.
- *Le vote à main levée*. Il arrive régulièrement que l'animateur sollicite l'avis du groupe entier au sujet d'une affirmation qui vient d'être faite par l'un des participants : « Qui est d'accord/ Qui n'est pas d'accord ? » Demander de marquer cet accord ou ce désaccord systématiquement, par une main levée, c'est demander à chaque participant de prendre parti

d'une façon tranchée et visible de tous, qui permettra à l'animateur de discerner la majorité et de tester – de façon prioritaire le désaccord – en sollicitant quelqu'un qui lève la main et n'a pas encore parlé beaucoup ou du tout.

Que l'animateur ne fasse que questionner est propre à générer un sentiment d'inconfort obligeant à penser plus loin et autrement, produisant ainsi des déplacements dans la pensée. Parfois aussi, hélas, le questionnement incessant provoque un sentiment de harcèlement qui induit une paralysie de la pensée – au Moyen Âge, « la question » était d'ailleurs l'une des formes de la torture à laquelle on soumettait les prisonniers pour qu'ils avouent. Cette paralysie, bien que très peu agréable sur le moment, constitue néanmoins une expérience potentiellement riche d'enseignements. C'est en effet une opportunité d'éprouver le conditionnement de la pensée par l'état émotionnel.

La question fermée

Mais comment fonctionne le questionnement socratique dans la méthode de Brenifier ? Après avoir rappelé la visée générale du questionnement, après avoir distingué les questions en fonction de leur adresse, on peut les distinguer à partir de leur *forme*.

Brenifier définit l'art de penser comme obéissant à la logique et à son impératif de cohérence : on ne peut penser à la fois que A est B et non B. Ses questions obéissent ainsi régulièrement à une logique binaire, opposant les grands contraires philosophiques : le vrai et le faux, le juste et l'injuste, le bien et le mal, la liberté et le déterminisme, etc. Se soumettre à une version rigide du principe de non-contradiction permet de jauger sa propre pensée à l'aune de cette logique, sans faux-fuyant, sans nuance. C'est une obligation de dire quelque chose et de s'y tenir.

Un des trucs et astuces pour développer cet art de la question contraignante est de poser des questions auxquelles la réponse est d'abord un positionnement par « oui » ou par « non » (une question « fermée » donc). On veille ensuite à ce que ce positionnement initial requis par la question soit bien explicite. L'autre « truc », c'est l'alternative, qui ne propose que deux voies et demande d'opérer un choix entre les deux. Frustrant ? Souvent, oui ! Il vaut cependant peut-être la peine d'interroger le rôle possible de la frustration dans la pensée ou dans les processus de conscience. De la même façon qu'on est davantage conscient de son pied en la cognant contre un coin de la table, il est possible qu'on soit davantage conscient de sa pensée (ses *a priori*, ses préjugés, etc.) par la frustration éprouvée. Mais tout est ici une question de dosage, de clarification des enjeux et d'humour.

L'intérêt de ces questions fermées selon Brenifier est qu'elles demandent un engagement, un positionnement, un jugement (qu'on pourra ensuite justifier ou nuancer) qui clarifie pour nous-mêmes et pour les autres le point de départ, plutôt que de l'obscurcir tout de suite par des justifications qui tiennent lieu de réponse (ex. : « C'est toi qui as mangé le chocolat ? » ; « J'ai pensé qu'il était là pour moi »). Peut-on juste d'abord répondre à la question : « Oui, c'est moi qui ai mangé le chocolat » ? Ou, chez le coiffeur, je demande combien de temps prendra l'attente, on me répond « voulez-vous un café ? »). Là, c'est banal, mais quand la discussion est plus complexe, l'enjeu est plus important. Et les détours entraînent davantage encore de confusions et de mauvaises interprétations.

Ce travail se fait en tête à tête dans un moment dialogué. La question est adressée à quelqu'un en particulier, pas au groupe.

5° Quelle est alors la fonction du groupe ?

Le questionnement a pour effet de rendre visible, parfois jusqu'à la caricature, certains traits psychiques et intellectuels. Mais rendre visible ne permet pas encore de voir. Nous avons besoin de la présence d'un tiers, d'un groupe-tiers, pour voir ce que nous donnons à voir aux autres de nous-mêmes et que nous ne voyons pourtant pas. Le groupe incarne alors le sens commun, sollicitable à tout moment. Mais par étape. Comment ? L'animateur fait appel d'abord au sens commun de son interlocuteur : « Est-ce que pour le *sens commun*, la distinction que tu proposes est claire ou pas claire ? » ; « As-tu entendu l'adverbe, l'adjectif, le verbe... que tu as employé ? Peux-tu le répéter ? » ; « Pour le sens commun, que signifie cet adverbe, adjectif... ? ». Ces questions permettent d'entrer en dialogue avec soi-même. Elles sont mues par une perspective : peut-on parvenir à sortir le participant de lui-même afin qu'il se regarde *depuis le point de vue des autres*, du sens commun, du bon sens ? Tel est l'enjeu de ces questions : s'enrichir de la face que l'on donne à voir aux autres (et non être jugé, classé ou épinglé comme tel spécimen dans la grand livre de l'entomologie des pensées). Il arrive, par exemple, que nous cherchions à défendre une idée simplement parce qu'elle est la nôtre et que nous n'aimons pas avoir tort. Pris dans ce fonctionnement assez banal du débat classique, nous n'avons plus aucun recul et ne nous en rendons même plus compte.

La deuxième étape, ludique, consiste à vérifier que la prévision faite par le participant sur le sens commun correspond bien à l'avis effectif du sens commun incarné dans le groupe. Et puis, de comprendre les raisons et ressorts de l'avis majoritaire.

6° L'usage du tableau

Autre question clé visant le même objectif : « Peux-tu te détacher de ta propre idée pour la critiquer, comme un objet extérieur à toi, que tu peux regarder et évaluer ? ». Il y a intérêt dans ce cas à *noter l'idée au tableau* : le geste permet de la détacher physiquement de celui qui l'a énoncée, qui peut ainsi la regarder réellement de plus loin. Le tableau est une véritable mise en commun : ce qui est écrit est destiné à s'assurer de l'objet précis de notre investigation commune : c'est très précisément cette idée-là, formulée de cette façon qui fait l'objet de notre réflexion.

III. L'animateur : un style qui s'affirme

Après la présentation de ce dispositif un peu particulier, entrons dans sa mise en pratique du point de vue des gestes et postures spécifiques de l'animateur. Il s'agit ici de donner corps aux règles et conditions générales énoncées un peu plus haut.

1° Le travail sur les conditions de la pensée

La maïeutique ne peut se faire qu'en conquérant une certaine *disposition mentale*, qui exige une grande concentration, pour travailler précisément la rigueur, l'écoute et l'évaluation systématique de nos idées. La première vigilance de l'animateur, c'est d'installer les conditions de cette attention soutenue ; elles sont à la fois *physiques et mentales*.

La philosophie comme un art martial

Les pratiques martiales, qui cultivent un art de l'éveil, sont toujours vigilantes à la posture physique : elle est la condition de possibilité de l'attention et de la concentration. Il faut veiller ici à

la fois à la façon que *chacun* a de se tenir et à la façon dont le *groupe* est disposé. Un tel est avachi ou au contraire gesticule constamment ? La classe est sur-excitée ? Il faudra prendre en charge ces attitudes pour obtenir un climat de travail serein et concentré. Brenifier prend chaque occasion de distraction pour proposer un exercice physique de conscience de son corps. Demandez par exemple à chacun de prendre conscience de sa position (« comment la dessinerait-il par exemple ? ») ; il ne faut pas la modifier de suite, mais d'abord l'interroger : « quelles parties touchent le sol ? Y a-t-il des zones de tension ? ». On peut ensuite la modifier pour être centré (comme quand on chante) : les pieds bien à plat, en contact avec le sol, le dos bien droit, les mains avec le centre de la paume en contact avec le banc. Plus largement, il est intéressant d'interroger le rapport entre une attitude et un état d'esprit ou une émotion. On peut le faire notamment dans un exercice simple : « Serrez très fort les deux poings. Observez l'état d'esprit dans lequel vous êtes. Desserrez doucement les mains. Est-ce que cela change quelque chose à vos émotions ? ». Le travail s'opère aussi sur la rapidité ou l'hésitation infinie : les Lucky Lucke de la pensée sont invités à compter jusqu'à trois avant de répondre à une question pourtant toute simple ; les hésitants feront plutôt l'exercice du Samouraï : il faut répondre avant que le stylo ne touche terre. Ces petits exercices mobilisent une attitude tout à la fois corporelle et psychique qui rend possible le travail philosophique.

Arrêter le flux

Le propre de l'immédiateté est sa rapidité et son manque de rigueur : quand on est le nez dans le guidon, on saute du coq à l'âne. Point de clarté ; fi de la concision. Par exemple, le flux quelque peu informe d'une intervention longue n'offre pas l'occasion d'examiner méticuleusement ce qui est dit et pensé ; vous serez perdu vous-même et la plupart des participants auront oublié la plus grosse partie du message ou retenu chacun quelque chose de différent : plus de discussion commune, donc. Arrêter le flux fait donc partie des conditions de ce travail d'examen.

On peut ralentir : ne pas donner la parole au premier qui lève la main. Car s'il y a des rapides, il y a aussi les bègues de la pensée, ceux qui ont besoin de temps : il faut donc leur donner ce temps de réflexion qui leur permettra de se positionner. Éviter le ping pong ou le tac au tac. Favoriser et valoriser le silence.

On peut inviter quelqu'un à synthétiser sa pensée à la fin de son intervention en une seule phrase. Ou lui demander de répéter ou de reformuler. On dit alors souvent autre chose parce que les idées vrombissent comme un essaim de guêpes et que la parole sert de défouloir plutôt qu'elle n'aide à penser et à communiquer.

On peut souligner qu'on cherche *une* idée, et pas cinq, et même l'idée essentielle et non un saut de mouton d'une idée à l'autre par voisinage et liens flous. C'est une véritable ascèse de la parole et de la pensée. Cette ascèse est un chemin pour *goûter la simplicité d'une idée*, dont on peut véritablement examiner les contours et présupposés. Ecrire au tableau l'idée principale participe à ce processus, qui sort les mots de leur totalité indifférenciée, de l'effet « masse » qui gomme les singularités. En séparant les idées les unes des autres, le participant devient conscient des opérateurs conceptuels par lesquels il discrimine les choses et découpe la réalité.

La demande récurrente de reformuler, de synthétiser et d'exprimer uniquement et brièvement l'idée essentielle permet de quitter cette distraction pour se concentrer et ouvrir seulement la possibilité de penser, c'est-à-dire de peser ce qu'on dit. De façon générale, c'est la récurrence d'une demande qui fait son intérêt : elle amène d'autres réflexes mentaux et davantage de conscience de son empressement.

Une des stratégies pour arrêter le flux chez ceux qui veulent intervenir à tout prix, est de leur demander avant qu'ils parlent si ce qu'ils vont dire est *important ou urgent* et de distinguer soigneusement les deux. Il arrive qu'on ait des urgences, mais ça ne signifie pas pour autant que ce qu'on dit est important pour la discussion. Il est utile de se positionner sur l'importance de son apport dans une discussion collective, sinon cela signifie qu'on parle pour se soulager. Il est utile aussi de veiller à ce que les participants ne disqualifient pas systématiquement leur parole, car l'enjeu d'une telle demande est de s'engager davantage dans la réflexion à partir de ce qu'on croit réellement important et non de se désengager sous prétexte d'insignifiance de ce qu'on allait dire. C'est là que se trouvent les enjeux les plus capitaux d'une réflexion philosophique : dans l'évaluation de l'importance, de la pertinence, de ce qu'on dit. Il faut donc aller au bout de la question et demander effectivement au groupe de trancher : important ? Pertinent ? Urgent ? Et pourquoi ?

2° Le contrat

Nous avons isolé 5 règles du jeu. Comme toutes les règles, l'animateur doit veiller à leur respect permanent, parce qu'elles sont, comme la lenteur et la posture physique, des conditions du travail philosophique. La première, liée à l'engagement, est prise en charge dans les éléments de posture physique et mentale dont nous venons de parler. Nous avons également parlé de la brièveté. Restent donc les 3 autres.

L'authenticité

Nous avons souligné la tentation de se soustraire à l'exercice et au questionnement par quelques stratégies classique :

- Parler non pas pour refléter ce qu'on pense, mais pour amuser la galerie, pour provoquer.
- La mauvaise foi, qui se cache souvent. Une très bonne cachette est la formule « je ne comprends pas », qui tombe comme un couperet, une lancinante résistance à la volonté de se faire comprendre affichée par l'autre. Un coup de force est proposé dans la méthode socratique de Brenifier sous la forme de cette question : « Veux-tu comprendre ? ». Une telle question laisse l'interlocuteur... interloqué, justement. Il vaut parfois la peine de la répéter. « Je te demande de faire l'enquête réellement ; veux-tu comprendre ? ». Viens la réponse, souvent « oui », tout de même. Et Brenifier de reprendre : « Et bien comprends-le ! ». Que suppose cette réponse ? Que le blocage à la compréhension n'est que volontaire. Répondre « non » ne change rien : on signale qu'on ne comprend pas parce qu'on ne *veut* pas comprendre. C'est essentiel : on s'échine si souvent dans une discussion à répéter, expliquer, réexpliquer à celui qui dit qu'il ne comprend pas. Ne peut-on envisager que l'incompréhension n'est pas un problème d'ordre intellectuel, mais une question de volonté ? On aura au moins isolé le véritable obstacle !
- Il est également fréquent de proférer des évidences, quelque chose de tellement plat qu'on n'y met aucune pensée. L'authenticité implique donc aussi le début de la pensée, parce qu'elle est le début de l'enquête sur ce qu'on pense « vraiment ».

L'animateur donne à voir, à éprouver même, ces fuites, ces absence de pensée et maintient fortement l'exigence de penser ce qu'on dit et de dire ce qu'on pense vraiment, sans faux semblants.

Clair ou pas clair ?

On peut travailler la clarté de l'affirmation : « pour qui c'est clair ? Pour qui ce n'est pas clair ? ». Cette clarté est une condition de l'écoute (et donc de la discussion en groupe). On écoute beaucoup plus difficilement quelqu'un de confus que quelqu'un de clair ; on l'écoute moins et on le comprend par conséquent moins également : ce n'est pas seulement qu'il est plus difficile de le comprendre, c'est aussi – et surtout – que, quand on perçoit que quelqu'un s'emmêle (ou se répand trop longuement), il est fréquent de suspendre son attention : on attend que ça passe ! Confusion et distraction vont de pair ; tout comme clarté et attention.

Accepter les questions de l'animateur

Dans les dialogues de Platon (dans les dialogues dit « de maturité ») l'Étranger d'Athènes incarne celui qui arrive de l'extérieur et pose une question embêtante, qui semble elle aussi arriver de l'extérieur. « Préférerais-tu mourir pendu ou brûlé ? », par exemple. - « Aucun des deux ! Je n'ai pas envie de mourir ». Ça va presque de soi, mais on ne demande pas à l'autre de choisir effectivement sa mort, mais de faire une expérience en pensée : si tu avais à faire ce choix, comment te déterminerais-tu ? Cette question provenant de l'étranger a quelque chose d'inconfortable. Nous sommes peut-être fondamentalement xénophobes au sens où nous n'aimons pas beaucoup ce qui est étranger, bizarre, étrange. Nous aimons formuler nous-mêmes les questions auxquelles nous acceptons de répondre. Toute autre option est souvent jugée tyrannique et rejetée au nom d'une liberté un brin outragée. Et pourquoi ? Est-il si sûr que la liberté de la pensée se situe dans le choix initial de ce à quoi on veut bien penser et dans un climat de confort mental et psychologique ? La liberté ne pourrait-elle se gagner dans la contrainte (et même une contrainte extérieure : celles de questions « étrangères »). L'intérêt de ce type de questions est qu'elles permettent de sortir de soi-même. Elles provoquent une secousse ou un déplacement, utile, voire nécessaire, pour penser. *Discussio* en latin signifie d'ailleurs précisément « secousse », c'est qui permet de provoquer la pensée. La maïeutique s'enracine dans une tradition pour laquelle penser ne pas de soi, loin de là. C'est rare, ça ne dure pas si longtemps, ça doit se provoquer, ça doit se travailler.

Mettre à mal les innombrables justifications et mécanismes de défense est une fonction délicate qui exige de développer un art de la question qui contraigne, qui fasse des obstacles à l'évidence, qui oblige à penser. Il faut aussi débusquer les façons de ne pas répondre. « Es-tu d'accord ? ». - « Ça dépend ». - « Oui et non », - « Peut-être », - « Ce n'est pas impossible », etc. Les adultes ont mille façons de ne pas répondre, comme de sauter par leur réponse comme au-dessus de la prise de position initiale (oui ou non), pour déjà justifier un choix implicite (et nuancé !). On tient beaucoup à la nuance, le problème est que cela nous empêche souvent de clarifier le parti pris dominant initial. Or cette clarté est utile à la fois pour soi-même et pour les autres.

3° Le travail de la pensée

L'ascèse porte, certes, sur les conditions de la pensée ainsi que sur l'attitude générale requise pour se mettre à penser, mais penser ne se réduit ni à « faire attention à ce que l'on fait » ni à la souplesse psychologique de celui qui « accepte de changer ». Tout ceci prépare et appelle le travail de la pensée sur elle-même. Esquissons brièvement les catégories mobilisées par la mise en branle de la raison.

Le même et l'autre :

Pour clarifier (et simplifier parfois ce qui risque vite d'être une pâtée informe d'idées en tous sens), il peut être utile de voir si une idée ne fait que répéter ou reformuler ce qui a déjà été dit ou si elle est nouvelle. Si elle est nouvelle, porte-t-elle bien sur le même sujet ? Et qu'apporte-t-elle de différent sur ce même sujet ? Cette différence est-elle essentielle ou pas ?

L'origine et la distinction :

Une fois clarifiée l'idée initiale, il s'agit de lancer le processus de réflexion. Se plaçant dans la lignée de Platon, Brenifier appelle ce processus la « remontée anagogique ». Les éléments essentiels en sont l'origine et la discrimination. L'animateur commence par demander au participant de rendre compte de son hypothèse soit en questionnant l'origine de l'idée : « Pourquoi telle formulation ? », « Qu'est-ce qui vous conduit à affirmer cela ? » « Quel est l'intérêt d'une telle idée ? » ; soit au moyen de la discrimination : « Quel est le plus important des divers éléments exprimés ? » « Quel est le mot clef de votre phrase ? ». Ce travail s'effectue en combinant tour à tour l'un et l'autre de ces deux moyens.

Il arrive régulièrement que le participant tente d'échapper à ce travail en se réfugiant dans le relativisme ou la multiplicité indifférenciée : « Ça dépend », « Il y a beaucoup de raisons », « tous les mots ou les idées sont importants »... Le fait de choisir, d'obliger à « vectoriser » la pensée, permet tout d'abord d'identifier les ancrages, les refrains, les constantes, les présupposés, pour ensuite les mettre à l'épreuve. Car après plusieurs étapes de remontée (origine et discrimination), une sorte de trame apparaît, qui rend visibles les fondements et articulations centrales d'une pensée.

Penser l'impensable :

Une fois identifié un ancrage particulier, le moment est venu d'en prendre le contre-pied. Il s'agit de l'exercice que nous nommerons « penser l'impensable ». Quel que soit l'ancrage ou la thématique particulière que le sujet aura identifié comme central à sa réflexion, nous lui demanderons de formuler et développer l'hypothèse contraire : « Si vous aviez une critique à formuler à l'encontre de votre hypothèse, que serait-elle ? Quelle est l'objection la plus consistante que vous connaissez ou que vous pouvez imaginer à l'égard de la thèse qui vous tient à cœur ? Quelles sont les limites de votre idée ? ». Que l'amour, la liberté, le bonheur, le corps ou autre constituent le fondement ou la référence privilégiée du participant, dans la plupart des cas il se sentira incapable d'effectuer un tel revirement intellectuel. Penser une telle impossibilité lui fera l'effet de plonger dans l'abîme. Parfois ce sera le cri du cœur : « Mais je ne veux pas ! ».

Ce moment de *crispation* sert avant tout à effectuer une prise de conscience de son propre conditionnement psychologique et conceptuel. En l'invitant à penser l'impensable, on l'invite à analyser, à comparer et surtout à délibérer, plutôt que de prendre pour acquise et irréfutable telle ou telle hypothèse de fonctionnement intellectuel et existentiel. L'enjeu est qu'il réalise alors les rigidités qui formatent sa pensée sans qu'il s'en aperçoive. « Mais alors on ne peut plus croire à rien ! », pourrait-il conclure. Si, mais au moins pendant le temps d'un exercice, on peut réellement se demander si l'hypothèse inverse, si la « croyance » inverse ne tient pas tout aussi bien la route. Si on se risque à cette aventure de pensée, on peut parfois s'apercevoir qu'elle a plus de sens qu'on ne le croyait *a priori* et qu'elle éclaire notre hypothèse de départ, dont on réussit à mieux cerner la nature et les limites. Cette expérience fait voir et toucher du doigt la dimension libératrice de la pensée ; elle permet de remettre en question les idées sur lesquelles on se crispe inconsciemment, de se distancier de soi-même, d'analyser ses schémas de pensée et de comprendre ses propres enjeux existentiels.

4° Montrer les coulisses

Tous ces enjeux humains, sociaux et intellectuels de l'atelier de philosophie ne doivent pas rester en coulisse, comme si le maître devait en être le seul conscient. C'est au contraire par un travail de clarification des raisons de ses interventions que le travail philosophique effectué peut échapper à la manipulation. Rien n'est caché, tout est là. La maïeutique est un exercice de force, elle table sur la rigueur et le choc de la confrontation avec sa propre pensée, ses *a priori* et limites, il est donc indispensable qu'elle livre en même temps les raisons de sa méthode et laisse chacun juger ensuite de son intérêt philosophique en même temps que thérapeutique. Il s'agissait à l'origine effectivement d'une méthode de « thérapie philosophique », dimension essentielle de la philosophie dans l'Antiquité (qu'elle a perdue sans doute partiellement aujourd'hui au profit d'une philosophie plus technique et académique), et ce sont donc les effets libérateurs et les effets de conscience qui permettront de trancher sur l'intérêt de cette méthode qui rebute parfois ceux qui y voient une façon de castrer l'individu de sa pensée, de ses nuances ou de son sens, plutôt qu'un encouragement musclé à la rigueur, à la clarté et à la réflexion!

L'animateur a ici un rôle clef, consistant à souligner ce qui vient d'être dit, afin que les choix et leurs implications ne passent pas inaperçus. Cela nécessite une certaine lenteur. Il peut ainsi insister en demandant à l'élève s'il assume pleinement chacun des mots. Il est important qu'il évite de commenter. S'il entrevoit des problèmes ou des inconséquences dans ce qui vient d'être articulé, il ne doit pas les dénoncer mais les faire diagnostiquer par celui qui s'exprime en posant quelques questions simples. Le tout est d'amener le participant à évaluer librement les implications de ses propres prises de position, à entrevoir ce que recèle sa propre pensée. Lentement, alors, s'atténue l'illusion qu'entretiennent les sentiments d'évidence et de neutralité.

IV. La Maïeutique à l'aune des frustrations qu'elle engendre

Au-delà de l'intérêt pour l'exercice philosophique, prédomine régulièrement, au moins de manière momentanée, un sentiment négatif chez certains participants, sentiment qui, le plus fréquemment, est exprimé comme une frustration. *Premièrement*, la frustration de l'interruption : l'entretien philosophique n'étant pas le lieu du défoulement ou de la convivialité, une parole incomprise et longue, ou encore celle qui ignore l'interlocuteur, se doit d'être interrompue ; si elle ne nourrit pas directement le dialogue, elle ne sert pas à l'entretien et n'a pas lieu d'être dans le contexte de l'exercice. *Deuxièmement*, la frustration liée à l'âpreté : il s'agit davantage d'analyser la parole que de la prononcer, et tout ce que nous aurons dit pourra être utilisé « contre nous ». *Troisièmement*, la frustration de la lenteur : plus question de provoquer accumulations et bousculades de mots, il ne faut craindre ni les silences, ni les arrêts sur une parole donnée afin d'en appréhender pleinement la substance, au double sens du terme « appréhender » : capturer et redouter. *Quatrièmement*, la frustration de la trahison, là aussi au sens double de ce terme : trahison de notre propre parole qui révèle ce que nous ne désirions pas dire ou savoir et trahison de notre parole qui ne dit pas ce que nous voulons dire. *Cinquièmement*, la frustration de l'identité : ne pas être ce que nous voulons être, ne pas être ce que nous croyons être, se voir dépossédé des vérités illusoire que nous entretenons, consciemment ou non, parfois depuis très longtemps, sur nous-même, notre existence et notre intellect.

À partir de ce constat, le participant devient capable de réfléchir, d'analyser ce qu'il est par la mise à l'épreuve, de mieux comprendre son fonctionnement intellectuel, et il peut alors intervenir



sur lui-même, tant sur son être que sur sa pensée. Certes le passage par le moment – ou certains moments – à tonalité psychologique est difficilement évitable, mais ils ne constituent qu'une étape, vers une perspective critique, transformatrice et émancipatrice, ou la définition d'une problématique et de ses enjeux.

L'hypothèse de travail de ceux qui pratiquent la maïeutique est d'identifier certains éléments de la subjectivité, bribes que l'on pourrait nommer opinions, opinions intellectuelles et opinions émotionnelles, afin d'en prendre le contre-pied et de faire l'expérience d'une pensée « autre ». Sans cela, comment apprendre à sortir volontairement et consciemment du conditionnement et de la prédétermination ? Comment émerger de l'incohérence, de l'impensé et du pur ressenti ? Mais il peut arriver que le participant n'ait pas en lui la capacité d'accomplir ce travail ou même la possibilité de l'envisager, par manque de distanciation ou d'autonomie, par insécurité ou à cause d'une angoisse quelconque, auquel cas nous ne pourrions peut-être pas travailler avec lui (en tout cas à ce moment-là). Tout comme la pratique d'un sport exige des dispositions physiques minimales, la pratique philosophique, avec ses difficultés et ses exigences, nécessite des dispositions psychologiques minimales, en deçà desquelles nous ne pourrions pas travailler.

BIBLIOGRAPHIE

Les références théoriques des 4 méthodes

Méthode Lipman (CRP)

LIPMAN Matthew, *À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique*, trad. Nicole Decostre, « Pédagogies en développement », Bruxelles, éd. De Boeck, 1996.

SASSEVILLE Michel (dir.), *La Pratique de la philosophie avec les enfants*, Presses de l'Université Laval, 1999.

SASSEVILLE M. et GAGNON Mathieu, *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche en action*, 2e éd., Presses de l'Université Laval, (2007) 2012.

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

LAURENDEAU P., *Des enfants pensent l'avenir. Philosophie pour enfants et prévention de la violence*, Québec, Presses de l'Université Laval / éd. Hermann, 2014, 219p. (Coll. Dialoguer).

Méthode Tozzi-Connac (DVDP)

TOZZI M., *Nouvelles pratiques philosophiques. Répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie*, Lyon, éd. Chronique sociale, 2012, 343p.

TOZZI M. (coord.), *La discussion philosophique à l'école primaire*, Montpellier, CRDP, 2002.

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

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

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

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

Méthode Levine (ARCH)

LÉVINE Jacques, Michel Develay, *Pour une anthropologie des savoirs scolaires. De la désappartenance à la réappartenance*, ESF Editions, 2003, 128p.

LÉVINE J., CHAMBARD G., SILLAM M. et GOSTAIN D., *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers de réflexion sur la condition humaine*, ESF Editions, 2008, 164p.

LÉVINE J., « La notion de « monde philosophique des enfants » : utopie ou nécessité ? Présupposés, place, limites ? » dans TOZZI M. (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?*, éd. De Boeck, 2007, p. 95-108.

LÉVINE J., « Essai sur le monde philosophique de l'enfant. Le dialogue Moi Monde — Instance Monde » dans LELEUX C. (dir.), *La philosophie pour enfants*, éd. De Boeck, 2008, p. 71-93.

Méthode Brenifier (maïeutique)

BRENIFIER Oscar, *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, éd. Alcofribas Nasier, 2007, 250p.

BRENIFIER O., *Enseigner par le débat*, Rennes, CRDP, 2002.

BRENIFIER O., *Questions de logiques*, Seuil Jeunesse, 2008.

Brenifier publie en outre très régulièrement des articles et propose des exercices dans la revue *Diotime – L'Agora* dirigée par M. Tozzi (cf. Référence ci-dessus).

Quelques-uns de ces livres, dont les 3 cités ici, sont accessibles gratuitement en ligne sur son site : <http://www.brenifier.com/videos-et-livres/livres-a-telecharger.html>

Supports d'animation

Les romans de Lipman

Les 8 romans (avec guide d'accompagnement composé d'exercices et de plans de discussion sur les idées directrices développées dans chacun des chapitres), de LIPMAN M. et SHARP A.M. :

- *L'hôpital des poupées, Elfie, Kio et Gus, Harry Stotélès, Sukie, Pixie* : pas publiés officiellement en français
- *Lisa (roman) et Recherche éthique (guide d'accompagnement)*. Traduction N. Decostre, éd. Peter Lang, 2011, 2 vol.
- *Mark (roman et guide)*, Traduction N. Decostre, éd. Peter Lang, 2012.

Les 7 romans d'environ 80 pages des éd. Presses de l'Université Laval / La Traversée (avec une farde d'accompagnement composée d'exercices et de plans de discussion sur chacune des idées directrices des romans, d'au moins 400 pages, avec index) :

1. SHARP A.M. (dir), *Nakeesha et Jesse*. (roman) et *Chair de notre monde* (sa farde d'accompagnement), Presses de l'Université Laval, 2005
2. LAURENDEAU P., *Grégoire et Béatrice* (roman) et *Apprivoiser sa différence* (sa farde d'accompagnement), Presses de l'Université Laval, 2005, Presses de l'Université Laval
3. LAURENDEAU P., *Fabienne & Loïc* (roman) et *Faire face aux tempêtes de la vie* (sa farde d'accompagnement), Presses de l'Université Laval, 2005
4. SASSEVILLE M. et GAGNON M., *Mischa* (roman) et *Le fil de Mischa* (sa farde d'accompagnement), Presses de l'Université Laval, 2005
5. SASSEVILLE M. et GAGNON M., *Romane* (roman) et *Le fil de Romane* (sa farde d'accompagnement), Presses de l'Université Laval, 2005
6. SHARP A.M. (dir), *Hannah. Roman* et *Rompre le cercle vicieux* (sa farde d'accompagnement), Presses de l'Université Laval, 2005
7. SASSEVILLE M., *Eve. Enquête philosophique sur la sexualité et l'amour*, Québec, PU Laval, 2012, 182p. (Dialoguer)

Les textes philosophiques de l'UQAC (Canada) en accès libre sous la dir. de M. Gagnon : <http://edup-sy.uqac.ca/aqpe/page0/page0.html>

La revue « Philéas et Autobule », Wavre, éd. CAL.

Les collections philo

Collection « Les goûter philo » des éd. Milan par Brigitte LABBE e.a.

Collection « Les petits PhiloZenfants » Albums de philosophie pour maternelle, éd. Nathan par Oscar BRENIFIER.

Collection « PhiloZenfants », aux éd. Nathan, par Oscar BRENIFIER.

Collection « Les petits Platons » (<http://www.lespetitsplatons.com>).

Collection « Philosopher » des éd. Le Pommier par Michel PUECH.

Collection « Chouettes ! Penser » des éd. Gallimard Jeunesse Giboulées.

Collection « Des mots pour réfléchir » chez Oskar Editions.

Collection « Philo Ado » aux éd. Rue de l'Echiquier.

Collection « Piccolophilo » aux éd. Albin Michel Jeunesse dirigé par Michel PIQUEMAL .

Collection « L'Apprenti philosophe » (pour adolescents et adultes), aux éditions Nathan par Oscar BRENIFIER (à télécharger sur son site).

Collection « les mythes philosophiques » des éd. Du Cheval Vert.

Collection « Contes philosophiques » des éditions Actes Sud.

Collection « PhiloFolies » des éd. Père Castor / Flammarion.

Collection « Philoménale » des éd. Du Mercredi.

BRENIFIER O., MILLION I., *Sagesse des contes Soufis : Exercices philosophiques*, éd. Eyrolles, 2014

BRENIFIER O., MILLION I., *Sagesse des contes Zen : Exercices philosophiques*, éd. Eyrolles, 2013, 184p.

BRENIFIER O., MILLION I., *Sagesse des contes Bouddhistes. Exercices philosophiques*, éd. Eyrolles, 2014

PIQUEMAL M., *Les philofables*, éd. Albin Michel, 3 vol.(réédition en Livre de poche)

De nombreux albums jeunesse sont proposés dans Edwige CHIROUTER, *Aborder la philosophie en classe à partir d'album jeunesse*, éd. Hachette éducation, 2011.

La philosophie pour enfants en vidéo

La théorie : Interviews, Présentations et Conférences

CRP – méthode Lipman

- Socioconstructivisme et formation en ligne en philosophie pour les enfants (PPE) par M. Sasseville :
<https://www.youtube.com/watch?v=2c4U2YkKKQY> (20'50") et
<https://www.youtube.com/watch?v=2ckuAE6YwaU> (27'39")
- L'animateur d'une communauté de recherche philosophique (extrait des dvd Les enfants philosophent) : <https://www.youtube.com/watch?v=aK2Ls7JJYIA> (3'32")
<https://www.youtube.com/watch?v=mkSjenHFahc> (59")
<https://www.youtube.com/watch?v=YyWLF4GfEbQ> (1'33")
- Interview (en anglais) de Matthew Lipman « Philosophy for children » :
<https://www.youtube.com/watch?v=fp5lB3YVnlE>
<https://www.youtube.com/watch?v=PgT0u1vO0qU>
- Présentation (en anglais) de la philosophie pour enfants à Liverpool :
<http://philoenfant.org/2014/12/08/leducation-a-la-paix-par-la-pratique-de-la-philo-avec-les-jeunes/>
ou <http://vimeo.com/55009112>
- Présentation de la PPE par M. Sasseville à l'émission « Haute Définition » de Manuela Salvi du 29 août 2010 pour la Radio suisse normande : <http://www.rts.ch/la-1ere/programmes/haute->

[definition/2364830-haute-definition.html](http://philoenfant.org/2014/12/04/la-philos-avec-les-enfants-ou-comment-apprendre-a-penser-entrevue-radiophonique-en-suisse/) ou <http://philoenfant.org/2014/12/04/la-philos-avec-les-enfants-ou-comment-apprendre-a-penser-entrevue-radiophonique-en-suisse/>

- Conférence de M. Sasseville sur la PPE et Eve : <https://www.youtube.com/watch?v=Fj0zsLAH8Xo> (50')

- Conférence de M. Sasseville sur l'éducation à la paix par la pratique de la philo avec les jeunes <http://philoenfant.org/2014/12/08/leducation-a-la-paix-par-la-pratique-de-la-philos-avec-les-jeunes/>

- Présentation de l'association « Philosoph'art » sur <https://www.youtube.com/watch?v=Mp9gwYn3yEk> (19'39")

- Philo et Littérature. Interview de Edwige Chirouter :

<https://www.youtube.com/watch?v=bSN6M8aRiFo> (15') et un court extrait d'un de ses ateliers : auteur de « Moi, Jean-Jacques Rousseau » : <https://www.youtube.com/watch?v=cudzeI4D8uo> (4'11")

DVDP – méthode Tozzi

- Interview de Michel Tozzi par J.-P. Bianchi (CRDP Versailles, 2005) : http://www.dailymotion.com/video/x5ytu0_michel-tozzi-philosopher-avec-les-e_webcam

La maïeutique – méthode de Brenifier

- Maïeutique socratique et apprentissage par la découverte :

<https://www.youtube.com/watch?v=goM7BKLBAZk>

<https://www.youtube.com/watch?v=R6YYiZVQMFg>

- Conférence d'Oscar Brenifier à L'IUFM : Philosopher à l'école primaire (5 parties)

<https://www.youtube.com/watch?v=51MalwZM5lg> (1^{ère})

<https://www.youtube.com/watch?v=8iGUbWBhQ-w> (2e)

- La pratique philo selon O. Brenifier :

<https://www.youtube.com/watch?v=fTt18G5ibNg>

- L'art du questionnement selon O. Brenifier :

<https://www.youtube.com/watch?v=uNHWD7Ud-30> et <https://www.youtube.com/watch?v=3JiKG9i5YR0>

- L'art du questionnement selon J. Lecoq : <https://www.youtube.com/watch?v=15JRaP1Rt-Y>

Les animations

CRP – Méthode Lipman

- Une CRP avec Michel Sasseville sur le thème « Penser par et pour soi-même » : <https://www.youtube.com/watch?v=tCkMV1qFuwQ> (1h02)

- Des ateliers CRP animés par Alexandre Herriger ou Nicolas Fouchard en Suisse :

<http://philoecole.friportail.ch/content/film-complet-cycle1> (42')

<http://philoecole.friportail.ch/content/film-complet-6p-37-30> (37')

https://www.youtube.com/watch?v=CmJUZ7FU_sU

- CRP à l'Ecole Active de Malagnou/ Emission ARTE :

https://www.youtube.com/watch?v=nmX_F2ud24U (16'32")

- Extraits de CRP animées par V. Delille :

<https://www.youtube.com/watch?v=0S9lagRg4ko> (4'14")

https://www.youtube.com/watch?v=CmJUZ7FU_sU (3'50")

<https://www.youtube.com/watch?v=mB4hglnonzg> (4'12")

DVDP – méthode Tozzi

- Présentation d'une DVDP à l'UNESCO 2012 :

<https://www.youtube.com/watch?v=5FPxCuYWhRQ> (5'06")

- Café philo par Michel Tozzi (mai 2014) sur « Un vieillard qui meurt, c'est une bibliothèque qui brûle » :

https://www.youtube.com/watch?v=3m_cvYZTDuk (1h37)

- *Socrate dans la Cité*, 4 films de Frédérique Landoeuer, Association Semiosis, Semeïon Éditions. Commandes et extraits :

http://semiosis.fr/actus/actu_souscription_socrate.html

La maïeutique – méthode de Brenifier

- Atelier Philo – Maternelle (par Isabelle Millon) :

<https://www.youtube.com/watch?v=uQhXxi9ydqY> (54')

- Atelier-philo au Collège (par I.M.) :

<https://www.youtube.com/watch?v=SAqMVWYBxns>

- Quatre enfants philosophent (par Oscar Brenifier) :

<https://www.youtube.com/watch?v=-UEQO93ABdc>

- Atelier de philosophie en 4e (par O.B.) :

<https://www.youtube.com/watch?v=dtwacaFbeIM> (1h38)

- Atelier de Philosophie en 6e (par O.B.) :

<https://www.youtube.com/watch?v=6nF3elysueY>

- Atelier sur Cendrillon (par O.B.) :

<https://www.youtube.com/watch?v=1tqvTiGqCQY>

- Courts extraits maïeutiques (par Jérôme Lecoq) :

<http://www.dialogon.fr/videos>

Quelques sites web précieux

Sites généraux

- Le site de l'asbl Philocité (animation – formation – recherche – expertise) : www.philocite.eu
- Le site du Pôle Philo du CAL BW, particulièrement les outils pédagogiques : http://www.polephilo.be/Outils-pedagogiques_a23.html
- En Anglais : l'ICPIC (The International Council of Philosophical Inquiry with Children) <http://icpic.org/>

Sites liés à la CRP

- Le site général de la philosophie avec les enfants sous la direction de M. Sasseville : <http://philoenfant.org/>
- Le forum international francophone de discussions et d'informations sur la philosophie avec des enfants (Québec) : <http://www.ovc.ulaval.ca/ms/phpBB2/index.php?sid=c782438168b45bf7e51cf2800dfb8fbc>
- Le site de Véronique Delille : <https://penserouvrir.wordpress.com/194-2/>
- Le site suisse de ProPhilo, Association pour le Développement de la Pratique du Dialogue Philosophique en Communauté de Recherche : <http://www.pro-philos.ch/>
- En Anglais : l'IAPC (Institut for the Advancement of Philosophy for Children) : <http://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/>

Sites liés à la DVDP

- Le site de Michel Tozzi : <http://www.philotozzi.com/>
- Le site web de la Revue Internationale de didactique de la philosophie de Michel Tozzi : <http://www.educ-revues.fr/diotime/>

Sites liés à l'atelier ARCH

- Le site de Agsas-Levine : <http://agsas.fr> ou <http://www.marelle.org/users/philos/>

Sites liés à la maïeutique

- Le site très riche d'Oscar Brenifier : <http://www.pratiques-philosophiques.com/> ou <http://www.brenifier.com/>
- Le site de Laurence Bouchet : <http://www.laurencebouchet-pratiquephilosophique.com/#!exercice-initiation-pratique-philos/c153k>
- Le site de Jérôme Lecoq : <http://www.dialogon.fr>

Table des matières

Philosopher par le dialogue. Quatre méthodes.....	1
Apprendre à réfléchir ensemble dans une discussion ?.....	1
I. L'oralité, enjeu d'un apprentissage.....	1
II. Discuter ne permet pas de penser.....	3
III. Parler ensemble s'apprend.....	4
1° L'apprentissage de la discussion sous l'angle démocratique.....	4
2° L'apprentissage de la discussion sous l'angle philosophique.....	5
IV. L'enfant-philosophe ?.....	6
Présentation des 4 méthodes.....	7
I. Choisir l'une des méthodes ?.....	8
II. Présentation des différentes rubriques :	10
1° La présentation générale. L'auteur, sa méthode et ses enjeux.....	10
2° Le dispositif.....	10

3° Le rôle de l'animateur.....	11
La Communauté de Recherches Philosophiques (CRP) de Matthew Lipman.....	15
I. Historique et enjeux de la méthode.....	15
1° Matthew Lipman.....	15
2° Les romans philosophiques.....	15
3° Les enjeux philosophiques et citoyens de la CRP.....	18
II. Le dispositif – La communauté de recherche philosophique.....	20
1° La lecture partagée.....	20
2° La cueillette de questions.....	21
3. La délibération.....	22
4° Les exercices.....	23
III. Rôles de l'animateur dans une CRP.....	23
1° Précaution.....	23
2° Garant des dimensions citoyennes et philosophiques de la discussion.....	24
La Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP) de Michel Tozzi.....	29
I. Historique, présentation de la méthode et de ses enjeux.....	29
1° Inspirations.....	29
2° Michel Tozzi.....	29
3° La double dimension philosophique et démocratique de la DVDP.....	30
II. Le dispositif de la DVDP.....	32
1° Les différents rôles.....	33
2° La durée.....	37
3° Les supports.....	37
III. Le rôle de l'animateur.....	37
1° Le cadre.....	38
2° Le climat.....	38
3° La reformulation.....	39
4° Les processus de pensée.....	39
5° Les liens.....	39
6° Une nouveauté ?.....	39
7° Le rythme.....	39
L'Atelier de Réflexion sur la Condition Humaine (ARCH) d'Agsas-Lévine.....	40
I. Historique et enjeux de la méthode.....	40
1° Jacques Lévine.....	40
2° Des groupes de « soutien au soutien » (AGSAS).....	40
3° ... aux Ateliers de Philosophie.....	41
II. Le dispositif : L'ARCH de Lévine.....	43
1° Mise en place du dispositif.....	44
2° La discussion.....	45
3° La réécoute.....	45
4° Échange sur le déroulement.....	46
5° Les traces de la pensée.....	46
III. Le rôle de l'animateur : la non-intervention.....	47
La maïeutique socratique d'Oscar Brenifier.....	48

I. Histoire et fondements théoriques : Socrate & co.....	48
1° L’art d’accoucher les âmes de Socrate.....	48
2° Oscar Brenifier.....	49
3° Enjeux de sa méthode.....	50
II. Le Dispositif.....	52
1° Les règles et conditions.....	52
2° Un début et une fin ?.....	53
3° Un climat.....	54
4° L’importance de la question – une méthode dialoguée.....	54
5° Quelle est alors la fonction du groupe ?	56
6° L’usage du tableau.....	56
III. L’animateur : un style qui s’affirme.....	56
1° Le travail sur les conditions de la pensée.....	56
2° Le contrat.....	58
3° Le travail de la pensée.....	59
4° Montrer les coulisses.....	61
IV. La Maïeutique à l’aune des frustrations qu’elle engendre.....	61
Bibliographie.....	63
Les références théoriques des 4 méthodes.....	63
Méthode Lipman (CRP).....	63
Méthode Tozzi-Connac (DVDP).....	63
Méthode Levine (ARCH).....	63
Méthode Brenifier (maïeutique).....	63
Supports d’animation	64
Les romans de Lipman.....	64
Les collections philo.....	64
La philosophie pour enfants en vidéo.....	65
La théorie : Interviews, Présentations et Conférences.....	65
CRP – méthode Lipman.....	65
DVDP – méthode Tozzi.....	66
La maïeutique – méthode de Brenifier.....	66
Les animations.....	66
CRP – Méthode Lipman.....	66
DVDP – méthode Tozzi.....	67
La maïeutique – méthode de Brenifier.....	67
Quelques sites web précieux	67
Sites généraux.....	67
Sites liés à la CRP.....	68
Sites liés à la DVDP.....	68
Sites liés à l’atelier ARCH	68
Sites liés à la maïeutique.....	68