



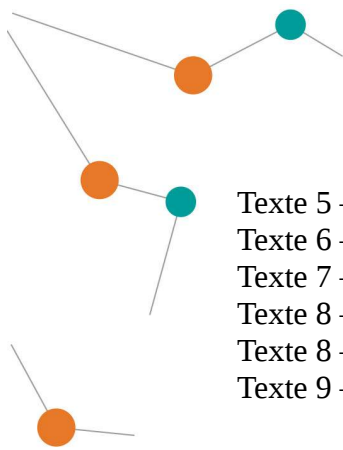
# PhiloCité

## Formation à l'animation de discussions philosophiques

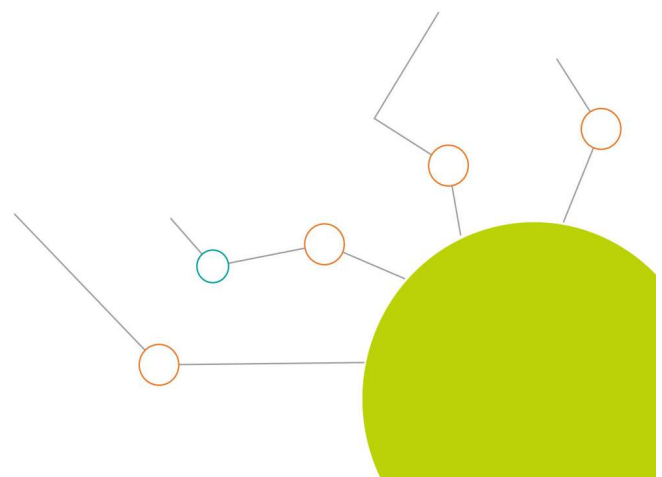
### Table des matières

I.Philosopher par le dialogue. Quatre méthodes.....	4
I.1.Présentation des 4 méthodes.....	4
I.1.1)La méthode Lipman (Par Véronique Delille).....	4
I.1.2)L'atelier de philosophie Agsas-Lévine.....	5
I.1.3)La méthode Tozzi-Delsol-Connac (Par Michel Tozzi).....	5
I.1.4)L'atelier IPP - Institut de Pratiques Philosophiques (Par Isabelle Millon).....	6
I.2.Les points communs aux différentes méthodes.....	6
II.Les rôles et les objectifs de l'animateur.....	9
II.1.Rôles de l'animateur dans une CRP.....	11
II.1.1)Mettre les participants en lien les uns avec les autres (pensée attentive).....	11
II.1.2)Encourager la pensée créative.....	11
II.1.3)Inciter les jeunes à s'engager dans des actes métacognitifs conscients (pensée critique).....	13
II.1.4)Questions utiles.....	13
II.2.Rôles de l'animateur dans une DVDP.....	16
II.3.Rôles de l'animateur dans la maïeutique.....	18
II.3.1)Un maître ignorant.....	19
II.3.2)La fonction de l'Étranger.....	19
II.3.3)Carrefour des paroles. Objectifs de l'animateur.....	21
Arrêter le flux :.....	21
Clair ou pas clair ?.....	22
Empêcher le passage d'un avis à l'autre par « réaction » ou « rebondissement » :.....	22
Le même et l'autre :.....	23
Soi-même comme un autre :.....	23
La conscience de l'intention :.....	24
Vigilance à l'égard de la langue qui est l'outil pour penser :.....	25
D'accord ou pas d'accord?.....	26
Interroger la bonne volonté :.....	26
S'éduquer à la pensée collective :.....	27
Montrer les coulisses:.....	29
III.Exercices.....	30
III.1.En quête d'objectivité.....	30
III.1.1)Cartographie des certitudes.....	30

III.1.2) Compléter la phrase « La vie est une aventure ... ».....	31
III.1.3) Exercice de neutralisation de ses représentations.....	31
III.1.4) Exercice de variations du jugement - « Devenir saint ou bourreau ».....	32
III.1.5) Éprouver les rumeurs-travailler les préjugés.....	33
III.2. Le questionnement.....	34
III.2.1) Quelques catégories de questions.....	34
III.2.2) Exercice.....	35
III.2.3) Analyse interne de la question.....	36
III.2.4) Analyse externe.....	36
III.2.5) Identification des registres.....	36
III.3. L'argumentation.....	37
III.3.1) Argumenter et persuader.....	37
III.3.2) Analyse interne des arguments.....	38
III.3.3) Argumentation par champs de savoir.....	38
IV. Problèmes et faiblesses de l'argumentation.....	40
V. Forces et validité de l'argumentation.....	45
VI. Grille d'observation de l'animateur.....	47
VI.1. Cadre général.....	47
VI.2. Attitude relationnelle vis-à-vis des participants.....	47
VI.3. Position intellectuelle vis-à-vis des participants.....	47
VI.4. Équilibre relationnel dans le groupe.....	47
VI.5. Travail formel (habiletés de penser, opérations cognitives, compétences philosophiques).....	48
VI.6. Travail sur le contenu.....	48
VII. Bibliographie.....	49
VII.1. Méthode Lipman (CRP).....	49
VII.2. Méthode Tozzi-Connac (DVDP).....	49
VII.3. Méthode Brenifier (maïeutique).....	49
VII.4. Méthode Levine (Agsas).....	50
VII.5. Supports d'animation.....	50
VII.6. La philosophie pour enfants en vidéo : Interviews, conférences, animations, émissions.....	52
VII.6.1) La théorie : Interviews, Présentations et Conférences.....	52
CRP – méthode Lipman.....	52
DVDP – méthode Tozzi.....	53
La maïeutique – méthode de Brenifier.....	53
VII.6.2) Les animations.....	53
CRP – Méthode Lipman.....	53
La maïeutique – méthode de Brenifier.....	54
DVDP – méthode Tozzi.....	54
Autres méthodes.....	54
Café philo enfants (audio).....	55
VII.6.3) Petit plus.....	55
VII.7. Quelques sites web précieux.....	55
VIII. Quelques textes pour démarrer une animation.....	56
Texte 1 – L'infra-ordinaire.....	56
Texte 2 – Liberté et déterminisme.....	57
Texte 3 – Dans les forêts de Sibérie.....	58
Texte 4 – La vie.....	58



Texte 5 – Lettre d’engueulade 1.....	59
Texte 6 – Lettre d’engueulade 2.....	60
Texte 7 – Choming out.....	61
Texte 8 – Fonds de tiroir 1.....	61
Texte 8 – Fonds de tiroir 2.....	62
Texte 9 – Le gai savoir.....	64



# I. PHILOSOPHER PAR LE DIALOGUE. QUATRE MÉTHODES

## I.1. *Présentation des 4 méthodes*

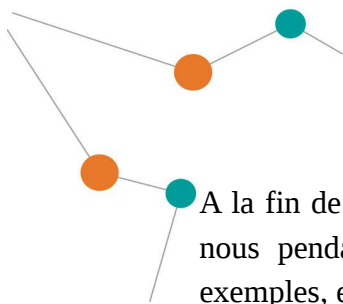
Cette présentation a été publiée dans la revue Diotime-Agora, chaque “école” ayant rédigé le texte de présentation de sa propre méthode.

### I.1.1) La méthode Lipman (Par Véronique Delille)

"Il s'agit de développer chez chacun la pensée critique, créatrice et attentive. Et donc de dépasser de façon ludique la simple opinion, de découvrir des champs de sa propre pensée et de celle des autres jusque-là inaperçus, de prendre plaisir à échanger dans un cadre bienveillant qui se met en place au fur et à mesure des séances. Il s'agit d'identifier les outils permettant à la discussion de progresser, à la pensée de se construire, pour soi et avec les autres, afin de mettre en place de façon collective une dynamique de recherche.

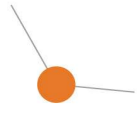
A partir d'un support, les participants sont invités à formuler des questions. Une ou plusieurs de ces questions sont ensuite choisies par les participants pour être le point de départ de notre discussion. L'échange se déroule au sein de ce que Lipman appelle une "communauté de recherche". C'est grâce à cette dernière qu'un climat de respect et de confiance s'installe dans le groupe de participants ; que le groupe dépasse éventuellement l'agrégat d'individus pour former une "communauté" qui réfléchit ensemble en vue d'un objectif commun ; que la diversité des points de vue devient significative, en ce qu'elle provoque des questionnements et des doutes dans l'esprit des participants et, ce faisant, amorce un processus de recherche réfléchi.

Lorsque la discussion s'engage, les participants sont invités à exprimer leurs points de vue sur la question. Ils sont également conviés à manipuler les outils d'animation. Ainsi, nous essaierons d'être attentifs à ce que nous produisons des exemples et des contre-exemples pour illustrer et vérifier nos hypothèses, à travailler en lien et à éviter les incohérences dans les critères que nous utilisons dans nos définitions, à reformuler nos hypothèses, etc. L'animateur modélise pendant la discussion tous ces rôles, et l'acquisition de ces outils se fait progressivement par tous. L'animateur intervient rarement sur le contenu de la discussion, sur les idées échangées, mais seulement sur la structure, et ses interventions sont principalement sous forme de questions, notamment de relance ou de précision. S'il lui arrive d'intervenir sur le contenu (parce qu'un préjugé est énoncé, etc.), il le fait sous forme de question.



A la fin de la discussion, nous prenons le temps d'échanger sur ce qui s'est passé pour nous pendant cette discussion, sur ce qui a été utilisé comme outils (arguments, exemples, etc.), sur le caractère intéressant ou (in)abouti de la discussion".

### I.1.2) L'atelier de philosophie Agsas-Lévine



La procédure est la même de la maternelle au lycée et s'inscrit dans la continuité et la régularité. Elle est régie par une règle fondamentale d'une extrême concision qui comporte six points qui sont clairement explicités à chaque séance aux enfants :

- Un avant-propos sur : "Qu'est-ce que la philosophie ?" (ni bonnes ni mauvaises réponses...).
- L'invitation à réfléchir de la place d'un "habitant du monde".
- L'annonce que l'enseignant assistera à l'atelier en tant qu'"habitant du monde", qu'il n'interviendra pas, et garantira le respect du cadre.
- L'énoncé des contrats de fonctionnement.
- Le déroulement : parler seulement si l'on a le bâton de parole, la séance durera 10 minutes.
- L'énoncé d'un thème sous la forme d'un "mot inducteur".

Après les dix minutes, les élèves sont invités à dire "comment ça s'est passé pour eux".

La séance se déroule comme une invitation à un voyage d'enquête sur la condition humaine au cours duquel l'enfant s'approprie un autre statut social, celui "d'interlocuteur valable", au sein d'un groupe qui devient alors une communauté de recherche.

La présence silencieuse de l'enseignant apporte à chaque enfant un supplément de confiance en sa capacité à réfléchir.

L'atelier offre à chaque enfant une façon d'être ensemble qui est différente de celle de la classe, de celle qu'il a dans une relation maître-élève ou enfant-adulte. C'est une recherche collective qui, pour une fois, ne fait pas l'objet d'une évaluation scolaire ; elle se déroule dans un cadre exigeant, rassurant, hors menace ; elle autorise l'enfant à oser penser - à tout âge - et à relever le défi d'entrer dans l'espace des énigmes de la vie. Elle met en jeu des enjeux fondamentaux qui nécessitent des efforts pour construire, naturellement, dans les interactions au sein du groupe, une pensée personnelle et autonome.

### I.1.3) La méthode Tozzi-Delsol-Connac (Par Michel Tozzi)

"La méthode, qui consiste surtout en un dispositif, articule étroitement deux éléments :

1) Un cadre de discussion démocratique, inspiré par la pédagogie institutionnelle, avec une répartition entre les élèves ou les adultes de plusieurs rôles (président de séance, reformulateur, synthétiseur, discutants, observateurs...); et des règles de mise en sécurité ("On ne se moque pas, on écoute celui qui parle"), et de prise de parole (tour de parole donnée dans l'ordre à celui qui lève la main, priorité à celui qui n'a pas encore parlé ou peu, perche tendue au muet, droit de se taire...).

2) Des exigences intellectuelles portées par le maître, qui accompagne la discussion par des interventions ciblées sur la mise en oeuvre de processus de pensée : définitions de notions, élaborations de concepts en extension à partir d'exemples/contre exemples, et en compréhension par construction d'attributs, notamment à partir de distinctions conceptuelles (processus de conceptualisation); questionnement de ses opinions et de celle d'autrui, de leur origine, présupposés, conséquences (processus de problématisation); formulation d'hypothèses de réponse, d'arguments rationnels justifiant des thèses et des objections (processus d'argumentation).

L'animateur-maître-formateur accompagne la réflexion collective du groupe, constitué en communauté discursive de recherche, au sein d'un cadre réglé, une atmosphère sécurisée et confiante, une éthique communicationnelle et une rigueur cognitive".

#### 1.1.4) L'atelier IPP - Institut de Pratiques Philosophiques (Par Isabelle Millon)

"Un atelier philosophique est un moment où l'on apprend à produire et comprendre des idées, à les approfondir par l'argumentation et l'analyse, à les problématiser par des questions et des objections, à les clarifier en produisant ou en identifiant des concepts. Il s'agit de mettre en oeuvre la pensée, d'en examiner les failles et les limites, et de la travailler afin de l'élaborer de manière consciente et réfléchie. Il a une structure et des règles de fonctionnement précises, il impose des contraintes afin d'assurer que s'effectue un corps à corps avec la pensée. Aussi bien de fond que de forme, les règles ont peu évolué depuis Socrate : écouter pour pouvoir reformuler ce qui est dit ; une réponse doit répondre à la question posée ; accepter d'entendre le jugement des autres ; toute idée avancée doit être argumentée et problématisée... La pratique philosophique nécessite de confronter une vision à une autre. Elle implique la pensée sous la forme du dialogue avec soi, avec l'autre, avec le monde, avec la vérité".

Dans la pratique, nombre d'animateurs choisissent, en fonction de leur terrain, de leur métier, de leur formation, de leur personnalité et du contenu abordé, différents aspects de différentes méthodes, afin de permettre au mieux aux participants de vivre un moment philosophique et d'induire une progression.

## 1.2. Les points communs aux différentes méthodes

On peut constater un certain nombre de points récurrents dans ces différentes manières de faire, un plus petit commun dénominateur, des caractéristiques similaires,

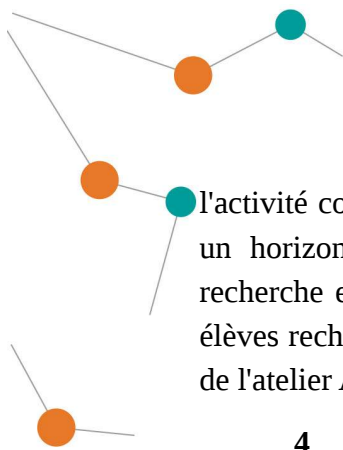
qui dénotent un fond de références semblables, un tronc commun de pratiques, dont la convergence a certainement du sens, qui n'a guère été élucidé jusqu'ici, mais qui s'explique peut-être, au-delà de la diversité tout aussi réelle des pratiques, par la nature de l'activité, sa spécificité épistémologique, ses finalités. J'en vois personnellement un certain nombre.

1 - Une visée philosophique de l'activité. Il s'agit de proposer un espace de réflexion, des situations où l'on apprend à penser par le doute, le questionnement, l'argumentation et la quête de l'universalisme des idées, sur des questions fondamentales pour tout homme et chacun. La visée philosophique et son identification progressive sont l'un des objets de la réflexion du groupe.

2 - Le postulat d'"éducabilité philosophique" : on postule, on admet au fondement de ces pratiques que celles-ci ne sont pas réservées à certains mais accessibles à tous, que les enfants et les adolescents sont capables, dans certaines conditions, de réfléchir, d'apprendre à penser par eux-mêmes, de commencer à philosopher en mobilisant une activité de pensée à leur niveau. Ils peuvent avoir, dès leur plus jeune âge, le statut d'apprentis-philosophes, capables, comme petits d'"hommes", de grandir en humanité par la réflexion. Cette position a certainement été rendue historiquement possible par le changement de paradigme autour de la notion d'enfance dans notre société amorcé avec Rousseau, poursuivi par la psychanalyse (ex : Dolto.) : J. Lévine, psychologue et psychanalyste parle de "l'enfant philosophe". Elle s'est développée et atteint actuellement le cercle de la psychologie cognitive, peu concernée au départ (cf. A. Gobnik, pour exemple qui parle même de "bébé philosophe", Sciences Humaines, 2011). Elle a aujourd'hui un fondement juridique : les droits d'expression et de pensée sont désormais légitimés par une convention internationale de l'ONU.

Une telle position vis-à-vis de l'enfance est souvent philosophiquement référée à la Lettre à Ménécée d'Epicure ("Il n'est jamais trop tôt.."), le chapitre 26 des Essais de Montaigne (commencer dès la nourrice), l'émerveillement de Jaspers devant les questions d'enfants, dont la "réponse est la métaphysique" (Grothuysen). Elle est aujourd'hui soutenue par exemple pour les enfants par M. Onfray ou M. Puech, des philosophes éditeurs comme B. Gay (Ed. du Chemin vert) ou J.-P. Mongin ( Les petits Platons), et pour les adolescents par Y. Michaud (Cf. les deux tomes de La philo 100% ado chez Bayard) ou M. Revault d'Allones (Collection Chouette pensée aux Puf, public à partir de 11-12 ans)... Elle est aussi officiellement promue par l'Unesco (voir Tozzi, premier chapitre de l'ouvrage de 2007 : La philosophie, une école de la liberté).

3 - Le primat et la culture de la question, c'est-à-dire de la recherche, et non de la réponse (dominante à l'école, transmettant les réponses scientifiques que l'humanité s'est données), et surtout de la "bonne réponse" (à l'école l'erreur est souvent une "faute"), voir Fiard & Auriac, 2005). Dit autrement, dans ces pratiques, la logique du sens et de



l'activité cognitive (processus) prime sur celle de la vérité (même si celle-ci peut rester un horizon), résultat-produit. Avec une nuance cependant sur la distinction entre recherche et question : le risque posé par la formulation d'une question (Celui que les élèves recherchent la "bonne" réponse, la réponse attendue) peut conduire dans le cadre de l'atelier AGSAS-Lévine à ne proposer qu'un mot à la réflexion des enfants.

4 - Une posture particulière les caractérise, celle d'animateur ou d'accompagnateur des individus et du groupe pour apprendre à penser, par opposition à un maître qui transmet des connaissances à ses élèves, un maître à penser qui enseigne (à) ses disciples, un expert compétent en doctrines philosophiques et en histoire de la philosophie. Avec la référence récurrente à Socrate "qui ne sait rien" (mais ce pourrait être aussi le "maître ignorant" de J. Rancière, dont c'est le vide qui crée le désir d'apprendre, ou le sujet non "supposé savoir" de J. Lacan). Ce point est important, car il fait rupture avec la culture et l'identité professionnelles du professeur de philosophie français, traditionnellement fondées sur la "leçon" du maître.

5 - On trouve aussi, comme pratique généralement partagée (mais non par P. Usclat dans sa thèse, ou par des praticiens de la CRP), la non communication par l'animateur au groupe de sa propre pensée sur la notion, le thème, la question traitée. Il s'agit de ne pas installer l'apprenti-philosophe dans le désir de bonne réponse du (M)maître, mais de le faire habiter son propre désir de penser, posture rendant possible un penser par soi-même.

6 - Le primat de la parole vive, de l'oral sur l'écrit, et d'un oral interactif, qu'on le nomme tour de table, dialogue, discussion, entretien... Non que l'écrit avant, pendant ou après soit écarté, mais on escompte ici de l'oralité de la pensée et de son interactivité un effet de production intellectuelle. Notons que l'oralité convient bien aux élèves en difficulté scolaire, en indécatesse avec l'école, donc avec l'écrit, et pour lesquels il est plus aisé d'intervenir à l'oral, surtout sur des sujets qui les concernent, résolvant la question de la motivation et du sens de l'activité menée...

7 - Un travail proposé en groupe, et en groupe plénier : qu'on le nomme "groupe cogitant" (Lévine), "communauté de recherche philosophique/CRP" (Lipman), "discussion à visée philosophique"/DVP (Pettier), "intellectuel collectif" (Tozzi), atelier (AGSAS et Brenifier)... On ne voit que plus rarement, sur le terrain, de travail préalable ou consécutif en petits groupes, ne serait-ce que parce que la maîtrise du travail de groupe, en général, n'est pas nécessairement très développée chez les praticiens (une proposition cependant faite pour les élèves de cycles 2 et 3 par la revue Astrapi (voir site Bayard). Mais l'activité peut être dédoublée pour diminuer le nombre de participants. Le travail se fait en un seul groupe avec l'animateur, sous forme d'activité collective, mené en commun, dont on escompte une dynamique groupale sociocognitive et cohésive, même s'il peut y avoir des moments de réflexion individuelle. C'est la pluralité de points



de vue qui est attendue et intéresse, qui est d'autant plus effective à partir d'un nombre conséquent d'élèves (une quinzaine ou une vingtaine est un bon seuil).

**8** - Une temporalité de l'apprentissage non programmée d'avance par l'animateur, même s'il a préparé des questions possibles et peut avoir réfléchi sur les concepts. Il sait lâcher prise, faisant sa place à la maturation des rythmes de pensée individuels, où l'animateur "suit l'argument là où il conduit" ; où il y a imprévisibilité de ce qui va surgir comme intervention, accueil de l'événement, des "moments philosophiques" qui émergent, surprise, travail sur le kairos à saisir au vol et dans l'instant pour rebondir, à l'opposé des séquences didactiques préparées avec des objectifs précis, des étapes, des conclusions en matière de connaissances et compétences auxquelles il faut parvenir. Ici pas d'objectifs poursuivis coûte que coûte, de contenus à amener, à faire passer, à faire dire, à vérifier, conformément au temps scolaire homogène et planifié des programmes et des examens. Cette temporalité souple et différenciée, impliquant une prise de risque de l'animateur, permet de la respiration dans l'apprentissage, et un climat de liberté de la pensée, dont l'énergie circule...


**9** - Un type d'activité s'adressant à des enfants et des adolescents, et pas seulement ou essentiellement à des élèves, dans la classe, la vie scolaire ou hors l'école (ex : goûters philo, médiathèques, universités populaires...), sous forme d'ateliers philo. C'est important, car on s'adresse à une personne, au-delà de son statut indifférencié d'élève, forme de considération, de reconnaissance, de prise en compte de l'individu. On peut aussi constater que cette activité s'adresse aussi bien à des adultes, quels que soient les courants. Brenifier, Tozzi et d'autres animent ainsi, sur le même modèle, des cafés philo.

**10** - Les questions philosophiques n'ont en effet guère d'âge, et les dispositifs peuvent relativement se moduler, tout en gardant le même esprit.

**Diotime**, n°55 (01/2013)

## II. LES RÔLES ET LES OBJECTIFS DE L'ANIMATEUR

Ce document synthétise quelques rôles essentiels de l'animateur de discussions philosophiques, en insistant sur quelques différences essentielles entre les divers dispositifs d'animation. Les missions principales de l'animation tournent autour de deux dimensions: le cadre démocratique de la discussion (il faut pouvoir discuter ensemble, coopérer et parler sans risque de moqueries plutôt qu'entrer en compétition et ne s'intéresser qu'à sa propre pensée) et les enjeux proprement philosophiques (qui tournent autour des habiletés de pensée à exercer de façon consciente). Chacun se sentira une fibre tantôt plus "démocratique" et tantôt plus "philosophique". Il y a une certaine tension entre les différentes missions de l'animateur et on ne peut pas les exercer toutes conjointement: si, par exemple, on privilégie les exigences philosophiques de la



discussion, c'est au détriment du plaisir de parler sans trop de contraintes formelles (et donc du plaisir du plus grand nombre) et au détriment par conséquent de la dimension démocratique (au sens où le risque est que seuls quelques-uns tiennent le crachoir!). Il faut doser: quand et jusqu'où creuser, au risque de perdre ceux qui avaient une autre idée et ne suivent pas ce mouvement vers la profondeur.

Les différentes habiletés de l'animateur que nous énonçons ci-dessous doivent être envisagées comme une boîte à outils plutôt comme un ensemble de directives strictes à appliquer simultanément. Vous verrez cependant se dégager la "patte" d'une méthode, le climat ou l'esprit singulier qu'elle contribue à créer. On peut jouer des changements de ces climats: mettre un peu de maïeutique dans l'animation d'une discussion selon la méthode Lipman ou Tozzi, par exemple.

Notez par ailleurs que tous les rôles, même celui de l'animateur au bout d'un temps, peuvent être distribués aux participants. C'est le principe de la méthode DVDP de Michel Tozzi, mais qui peut être aussi appliqué aux autres méthodes: pourquoi ne pas envisager de découper la maïeutique socratique en quelques fonctions clarifiées exercées par différents participants? La difficulté est alors dans l'harmonie à trouver entre les différents rôles d'animation exercés par des participants distincts.

Au fur et à mesure de votre pratique, vous vous serez familiarisés avec certains rôles et vous en mobiliserez de nouveaux plus facilement. N'hésitez pas à procéder par étape afin de ne pas vous mettre une pression trop importante lors de vos premières animations. Ne visez au départ que deux ou trois objectifs par animation.

Abordez l'animation dans une démarche expérimentale et présentez-la comme telle à vos élèves. Il s'agit bien d'expérimenter avec eux un nouveau type d'activité. N'hésitez pas souligner le fait qu'ils ont un rôle actif à jouer dans cette expérimentation, qu'ils en sont eux aussi responsables, qu'ils peuvent exprimer un avis, pour peu qu'il soit constructif, sur le dispositif. N'hésitez pas à reconnaître qu'au début il y aura des tâtonnements, que vous avez besoin d'eux pour améliorer le fonctionnement. C'est par exemple intéressant, à cette fin, de désigner des observateurs de l'animateur (ce qui permettra aussi un cheminement vers la possible appropriation de ce rôle par les élèves eux-mêmes). De cette manière, vous les impliquez dans le processus d'élaboration du dispositif, vous leur confiez une part de responsabilité, et vous atténuez la pression liée au lancement d'une nouvelle activité, qu'il faudrait réussir magnifiquement tout de suite. Penser ensemble s'apprend, pas à pas. Animer aussi.

L'animation doit être un plaisir pour vous autant que pour les participants. Il s'agit bien de prendre du plaisir à penser ensemble ! Le mieux serait de conquérir les plaisirs plus délicats de la complexité, de la problématisation, des questions sans

réponse définitive et où, par conséquent, on ne sait pas toujours très bien ce qu'on fait parce que l'école habitue l'élève et le professeur à des réponses certaines et présentées comme "la" science, qu'on peut par conséquent apprendre sans crainte de se tromper. Rien de tel en animation philosophique!

## II.1. Rôles de l'animateur dans une CRP

L'enseignant animateur favorise le développement d'une tête bien faite en encourageant la liberté de penser, l'autonomie et la responsabilité qui en découle. Il accompagne l'enquête. Il incarne et fait incarner de plus en plus finement les pensées critique, attentive et créative. Il s'inscrit dans une pédagogie du questionnement. Sa tâche n'est pas simple. J'insiste sur trois rôles qui me paraissent plus spécifiques de la méthode de M. Lipman :

### II.1.1) 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'encourager 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 \_\_\_\_\_ ?"

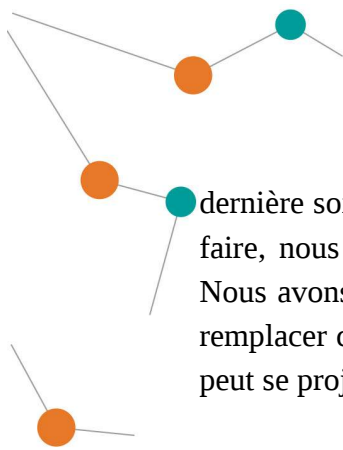
"Ton idée semble rejoindre celle de \_\_\_\_\_. Pouvez-vous nous dire en quoi vous pensez de la même manière?"

"Avez-vous des questions à poser à \_\_\_\_\_ ?"

"Qui est d'accord/pas d'accord avec l'idée avancée par \_\_\_\_\_ ?"

### II.1.2) 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 pour les enfants 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.

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.

### II.1.3) Inciter les jeunes à s'engager dans des actes métacognitifs conscients (pensée critique)

Dans cette méthode, 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 auparavant à l'attention du groupe ont effectivement été exercées dans la discussion.

Quelques questions méta-cognitives<sup>1</sup>

Ces questions portent sur les opérations de la pensée comme *définir* ou *questionner les présupposés* et non sur le thème. Il va de soi qu'à ces questions d'ordre « méta » des questions sur le contenu peuvent être ajoutées. C'est peut-être le premier réflexe d'un professeur préparant une discussion philosophique. Mais nous avons attiré déjà votre attention sur la différence entre les deux et sur les dangers qu'il y a à préparer des questions portant sur le contenu. Ces dangers n'existent pas pour les questions “méta” qui portent, elles, sur le processus.

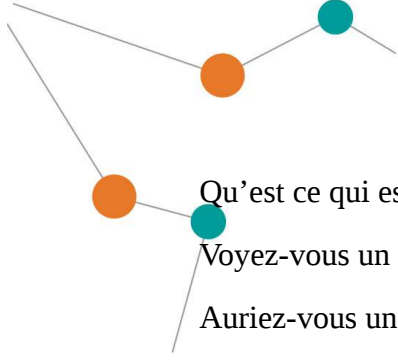
Dans CRP, le principal outil de l'animateur n'est pas la réponse ou l'information à fournir, mais la question. C'est grâce aux questions qu'il peut mobiliser un certain nombre d'attitudes et d'aptitudes chez les participants, qui se trouvent à peu près toutes valorisées dans les différents programmes 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:

### II.1.4) Questions utiles

#### **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) ?

<sup>1</sup> 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.



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

Voyez-vous un problème/une difficulté (dans...) ?

Auriez-vous une question ?

Pouvons remettre en question cette idée, si oui, comment?

**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?

**Conceptualiser**

Quel est le thème principal de cette question, de cet exemple,...

Quelle est l'idée la plus importante (dans...) ?

**Liens entre les idées/ Cohérence**

Quels liens peut-on faire entre ces idées ?

Peut-on affirmer ceci en même temps que cela ?

**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**

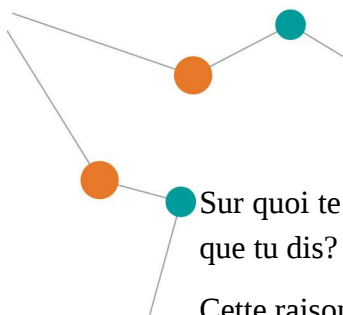
Si c'est vrai, qu'est-ce que cela implique ?

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

**Argumenter – Evaluer son jugement**

Est-ce vrai ou vraisemblable?

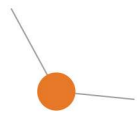
Pourquoi est-ce vrai selon toi ?



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**



Peux-tu expliquer ce mot, cette idée ?

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

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

### **Reformuler/Résumer/Clarifier**

Peux-tu expliquer autrement ?

Peux-tu dire la même chose avec tes propres mots ?

Peux-tu le dire en une phrase ?

Peux-tu le dire plus clairement ?

Généralisation / contextualisation

De cet exemple, peux-tu tirer une généralité?

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**

Quel est le contraire de ce mot?

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/exemples?

### **Déduire et induire**

Si nous disons que cela est vrai dans ce cas, pouvons-nous dire que c'est vrai également dans cet autre cas ?

Avons-nous suffisamment de cas pour effectuer correctement ce genre de généralisation ?

Pensez-vous que ces ex. nous permettent d'affirmer avec certitude que "Tous les ... sont ..." ? Pourquoi?

### **Recherche épistémologique**



Comment savons-nous cela ?

**Recherche esthétique**

Est-ce une belle chose selon vous ?

**Recherche éthique**

Est-ce bon/ mauvais selon vous ?

## II.2. Rôles de l'animateur dans une DVDP

Le chapitre qui vient est le résumé d'un article, écrit par Michel Tozzi lui-même, pour présenter sa méthode et les rôles de la fonction d'animateur, qui insistent à la fois sur la dimension démocratique de la discussion et sur sa dimension philosophique. 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".

L'animateur, mot provenant 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", qui insuffle à la discussion une respiration, un rythme intellectuel, dans un cadre organisé pour des échanges à la fois sereins, conviviaux et rigoureux.

Il organise le dispositif au départ, et veille à son bon déroulement tout au long, étayant en classe les élèves qui auraient des problèmes, ou en assumant leur rôle en cas de paralysie du fonctionnement.

Il répartit éventuellement les différents rôles entre les participants. (Président de séance, secrétaire de séance, reformulateur, synthétiseur, observateurs,...)

Il gère l'espace, qui doit faciliter par une structure circulaire, rectangulaire ou en "U", les échanges en face à face. Il détermine sa posture physique, assis, avec ou non une table devant, ou debout *etc.*

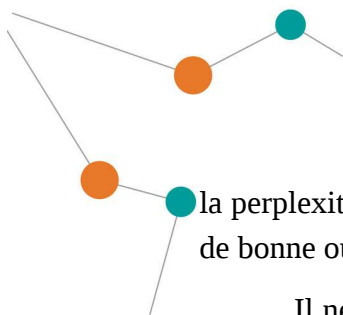
Il gère le temps, car toute discussion a un début et une fin, annoncés dès le départ, repères pour les participants, et l'on dispose toujours d'un capital temps limité et à maîtriser.

Il rappelle le fonctionnement de la discussion.

Il veille à donner sa place, toute sa place et rien que sa place à chaque participant.

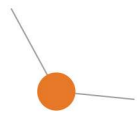
Il veille à un climat de confiance dans la sécurité : il accueille et encourage les interventions, il dédramatise quand quelqu'un ne peut répondre ("C'est bon le silence ou





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 mène pas le groupe vers où il voudrait qu'il aille, et ne dit pas son point de vue personnel pour éviter toute alliance objective avec un participant.



Il accompagne le groupe où celui-ci va, au gré des interventions. Sans que celui-ci n'aille toutefois n'importe où et surtout n'importe comment... Car il exerce une vigilance intellectuelle sur les processus de pensée : il intervient pour poser une question, relance la discussion, demande une définition, une justification pour une affirmation ou un désaccord, des exemples pour illustrer et des contre exemples etc.

Il connaît de ce point de vue les processus mentaux pour philosopher : problématiser, conceptualiser, argumenter, exemplifier etc. Il nomme les processus de pensée, pour donner des repères métacognitifs.

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). Il recentre ou recadre en cas flagrant de hors sujet.

Pour que la discussion avance, il peut poser des questions, proposer une piste, une autre dimension jusque-là inexplorée... Il signale chaque idée nouvelle comme telle, signe d'une avancée.

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 met en lien toute intervention avec le sujet. Il crée des ponts avec ce qui a été dit. Il reformule sans regarder l'intervenant s'il veut réorienter le débat vers le groupe.

Il gère les conflits interpersonnels par une reformulation neutre des idées contradictoires des protagonistes, et relance par une question adressée au groupe.

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 peut laisser des temps de silence pour la réflexion, ou pour écrire une phrase.

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. 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.

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

Il utilise tranquillement et rigoureusement la boîte à outils décrite ci-dessus, mais ne se met pas la pression d'une obligation de résultat, qui l'obligerait à accentuer sa directivité sur les individus et le groupe, ce qui est relativement contre-productif pour que chacun pense par lui-même.

### *II.3. Rôles de l'animateur dans la maïeutique*

Ce descriptif est largement inspiré de la pratique d'O. Brenifier (et donc des formations que nous avons suivies avec lui). Nous ne négligeons cependant pas d'aller parfois ailleurs ou plus loin (moins loin aussi, surtout peut-être!) lorsque nous pensons rester dans l'esprit et les enjeux de la maïeutique socratique, qui est la source d'inspiration initiale de cette pratique.

D'une façon générale, c'est une attitude que nous recommandons: s'approprier une méthode, en comprendre l'esprit et le sens, aussi profondément que possible (en passant ainsi au-delà de nos résistances et préférences) et pouvoir ensuite jouer des différentes méthodes, ou les porter plus loin, ailleurs, autrement, loin de tout esprit sectaire ou d'imitation. Il serait dommage, dans ce domaine où l'on cherche à penser ensemble, à faire penser les enfants et les adolescents, de souffrir soi-même d'un psyttacisme qui nous empêche de penser les méthodes et de les mettre avec intelligence et souplesse à notre main!

Il s'agit d'une méthode qui, par le harcèlement des questions, est propre à générer un sentiment d'inconfort, voire même une paralysie de la pensée.

La pilule ne peut passer qu'à plusieurs conditions:

1. un climat de confiance, qui permet au participant de sentir par delà les questions bourdonnantes la bienveillance de l'animateur;
2. l'humour est un facteur important de dédramatisation – la maïeutique a avantage à se présenter 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 les profils qu'on ne devine pas de soi-même, à partir de l'impensé structurant notre propre pensée. Ces deux facteurs de bienveillance et d'humour offre un climat propice à ce face-à-face parfois un peu délicat ou vaguement cruel.

Si nous parlons d'un climat de confiance, de bienveillance et d'humour) qui soit préalable, cela signifie que nous ne recommandons pas de commencer tout de go par un atelier de philo façon maïeutique.

Dans ce cas, une fois la bienveillance de l'animateur établie au yeux du groupe, on peut mieux "traiter" le sentiment d'agression éprouvé par certains participants soumis "à la question" un peu comme à une torture en effet (sentiment partagé par quelques

participants empathiques – ceux qui sont dans le pathos effectivement, c’est-à-dire pas toujours dans la raison!). Il peut conduire à soupçonner l’intention de l’animateur, alors qu’il est sans doute utile que ce sentiment puisse se travailler pour ce qu’il est – un inconfort de la question.

### II.3.1) Un maître ignorant

Son rôle est négatif; il ne doit pas mettre son savoir en jeu. Ce rôle est en retrait donc, pas toujours compris par les élèves accoutumés à une prise de position du “maître savant”. Il faut donc développer des stratégies d’évitement :

- *Question-miroir*: renvoyer la question posée par un participant à l’animateur, à ce participant lui-même, pour qu’il tente d’y répondre lui-même.
- *Question-écho*: renvoyer une question qui nous est adressée au groupe.

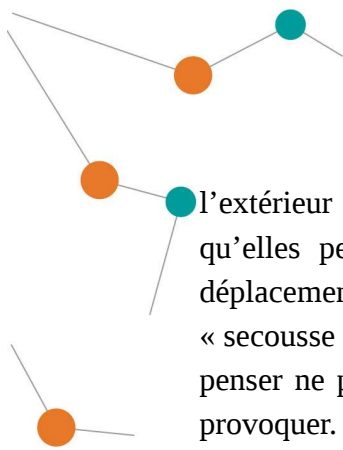
Pourquoi ? Il s’agit de trancher avec la fonction classique du maître, qui est d’expliquer. Un des enjeux de cette position de rupture avec le modèle de l’explication est l’autonomisation. Pour voir quels sont les effets pervers de ce rôle pourtant très classique du maître explicateur, on peut lire avec grand profit (et peut-être quelques angoisses ensuite pour exercer son métier...) le livre de Jacques Rancière, *Le maître ignorant, cinq leçons sur l’émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, col. « 10/18 », 1987.

Le maître ignorant ne transmet rien, mais il ne fait pas rien pour autant. En réalité, il s’intéresse au processus plutôt qu’au résultat. La question essentielle est : « comment procéder ? » et non « à quel résultat arriver ? ». S’intéresser au processus plus qu’au résultat exige de la méthode (c’est-à-dire précisément exige de focaliser son attention sur le processus de pensée, sur la forme, pour éviter de prendre position sur le fond). Très simplement, il faut veiller à cibler son action sur le fait d’encourager, de soutenir, de vérifier la bonne compréhension d’une proposition, de solliciter une précision, etc. Vos interventions ne doivent pas avoir d’effets sur les contenus de la pensée, mais sur sa progression, pour la faciliter, comme un mécanicien qui huilerait la machine pour faciliter le roulement des rouages.

Dans ce processus, on peut dire qu’il y a un élément essentiel : peut-on passer de l’affirmation d’une idée à l’examen d’une hypothèse (avoir un doute à l’égard de son propre conviction) et du débat d’idées à la délibération (que ce doute soit l’élément dans lequel le groupe travaille, de façon qu’on ne cherche plus à l’emporter sur l’adversaire comme dans une joute mais à chercher ensemble les meilleurs raisons) ?

### II.3.2) La fonction de l’Étranger

C’est une fonction qui existe dans les dialogues de Platon, où il y a souvent (à la fin, dans les dialogues dit “de maturité”) l’Étranger d’Athènes : c’est celui qui arrive de



l'extérieur et pose une question contraignante. L'intérêt de ce type de questions est qu'elles permettent de sortir de soi-même. Elles provoquent une secousse ou un déplacement, utiles pour penser. NB. *discussio* en latin signifie précisément « secousse », ce qui permet de provoquer la pensée. Le présupposé est ici plutôt que penser ne pas de soi, loin de là. C'est rare, ça ne dure pas si longtemps et ça doit se provoquer. Exemple : « Préférerais-tu mourir pendu ou brûlé ? » - « 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 nécessairement 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 question «étrangères»).

C'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 L'exemple évident est le classique : « Pourquoi t'as fait ça ? » « Passque ! ». Plus tard, c'est plus raffiné : « Es-tu d'accord ? ». « Ca dépend ». « Oui et non », 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 du parti pris dominant initial. Et cette clarté est utile à la fois pour soi-même et pour les autres. Ils passent effectivement beaucoup de temps à tenter de voir comment l'interlocuteur répond à la question initiale et quel est son parti pris essentiel («alors, c'est oui ou non, finalement?»).

Un des trucs&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»). Et d'être attentif ensuite à ce que ce positionnement initial soit bien explicite. L'autre «truc», c'est l'alternative, qui ne propose que deux voies et demande d'opérer un choix parmi cette courte liste. Frustrant, souvent! 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 dans son pied en se le prenant dans le coin de la table, il est possible qu'on soit davantage conscient de sa pensée (ses a priori, préjugés, donc) par la frustration

éprouvée. Mais tout est ici une question de dosage, de clarification des enjeux et d'humour. “Tu aimes la frustration?”...

L'intérêt de ces questions 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 a 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.

### II.3.3) Carrefour des paroles. Objectifs de l'animateur

Si le maître est ignorant, il n'est pas absent pour autant. Loin de là! Il reprend la parole entre chaque intervention, pour éviter les rebonds rapides d'une intervention à l'autre, comme dans un débat classique. C'est une façon de ralentir le débat pour favoriser l'approfondissement.

L'animateur traite chaque intervention individuellement: il creuse avec celui qui a pris la parole, même quand l'intervention paraît intéressante ou anodine. Il refuse de préjuger de l'intérêt avant d'avoir été creuser un brin.

Que fait-il exactement pour creuser? Cette question revient à se demander **quels sont les objectifs** de son intervention systématique?

Il y en a plusieurs:

#### *Arrêter le flux :*

Parce que dans le flux (le flux d'une intervention à l'autre ou le flux d'une longue intervention), vous serez perdu vous-mêmes peut-être et surtout la plupart des participants auront perdu la plupart du message. Comment faire ? Arrêter celui qui parle après la première phrase, pour pouvoir l'examiner (cf. Plus loin “attention au langage”).

*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.

Ou l'inviter à synthétiser sa pensée à la fin de son intervention en une seule phrase. Ou lui demander de répéter ou reformuler. On dit alors souvent autre chose parce que les idées vrombissent comme un essaim de guêpes. La demande récurrente de répéter, de reformuler ou de récapituler permet ainsi de quitter cette distraction pour se concentrer et ainsi 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, par exemple, dans ce cas-ci.

Il est indispensable dans cette méthode de travailler systématiquement à la fois la brièveté et la clarté des propos. 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.

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, grâce au regard des autres. Il faut donc aller au bout de la question et demander effectivement au groupe de trancher: important? Pertinent? Urgent? Et pourquoi? On clarifiera ainsi pour tout le monde les critères de l'importance, qui permettront d'installer une concentration nouvelle et de clarifier la tâche philosophique commune.

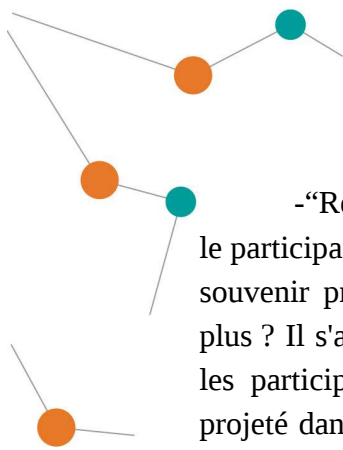
### *Clair ou pas clair ?*

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 !

### *Empêcher le passage d'un avis à l'autre par « réaction » ou « rebondissement » :*

Il y a deux stratégies pour éviter le “rebond”. Travailler sur les liens entre les interventions ou sur le lien entre la question et la réponse:

-“Quel lien fais-tu avec ce qu'a dit le copain qui a pris la parole avant toi ?” C'est à ce prix qu'on passe de l'irruption quasi volcanique de la parole à la réflexion. Peuvent ainsi s'introduire des nuances précieuses dans le positionnement philosophique : cause-conséquence, condition-effet, opposition, contradiction, exemple et contre-exemple, etc.



-“Réponds-tu vraiment à la question? T'en souviens-tu?” Si vous constatez que le participant ne répond pas à la question, il est presque sûr qu'il ne parviendra pas à s'en souvenir précisément. Or, comment répondre à une question dont on ne se souvient plus ? Il s'agit là pourtant d'un processus bien “naturel” dont il ne faut pas culpabiliser les participants mais auquel il faut simplement les rendre attentifs: on est souvent projeté dans son monde intérieur par une question, une anecdote, un avis, et on oublie l'amorce – ce qui nous y a projeté –. Pourtant cet amorce forme aussi le point commun entre les participants: si on la perd, c'est un peu comme si on perdait l'objet commun dont on discute ensemble. L'objectif est alors de travailler sur la concentration et la présence pleine à la discussion collective, en tentant donc d'opposer des digues aux dérives vers le monde personnel qui empêchent une discussion véritablement collective, à propos d'un objet commun.

La même situation se produit quand il s'agit de contredire l'avis d'un autre. C'est parfois le ton, virulent, qui attire la contradiction, et non le fond des arguments, pour des raisons similaires de mauvaise écoute : « Si tu veux contredire quelqu'un, peux-tu reformuler la proposition avec laquelle tu n'es pas d'accord ? ». On peut aller plus loin encore pour tempérer l'envie de marquer les désaccords et pour vérifier si ceux-ci sont bien fondés : « L'autre est-il d'accord avec cette reformulation ou bien as-tu trahi sa pensée ? ». Il ne s'agit surtout pas ici d'empêcher l'expression des désaccords, considérés au contraire comme très féconds philosophiquement, mais de vérifier qu'il y a bien désaccord et sur quoi il porte précisément: c'est à ce prix qu'on avance de façon consciente et réfléchie/réflexive.

### Le même et l'autre :

Pour clarifier (et simplifier parfois ce qui risque vite d'être une pâte 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 ?

### Soi-même comme un autre :

On peut tenter d'amener un participant à se regarder de l'extérieur, comme si c'était un autre qui s'exprimait et à voir par conséquent ce qu'il ne voit pas habituellement de lui-même. Que penserais-tu/comment qualifierais-tu quelqu'un qui dit ...? et reprendre la formule dans les termes qu'il a lui-même utilisés. L'objectif ici n'est certainement pas – une fois encore – de culpabiliser (et par conséquent il faut arrêter un processus assez naturel de justifications ou de protestations), il est juste de se voir, de voir ses points aveugles.

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.

La fonction de l'animateur est ici de tenter d'être un miroir pour l'autre et de se poser la question : que dit-il de l'objet dont on parle et que dit-il de lui-même en parlant de l'objet ?

- Une autre façon d'obtenir le même effet d'écart par rapport à soi-même est le recours au *sens commun*: « 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 ? » ; « Comment qualifierais-tu quelqu'un qui pose des questions auxquelles personne ne parvient à répondre ? », etc.

Ces questions permettent d'entrer en dialogue avec soi-même. 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 (et non de le juger, de le classer ou catégoriser). Or, ce sont des conditions de l'exercice de la philosophie ; c'est en effet ce qui permet d'assurer le passage du débat d'idées à la recherche philosophique et de travailler la réflexivité ou la conscience de soi-même. Réfléchir, c'est pour la pensée comme pour le miroir: se voir dans un reflet, avoir une distance à l'égard de son avis qui nous permette de l'appréhender pour ainsi dire de l'extérieur.

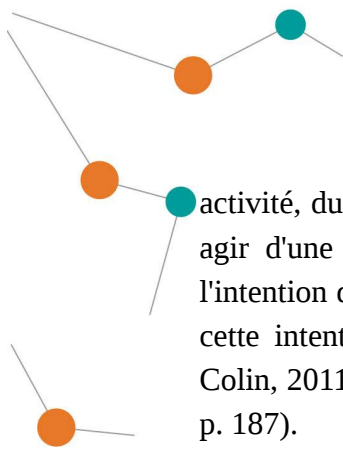
#### La conscience de l'intention :

Dans le même objectif de travailler la réflexivité, l'animateur peut demander aux participants qu'ils annoncent ce qu'ils vont faire (ce qui suscite précisément cette distance par rapport à sa propre pensée: et oui, dans le fond, je sais que je veux parler quand je prend la parole, mais plus précisément, quelle est l'opération intellectuelle, philosophique, que je m'apprête à faire: objecter? Donner un contre-exemple? Généraliser? Contextualiser? Nuancer? Distinguer? *etc.*). Il faudra alors vérifier que c'est bien cela qui a été fait : réponds-tu vraiment à la question ? Fais-tu réellement une objection? Il n'est pas rare qu'on fasse autre chose que ce qu'on croit faire!

NB. Les questions sont adressées ici directement au participant qui a pris la parole. Mais il est toujours utile de ne pas rester dans un tête-à-tête avec quelqu'un, pour utiliser toujours la force du groupe : sa capacité plus large que celle d'un individu seul à diagnostiquer, problématiser, questionner, objecter, *etc.*

Dewey (qui a inspiré davantage Lipman que Brenifier) peut nous aider à voir l'intérêt incroyable de cette consigne pour l'éducation d'un jeune être humain : «Être conscient, c'est être au courant de ce que nous allons faire; conscient signifie que l'activité est délibérée, observatrice et planificatrice. La conscience n'est pas quelque chose que nous avons, qui regarde paresseusement le monde qui l'entoure ou qui reçoit des impressions des choses matérielles; c'est le nom de la qualité intentionnelle d'une





activité, du fait qu'elle est dirigée par un objectif. Autrement dit, avoir un objectif, c'est agir d'une manière significative, non comme une machine automatique; c'est avoir l'intention de faire quelque chose et percevoir la signification des choses à la lumière de cette intention” (J. Dewey, *Démocratie et éducation*, trad. Delledale, Paris, Armand Colin, 2011 (pour la présente traduction - 1916 pour la première publication en anglais), p. 187).

### Vigilance à l'égard de la langue qui est l'outil pour penser :

L'impératif est ici de ne pas négliger les petits mots. « Peut-on » ou « Doit-on » : ce n'est pas équivalent. De même « est-ce possible ? » est pas équivalent à « est-ce nécessaire ? », etc. Il faut veiller aussi à ne pas négliger le sens et le poids des adverbes non plus, qu'on a pourtant tendance à utiliser à tort et à travers, comme s'ils n'ajoutaient rien et n'avaient pas d'effet sur celui qui écoute : « Veux-tu bien répondre *vraiment* ? » ne signifie pas la même chose que « veux-tu bien répondre ? ». Les négations ajoutent aussi quelque chose: “L'amour est-il toujours heureux?” ou “L'amour n'est-il pas toujours heureux?” n'ont résolument pas le même sens!

En réalité, cette méthode souligne un fait incontestable dans une discussion philosophique: la langue ne peut en aucun cas être négligée, sous prétexte qu'on ferait là un exercice de vocabulaire : c'est avec elle qu'on pense ; si on ne distingue pas certains mots, on ne peut pas non plus penser leurs différences. Plus aucun mot ne doit être gratuit: il faut peser soigneusement son discours – tourner 7 fois sa langue dans sa bouche, dit-on. La nuance ou la pondération sont à ce prix, comme la pensée commune, qui a besoin de s'assurer que certains mots, adverbes, ne conduisent pas chacun dans une interprétation singulière de ce qui est dit. Car on y perdrait alors la chose commune, ce dont nous discutons *ensemble*, et qui nous demande donc de nous accorder sur le sens que nous donnons aux mots.

Cette vigilance à l'égard de la langue n'est possible qu'en supprimant l'empathie naturelle qui nous amène à considérer davantage ce que veut dire celui qui parle que ce qu'il dit effectivement. Il y a une sorte de crauté dans l'examen précis de ce qui est dit. Cette vigilance exige en effet de ne pas être dans la projection du type « j'ai compris ce qu'il voulait dire », mais dans la prise en considération de ce qui a été précisément dit. Il faut à la fois mourir au supplément d'âme : « c'est joli, ce qu'il dit là », et à la pitié pour celui qui s'exprime confusément (on a tendance à passer vite sur un propos confus – ou à le reformuler soi-même plus clairement – pour ne pas embarrasser celui qui s'exprime mal, peut-être par timidité). Toutefois, on lui enlève ainsi une chance de se relever, d'aller au bout du chemin – pénible – qui le mènera de la confusion vers la clarté (et d'une gêne pré-existante à la fierté éventuelle du résultat accompli seul).

C'est d'ailleurs l'une des réalisations essentielles de la fonction d' "accoucheur" : porter quelqu'un vers son propre pouvoir plutôt que par ménagement permanent l'empêcher d'aller au bout d'une phrase ou d'un effort de clarification.

### *D'accord ou pas d'accord?*

Amener régulièrement les participants à se positionner par rapport à une affirmation et ritualiser ainsi la formule par sa répétition systématique. Un des objectifs de cette question est de dédramatiser le désaccord : il est fructueux d'un point de vue philosophique! Comme il a été souligné plus tôt, on a tort de considérer qu'on ne peut pas discuter avec les gens avec lesquels on n'est pas d'accord: c'est au contraire un excellent point de départ pour y voir plus clair dans ses opinions, ses valeurs, ses *a priori* personnels.

### *Interroger la bonne volonté :*

Il y a des conditions affectives et morales à la philosophie. On ne peut pas faire de philosophie sans dire ce qu'on pense vraiment, sans accepter de se mettre en jeu le plus complètement possible. Pense-t-on ce qu'on dit ? C'est-à-dire à la fois y a-t-il une adéquation entre ce qu'on pense et ce qu'on dit, mais aussi y a-t-il de la pensée ?

Quelques façons de dire sans penser ce qu'on dit:

- ✓ Dire non pas pour refléter ce qu'on pense, mais pour amuser la galerie, pour provoquer.
- ✓ La mauvaise foi, qui se cache parfois. 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, le prof souvent. 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 faut parfois 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. Si l'élève répond « non », il ne fera donc que signaler la même chose : il ne comprend pas, parce qu'il 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 mental, mais une question de volonté ? On aura au moins isolé le véritable obstacle !
- ✓ Autre façon plus acceptée de dire quelque chose qu'on ne pense pas vraiment: dire ce qu'attend le prof ou ce qu'on croit qu'attend le prof. C'est la tactique du

bon élève qui sait interpréter la moindre mimique et qui ne parle que quand il pense pouvoir dire ce que le professeur attend et qui est “la” bonne réponse.

- ✓ Et enfin, il est fréquent aussi de dire une évidence, 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 ».

C’est toujours dans la conscience et dans l’analyse de ce qui se passe et est enjeu dans la discussion philosophique que l’on progresse dans la tâche commune. Il faut juste veiller au climat de cette analyse: elle doit être apaisée, c’est-à-dire faite à des fins de compréhension et non de jugement disqualificatoire. Et même, cette compréhension est celle d’un phénomène général, qui dépasse largement celui qui vient d’en être l’illustration momentanée. On cherche à comprendre des mécanismes fondamentaux et non le fonctionnement individuel de tel participant. On peut garder à l’esprit que chacun est là comme un exemplaire d’humanité, indicatif ou représentatif de comportements et de façons de penser qui le dépassent largement.

Un truc? Cette question: “De quel courant es-tu représentatif?” En entendant ici le terme “courant” dans un sens extrêmement large, non spécialisé: le courant des amateurs de fleurs, des mangeurs de bio, par exemple...

### S’éduquer à la pensée collective :

L’Occident a privilégié une culture individualiste, dans la lignée de la formule cartésienne : « Je pense donc je suis ». L’individu prime sur le groupe, sinon dans le discours, du moins dans les dispositifs de l’éducation traditionnelle qui privilégient de fait des valeurs individualistes telles que la crainte, la compétition, la rivalité, la hiérarchie. La pensée propre d’un individu semble avoir une valeur *simplement parce que c’est la sienne*. On entend souvent clâmer, comme une évidence : « Laissez-le s’exprimer ! », « Tout le monde a droit à la parole », sans qu’on n’examine si ce droit s’accompagne de contraintes, d’un devoir ou de limites. On rend ainsi l’expression d’un avis personnel presque sacrée (dans la lignée d’une civilisation psychologisante, où on pourrait tout dire de soi, tout faire passer au moulin sans fin de la parole et toujours trouver très honorable de « s’occuper enfin de soi »). Cette ambiance historique et culturelle confère, aux jeunes adolescents peut-être plus qu’à d’autres encore, un certain aplomb, de sorte qu’ils multiplient les « C’est mon/son avis, M’dame ! », claironnés d’un ton qui sonne comme un point final : interdit d’y toucher ! La formule est parfois généralisée d’un trait devenu d’une banalité affligeante : « À chacun son avis », comme si les avis étaient tels les vêtements du matin qu’on choisit d’enfiler pour la journée, qu’on ne doit pas nécessairement justifier, c’est-à-dire fonder sur des raisons, qui sont

donc valables non parce qu'ils sont argumentés, mais parce qu'ils sont l'expression d'un individu.

Or, il n'y a pas de philosophie sans un travail préalable sur l'expression spontanée d'un avis irréfléchi. 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 ? Le problème de ce réflexe protecteur ou de ce droit à l'avis propre vécu comme un absolu est donc tout à la fois la limite qu'il impose à une liberté intellectuelle individuelle et la limite qu'il impose au travail commun de la pensée en atelier de philosophie. Car penser, c'est toujours dialoguer, avec soi-même ou avec les autres, avec l'ouverture qui fonde un réel 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 : 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 ! », 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. John Dewey écrivait : « La démocratie est plus qu'une forme de gouvernement. Elle est d'abord une forme de la vie communautaire, une expérience commune et partagée. C'est pourquoi il faut que la vie scolaire soit une vie communautaire au sens plein du terme »<sup>2</sup>.

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, se marche dessus, chacun veut l'emporter plutôt qu'argumenter posément, on n'écoute que pour contrer, *etc.* : s'expose un usage purement « agonistique »<sup>3</sup> de la pensée avec lequel il faudra rompre consciemment et consciencieusement pour faire un atelier de philosophie et pour penser ensemble.

On peut aussi être tenté de réduire ce qu'on dit à l'expression d'un avis personnel : « pour moi », est ainsi une façon de se protéger des objections. On peut alors opposer deux avis, sans rien tirer d'autre de l'opposition que le relativisme ambiant, qui reste mou, et qui ne permet pas davantage de penser ensemble.

2. Dewey, *Démocratie et éducation*, 1916, VII, 33 et XXVI, 4.

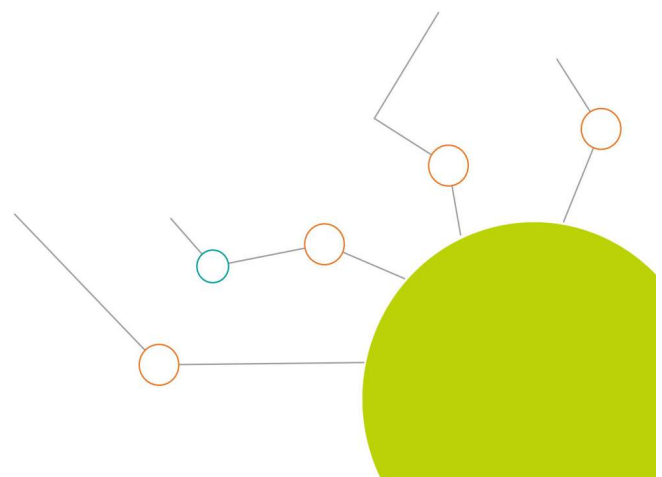
3. *Agôn* veut dire « combat » en grec ; l'« agonistique » désignait les pratiques oratoires dont la dimension de combat paraissait plus évidente dans la démocratie grecque naissante que dans notre vieille démocratie !

L'autre réflexe commun, qui semble aussi vital pour la pensée que la respiration pour le corps, est de chipoter, de vouloir raffiner une idée avant de la livrer, de postposer son accord : dire « oui, mais », quand c'est surtout le « mais » qui compte et qui va permettre de marquer notre originalité, notre différence. Or, coopérer, c'est pouvoir renoncer à son idée quand elle est démontée, accepter sans rechigner qu'un autre ait résumé correctement sa propre idée, ou encore reconnaître que ce qu'on apporte comme « nuance » se révèle peu important et qu'on peut renoncer à encombrer l'espace commun d'une précaution jugée ensuite inessentielle (mais ce travail d'évaluation a lui-même un grand intérêt, bien entendu).

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.

### *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. 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 perdu 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!



### III. EXERCICES

#### III.1. *En quête d'objectivité*

Épicure écrivait : « ce qu'il nous faut désormais pour la vie, ce ne sont pas des théories sans raison et des opinions vaines, mais c'est vivre sans trouble » (*Lettres à Ménécée*, trad. J. Salem, Paris, Nathan, p. 110). La philosophie est dans cette perspective un art de vivre qui repose sur un art de juger, lui-même comparable à une purge du cœur, comme le dira Lucrèce (organe dans lequel les épicuriens localisent le principe des émotions et des fonctions intellectuelles).

L'une des manières de pratiquer la philosophie dans sa fonction thérapeutique passe par l'art de juger en travaillant, d'une part, à éclaircir et à interroger les critères de nos jugements et, d'autre part, à acquérir la capacité de changer de jugement par des exercices de variations travaillant sur les valeurs et les affects qui sont la source de nos jugements : c'est parce qu'on porte un certain regard sur la mort qu'elle nous paraît triste, elle n'est pas triste en elle-même. « Ce ne sont pas les choses qui nous attristent, dit Epictète, mais la représentation (*dogmata*) que nous en avons ». Travailler son jugement, c'est alors tout naturellement travailler à apaiser ses angoisses ou ses colères.

« Ce qui fait l'amertume de nos larmes, c'est qu'il n'est plus là, celui qu'on aimait tant. Mais, en soi, ce regret devrait nous sembler supportable. En effet, les absents, ou ceux qui vont l'être, tant qu'ils vivent, nous ne les pleurons pas, bien que nous soyons entièrement privés de les voir et de jouir d'eux. Le mal gît donc dans l'opinion, et nos souffrances ont pour mesure le tarif que nous leur fixons. Le remède est en notre puissance ! Regardons les morts comme absents, et ce ne sera pas nous abuser : nous les avons laissés partir, que dis-je ? envoyés devant pour les suivre » (Sénèque, *Consolation à Marcia*, chap. XIX).

L'image stoïcienne classique est celle du changeur qui vérifie l'authenticité de la monnaie. Peut-on être à l'égard de ses propres jugements tel un changeur qui vérifie chaque pièce pour déterminer si elle est vraie ou fautive de façon à lui accorder un crédit qui corresponde à sa valeur réelle ? Les stoïciens nous invitent à prendre conscience des phénomènes de conviction et à entretenir un rapport critique à nos propres convictions de façon à pouvoir en modifier la force. Les stoïciens prenaient l'image du poing tantôt fermement serré, tantôt s'ouvrant pour relâcher la prise. Les exercices spirituels de tri portant sur nos représentations doivent permettre cet accommodement du degré de certitude.

##### III.1.1) Cartographie des certitudes

De quoi es-tu certain ? Chaque élève y répond et on écrit la liste au tableau. En vis-à-vis, dans une deuxième colonne : les motifs de cette certitude. Sur quoi repose-t-

elle ? Un travail peut alors se faire dans un troisième temps sur la valeur absolue ou relative de ces critères de la certitude.

Qu'est-ce que je connais ? Comment le sais-je ? Les livres, la télé, mes parents, je l'ai vu de mes propres yeux, j'en ai l'intime conviction, etc. : il faut encore peser la valeur de ces moyens de connaissance.

La dernière étape est celle de l'auto-évaluation : es-tu capable de desserrer le poing, c'est-à-dire d'introduire un doute raisonnable dans ce que tu crois initialement en toute certitude, ou ce que tu sais, en tenant compte de ce recul critique vis-à-vis des motifs de la certitude et des limites des moyens de connaissance ?

(PhiloCité)

### III.1.2) Compléter la phrase « La vie est une aventure ... ».

Objectif : déterminer la couleur émotionnelle générale qu'on donne à sa propre existence. Pourquoi ? Pour distinguer ce que sont les choses et la couleur qu'on projette sur elles. On rejoint ici la philosophie des stoïciens : ce n'est pas la réalité qui nous trouble, mais la représentation que nous nous en faisons. Le mort n'est pas triste, par exemple, mais bien nos représentations communes de la mort. Et il est utile de distinguer ce que sont les choses et le jugement que nous portons sur elles pour ne pas en être prisonniers.

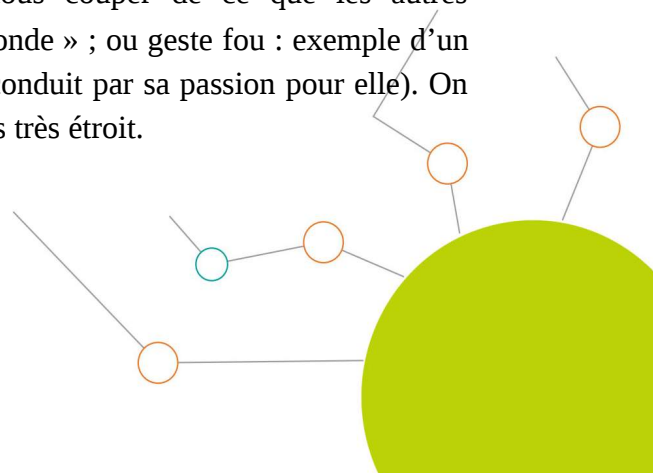
Après avoir établi la cartographie de ses certitudes, cet exercice peut tenter d'établir la cartographie de ses valeurs.

Cf. R. Barthes : « La résistance du bois n'est pas la même selon l'endroit où l'on enfonce le clou : le bois n'est pas isotrope. Moi non plus ; j'ai mes 'points exquis'. La carte de ces points, moi seul la connais, et c'est d'après elle que je me guide, évitant, recherchant ceci ou cela, selon des conduites extérieurement énigmatiques ; j'aimerais qu'on distribuât préventivement cette carte d'acupuncture morale à mes nouvelles connaissances (qui, au reste, pourraient l'utiliser aussi pour me faire souffrir davantage) » (*Fragments d'un discours amoureux*, t. V, p. 127).

(G. Jeanmart, PhiloCité)

### III.1.3) Exercice de neutralisation de ses représentations.

- Parce que nos représentations peuvent nous couper de ce que les autres perçoivent de la réalité (« il est dans son monde » ; ou geste fou : exemple d'un enseignant qui enlève une élève de 15 ans conduit par sa passion pour elle). On ne voit plus le réel que sous un angle, parfois très étroit.



- Parce que nous nous échappons à nous-mêmes dans l'émotion : si nous filmions une de nos colères, nous en serions peut-être bien gênés en regardant le film sans plus être dans l'émotion...
- Parce qu'il faut pouvoir sortir parfois d'une émotion persistante. C'est peut-être parce que je suis irrité que tout va me paraître irritant.

À propos cette fois d'une situation qui a généré en vous une émotion négative ou vécue comme une contrariété, faites de même. L'exercice peut être complété par cette distinction entre la situation de fait et sa description d'une part, l'émotion qu'elle a généré d'autre part et enfin le jugement porté sur elle qui est à la source de cette émotion.

Situation	Descriptif	Émotion	Jugement

Ex : colère pour une annulation de RV à la dernière minute, le matin même. Il y a toujours un jugement à la source d'une émotion. On remplit d'abord la colonne « émotion ».

Ici, c'est le jugement selon lequel c'est un manque de respect d'annuler en dernière minute qui génère la colère. Or, ce jugement n'est pas universel ; d'autres s'en fichent ou imaginent qu'il peut y avoir une raison à cette annulation et qu'elle n'est donc pas nécessairement un manque de considération.

Il est possible ensuite de décrire mieux la situation pour comprendre plus finement sa propre émotion, ce qui fonde son jugement et s'ouvrir éventuellement à d'autres jugements (et à de l'empathie, par conséquent à l'égard des autres) sur la même situation.

(G. Jeanmart, PhiloCité)

#### III.1.4) Exercice de variations du jugement - « Devenir saint ou bourreau ».

Êtes-vous bon ? Êtes-vous méchant ? De la réponse dépend une foule de conséquences. C'est en tout cas ce qu'on croit parce qu'on accorde un sens à cette interrogation. Une brève expérience peut vous convaincre aisément que cette demande, si importante en apparence, est dépourvue de sens.

Considérez votre journée d'hier. Retrouvez ces moments principaux, leur enchaînement, si possible les menus détails et les pensées qui les ont accompagnés



heure après heure. A partir de cette reconstitution, considérez votre attitude. Tentez de la juger. Non pas objectivement, comme si vous parveniez à prendre sur vous un point de vue objectif et neutre. Insidieusement, au contraire. De manière partielle, tendancieuse, excessive.

Apercevez d'abord l'extrême magnanimité de vos moindres gestes. Interpréter en bonne part toutes vos cogitations intimes. Voyez comme vous avez été dévoué, attentif, altruiste, compatissant, désintéressé, modeste, efficace, humain, solidaire, charitable, respectueux, tout au long de la journée.

Au premier regard, ça ne paraît pas tout à fait coller ? Le but de l'expérience est que vous parveniez à expérimenter, à considérer vos faits et gestes sous cet angle. Peu importe ce que vous avez bien pu accomplir. Vous devez parvenir à discerner dans votre journée d'hier - que l'on supposera plus ou moins banale - les signes évidents de votre sainteté. Lorsque vous aurez le sentiment que ce résultat est à peu près acquis, repassez le film.

Et suivez le chemin exactement inverse. Efforcez-vous de trouver, dans vos actes et vos pensées de cette journée, les indices évidents de votre perversité, de votre méchanceté fondamentale. Négligez là encore le déroulement, supposé banal, de votre comportement et de vos sentiments. Parvenez à trouver, dans tout ce qui a été fait et dit, la confirmation de votre caractère ignoble. Voyez-vous en bourreau. Sans plus de raison que vous voyiez en saint, mais avec non moins de vraisemblance si possible.

Appliquez cela aux autres, à votre entourage.

Et ensuite, si vous l'avez suffisamment bien accompli, essayez donc de croire au jugements moraux, aux examens de conscience.

(R.P Droit, *101 expériences de philosophie quotidienne*, p. 143-144).

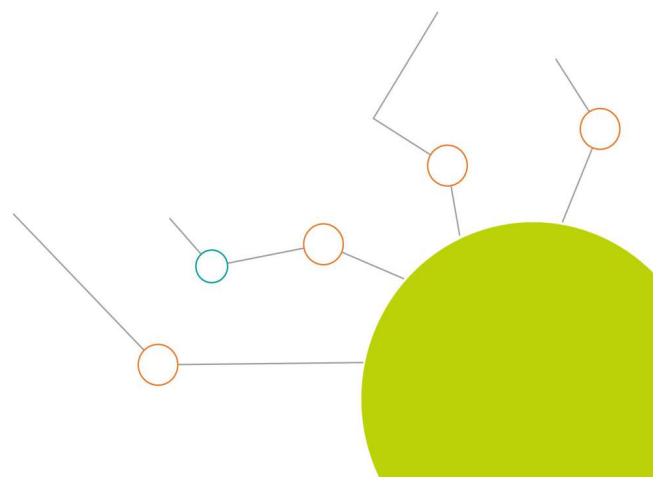
### III.1.5) Éprouver les rumeurs-travailler les préjugés

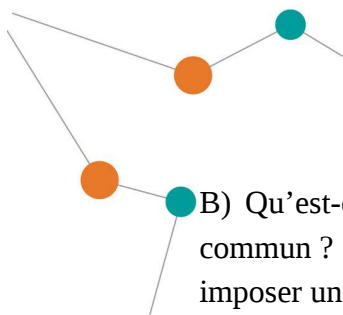
Cet exercice vise à faire prendre conscience des idées préconçues véhiculées par chacun d'entre nous, mais aussi de la fonction à laquelle elles répondent.

A) Proposer quelques exemples de préjugés (idées toute faites) :

- 1 Les Américains sont obèses.
- 2 Les Africains ont le rythme dans la peau.
- 3 Les hommes ne pleurent pas.

Demander aux élèves d'en trouver d'autres.





B) Qu'est-ce qui fait que toutes ces phrases sont des préjugés ? Quel est leur point commun ? Pour chaque exemple, chercher sa fonction (rassurer, faire rire, discriminer, imposer une norme etc.) :

À quoi sert-il de dire que les hommes ne pleurent pas ?

À empêcher un garçon de pleurer.

Pourquoi vouloir empêcher un garçon de pleurer ?

Pour imposer une norme : faire penser qu'un garçon est anormal s'il pleure.

(PhiloCité)

### III.2. Le questionnement

Objectif : Travailler sur les questions et différents problèmes qu'elles peuvent poser

#### III.2.1) Quelques catégories de questions

Vraie question vs fausse question (question orientée vers une réponse attendue)

- Une vraie question n'induit pas de réponse .Elle maintient l'alternative. (Elle n'oriente pas la réponse).

Ex. : La philosophie est-elle utile ?

- Une fausse question induit une réponse. Elle favorise l'un des 2 pôles de l'alternative (Elle oriente la réponse).

Ex. : Ne pensez-vous pas que la philosophie est utile ?

Question avec ou sans présupposés

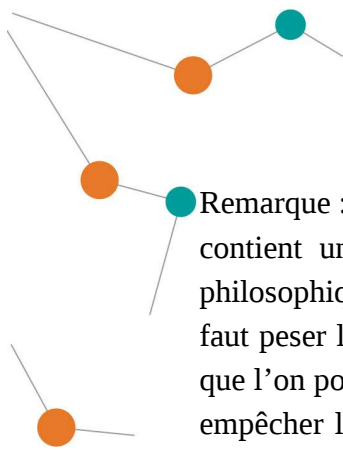
Question personnelle vs question philosophique

- Une question personnelle s'adresse à nous en tant que personne singulière. Elle s'adresse à Tartempion ou Machinchose.

La réponse qu'appelle ce type de question s'enracinera inmanquablement dans l'histoire, l'existence particulière de Tartempion ou Machinchose.

- Une question philosophique s'adresse à nous en tant qu'être humain. A travers nous, elle s'adresse à tous les autres humains. Elle porte une dimension universelle. Elle s'adresse à la raison universelle en nous. Elle s'adresse à l' « existentialité exemplaire » que nous représentons.

La réponse qu'appelle ce type de question comportera un certain degré de généralité, elle tendra à une certaine universalité.



Remarque : Cette distinction doit être compliquée. Ce n'est pas parce qu'une question contient un pronom personnel (comme « je » ou « il ») qu'elle est forcément non philosophique. « Que puis-je espérer ? » est une question philosophique. Par ailleurs, il faut peser l'intérêt de tel ou tel pronom (je ou on, par exemple) au regard des objectifs que l'on poursuit. Si le « on » semble a priori ouvrir vers plus de généralité, il peut aussi empêcher l'incarnation et l'investissement dans la question. Le « Je » peut bloquer les réponses au niveau des avis individuels, mais il peut aussi favoriser l'investissement. Le travail de l'animateur est alors de construire le collectif, de viser la généralisation. Le « on » risque aussi d'orienter la question vers un regard tout fait (« la société veut que », « les gens pensent que »). La question n'est plus la même et il faudra traiter les réponses autrement.

### Question ouverte vs question fermée

- Une question fermée est une question qui appelle une seule réponse, comme oui ou non, vrai ou faux et qui peut se satisfaire de cette réponse.
- Une question ouverte est une question complexe qui admet une pluralité de réponses crédibles. Même si on peut, dans un premier temps, y répondre par oui ou non, cette réponse première n'épuise pas la question, elle en appelle à une argumentation. (« Pourquoi 'oui' / 'non' ? »)

Exemple : L'être humain peut-il être heureux ? A cette question, une réponse par oui ou par non ne suffit pas. Elle maintient l'interrogation ouverte, en attente... Elle en appelle à une argumentation.

Il s'agit donc d'une question ouverte.

### III.2.2) Exercice

Pour la liste de question suivante, détermine s'il s'agit de vraies ou fausses questions, avec ou sans présupposés, philosophique ou personnelle, ouverte ou fermée :

1. 1. L'amour existe-t-il ?
2. 2. Jusqu'où irait-elle par amour pour moi ?
3. 3. Jusqu'à quel point l'amour mérite-t-il qu'on se batte ?
4. 4. Ne pensez-vous pas que les hommes et les femmes aiment différemment ?
5. 5. Puis-je savoir s'il m'aime ?
6. 6. Puis-je savoir si Martin m'aime ?
7. 7. M'aime-t-il ?
8. 8. Puis-je savoir si j'aime ?
9. 9. Crois-tu sincèrement que l'amour existe ?



## 10. 10. Qu'est-ce qu'aimer ?

### III.2.3) Analyse interne de la question

Principe : décomposer un énoncé en ses diverses composantes pour en saisir le(s) sens, sans rien y ajouter d'extérieur.

Exemple : « Peut-on avoir raison contre les faits ? »

« Avoir raison » ? Ce peut être dire quelque chose qui est vrai. Mais aussi faire quelque chose qui est juste. Est-il possible que la position isolée de celui qui se dresse devant un char pour s'opposer à un régime soit la position juste ?

Les « faits » ? Qu'est-ce qu'un fait ? Est-ce qu'un fait peut exister en dehors de toute mesure, collation ou enregistrement ? Ou bien est-ce qu'un fait, c'est quelque chose qui est établi (par une machine qui mesure ou par une collectivité qui se met d'accord ?). Pour cet exercice, il est intéressant de noter les implications des différents sens sur la façon de répondre.

« Peut-on » ? Question de la possibilité formelle : est-ce que ça pourrait arriver ? Ou bien morale : a-t-on le droit ? Etc.

### III.2.4) Analyse externe

Évaluer dans quel contexte les questions peuvent être posées et quel sera l'effet de tel ou tel contexte sur le sens de la question.

Évaluer les préjugés, les idées toutes faites ou les interprétations contextuelles qui peuvent intervenir dans la compréhension de la question.

Exemple : Ai-je besoin de l'école pour apprendre ? - Interprétations contextuelles : Il est nécessaire d'apprendre. L'école est le principal lieu d'apprentissage. L'être humain a un désir naturel d'apprendre. Etc.

(PhiloCité)

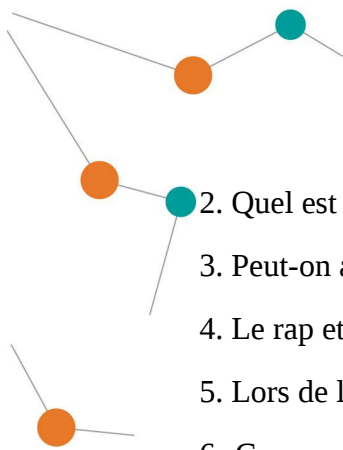
### III.2.5) Identification des registres

Parmi les questions ci-dessous, lesquelles sont

- d'ordre philosophique (P=portant sur le sens ou la légitimité)
- des questions de fait (F), scientifiques (S), technique (T) ou juridique (J) ?

Justifiez votre réponse, en particulier si vous attribuez à la même phrase plusieurs qualificatifs.

1. Pourquoi le mal ?

- 
2. Quel est l'écart moyen de salaire entre un homme et une femme
  3. Peut-on apprendre à mourir ?
  4. Le rap et le tag peuvent-ils être de l'art ?
  5. Lors de la formation de l'univers, quel a été le mécanisme du Big Bang ?
  6. Comment stocker, sans danger pour l'environnement présent et à venir, les déchets nucléaires ?
  7. Pourquoi la femme devrait-elle être l'égale de l'homme ?
  8. Quel est le philosophe qui a dit : 'l'homme n'est qu'un roseau, le plus faible de la nature ; mais c'est un roseau pensant' ?
  9. Comment être heureux ?
  10. Qui doit être le père de l'enfant qu'une femme a eu avec son amant ?
  11. Comment un homme pourrait-il être enceint ?
  12. Les fichiers informatiques sont-ils une menace pour les libertés ?
  13. Peut-on vivre séparément sans être juridiquement divorcés ?
  14. Le Christ a-t-il historiquement existé ?
  15. Peut-on avorter ?

(Inspiré de M. Tozzi)

### III.3. L'argumentation

#### III.3.1) Argumenter et persuader

Il faut distinguer (comme le faisaient les rhéteurs de l'Antiquité) l'*argumentation*, qui implique de convaincre rationnellement, et la *persuasion* affective. Le meilleur argument n'est pas toujours le plus efficace, ni celui qui effectivement convainc le plus : le moteur de la conviction n'est pas toujours la qualité d'un argument. L'émotion joue souvent beaucoup dans la persuasion, là où l'argumentation table sur la raison. L'intérêt de ce parti pris de la raison tient à la liberté laissée à l'autre, considéré comme un être rationnel à qui on délivre le fond de ce qu'on croit être vrai. Il y a au contraire dans la persuasion une tentative de contourner le libre choix de l'autre pour rendre mécanique et inévitable son accord.

L'état d'esprit n'est pas le même : persuader, c'est tenter de l'emporter à tout prix ; argumenter, c'est chercher la raison la plus valable, même si, pour ce faire, il faut admettre qu'on s'est d'abord trompé. Dans la persuasion, on cherche le succès, dans l'argumentation, on cherche la vérité.

L'argumentation comporte l'idée d'universalité : ma situation personnelle, mon avis propre ne sont pas de bons arguments s'ils ne sont pas élevés à un niveau de généralité qui me permet de rendre compte de plus que de mon avis propre.

### III.3.2) Analyse interne des arguments

L'exercice suivant vise à étudier spécifiquement l'articulation d'un argument lorsqu'il appuie la réponse à une question. Par exemple, à la question « L'être humain peut-il être heureux ? », la réponse sera formulée sous la forme « oui, parce que argument a » ou « non, parce que argument b ». L'évaluation de l'argument se fera en suivant les étapes suivantes :

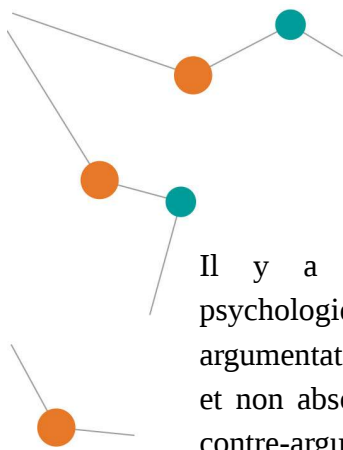
- respect des consignes et présence d'un argument (réponse + argument)
- pertinence de l'argument (présence d'un lien sémantique entre l'argument, l'objet de la question et la réponse à celle-ci)
- type d'argument (par exemple : argument fondé sur l'expérience, ou sur des principes, ou encore argument utilitariste qui envisage les conséquences, etc.)
- validité logique (repérer les sophismes : pétition de principe, sophisme naturaliste, etc.)
- force de l'argument (évaluer la force de l'argument)
- répétition de l'argument (si vous travaillez en groupe : repérer les arguments qui se répètent sous des formes différentes)

(Inspiré de l'Institut des Pratiques Philosophiques, O. Brenifier, I. Millon)

### III.3.3) Argumentation par champs de savoir

Il ne s'agit pas seulement de travailler sur le « bon » argument, mais aussi sur les divers types d'arguments : sur quel registre de preuves s'appuie l'argument ?

- Est-ce un argument *technique* qui vise à trouver le meilleur moyen d'atteindre un objectif jugé bon ? *Par exemple*, « je suis pour la peine de mort parce qu'elle est la plus dissuasive ».
- Est-ce un argument *économique*, fondé sur la rentabilité ? *Par exemple*, « je suis pour la peine de mort parce qu'elle coûte bien moins à l'État ».
- Est-ce un argument *éthique* qui vise à trouver une justice, un équilibre ? *Par exemple*, « Je suis pour la peine de mort parce que l'État a le devoir d'assurer la sécurité de ses membres, et qu'il s'agit là d'une forme de légitime défense ».
- Est-ce un argument *logique*, qui s'inquiète de la cohérence. *Par exemple*, « il est logique de tuer quelqu'un qui a tué quelqu'un d'autre ».



Il y a toutes sortes d'arguments : historiques, esthétiques, sociologiques, psychologiques, etc. Cette façon d'isoler un champ de preuve donne les limites d'une argumentation : elle agit à partir d'un registre, d'un point de vue particulier sur la chose et non absolument. Elle donne également des latitudes et de la clairvoyance pour la contre-argumentation. Par exemple, « peut-on trouver des contre-arguments s'appuyant sur le même type d'arguments ? »

Cette approche de l'argumentation ouvre également une porte vers la pensée créative : comment éviter le dogmatisme par la recherche d'alternatives, de pensées divergentes, mais aussi, dans ce cas, par la multiplicité des perspectives ? Y a-t-il des angles différents pour aborder une question (par exemple, si un débat sur la génétique peut être abordé à partir de ses enjeux scientifiques, d'autres angles sont possibles : sociaux, éthiques, économiques) ?

On sort ainsi de la foire d'empoigne que suscite parfois inévitablement les questions qui se formulent sous forme d'une alternative (oui/non ; pour/contre) et qui concerne des enjeux cruciaux de la société (la peine de mort, le mariage des homosexuels et l'adoption qu'il permet, le port du voile, ...).

On évite aussi le moralisme ambiant qui interdit de penser pour interdire de dire ce qui paraît raciste, homophobe, extrémisme. Or, l'interdiction morale empêche le travail de la pensée ; elle interdit donc de sortir de ces idées qu'on porte parfois malgré soi, ou par provocation, sans en mesurer la teneur, les conséquences et enjeux. L'éthique se conquiert contre l'atavisme et la viscéralité, comme le dit Marcel Voisin<sup>4</sup>.

---

4 Préface de M. Lipman et A. M. Sharp, *Lisa. Recherche éthique*, trad. N. Decostre, Peter Lang, 2011, p. 15.

## IV. PROBLÈMES ET FAIBLESSES DE L'ARGUMENTATION

**Glissement de sens :** Transformation d'une proposition ou d'une idée, s'effectuant subrepticement et insensiblement par la conversion de cette idée ou de cette proposition en une formulation voisine proche, mais de sens substantiellement différent.

Exemple : Transformer la proposition « L'être humain est doué de raison » en la proposition « L'être humain est raisonnable ».

(Voir Précipitation, Emportement émotionnel)

**Indétermination du relatif :** Refus de répondre, d'expliquer une idée ou de la mettre à l'épreuve, en invoquant la multiplicité indéterminée des points de vue subjectifs possibles.

Exemple : À la question « La raison libère-t-elle l'homme ? », répondre simplement que cela dépend de chacun et du point de vue où l'on se place.

(Voir Concept indifférencié)

**Fausse évidence :** Fait de considérer comme indiscutable un lieu commun, un propos banal, justifié d'emblée par son apparente évidence, évidence qui relève de la prévention, du préjugé ou de l'absence de pensée.

Exemple : Considérer d'emblée pour acquise la proposition suivante : « On ne peut pas avoir raison contre tout le monde ». On pourrait citer comme contre-exemple l'apparition de toute nouvelle découverte scientifique importante.

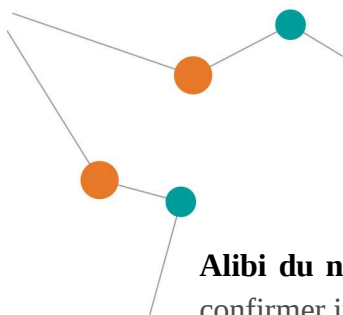
(Voir Certitude dogmatique, Alibi du nombre, Emportement émotionnel, Opinion reçue)

**Certitude dogmatique :** Attitude de l'esprit qui juge incontestable une idée particulière et se contente de l'énoncer hâtivement, voire de la réitérer, sans chercher à la justifier, sans en creuser les présupposés et les conséquences, sans tenter de la mettre à l'épreuve ni d'envisager une hypothèse contraire. Défaut de la pensée qui interdit toute possibilité de problématique.

Exemple : Lorsque quelqu'un affirme que « La raison nous empêche d'être libre » sans envisager en quoi « La raison est libératrice » ; par exemple, elle nous libère de nos préjugés.

(Voir Emportement émotionnel, Fausse évidence, Opinion reçue, Idée réductrice)





**Alibi du nombre :** Référence à une prétendue multiplicité dont l'évocation est censée confirmer indubitablement une proposition exprimée au préalable.

Exemple : « Tout le monde est d'accord: on a le droit à ses propres opinions ». Le nombre dans sa généralité ne prouve rien en soi, à moins à la rigueur d'être précisé ou explicité.

(Voir Certitude dogmatique, Fausse évidence, Opinion reçue)

**Opinion reçue :** Fait d'admettre une idée ou une proposition pour la seule raison qu'elle serait validée par l'autorité de la tradition, d'une habitude, du milieu social, d'un spécialiste, reconnu ou non, ou par l'évidence d'une quelconque « nature éternelle ».

Exemple : Affirmer la proposition « À chacun sa vérité » en la justifiant par les expressions suivantes « L'histoire nous prouve que... », en guise de toute explication.

(Voir Alibi du nombre, Certitude dogmatique, Emportement émotionnel, Fausse évidence, Idée réductrice, Précipitation)

**Précipitation :** Attitude consistant à formuler une réponse hâtive, voire peu claire, sans avoir au préalable pris la peine d'identifier les divers facteurs pouvant intervenir dans la résolution de la question à traiter. Entraîne un risque de confusion et de contresens.

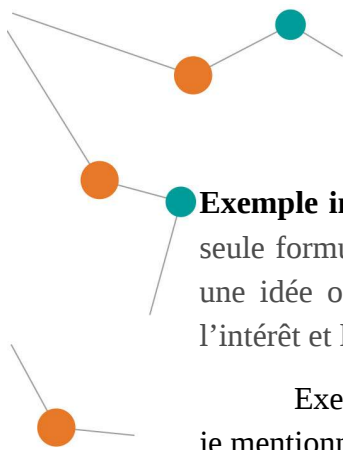
Exemple : À la question « La vérité est-elle un concept nécessaire ? », répondre « À chacun sa vérité », sans prendre le temps de se demander en quoi la vérité serait ou non une nécessité, en quoi sa multiplicité répondrait à la question.

(Voir Glissement de sens, Certitude dogmatique, Emportement émotionnel)

**Emportement émotionnel :** Moment de la réflexion où nos convictions nous conduisent à refuser l'analyse et la mise à l'épreuve de nos propos, afin de poursuivre notre discours sans envisager d'autres possibilités de sens.

Exemple : Lorsque je soutiens l'idée « Nos opinions nous appartiennent » et que, lancé dans mon discours, je ne réponds pas à l'objection suivante : « L'opinion ignore ses origines, elle est étrangère à elle-même », soit parce que je refuse de répondre aux objections qui me sont faites, soit parce que je ne prends pas le temps de les formuler moi-même.

(Voir Certitude dogmatique, Concept indifférencié, Fausse évidence, Idée réductrice)



**Exemple inexpliqué :** Utilisation abusive d'un exemple consistant à considérer que sa seule formulation sous forme narrative, ou même sa simple évocation, suffit à justifier une idée ou une thèse, sans que soit fournie l'analyse qui permettrait de démontrer l'intérêt et la portée de l'exemple en question.

Exemple : Lorsque pour défendre l'idée que « Nous inventons la connaissance », je mentionne en guise d'exemple le nom d'Einstein, sans autre forme d'explication.

(Voir Concept indifférencié, Fausse évidence, Idée réductrice)

**Concept indifférencié :** Utilisation imprécise et tronquée d'un concept, ayant pour conséquence d'engendrer une proposition qui n'est pas poussée jusqu'au bout, à la fois dans l'exploration de ses présupposés implicites et dans l'analyse de ses diverses conséquences possibles. La position adoptée n'est donc pas assumée dans sa logique argumentative complète.

Exemple : « Il n'y a pas de connaissance sans raison ». Mais le terme raison renvoie-t-il ici à l'idée de cause, à l'idée de raisonnement, à l'idée de sens, à l'idée de conscience ? La proposition varie énormément selon les diverses interprétations attendues, produisant différents sens qui peuvent radicalement s'opposer.

(Voir Certitude dogmatique, Précipitation)

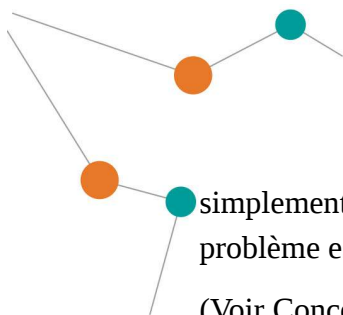
**Idée réductrice :** Fait de choisir arbitrairement et de défendre un point de vue unique, qui s'avère incapable de prendre en compte l'ensemble des données d'une question ou d'un concept, en l'amputant ainsi de ses véritables enjeux. Justification d'une idée particulière, mais absence de position critique.

Exemple : À la question « Faut-il défendre ses opinions ? », répondre oui et travailler uniquement à l'élaboration de ce point de vue, sans évoquer en quoi cette position borne la réflexion.

(Voir Certitude dogmatique, Emportement émotionnel, Fausse évidence, Opinion reçue)

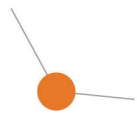
**Incertitude paralysante :** Attitude de l'esprit inhibé dans la progression de sa réflexion, parce que deux ou plusieurs options contradictoires se présentent à lui, sans qu'aucune ne réussisse d'emblée à emporter son adhésion et sans qu'il ose se risquer à analyser les thèses en présence ou à articuler une problématique.

Exemple : Énoncer premièrement l'idée qu'« Il faut défendre ses opinions », énoncer plus tard que « L'intelligence, c'est savoir changer d'opinion », puis



simplement dire que l'on hésite entre les deux propositions, pour en conclure que le problème est difficile et que l'on ne peut pas trancher.

(Voir Concept indifférencié, Difficulté à problématiser)



**Illusion de synthèse :** Refus de considérer séparément deux ou plusieurs composantes d'une idée en les maintenant dans une unité factice, ce qui empêche d'évaluer adéquatement leur dimension conflictuelle et de formuler une problématique prenant en charge ces divers aspects. Résolution superficielle d'une contradiction.

Exemple : La proposition « En chacun, les opinions et les sentiments vont bien ensemble ». Il s'agit ici d'expliquer en quoi l'un et l'autre peuvent concorder mais aussi en quoi ils peuvent être en contradiction.

(Voir Difficulté à problématiser, Perte de l'unité)

**Perte de l'unité :** Oubli du lien entre les différents éléments constitutifs d'une réflexion, au profit d'une approche parcellaire et pointilliste et au détriment d'une prise en considération de l'unité d'ensemble du propos. Rupture de cohérence dans un développement d'idées.

Exemple : Pour répondre à la question « Avons-nous le droit d'exprimer ce que nous croyons vrai ? », traiter l'aspect juridique et intellectuel, voire élaborer une problématique à ce propos, puis aborder l'angle moral de la question sans se soucier de relier ce nouvel aspect au travail déjà effectué.

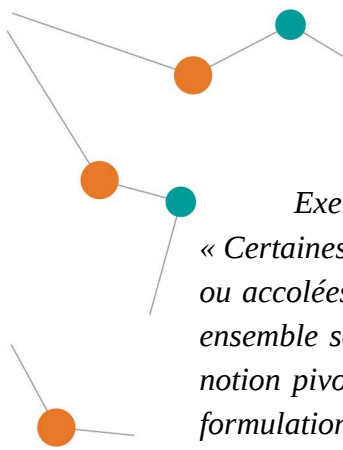
(Voir Difficulté à problématiser, Illusion de synthèse, Idée réductrice)

**Paralogisme :** Transgression, au cours d'une argumentation, des règles de base de la logique, sans prise de conscience ni justification de cette transgression.

Exemple : Affirmer « Une vérité valable pour un individu l'est pour tous » sans montrer ou justifier pourquoi dans ce cas le singulier devient d'office universel,

(Voir Fausse évidence)

**Difficulté à problématiser :** Insuffisance d'une réflexion qui, lorsqu'elle rencontre deux ou plusieurs propositions contradictoires sur un sujet donné, hésite ou se refuse à les articuler ensemble. Elle oscille dès lors entre l'une et l'autre, voire simplement les accole, sans chercher à les traiter et à les relier véritablement en produisant une problématique.



*Exemple : Les propositions « Tout homme a le droit d'exprimer ses opinions » et « Certaines opinions devraient être interdites d'expression » sont énoncées tour à tour, ou accolées. On conclut simplement à une impossibilité de trancher, sans les articuler ensemble sous la forme d'une problématique, ce qui permettrait de vérifier sur quelle notion pivote l'opposition entre les deux propositions. Ainsi l'on pourrait proposer la formulation suivante : « On peut exprimer ses opinions dans la mesure où elles ne contreviennent pas à la loi ou à l'obligation morale de ne pas heurter son prochain. »*

(Voir Illusion de synthèse, Idée réductrice)

BRENIFIER Oscar, La raison et le sensible, éd. Nathan, 2001, p.117-121 (coll. L'Apprenti philosophe)

## V. FORCES ET VALIDITÉ DE L'ARGUMENTATION

**Suspension du jugement :** Mise de côté temporaire de tout parti pris, afin d'énoncer et d'étudier les diverses possibilités de lecture d'une thèse ou d'une problématique.

Exemple : Même si l'on pense que « Chacun a le droit d'exprimer ses opinions », suspendre sa conviction afin d'étudier et de problématiser la question.

(Voir Position critique, Penser l'impensable)

**Achèvement d'une idée :** Étude et prise en charge des éléments importants d'une thèse, reconnaissance de ses présupposés ou de ses conséquences, explication de ses différents sens ou nuances.

Exemple : Si l'on énonce l'idée « La connaissance libère l'homme », montrer les différents sens du terme « connaissance » comme relevant des sens, de la raison, de la conscience, ou de la convention, ou bien opter pour un de ces sens, en le précisant et en explicitant ses conséquences.

(Voir Problématique accomplie, Introduction d'un concept opératoire)

**Position critique :** Soumettre à des questions ou à des objections une thèse, afin de l'analyser et de vérifier ses limites, ce qui permet de préciser son contenu, d'approfondir la compréhension de ses présupposés et de ses conséquences, et d'articuler une problématique.

Exemple : Si l'on énonce l'idée « La vérité est un concept nécessaire », objecter que la vérité peut représenter une négation du singulier, une négation du réel, une négation de la subjectivité, et répondre à ces objections.

(Voir Suspension du jugement, Penser l'impensable)

**Penser l'impensable :** Imaginer et formuler une hypothèse, en analyser les implications et les conséquences, même si nos convictions a priori et notre raisonnement initial semblent se refuser à cette possibilité. Accepter une hypothèse qui s'impose à nous par la démonstration, même si intuitivement elle nous semble inacceptable.

Exemple : Si l'hypothèse de départ est l'idée que « La connaissance libère l'homme », tenter de justifier la position inverse : « La connaissance est une entrave à l'existence ».



(Voir Suspension du jugement, Position critique)

**Exemple analysé :** Citer ou inventer, puis expliquer un exemple mettant en situation une problématique ou un concept, afin de les étudier, de les expliquer ou d'en vérifier la validité.

Exemple : Si l'on veut défendre l'idée que « La vérité est un concept dangereux », on peut citer l'exemple de l'intégrisme religieux, et montrer comment la vérité sert de justification à l'imposition d'une idéologie toute faite, au détriment de la pensée et de la liberté individuelle.

(Voir Achèvement d'une idée, Introduction d'un concept opératoire)

**Introduction d'un concept opératoire :** introduction dans la réflexion d'une nouvelle notion ou idée permettant d'articuler une problématique ou d'éclairer le traitement d'une question. Le rôle de ce concept est d'éviter tout relativisme vide de sens comme « ça dépend », d'éclaircir les hypothèses et d'établir des liens entre les idées.

Exemple : Pour justifier l'idée « La connaissance libère l'homme », introduire le concept de « conscience » et l'explicitier.

(Voir Achèvement d'une idée, Problématique accomplie)

**Problématique accomplie :** Mise en rapport concise de deux ou plusieurs propositions distinctes ou contradictoires sur un même sujet, afin d'articuler une problématique ou de faire émerger un concept. La problématique peut prendre soit la forme d'une question, soit celle d'une proposition exprimant un problème, un paradoxe ou une contradiction.

Exemple : Pour traiter la question de la vérité, formuler deux propositions « La vérité est un principe universel » et « La vérité est un concept subjectif », puis articuler une problématique sous forme de question : « La vérité est-elle accessible à l'individu ? », ou sous forme d'affirmation : « Le concept de vérité est en chaque homme l'accès privilégié du singulier à l'universel. »

(Voir Achèvement d'une idée, Introduction d'un concept opératoire)

## VI. GRILLE D'OBSERVATION DE L'ANIMATEUR

Toute observation, pour être précise, doit être un minimum préalablement construite. Lorsque vous observez – ou lorsque vous faites observer – un animateur, choisissez quelques points sur lesquels l'attention pourra se porter. Vous pouvez multiplier les observateurs pour étoffer l'observation.

### VI.1. *Cadre général*

1. Disposition spatiale
2. Cadre normé

### VI.2. *Attitude relationnelle vis-à-vis des participants*

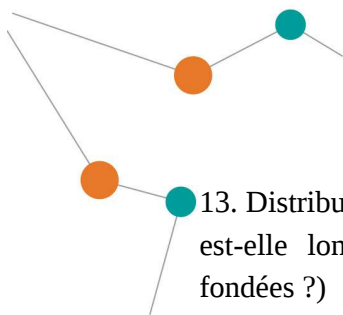
3. Écoute
4. Position physique
5. Attitude non verbale
6. Colloques singuliers

### VI.3. *Position intellectuelle vis-à-vis des participants*

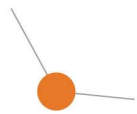
7. Fréquence et importance de ses prises de parole (L'animateur est-il plutôt discret ou très présent ? Quels effets ? Jugez-vous qu'il parle trop ou trop peu ?)
8. Précision et concision de ses prises de parole
9. Fidélité de ses reformulations
10. Intérêt de ses reformulations (À quoi sont-elles reliées ? Qu'est-ce qui les motive ? Permettent-elles de soulever de nouvelles questions, de relancer la discussion ? Sont-elles systématiques ? Si oui, quel intérêt ? Quels écueils ?)
11. Neutralité axiologique (L'animateur donne-t-il son avis, donne-t-il des réponses aux questions ? Si oui, pour quelles raisons ? Sont-elles valables ? L'animateur donne-t-il des leçons de morales ?)

### VI.4. *Équilibre relationnel dans le groupe*

12. Atmosphère générale : tension, calme, plaisir, rire, ennui, attention, etc. (La mise en place du cadre général et l'attitude de l'animateur y sont-elles pour quelque chose ? Y a-t-il eu des moments critiques où l'atmosphère s'est transformée ? Si oui, y a-t-il des causes identifiables ?)



13. Distribution de la parole (Comment est-elle organisée ? L'équilibre est-il bon ? L'attente est-elle longue ? L'animateur coupe-t-il la parole ? Pour quelles raisons ? Sont-elles fondées ?)



14. Échanges directs/collaboration entre les participants (La discussion transite-t-elle toujours par l'animateur ? Quel intérêt ? Quels écueils ? Les participants s'interpellent-ils directement ? L'animateur facilite-t-il cela ?)

### **VI.5. Travail formel (habiletés de penser, opérations cognitives, compétences philosophiques)**

15. Questionnement (L'animateur pose-t-il des questions ? Si oui, font-elles avancer la recherche ? Permet-il l'émergence de questions de la part des participants ? Si oui, comment procède-t-il ?)

16. Argumentation : évaluation des raisons, identification de présupposés, vérification des hypothèses, exemples et contre-exemples, identification de sophismes, etc. (L'animateur y veille-t-il ? Comment procède-t-il ? Qui fait le travail ?)

17. Conceptualisation : définitions, distinctions conceptuelles, critères définitoires, comparaisons, etc. (L'animateur y veille-t-il ? Comment procède-t-il ? Qui fait le travail ?)

18. Clarté : identification des ambiguïtés, des contradictions, demande de clarification et vérification (L'animateur y veille-t-il ? Comment procède-t-il ? Qui fait le travail ?)

19. Engagement (Les prises de parole sont-elles toutes considérées comme valables ? Les participants sont-ils conséquents ? L'animateur esquive-t-il certains propos ? Si oui, pourquoi ?)

20. Doute (Le doute est-il encouragé ? Les participants sont-ils invités à revisiter leurs positions initiales ? Comment ?)

### **VI.6. Travail sur le contenu**

21. Identification de l'angle sous lequel le problème est posé (valeurs morales, sources de la connaissance, etc.)

22. Idées nouvelles

23. Encouragement de la prise en compte des points de vue différents

(PhiloCité, notez que la liste ci-dessus n'est pas exhaustive et doit être complétée.)



## VII. BIBLIOGRAPHIE

### VII.1. *Méthode Lipman (CRP)*

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

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

Michel SASSEVILLE & Mathieu GAGNON, *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche en action*, Presses de l'Université Laval, 2007.

GAGNON Matthieu, *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*, Québec, PU Laval, 2005, 112p.

### VII.2. *Méthode Tozzi-Connac (DVDP)*

TOZZI Michel (dir) (coord.), *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, CRDP Languedoc-Roussillon/Hachette, 2001.

TOZZI et al., *Nouvelles pratiques philosophiques en classe (Actes du colloque "Nouvelles pratiques philosophiques à l'école", qui s'est tenu à Paris en avril 2001)*, Rennes, CRPD, 2002.

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

TOZZI (dir.), *Les activités à visée philosophique en classe : l'émergence d'un genre ? (Actes du colloque « Quelles pratiques de la philosophie à l'école et dans la cité ? », qui s'est tenu à Rennes en mai 2002)*, Rennes, CRPD, 2003.

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

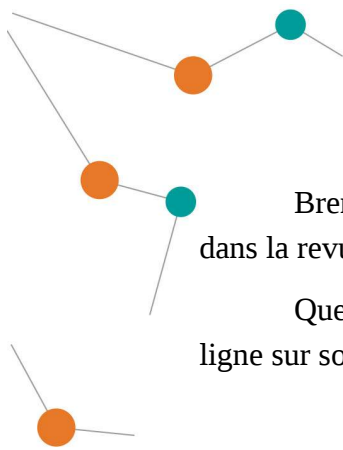
La revue de pédagogie de la philosophie en ligne *Diotime - L'Agora* : [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora)

### VII.3. *Méthode Brenifier (maïeutique)*

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

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

BRENIFIER Oscar, *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>

#### VII.4. Méthode Levine (Agsas)

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

LÉVINE Jacques, CHAMBARD Geneviève, SILLAM Michèle et GOSTAIN Daniel, *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers de réflexion sur la condition humaine*, ESF Editions, 2008, 164p.

(CR par Mathieu Gagnon dans la *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, n° 1, 2010, p. 286-287)

LÉVINE Jacques, Chapitre 7 : *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 Jacques, Chapitre 4. *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.

([http://www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=DBU\\_LELEU\\_2008\\_01\\_0071](http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=DBU_LELEU_2008_01_0071) )

TOZZI M., Chapitre 5. *Lipman, Lévine, Tozzi: différences et complémentarités* dans LELEUX C. (dir), *La philosophie pour enfants*, éd. De Boeck, 2008, p.95-116

*La Lettre de l'AGSAS*, notre bulletin de liaison, paraît trois fois par an (sommaire sur le site web)

*La revue "Je est un Autre"* paraît un fois par an, au mois d'avril.

#### VII.5. Supports d'animation

LIPMAN M., SHARP A.M., "Pixie". *Roman philosophique + "A la recherche du sens" Guide d'accompagnement. Traduction par l'Association québécoise de philosophie pour enfants*, Québec, PU Laval, (1994) 2005

LIPMAN M., Lisa. *Recherche éthique. Traduction et adaptation par N. Decostre*, éd. PeterLang, 2011, 2 vol. (roman de 117p. + guide de 398p.)

SASSEVILLE M., GAGNON M., *Romane. Roman philosophique + Le fil de Romane. Guide d'accompagnement*, Québec, PU Laval, 2005, 20p. + 415p. (La Traversée)

SASSEVILLE M., *Eve. Enquête philosophique sur la sexualité et l'amour*, Québec, PU Laval, 2012, 182p. (Dialoguer)

LELEUX Cl., *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, éd. De Boeck, 2005, 259p.

DANIEL M-Fr., Chapitre 9 : L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une pensée critique dialogique dans TOZZI M. (dir), *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?*, éd. De Boeck, 2007, p. 123-135.

« Les goûter philo » des éd. Milan.

La revue « Philéas et Autobule », Wavre, éd. CAL Collection « P'tits philosophes » publiée chaque mois dans *Pomme d'Api*

Les textes philosophiques de l'UQAC (Canada) en accès libre sous la dir. de M. Gagnon :

<http://edupsy.uqac.ca/aqpe/page0/page0.html>

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

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

Collection « PhiloZidées » aux éd. Nathan, écrite par Oscar BRENIFIER.

Collection « Les petits albums de philosophie » écrite par O. BRENIFIER, aux éd. Autrement.

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

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

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

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 PIQUEMAL Michel.

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

Collection « Chemin philosophique » des éd. Librairie Vrin.

Collection « Contes philosophiques » des éditions Actes Sud.

PIQUEMAL Michel, *Les philofables*, éd. Albin Michel, 2003.

PIQUEMAL Michel, *Les philofables pour vivre ensemble*, éd. Albin Michel, 2009.

De nombreux albums jeunesse comme le conseille Edwige CHIROUTER, *Aborder la philosophie en classe à partir d'album jeunesse*, éd. Hachette éducation, 2011.

## VII.6. La philosophie pour enfants en vidéo : Interviews, conférences, animations, émissions

### VII.6.1) 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-philosophie-avec-les-](http://philoenfant.org/2014/12/08/leducation-a-la-paix-par-la-pratique-de-la-philosophie-avec-les-jeunes/)

[jeunes/](http://vimeo.com/55009112) 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-](http://www.rts.ch/la-1ere/programmes/haute-definition/2364830-haute-definition.html)

[definition/2364830-haute-definition.html](http://www.rts.ch/la-1ere/programmes/haute-definition/2364830-haute-definition.html) ou [http://philoenfant.org/2014/12/04/la-philosophie-avec-les-](http://philoenfant.org/2014/12/04/la-philosophie-avec-les-enfants-ou-comment-apprendre-a-penser-entrevue-radiophonique-en-suisse/)

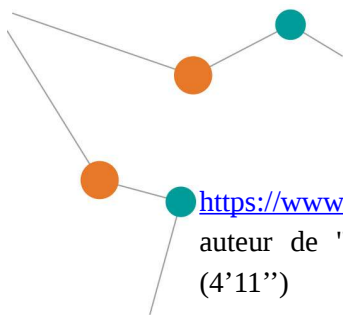
[enfants-ou-comment-apprendre-a-penser-entrevue-radiophonique-en-suisse/](http://philoenfant.org/2014/12/04/la-philosophie-avec-les-enfants-ou-comment-apprendre-a-penser-entrevue-radiophonique-en-suisse/)

- 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-philosophie-avec-les-](http://philoenfant.org/2014/12/08/leducation-a-la-paix-par-la-pratique-de-la-philosophie-avec-les-jeunes/)

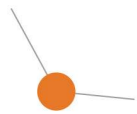
[jeunes/](http://philoenfant.org/2014/12/08/leducation-a-la-paix-par-la-pratique-de-la-philosophie-avec-les-jeunes/)  
- Présentation de l'association « Philosoph'art » sur <https://www.youtube.com/watch?v=Mp9gwYn3yEk> (19'39'')

- 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 JP Bianchi (CRDP Versailles, 2005) : [http://www.dailymotion.com/video/x5ytu0\\_michel-tozzi-philosophe-avec-les-e\\_webcam](http://www.dailymotion.com/video/x5ytu0_michel-tozzi-philosophe-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'UFM : Philosopher à l'école primaire (5 parties)

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

<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=l5JRaP1Rt-Y>

## VII.6.2) 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](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](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](https://www.youtube.com/watch?v=CmJUZ7FU_sU) (3'50'')



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

*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>

*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](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](http://semiosis.fr/actus/actu_souscription_socrate.html)

*Autres méthodes*

- Les petits Platons/ atelier philo sur l'infini:

[https://www.youtube.com/watch?v=UOhMi-WIm\\_k](https://www.youtube.com/watch?v=UOhMi-WIm_k) (4'11'')

- Atelier Philo - La mort – CiMF – 2011 :

<https://www.youtube.com/watch?v=DRXfingAZII> (7'52'')



*Café philo enfants (audio)*

- <https://www.youtube.com/watch?v=9-AFOa3aWAg> (part. 1/9)
- <https://www.youtube.com/watch?v=JRapLSg83V0> (part. 9/9)



VII.6.3) Petit plus

*La philo en petits morceaux*, sur la webTV de la Cité des sciences et du Palais de la découverte :

<http://www.universcience.tv/categorie-la-philo-en-petits-morceaux-605.html>

## VII.7. Quelques sites web précieux

- Le site de l'asbl Philocité (animation – formation – recherche – expertise) : [www.philocite.eu](http://www.philocite.eu)
- Le site général de la philosophie avec les enfants sous la direction de M. Sasseville : <http://philoenfant.org/> Le site de Michel Tozzi (spécialiste français de la DVP) <http://www.philotozzi.com/>
- -Le site d'Oscar Brenifier : <http://www.pratiques-philosophiques.com/> ou <http://www.brenifier.com/>
- Le site de Agsas-Levine: <http://agsas.fr> ou <http://www.marelle.org/users/philo/>
- Le site web de la Revue Internationale de didactique de la philosophie de Michel Tozzi :
- <http://www.educ-revues.fr/diotime/>

## VIII. QUELQUES TEXTES POUR DÉMARRER UNE ANIMATION

### *Texte 1 – L'infra-ordinaire*

« Les journaux parlent de tout, sauf du journalier. Les journaux m'ennuient, ils ne m'apprennent rien; ce qu'ils racontent ne me concerne pas, ne m'interroge pas et ne répond pas davantage aux questions que je pose ou que je voudrais poser.

Ce qui se passe vraiment, ce que nous vivons, le reste, tout le reste, où est il ? Ce qui se passe chaque jour et qui revient chaque jour, le banal, le quotidien, l'évident, le commun, l'ordinaire, l'infra-ordinaire, le bruit de fond, l'habituel, comment en rendre compte, comment l'interroger, comment le décrire ?

Interroger l'habituel. Mais justement, nous y sommes habitués. Nous ne l'interrogeons pas, il ne nous interroge pas, il semble ne pas faire problème, nous le vivons sans y penser, comme s'il ne véhiculait ni question ni réponse, comme s'il n'était porteur d'aucune information. Ce n'est même plus du conditionnement, c'est de l'anesthésie. Nous dormons notre vie d'un sommeil sans rêves. Mais où est-elle, notre vie ? Où est notre corps ? Où est notre espace ?

Comment parler de ces " choses communes ", comment les traquer plutôt, comment les débusquer, les arracher à la gangue dans laquelle elles restent engluées, comment leur donner un sens, une langue : qu'elles parlent enfin de ce qui est, de ce que nous sommes.

Peut-être s'agit-il de fonder enfin notre propre anthropologie: celle qui parlera de nous, qui ira chercher en nous ce que nous avons si longtemps pillé chez les autres. Non plus l'exotique, mais l'endotique.

Interroger ce qui semble tellement aller de soi que nous en avons oublié l'origine. Retrouver quelque chose de l'étonnement que pouvaient éprouver Jules Verne ou ses lecteurs en face d'un appareil capable de reproduire et de transporter les sons. Car il a existé, cet étonnement, et des milliers d'autres, et ce sont eux qui nous ont modelés.

Ce qu'il s'agit d'interroger, c'est la brique, le béton, le verre, nos manières de table, nos ustensiles, nos outils, nos emplois du temps, nos rythmes. Interroger ce qui semble avoir cessé à jamais de nous étonner. Nous vivons, certes, nous respirons, certes; nous marchons, nous ouvrons des portes, nous descendons des escaliers, nous nous asseyons à une table pour manger, nous nous couchons dans un lit pour dormir. Comment ? Où ? Quand ? Pourquoi ?

Décrivez votre rue. Décrivez-en une autre. Comparez.

Faites l'inventaire de vos poches, de votre sac. Interrogez-vous sur la provenance, l'usage et le devenir de chacun des objets que vous en retirez.

Questionnez vos petites cuillers.

Qu'y a-t-il sous votre papier peint ?





Combien de gestes faut-il pour composer un numéro de téléphone ? Pourquoi ?

Pourquoi ne trouve-t-on pas de cigarettes dans les épiceries ? Pourquoi pas ?

Il m'importe peu que ces questions soient, ici, fragmentaires, à peine indicatives d'une méthode, tout au plus d'un projet. Il m'importe beaucoup qu'elles semblent triviales et futiles: c'est précisément ce qui les rend tout aussi, sinon plus, essentielles que tant d'autres au travers desquelles nous avons vainement tenté de capter notre vérité. »

Georges Perec, *L'infra-ordinaire*, Seuil, 1989, p. 9

## Texte 2 – Liberté et déterminisme

« J'appelle libre [...] une chose qui est et agit par la seule nécessité de sa nature ; contrainte, celle qui est déterminée par une autre à exister et à agir d'une certaine façon déterminée. [...]

Pour rendre cela clair et intelligible, concevons une chose très simple : une pierre par exemple reçoit d'une cause extérieure qui la pousse, une certaine quantité de mouvement et, l'impulsion de la cause extérieure venant à cesser, elle continuera à se mouvoir nécessairement. Cette persistance de la pierre dans le mouvement est une contrainte, non parce qu'elle est nécessaire, mais parce qu'elle doit être définie par l'impulsion d'une cause extérieure. Et ce qui est vrai de la pierre il faut l'entendre de toute chose singulière, quelle que soit la complexité qu'il vous plaise de lui attribuer, si nombreuses que puissent être ses aptitudes, parce que toute chose singulière est nécessairement déterminée par une cause extérieure à exister et à agir d'une certaine manière déterminée.

Concevez maintenant, si vous le voulez bien, que la pierre, tandis qu'elle continue de se mouvoir, pense et sache qu'elle fait effort, autant qu'elle peut, pour se mouvoir. Cette pierre assurément, puisqu'elle a conscience de son effort seulement et qu'elle n'est en aucune façon indifférente, croira qu'elle est très libre et qu'elle ne persévère dans son mouvement que parce qu'elle le veut. Telle est cette liberté humaine que tous se vantent de posséder et qui consiste en cela seul que les hommes ont conscience de leurs appétits et ignorent les causes qui les déterminent. Un enfant croit librement appéter le lait, un jeune garçon irrité vouloir se venger et, s'il est poltron, vouloir fuir. Un ivrogne croit dire par un libre décret de son âme ce qu'ensuite, revenu à la sobriété, il aurait voulu taire. De même un délirant, un bavard, et bien d'autres de la même farine, croient agir par un libre décret de l'âme et non se laisser contraindre. »

Spinoza, *Lettre LVIII à Schueller* (1674), trad. Ch. Appuhn in *Œuvres*, vol. IV, Garnier-Flammarion, 1966, pp. 303-304

### Texte 3 – Dans les forêts de Sibérie

« Rentré au lac, j’attrape mon premier poisson à 5h du soir. Un deuxième trois minutes plus tard et un troisième une heure et demi après. Trois ombles vif-argent, électrisés par la colère, luisent sur la glace. La peau est traversée d’impulsions électriques. Je les tue et regarde la plaine en murmurant ces mots de gratitude que les Sibériens adressaient autrefois à la bête qu’ils détruisaient ou au monde qu’ils contribuaient à vider. Dans la société moderne, la taxe carbone remplace ce ‘merci-pardon’. Le bonheur d’avoir dans son assiette le poisson qu’on a pêché, dans sa tasse l’eau qu’on a tirée et dans son poêle le bois qu’on a fendu : l’ermite puise à la source. La chair, l’eau et le bois sont encore frémissants. Je me souviens de mes journées en ville. Le soir, je descendais faire les courses. Je déambulais entre les étals du supermarché. D’un geste morne, je saisisais le produit et je le jetais dans le caddie : nous sommes devenus les chasseurs-cueilleurs d’un monde dénaturé. En ville, le libéral, le gauchiste, le révolutionnaire et le grand bourgeois paient leur pain, leur essence et leurs taxes. L’ermite, lui, ne demande ni ne donne rien à l’Etat. Il s’enfouit dans les bois, en tire sa subsistance. Son retrait constitue un manque à gagner pour le gouvernement. Devenir un manque à gagner devrait constituer l’objectif des révolutionnaires. Un repas de poisson grillé et de myrtilles cueillies dans la forêt est plus anti-étatique qu’une manifestation hérissée de drapeaux noirs. Les dynamiteurs de la citadelle ont besoin de la citadelle. Ils sont contre l’Etat au sens où ils s’y appuient ».

Sylvain TESSON, *Dans les forêts de Sibérie*, Folio, 2013, pp. 119-120

### Texte 4 – La vie

« À chercher la vie, on finit par s’interroger : quoi de commun entre *La Vie*, titre d’un hebdomadaire chrétien d’actualité, et la vie, perçue dans les battements de cœur d’un embryon de poulet ? Que signifient les mots “Pour la vie”, quelle politique impliquent-ils quand ils peuvent désigner aussi bien le plus violent des mouvements américains contre l’avortement (les *Pro-life*), et servir de slogan à une campagne de la mairie de Paris pour développer l’usage des préservatifs ? La vie se loge partout, et même dans le sentiment confus de la fatalité qui nous accable. Tel homme, à peine veuf, se remarie, et c’est la vie qui continue. Tel destin brisé, telle jeunesse que la mort vient cueillir – encore la vie. La vie est donc bien la notion la plus immorale en apparence, celle qui justifie tout ce qui se fait. “C’est la vie” : il n’y a rien à faire, rien à dire, mais simplement laisser être, laisser s’exprimer les incontournables nécessités du monde comme il va.

La vie est indifférente à la morale, puisque tous vivent, le bon comme le méchant [...]. »

Thierry HOQUET, *La vie*, GF Flammarion, Coll. Corpus, 1999, pp. 11-12

## Texte 5 – Lettre d'engueulade 1

### LA SITUATION

Vous rencontrez quelqu'un d'une intelligence supérieure.

### LA LETTRE

Bonjour,

Lors du dernier repas dans les salons de Madame de Remontier, j'ai apprécié votre vive intelligence.

Vous avez résumé, en d'étonnantes synthèses, les conflits structurels de la pensée, la distinction naturelle des catégories, traçant les lignes de force d'une interprétation du monde qui nous a réduits au silence. Vos conclusions étaient définitives, intouchables comme la beauté.

Cependant, votre démonstration ne m'a pas convaincu. Car l'intelligence, en tendant vers l'objectivité, élimine la singularité individuelle. En établissant des vérités indiscutables, vous muselez non seulement vos contradicteurs mais aussi vous-mêmes. Car vous vous réduisez à n'être que le porte-parole d'une analyse impersonnelle et non de votre désir.

Nos erreurs, nos confusions, nos approximations n'expriment pas seulement un défaut d'analyse mais aussi nos rêves, nos troubles, nos attentes. Les qualités sont universelles et les défauts singuliers. C'est mon imperfection, et non mes performances, qui crée mon style.

Le discours mathématique, rigoureux, est à sens unique. Il parle sans envisager de réponse. Sa vérité s'impose comme un totalitarisme.

Votre jeunesse, votre physique, votre réussite sociale s'affirment également comme un totalitarisme. Votre domination financière et intellectuelle est incontestable. Vous êtes beau, sans discussion. Ce triomphe vous isole comme un tyran. Installé dans la vérité, vous ne pouvez recevoir la critique que comme une mauvaise foi. Votre supériorité cérébrale fonde votre paranoïa. Je lis dans votre regard le soupçon sur vos contemporains. Vous n'êtes entourés que de resquilleurs tandis qu'au garde-à-vous devant le diktat du réel, vous défendez la moralité du bien-pensant.

Votre visage est aussi simplifié qu'une équation, sans mystère puisque sans mensonge. Vos yeux ont la pureté de l'inexistence, la froideur du mécanisme optique. La logique, qui vous tient lieu de système nerveux, vous fait penser par réflexe, dans l'absence de tout sentiment. Vous n'êtes qu'une machine à fric dont vous mimez l'idéale abstraction.

Et cependant, vous êtes une énorme erreur.

Salutations.

Jean-Luc Coudray, *Lettres d'engueulade. Un guide littéraire*, Éd. de l'Arbre vengeur, 2011, pp. 27-29

## Texte 6 – Lettre d'engueulade 2

### LA SITUATION

Un jeune vous traite de vieux

### LA LETTRE

Salut,

Tu m'as traité de vieux alors que je suis encore dans la force de l'âge, à une époque où les médicaments offrent aux quinquagénaires un avenir que les jeunes ne pouvaient, il y a peu encore, espérer pour eux-mêmes.

En étant fier de ta jeunesse, tu t'attribues le don gratuit de la biologie comme si tu étais l'auteur de tes muscles et de ta peau lisse. Le fait de t'identifier à un corps que tu n'as pas fabriqué est un détournement de propriété intellectuelle qui devrait être puni de contrefaçon.

Quoi qu'il en soit, tu gaspilles un capital que tu n'as pas mérité et que tu épuises dans l'ignorance.

Ton dos voûté par l'indécision, ta nuque vaincue par le poids d'une tête sans boussole, tes épaules démobilisées, ton regard entièrement à priori, ta bouche régressive, tes mains en forme de mammifère disparu, tes joues-écrans, tes sourcils sans origine, tes postures en dessous du seuil de moralité, témoignent de la manière inorganique avec laquelle tu dépenses ta jeunesse. Fasciné par les animations stéréotypées des jeux sur internet, préférant à la vraie vie ses parodies numérisées où des héros aux idées carrées accumulent des points de vie à la façon des capitalistes, tu zappes d'addiction en addiction, bondissant de l'alcool à la fumette ou à la télé-réalité, sans même pouvoir stabiliser tes dépendances. Tu rebondis de fille en fille comme de pub en pub, interchangeant pénis et télécommande, captif de phantasmes récupérés qui glacent ta vie comme un papier de magazine. Tes enthousiasmes ne sont pas des projets mais des frémissements. Tu ne parles pas mais évacues les mots, éjectés par force centrifuge d'une pensée qui tourne en rond. Ton avenir est tellement immédiat que tu t'y heurtes comme à un mur. Ta chambre est un terrier creusé dans tes gadgets. Ton sommeil est un coma thérapeutique qui ne soigne rien. La nullité est ta transcendance. Tu revêts des tee-shirts imprimés comme des emballages de nourriture, barrés de slogans illisibles dont l'opacité te protège de toute critique. Tu portes des pantalons difformes attachés trop bas comme si tu étais incontinent. Tu ne te nourris que de sucre, excitant maternel, substitut médiocre de la masturbation.

En vérité, tu te précipites dans la médiocrité parce que ta jeunesse te permet de t'y adonner sans laideur. Une fois vieux, nous sommes contraints, sous peine d'être sinistres, aux vertus et aux existences structurées.

Au fond, quand tu me traites de vieux, c'est un compliment.

En te remerciant,

Jean-Luc Coudray, *Lettres d'engueulade. Un guide littéraire*, Éd. de l'Arbre vengeur, 2011, pp. 57-59

## Texte 7 – Choming out

« Hier j’attendais un coup de fil important, et puis soudain le téléphone sonne. Je décroche et à l’autre bout du fil, je reconnais de suite la voix typée d’un call center de la banlieue de Lyon, de New Delhi ou de Tunis. Ça m’énerve, je n’ai pas que ça à faire. La nana me démarche, elle m’offre un cadeau que je devrais aller chercher dans un zoning commercial, celui qui est juste après la sortie d’autoroute. Et comme ça, je pourrai profiter de l’ouverture du nouveau super magasin de canapés. Je refuse: non, non et non! J’en ai rien à foutre. Et elle me dit qu’elle ne comprend pas pourquoi je refuse un cadeau. C’est pourtant simple, je n’ai pas besoin de canapé, mais, finalement, j’aimerais lui dire oui tellement elle me supplie d’accepter son cadeau... Puis, je sais à quel point son travail est humiliant, que c’est la centième fois depuis le matin qu’on lui raccroche au nez ou qu’on l’insulte. Je me demande même si ce n’est pas là le fondement de cette pratique: nous amener à dire oui parce qu’on a pitié de la fille, qui s’exprime si gentiment, si patiemment, si poliment. Difficile d’accepter sa camelote tout de même. Un moment, je me rends compte que je ne l’écoute plus. Mon attention se voile. Je deviens soucieux, l’ombre du travail salarié assombrit mon humeur, il prend la part de lumière qu’il exige de moi, la part de vie à laquelle je dois renoncer. Alors je me ressaisis, je dis définitivement et fermement non à la dame au téléphone et je balaie son insistance d’un geste ferme du pouce sur le bouton “Raccrocher”.... Beaucoup d’emplois, bien ou mal rémunérés, peu importe finalement, sont ainsi nuisibles - ou du moins sans réel intérêt. Ils contaminent nos quotidiens, tout en rendant malheureux ceux qui les occupent. Ils ne sont absolument pas nécessaires à notre survie, ni à l’amélioration de nos conditions quotidiennes d’existence. »

Marco Monaco, Thierry Müller, Gregory Pascon, *Choming out*, Liège, éditions d’Une certaine gaieté, 2013, pp. 36-37

## Texte 8 – Fonds de tiroir 1

« Cette histoire est vraiment arrivée à une personne réelle, et cette personne réelle, c’est moi. J’avais un train à prendre. C’était en avril 1976, à Cambridge, Angleterre. J’étais arrivé un peu en avance, car j’avais mal lu l’horaire. Je suis donc allé m’acheter un journal pour faire des mots croisés, un café, un paquet de biscuits, puis je me suis assis à une table. Visualisez bien la scène : il y a une table, le journal, la tasse de café et le paquet de biscuits. En face de moi, un type assis également, tout à fait ordinaire, vêtu d’un complet, un porte-documents à la main. Pas le genre de type qu’on s’attendrait à voir faire quelque chose d’incongru. Or voici ce qu’il a fait : il s’est penché brusquement, il a pris le paquet de biscuits, il l’a ouvert et il en a sorti un biscuit qu’il a mangé.

Je dois préciser qu’il s’agit là du type exact de situation que les Anglais gèrent très mal. Ni notre milieu ni notre éducation ne nous préparent à réagir face à quelqu’un qui vient de nous voler nos

biscuits en pleine lumière. Vous savez ce qui se serait passé si on avait été à la gare South Central de Los Angeles : il y aurait eu très vite des coups de feu, des hélicoptères, CNN, et tout ça... Moi, j'ai agi comme l'aurait fait n'importe quel Anglais de souche : je me suis replongé dans mon journal, j'ai bu une gorgée de café, j'ai essayé de trouver une définition de mots croisés, je n'ai pas réussi, et je me suis dit : *Qu'est-ce que je vais faire ?*

Enfin, j'ai pensé : *Y a pas à tortiller, faut que je réagisse.* J'ai tenté très fort d'ignorer le fait que le paquet était déjà mystérieusement ouvert et j'y ai à mon tour pris un biscuit en me disant : *Ca, ça va le remettre à sa place.* Mais ça n'a pas été le cas, parce que quelques instants plus tard, il a recommencé. Il a pris un autre biscuit. Comme je n'avais pas relevé la première fois, cela s'avérait encore plus difficile la deuxième. "Excusez-moi, je n'ai pas pu m'empêcher de remarquer que..." Non, soyons sérieux, ça n'était pas envisageable. On a donc terminé le paquet comme ça. Quand je dis le paquet, ça n'a rien d'extraordinaire : il devait y avoir en tout et pour tout huit biscuits, mais ça m'a paru durer une éternité. Il en a pris un, j'en ai pris un, il en a pris un, j'en ai pris un... Ensuite, il s'est levé et il est parti. Bon, en fait, on a échangé des regards lourds de sous-entendus, puis il est parti. J'ai poussé un soupir de soulagement et je me suis détendu.

Peu après, mon train est entré en gare. J'ai donc fini mon café, je me suis levé, j'ai ramassé mon journal – et en dessous, j'ai découvert mes biscuits. Ce qui me plaît surtout dans cette histoire, c'est de savoir que depuis un quart de siècle, quelque part en Angleterre, il y a un type tout à fait ordinaire qui raconte exactement la même, sauf qu'il lui en manque la chute. »

Douglas Adams, *Fonds de tiroir*, Gallimard, « Folio SF », 2004 pour la traduction française, pp. 240-242

## Texte 8 – Fonds de tiroir 2

Dans l'ex-Union soviétique, on avait coutume de dire que tout ce qui n'était pas interdit était obligatoire. Il fallait juste se rappeler ce qui tombait sous cette catégorie. En Occident, nous nous sommes toujours vantés de voir les choses avec un rien plus de décontraction et de bon sens, en oubliant que le bon sens est souvent tout aussi arbitraire. Il faut connaître les règles. Surtout si on voyage. Il y a quelques années - d'ailleurs, je peux préciser la date: c'était le début de 1994 -, j'ai eu un petit différend avec la police. Je gagnais le centre de Londres par la voie rapide Westway, en compagnie de mon épouse enceinte de six mois, et j'ai doublé à gauche (Ce qui n'apparaît pas bien grave, jusqu'à ce qu'on se rappelle qu'on est en Angleterre). Compte tenu des circonstances, il ne s'agissait pas d'une grosse infraction au code de la route. Honnêtement, c'était juste le cours naturel de la circulation. Quoi qu'il en soit, j'ai soudain vu une voiture de police me faire des signes. Les flics m'ont intimé de les suivre hors de la voie rapide et - à ma stupéfaction - de me garer derrière eux, dans un virage, au milieu de la voie de décélération, afin que nous sortions discuter posément de mon crime odieux. J'étais livide. Des voitures, des camions et, pire que tout, des vans blanc empruntaient ladite voie, et je suis sûr qu'aucun de leurs conducteurs ne s'attendait à trouver deux voitures garées là, en plein virage. N'importe lequel aurait fort bien pu percuter mon véhicule par l'arrière - avec mon épouse

enceinte à l'intérieur. C'était une situation démente, terrifiante. J'en ai fait la remarque à un policier, lequel, comme c'est souvent le cas avec ces gens-là, a vu les choses différemment.

Selon lui, doubler à gauche était dangereux. Pourquoi? Parce que c'était interdit. Mais se garer en plein virage sur une voie de décélération n'avait rien de dangereux, car j'y étais sur ordre de la police, ce qui rendait la chose légal et donc (c'était là le point difficile à assimiler) sans danger. Quand à moi, je reconnaissais avoir (en toute sécurité) exécuté une manoeuvre illégale selon la loi anglaise, mais je soutenais que notre situation actuelle, être arrêtés dans un virage sans visibilité sur le chemin d'une circulation rapide, me semblait suicidaire en vertu des lois physiques pures et simples de l'univers.

L'argument suivant de mon interlocuteur a été que je ne me trouvais pas dans l'univers mais en Angleterre, argument qui m'avait parfois déjà été opposé. J'ai renoncé à avoir le dernier mot et accepté tout ce qu'il voulait, juste pour qu'on puisse se tirer de là.

Soit dit en passant, la raison pour laquelle j'avais doubler à gauche avec tant de décontraction est que j'ai l'habitude de conduire aux Etats-Unis, où chacun exerce de manière routinière son droit constitutionnel d'emprunter la voie qui lui fait plaisir, non mais des fois. D'après la loi américaine, doubler à droite ou à gauche (quand la circulation le permet) est parfaitement légal, parfaitement normal, donc parfaitement sans danger.

Mais je vais vous dire ce qui ne l'est pas.

Un jour, à San Francisco, je me suis garé sur la seule place disponible, laquelle se trouvait être de l'autre côté de la routé. La loi a fondu sur moi.

Avais-je conscience du danger de la manoeuvre que je venais d'exécuter? J'ai considéré la loi d'un oeil un peu ahuri? Qu'avais-je fais de mal? Je m'étais garé en sens contraire de la circulation, m'a averti la loi.

Perplexe, j'ai regardé vers le haut de la rue, puis vers le bas. Quelle circulation? ai-je demandé. La circulation qui serait là s'il y avait de la circulation, a répondu la loi. Ce point étant un peu métaphysique, même pour moi, j'ai expliqué sans grande conviction qu'en Angleterre, on se gare tout bonnement là où on trouve une place, et qu'on n'est pas si regardant que ça sur le côté de la route qu'elle occupe. J'ai eu droit à un regard atterré, comme si j'avais eu beaucoup de chance de quitter vivant un pays empli de conducteurs aussi irresponsables, puis j'ai promptement reçu une contravention. A l'évidence, on aurait préféré me faire rapatrier avant que mes idées subversives n'apportent chaos et anarchie en des rues n'accueillant d'ordinaire rien de plus alarmant que quelques fusils d'assaut. Lesquels, comme le sait, sont parfaitement légaux aux Etats-Unis, faute de quoi ces derniers seraient envahis par des hordes de daims, d'agents du gouvernement autoritaires et d'importateurs de thé anglais sans foi ni loi.

Mon ami, feu Graham Chapman, qui avait dans le meilleur des cas une conception très personnelle de la conduite, exploitait l'incompréhension mutuelle des codes de la route anglais et américains en gardant toujours sur lui un permis britannique et un permis californien. Quand il se faisait arrêter aux Etats-Unis, il sortait son permis anglais et vice versa. Et il se déclarait en route pour l'aéroport afin de quitter le pays, ce qui était invariablement considéré comme une si bonne nouvelle que les policiers soupiraient de soulagement et lui disaient de circuler.

Mais s'il se produit de fréquents malentendus entre Européens et Américains, nous avons au moins en commun plusieurs décennies de films et programmes télévisés qui aident à nous familiariser les uns avec les autres. Hors de ces frontières, il est impossible de tenir quoi que ce soit pour acquis. En Chine, par exemple, le poète James Fenton a été un jour arrêté parce qu'il avait une lumière sur son vélo. 'Où irions-nous si tout le monde en faisait autant?' lui a demandé sévèrement l'agent de police.

Toutefois, le comble de l'acte absolument interdit dans un pays et tout à fait banal dans un autre est un incident que je n'arrive pas tout à fait à croire authentique - mais ma cuisine jure qu'il l'est. Ayant vécu plusieurs années à Tokyo, elle m'a raconté un procès dans lequel un chauffard accusé d'avoir roulé sur le trottoir, défoncé une vitrine de magasin et écrasé deux piétons s'est vu accorder les circonstances atténuantes parce qu'il était alors saoul comme un cochon.

Quelles règles avez-vous besoin de connaître si vous voyagez à l'étranger? Quelles sont les choses obligatoires dans tel pays et interdites dans tel autre? Le bon sens ne vous le dira pas. Il faut qu'on s'informe les uns les autres ».

Douglas, Adams, *Fonds de tiroir*, Gallimard, « Folio SF », 2004 pour la traduction française, pp. 75-79

### **Texte 9 – Le gai savoir**

« Nous disons bonnes les vertus d'un homme, non pas à cause des résultats qu'elles peuvent avoir pour lui, mais à cause des résultats qu'elles peuvent avoir pour nous et pour la société : dans l'éloge de la vertu on n'a jamais été bien "désintéressé", on n'a jamais été bien "altruiste" ! On aurait remarqué, sans cela, que les vertus (comme l'application, l'obéissance, la chasteté, la piété, la justice) sont généralement nuisibles à celui qui les possède, parce que ce sont des instincts qui règnent en lui trop violemment, trop avidement, et ne veulent à aucun prix se laisser contrebalancer raisonnablement par les autres. Quand on possède une vertu, une vraie vertu, une vertu complète (non une petite tendance à l'avoir), on est victime de cette vertu ! Et c'est précisément pourquoi le voisin en fait la louange ! On loue l'homme zélé bien que son zèle gêne sa vue, qu'il use la spontanéité et la fraîcheur de son esprit : on vante, on plaint le jeune homme qui s'est "tué à la tâche" parce qu'on pense : "Pour l'ensemble social, perdre la meilleure unité n'est encore qu'un petit sacrifice ! Il est fâcheux que ce sacrifice soit nécessaire ! Mais il serait bien plus fâcheux que l'individu pensât différemment, qu'il attachât plus d'importance à se conserver et à se développer qu'à travailler au service de tous !" On ne plaint donc pas ce jeune homme à cause de lui-même, mais parce que sa mort a fait perdre à la société un instrument soumis, sans égards pour lui-même, bref un "brave homme", comme on dit ».

Friedrich Nietzsche, *Le gai savoir*,