

Manuel pour animer des discussions philosophiques

Table des matières

A)Partie théorique : quatre méthodes de discussion philosophique.....	4
I.Introduction	4
a)Apprendre à discuter ensemble philosophiquement	4
1° L'apprentissage de la discussion sous l'angle démocratique.....	4
2° L'apprentissage de la discussion sous l'angle philosophique	5
b)Se former à l'animation d'une discussion philosophique	5
1° Le rôle de l'animateur	5
2° Préparer une discussion et l'évaluer	6
II.La Communauté de Recherche Philosophique (CRP) de Matthew Lipman.....	7
a) Historique et enjeux de la méthode	7
1° Matthew Lipman	7
2° Les romans philosophiques	7
3° Les enjeux philosophiques et citoyens de la CRP.....	8
b)Le dispositif – La communauté de recherche philosophique.....	8
1° La lecture partagée.....	8
2° La cueillette de questions	9
3. La délibération.....	9
4° Les exercices.....	9
c)Rôles de l'animateur dans une CRP.....	9
1° Précaution	9
2° Garant des dimensions citoyennes et philosophiques de la discussion	10
III.La Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP) de Michel Tozzi.....	12
a)Historique, présentation de la méthode et de ses enjeux.....	12
1° Michel Tozzi.....	12
2° La double dimension philosophique et démocratique de la DVDP	12
b)Le dispositif de la DVDP.....	13
c)Le rôle de l'animateur	14
1° Le cadre	14
2° Le support de départ	15
3° Le climat	15
4° La reformulation	15
5° Les processus de pensée.....	15
6° Les liens	15
7° Une nouveauté ?	15
8° Le rythme.....	15
IV.L'Atelier de Réflexion sur l'Humaine Condition (ARCH) d'Agsas-Lévine.....	16
a)Historique et enjeux de la méthode.....	16
1° Jacques Lévine	16
2° Des groupes de « soutien au soutien »... aux Ateliers de Philosophie.....	16
b)Le dispositif : L'ARCH de Lévine	17
1° Mise en place du dispositif.....	17
2° La discussion.....	17

3° La réécoute.....	18
4° Échange sur le déroulement.....	18
5° Les traces de la pensée	18
c)Le rôle de l'animateur : la non-intervention.....	19
V)La maïeutique socratique d'Oscar Brenifier	19
a)Histoire et fondements théoriques : Socrate & co.....	19
1° L'art d'accoucher les âmes de Socrate	19
2° Oscar Brenifier.....	19
3° Enjeux de sa méthode	20
b)Le Dispositif.....	20
1° Les règles du jeu	20
2° Un début et une fin ?	21
3° Un climat	21
4° L'importance de la question – une méthode dialoguée.....	21
5° La fonction du groupe ?	22
6° L'usage du tableau.....	22
c)L'animateur : un style qui s'affirme	23
1° Travailler les conditions de la pensée	23
2° Le travail de la pensée	25
3° Montrer les coulisses.....	25
d)La Maïeutique à l'aune des frustrations qu'elle engendre	26

B)Exercices de philosophie 26

I.L'art de juger..... 26

a)Cartographie des certitudes – comment déserrer le poing ?.....	27
b)Exercice de neutralisation de ses émotions négatives.....	27
1° Enjeux.....	27
2° Déroulement	27
c)Exercice de variations du jugement - « Devenir saint ou bourreau ».....	28
d)Éprouver les rumeurs-travailler les préjugés	29

II.Le questionnement..... 29

a)Quelques catégories de questions	29
Exercice.....	30
b)Identification des registres	32

III.L'argumentation 32

a)Définition : qu'est-ce qu'argumenter ?	32
Argumenter et persuader	32
b)Évaluer l'argumentation	33
1° Le jugement d'observation	33
2° Le jugement d'évaluateur.....	33
3° Le jugement de prescripteur.....	34
c)Rôle de l'objection dans l'argumentation	35
Exemple :.....	35
d)Critique interne-critique externe.....	35
1° Exercice de critique interne – le questionnement mutuel.....	36
2° Travail de critique externe – l'Argumentation par champs.....	36

IV)La définition 37

a)Les types de définitions	37
----------------------------------	----

b)Exercice de définition par l'usage	37
1° Inspirations philosophiques	38
2° Déroulement de l'exercice.....	39
c)Définir et problématiser la définition.....	40

C) Bibliographie.....	43
-----------------------	----

A) PARTIE THÉORIQUE : QUATRE MÉTHODES DE DISCUSSION PHILOSOPHIQUE¹

I. Introduction

a) Apprendre à discuter ensemble philosophiquement

Partons d'un constat : la place des moments d'oralité dans l'enseignement est aujourd'hui importante, mais fragile. Ils prennent 90 % du temps scolaire et peut-être autant du reste de notre existence. Et pourtant les élèves conçoivent volontiers le débat comme un moment où l'on ne travaille pas et les enseignants ne sont pas très sûrs de ce qui y est en jeu en termes de formation parce que le débat, c'est la « foire (d'empoigne) », le « bouillon (de culture) » où l'on distingue à peine les morceaux... Leur principal et légitime souci est classiquement de le gérer pour éviter les débordements.

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

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

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

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

On peut apprendre à ne pas sous-estimer la difficulté de la tâche de discuter réellement ensemble, en ayant bien un objet commun, et en prenant conscience de tout ce qui doit être mis en place, et corrigé dans nos réflexes, pour espérer que « ensemble » ne soit pas une simple question de fait (il y a plusieurs discutants), mais la possibilité d'une construction réellement collective. Un apprentissage « démocratique » essentiel est celui de considérer les autres comme des interlocuteurs valables, de sorte à seulement pouvoir écouter ce qu'ils disent, à se montrer disposé à admettre éventuellement leur point de vue, particulièrement s'il s'avère mieux fondé que le nôtre. Un des autres apprentissages indispensables (mais peu à la mode) pour que la discussion collective soit réellement constructive est celui de la *frustration*. Car on ne doit pas nécessairement subir la loi du désir de parler ; il y a des attentes et des désirs qu'il est légitime de ne pas satisfaire. La parole n'est pas uniquement une occasion de « s'exprimer », c'est-à-dire de

¹ Une version plus complète de cette présentation sera publiée prochainement aux éditions Vrin, dans la collection « Pratiques philosophiques ».

se vider de son idée devant les autres comme pour s'en soulager, sans souci de l'opportunité qu'elle peut avoir dans la réflexion commune. Nous pouvons et nous devons apprendre davantage l'art délicat de la parole opportune : savoir peser l'occasion propice de partager son idée et renoncer quand cette occasion ne se présente pas.

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

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

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

Ce dernier point n'est pas sans lien non plus avec le développement de capacités réellement citoyennes chez nos élèves. On pourrait effectivement s'accorder avec Ricoeur sur les liens entre démocratie et capacité à penser les désaccords : « Est démocratique, une société qui se reconnaît divisée, c'est-à-dire traversée par des contradictions d'intérêt et qui se fixe comme modalité d'associer à parts égales chaque citoyen dans l'expression, l'analyse et la mise en délibération de ces contradictions, en vue d'arriver à un arbitrage »².

Il est aussi intéressant que nous soyons plus conscients de ce que nous faisons quand nous parlons, de l'intention de notre discours, des possibilités qui s'offrent à nous pour l'organiser de façon qu'il puisse permettre une recherche collective, clarifiant sa procédure. Le qualificatif « philosophique » réfère donc aux opérations de la pensée ou « habileté de penser » qui permettent un jugement mieux fondé, parce que soigneusement évalué, une pensée plus critique, parce que soucieuse de questionner les évidences, et l'apprentissage de la problématisation, qui accompagne un goût et un art du questionnement. Pas question donc de confondre ici histoire de la philosophie et philosophie.

Nous vous présenterons quatre méthodes de discussion philosophique développant ces deux aspects – démocratique et philosophique – de la discussion : la Communauté de recherches philosophiques (CRP) de Matthew Lipman, la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP) de Michel Tozzi, l'Atelier de Réflexion sur la Condition Humaine (ARCH) de Jacques Levine et la maïeutique socratique aujourd'hui pratiquée notamment par Oscar Brenifier.

La présentation des notions clefs des différents courants de la philosophie pour enfants, permettra une réflexion sur le statut de l'enseignant, sur le contexte de l'école, sur la société, sur le statut des enfants ou des adolescents et leur capacité à philosopher, sur la définition de la philosophie enfin et ses enjeux fondamentaux.

b) Se former à l'animation d'une discussion philosophique

1° Le rôle de l'animateur

Dans la plupart des dispositifs, le rôle de l'animateur est capital, notamment pour assurer un climat serein de discussion, régler les tensions qui se présentent, gérer le dispositif et être le garant de la dimension philosophique de la discussion. Son rôle nécessite une posture spécifique. L'animation d'un atelier qui se veut philosophique, c'est-à-dire sollicitant la réflexion propre et la capacité d'enquêter, ne peut sans contradiction profonde s'accommoder d'une posture de maître explicateur : l'animateur doit être un « maître ignorant »³, qui cherche avec ses élèves et est comme eux dans un processus d'enquête pour résoudre des questions où son expérience ou son expertise ne lui valent pas un statut différent dans la communauté des intelligences de l'atelier philo.

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

3 Cf. Jacques Rancière, *Le maître ignorant*, une lecture importante pour les membres de PhiloCité.

Cette posture n'est pas l'absence de tout maître, elle implique un rôle distinct qui se traduit par une série de gestes de vérification de la procédure et de l'intelligence réellement mise en œuvre pour penser pleinement le problème ou la question qu'on affronte. Il en est de même dans un atelier philo : l'animateur aura à mettre en œuvre une série de gestes qui vérifient le sérieux de la réflexion menée par le groupe. C'est en cela qu'il est le garant de la « philosophicité » des débats. Non parce qu'il est philosophe lui-même (ce qui règle la question de la compétence nécessaire pour animer une discussion philosophique : il n'est pas nécessaire d'être formé à l'histoire de la philosophie), mais parce qu'il vérifie la rigueur de la réflexion. Nous vous présenterons donc quelques gestes typiques de chaque méthode d'animation. Si l'identification de gestes typés doit servir à vous rassurer, il ne faut pas cependant pas vous y enfermer. Il restera à vous les approprier pleinement.

2° Préparer une discussion et l'évaluer

Pour accroître le sentiment de confort ou de maîtrise, il s'agira aussi de clarifier les étapes et les rituels de l'animation (par quoi l'animation commence et se termine, ses différentes étapes et comment on transite de l'une à l'autre). Nous apporterons une attention particulière à l'organisation concrète de la discussion. La notion même de « dispositif » est importante. Le dispositif est l'organisation spatio-temporelle de l'animation ; ce sont ses étapes clefs ; les rôles de chacun.

Nous soulignons également l'importance de clarifier les enjeux de l'animation, ce qui nécessite aussi la clarification des attentes générées notamment par le monde scolaire que la discussion philosophique ne cherchera pas à rencontrer (par exemple, arriver à un savoir certain n'est pas une ambition nécessairement légitime en philo, mais chercher la vérité, l'objectivité, oui ; l'emballement de la discussion n'est pas non plus souhaitable si on veut comprendre ce qu'on est en train de penser ; il faut un tempo, une activité rythmée, mais pas enfiévrée). Lorsqu'on a clarifié ces objectifs, on peut penser à leur traduction en une posture particulière et des gestes précis, des séquences, des consignes d'animation.

Un autre élément capital pour permettre l'appropriation des gestes d'animation et de la posture requise est l'auto-évaluation. Il faut relever qu'il y a toujours un écart entre ce que l'on souhaite faire et ce que l'on fait réellement, écart lié aux adaptations nécessaires entre la tâche (ce que l'on veut/doit faire) et l'activité (ce que l'on fait)⁴. L'animation est ainsi un moment extrêmement sollicitant autant avant (comment se préparer pour garantir une qualité alors que la situation est incertaine ?), pendant (comment adapter sans cesse son plan aux conditions réelles de l'animation ?) qu'après (pourquoi n'est-on pas parvenu à faire ce qu'on souhaitait, comment faire mieux pour la suite ?). La première piste est donc de prêter attention au réel – à l'activité plutôt qu'à la tâche – se filmer peut être un outil capital permettant de découvrir et de cerner mieux cet écart. La deuxième piste est d'identifier clairement nos attentes (on quitte le réel pour le désir subjectif qui porte l'animateur et qui risque bien d'emporter son évaluation...).

Qu'une méthode nous convienne mieux ne doit pas suffire à s'y cantonner. Une vigilance doit s'allumer dans votre esprit : ce n'est pas parce qu'elle vous convient davantage, qu'elle convient à tous vos élèves. Vous êtes stimulés par la maïeutique, mais peut-être est-ce la douceur de la méthode Levine qui conviendra à tel de vos élèves. Vous aimez le cadre solide de la DVDP, mais peut-être ce cadre sera-t-il jugé étouffant par certains élèves – ou inversement. La diversité dans l'usage reste la meilleure façon de toucher et d'intéresser le maximum d'élèves.

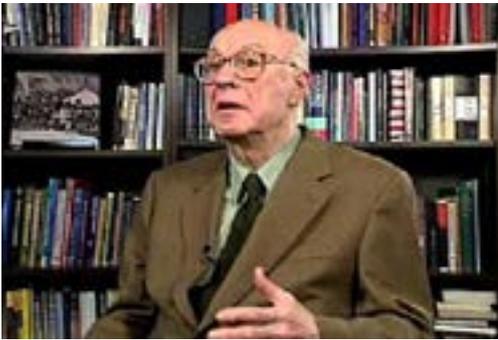
Au fur et à mesure de votre pratique, vous vous serez familiarisés avec certains rôles et vous en mobiliserez de nouveaux plus facilement. N'hésitez pas à procéder par étape afin de ne pas vous mettre une pression trop importante lors de vos premières animations. Abordez l'animation dans une démarche expérimentale et présentez-la comme telle à vos élèves. 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. Penser ensemble s'apprend, pas à pas. Animer aussi.

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

II. La Communauté de Recherche Philosophique (CRP) de Matthew Lipman

a) Historique et enjeux de la méthode

1° Matthew Lipman



Matthew Lipman est le premier à avoir proposé une méthode de discussion philosophique. C'est celle qui est la plus employée en Belgique.

Professeur de logique à l'Université de Columbia à la fin des années 60, Lipman s'interroge sur l'intérêt de son enseignement parce qu'il a l'impression que ses étudiants ne raisonnent pas mieux à la suite de leurs études de logique. Leurs habitudes linguistiques et psychologiques sont déjà si solidement établies quand ils arrivent à l'université que tout enseignement sur le raisonnement, même pratique, même sous forme d'exercice, arrive trop tard pour corriger les manières de penser. Il a donc voulu commencer bien plus tôt : à l'école primaire, à l'aide d'un programme de logique adapté aux enfants et visant à les faire bien penser, c'est-à-dire penser de manière critique et autonome, en tablant donc sur la longueur du processus d'apprentissage. Il souhaitait que notre raisonnement naturel soit méthodique et systématique, que nous soyons logiques non devant une feuille d'examen, mais dans la vie quotidienne, quand par exemple il faut prendre une décision, parfois dans l'urgence.

2° Les romans philosophiques

Lipman a d'abord écrit un premier « roman philosophique » pour les enfants sur des situations logiques : *La découverte de Harry Stottlemeier*. S'inspirant de l'idée de Bruner et de Dewey selon laquelle on peut enseigner n'importe quelle théorie aussi complexe soit-elle à des enfants grâce à une contextualisation appropriée des savoirs, il y parseme des idées susceptibles d'éveiller la curiosité des enfants, qu'il va chercher dans l'histoire de la philosophie. Les enfants apprennent ainsi mieux quand les principes (ici de la logique) sont intégrés à une histoire qu'ils peuvent comprendre et s'approprier.

Il teste cet ouvrage sur le terrain, en proposant à des enfants de fin du primaire une lecture collective, une formulation de questions et une discussion⁵. Les enfants accrochent à cette démarche, mais les enseignants sont un peu perdus. En 1972, le Montclair State College (au New Jersey) propose à Lipman d'établir un Institut de Philosophie pour Enfants sur son campus. Il doit, avec Ann Margaret Sharp, former le plus rapidement possible des enseignants à l'usage de son programme. Il écrit ainsi un guide d'accompagnement qui, en suivant les chapitres du roman, détermine pour chaque paragraphe la ou les idées directrices soumises à la réflexion des enfants, sous forme de plans de discussions (c'est-à-dire de listes de questions centrées autour d'une même idée et tentant de l'examiner sous différents points de vue). Le guide contient également des exercices spécifiques tournant autour des habiletés de pensée.

Par la suite, Lipman écrit six autres romans sur de nouvelles thématiques. Tous accompagnés de guides pédagogiques de plus de 400 pages (et traduits en plus de 29 langues!), ils brassent des questions traditionnelles de la philosophie en s'adressant à des publics distincts, de façon à couvrir l'ensemble d'un cursus scolaire, de 6 à 18 ans : Elfie exerce les enfants de niveau maternelle et première année du primaire à distinguer et à formuler des questions, sur les thèmes de l'intelligence et de la sagesse ; Kio et Augustine, pousse les 8-10 ans à s'étonner devant le monde et à raisonner à propos de la nature ; Pixie travaille avec les 10-12 ans la relation entre ce qui est inventé et le monde réel ; Suki propose aux élèves de la tranche 13-15 ans le difficile passage de l'oralité à l'écriture, en cherchant à développer leur sensibilité poétique, ainsi que leurs réflexions sur les thèmes des arts et de l'esthétique ; Lisa développe avec les 13-14 ans une éthique de la responsabilité, à l'aide de thématiques variées (la liberté, la mort, les relations sociales, le bien et le mal, le mensonge et la vérité, etc.) ; et Mark, destiné à la formation de la conscience civique en 5-6 secondaire.

Cependant, notamment au vu de leur qualité littéraire un peu contestable (récit linéaire, trop américain, peu ludique et peu stimulant) et de l'implicite des fondements idéologiques, de nouveaux supports sont maintenant privilégiés par certains lipmaniens : littérature jeunesse, pièces de théâtre, expos, films, chansons, etc.

⁵ Son programme de 10 semaines appliqué sur plusieurs groupes lui permet de vérifier, à l'aide d'un test passé avant et après le cycle, un gain substantiel dans les capacités à raisonner des enfants. D'autres effets lui paraissent aussi évidents sur les maths et la lecture, effets qui durent au moins deux ans après le cycle.

3° Les enjeux philosophiques et citoyens de la CRP

Une communauté de recherches philosophiques cherche à éduquer les enfants à un modèle où les difficultés sont affrontées ensemble, dans un esprit de coopération et où la diversité des avis doit être cultivée comme une richesse précieuse. En visant à former des citoyens solidaires, la démarche lipmanienne prend ainsi le contre-pied d'une tendance de l'école à mettre les élèves en concurrence entre eux (ne serait-ce que par le système d'évaluation individuelle). Pour respecter l'esprit de la méthode, vous devrez être attentif à la qualité démocratique de cette communauté, c'est-à-dire à son degré d'ouverture et de tolérance à la différence, à sa capacité à lier l'intérieur de cette communauté avec le monde extérieur et à la diversité de ses intérêts et thèmes de recherche.

Le modèle de recherche adopté, c'est celui de la communauté de chercheurs en sciences. Elle doit coopérer pour passer du point de vue de chacun à une véritable enquête commune, qui cherche à dépasser l'addition des points de vue, pour atteindre une vision plus complexe de la question traitée. Il faudra donc doter la CRP d'une méthode.

Cette méthodologie de la discussion collective peut être schématisée en quatre étapes : 1° production d'une hypothèse pour répondre à la question du débat, 2° production d'une argumentation pour soutenir l'hypothèse (pas nécessairement par la personne qui la soutient initialement – il s'agit d'un travail collectif), 3° recherche collective d'objections aux arguments produits et de contre-exemples, 4° synthèse de ces éléments de preuve et des éléments qui la mettent à mal de façon à voir si nous devons corriger, nuancer l'hypothèse, l'abandonner ou trouver d'autres arguments pour la soutenir (il est à noter que nous avons tendance à changer trop rapidement d'hypothèse en ne considérant pas que l'objection porte d'abord sur l'argument qui la soutient et non sur celle-ci directement !).

Cette communauté est philosophique, parce que chez Lipman ses thématiques sont inspirées par toute la tradition philosophique qu'il mobilise dans ses romans, mais aussi parce que cette méthode est proprement philosophique, c'est-à-dire qu'elle cherche à développer la conscience réflexive de ce que nous faisons quand nous parlons. La philosophie n'est pas qu'un contenu, mais aussi un art de penser qui met au jour et travaille consciemment ses outils pour penser mieux, une gymnastique de l'esprit – c'est pourquoi la logique lui est si fondamentale.

La spécificité de la méthode de Lipman, c'est le travail sur les habiletés de pensée : argumenter, définir, donner un exemple, chercher un contre-exemple, contextualiser, comparer, distinguer, relever les conséquences ou les conditions, identifier un présupposé, faire une objection, classer ou catégoriser, analyser, synthétiser, reformuler, faire une analogie, etc. La suppression de la référence aux auteurs, pour éviter l'effet d'autorité, et la création des guides d'accompagnement pour outiller des animateurs non formés à la philosophie aboutira à ce que Lipman n'avait pas imaginé lui-même : l'identification de la philosophie aux opérations que mettent en œuvre, sans s'en rendre compte éventuellement, les grands philosophes dans leur œuvre. L'identification de la philosophie au philosophe. De sorte qu'il serait juste de dire aujourd'hui que la dimension philosophique de l'atelier lipmanien ne repose pas tant sur l'usage de ses romans que sur le travail soigné des habiletés de pensée⁶.

b) Le dispositif – La communauté de recherche philosophique

Le dispositif tient en un protocole distinguant 4 moments :

1° La lecture partagée

Pour commencer, chacun lit successivement un extrait d'un chapitre du roman à haute voix. Cela permet une première intervention dans le groupe et favorise l'écoute. Pour éviter de perdre le sens global du texte à cause du découpage opéré par la lecture, l'animateur le lit le plus souvent une seconde fois. Quand ils ne savent pas encore lire, c'est l'animateur qui raconte l'histoire, et la participation des enfants est ensuite requise pour résumer l'histoire.

6 Nous voudrions souligner l'aspect démocratique de ce travail, en mettant en évidence le lien entre réussite scolaire et maîtrise des processus

méta-cognitifs. Car l'enjeu est de rendre explicite, conscient et objet d'un apprentissage spécifique, le maniement d'une série d'opérations intellectuelles que certains élèves maîtrisent habituellement grâce aux habitudes familiales. Or, si l'école ne cesse d'utiliser les habiletés de pensée – c'est le langage des consignes – elle n'en propose guère un apprentissage systématique (sauf pour quelques-unes mieux identifiées, comme la synthèse et l'argumentation). Travailler les habiletés de pensée, c'est donc aussi participer à résorber les inégalités socio-culturelles.

2° La cueillette de questions

Les participants sont ensuite invités à poser une question. Les questions sont écrites au tableau, avec le nom de leur auteur. Pour faciliter le questionnement, on part de leurs étonnements, en suggérant un début de phrase comme « je me demande si... » ou « ce qui m'étonne, c'est... ».

Les questions notées au tableau, a) on peut d'abord vérifier qu'elles sont bien toutes compréhensibles ; b) on peut ensuite vérifier si elles contiennent des présupposés et mettre ceux-ci au jour, de façon à éviter qu'une discussion ne débute sur un sous-sol de présupposés non-conscients et non évalués ; c) on peut encore voir dans quelle mesure elles sont philosophiques et les transformer quand on pense qu'elles ne le sont pas. C'est particulièrement utile quand elles sont techniques ou relèvent de connaissances scientifiques et qu'on ne saurait y répondre nous mêmes, simplement comme humains doués de sens critique et non en tant qu'experts dans une matière donnée ; d) on peut aussi regrouper les questions qui abordent un même thème, sous des angles différents, de façon à établir un cahier des charges de la discussion, s'il s'avère qu'on choisit ce paquet de question.

Pour finir, un vote permet de choisir une question (ou un paquet de questions) à discuter, selon différentes modalités possibles : par exemple, ceux qui apprécient particulièrement une question peuvent argumenter en sa faveur, ou celui qui n'a pas posé de question peut choisir, ou on passe au vote immédiatement par souci d'économie de temps.

Nous suggérons aux animateurs débutants de solliciter directement des questions philosophiques, dont voici quelques indicateurs : la question philosophique est une *question de sens*, elle interroge les enjeux, la portée, les tenants et les aboutissants d'un problème (une question de sens est par ailleurs aussi une question « sensée », qui veut dire quelque chose et est compréhensible) ; elle gagne à être une question ouverte, au sens où elle ouvre le champ de la discussion, elle ne peut être refermée par une réponse rapide et simple ; c'est une *question universelle*, qui concerne en droit tous les hommes d'une part, et qui d'autre part interroge un problème dans sa généralité ; c'est une question fondamentale, qui interroge le ou les fondements d'un problème, qui va au fond ou à la racine du problème, qui cherche à distinguer l'essentiel de l'accessoire et à ne pas se perdre dans les détails insignifiants⁷.

3. La délibération

La discussion commence par l'établissement ou le rappel des règles. Elle se déroule sous la conduite de l'animateur (cf. ci-dessous « rôles de l'animateur »), et se termine par une synthèse, proposée par l'animateur ou construite avec l'aide des participants, valorisant la délibération comme processus de recherche ayant produit une réflexion structurée sur quelques points essentiels.

4° Les exercices

Dans la discussion, certaines habiletés de pensée peuvent être mobilisées plus spécifiquement : en les désignant en début de délibération et en se donnant pour tâche de les travailler régulièrement dans la recherche, et/ou en faisant observer leur exercice effectif par quelques élèves (veillez donc soigneusement à exposer, définir et faire définir celles-ci avant de les faire observer et travailler).

Lipman a aussi prévu un temps d'exercices pour travailler celles dont l'utilité pourrait être éprouvée dans la discussion, que les observateurs auraient signalées comme peu exercées par le groupe⁸.

c) Rôles de l'animateur dans une CRP

1° Précaution

Pour Lipman, la discussion doit avoir lieu prioritairement entre les élèves, et l'animateur être un *co-chercheur*, assis dans le cercle parmi les discutants. Les plans de discussions et les exercices ne sont là qu'en cas de besoin pour relancer la discussion ou approfondir le travail sur un point particulier. Cependant, certaines études menées au Québec⁹ montrent qu'il est préférable que l'animateur serve de *modèle* pour que la communauté fonctionne bien et progresse dans l'acquisition des habiletés philosophiques et citoyennes.

7 Vous trouverez dans la partie pratique du syllabus des exercices portant sur les questions philosophiques.

8 Les guides d'accompagnement proposent des centaines d'exercices, d'un intérêt très variable, comme Lipman le reconnaît lui-même. Nous vous en proposons également quelques-uns dans la deuxième partie du syllabus, axés autour de quelques habiletés essentielles, comme le questionnement, l'argumentation, l'art de définir et celui de juger adéquatement.

9 Par Marie-France Daniel ou Mathieux Gagnon aux Universités de Laval et de Sherbrooke.

2° Garant des dimensions citoyennes et philosophiques de la discussion

Le principal outil de l'animateur n'est pas la réponse ou l'information à fournir, mais la question. Par celle-ci, il sollicite le développement de trois types de pensée : attentive, créative et critique (les « 3 C » : *Caring, Creative, Critical*)¹⁰.

1° Pensée attentive

Il encourage les participants à situer leur pensée en lien avec celle des autres. Cette mise en relation favorise l'échange et la co-construction des idées, et permet au groupe de faire davantage communauté. Il peut le faire en montrant l'exemple, en formulant des commentaires ou en posant des questions.

Ex : « Auriez-vous des commentaires ou des questions sur l'idée avancée par ___ ? », « Ton idée semble rejoindre celle de ___. Pouvez-vous nous dire en quoi vous pensez de la même manière ? », « Avez-vous des questions à poser à ___ ? », « Qui est d'accord/pas d'accord avec l'idée avancée par ___ ? »

2° Pensée créative

C'est en encourageant les enfants à imaginer d'autres mondes possibles qu'une communauté de recherche peut se projeter dans la construction d'un monde meilleur. La pensée imaginative permet aussi d'affiner un jugement moral qui serait probablement un peu sec s'il n'était fondé que sur une capacité critique.

Lipman donne une série de caractéristiques du penseur créatif¹¹ : *original* (idée nouvelle); *productif* (trouve une solution à un problème); *indépendant* (pense par lui-même); *guidé par des hypothèses* (plutôt que par des règles); *préoccupé d'une vision globale* (et pas que de l'analyse des parties); *expressif* (de ce qu'il pense, mais aussi de sa personnalité); *auto-transcendant* (aller au-delà du niveau qu'il a déjà atteint); *surprenant* (étonnant); *stimulant* (entraîne les autres à devenir créatifs); *amplificateur* (il se sert plus de l'induction que de la déduction et fera appel à des métaphores et à des analogies).

3° Pensée critique

Tout en invitant les participants à cultiver un climat d'ouverture d'esprit, de curiosité, de dynamisme et de mobilité intellectuelle, l'animateur incite les participants à s'engager dans des actes méta-cognitifs conscients, en nommant lui-même les habiletés de pensée et en encourageant les participants à faire de même (« Je voudrais contredire l'idée de ___ »; « Je voudrais donner un exemple qui illustre l'idée de ___ », etc.), permettant ainsi de clarifier la procédure de la recherche et les outils de la pensée à disposition pour affiner son jugement et mener l'enquête. Ces questions « méta » portent donc sur le processus, non sur le contenu : elles invitent à pratiquer certaines opérations de recherche jugées opportunes, comme interroger les conséquences, soulever un présupposé, chercher un exemple qui confirme l'hypothèse ou un contre-exemple qui l'infirme¹².

Quelques questions méta-cognitives¹³ :

Formuler un problème

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

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

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

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

Rechercher un exemple

Pouvez-vous donner un exemple de ce que vous affirmez ? Cet exemple est-il bon selon vous ?

¹⁰ Vous trouverez des fiches d'observation sur <http://www.philocite.eu/outils-pour-les-animateurs/>

¹¹ *Thinking in Education*, pp. 245-249.

¹² C'est l'enjeu des plans de discussion que de préparer au mieux ces dernières, et c'est peut-être le premier réflexe d'un professeur préparant une discussion philosophique. Mais nous attirons votre attention sur les risques de réinstaller dans l'atelier philo une attitude trop professorale en se focalisant sur ces dernières : confisquer la direction de l'enquête, en suivant son plan et ses propres attentes plutôt que le fil de la discussion, ne pas réussir à écouter ce qui n'entre pas dans la préparation et souligner trop nettement les éléments qui correspondent à l'attendu.

¹³ Ces questions sont inspirées 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.

Rechercher un contre-exemple

Pouvez-vous trouver une situation où ce que vous dites 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

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

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

Liens entre les idées/ Cohérence

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

Dégager les présupposés

Que faut-il admettre d'abord pour être d'accord avec cette affirmation ? 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 – Évaluer son jugement

Est-ce vrai ou vraisemblable ? Pourquoi est-ce vrai selon vous ?

Sur quoi vous fondez-vous pour affirmer cela ? Cette raison est-elle suffisante pour fonder cette hypothèse ? Est-elle une « preuve » ? Pourquoi ? Cette raison/ ce critère sont-ils neutres, fiables, solides ? Pourquoi ?

Définir

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

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

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

Reformuler/Résumer/Clarifier

Pouvez-vous expliquer autrement ?/ avec vos propres mots ?/en une phrase ?/plus clairement ?

Généralisation /Contextualisation

De cet exemple, pouvez-vous tirer une généralité ? Est-ce toujours vrai ?

Pouvez-vous dire dans quelles situations ce que X dit est vrai et dans quelles situations, c'est faux ?

Comparer et distinguer

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

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

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

a) Historique, présentation de la méthode et de ses enjeux

1° Michel Tozzi



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

Il enseigne ensuite la « didactique de l'apprentissage du philosophe » (DAP), à l'Université de Montpellier. C'est un courant didactique récent (des années 80-90) qui se place du point de vue des apprenants (Que doivent-ils apprendre, quelles compétences doivent-ils acquérir pour philosopher?), et non comme c'est traditionnellement le cas, du point de vue de l'enseignant (Comment préparer le contenu de mon cours, que dois-je leur dire ?).

A partir des années 2000, il réfléchit avec Sylvain Connac et Alain Delsol à un nouveau dispositif d'animation de discussions philosophiques. Il cherche depuis très activement à le populariser, par la direction de thèses dans le domaine, la multiplication de formations, et l'organisation d'un colloque de l'UNESCO sur les « Nouvelles Pratiques Philosophiques » (NPP)¹⁴. Leurs réflexions sur la didactique débouche sur la création de la DVDP : la discussion à visée démocratique et philosophique.

2° La double dimension philosophique et démocratique de la DVDP

La **dimension philosophique** de la discussion repose sur trois exigences intellectuelles considérées par M. Tozzi comme les trois opérations philosophiques fondamentales :

1. *Conceptualiser*, chercher à définir les termes, les notions (qu'est-ce que l'amitié ? Qu'est-ce qu'un ami?), notamment à partir de distinctions (un ami, est-ce la même chose qu'un copain ? Comment distinguer ami et parent, copain et ami, amoureux et ami ?), pour que la parole permette une pensée précise et qu'on s'accorde sur ce dont on parle ;
2. *Problématiser* permet un doute constructif, une distance par rapport à son propre avis ou ce qui vient d'être avancé, souvent émis sous la forme d'une affirmation. En ouvrant différentes pistes, le questionnement permet de mettre en recherche individuellement et collectivement et ouvre sur la problématisation consciente des différents avis (une amitié dure-t-elle toujours ? Peut-on rester amis quand on est amoureux ? Qu'est-ce qui fait qu'on devient amis?) ;
3. *Argumenter* implique de fonder rationnellement son point de vue quand on affirme une thèse ou de donner les raisons de son désaccord par des objections cohérentes et justifiées. Il s'agit de prendre le pli d'une pensée consistante, qui s'interroge sur ses fondements et vise à penser le réel de façon non contradictoire.

La **dimension démocratique** est liée au projet de penser en groupe, avec la nécessité d'un cadre pour réglementer la parole et travailler l'écoute et le respect de la différence¹⁵.

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

¹⁴ Michel Tozzi, comme Oscar Brenifier, ont contribué à l'écriture d'un rapport sur la philosophie à l'école primaire dans le monde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601F.pdf>.

PhiloCité participe à ce colloque depuis quelques années et est depuis 2016 organisateur d'un chantier nommé précisément « PhiloCité ».

¹⁵ C'est pour souligner l'importance de la dimension démocratique du dispositif, que Tozzi a modifié son nom initial, DVP (« Discussion à Visée Philosophique »), en DVDP (« et Philosophique »).

Héritière de la pédagogie coopérative (Freinet), de la pédagogie institutionnelle (Oury et Vasquez) et de l'éducation nouvelle (Clarapède), la DVDP leur emprunte des règles de mise en sécurité et de prise de parole, ainsi qu'un certain nombre de « fonctions » ou « métiers » attribués aux participants¹⁶.

Une table est disposée près du tableau – repère central d'une classe et symbole de pouvoir – pour l'équipe d'animation qui est composée de 4 personnes : l'animateur en est le membre central, avec d'un côté, le reformulateur qu'il gère, et de l'autre, le président, qu'il étaye en cas de besoin. À la suite du président se trouve le synthétiseur dont le président gère le(s) moment(s) du (des) rapport(s). Les discutants sont disposés autour en U (avec des tables) ou en cercle (assis sur des chaises) – avec la nécessité que tout le monde se voie. Les observateurs sont à l'extérieur du cercle ; ils doivent aussi jouir de conditions d'observation optimale.

La durée totale d'une DVDP peut-être de 20' vers 4-6 ans, de 30 ou 45' entre 7 et 9 ans, et 60' ou 75' pour les 10-12 ans. Une périodicité régulière est souhaitable pour laisser se mettre en place le processus d'amélioration.

1. Le Participant

Participer est un rôle comme les autres, qui a son cahier des charges. Tout participant se doit d'essayer d'intervenir. Il doit faire attention à n'être ni trop dominant ni trop discret, et ne pas couper la parole ou parler sans l'avoir reçue et il doit chercher aussi à ne être le seul dans cette démarche ! Chacun est co-responsable du fonctionnement de la discussion.

Le participant se doit aussi de dire ce qu'il pense et de penser ce qu'il dit. Il cherche à faire avancer la discussion par des idées nouvelles. Et il veille également à faire des liens avec ce que les autres ont dit précédemment – ce qui signifie qu'il est attentif à ce que les autres amènent dans la discussion.

Puisque participant est un rôle, aucun des autres rôles ne permet de participer à la discussion.

2. Le président de séance

Gardien du temps, il ouvre la séance et prévient cinq minutes avant de la clôturer. Surtout, il assure le cadre réglementaire de la discussion, en énonçant en début d'animation des règles simples, dont il assure ensuite le respect¹⁷ :

1. Règles portant sur le climat : Il est strictement interdit de se moquer des autres ; et de critiquer leur discours dans la volonté de nuire.

2. Règles portant sur la distribution de la parole : Chaque participant demande la parole en signalant discrètement sa volonté de parler au président. Celui-ci donne la parole dans l'ordre des demandes (éventuellement en le notant). Il peut cependant changer cet ordre pour donner la priorité à celui qui ne s'est pas encore exprimé (qui peut toujours refuser) ou à celui qui a parlé le moins de fois ou le moins longtemps. Il peut aussi suggérer un tour de table de tous les participants ou seulement des « muets ». L'animateur ne demande pas la parole parce qu'il reste garant de la dimension philosophique.

C'est un rôle qui exige une grande vigilance (il va de soi que le président de séance ne participe pas à la discussion et ne donne jamais son avis sur le contenu de la discussion), mais aussi une certaine autorité pour gérer le climat du groupe. Honorifique et valorisant, il permet aussi un apprentissage de l'exercice non arbitraire du pouvoir.

3. Le Reformulateur

Focalisé sur les idées exprimées et non sur la personne ou son intention, sa fonction nécessite d'écouter, de comprendre et de redire (trois compétences distinctes) sans juger et sans rien ajouter (l'exigence de ce rôle implique aussi de ne pas participer à la discussion).

Poussant à se placer du point de vue de la pensée d'un autre, la reformulation convoque une double habileté : *intellectuelle*, car il faut redire clairement et synthétiquement ce qui vient d'être dit, en préservant l'essentiel, et *éthique*, car il exige une attention à l'autre qui permet de se brancher vraiment sur ce qu'il veut dire et la modestie de proposer sa reformulation comme une tentative peut-être inexacte ou incomplète (« est-ce que je te reformule bien si je dis que... ? »).

¹⁶ Cet apport de la pédagogie coopérative et institutionnelle n'est pas seulement intéressant du point de vue des valeurs (autonomie, co-responsabilité, coopération), il l'est aussi du point de vue fonctionnel : donnant à chacun une responsabilité, on le valorise en même temps qu'on le conduit à travailler en conscience les compétences que tous nos programmes d'éducation définissent comme transversales et fondamentales : l'écoute, la parole claire et concise, le respect de l'autre et de la différence, la capacité d'articuler son propos à celui des autres, l'esprit critique, l'habileté à fonder son jugement sur des raisons dont le bien-fondé a été évalué, etc.

¹⁷ Il peut aller jusqu'à exclure, après avertissement, un « gêneur ».

4. Le Synthétiseur

Le synthétiseur est la mémoire du groupe. Il est tel un reformulateur dont le travail porterait sur un temps plus long, avec passage par l'écrit (un tel rôle ne convient donc aux enfants qu'à partir de 8 ans, sauf à passer par le dessin). Le compte rendu des idées peut se faire soit en les reprenant dans l'ordre de leur apparition, soit et c'est mieux en les organisant de façon schématique (quelles sont les différentes pistes suivies, les thèses opposées ?).

L'écoute de la synthèse, qui se fait à la sollicitation du président en fin d'animation (ou éventuellement de l'animateur en cours de discussion, pour faire le point), permet donc à chacun de ré-entendre sous une forme plus synthétique ce qui a été dit (cela peut avoir un effet « narcissisant » pour le groupe).

5. Les Observateurs

A l'aide d'un cahier des charges précis, et en se tenant autant que possible à des données factuelles, les observateurs ont pour fonction de relever des informations utiles pour prendre conscience de ce qui se passe et, proposant ainsi au groupe un diagnostic des forces et des faiblesses, d'ouvrir un processus d'amélioration.

1. *Observateur de fonctions* : l'observation précise d'une fonction permet de s'y préparer en l'expérimentant d'abord de l'extérieur. Il faut en comprendre le cahier des charges, les difficultés, les moyens d'y parvenir. Ex : le président de séance a-t-il donné la parole à chacun ? Son regard a-t-il balayé sans cesse tous les participants ? On peut aussi de cette manière se préparer à endosser le rôle d'animateur en l'observant préalablement (en ce compris les enfants ou adolescents eux-mêmes) .

2. *Observateur de la dynamique de groupe* : qui parle (ou pas), combien de fois ? Quel est le climat du groupe ? Quel niveau d'écoute ? D'entre-aide ? De tolérance au désaccord ?

3. *Observateur des processus de pensée* : il faut arriver à saisir des exemples de tentatives de définition, de distinctions de notions, d'opposition de thèses, d'arguments qui prouvent ou qui objectent... Observer l'argumentation, la problématisation, la conceptualisation, personne ne sait faire cela au départ mais cela s'apprend et c'est éminemment formateur pour apprendre à philosopher.

Observer est une habileté philosophique essentielle : c'est apprendre à diagnostiquer, c'est-à-dire finalement à travailler aussi son jugement parce qu'on observe de plus en plus de choses, de mieux en mieux, de plus en plus distinctement. Proposer des missions d'observer d'une discussion philosophique, c'est aussi signifier que la philosophie est un processus et non une excellence : il s'agit de comprendre comment on fait, sur quoi on bute pour faire autrement et mieux.

Chaque discussion est ainsi suivie d'une phase d'analyse, guidée par l'animateur, et moins longue que la discussion elle-même.

c) Le rôle de l'animateur¹⁸

1° Le cadre

Après avoir réparti les différents rôles entre les participants volontaires (ou selon un tour systématiquement définis de tous à tous les postes), l'animateur invite chacun d'entre eux à lire la fiche qui clarifie ses missions, à poser éventuellement des questions et à en reformuler l'essentiel, devant le groupe, dans un rituel d'entrée en fonction. Il les sollicitera ensuite en cours de discussion et les aidera à exercer chacun au mieux leurs missions. Au signal du président, l'animateur clôturera la discussion sans conclure sur le fond, car on pourrait toujours encore approfondir. Il donnera ensuite la parole aux différents rôles internes pour une auto-évaluation, puis à la synthèse et aux rôles externes pour un retour d'observation. Il partage la gestion du cadre réglementaire et du temps avec le président, mais c'est lui qui fixe le temps disponible pour la discussion et le retour des rôles.

¹⁸ Cf. l'article de Michel Tozzi publié dans *Diotime-L'agora*, n° 55 (1/2013), « Le cahier des charges de l'animateur d'une DVDP (Discussion à Visée Démocratique et Philosophique), en classe ou au café philo ».

2° Le support de départ

L'animateur lit le support de la discussion, texte ou histoire¹⁹, et propose une question de départ, à partir de laquelle il peut proposer quelques pistes de réflexion (que les participants emprunteront ... ou pas).

3° Le climat

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

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

Il ne dit pas son point de vue personnel et évite de privilégier une intervention sur une autre. Ses interventions ont pour objectif d'aider le groupe à mieux penser, pas de penser à sa place. Il se fait attentif à ce qui motive les participants et évite de mener le groupe où il voudrait qu'il aille.

4° La reformulation

L'animateur demande régulièrement des reformulations. Il en pratique aussi mais à la condition supplémentaire de relever le lien entre deux interventions ou de souligner la piste qui se dégage de la dernière intervention, son lien avec la question traitée (il évite ainsi d'empiéter sur la fonction du reformulateur).

En désaffectant les prises de paroles il leur donne un statut d'idées. La reformulation neutre d'idées contradictoires est une manière de gérer les conflits interpersonnels, avant de relancer par une question adressée au groupe (il reformule sans regarder l'intervenant s'il veut réorienter le débat vers le groupe).

5° Les processus de pensée

L'animateur est le garant de la dimension philosophique de la discussion. Il l'accompagne par des interventions ciblées visant à exercer une vigilance intellectuelle sur les processus de pensée : pour poser une question, demander une définition, la justification d'une affirmation ou d'un désaccord, des exemples pour illustrer et des contre-exemples pour tester la validité d'une affirmation, etc. Il connaît donc les processus mentaux pour philosopher : problématiser, conceptualiser, argumenter et les nomme pour donner des repères méta-cognitifs aux participants.

6° Les liens

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

Il ne préjuge pas du hors sujet d'une intervention, mais demande le lien du propos avec le sujet traité. En cas de hors sujet, il rappelle qu'on cherche autant que possible à penser ensemble et que l'on a besoin pour se faire de traiter de la même question en même temps.

7° Une nouveauté ?

Il signale chaque idée nouvelle émise, elle est ainsi valorisée comme signe d'une avancée. Pour que la discussion avance, il peut aussi proposer une piste, une autre dimension jusque-là inexplorée (c'est ici que la préparation de questions et de notions clefs à définir peut être utile).

8° Le rythme

Il arrête la discussion pour faire des pauses structurantes : on s'arrête, on fait le point (« Là était la question, ... ») - ou simplement proposer un silence pour réfléchir. 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 individuellement²⁰.

19 Le support privilégié par Michel Tozzi, ce sont les mythes, dont le contenu existentiel invite à penser sa vie dans ses difficultés et dans les dilemmes qu'elle nous impose régulièrement.

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

IV. L'Atelier de Réflexion sur l'Humaine Condition (ARCH) d'Agas-Lévine

a) Historique et enjeux de la méthode

1° Jacques Lévine



Docteur en psychologie et psychanalyste français, Jacques Lévine s'est très tôt intéressé à la pensée des enfants. Il y consacre d'ailleurs sa thèse de psychologie²¹. Il développe, à partir de l'idée d'Henri Wallon²² d'enfant génétiquement social, celle d'enfant « génétiquement philosophe ». Proche de la pédagogie Freinet, de laquelle il reprend des outils comme celui de l'expression libre en classe, Lévine conceptualise la notion d'« interlocuteur valable ». Il concrétisera sa volonté de mettre la psychanalyse au service de la pédagogie en fondant l'« AGSAS » (Association de Groupes de Soutien au Soutien), avant de développer le principe de ses Ateliers de Philosophie.

2° Des groupes de « soutien au soutien »... aux Ateliers de Philosophie

Créé en 1993, l'AGSAS vise à soutenir le « soutien scolaire » : les professeurs en première ligne ou les éducateurs ayant pour tâche de soutenir les élèves en difficulté scolaire. Des groupes composés d'une dizaine de professionnels du monde de l'éducation et d'un psychanalyste (ou un psychologue, ou encore un enseignant formé à la méthode) s'y réunissent de manière hebdomadaire pour traiter d'un cas concret délicat exposé par un participant, dans une solidarité où chacun fait sien la situation problématique, dans le non-jugement de l'autre, la confidentialité et la non-conflitualité.

Il s'agit de traiter l'échec scolaire d'un point de vue pédagogique et psychologique²³. Cette prise en charge de la souffrance générée par l'échec chez l'enfant, mais aussi chez les parents et finalement chez tous les acteurs du système éducatif, invite à trois modifications de la perspective pédagogique : l'école n'est pas seulement un lieu d'apprentissage mais aussi un lieu de vie ; l'enfant n'est pas uniquement un élève mais plus globalement un être humain ; les problèmes scolaires touchent potentiellement toutes les dimensions de son être et de sa vie.

En 1996, Lévine découvre les travaux de Lipman. Et crée la même année sa propre méthode d'ateliers de philosophie en collaboration avec Agnès Pautard, enseignante en Maternelle, les « Ateliers de Réflexion sur la Condition Humaine » (ARCH)²⁴.

Particulièrement attentif aux enfants qui sont dans des postures de refus, il considère comme préalable indispensable le besoin qu'a l'enfant de faire l'expérience de sa propre pensée, d'en être à la source, ainsi que des plaisirs et des pouvoirs qu'elle procure. Un objectif y sera donc de privilégier la parole des enfants, afin qu'il s'y ose, se l'approprie et apprenne à lui donner une valeur, avec le minimum d'interventions de la part de l'adulte. Au contraire des autres courants qui proposent plutôt d'entrer dans une « méthodologie de la pensée », il propose une manière de philosopher plus « naturelle », liée davantage au plaisir de réfléchir de façon informelle sur ce qu'est la vie qu'au souci de bien raisonner. En faisant primer la pensée sur la parole, il privilégie par ailleurs le « débat interne » (débat avec soi-même qui n'est pas oralisé).

Dans un cadre assurant un climat « hors-menace »²⁵, et par la mise en place d'une circulation de la parole qui casse la structure du débat, l'ARCH est une sorte de méditation partagée, sollicitant une pensée où les réflexions se croisent, et se fécondent les unes les autres.

Lors de l'atelier, l'enfant acquiert un nouveau statut identitaire, en rupture avec celui d'apprenant auquel il est habitué. Considéré dans sa qualité d'être pensant parmi les autres, il est reconnu comme « interlocuteur valable ». Ce qui est ainsi visé, c'est un élargissement du moi identitaire : du « Petit Tout » (le Moi), au « Moyen Tout » (le Moi des groupes d'appartenance) puis au « Grand tout » (l'Universel).

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

22 Philosophe, psychologue, neuropsychiatre, pédagogue (1879-1962), dont Lévine fut assistant au CNRS.

23 La perspective d'AGSAS invite à un « regard tripolaire », par lequel il s'agit de penser ensemble trois dimensions de la personne : la dimension blessée issue du passé ; l'organisation réactionnelle qui se manifeste au présent ; et la dimension intacte, tournée vers l'avenir, sur laquelle il est possible de parier. Chercher cette dimension intacte permet de changer de regard sur la personne qu'on considérerait peut-être trop sous les deux autres dimensions.

24 Diverses dénominations se sont succédées.

25 Espace protégé de la dimension conflictuelle des relations humaines et de la vie, où nous pouvons chacun affronter les menaces qui pèsent sur nous.

La procédure s'inscrit en principe dans la continuité et la régularité. En Maternelle, il est conseillé de fonctionner par petits groupes (de 6 à 15 enfants), par demi-classes ou classes entières ensuite.

Les participants sont assis en cercle, sur des chaises ou des coussins.

Le dispositif comprend un protocole simple :

1. La mise en place du dispositif et l'énoncé du thème.
2. La discussion proprement dite.
3. La réécoute éventuelle de la séance.
4. Un moment d'échanges sur son déroulement.
5. Les traces éventuelles de l'atelier.

1° Mise en place du dispositif

L'animation débute toujours par un avant-propos sur « *Qu'est-ce que la philosophie ?* », pendant laquelle l'animateur n'émet aucun jugement sur les réponses, se contentant de petits signes d'acquiescement²⁶. Dans un langage simple, il poursuit en précisant ou en complétant la définition des participants : le sujet de la réflexion sera universel dans l'espace et dans le temps, il n'y a pas de réponses définitives aux questions auxquelles le groupe va réfléchir, mais au contraire elles peuvent être remises en question par d'autres ou par soi-même. Il invite chacun à changer de statut en sortant de sa place habituelle pour réfléchir en tant qu'être humain parmi les autres, « personne dans le monde », et pas seulement élève, enfant, professeur, adulte.

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

Le thème est ensuite énoncé sous la forme d'un « mot inducteur » : « *Aujourd'hui nous allons réfléchir sur ...* ». Les participants ont alors une minute pour réfléchir chacun pour eux-mêmes et constituer leur propre pensée avant la discussion. Proposer un mot et pas une question permet d'éviter le risque d'induire l'idée qu'il y a une réponse juste à la question posée et contribue à déscolariser l'atelier. Généralement, c'est l'animateur qui choisit le mot, sans le dévoiler à l'avance (sans critère spécifique, sauf à ce qu'il puisse être décontextualisé, en veillant donc à ce qu'il ne soit pas directement lié à une circonstance affectante ou à ce qu'il ne corresponde pas particulièrement à un moment de l'apprentissage scolaire)²⁷.

La *minute de silence* est un moment rare à l'école. Dans cette méthode, bien plus que dans les autres, il y a l'épreuve possible du silence comme contexte qui permet la réflexion.

2° La discussion

Un bâton de parole *circule* entre les participants, passant de voisin en voisin, dans le sens des aiguilles d'une montre, pendant plusieurs tours, minimum deux. On ne peut parler que lorsque le bâton de parole arrive jusqu'à nous (on ne peut pas le demander, on ne peut pas interrompre quelqu'un qui parle). Mais on a le droit de ne pas parler (simplement en passant le bâton de parole à son voisin ; la possibilité se représentera au tour suivant). L'animateur se retire du cercle, il n'intervient que pour garantir le respect du cadre (cette non-intervention concerne également ses mimiques, regards et commentaires qu'il doit contrôler soigneusement).

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

26 La première fois cela a surtout une fonction purgative, où il ne s'agit pas tant de présenter l'activité que de se débarrasser d'une représentation de la philosophie qui peut être inhibante voire angoissante (ex : « c'est 2/20 au BAC », « c'est l'histoire très complexe de la philosophie », « c'est un truc d'intellos », « la connaissance de grands auteurs »).

27 Il y a selon Lévine trois sortes de mots : ceux qui amènent à s'interroger sur la nature et les structures sociales, ce qui lie un être humain à son environnement (la famille, l'argent, le travail, la loi, le pouvoir, les différences homme/animal, masculin/féminin, enfant/adulte, les périodes de la vie, etc.), ceux qui portent sur les sentiments qui en résultent (le bonheur, le chagrin, la peur, l'amour, la haine, la honte, le désir d'exister, etc.), et ceux qui concernent les valeurs et les contre-valeurs (ce qui important, le devoir, la beauté, la justice, l'égalité, la liberté, etc.). Signalons qu'il peut être intéressant de proposer une action, en utilisant plutôt la forme du verbe.

La séance dure dix minutes (ou au minimum deux tours de parole). C'est certes peu, mais, outre que cela a l'avantage d'en faire un dispositif peu chronophage, l'objectif est d'éviter l'éparpillement de la réflexion, la saturation et la démotivation.

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

3° La réécoute

Nous privilégions l'enregistrement de la discussion, bien qu'il ne soit plus aujourd'hui considéré comme un invariant de la méthode. Le micro prend dans ce cas la place du bâton de parole, renforçant l'importance accordée à la parole de chacun. La réécoute de la séance peut se faire immédiatement après la discussion. Dans une attention flottante, opposée à l'écoute dirigée ou focalisée, c'est notamment l'occasion d'entendre des idées qui nous avaient échappé ou de les comprendre d'une autre manière mais aussi de prendre autrement conscience de ce qu'on a dit.

Écouter pendant la première partie, puis réécouter encore ensuite, permet d'apprendre en retour non seulement à extérioriser, mais aussi à intérioriser la pensée. Cette étape valorise et travaille l'écoute comme telle, mais permet également d'appivoiser sa propre voix, entendue de l'extérieur et plus, comme habituellement, de l'intérieur. C'est enfin une façon de valoriser ce qui s'est dit dans l'atelier.

4° Échange sur le déroulement

Suivent environ dix nouvelles minutes d'échanges sur le déroulement de la discussion. L'animateur revient alors dans le groupe pour demander aux participants comment la séance s'est passée pour eux, si des difficultés ont été rencontrées et si ceux qui n'ont pas ou peu parlé peuvent expliquer pourquoi. C'est aussi éventuellement l'occasion d'un approfondissement, pendant lequel l'animateur facilite discrètement la parole, sans pour autant relancer un débat.

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

5° Les traces de la pensée

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

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

L'animateur peut aussi proposer aux enfants une trace écrite (ou graphique). Par exemple que chacun écrive une phrase au choix, mémoire de la discussion (qu'elle y ait été prononcée ou non), sur une petite bande de papier coloré, et explique la raison de ce choix (on peut ensuite les afficher sur un arbre). Ces traces pourront éventuellement être également réutilisées pour une réflexion ultérieure. L'important est que ce ne soit pas un produit fini, une clôture. L'atelier de philosophie est conçu comme une mise en mouvement : il est important que « ça continue de penser en nous ».

c) Le rôle de l'animateur : la non-intervention

La non-intervention de l'animateur, en sollicitant une posture radicalement différente de celle de l'enseignant, permet une autre manière d'être ensemble dans la classe, dans une relation différente de celle de maître-élève ou enfant-adulte. Dans un cadre exigeant et rassurant, le processus de recherche collective à l'œuvre dans l'atelier de philosophie n'est pour une fois pas l'enjeu d'une évaluation scolaire, il n'y a aucune attente au niveau des contenus.

Pour autant son silence n'est pas une absence, mais plutôt une sorte « présence-absence ». Le message implicite adressé à l'enfant qui passe par cette posture silencieuse, c'est celui de la confiance en sa capacité à réfléchir, lui permettant de changer de statut.

Il est important de relever que le principe de non-intervention n'est pas absolu. En instaurant le moins de règles possibles, l'animateur refuse aussi le rôle de gendarme, misant sur le fonctionnement même du dispositif pour éviter les difficultés habituelles du débat. Mais, étant garant du cadre, il n'est pas question qu'il s'interdise de mettre quelques limites. Il intervient donc à chaque fois qu'il y a besoin de rappeler le cadre, si possible pas pendant l'atelier, mais au minimum dans un deuxième temps. Il peut notamment prendre la décision d'arrêter la séance s'il y a trop de chahut, d'esclaffements, de ricanements, en partageant explicitement son constat qu'ils ne sont pas dans de bonnes conditions pour réfléchir.

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

V. La maïeutique socratique d'Oscar Brenifier

a) Histoire et fondements théoriques : Socrate & co

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

Appartenant au patrimoine de la philosophie antique, nous connaissons la maïeutique dans sa version académique grâce aux dialogues écrits de Platon qui mettent Socrate en scène. Or la maïeutique ne produit ses effets qu'en tant que pratique vivante de dialogue. C'est à la réactualisation de cette pratique que s'est attelé Oscar Brenifier.

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

2° Oscar Brenifier



Brenifier a fondé en 1995 avec Isabelle Millon (sa femme), l'Institut de pratiques philosophiques (IPP)²⁸ dont la vocation est de développer la philosophie comme une pratique de questionnement, de discussions collectives, de cafés philo, de séminaires de recherches et de réflexions, mais aussi de consultations. Il varie les formes et les publics, mais également les lieux de pratique : l'école, la prison, des médiathèques, des entreprises, etc., et ce, partout dans le monde.

En 2007, Oscar Brenifier a, comme Michel Tozzi, contribué en tant qu'expert à la rédaction du rapport de l'Unesco sur la philosophie dans le monde, *La philosophie, école de liberté*. Dans ce cadre, il a été un des organisateurs, au siège de l'Unesco à Paris, du Colloque international sur les « Nouvelles Pratiques Philosophiques » en novembre 2006. Il est également l'auteur de nombreux livres de philosophie destinés aux enfants, souvent magnifiquement illustrés et construits sur des concepts originaux. Ces livres publiés en français, ont été traduits parfois dans une trentaine de langues.

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

3° Enjeux de sa méthode

La dimension philosophique

La dimension philosophique de la maïeutique repose sur son exigence constante de *réflexivité*. La philosophie y est considérée comme une pratique qui peut nous permettre de mieux nous connaître, d'entretenir un rapport à nous-mêmes plus conscient, d'évaluer attentivement nos idées.

Une réflexion philosophique porte sur un objet, mais aussi sur la manière dont on en parle (dimension épistémologique), et sur le fait que ce soit nous, ici et maintenant, qui en parlons (dimension historique). Ainsi, le rôle de l'animateur sera de tenter d'être un miroir pour son interlocuteur en posant la question qui l'invite à opérer lui-même l'articulation entre ces différents niveaux : que dit-il de l'objet dont on parle et que dit-il de lui-même en parlant de l'objet ?

La maïeutique n'est efficace qu'à éprouver l'« âme grosse » de diverses manières : en testant la consistance logique de son propos ; en confrontant ce propos à ces conditions d'énonciation ; en interrogeant l'être qui à la fois se cache et se révèle par de tels propos. On passera donc sans cesse d'un travail *logique* à un travail d'*attention* à ce que l'on fait et à ce que l'on dit, et de ceux-ci à un travail de sape *psychologique*.

S'éduquer à la pensée collective

Penser, c'est toujours *dialoguer*, avec soi-même ou avec les autres, dans un dialogue qui se vit comme une aventure de la pensée. Un des premiers défis d'un atelier de philosophie maïeutique consiste donc à ouvrir cette possibilité de modifier sa pensée. Un des enjeux fondamentaux du débat philosophique consiste donc à passer de l'expression (et de l'imposition) des avis à la volonté d'aider le groupe dans son cheminement.

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

On le voit, l'enjeu philosophique est intrinsèquement lié à l'enjeu collectif. A l'effort de celui qui écoute et observe les paroles d'autrui pour y déceler des problématiques et des confusions partagées par tous répond l'effort de celui qui tâche de comprendre ce qu'il dit, rendant par là communicable ce qu'il est et faisant ainsi profiter la collectivité de son effort personnel.

b) Le Dispositif

1° Les règles du jeu

Le dispositif vise à actualiser les conditions du dialogue philosophique et l'animateur est le garant du maintien de cette exigence :

1. *S'engager entièrement et constamment* dans le travail commun, en participant. Aucun retrait n'est admissible par exemple lorsque tous sont appelés à prendre position de façon visible. L'absence de pensée, les problèmes d'écoute, d'inattention passagère, de confusion, doivent eux aussi être pensés et ne pas servir d'excuse pour se soustraire à l'activité. Ils sont signifiants et sont rendus tels. Tous sont toujours susceptibles de devenir les interlocuteurs privilégiés de l'animateur dans un dialogue serré.

2. *Parler avec le plus de concision possible* : pour distinguer l'essentiel de l'accessoire, mais aussi parce qu'un dialogue n'est pas une suite de longs monologues, mais une suite d'interventions courtes et en étroites interactions.

3. *S'engager authentiquement*, autrement dit, dire ce qu'on pense et penser ce qu'on dit. Il peut être tentant, lorsqu'on est questionné, de multiplier les stratégies d'évitement. Mais il s'agit ici de se lier à sa propre parole. Parole et pensée ont partie liées : si ce que je dis n'est pas clair, c'est que ma pensée n'est pas claire non plus. On ne peut pas entretenir le fantasme, confortable pour l'ego, d'une pensée qui échappe indéfiniment à la tentative de l'énoncer. Ainsi, après avoir travaillé à dire ce que l'on pense, on se doit d'assumer ce que l'on a dit. Ce faisant, on accepte que l'examen porte sur ce qui est dit et qu'il révèle bien ainsi les lacunes, confusions ou les incohérences de la pensée.

4. *Parler le plus clairement possible*. La clarté est une condition de la compréhension de notre discours, dimension qu'on ne peut négliger quand on veut penser à plusieurs.

5. *Accepter les questions de l'animateur*, c'est-à-dire d'accepter d'y répondre. Répondre n'est pas seulement « prendre la parole après une interrogation », c'est s'efforcer de clarifier le point précis sur lequel on est interrogé. Toute complaisance est à nouveau proscrite : on répond à la question et non à quelque chose d'un peu différent, à côté, pas loin, qui serait la question qu'on trouverait plus juste ou opportune, celle à laquelle on aimerait répondre.

2° Un début et une fin ?

L'animateur se lance dans l'activité en présentant de façon succincte sa méthode et ses attendus, mais, en fait, tout a déjà démarré : à la première intervention d'un participant, avant même de savoir par quelle activité commence la séance, le jeu du questionnement est lancé. La fin de l'activité n'est pas ritualisée davantage. Aussi faut-il voir dans la séance un moment d'entraînement, qui n'a pas sa finalité en elle-même, mais dans les effets de nettoyage, de conscience et de clarification de la pensée qu'elle permet, encore après la séance.

3° Un climat

Platon reprocha à Socrate, condamné à mort, de n'avoir pas pris suffisamment de précautions dans l'usage de cette méthode confrontante... Il faut certes ébranler pour inviter à penser l'impensé, mais omettre la prévisible revanche des émotions peut coûter cher ! Un climat particulier est en effet nécessaire pour permettre un travail de la raison :

1. *Un climat de confiance*, qui permet au participant de sentir, par delà les questions bourdonnantes, la bienveillance de l'animateur et de continuer à jouer le jeu, malgré l'inconfort ;

2. *L'humour* est un facteur important de dédramatisation – la maïeutique a avantage à se vivre comme un *jeu sérieux*. Mais aussi de distanciation : rire de soi-même, c'est se voir sous un regard extérieur et détaché.

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

L'animateur ne fait que questionner les participants, de façon systématique, selon différents types d'adresse. Répétées régulièrement, à des occasions propices, ces questions deviennent prévisibles pour l'auditoire, signe qu'il apprivoise la méthode et son fonctionnement – ce qui est indispensable.

La question-miroir retourne au participant qui pose une question sa propre question de façon qu'il y réponde lui-même.

La question-écho renvoie au groupe une question adressée par l'un des participants à l'animateur.

Le vote à main levée est régulièrement organisé par l'animateur pour solliciter l'avis du groupe au sujet d'une affirmation qui vient d'être faite par l'un des participants : « Qui est d'accord/ Qui n'est pas d'accord ? ». Marquer cet accord ou ce désaccord systématiquement, par une main levée, c'est prendre parti d'une façon tranchée et visible de tous, qui permettra à l'animateur de discerner la majorité et de tester – de façon prioritaire le désaccord – en sollicitant quelqu'un qui lève la main et n'a pas encore parlé beaucoup ou du tout.

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

La question fermée

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

Un des trucs et astuces pour développer cet art de la question contraignante est de poser des questions auxquelles la réponse est d'abord un positionnement par « oui » ou par « non » (une question « fermée » donc). On veille ensuite à ce que ce positionnement initial requis par la question soit bien explicite. L'autre « truc », c'est l'alternative, qui ne propose que deux voies et demande d'opérer un choix entre les deux.

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

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

5° La fonction du groupe ?

Nous avons besoin de la présence d'un tiers, d'un groupe-tiers, pour percevoir nous-même ce que nous donnons à voir aux autres et que nous ne voyons pourtant pas.

L'animateur fait d'abord appel au *sens commun* de son interlocuteur : « Est-ce que pour le sens commun, la distinction que tu proposes est claire ou pas claire ? » ; « Pour le sens commun, que signifie cette expression, cet adverbe, cet adjectif... ? ». Ces questions permettent d'entrer en dialogue avec soi-même. Elles sont mues par une même perspective : parvenir à se regarder *depuis le point de vue des autres*, du sens commun, du bon sens. Il arrive, par exemple, que nous cherchions à défendre une idée simplement parce qu'elle est la nôtre et que nous n'aimons pas avoir tort. Pris dans ce fonctionnement assez banal du débat classique, nous n'avons plus aucun recul et ne nous en rendons même plus compte. Cet effet de recul est alors salutaire, il est la condition de possibilité d'une véritable réflexion.

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

6° L'usage du tableau

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

I° Travailler les conditions de la pensée

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

1. La philosophie comme un art martial - S'engager entièrement

Les pratiques martiales, qui cultivent un art de l'éveil, sont toujours vigilantes à la posture physique : elle est la condition de possibilité de l'attention et de la concentration. Il faut veiller ici à la fois à la façon que *chacun* a de se tenir et à la façon dont le *groupe* est disposé. Un tel est avachi ou au contraire gesticule constamment ? La classe est sur-excitée ? Il faudra prendre en charge ces attitudes pour obtenir un climat de travail serein et concentré. L'animateur saisit chaque occasion de distraction pour proposer un exercice de conscience de son corps. Demandez par exemple à chacun de prendre conscience de sa position (« comment la dessinerait-il par exemple ? ») ; il ne faut pas la modifier de suite, mais d'abord l'interroger : « quelles parties touchent le sol ? Y a-t-il des zones de tension ? ». On peut ensuite la modifier pour être mieux centré : les pieds bien à plat, en contact avec le sol, le dos bien droit, les mains avec le centre de la paume en contact avec le banc.

Plus largement, il est intéressant d'interroger le rapport entre une attitude et un état d'esprit ou une émotion. On peut le faire notamment dans un exercice simple : « Serrez très fort les deux poings. Observez l'état d'esprit dans lequel vous êtes. Desserrez doucement les mains. Est-ce que cela change quelque chose à cet état d'esprit ? ». Le travail s'opère aussi sur la rapidité ou l'hésitation infinie : les Lucky Lucke de la pensée sont invités à compter jusqu'à trois avant de répondre à une question pourtant toute simple ; les hésitants feront plutôt l'exercice du Samouraï : il faut répondre à une question simple avant que le stylo ne touche terre. Ces petits exercices mobilisent une attitude tout à la fois corporelle et psychique qui rend possible le travail philosophique.

2. Arrêter le flux – Parler avec concision

Le propre de l'immédiateté est sa rapidité et son manque de rigueur. Le flux d'une intervention longue n'offre pas l'occasion d'examiner méticuleusement ce qui est dit et pensé ; vous serez perdu vous-même et la plupart des participants auront oublié la plus grosse partie du message ou retenu chacun quelque chose de différent : plus de discussion commune. Arrêter le flux fait donc partie des conditions de ce travail d'examen.

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

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

On peut souligner qu'on cherche *une* idée, et pas cinq, et même l'idée essentielle et non un saut de mouton d'une idée à l'autre par voisinage et liens flous. Cette ascèse est un chemin pour *goûter la simplicité d'une idée*, dont on peut véritablement examiner les contours et présupposés. Écrire au tableau l'idée principale participe à ce processus. En séparant les idées les unes des autres, le participant devient conscient des opérateurs conceptuels par lesquels il discrimine les choses et découpe la réalité.

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

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

3. L'authenticité

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

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

4. Clair ou pas clair ?

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

5. Accepter les questions de l'animateur

Nous aimons formuler nous-mêmes les questions auxquelles nous acceptons de répondre. Toute autre option est jugée tyrannique et rejetée au nom d'une liberté outragée. Dans la maïeutique, les questions, en forçant à se déterminer pour ou contre, d'accord ou pas, vrai ou faux, permettent de sortir de soi-même. Elles provoquent une secousse ou un déplacement, utile, voire nécessaire, pour penser.

Mettre à mal les innombrables justifications et mécanismes de défense est une fonction délicate qui exige de développer un art de la question qui contraigne, qui fasse des obstacles à l'évidence, qui oblige à penser. Il faut aussi débusquer les façons de ne pas répondre : « Ça dépend », « oui et non », « peut-être », - « ce n'est pas impossible », etc. Les adultes ont mille façons de ne pas répondre. On tient beaucoup à la nuance. Le problème est que cela nous empêche souvent de clarifier le parti pris dominant initial. Or cette clarté est utile à la fois pour soi-même et pour les autres qui nous écoutent.

2° Le travail de la pensée

L'ascèse portant sur les conditions de la pensée prépare et appelle le travail de la pensée sur elle-même. Esquissions brièvement les catégories mobilisées par la mise en branle de la raison :

1. Le même et l'autre :

Pour clarifier, 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 ?

2. L'origine et la distinction :

L'animateur commence par demander au participant de rendre compte de son hypothèse soit en questionnant l'origine de l'idée : « Pourquoi telle formulation ? », « Qu'est-ce qui vous conduit à affirmer cela ? » ; soit au moyen de la discrimination : « Quel est le plus important des divers éléments exprimés ? » « Quel est le mot clef de votre phrase ? ». Ce travail s'effectue en combinant tour à tour l'un et l'autre de ces deux moyens.

Il arrive régulièrement que le participant tente d'échapper à ce travail en se réfugiant dans le relativisme ou la multiplicité indifférenciée : « Ça dépend », « Il y a beaucoup de raisons », « tous les mots ou les idées sont importants », etc. Le fait de choisir, d'obliger à « vectoriser » la pensée, permet tout d'abord d'identifier les ancrages, les refrains, les constantes, et leurs présupposés, pour ensuite les mettre à l'épreuve.

3. Penser l'impensable :

Une fois identifié un ancrage particulier, le moment est venu d'en prendre le contre-pied. Quel que soit l'ancrage ou la thématique particulière que le sujet aura identifié comme central à sa réflexion, nous lui demanderons de formuler et développer l'hypothèse contraire : « Si vous aviez une critique à formuler à l'encontre de votre hypothèse, que serait-elle ? Quelle est l'objection la plus consistante que vous connaissez ou que vous pouvez imaginer à l'égard de la thèse qui vous tient à cœur ? Quelles sont les limites de votre idée ? ».

Cela peut engendrer un moment de crispation, qui servira avant tout à effectuer une prise de conscience de son propre conditionnement psychologique et conceptuel. Si on se risque à cette aventure de pensée, on peut parfois s'apercevoir qu'elle a plus de sens qu'on ne le croyait a priori et qu'elle éclaire notre hypothèse de départ, dont on réussit à mieux cerner la nature et les limites.

3° Montrer les coulisses

C'est 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 perdue sans doute partiellement aujourd'hui au profit d'une philosophie plus technique et académique), et ce sont donc les effets libérateurs et les effets de conscience qui permettront de trancher sur l'intérêt de cette méthode qui rebute parfois ceux qui y voient une façon de castrer l'individu de sa pensée, de ses nuances ou de son sens, plutôt qu'un encouragement musclé à la rigueur, à la clarté et à la réflexion!

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

1. *La frustration de l'interruption* : l'entretien philosophique n'étant pas le lieu du dévouement ou de la convivialité, une parole incomprise et longue, ou encore celle qui ignore l'interlocuteur, se doit d'être interrompue ; si elle ne nourrit pas directement le dialogue, elle ne sert pas à l'entretien et n'a pas lieu d'être dans le contexte de l'exercice.

2. *La frustration liée à l'âpreté* : il s'agit davantage d'analyser la parole que de la prononcer, et tout ce que nous aurons dit pourra être utilisé « contre nous ».

3. *La frustration de la lenteur* : plus question de provoquer accumulations et bousculades de mots, il ne faut craindre ni les silences, ni les arrêts sur une parole donnée afin d'en appréhender pleinement la substance.

4. *La frustration de la trahison* : trahison de notre propre parole qui révèle ce que nous ne désirions pas dire.

5. *La frustration de l'identité* : ne pas être ce que nous voulons être, ne pas être ce que nous croyons être, se voir dépossédé des vérités illusoire que nous entretenons, consciemment ou non, parfois depuis très longtemps, sur nous-même, notre existence et notre intellect.

À partir de ce constat, le participant devient capable de réfléchir, d'analyser ce qu'il est par la mise à l'épreuve, de mieux comprendre son fonctionnement intellectuel, et il peut alors intervenir sur lui-même, tant sur son être que sur sa pensée.

B) EXERCICES DE PHILOSOPHIE

Cette partie comporte des exercices portant sur quelques opérations fondamentales de la philosophie, comme travailler son jugement, questionner, argumenter, définir ou conceptualiser et problématiser. Ces exercices sont destinés à un travail en classe.

Vous trouverez ensuite quelques textes servant de supports de départ à une discussion philosophique.

I. L'art de juger

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 cœur²⁹, comme le dira Lucrèce.

L'une des manières de pratiquer la philosophie dans sa fonction thérapeutique passe par l'art de juger. On y travaille 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. Évaluer la pertinence de son jugement et pouvoir en changer, c'est travailler du même coup sur ses émotions, car, comme le dit Épictète, « ce ne sont pas les choses qui nous attristent, mais la représentation (*dogmata*) que nous en avons ». La mort, par exemple, n'est pas triste en elle-même ; c'est le jugement que nous portons sur elle qui nous attriste. « 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 que la conviction n'est pas toujours liée à la vérité et à entretenir un rapport critique à nos propres convictions. Ils prennent une autre image, celle du poing tantôt fermement serré, tantôt s'ouvrant pour relâcher la prise. Les exercices spirituels de tri de nos représentations doivent permettre cet accommodement du degré de certitude.

29 C'est l'organe dans lequel les épicuriens localisent le principe des émotions et des fonctions intellectuelles.

a) Cartographie des certitudes – comment déserrer le poing ?

« De quoi es-tu certain ? ». Chaque élève répond à cette question et on écrit la liste au tableau. En vis-à-vis, dans une deuxième colonne, on inscrit les motifs de cette certitude. Sur quoi repose-t-elle ? Un travail peut alors se faire 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 déserrer 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 ?

b) Exercice de neutralisation de ses émotions négatives

1° Enjeux

Selon les stoïciens, notre émotion repose toujours sur un jugement antérieur. L'indexation de nos émotions à une activité de notre esprit que nous pourrions contrôler davantage nous donne la possibilité de la libération. Ce n'est pas seulement que la représentation peut nous tromper, mais que seule la représentation nous égare ; nous avons trouvé le lieu unique du travail de l'asservissement et délimité le seul travail utile pour se libérer : contrôler ses représentations (*chrèsis phantasiôn*). Il s'agit d'un travail quotidien par lequel le Sage tempore avec celles qui sont trop séduisantes, ou les décompose par l'analyse afin de les dissoudre. C'est qu'un lien existe entre vérité et sérénité : pour être serein, il faut que nos représentations des choses soient exactes.

Travailler son jugement, c'est alors naturellement travailler à apaiser ses angoisses ou ses colères. Les stoïciens visent l'*apatheia*, l'absence de toute passion ou émotion par le travail critique sur les représentations qui sont à la source de l'émotion. Au regard de l'époque des stoïciens, nous sommes aujourd'hui dans une époque de valorisation de l'émotion qui ne ment pas, qui nous fait vivre les choses plus intensément, etc. Ces exercices doivent donc trouver un sens, qui ne s'impose pas de la même façon aujourd'hui que dans l'Antiquité, où la passion était identifiée à une maladie et opposée à la saine raison. Quel pourrait donc bien être l'intérêt d'un tel travail de neutralisation de ses émotions ?

- Le fait que nos émotions peuvent nous couper de ce que les autres perçoivent de la réalité parfois mentalement (« il est dans son monde »), parfois par des gestes inconsidérés : un enseignant enlève une élève de 15 ans, conduit par sa passion pour elle ; un adolescent se suicide. On ne voit plus alors le réel que sous un angle, parfois très étroit et les conséquences de cette représentation très affectée et très réduite du monde sont dramatiques.
- Le fait que nous nous échappions 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... L'émotion ne dit pas toujours le mieux ni le vrai de ce que nous sommes ; elle dit parfois l'erreur et l'excès.
- Les émotions ne sont pas seulement le sel ou le piment de l'existence ; elles en sont parfois le poison : une émotion douloureuse persistante peut nous empêcher de nous consacrer à autre chose, de dormir, de vivre tout simplement.
- L'émotion a également parfois des effets de contagion qui ne sont pas souhaitables : c'est peut-être parce que je suis irrité que tout va me paraître irritant. Comment limiter ces effets ?
- Travailler son jugement, c'est alors travailler à apaiser ses angoisses, ses désirs extrêmes, ses irritations ou ses colères.

2° Déroulement

Voici l'exercice que vous pouvez proposer à vos élèves :

C'est un exercice qu'on fait oralement, avec toute la classe, à partir de l'une ou l'autre situation proposée par des élèves.

À propos d'une situation qui a généré chez l'un des élèves une émotion négative ou vécue comme une contrariété et dont il accepte de parler, on peut tenter de nommer l'émotion et de retrouver le jugement qui serait à la source de cette émotion, distinguer les éléments descriptifs de la situation et voir si d'autres jugements sur cette situation seraient plus fondés, parce que davantage appuyés sur des éléments factuels précis.

Le tableau se présente comme suit :

Emotion	Jugement	Description de la situation	JUGEMENTS ALTERNATIFS

Exemple : Vous êtes en colère en raison de l'annulation d'un rendez-vous à la dernière minute. On remplit d'abord la colonne « émotion » : vous éprouvez de la colère. Venons-en au jugement. Qu'est-ce que vous estimez au sujet de ce retard qui vous met en colère ? Ce peut être ici par exemple que vous portez un jugement identifiant cette annulation tardive à un manque de respect à votre égard. Ce jugement paraît bien légitime, sauf que... vous ne vous êtes pas assuré qu'on vous manque effectivement de respect ! Ce jugement n'est le plus souvent pas très solidement fondé, et il n'est pas non plus universel : d'autres s'en fichent ou imaginent une autre raison à cette annulation et éprouvent donc d'autres émotions lors d'une situation pourtant similaire à la vôtre. Il ne s'agit pas de vous culpabiliser en vous montrant que vous avez tort d'éprouver ce que vous éprouvez, mais de travailler le jugement sur lequel repose votre émotion pour vous en libérer parce qu'elle n'est pas agréable pour vous et pas toujours très juste non plus.

Deux choses peuvent vous permettre d'apaiser votre emportement :

1° la description neutre aussi fine que possible de la situation, qui vous met du côté de l'objectivité des représentations, plutôt que de la subjectivité d'un jugement de valeur souvent peu fondé parce que prématuré (l'émotion est rapide ; les stoïciens prennent l'image d'un coureur emporté dans son élan pour parler de l'homme ému) ;

2° la variation des jugements qu'on peut porter sur cette situation factuelle peut vous aider aussi à vous décambrer de votre jugement et de l'émotion qu'il nourrit. Si vous parvenez à voir ce que d'autres que vous voient de la situation, vous aurez pris un peu de recul, salutaire pour vous déprendre de votre colère.

Mais il faut s'ouvrir réellement à une compréhension plus large et fine de la situation pour espérer modifier son émotion.

c) Exercice de variations du jugement - « Devenir saint ou bourreau ».

Il s'agit là d'un exercice visant à se désolidariser de son jugement moral (ce qui est particulièrement intéressant lorsqu'il est culpabilisant) : 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, indique le rapport que vous entretenez à vous-mêmes davantage que la réalité des faits. Avant de se désolidariser du jugement moral qu'on porte sur soi-même, il importe d'en diagnostiquer la couleur : êtes-vous plus prompt à relever ce que vous avez mal fait ou au contraire à le négliger et à vous voir sous les traits d'un héros ou d'un brave type ? Êtes-vous plus prompt à vous encourager, à vous gratifier, vous louer ou vous encenser ? Ou êtes-vous plus prompt à vous dénigrer, à vous culpabiliser et vous excuser régulièrement de tous vos manquements? Voyons concrètement...

Considérez le début de cette journée. Retrouvez les moments principaux, leur enchaînement, si possible les menus détails et les pensées qui les ont accompagnés minute après minute. À 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. De manière plus partielle et tendancieuse. Apercevez d'abord l'extrême magnanimité de vos moindres gestes. Interprétez 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 considérer véritablement vos faits et gestes sous cet angle. Peu importe ce que vous avez bien pu accomplir. Vous devez parvenir à discerner dans les premières heures de votre journée - que l'on supposera plus ou moins banale - les signes évidents de votre bonté, de votre grandeur d'âme. En principe, il ne faut cesser l'exercice que lorsque vous aurez le sentiment que ce résultat est à peu près acquis. Vous pouvez alors vous repasser le film – c'est un excellent court métrage, n'est-ce pas ? Suivez ensuite le chemin exactement inverse. Efforcez-vous de trouver, dans vos actes et vos pensées de cette

matinée, les indices évidents de votre perversité légère, de votre malveillance, de votre égoïsme de fond. Parvenez à trouver, dans tout ce qui a été fait et dit, la confirmation de votre caractère médiocre. Voyez-vous en salaud. Et allez-y franchement : on veut du qualificatif sonnante, celui qu'on ne voudrait jamais assumer pour soi-même. Sans plus de raison que vous voyiez en chic type, mais avec non moins de vraisemblance si possible. [il est utile que l'animateur ici propose un exemple personnel].

Dans le *débriefing* de l'exercice ou dans sa présentation, il est intéressant d'insister sur la notion de rapport à soi et sur son importance dans la philosophie ancienne : ce qu'on soigne, c'est le rapport qu'on entretient à soi, aux autres et à la réalité. S'il y a une éthique possible et que nous sommes capables de nous transformer nous-mêmes, c'est parce que nous avons un rapport à nous-mêmes qui est modulable et non fixé une fois pour toutes. Nous avons certainement un pli premier, une inclination vers le dénigrement ou la satisfaction, et il est intéressant d'en prendre conscience – c'est un premier enjeu de cet exercice. Mais l'enjeu décisif, c'est de pouvoir en jouer pour ne tomber dans aucun des extrêmes de jugements trop négatifs ou trop positifs de soi-même. Il est intéressant à la fois d'entretenir un rapport de soutien à soi-même, de contentement, plutôt que de culpabilisation, mais il est aussi intéressant d'en avoir conscience comme d'un rapport qu'on *entretient* (activement, volontairement) à soi et qui n'est pas la réalité de soi, ni de ce qu'on a dit ou fait. L'exercice sert aussi à montrer que le rapport à soi est une question de regard qu'on porte sur soi et que la valeur de vérité de ce regard est nulle ou, en tout cas, doit être sérieusement remise en question. On n'a pas plus « raison » de se voir comme ange que comme démon.

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

d) 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.

II. Le questionnement

a) Quelques catégories de questions

Nous avons souligné dans la première partie l'importance du questionnement en philosophie et évoqué sa fonction première, à entretenir : avoir au monde et aux évidences un rapport de curiosité et d'étonnement. Nous vous proposons ici un travail un peu plus méthodique sur les types et formes de la question : vraie ou fausse (oratoire), avec ou sans présupposé, fermée ou ouverte, personnelle ou philosophique ? Il est parfois capital de diagnostiquer à quelle question nous avons affaire. Quelques précisions sur ces catégories de question :

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.

Un présupposé est une affirmation contenue dans la question, affirmation qu'il faut donc supposer vraie pour répondre à cette question. « Dieu a-t-il une barbe » suppose par exemple que Dieu existe, qu'il est plutôt à l'image d'un homme (que d'une femme ou d'un autre être vivant).

Question personnelle vs question philosophique

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

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

- 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 est plus compliquée qu'il n'y paraît. 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 bien 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 ainsi bloquer les réponses au niveau des avis individuels, mais il peut aussi favoriser l'investissement et l'appropriation de la question par chacun. Le travail de l'animateur est alors ensuite de construire le collectif, de viser la généralisation. Le « on » risque par ailleurs 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' ? »)

Ex. : 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.

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

Deux niveaux de saisie d'une question : analyse interne et externe de la question

L'analyse interne considère la question en elle-même, le sens de ses termes, la cohérence propre de la question et ses présupposés intrinsèques. L'analyse externe s'intéresse au contexte dans lequel la question se pose et aux présupposés contextuels, aux expériences et aux problèmes concrets dans lesquels elle prend place, qui spécifie son sens et manifeste son intérêt vital.

1° Analyse interne

Le principe de toute analyse (et le sens du verbe en grec), c'est de découper ou décomposer un énoncé en ses diverses composantes pour en saisir le(s) sens, sans rien y ajouter d'extérieur. Analyser un énoncé ou une question est donc bien un examen « interne » de ceux-ci, qui permet de déterminer plus précisément le sens des termes, la cohérence de l'énoncé et les éventuels présupposés qu'il contient en propre.

Exemple d'analyse : « Peut-on avoir raison contre les faits ? ». Pour répondre à cette question d'un BAC français en sciences, l'analyse est particulièrement utile, en raison de la polysémie des termes.

« 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 réelle : est-ce que ça pourrait arriver ? Ou bien morale : a-t-on le droit ? Etc.

Selon les différents sens de ces termes, la question trouvera des réponses différentes. Ne pas analyser, c'est s'exposer à ces différences de réponses, sans en comprendre la source. Analyser, c'est ici une occasion de problématiser la question en conceptualisant les termes, c'est-à-dire en somme de différer la réponse pour envisager les différentes pistes qui s'offrent à nous.

Un autre élément de l'analyse interne est l'examen des présupposés de la question³⁰.

L'analyse interne peut prendre un certain sens quand les éléments contextuels sont trop présents. La question « M'aime-t-il » par exemple ne peut être réellement une occasion de penser que si on prend la distance réflexive nécessaire à la pensée. On peut postposer la réponse anecdotique à cette question (mais oui, t'as vu comme il t'a regardée tout à l'heure en géo) en questionnant notamment ses présupposés : peut-on savoir que quelqu'un nous aime ? Comment ? Aimer, qu'entend-on par là ? Etc.

2° Examen externe

L'analyse externe d'une question cherche plutôt à évaluer dans quel contexte la question se pose ; une question est en réalité souvent suscitée par un contexte singulier, qui détermine un sens particulier. Le contexte peut-être donné d'emblée ou à construire pour donner plus de force ou d'intérêt à la question. La question « M'aime-t-il ? » est initialement pleinement contextuelle : elle concerne telle situation précise, avec des enjeux singuliers (c'est X, qui se soucie de savoir non pas en général s'il est aimé et comment il pourrait le savoir, mais si Y l'aime ou pas). La question « L'amour existe-t-il ? » a au contraire besoin d'être contextualisée pour prendre une épaisseur problématique. C'est une question un peu gratuite et un peu scolaire sans cela. Mais si je me la pose quand il ne me semble pas si évident que mes diverses relations soient bien réellement porteuses d'amour et que je me retourne vers ma vie passée pour évaluer si oui ou non tout au long du chemin qui m'a conduit de l'enfance à l'âge adulte, il y a bien eu des preuves d'amour et non pas d'autre chose un peu différent, cette question prend une épaisseur donnée par l'expérience et le contexte qui est celle d'un problème existentiel qui vaut la peine d'être pensé pleinement.

On peut ainsi évaluer les présupposés contextuels ou le cadre plus large qui permet de sérier les problèmes divers qui se posent à travers une question ciblée et les préconceptions qu'elle draine avec elle.

30 Vous trouverez p. 18 de ce syllabus un exercice de détection des présupposés d'un énoncé. C'est pareil

Ex.: Ai-je besoin de l'école pour apprendre ? L'un des présupposés internes est : l'école est un lieu d'apprentissage. Les présupposés contextuels, qui concernent plutôt le cadre externe, dans lequel cette question est prise, peuvent être questionnés : quelles sont les fonctions de l'école ? Apprendre est-il réellement l'une de ses fonctions ? Faut-il apprendre ? L'être humain a-t-il un désir naturel d'apprendre ? (puisqu'il semble acquis dans la question initiale qu'il vaille la peine d'apprendre et qu'on cherche juste si l'école est bien un lieu pour ce faire).

On peut ainsi passer toute question à ces deux grilles d'examen, interne et externe.

b) Identification des registres

Parmi les questions ci-dessous, lesquelles sont d'ordre philosophique (P), 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. Il n'est pas utile de définir au préalable ce qu'est la philosophie. C'est après coup, parce qu'on pense telle ou telle question plutôt philosophiques, qu'une telle définition peut être élaborée, par la mise au jour des préconceptions en jeu dans cette catégorisation.

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, *Penser par soi-même*)

III. L'argumentation

a) Définition : qu'est-ce qu'argumenter ?

Argumenter et persuader

Il faut distinguer (comme le faisaient les rhéteurs de l'Antiquité) l'*argumentation*, qui implique de convaincre rationnellement, et la persuasion, plus 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 dans la persuasion, là où l'argumentation table sur la raison. L'intérêt du 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, en le manipulant.

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 peut-être 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.

Argumenter, c'est proposer des éléments de preuve qui soutiennent et contribuent à valider une idée. L'objectif de l'argumentation peut être de se faire une idée plus nuancée et mieux fondée ou de communiquer à quelqu'un d'autre une idée en lui donnant des raisons solides pour s'y rallier.

b) Évaluer l'argumentation

L'argumentation se présente sous la forme d'un raisonnement : les prémisses (qui sont les arguments) fondent la conclusion (à savoir l'idée qu'on cherche à soutenir par des arguments). Si on veut évaluer l'argumentation, en réalité, il faut donc évaluer le raisonnement, les prémisses et la conclusion tirée de ces prémisses.

La première chose qu'il est nécessaire de clarifier, c'est que la conclusion se présente sous la forme d'un jugement. Ce qu'il faut argumenter, c'est une idée, c'est-à-dire un type de proposition que les logiciens appellent un « jugement ». Mais qu'est-ce qu'un jugement ? Attention, par « jugement », on n'entend pas ici le sens habituel du mot. Un jugement est une proposition qui affirme quelque chose. Une question du type « Comment vas-tu ? » n'affirme rien et ne sont donc pas susceptible d'être vraie ou fausse, contrairement à tout jugement. On ne doit donc pas bannir le jugement, comme s'il était une marque d'irrespect, mais vérifier que diverses formes de jugement sont bien toutes fondées sur des prémisses valables et un raisonnement correct. Pierre Blackburn propose dans *Logique de l'argumentation* (éd. du nouveau pédagogique, 1994) une distinction intéressante entre trois types de jugements différents : le jugement d'observateur, plutôt descriptif (ex : « C'est un marteau noir au manche en bois. »), le jugement d'évaluateur, qui qualifie positivement ou négativement une situation ou une chose (ex : « C'est un bon marteau. »), le jugement de prescripteur qui semble lié à une action (ex : « Enfoncer ce petit clou qui dépasse de la chaise éviterait de se blesser. »). Tous ces jugements sont susceptibles d'être fondés par une argumentation, et pas seulement le jugement d'observation.

1° Le jugement d'observation

Le jugement d'observation paraît souvent plus facile à argumenter parce qu'objectivable ; il est fondé sur diverses sources qui peuvent être évaluées et des faits concrets dont la réalité ou l'interprétation peut être questionnée. Ce jugement peut reposer effectivement sur l'observation minutieuse de ce qui se passe. Il peut aussi reposer sur des chiffres ou des enquêtes scientifiques sur lesquelles vous vous appuyez. Il peut reposer sur un savoir institué, une autorité reconnue ou un témoignage que vous pouvez juger fiable.

2° Le jugement d'évaluateur

Ce jugement à tendance « objective » s'oppose au jugement évaluateur, qui paraît davantage découler du choix subjectif. Mais il serait trop rapide d'imaginer qu'un jugement sur le bon et le mal ne peuvent être solidement argumenté.

Exemple :

- « C'est un bon marteau.
- Pourquoi dis-tu cela ?
- Un marteau a pour fonction de permettre de clouer.
- Évidemment.
- Un bon marteau est un marteau qui possède des caractéristiques lui permettant de bien remplir sa fonction.
- D'accord.
- Pour bien clouer, il faut qu'un marteau soit assez lourd et qu'il soit solide. Ce marteau est assez lourd et il est solide. Par conséquent, c'est un bon marteau.
- Tu m'as convaincue »³¹.

31 Pierre Blackburn, *Logique de l'argumentation*, Québec, éd. du nouveau pédagogique, 1994, p. 98.

Il est fréquent de penser qu'une discussion rationnelle ne peut pas avoir lieu ou ne peut pas aboutir lorsque des jugements d'évaluation sont en cause. On confond alors jugement d'évaluation et goûts personnels et, comme « les goûts ne se discutent pas », on conclut que ces jugements ne devraient pas se discuter. Or, comme le montre l'exemple, on peut très bien argumenter de façon claire, constructive et objective à propos d'un jugement d'évaluation. Voyez comment il a été procédé dans cet exemple : il a fallu clarifier les critères du bon concernant un marteau – clarifier le sens dans lequel on entend le terme initial (marteau dans l'exemple), ou le jugement qu'on porte sur lui (bon pour un marteau) permet souvent de faire tomber les désaccords ou les incompréhensions.

Les argumentations qui relèvent de l'éthique et de la politique sont souvent des jugements d'évaluation. Si les prémisses portant sur des faits peuvent constituer des éléments de preuve, elles ne suffisent pas à fonder la conclusion. Autrement dit, si l'on veut argumenter une position éthique ou politique, il faut non seulement argumenter sur les faits, mais aussi sur les valeurs. On ne peut par exemple se contenter de dire que la peine de mort est une bonne chose simplement en argumentant du fait qu'elle est dissuasive, parce que l'objectif de dissuasion doit être confronté à d'autres objectifs potentiellement plus légitimes. Cette prémisse peut seulement nous mener à la conclusion que la peine de mort est efficace, mais pas qu'elle est bonne. Il faut alors se demander si ce critère de l'efficacité est acceptable pour juger de la « bonne » solution.

3° Le jugement de prescripteur

Ce sont des jugements qui conduisent à agir. Ils sont particulièrement intéressants dans le cours de la vie quand on doit se déterminer à faire ou ne pas faire telle ou telle chose. La complication vient ici de l'emboîtement des jugements qui rattache un jugement d'action tout simple à un précepte plus fondamental qu'il faut mettre au jour et évaluer. Par exemple, si je pense que je dois me lever tôt demain matin, c'est que j'estime que je dois arriver à l'heure au boulot. Si j'estime que je dois arriver à l'heure, c'est que je pense que c'est important pour garder mon travail. Si je veux garder mon travail, c'est qu'il me ramène de quoi vivre décemment. Nous en arrivons ultimement aux conditions de mon bonheur telles que je peux les percevoir : je dois être en mesure de me procurer ce que je désire pour être heureux.

Chacune de ces étapes pourrait être en réalité soigneusement évaluée, mais nous voyons bien que généralement, nous avons à décider rapidement de beaucoup de choses et qu'on ne prend pas le temps nécessaire à cet examen. Ce qui signifie par ailleurs aussi qu'on ne discute généralement pas des principes fondamentaux sur lesquels nos décisions concrètes reposent ultimement – absence qui peut s'avérer pourtant vraiment malheureuse. Parce que ça signifie que le fond à partir duquel nous décidons de choses très quotidiennes est un fond de principes ininterrogés, entourés d'une évidence aveugle.

La première démarche rationnelle lorsque vous vous trouvez confronté à un jugement prescripteur, est d'envisager le jugement de valeur implicite sur lequel il repose. Prenons par exemple ce jugement : « Il y a des enfants qui ont des difficultés d'apprentissage (*jugement descriptif, d'observateur*). On doit les retirer du système scolaire (*jugement prescriptif, prônant une action liée au premier jugement*) ». Il est d'abord important de sérier les jugements : le premier jugement peut être discuté chiffres à l'appui. Il n'engage pas encore le second, du moins il en est une condition, mais il ne détermine pourtant pas la prescription puisqu'elle repose au contraire sur un jugement de principe caché, implicite, qui peut être différent d'une personne à l'autre. Le jugement implicite sous la prescription pourrait être ici : nos moyens financiers pour assurer l'éducation sont limités, autant les consacrer à ceux qui réussissent. Mais voyez qu'un jugement implicite tout à fait inverse pourrait conduire à une toute autre prescription basée sur le même constat : il y a des enfants qui ont des difficultés d'apprentissage. On doit leur consacrer plus de ressources qu'aux autres, un encadrement plus serré et plus spécialisé, etc. Le jugement implicite serait ici : peu importe les moyens financiers à mettre en œuvre, il faut s'assurer que tous les enfants parviennent à un même niveau d'éducation.

c) Rôle de l'objection dans l'argumentation

L'objection a un rôle heuristique utile dans la recherche d'une argumentation soignée. On considère souvent à tort qu'une objection suffit à faire tomber l'idée qu'elle soutenait. C'est faux : elle conduit à amender l'argument peut-être plus que l'idée. S'il faut tenir compte de l'objection, la seule façon n'est pas de renoncer à l'argument : on peut aussi le nuancer, le préciser, le corriger.

Exemple :

- « Les lois sur la conduite en état d'ébriété sont mauvaises.
- Pourquoi ? (*Demande d'un argument précisément*)
- Es-tu d'accord avec l'idée qu'une loi est bonne si elle a les caractéristiques qui lui permettent de bien remplir sa fonction ? (*Définition des critères d'une loi bonne*)
- Non, si un gouvernement désire faire de la discrimination à l'endroit d'un groupe de citoyens et qu'il promulgue une loi lui permettant de le faire, je ne dirais pas que c'est une bonne loi, même si elle a les caractéristiques qui lui permettent de bien remplir sa fonction. (*Objection*)
- Je suis d'accord avec toi. Bon... Serais-tu d'accord avec l'idée qu'une loi est bonne si elle a les caractéristiques qui lui permettent de bien remplir sa fonction et si le but poursuivi par la loi est acceptable ? (*Correction qui amène à préciser ces critères*)
- Je pense que non... Serais-tu d'accord pour dire qu'une loi est bonne si elle permet que l'on torture les citoyens pour les dissuader de battre les enfants ? (*Nouvelle objection*)
- Non... évidemment... Je dois modifier mon analyse... Pourrait-on dire qu'une loi est bonne si elle a les caractéristiques qui lui permettent de bien remplir sa fonction, si le but qu'elle poursuit est acceptable et si les moyens qu'elle préconise sont eux aussi acceptables ? (*Nouvelle correction qui conduit à préciser davantage encore les critères d'une loi bonne*)

Je crois que oui ». (*Accord. On peut poursuivre la réflexion pour appliquer les critères d'une loi juste en général à cette loi en particulier dont on discutait ici*).

Comment faire ensuite pour prolonger la réflexion sur les lois portant sur la conduite en état d'ivresse ? Envisager quels sont ses buts, s'ils sont acceptables, ses moyens, s'ils correspondent effectivement aux fins et s'ils sont pareillement acceptables ».

Ce rôle fondamental de l'objection dans la construction d'une argumentation de qualité a conduit les Anciens à considérer qu'argumenter dans une discussion à deux (ou à peu de gens) était nettement préférable à la situation d'argumentation continue d'un orateur devant un auditoire massif et passif. Dans une discussion, il est normal de tenir compte des réactions, hésitations, dénégations de l'interlocuteur. Il faut prouver le point contesté, on ne peut pas juste l'esquiver, il faut comprendre les raisons de la résistance et accepter de réévaluer à la fois ses arguments et son idée à leur lumière. C'est là qu'on passe à la dialectique, nettement supérieure donc à l'argumentation, parce que mieux adaptée à la recherche de la vérité et distincte donc de la recherche de la persuasion. On ne cherche pas à avoir raison, ni à l'emporter donc, mais à trouver la réponse ou la solution la plus juste.

d) Critique interne-critique externe

Les raisons des désaccords sont multiples, parfois nous ne sommes pas d'accord avec une idée simplement parce qu'elle est proposée par une personne qui nous déplaît, parfois nous ne prenons pas le temps de réfléchir, il est question d'un sujet qui nous tient à cœur et nous sommes emportés par nos émotions, nous sentons ou nous ressentons avant de penser.

Nous avons souvent tendance à proposer une autre idée pour s'opposer à l'idée que nous propose une personne, car nous préférons nous exprimer plutôt que de prêter attention à ce que l'autre nous dit. Ce faisant, nous proposons souvent une critique externe : je ne suis pas d'accord avec toi, non parce que ce que tu dis comporte des erreurs ou des imprécisions, mais parce que je pense autre chose. Prenons un exemple : « Êtes-vous pour ou contre l'adoption par un couple homosexuel ? » Prenons un argument contre : « L'adoption par des parents homosexuels ne devrait pas être autorisée car un enfant a besoin d'un modèle masculin et féminin pour se construire, d'autorité et de douceur. » Une critique externe de cet argument serait de dire que l'adoption devrait être autorisée car, si le mariage est accordé, le droit de fonder une famille doit l'être aussi. On examine ici la question à partir d'un autre point de vue.

Il existe une autre possibilité de critiquer cet argument : la critique interne, qui prend en compte l'argument auquel elle objecte sans apporter une nouvelle idée et sortir du cadre qu'elle offre. Dans l'exemple cité plus haut, voici quelle serait une objection possible : « L'adoption devrait être autorisée car s'il est vrai qu'un enfant a besoin d'un modèle masculin et féminin, ces modèles ne sont pas liés à la différence des sexes biologiques, la différence entre deux individus est suffisante pour incarner ces modèles quel que soit leur sexe. » Pour vous tester, tentez de formuler une critique interne et une critique externe à l'argument suivant : « Un prisonnier peut être libre, parce qu'il est libre de penser et d'imaginer ce qu'il veut. »

1° Exercice de critique interne – le questionnement mutuel

L'exercice se déroule par petits groupes de trois. Chacun suivant la consigne initiale et communiquant ensuite sa feuille aux deux autres.

A. Nommez une chose que vous trouvez immorale et que la plupart des gens acceptent pourtant. Ou inversement une chose que vous trouvez morale et que la plupart des gens trouvent immorale. Donnez un argument pour défendre votre jugement. Chacun par écrit en distinguant nettement le jugement et son argumentation (même géographiquement sur la feuille).

B. Faites circuler les feuilles. Les autres participants sont invités à formuler des critiques internes. Attention ! Il s'agit bien de s'intéresser aux arguments et non à la thèse qu'ils soutiennent. Ce sont les arguments que vous évaluez. Cette évaluation se fait selon trois critères :

-l'*acceptabilité des prémisses* (une prémisses peut être fausse ou inexacte, un contre-exemple peut invalider une idée générale, etc.) ;

-l'*analyse des présupposés/sous-entendus* contenus dans les prémisses qui doivent être examinés ;

-la *suffisance* (le lien entre les prémisses et la conclusion est bon). Un conseil pratique : commencez par « Oui, mais... » et formulez ensuite votre objection sous la forme d'une question dont l'enjeu critique est d'accompagner la pensée de l'autre pour la fonder plus solidement et non pour la réfuter.

C. Au terme de ce tour, vous récupérez chacun votre feuille : pouvez-vous corriger votre réponse pour rencontrer les objections qui vous sont adressées ? Attention cette dernière phase n'a de sens que si les objections sont solides (un présupposé réel et qui mérite d'être interrogé l'a été, un contre-exemple contredit effectivement une idée que vous défendiez, on a souligné une faille, interrogé l'autorité sur laquelle vous vous fondiez, etc).

2° Travail de critique externe – l'Argumentation par champs

L'intérêt et l'avantage de la critique externe consciente est de confronter une argumentation à une autre sur base de critères différents, sans pour autant risquer un dialogue de sourds.

Il s'agit dans cet exercice d'interroger le registre de preuves sur lequel s'appuie l'argument. Prenons l'exemple d'un débat un peu délicat à mener sur la peine de mort – sous la forme binaire d'une position à prendre pour ou contre. Chacun tranche, oui ou non, et argumente sa réponse. L'exercice consiste ensuite à interroger le champ auquel appartient 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 : politiques, 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 suscitent 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, ...).

IV. La définition

a) Les types de définitions

Nous vous proposons ici une distinction entre quatre types de définitions.

1° Habituellement, quand on veut définir une notion, le réflexe est de les définir globalement. Il s'agit là d'une *définition essentialiste*, construite selon le modèle aristotélicien, qui cherche à isoler la catégorie générale à laquelle appartient la notion (par exemple, l'homme est un animal) et ensuite la différence spécifique de la notion dans la catégorie générale isolée (ce qui le distingue de tous les autres animaux, c'est d'être rationnel ou doué de langage - le mot *logos* en grec a conjointement ces deux sens).

2° L'usage conceptuel d'un mot va plus loin encore dans la force du geste de définition ; on assigne d'autorité à un terme une signification singulière, qui est son usage conceptuel. Il s'agit ici d'une *définition stipulative* qui cerne un sens particulier, pas nécessairement dominant dans l'usage, et on s'oblige à employer ce terme par la suite dans le sens défini. « Dans le raisonnement/la discussion qui suit, nous allons utiliser le mot X dans le sens Y ». On ne peut comprendre la théorie platonicienne des idées qu'à partir d'une telle forme de définition qui distingue le sens philosophique du mot idée (réalité idéale séparée et immuable, qui est l'essence des choses qu'on perçoit et qui changent) de ses acceptions classiques dans la langue courante (une pensée, une trouvaille, etc).

3° Une troisième sorte de définition, la *définition par l'usage*, passe par l'intérêt marqué et travaillé collectivement à l'égard de toutes les significations possibles d'un terme, dans ses usages même anecdotiques. Elle s'enrichit également du passage par d'autres langues ou par l'étymologie.

4° Enfin, un quatrième type de définition passe par l'établissement d'un réseau conceptuel de mots proches et opposés. Il s'agit d'établir le *champ lexical* d'un terme. On peut alors distinguer le terme défini de ceux qui lui sont proches (pensée, par exemple, est proche d'idée, de réflexion, d'intuition, etc., mais en quoi penser et réfléchir se distinguent-ils ?). On peut chercher ensuite les contraires. L'imagination par exemple s'oppose-t-elle à la pensée, selon vous, ou est-ce une forme de pensée ? L'émotion, peut-être ? Si c'est plus simplement l'absence de pensée, c'est intéressant de cerner à quoi renvoie concrètement cette absence : quand ne pensons-nous pas ? Comment le savons-nous ?

Nous allons ici vous proposer deux exercices de définition, un par l'usage (3°) et l'autre par le réseau conceptuel du terme (4°).

b) Exercice de définition par l'usage

L'exercice a donc pour objectif de définir un terme par ses usages. Il repose sur l'idée des philosophes pragmatiques (comme Austin par exemple) que le sens d'un mot n'est rien d'autre que les façons qu'on a de s'en servir dans une langue donnée. Toutes les notions ne méritent pas d'être définies ainsi par l'usage, mais prioritairement les mots très courants, installés de longue date dans l'usage et qui sont polysémiques. Ainsi, par exemple, dans le langage quotidien, nous utilisons effectivement tous le substantif « respect » comme on utilise d'autres grands mots ou grandes valeurs (« bien », « vrai » ou « réel », par exemple) dans des situations très diverses, qui font varier leur sens. Dans l'expression « tenir en respect », le mot « respect » ne signifie pas la même chose que dans les expressions « manquer de respect » ou « devoir le respect à ». Et « respecter les proportions » ne paraît pas être le même type d'acte que « respecter ses parents ». Et pourtant, on parle bien de « respect » dans tous ces cas.

Une fois circonscrits les termes pour lesquels un tel travail peut fonctionner, il reste encore à savoir pour lesquels il est non seulement possible mais aussi intéressant de travailler à partir des inspirations de la philosophie du langage ordinaire. Notre hypothèse est que cet exercice sert notamment à travailler les mots dans lesquels nous baignons au quotidien de façon à sortir ainsi d'une pensée toute faite, un peu vide ou grossière, qui accompagne généralement l'usage intensif d'un mot dans un champ donné. Il y a des mots au sujet desquels une réflexion philosophique semble impossible ou difficile tant ils sont vastes et vagues, tant ils sont dominants et pourtant creux. Ce sont ces mots que nous vous recommandons de choisir : réel, vrai, bien ou mal, bon ou mauvais, responsabilité, égalité, liberté, travail, idée, vie et mort, etc.

Nous choisissons de travailler ici le mot « respect » dans un contexte scolaire, parce qu'il est un incontournable du monde de l'éducation (comme il l'est aussi dans le domaine sportif où il est un mot d'ordre constant, affiché notamment sur les maillots des joueurs de foot). Il semble effectivement que tout le monde à l'école – professeurs comme élèves – soit en demande de respect, revendique le respect à la fois comme un dû et comme un manque, en somme comme un problème criant. Pourquoi cette attente devient-elle banale ou impérieuse dans tel champ de l'activité humaine, à telle période ou dans telle zone géographique ? C'est l'enjeu notamment du livre de Richard Sennett *Respect*³² qui interroge les conditions historiques et sociales qui ont permis à cette demande toute récente (elle a une trentaine d'années tout au plus) d'émerger et de gagner toujours en intensité. L'hypothèse de Sennett est celle d'un déplacement de la demande : on ne réclame plus l'égalité entre les hommes – qui est une lutte commune depuis les Lumières – on réclame pour soi-même le respect. La demande de respect est celle d'une société individualiste qui n'assure plus les réclamations collectives face à l'injustice et à l'inégalité. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si cette demande de respect vient principalement des couches défavorisées de la société : selon l'enquête sociologique de Sennett, les jeunes des banlieues réclament farouchement le respect et en font une valeur centrale, comme aussi les infirmières ou les profs parce que leur profession a perdu l'éclat et la considération sociale dont elle jouissait il y a un demi-siècle encore. Mais cette demande signale surtout un problème majeur : ces classes sociales peu favorisées ou en perte de faveur ne se mobilisent plus collectivement dans la lutte pour la reconnaissance et l'égalité. N'est-ce donc pas là une bonne occasion de soutenir la réflexion sur ce problème manifeste d'une école en demande de respect par un travail minutieux sur les significations de ce terme ?

I° Inspirations philosophiques

Cet exercice est inspiré de la philosophie du langage ordinaire de L. Wittgenstein, plus spécifiquement de la seconde période de sa pensée, qu'on pourrait résumer par le slogan « *La signification, c'est l'usage* » (*Recherches philosophiques*, §43). Selon Wittgenstein, le sens d'un mot ou d'une expression est régi par des règles souvent inconscientes spécifiant les usages corrects du mot ou de l'expression. Ce sont ces règles implicites, liées à l'usage quotidien des mots, qu'il faut mettre au jour pour cerner la signification. Ces règles sont multiples et définissent une sorte de tissu complexe et tortueux emmêlant le fil des nombreux usages, plutôt qu'un tricot méticuleux, répétant le même point. Pour reprendre une métaphore de Wittgenstein, le langage quotidien est telle une vieille ville qui s'est construite au fil du temps, où les éléments sont venus se greffer les uns après les autres dessinant une ville non homogène, traçant des contours étranges et sinueux, très éloignés du quadrillage des villes américaines ou du Paris d'Hausmann, plus rectilignes, et qui réorganisent géométriquement l'espace sur les ruines de l'histoire.

Pour comprendre les réels problèmes philosophiques que pourrait poser un mot, il faut ainsi parcourir les petites ruelles de ses usages, traîner dans les vieux quartiers, dans les impasses, comme dans les nouvelles avenues. Bref, refuser les autoroutes de sens des définitions du dictionnaire ou des usages conceptuels proposés par tels philosophes pour cheminer lentement dans les parcours sinueux des usages multiples du terme. Quand on fait ainsi émerger les usages, on prête aussi attention aux contextes d'usage et au sens que le mot revêt dans le contexte particulier de son énonciation – ce contexte peut être celui des expressions toutes faites d'une part, mais aussi les contextes pragmatiques d'usage : quand ces expressions sont-elles utilisées ? C'est toute une philosophie de la vie quotidienne qui est ainsi rendue possible par ce que Wittgenstein appelle les « jeux de langage ».

L'exercice portant sur la notion de respect consisterait donc à tenter de trouver un maximum d'usages de ce mot – y compris les usages inattendus, qui semblent marginaux – et à voir si nous parvenons à déterminer quelques sens différents, les « petites ruelles » du terme, et quelques problèmes philosophiques que les contextes d'énonciation permettent de mettre au jour et qui ne correspondent pas aux questions morales que poserait la définition essentialiste du mot.

2° Déroutement de l'exercice

Pour qu'on perçoive l'intérêt de l'exercice, on peut commencer par demander une définition du mot respect, qui serait construite en petits groupes de 3 personnes. On laisse quelques minutes et on lit l'ensemble des définitions.

L'exercice de philosophie du langage ordinaire commence ensuite. Au tableau, chacun va écrire toutes les formules dans lesquelles se trouve le mot « respect ». Ce mot est, comme le mot « réel », analysé par Austin comme étant un mot 'exceptionnel' : à l'opposé d'une majorité de mots, comme « voiture », « rouge » ou « ordinateur », il n'a pas une seule et unique signification simple, constante.

Pensez donc à varier les contextes dans lesquels on utilise le mot de façon à trouver des sens différents, des usages moins fréquents ou moins directement assimilés au concept moral sur lequel on a tendance à se fixer, peut-être parce qu'il globalise la notion. N'oubliez donc pas les usages moins moraux contenus dans des expressions du type « tenir en respect », « distance de respect », « Respect ! » (l'intonation compte ici et indique le sens : « bravo ! » ou « chapeau ! »), « Mes respects, Monsieur », etc.

Pensez à laisser deux tiers du tableau vierge, de façon à faire correspondre chaque usage, d'une part, à son contexte d'utilisation et, d'autre part, à sa signification singulière dans ce contexte. Une quatrième colonne vous permettra d'indiquer les questions que ces usages contextuels permettent de mettre au jour :

Expressions issues de l'usage	Contextes d'utilisation	Significations	Questionnement philosophique
Rectueusement (vôtre)	À la fin d'une lettre, d'un mail plus rarement (pourquoi ?)	Un lien hiérarchique probable, une distance formelle plus grande que dans « Bises », ...	Le respect semble avoir un rapport avec une distance à maintenir, pour éviter les familiarités. Il y a des contextes qui favorisent cette distance : une lettre davantage qu'un mail. Mais pourquoi le mail favoriserait-il la familiarité ? Etc.

Voici quelques pistes pour enrichir ce travail de collecte et guider le questionnement philosophique qui lui donne son étoffe :

- Vous pouvez évoquer tous les *objets* classiques du respect : qui ou que respecte-t-on ? On peut respecter ses parents, respecter la loi ou la règle, se respecter soi-même, l'autre, les proportions, la parole donnée, etc.
 - Vous pouvez penser également à tous les *verbes* qu'on utilise classiquement avec le terme respect : forcer le respect, manquer de respect à, tenir en respect, etc. Y a-t-il une quelconque leçon à tirer de cette liste de verbes ?
 - On peut faire de même avec les *adjectifs* « respectable » ou « respectueux », ou encore avec l'adverbe « respectueusement ». De qui dit-on qu'il/elle est respectable et qu'est-ce que cela signifie au juste ?
 - Quels sont les différents termes pour la *notion inverse* ? On peut parler d'« irrespect » – la notion est globalisante et du coup plus infamante – ou de « manque de respect » – lequel semble plus ponctuel et moins radical.
- À gauche du tableau, donc, on note l'expression ; dans la colonne du milieu, on cherche le(s) contexte(s) d'énonciation :
- Dans quelle situation utilise-t-on cette expression, à quel domaine, lieu, champ appartient-elle ?
 - Qui l'utilise de façon privilégiée ? Une sociologie des usages du mot peut ainsi se dégager de ce travail de contextualisation.
 - Le mot s'utilise-t-il pour signaler un manque, plutôt que pour manifester une qualité positive ? On parle de mots qui « portent la culotte » (*trouser-word*) dans l'usage : est-ce plutôt le manque de respect qu'on déplore ou le respect qu'on souligne ? Et puis, dans quels cas utilise-t-on plutôt l'usage négatif (manque de respect) et dans quels cas, l'usage positif ?
- Enfin, à droite, dans la troisième colonne, on indique la signification du terme dans ce contexte :

Qu'entend-on quand on dit qu'a va « respecter les proportions » ? La même chose que quand on « respecte le code de la route » ? Ou ses parents ? Dira-t-on qu'on respecte ses parents si on obéit formellement aux règles qu'ils donnent ou n'est-ce pas suffisant ? Quelle est votre hypothèse concernant l'exigence supplémentaire que semble porter l'expression « respecter ses parents » par rapport à « respecter le code de la route » ?

Cette hypothèse donnera lieu à un questionnement sur la nature des relations qui nous unissent aux gens et aux objets, leurs différences et exigences respectives.

• Quand un jeune réclame le respect : « Je te respecte, tu me respectes ! » Qu'il râle : « Tu me respectes pas ! », que signifie-t-il ? Quels comportements condamne-t-il ? Quels autres attend-il ? Quand un vieux dit que « le respect se perd de nos jours », de quoi parle-t-il ? Que condamne-t-il ? Qu'attend-il ? Est-ce la même chose ?

• Quand je termine ma lettre par « mes salutations respectueuses », quand et avec qui est-ce que j'utilise cette formule ? Quand, avec qui est-ce que j'utilise d'autres formules ? Et lesquelles dans quels contextes ? (colonne 2). Quel est le sens de ces formules ? (colonne 3). Des « salutations respectueuses » et une « attitude respectueuse » ont-elles quelque chose en commun ? Quelque chose qui les distingue ? Le mot « respect » porte-t-il ici la même exigence ? Si non, pourquoi ? Est-ce que, dans l'usage du mot, quelque chose nous permet de comprendre pourquoi les « salutations respectueuses » semblent exiger moins que « l'attitude respectueuse » ?

• On peut aussi « se respecter soi-même » : est-ce que ça exige le même genre d'attitude à l'égard de soi que quand on respecte quelqu'un d'autre ? À qui s'adresse principalement cette formule, sous-entendant que certaines personnes doivent apprendre plus que d'autres à se respecter elles-mêmes ? – Le féminin n'est peut-être pas gratuit ici tant il semble que c'est une thématique typique des magazines féminins, alors qu'on demanderait aux hommes de respecter les femmes ou, au minimum, de respecter le travail des femmes (entendez ce sous-travail domestique qui leur échoit le plus souvent!). Quelles belles questions philosophiques cela pose-t-il ?

Notez que, quand on s'intéresse ainsi à la signification des mots, il est utile de penser aussi à la dimension performative du langage et pas uniquement à sa dimension descriptive : le mot « respect » ne réfère pas toujours à une réalité précise (tel comportement attendu par exemple), il est utilisé parfois pour produire un effet sur la situation – c'est ce qu'on appelle précisément sa dimension performative.

Une préparation peut être utile pour garantir un véritable travail de prospection de tous les usages d'un mot et d'inspection de ces usages.

c) Définir et problématiser la définition

Une des catégories de définition évoquées plus haut correspondait particulièrement à une pratique philosophique : la définition stipulative. Mais il serait réducteur de s'en tenir à un tel geste autour de cette opération fondamentale qu'est la définition, comme s'il était le seul véritablement philosophique. La conceptualisation philosophique doit en réalité correspondre à une problématisation : le concept est une notion déterminante, définie souvent par écart avec un usage classique du terme connu par ailleurs, qui permet de penser sous un angle singulier un problème philosophique. Reprenons le concept platonicien d'idée. L'idée platonicienne est une réalité séparée, immobile et universelle, qui correspond à l'essence de la chose. Mais à quel problème philosophique répond ce concept ? Ce qui intéresse Platon est un problème d'épistémologie : peut-on connaître véritablement, avec certitude, une réalité changeante ? Le concept d'idée, défini de façon stipulative, permet de répondre par l'affirmative à cette question : dans la mesure où existe des idées immobiles des choses, nous pouvons les connaître parce que nous connaissons non le réel mouvant, mais l'idée qu'il représente d'une façon imparfaite et mouvante.

Nous vous proposons ici un exercice qui devrait permettre de lier l'opération de la définition avec celle de la problématisation, essentielle à la démarche philosophique. Cet exercice est inspiré de l'ouvrage *Penser par soi-même*, de Michel Tozzi³³. Il vise à passer d'une définition essentialiste de type spontané à une définition problématisée.

	Définition spontanée	Problématisation	Définition problématisée
Notion à définir		Présupposés Conséquences	
la liberté	« Être libre, c'est faire ce qui me plaît »	Présupposés - Identifier la liberté à une action (« faire »). Est-ce nécessaire ? - Lier la liberté et le plaisir. Mais peut-on imaginer des moments de liberté indépendants du plaisir ? Conséquences Quand je fais tout ce qui me plaît, que se passe-t-il ? Quelles sont les conséquences néfastes d'un tel comportement ? Ne puis-je me nuire à moi-même, être esclave d'un plaisir momentané, que je paye ensuite ? La liberté s'oppose-t-elle alors au bonheur individuel ou au bien commun ?	- Cette définition devra intégrer une autre dimension que l'action, le choix par exemple et la liberté mentale qu'il représente. - Elle devra par ailleurs tempérer le lien entre plaisir et liberté, notamment en limitant ce plaisir à ce qui ne va pas me nuire ultérieurement ou en refusant l'esclavage à mes désirs irrationnels.

Quand est-il intéressant de définir un terme ? Quand une notion se présente comme centrale dans une réflexion et qu'on veut s'assurer que nous avons clarifié son concept, même et surtout quand il s'agit de mots que tout le monde peut comprendre, comme « liberté », « amour », « citoyen », etc. Comme dans l'exercice précédent, nous proposons ici de commencer par une définition spontanée (qui sera probablement également une définition essentialiste). L'exercice consistera à mettre au jour les présupposés ou les conséquences problématiques de cette définition pour en proposer une autre, prenant compte des problèmes soulevés par la conception classique. L'exercice vise donc à remettre en question et en cause les représentations immédiates, irréfléchies d'une notion.

La deuxième étape est l'étape-clé de cet exercice. Trouver les présupposés est en général relativement aisé : voir ce qu'on doit admettre *a priori* et sans question dans une affirmation peut s'exercer de façon ludique et systématique. Voici un exercice de drill pour se frotter à cette exigence :

Lisez les énoncés suivants. Dites si, selon vous, ils contiennent des présupposés. Identifiez-les.			
Énoncés	Contiennent-ils des présupposés?		Lesquels?
	Non	Oui	
Nicolas n'est pas un élève modèle, car il pose toujours des questions.			
Ce cours est inutile parce qu'il ne nous donne pas de recettes pour enseigner.			
Tous les hommes sont mortels. Marc est un homme. Donc Marc est mortel.			
Après la mort, il n'y a rien ; que du vide.			
Il a un Ph.D., c'est certain qu'il est intelligent.			

Après avoir identifié les présupposés, il faut les transformer chacun en un problème à analyser, en questions qui permettent de les examiner plutôt que de les avaliser sans examen.

Dans l'exercice ci-dessus, il n'y a pas d'enjeu, mais dans l'exercice sur la liberté, en revanche, les enjeux sont parfois centraux : on retrouve ainsi dans les présupposés d'une définition relativement banale de la liberté par le plaisir personnel, les éléments que la tradition philosophique a mis au jour sur cette question. Les philosophes grecs (Platon et Aristote en tout cas, puis toute la tradition chrétienne ensuite, et rationaliste aussi, avec Descartes) étaient ainsi particulièrement vigilants à dissocier la liberté et les passions, considérant que le rapport qu'on entretient à ses passions est d'esclavage et non de liberté. De sorte qu'un tel exercice de définition problématisée peut être l'occasion d'un cours plus magistral ensuite qui éclaire les questions mises au jour dans l'exercice par les apports de quelques philosophes sur cette question.

C) BIBLIOGRAPHIE

I. Les références théoriques des 4 méthodes

a) Méthode Lipman (CRP)

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

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

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

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

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

b) Méthode Tozzi-Connac (DVDP)

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

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

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

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

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

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

c) Méthode Levine (ARCH)

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

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

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

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

d) Méthode Brenifier (maïeutique)

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

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

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

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

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

II. Supports d'animation

a) Les romans de Lipman

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

– *L'hôpital des poupées, Elfie, Kio et Gus, Harry Stotélès, Sukie, Pixie* : pas publiés officiellement en français

– *Lisa (roman) et Recherche éthique (guide d'accompagnement)*. Traduction N. Decostre, éd. Peter Lang, 2011, 2 vol.

– *Mark (roman et guide)*, Traduction N. Decostre, éd. Peter Lang, 2012.

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

1. SHARP A.M. (dir), *Nakeesha et Jesse*. (roman) et *Chair de notre monde* (sa farde d'accompagnement), Presses de l'Université Laval, 2005

2. LAURENDEAU P., *Grégoire et Béatrice* (roman) et *Apprivoiser sa différence* (sa farde d'accompagnement), Presses de l'Université Laval, 2005, Presses de l'Université Laval

3. LAURENDEAU P., *Fabienne & Loïc* (roman) et *Faire face aux tempêtes de la vie* (sa farde d'accompagnement), Presses de l'Université Laval, 2005

4. SASSEVILLE M. et GAGNON M., *Mischa* (roman) et *Le fil de Mischa* (sa farde d'accompagnement), Presses de l'Université Laval, 2005

5. SASSEVILLE M. et GAGNON M., *Romane* (roman) et *Le fil de Romane* (sa farde d'accompagnement), Presses de l'Université Laval, 2005

6. SHARP A.M. (dir), *Hannah. Roman* et *Rompre le cercle vicieux* (sa farde d'accompagnement), Presses de l'Université Laval, 2005

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

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

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

b) Les collections philo

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

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

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

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

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

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

Collection « Des mots pour réfléchir » chez Oskar Editions.

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

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

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

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

Collection « Contes philosophiques » des éditions Actes Sud.

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

Collection « Philoménale » des éd. Du Mercredi.

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

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

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

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

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

III. La philosophie pour enfants en vidéo

a) 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=fp5IB3YVnIE>
<https://www.youtube.com/watch?v=PgT0u1vO0qU>
- Présentation (en anglais) de la philosophie pour enfants à Liverpool : <http://philoenfant.org/2014/12/08/leducation-a-la-paix-par-la-pratique-de-la-philo-avec-les-jeunes/> ou <http://vimeo.com/55009112>
- Présentation de la PPE par M. Sasseville à l'émission « Haute Définition » de Manuela Salvi du 29 août 2010 pour la Radio suisse normande : <http://www.rts.ch/la-1ere/programmes/haute-definition/2364830-haute-definition.html> ou <http://philoenfant.org/2014/12/04/la-philo-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-philo-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=cudzel4D8uo> (4'11")

DVDP – méthode Tozzi

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

La maïeutique – méthode de Brenifier

- Maïeutique socratique et apprentissage par la découverte :

<https://www.youtube.com/watch?v=goM7BKLBaZk>

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

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

<https://www.youtube.com/watch?v=5IMalwZM5lg> (1^{ère})

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

- La pratique philo selon O. Brenifier :

<https://www.youtube.com/watch?v=fTtI8G5ibNg>

- 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=I5JRaPIRt-Y>

b) 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=tCkMVlqFuWQ> (1h02)

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

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

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

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

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

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

- Extraits de CRP animées par V. Delille :

<https://www.youtube.com/watch?v=0S9IagRg4ko> (4'14")

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

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

DVDP – méthode Tozzi

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

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

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

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

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

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

La maïeutique – méthode de Brenifier

- Atelier Philo – Maternelle (par Isabelle Millon) :

<https://www.youtube.com/watch?v=uQhXxi9ydyY> (54')

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

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

- Quatre enfants philosophe (par Oscar Brenifier) :

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

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

<https://www.youtube.com/watch?v=dtwacaFbelM> (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=1tqyTiGqCOY>

- Courts extraits maïeutiques (par Jérôme Lecoq) :

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

IV. Quelques sites web précieux

a) Sites généraux

- Le site de l'asbl Philocité (animation – formation – recherche – expertise) : www.philocite.eu
- Le site du Pôle Philo du CAL BW, particulièrement les outils pédagogiques : http://www.polephilo.be/Outils-pedagogiques_a23.html

- En Anglais : l'ICPIC (The International Council of Philosophical Inquiry with Children) <http://icpic.org/>

b) Sites liés à la CRP

- Le site général de la philosophie avec les enfants sous la direction de M. Sasseville : <http://philoenfant.org/>

- Le forum international francophone de discussions et d'informations sur la philosophie avec des enfants (Québec) :

<http://www.ovc.ulaval.ca/ms/phpBB2/index.php?sid=c782438168b45bf7e51cf2800dfb8fbc>

- Le site de Véronique Delille : <https://penserouvrir.wordpress.com/194-2/>
- Le site suisse de ProPhilo, Association pour le Développement de la Pratique du Dialogue Philosophique en Communauté de Recherche : <http://www.pro-philo.ch/>
- En Anglais : l'IAPC (Institut for the Advancement of Philosophy for Children) : <http://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/>

c) Sites liés à la DVDP

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

d) Sites liés à l'atelier ARCH

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

e) Sites liés à la maïeutique

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