

# « Pour vivre c'est... »<sup>1</sup>

## I. Présentation du jeu philo « Vivre, c'est »

« Vivre c'est ... » est un outil conçu pour explorer la notion de vie. C'est un dispositif ouvert. Il est facile de le modifier, en y ajoutant ou soustrayant des éléments. Il n'y a pas de nécessité à utiliser toutes les cartes-consigne, ni à placer toutes les cartes-vie sur le plateau. Les règles proposées sont plutôt des consignes d'utilisation. Ces sont des indications qui peuvent servir de guide, mais il est possible de les modifier. C'est un support dont le but est de suggérer des lignes de discussion, des questions de recherche. Le plus important est d'adapter l'usage au contexte dans lequel on se trouve. Si le groupe montre des signes d'ennui, on peut mettre fin au travail n'importe quand. La participation d'un animateur est indispensable.

### a) L'outil contient

I plateau en carton-plume

Et dans la boîte :

I cercle « vivre c'est... »

34 cartes-vie

10 cartes-consigne

10 cartes « Je demande de l'aide »

10 cartes « Je voudrais prendre la parole »

Pour que le dispositif fonctionne il faut minimum 6 et maximum 10 participants entre 8 et 12 ans. Des enfants plus jeunes risqueraient de trouver la formule un peu aride, et surtout, d'avoir du mal à lire et à comprendre le contenu des cartes.

Le travail de l'animateur soutient le dispositif. Comme il ne s'agit pas d'un jeu qui fonctionne de manière très contraignante, nous pourrions dire qu'il est 'fragile', vulnérable', et que sans l'attention continue d'un animateur, il risque de ne pas insuffler par lui-même beaucoup de dynamique de recherche. L'animateur doit, d'une part, soutenir les participants dans le travail que proposent les cartes-consigne et d'autre part, gérer la distribution de la parole, mais en veillant à faire utiliser par les enfants les cartons 'Je demande de l'aide' et 'Je voudrais dire quelque chose'. Il ne distribue donc pas la parole comme bon lui semble, mais incite les enfants à utiliser le matériel dont ceux-ci disposent.

I

Cet outil a été réalisé par Anouk Lebrun dans le cadre du certificat d'université en pratiques philosophiques de l'Université de Liège.

Si plusieurs enfants montrent leur cartons en même temps, l'animateur veille à respecter l'ordre de demande de la parole tout en privilégiant ceux qui on le moins parlé. Il veille également sur le timing.

Puisque l'outil sert de support à un 'moment' de discussion, il faut prévoir 1 heure de travail. Si la durée est moindre, le groupe ne pourra pas s'approprier le fonctionnement du dispositif. Il est par contre, il me semble, peu indiqué de l'utiliser au-delà d'une heure.

## b) Fonctionnement de l'outil

On place le plateau au sol. Les enfants et l'animateur s'asseyent autour du plateau. L'animateur place la carte 'Pour vivre c'est...' au centre des cercles concentriques. Chaque enfant reçoit 2 cartons (1 « je voudrais dire quelque chose », 1 « je demande de l'aide ») et pioche 2 cartes-vie.

Dès que le matériel est distribué, chaque enfant regarde ses 2 cartes-vie et prend une minute pour se poser la question : est ce que ce qui est écrit sur ma carte est nécessaire, important,.. pour vivre ? Pourquoi ?

Si c'est **nécessaire**, il le placera dans la zone orange.

Si c'est **très important**, il le placera dans la zone jaune

Si c'est **important**, il le placera dans la zone violette

Si c'est **inutile**, il le placera dans la zone verte

Moins la carte-vie est importante, plus on l'éloigne du centre « Pour vivre c'est ... »

Une carte peut aussi être posée entre 2 zones de couleur<sup>2</sup>.

Quand chacun a sa réponse en tête, un premier enfant dépose sa première carte-vie sur le plateau en disant en quelques phrases pourquoi il la pose à cet endroit-là. On tourne ensuite dans le sens des aiguilles d'une montre jusqu'à ce que chaque enfant ait posé ses deux cartes.

Cette étape est celle durant laquelle chaque participant, d'une part s'approprie ses deux cartes-vie et d'autre part, prend connaissance des cartes-vie des autres participants. Chaque enfant ne parle qu'au moment de poser sa carte. Le reste du temps, il écoute ce que les autres ont à dire. Il est important que les participants et l'animateur essaient de retenir un maximum les explications de chacun.

Quand les cartons ont été déposés, un participant pioche une carte-consigne et essaie de répondre à ce qui lui est demandé. On tourne ensuite dans le sens des aiguilles d'une montre. Chaque carte-consigne propose un exercice qui, selon contexte, peut être plus ou moins long, prendre plus ou moins d'ampleur. Il revient à l'animateur d'inciter ou pas à la prise de parole, de faire en sorte ou pas que les propos des enfants génèrent de la discussion.

A partir du moment où le groupe commence à travailler avec les cartes-consigne, le seul participant qui parle sans le demander est celui qui a pioché la consigne. Les autres peuvent demander la parole à l'animateur en montrant leur carte « Je demande la parole ».

2

J'ai volontairement fait un dégradé de couleurs, les laissant se mêler plutôt que de les juxtaposer.

A tout moment, si un participant pense que le groupe peut l'aider, il peut montrer sa carte « Je demande de l'aide » et explique le plus clairement possible la question qu'il se pose. Le ou les participants qui pensent pouvoir l'aider demandent la parole à l'aide du carton adéquat. C'est l'animateur qui se charge de distribuer la parole, en respectant les règles énoncées ci-dessus.

L'animateur clôture le jeu quand il sent que c'est le bon moment, que toutes les cartes-consigne aient été utilisées ou pas. Chaque enfant n'aura pas nécessairement le temps de travailler sa consigne, mais chacun aura eu l'occasion de travailler aux consignes des autres. Il n'est pas plus important de répondre à sa propre question que d'intervenir à n'importe quel autre moment de la discussion. A l'animateur donc de donner l'envie de prendre la parole.

L'outil demande à chaque participant de poser des gestes philosophiques. Certains sont prévus explicitement par les cartes-consigne mais libre à l'animateur de tenir compte de ce qui se passe dans le groupe et d'adapter le travail en fonction du contexte. Puisque l'outil est souple, les enjeux philosophiques et éthiques dépendent en partie de la manière dont le groupe pourra s'en saisir, et donc, du travail de l'animateur.

## 2. Les enjeux philosophiques

Les différents éléments matériels de l'outil obligent le groupe à se 'déplacer' par rapport à ses impulsions premières parce que ceux-ci imposent des contraintes. Certaines de ces contraintes demandent que l'on pose des gestes philosophiques.

### a) Les cartes-vie

Le moment où chaque participant place ses deux cartes-vie sur le plateau et explique pourquoi, est le premier moment philosophique que propose l'outil. Les cartes-vies sont générales, aucune ne propose d'image précise. Le fait de lire et de comprendre ce qui se trouve sur la carte et de se poser la question « Est ce que c'est important pour vivre » ? même si c'est dans un premier temps assez intuitif, est déjà un travail philosophique. Intuition qui clarifiée chaque fois que le participant pose sa carte sur le plateau à tel endroit et explique pourquoi.

### b) Les cartes-consigne et leur utilisation

Les cartes consignes proposent chacune un exercice philosophique. Soit elles demandent d'argumenter<sup>3</sup>, soit elles mobilisent une habileté de pensée particulière<sup>4</sup> soit elles demandent d'établir des liens logiques<sup>5</sup>.

Il n'y a aucun intérêt à exécuter les tâches prescrites par les cartes-consigne l'une à la suite de l'autre sans prendre le temps de s'y arrêter. Ce sont des leviers, des incitants, dont il est important que l'animateur se saisisse pour générer une discussion.

Si le groupe se sert souvent des cartes « J'ai besoin d'aide » et « Je demande la parole » il est tout à fait possible de passer 1 heure en ne mobilisant que deux cartes-consigne.

3 J'aime ou je n'aime pas ce mot et justifier, trouver qu'un mot est bien ou mal placé et justifier.

4 Recherche d'un exemple, d'un contre-exemple ou encore d'une définition.

5 De distinction et d'identité.

Prenons par exemple la carte qui demande de construire une définition. Elle permet au groupe de questionner et de s'approprier la notion de définition de façon générale. Elle peut aussi être l'occasion de se demander si les cartes qui se trouvent dans la zone orange (nécessaire) sont bien à leur place, et si du coup, elles doivent d'office faire partie de la définition. L'occasion aussi, pourquoi pas, d'aller chercher à l'inverse les cartes qui se trouvent dans le vert (inutile) et de voir s'il y a différentes manières d'être inutile.

Et pourquoi ne pas en profiter pour nous demander si le plateau, quand on le regarde dans son ensemble, ne nous propose pas une sorte de définition géante de ce qu'est la vie.

Prenons un second exemple : la carte-consigne qui demande d'expliquer pourquoi deux cartes choisies par l'animateur se ressemblent (ou à l'inverse, sont différentes). C'est l'occasion de trouver d'autres cartes qui se ressemblent et/ou ne se ressemblent pas, de réfléchir aux différentes manières qu'ont deux raisons, expériences, valeurs.. de se ressembler, se distinguer (par exemple par les conséquences qu'elles entraînent). On peut aussi rebondir là-dessus pour aller chercher dans le vert les termes inutiles et voir si on y trouve des termes contraires à la vie.

Pour un dernier exemple, prenons la carte-consigne qui, justement, demande de chercher un exemple (ou à l'inverse, un contre-exemple) d'une carte choisie par l'animateur. C'est l'occasion pour le groupe d'aborder les notions d'exemple et de contre-exemple en général. C'est aussi l'occasion pour chacun de raconter des histoires, personnelles ou pas, et par là, de nourrir le dispositif, de le rendre plus consistant et, puisque nous y sommes, de le rendre vivant.

C'est la manière dont on utilise les cartes en suggérant des explorations philosophiques qui permet de les sortir de leur état de coquilles de noix...un peu vide, un peu sèches.

### c) Le plateau

Un autre enjeu philosophique est produit par l'objet lui-même. Le plateau est à la fois une chose très concrète, que l'on peut manipuler, et en même temps il représente quelque chose d'abstrait. Déplacer les différentes cartes-vie réparties sur les cercles concentriques revient d'une certaine manière à explorer le champ lexical du mot 'vivre'. Chaque nouveau groupe d'enfants, en disposant les cartes selon un agencement particulier, en fonction de l'importance (ou la non importance) donnée à ce que les cartes suggèrent proposera une sorte de définition de ce qu'est la vie. A tout moment, il est utile de se poser et de prendre le temps pour observer la manière dont les cartes sont disposées sur le plateau. Il est possible de travailler uniquement à partir de ce qu'on voit, et de proposer des allers-retours entre des histoires très concrètes et la construction de liens et de propositions plus générales.

### d) Les cartons jaunes et verts

Par ailleurs, le travail philosophique que propose ce dispositif est bien un travail en groupe. Ni les cartes-vie, ni les cartes-consigne, ni le plateau n'ont d'intérêt si le groupe n'évolue pas dans une dynamique collective. Facile à dire et, bien sûr, plus difficile à faire. Deux choses peuvent aider à soutenir la co-recherche. La première c'est le plateau, objet commun, qui nourrit la recherche du groupe et auquel chacun peut se rapporter à tout moment. La deuxième, ce sont les cartons verts (« Je demande la parole ») et jaunes (« j'ai besoin d'aide ») qui permettent à chacun d'intervenir quand il le souhaite, mais aussi, d'être sollicité par un participant en demande.

Les cartons jaunes et verts ont chacun une fonction qui leur est propre, mais ils ont aussi une fonction commune qui est de provoquer une interaction. Pas n'importe quelle interaction, mais une interaction exigeante. L'utilisation du carton vert implique de formuler son propos et celle du carton jaune d'exprimer sa demande assez clairement que pour qu'un participant puisse s'en emparer. Le fait de réfléchir ensemble à un même objet, d'une part, et le fait d'être en mesure de formuler une difficulté et de solliciter le groupe pour y répondre, d'autre part, sont 2 dimensions qui font pleinement partie du travail philosophique. A nouveau, c'est à l'animateur à veiller à ce que le groupe comprenne bien la portée de l'usage des cartes jaunes et vertes. Isolés les uns des autres, les participants s'épuiseront et la discussion se tarira rapidement.

## e) Une communauté de recherche ?

L'outil n'est qu'un support. Il guide le groupe par toute une série de consignes et d'indices observables. L'animateur est donc en quelque sorte tributaire de ce qui se passe sur le plateau, mais il est néanmoins indispensable. Je n'ai certainement pas, en imaginant et en construisant l'outil, essayé de faire référence explicitement à l'une ou l'autre méthode que nous avons étudiées cette année<sup>6</sup>. Mais, en précisant ses règles de fonctionnement, la proximité avec la méthode de Lipman m'est apparue. La similitude provient en grande partie de la posture qu'occupe l'animateur. Le travail d'animation est à la fois discret et omniprésent. Discret parce que ce qui s'impose ce n'est pas l'animateur, mais l'outil et ses contraintes. L'animateur est là en quelque sorte pour seconder l'outil, pour mettre en évidence ce qu'il est capable de faire faire au groupe. Il en est l'interface, l'élément médiateur. Omniprésent parce que cette posture de médiateur implique une veille continue. Cet outil ne peut pas fonctionner 'par lui-même', de manière mécanique. Il faut que la mécanique soit racontée.

Si on observe les différentes consignes dont l'animateur doit se faire l'écho, on retrouve en fait les 3C<sup>7</sup> de la méthode Lipmanienne. Les cartes-consigne suscitent une pensée critique<sup>8</sup>, les cartes jaunes et vertes favorisent une pensée attentive<sup>9</sup> et le plateau et les cartes-vie soutiennent une pensée créative<sup>10</sup>.

Il me semble enfin rejoindre Lipman par le fait que le dispositif est construit de façon à pouvoir proposer une infinité de définitions différentes de ce qu'est vivre. Par là, il soutient, à sa manière, l'idée que le savoir est un processus, qu'il est toujours en train de se faire. « (...) le savoir n'est pas une réalité objective, prédéterminée en dehors du sujet, mais une construction du sujet-en-quête-de-connaissance. En d'autres termes, la réalité n'existe que dans le sujet, en dépendance du sujet ; elle doit être construite et non découverte ; elle place ainsi le sujet dans une position de recherche active plutôt que de réception passive <sup>11</sup>».

6 A savoir, la Maïeutique de Brénifier, La DVDP de Tozzi, La CRP de Lipman et les ARCH de Lévine.

7 Caring pour une pensée attentive, Critical pour une pensée critique et Creative pour une pensée créative.

8 Puisqu'elles mobilisent des habiletés de pensée.

9 En permettant au groupe, d'une part d'interagir à tout moment et, d'autre part de demander de l'aide.

10 En proposant une disposition des cartes toujours neuves et donc des lien inattendus.

11 Leleux C. (sld), La philosophie pour enfants, le modèle de Matthew Lipman en discussion, De Boeck & Larcier, Pédagogies en développement, 2005, p. 30.

### 3. Les enjeux éthiques

Aux différents enjeux philosophiques que nous venons d'aborder correspondent des enjeux éthiques. Comme nous l'avons vu au cours, un dispositif d'animation philosophique est toujours<sup>12</sup> une tentative pour répondre à la triple question : Qui sont ceux qui savent ? Qui sont ceux qui ne savent pas ? Quels rapports entretiennent celui qui sait et celui qui ne sait pas ? Je me suis donc pliée à l'exercice, et me suis posée la question du rapport au savoir que véhicule « Pour vivre c'est... »

#### a) Des procédures

L'outil que je vous propose met en scène un animateur qui n'en sait pas beaucoup plus que les participants. Peut-être d'ailleurs que je me trompe ! Et qu'il en sait beaucoup plus ! Mais nous ne le saurons pas. Nous ne le saurons guère parce que ce que le dispositif lui demande, ce n'est pas de montrer ce qu'il sait, mais de montrer *ce qu'il peut faire* faire au groupe à partir des éléments dont il dispose.

Si c'est la posture du maître ignorant que j'avais en tête quand j'ai fabriqué cet outil et que j'ai réfléchi aux différentes manières de le faire fonctionner, je considère que ce « personnage » m'a aidée comme une balise, ou encore, un horizon. Afin d'éviter les court-circuits et les rapprochements abusifs, je baptiserai mon animateur à moi maître veilleur !

Le veilleur se rapproche de l'ignorant parce que son travail ne consiste pas dans le fait de transmettre des connaissances. Il consiste d'une part, dans la vérification des procédures que les participants mettent en œuvre, et d'autre part dans le fait de s'assurer que l'attention est bien au rendez-vous. Si une carte-consigne demande de trouver un exemple et que le participant rapporte un propos dans lequel il n'y a aucun exemple, l'animateur (et/ou le groupe aidé par lui) devra le lui faire remarquer. Si, par contre, le propos contient bien un exemple, il devra s'assurer que celui-ci a été bien choisi et compris par chacun et que le groupe est en mesure de poursuivre. Il est tenu, à chaque étape du processus de ramener l'attention là où elle doit être et de vérifier la compréhension des uns et des autres. Ce à quoi il est tenu ne nécessite aucune connaissance particulière ni aucune capacité hors du commun. « Tels sont en effet les deux actes fondamentaux du maître : il interroge, il commande une parole, c'est à dire la manifestation d'une intelligence qui s'ignorait ou se délaissait. Il vérifie que le travail de cette intelligence se fait avec attention, que cette parole ne dit pas n'importe quoi pour se dérober à la contrainte<sup>13</sup> ».

Puisque le savoir s'acquiert et s'élabore sans qu'on en ait jamais fini avec lui, il n'y a sans doute aucun sens à se considérer une fois pour toutes 'maître veilleur' ! L'outil que je propose, puisqu'il repose sur des procédures et non sur du contenu, permet, il me semble, d'expérimenter certaines facettes du maître ignorant. Mais il ne garantit en rien que l'on ne bascule pas à n'importe quel moment vers la posture inverse du maître savant. Si, par exemple, un participant pioche une carte-consigne qu'il ne comprend pas, l'animateur doit à ce moment-là choisir entre plusieurs manières de faire. Il peut répondre lui-même à la question, il peut poser des questions supplémentaires à l'enfant pour qu'il puisse rapporter l'objet de son incompréhension à quelque chose qu'il connaît et qu'il comprend, il peut aussi expliquer avec d'autres mots... Selon le geste qu'il posera, il sera plutôt du côté de celui qui sait et qui explique à celui qui ne sait pas, ou de celui qui fait semblant qu'il ne sait pas pour guider l'enfant vers la 'bonne réponse' ou encore du côté de celui qui permettra à l'enfant d'identifier sa difficulté, et par la suite, les moyens dont il dispose pour la surmonter.

12 Même si c'est parfois malgré lui.

13 Rancière J., Le maître ignorant, Fayard, 1987, p.51

## b) Un objet

« Le livre, c'est la fuite bloquée. On ne sait pas quelle route tracera l'élève. Mais on sait d'où il ne sortira pas – de l'exercice de sa liberté. On sait aussi que le maître n'aura pas le droit de se tenir ailleurs, seulement à la porte. L'élève doit tout voir par lui-même, comparer sans cesse et toujours répondre à la triple question : que vois-tu ? Qu'en penses-tu ? Qu'en fais-tu ? Et ainsi à l'infini<sup>14</sup> ».

Pour se prémunir des tentations explicatives intempestives, il est toujours utile de se tourner vers quelque chose de concret qui est commun au maître et à l'enfant. Et ça tombe bien parce qu'en guise d'objet concret qui concerne l'animateur et les participants nous avons un plateau de jeu. En fin de compte, ce n'est pas l'animateur, mais l'outil qui dit ce qu'il faut faire. Les cartes-vies disposées sur le plateau, si on l'observe bien, nous racontent déjà des tas de choses avant même que l'on ne pioche la première carte-consigne. Un autre aspect intéressant du plateau, c'est qu'il est impossible pour l'animateur de prévoir à l'avance à quoi il ressemblera.

La manière dont les participants répartissent les cartes-vies en fonction de leur degré d'importance n'appartient qu'à eux. De la même manière, la quantité de liens qui peuvent être suggérés entre les cartes-vies est infini. Si un enfant propose que « être triste » c'est « nécessaire » et que la carte-vie « tristesse » lui fait penser à la carte-vie « avoir un enfant » pour je ne sais quelle raison qui lui appartient, l'animateur ne peut que prendre sa proposition et vérifier qu'il a vraiment réfléchi en lui demandant par exemple de préciser ce qu'il veut dire par « ça me fait penser à ». L'outil ne met aucun élément à la disposition de l'animateur lui permettant d'aller contre une telle idée, même si elle lui semble farfelue. Ce que l'outil lui propose<sup>15</sup> par contre, c'est d'accepter la proposition de l'enfant, et de lui permettre de lui donner de la consistance en l'incitant à y réfléchir encore un peu plus. « Le rapport d'intelligence à intelligence est ainsi dépris de la position d'autorité que le savoir confère habituellement aux maîtres. (...) Mais qu'est ce qu'au juste qu'ignorer ? C'est une position qui reconnaît l'existence de réponses multiples aux questions de sens, une position où le maître ne transmet pas du savoir, une posture où la vérification ne porte pas sur ce qu'à trouvé l'élève mais sur l'effort pour chercher et sur la procédure<sup>16</sup> »

7

## c) Des interactions

Les cartes vertes sont un autre élément qui augmente le pouvoir des participants et limite celui de l'animateur en l'incitant à reprendre sa posture de veilleur. Sa tâche n'est ni d'accorder la parole, ni de la refuser. Il a à faire en sorte que les participants se servent de leur carton vert pour prendre la parole quand ils sentent que c'est le bon moment pour eux. Je dirais même, pour faire en sorte qu'elle se manifeste là où, spontanément, elle se montre fragile ou absente. Si un participant ne parle pas, il peut par exemple lui suggérer de montrer son carton vert s'il sent qu'il a envie de dire quelque chose même s'il ne sait pas trop comment le formuler. On peut « vouloir prendre la parole » sans savoir ce qu'on va dire, et c'est peut-être tout aussi important. Il m'est arrivé plusieurs fois d'observer cette situation dans des ateliers. Un enfant lève le doigt, et quand on lui demande ce qu'il veut dire, il ne sait pas. Mais il a quand même fait le geste de tendre le bras, manifestant son envie de faire partie de ce qui se trame, sans encore savoir comment. Montrer son carton c'est une occasion que l'animateur peut saisir. Même si après, il y a parfois le silence. C'est une manière de déjà brouiller la ligne de partage entre ceux qu'on entend, un premier «bouleversement des places établies », une première

14 Rancière J., Ibid., p. 42.

15 Mais comme je l'ai déjà souligné, il propose, mais n'impose pas. Si l'animateur veut utiliser l'outil à la façon 'maître explicateur', c'est également faisable.

16 Herla A., Jeanmart G., Enjeux politiques pour les nouvelles pratiques philosophiques – Socrate, maître émancipateur ou figure de l'abrutissement ? p.4 (je n'ai pas pu identifier la source exacte...)

« irruption d'une voix nouvelle là où on ne l'attendait pas (et ne l'entendait pas) <sup>17</sup>». Comme nous l'avons vu au cours, le fait de postuler l'égalité des intelligences est la condition pour pouvoir observer des signes qui témoignent effectivement à certains endroits du fait qu'il y a égalité des intelligences. De la même manière, le fait de postuler l'égalité d'importance de ce qui se dit est la seule manière de délier les langues, et de pouvoir observer effectivement que des remarques importantes sont susceptibles de venir de chacun, de tous et de partout.

Un dernier élément que peut utiliser l'animateur afin d'être *veilleur*, ce sont les cartes jaunes « J'ai besoin d'aide ». La première fonction de ceux-ci est de garantir que chacun peut à tout moment demander de l'aide pour un problème déterminé. Le fait de savoir que si on tombe 'sur un os', on peut faire signe au groupe pour qu'il nous vienne en aide me semble pouvoir être une source importante de *confiance*. Ce n'est toutefois pas parce qu'un participant demande de l'aide que l'animateur ne peut pas l'interroger sur ce qu'il est en train de faire. Il peut par exemple lui demander de préciser la raison pour laquelle il demande de l'aide. Il peut également l'inciter à réfléchir à nouveau dans une direction qu'il n'aurait pas explorée. Le but de ces cartes n'est pas d'être dispensé de réfléchir, mais au contraire, de permettre de mieux réfléchir.

Mais au-delà de cette fonction concrète, les cartons jaunes proposent un cadre général qui permet de réguler les échanges entre participants. Le fait qu'il est souhaitable de demander de l'aide quand c'est nécessaire suggère d'emblée que l'autre n'est pas un danger, mais qu'au contraire, il peut être une ressource. Et que ce que j'ignore, ce n'est pas un *manque*, mais au contraire, une *occasion* pour entrer en interaction avec un autre qui pourrait m'aider. La tâche de l'animateur n'est donc pas de combler un manque qui n'existe pas. Sa tâche est de s'assurer que les participants travaillent à préciser *ce qu'ils ont besoin de savoir*, pour ensuite se mettre à la recherche de réponses à leurs questions.

Cette démarche de veille et de recherche ne peut fonctionner que dans un espace sécurisé, au sein duquel chacun sait que, *par principe*, ce que nous avons de fragile et de faillible ne se retournera pas contre nous. « La peur de ne pas être à la hauteur nous pousse à l'imposture : à prendre des attitudes bassement viriles, à minimiser, disqualifier ou dénigrer le vécu d'autrui et le nôtre <sup>18</sup>». Le but des cartons jaunes est justement d'instaurer un système d'entraide et de confiance qui permet de fissurer les liens de compétition pour laisser surgir par endroits des liens de coopération. « Quiconque a pratiqué un sport d'équipe, passé des marchés ou élevé une nichée d'enfants sait que coopération mutuelle et compétition peuvent aller de pair. La compétition se nourrit d'agression et de colère – des sentiments inscrits au cœur de l'être humain. Répétitions, conversations, coalitions, communautés ou ateliers peuvent contrebalancer cette tendance destructrice, parce que l'élan de bonne volonté est aussi imprimé dans nos gènes. En tant qu'animaux, il nous faut trouver un équilibre à travers l'expérience <sup>19</sup>».

Je n'entend pas le fait de prendre soin<sup>20</sup> de l'autre aussi dans ce qu'il a de vulnérable comme un 'maternage'<sup>21</sup>. Je serais tentée de dire qu'au contraire, cette posture de *veilleur* propose quelque chose de radical, et à certains égards, de très effrayant. Puisqu'il n'apporte pas de réponse (ou le moins possible), il est tenu de renvoyer l'enfant à sa propre solitude de chercheur. Toutefois, il lui garantit que – dans le cadre de l'atelier du moins- cette solitude ne sera pas un fardeau. Elle est exigeante, certes, mais elle est aussi ce qui va lui permettre de tisser des liens de coopération avec tous ceux qui savent faire ce qu'il ne peut faire seul.

17 Herla A., Jeanmart G., Ibid., p. 3.

18 Philipart de Foy O., De l'autonomie comme principe d'exclusion, Février 2015, p.6.

19 Sennett R., Ensemble pour une éthique de la coopération, Albin Michel, 2014, p. 91.

20 Le *care*.

21 Je fais ici référence à la critique vue au cours qu'Oscar Brénifier formule à l'égard de toute une série de nouvelles pratiques philosophiques. Ce qu'il leur reproche c'est de réduire le participant d'une part à son état de petit enfant fragile qu'il faut protéger ou à celle de « petit génie » qu'il faut laisser en paix parce que « ça pense tout seul ». Cette posture permettrait dans certains cas à l'animateur de « réparer ses blessures narcissiques ». Le fait de considérer l'enfant comme « un petit génie vulnérable » lui permettrait en réalité d'échapper à la confrontation avec toute pensée critique, confrontation dont il se sent profondément incapable.

Si un enfant ne peut répondre à la carte-consigne qu'il pioche, le plus facile pour l'animateur c'est en fait, soit de lui donner la réponse, en la lui expliquant plus ou moins bien, soit de demander à quelqu'un d'autre qui sait de répondre à sa place. Dans ces deux cas de figure, l'enfant se retrouve démun<sup>22</sup>. La tâche du veilleur paraît plus simple, puisqu'elle se limite à permettre<sup>23</sup> à l'enfant d'identifier les personnes et les objets vers lesquels il peut se tourner pour trouver des réponses à son problème. Mais il n'y a rien de simple dans cette position de retrait. D'un part, parce qu'elle renvoie l'animateur à une forme de passivité<sup>24</sup>, qui ne fait pas partie des réflexes courants dans l'enseignement (qui porte bien son nom), et d'autre part, tout simplement parce que cela demande une patience infinie. Comme nous le savons tous, exiger de soi-même et des autres de ralentir, n'est pas une chose facile. Comme je l'ai dit à plusieurs reprises, il n'y a aucune nécessité à utiliser toutes les cartes-consignes de l'outil. Une possibilité suggestive serait par exemple de n'en utiliser qu'une, et plutôt que d'y répondre, d'essayer d'identifier tous les problèmes qu'elle pose aux participants, et de réfléchir à ce qu'on peut faire, de manière très concrète, quand on ne sait pas et qu'on désire savoir.

« C'est ma condition de « seul » et de « vulnérable » qui me rendra en fin de compte « moins seul » et moins vulnérable ». Prendre soin, ce n'est pas réduire l'autre, le rapporter à du connu. C'est au contraire l'agrandir, le renvoyer vers ce qu'il peut *dire*, et de là, l'accompagner dans la découverte du fait qu'il peut *dire plus*, qu'on en a jamais fini de découvrir ce que nous sommes capables de *dire*.

« L'attention est ainsi, avec la confiance, ce qui fonde l'émancipation et ce qui suffit à expliquer les inégalités des productions des élèves dans le système scolaire. Ces deux rôles du maître se rejoignent. (...) On ne transmet pas un savoir, mais une volonté. Et transmettre une volonté, c'est précisément transmettre l'opinion de l'égalité<sup>25</sup> ».

## d) Limites de l'outil

Sur la forme...

9

Je souhaite tout d'abord mettre en évidence deux problèmes très concrets que j'ai identifiés en testant l'outil<sup>26</sup>. Le premier, c'est que quand on est tous assis autour du plateau, il y a une partie des participants qui voient les cartes-vies à l'envers et qui ne peuvent donc pas facilement les lire. Je n'ai pas trouvé de solution à ce souci (sauf à s'asseoir en arc-de-cercle s'il n'y a pas trop de participants).

Le deuxième, c'est qu'en travaillant sur les cartes-consignes, des participants peuvent être amenés à déplacer des cartes-vies sans demander ce qu'en pense le participant qui les avaient placées là au départ. Ça pourrait être mal vécu par certains enfants. Je pense donc qu'il faut que l'animateur y soit attentif, quitte à dire, quand ce cas de figure se présente, que le participant en question ne doit pas hésiter à montrer son carton vert si il n'est pas d'accord. Le désaccord deviendrait une occasion de discussion.

22 « A chaque étape se recrée l'abîme de l'ignorance que le professeur comble avant d'en creuser un autre. Des fragments s'additionnent, pièces détachées d'un savoir de l'explicateur qui promènent l'élève à la remorque d'un maître qu'il ne rattrape jamais. Le livre n'est jamais entier, la leçon jamais achevée. Toujours le maître garde sous son coude un savoir, c'est à dire une ignorance de l'élève. J'ai compris cela dit l'élève satisfait. -vous le croyez, corrige le maître », Rancière J., p. 38

23 Ce qui revient d'une part à lui en donner l'envie, et d'autre part à identifier les moyens concrets qu'il peut utiliser : identifications de personnes ressources, de bouquins, de sites internet, ...

24 Pas une passivité qui est de l'ordre de l'absence distraite, mais à nouveau, de l'ordre l'attention, de la capacité à être réceptif.

25 Herla A., Jeanmart G., Ibid., p. 3.

26 Avec des adultes, je n'avais pas d'enfants 'sous la main'.

Et sur le fond...

Comme je l'ai souligné à plusieurs reprises, mon outil est très souple. Cette indétermination me plaît parce qu'elle laisse beaucoup de place à l'improvisation. Celle-ci devrait donc permettre d'enrichir le parcours en y ajoutant divers éléments<sup>27</sup>. La contrepartie de cette souplesse, c'est que le matériel et les quelques règles de départ n'offrent pas beaucoup de garanties. Ils n'obligent pas l'animateur à se mettre dans la posture que je suggère qu'il prenne. Le dispositif contient des éléments qui, c'est du moins ce que j'espère, peuvent l'inciter à travailler d'une certaine manière, mais je pense qu'il pourrait tout aussi bien faire le contraire. De ce point de vue là, je dirais qu'il manque peut-être des éléments plus contraignants, mais il s'agirait alors d'autres pistes et directions qui n'ont pas été les miennes.

Pour finir, je dois avouer que je trouve que cet outil est trop sérieux à mon goût. J'ai beaucoup aimé y réfléchir et le construire. Je peux même dire que je le trouve, par certains aspects, suggestif et émouvant. Par contre, il manque certainement de fantaisie! J'aurais bien eu envie de trouver un moyen pour le rendre un peu plus léger, et surtout, plus drôle ! Un bon éclat de rire n'a jamais fait de tort à personne, mais voilà, mes 'limites' sont ce qu'elles sont...je vous renvoie donc la patate chaude !

Anouk Lebrun,  
Anouk Lebrun <anouklebrun@gmail.com>

---

27

J'ai pensé par exemple imaginer un exercice en partant d'expressions de la vie courante qui contiennent le mot vie comme vous le proposez dans le syllabus avec le mot respect. J'en ai répertorié quelques unes ( dont espérance de vie, train de vie, vivre d'amour et d'eau fraîche, passer à côté de sa vie, vivre une vie de bohème, ...) et il y a, je crois qu'il y a là une chouette matière à exploiter.