

The background features a complex network of thin, curved lines in shades of teal, orange, and light blue. These lines connect various circles of different sizes and colors, including green, lime green, red, yellow, orange, blue, and pink. The overall composition is dynamic and interconnected.

# ACTES DES RENCONTRES PHILO 2024

par le Pôle Philo

ACTES DES RENCONTRES PHILO 2024  
PHILO PRATIQUE - PRATIQUES DE PHILO  
Les Rencontres Philo ont eu lieu le 23/03/2024 à Wavre



© Laïcité Brabant wallon 2024

Pôle Philo, service de Laïcité Brabant wallon  
rue Lambert Fortune, 33 B-1300 Wavre  
+32 (0)10 22 31 91 - polephilo@laicite.net - www.polephilo.be

Philéas & Autobule, service de Laïcité Brabant wallon  
Rue Lambert Fortune, 33 B-1300 Wavre  
+ 32 (0)10 22 31 91 - info@phileasetautobule.be - www.phileasetautobule.be

© Entre-vues 2024

Campus de la Plaine ULB - CP 236  
Avenue Arnaud Fraiteur B-1050 Bruxelles  
+32 (0)474 65 25 41 - entre-vues@laicite.net - www.entre-vues.net

Tous droits de traduction et d'auteur réservés pour tous pays.  
Toute reproduction, même partielle, de cet ouvrage est soumise à l'autorisation écrite préalable de l'éditeur.

Relecture : Astrid Modera

Réalisé avec le soutien de la Province du Brabant wallon et de la Fédération Wallonie-Bruxelles



# TABLE DES MATIÈRES

I. LAURENCE BOUCHET .....	5
IDENTIFIER LES PRÉSUPPOSÉS : LES FONDEMENTS DU DIALOGUE PHILOSOPHIQUE	
1. L'analyse des présupposés : une habileté de penser fondamentale .....	5
2. Identifier les présupposés .....	6
3. Prendre du recul avec nos schémas de pensée .....	8
4. Prendre du recul avec ses idées et ses fonctionnements.....	8
5. Se connaître .....	9
6. Comprendre les présupposés pour mieux dialoguer .....	10
7. Faut-il prendre à la lettre ce qui est dit ou bien faut-il tenir compte des présupposés ? .....	13
8. Soutenir le présupposé que philosopher, c'est s'exercer à mieux dialoguer .....	13
9. Conclusion .....	15
10. Annexe : Dialogue de sourds .....	15
II. AURORE COMPÈRE .....	17
ENSEIGNER LES SAVOIR-FAIRE PHILOSOPHIQUES EN LES EXERÇANT AVEC DU MATÉRIEL CHOISI POUR LES ANALOGIES QU'IL PERMET	
1. Un cadre institutionnel .....	17
2. Des conditions spatio-temporelles .....	18
3. Un public.....	19
4. Articuler savoir-faire et habiletés .....	21
5. Le dire et le faire .....	22
6. Abstractions matérialisées et analogie du matériel .....	25
7. Quelques cours sur les démarches philosophiques .....	26
a. Introduction – Suspendre son jugement.....	26
b. Problématisation – Distinguer les angles des questions ..	27
c. Questionnement – Formuler une question philosophique	29
d. Conceptualisation – Définir en genre et en différence .....	32
e. Argumentation – Multiplier mes réponses possibles à une alternative .....	36
8. Prolongements et pistes d'adaptation .....	39

III. NADIA THUILLIERS .....	41
LE PORTRAIT CHINOIS – APPROCHE CONCEPTUALISANTE BASÉE SUR LA FACULTÉ D'INTERPRÉTATION	
Utiliser l'imagination des enfants pour philosopher	
1. Introduction .....	41
2. Objectif du document.....	42
3. Le portrait chinois : théorie et application .....	43
4. Avantages dans l'enseignement philosophique .....	43
5. Exercices pratiques .....	43
6. Méthodologie : conceptualiser en philosophie pour enfants ..	44
a. Développer la pensée conceptuelle.....	45
7. Synergie entre méthodologie et créativité .....	46
8. Retour sur le travail des participants .....	47
9. Conclusion : l'importance de penser en habiletés de penser ..	48

# I. LAURENCE BOUCHET

Professeure de philosophie

Auto-entrepreneuse

Conceptrice de la « Philomobile »

Auteure de « En route pour philosopher »

## IDENTIFIER LES PRÉSUPPOSÉS : LES FONDEMENTS DU DIALOGUE PHILOSOPHIQUE

### 1. L'analyse des présupposés : une habileté de penser fondamentale

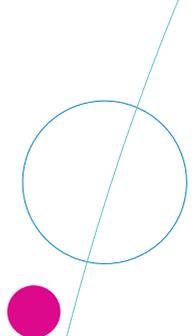
Nos discours, nos interactions quotidiennes, mais aussi nos perceptions et nos décisions, sont orientés par des présupposés eux-mêmes façonnés par des croyances. Généralement, nous ne les questionnons pas, nous n'en avons même pas conscience tant ils nous semblent évidents.

Si l'on pose la question sur différents moteurs de recherche Internet : « Quelles sont les habiletés de penser en philosophie ? », l'analyse des présupposés n'apparaît pas en premier lieu.

Pourtant, sans cette capacité de prendre du recul avec nos présupposés, pourrions-nous vraiment philosopher ? Si nous ne prenons pas le temps de les examiner, lorsque nous exerçons d'autres habiletés de penser telles qu'argumenter, objecter, conceptualiser, chercher, nous risquons de nous contenter de renforcer nos croyances, ce qui n'est pas philosopher. Nous pensons

par exemple argumenter, mais nous ne faisons que justifier des opinions que nous possédons déjà, renforçant ainsi nos croyances au lieu de les questionner. Et même si nous critiquons ou objectons, nous risquons de rester enfermés à l'intérieur d'un même paradigme, d'un même cadre de pensées.

Mais scruter les présupposés permet d'examiner les croyances implicites qui sous-tendent les discours et les jugements. À la façon de Nietzsche et de son approche généalogique, nous pouvons comprendre comment ces présupposés se sont formés, quels sont leurs fondements historiques, culturels, quelles sont leur raison d'être, les valeurs qui les orientent et comment ils influencent notre manière de voir le monde. Cette prise de conscience peut nous permettre de nous libérer des idées préconçues et des valeurs héritées, nous offrant ainsi la possibilité de penser de manière plus autonome et créative. En



explorant nos présupposés, nous découvrirons comment ces croyances implicites influencent notre compréhension du monde et notre manière d'agir.

Nous serons d'ailleurs davantage en mesure de dialoguer car nous pourrions comprendre les raisons qui produisent des incompréhensions. Il est possible qu'une personne avec laquelle nous dialoguons n'ait pas les mêmes présupposés que nous. Aussi, au lieu d'objecter rapidement comme cela arrive souvent lorsque nous nous contentons de réagir, nous pouvons questionner l'autre sur ses présupposés. Nous

pouvons aussi nous questionner : si j'avais ce présupposé je serais peut-être d'accord avec lui / elle. Est-ce le présupposé que je conteste ? La conclusion qu'il en tire ?

Nous examinerons également dans les lignes qui suivent le rôle de l'atelier de pratique philosophique dans la prise de conscience de nos propres présupposés, et comment cette démarche peut nous aider à mieux nous connaître, à dialoguer de manière plus éclairée et à élargir nos perspectives.

## 2. Identifier les présupposés

À moins d'être totalement incohérent, un discours comporte toujours une forme d'unité. Il véhicule une intention, elle-même orientée par un ensemble de présupposés liés à des croyances, des fonctionnements, des attentes, des besoins et des peurs. C'est sans doute une des raisons pour laquelle on peut parfois reconnaître l'auteur d'un discours. Ce qu'il dit a pour fondement un ensemble de présupposés que nous lui connaissons et que nous reconnaissons dans ces propos. Dans une phrase ou un discours, il est possible de dégager différents types de présupposés et, selon les cas, l'exercice demandera un travail d'interprétation plus ou moins approfondi et plus ou moins hypothétique.

Les différents types de présupposés sont :

- Données déduites logiquement : peuvent être déduites de façon logique d'une phrase ;

- Croyances / opinions : soulignent des pensées spécifiques du sujet ;

- Difficulté : désigne les obstacles qu'une personne rencontre et qui se dégagent de son affirmation ou de sa question ;

- Intention : désigne une inclination qui pousse la personne à poser une question, à prendre position ;

- État : état mental du sujet ou façon d'être ;

- Paradigme : souligne une tendance générale ou une vision du monde.

Par exemple, la phrase « il ne faut pas avoir peur du bonheur » présuppose que :

- Déduction logique (à partir de la construction grammaticale de la phrase) : le bonheur peut faire peur ;

- Croyances / opinions : la peur est négative, il est possible de l'éviter par un effort de volonté ;

- Difficulté : la personne qui dit cela a du mal (ou pense que d'autres ont du mal) à se réjouir des moments de bonheur ;
- Intention : la personne veut maîtriser ses émotions ;
- État : que la personne est anxieuse, elle veut garder le contrôle puisqu'elle ne veut pas avoir peur. Mais elle a constaté que le bonheur peut faire peur (probablement parce que s'y laisser aller peut donner la sensation de perdre le contrôle) ;
- Paradigme : psychologique / existentiel.

Prenons au hasard un article de journal. Voici un titre, extrait du journal français *Le Monde* daté du 31 mars 2024. Ce titre comporte une citation des personnes interviewées : « Des animaux de ferme miniatures de plus en plus populaires : "C'est plus petit, c'est plus pratique, ça prend moins de place, ça mange moins"<sup>1</sup> ».

Ce simple titre contient de nombreux présupposés parmi lesquels : « les animaux peuvent être populaires », « il est possible de sélectionner des animaux pour un usage de loisir », « un animal ne doit pas prendre trop de place », « la taille d'un animal peut être pratique ou à l'inverse incommode ». Mais aussi, on peut interpréter dans ce simple titre que les auteurs de ces propos pensent probablement qu'il ne faut pas que les animaux les dérangent par leur taille encombrante, qu'ils doivent avoir pour fonction d'être comme des peluches

vivantes, que ce qui est petit est mignon et ce qui est mignon est désirable. *A contrario*, on comprend qu'ils ont des difficultés avec ce qui est encombrant, demande du soin, de la patience et coûte de l'argent. Cela semble révélateur d'un rapport consumériste au vivant, un besoin de « cocooning », un désir de possession. Les personnes interviewées ont un rapport plutôt eudémoniste au monde, elles recherchent un bonheur paisible et confortable avant de se préoccuper de considérations morales, métaphysiques ou existentielles. Peut-être ont-elles besoin de se rassurer avec de petits et mignons animaux ? Mais si elles ont besoin de se rassurer, que craignent-elles alors ? (Bien sûr ces questions contiennent elles-mêmes des présupposés dont on pourra questionner la validité).

Quoiqu'il en soit, les personnes interviewées dans l'article ne se posent pas la question de savoir si elles peuvent utiliser les animaux à leur guise, ou encore si s'entourer d'animaux de petites tailles n'occulte pas des buts plus importants dans l'existence. Leur choix d'adopter de tels animaux n'est peut-être pas absurde, mais il y a peu de chance qu'elles aient pris le temps d'en questionner les présupposés. La plupart du temps, elles n'auront fait qu'obéir à une envie, une mode dont elles n'ont pas interrogé les fondements.

<sup>1</sup> [https://www.lemonde.fr/m-perso/article/2024/03/31/l-engouement-pour-les-animaux-de-ferme-miniatures-je-voulais-une-mini-chevre-bien-dans-ses-pattes\\_6225204\\_4497916.html](https://www.lemonde.fr/m-perso/article/2024/03/31/l-engouement-pour-les-animaux-de-ferme-miniatures-je-voulais-une-mini-chevre-bien-dans-ses-pattes_6225204_4497916.html)

### 3. Prendre du recul avec nos schémas de pensée

L'analyse des présupposés de cet article de journal permet de dégager une certaine vision du monde, un certain rapport aux choses et, en l'occurrence, au vivant. Le travail de décryptage des présupposés permet donc de comprendre non seulement le sens d'un discours, mais aussi l'être de celui ou de ceux qui émettent ce discours.

La plupart du temps lorsque nous parlons, lorsque nous écrivons, nous nous pensons tout à fait libres de dire ce que nous disons ou d'écrire ce que nous écrivons. Mais nous devrions savoir depuis Spinoza que « nous nous croyons libres mais que nous sommes ignorants des causes qui nous déterminent<sup>2</sup> ». En réalité, la plupart du temps, nous ne sommes pas conscients de la nature de notre discours. Nous croyons que nous parlons librement, mais nous nous

contentons, sans savoir pourquoi, d'exprimer un ressenti, une envie de dire ce qui nous passe par la tête, de nous défendre, de nous justifier. Il est plus rare qu'avant de prendre la parole nous prenions le temps de nous demander pourquoi nous voulons le faire. Généralement, nous ne savons pas vraiment d'où nous parlons et nous n'avons pas conscience des présupposés qui soutiennent notre discours. Nous ne savons pas si nous décryptons le monde à travers une vision morale, esthétique, hédoniste, scientifique, pragmatique, utilitariste ou plutôt eudémoniste comme dans le titre de l'article ci-dessus. Généralement, nous n'en savons rien et nous ne nous posons même pas la question. Nous nous contentons de parler sans trop savoir pourquoi.

### 4. Prendre du recul avec ses idées et ses fonctionnements

Parmi les habiletés de penser, celle de savoir examiner les présupposés semble particulièrement importante. Sans ce travail de remontée vers la matrice de la pensée, sans cette anagogie platonicienne, nous risquons de nous perdre dans la diversité chaotique de la surface, dans les méandres des discours. Savoir repérer les présupposés permet de comprendre d'où un discours prend son origine. On

comprend alors qu'il est possible de ne pas rester enfermé dans les principes qui le fondent, de sortir des évidences et d'ouvrir sur d'autres perspectives. Il est bien sûr possible aussi d'assumer ces principes mis au jour tout en ayant conscience qu'ils ne sont pas absolus.

Pour poursuivre avec l'exemple du succès des animaux miniatures, on pourrait éviter de s'enfermer dans une perspective eudé-

<sup>2</sup> SPINOZA, B. « Lettre au très savant G. H. Schuller » (1674) (trad. R. Misrahi), dans *Œuvres complètes*, Gallimard (coll. Bibliothèque de la Pléiade), 1954, p. 1251.

moniste et questionner cette pratique d'un point de vue moral, esthétique, existentiel. Peut-on faire ce qu'on veut des animaux ? Aime-t-on un animal si on le choisit pour son aspect petit et mignon ? Peut-on aimer un animal grand, gros et laid comme le rhinocéros ? Ce qui est petit et mignon est-il beau ? Doit-on sélectionner les

animaux qui nous réconfortent ? Quel genre de personne a besoin d'être réconfortée par de petits animaux de ferme ? Ces questions et les réponses qu'elles entraînent conduiront peut-être à abandonner cette pratique ou à la poursuivre mais de façon plus consciente et donc plus assumée.

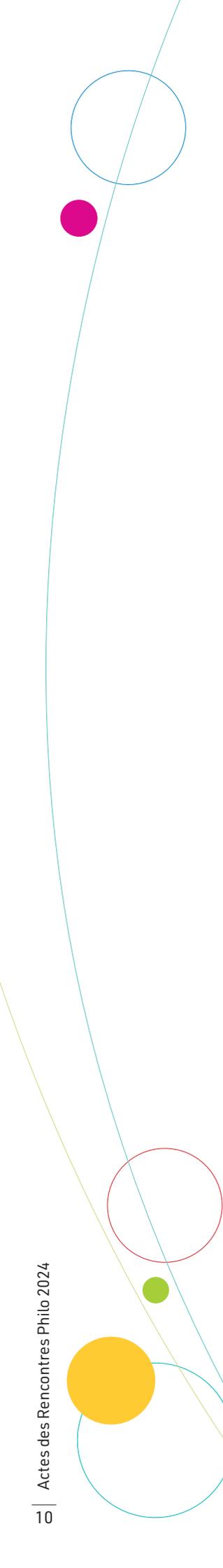
## 5. Se connaître

Repérer les présupposés des autres permet de comprendre sur quels fondements se construit leur pensée pour en comprendre la cohérence, éventuellement pour les questionner et pour les distinguer des nôtres. Mais il importe aussi bien sûr de prendre conscience de nos propres présupposés. En effet, avant d'être identifiés comme tels, nous croyons qu'ils sont les seuls possibles et qu'ils sont donc partagés par tout le monde. En réalité, ils nous sont propres ou plus souvent, nous les partageons avec le groupe auquel nous appartenons sans penser à les remettre en question. Pourtant, d'autres sont non seulement possibles, mais tout aussi valides, valables, partagés. Lorsque nous sommes conscients que notre positionnement n'est pas absolu, qu'il comporte des limites, nous pouvons le changer, éventuellement en modifier certains aspects, nous pouvons aussi le maintenir tout en ayant conscience qu'il existe d'autres voies.

Même si, bien sûr, il est possible de passer d'un paradigme à un autre, nous avons tous certaines tendances privilégiées élaborées depuis l'enfance probable-

ment parce qu'alors cela nous a permis de nous sécuriser et de trouver notre place dans le groupe. Comprendre ses propres présupposés est une façon de se connaître. En ce sens la connaissance de soi ne consiste pas seulement à savoir d'où nous venons, quelle est notre identité sexuelle, culturelle ou nationale, c'est peut-être aussi et avant tout : savoir repérer les présupposés fondamentaux sur lesquels nous construisons notre interprétation du monde (façonnée par notre culture, notre genre, notre nationalité, etc.). Se connaître, c'est savoir les repérer, ne pas les prendre pour des absolus, ne pas s'y agripper comme à une bouée, autrement dit, c'est sortir de l'esprit de sérieux aussi rassurant qu'aveugle.

C'est peut-être une des interprétations qu'on peut donner à la fameuse formule inscrite au fronton de Delphes et reprise par Socrate : « Connais-toi toi-même et tu connaîtras l'univers et les dieux ». Si je me connais, j'ai conscience de la matrice à partir de laquelle je décrypte le réel, je ne l'érige pas en absolu, je sais qu'il y a d'autres lectures possibles également



sensées et dont je peux m'efforcer de comprendre le sens et la cohérence. Me connaître est la condition pour prendre du recul et me donner les moyens de ne pas m'enfermer dans une unique perspective. Cette distance avec mes propres schémas d'interprétation permet d'élargir mon champ de vision.

C'est donc un chemin qui me donne la possibilité de connaître l'univers et les dieux en multipliant les approches (connaissance qui bien sûr, reste un idéal régulateur, c'est-à-dire qu'elle constitue un but pour orienter ma recherche même si je sais qu'il n'est pas possible de l'atteindre). Certaines personnes inscrivent leur compréhension des choses sous un angle plutôt moral et sensible, d'autres sous un angle scientifique, utilitaire, spirituel, matérialiste, pragmatique ou esthétique. Chacune de ces approches a du sens et permet d'interpréter le monde qui nous entoure. Toutefois, chacune comporte également ses limites et aucune n'est absolue. Savoir analyser les présupposés revient à établir une forme de perspectivisme, concept nietzschéen qui implique qu'il n'existe pas d'objectivité

absolue. Cela ne signifie pas pour autant que nous soyons condamnés à une pure subjectivité ou à un relativisme pour lequel tout se vaut. Nous lisons toujours le monde à partir de certaines perspectives qu'il est possible d'évaluer selon des critères qui sont eux-mêmes dépendant de perspectives. Le critère de Nietzsche étant la célébration de la vie, la volonté de puissance et l'individu affirmatif, il encourage l'individu à embrasser pleinement ses désirs et ses instincts, à surmonter les valeurs morales conventionnelles et à créer ses propres valeurs. Mais on pourrait changer de perspective et évaluer au contraire à partir du renoncement à la volonté, à la mise en retrait, à la contemplation, vision plus proche de celle de Schopenhauer ou encore de Simone Weil avec son concept de décréation<sup>3</sup>. Nietzsche d'un côté et Schopenhauer ou Weil de l'autre, deux matrices avec des présupposés opposés, chacune a du sens, chacune a produit des réflexions et une philosophie profonde et, pourtant, ces interprétations avec les présupposés sur lesquels elles s'appuient divergent et même s'opposent.

## 6. Comprendre les présupposés pour mieux dialoguer

Au cours du premier atelier philo que j'ai animé à Wavre lors de la formation Pôle Philo de mars 2024, un moment de tension

s'est produit. J'ai proposé de débiter la séance en cherchant avec le groupe les présupposés de la phrase : « Philosopher

---

<sup>3</sup> Processus de désappropriation de soi-même, où l'ego est diminué ou effacé pour permettre à Dieu ou au divin de prendre place. La décréation, chez la philosophe, est un acte de dépossession volontaire de soi-même, dans lequel l'individu cherche à s'effacer pour laisser place à une présence plus grande que lui-même.

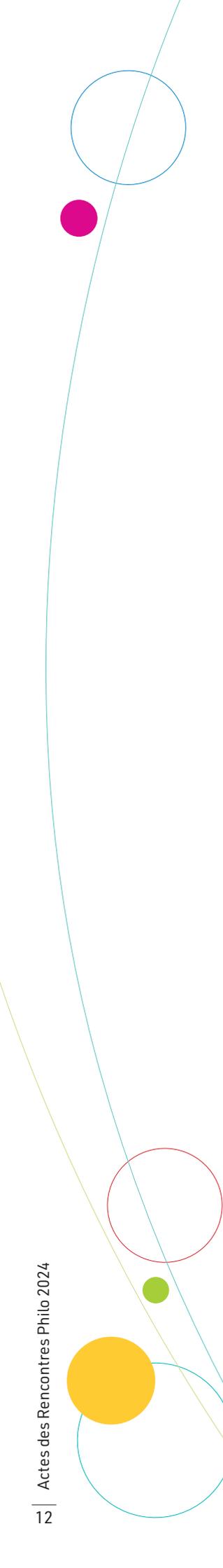
ou comment s'exercer à mieux dialoguer ». L'exercice n'était pas facile et nous avons pris le temps d'examiner la fonction grammaticale de la conjonction de coordination « ou ». Dans la question, cette conjonction n'a pas le sens d'une exclusion (comme dans la proposition « la fête aura lieu à l'intérieur s'il pleut ou à l'extérieur s'il fait beau »). Mais elle n'a pas le sens non plus d'une inclusion (comme dans la proposition « qu'ils soient jeunes ou âgés, ils pourront faire l'exercice »). Il a plutôt le sens d'une identité mathématique (au sens de  $A=B$ ) autrement dit la phrase présuppose que « philosopher, c'est s'exercer à mieux dialoguer ». Ensuite, qui dit qu'on peut mieux dialoguer, dit aussi qu'on peut le faire moins bien, que ce n'est donc pas facile de dialoguer, la phrase présuppose également qu'il est possible de s'exercer pour mieux le faire. Mais au cours de l'atelier, ce samedi 23 mars à Wavre, nous avons pu observer en pratique un de ces obstacles au dialogue<sup>4</sup>. Au début de la rencontre avec le premier groupe, j'ai présenté les règles (comme je l'ai fait pour les deux autres groupes) qui allaient permettre de construire collectivement la réflexion et de faire fonctionner l'intelligence collective. Ces règles sont faciles à formuler, il s'agit de lever la main avant de parler et d'attendre que la personne qui anime l'atelier pose une question avant d'y répondre. Elles paraissent élémentaires

et simples à comprendre. Les participants acquiescent généralement à leur mise en place lorsque je les présente. Toutefois, dans 99% des ateliers que je propose dès les trois premières minutes de l'atelier, elles ne sont pas respectées. J'en déduis qu'elles ne sont donc pas si bien comprises que cela.

Il est probable que derrière le simple geste de lever la main avant de parler, nous plaçons des présupposés différents. Pour un certain nombre de personnes, lever la main avant de parler les ramène à la situation d'élève. Si, enfants, ils étaient plutôt désireux d'être bon élève, ils rejouent alors le jeu de celui ou celle qui veut donner la réponse attendue par le professeur, la réponse qui méritera la récompense d'une reconnaissance. Si, au contraire, ils étaient plutôt dans la posture du rebelle, alors même qu'ils ont accepté la règle au départ de l'atelier, ils montrent par la suite ostensiblement qu'ils ne vont pas l'appliquer. Dans les deux cas, ces participants considèrent que cette règle présuppose un rapport de pouvoir entre le sachant, qui anime et distribue la parole, et les apprenants. Pouvoir qu'ils considèrent comme pourvoyeur de gratifications ou de punitions. Pour ma part, en tant qu'animatrice de l'atelier, je ne présuppose pas la même chose. Distribuer des gratifications ou des punitions n'aide pas à penser, au contraire. Quand nous sommes

---

<sup>4</sup> Je trouve intéressant de questionner en atelier ce qui est en train de se produire et qui parfois entre en résonance avec le contenu de la réflexion. Par exemple, nous réfléchissons aux présupposés et au cours même de l'atelier, nous pouvons observer nos propres présupposés qui font obstacle au dialogue. Ainsi, la philosophie n'est pas seulement une démarche théorique qui risque de se trouver déconnectée de ce que nous vivons. Alors même que nous sommes en train de vivre telle ou telle expérience, elle nous donne la possibilité de ne pas nous y enfermer et de prendre un recul avec ce qui est vécu.



d'abord soucieux d'un résultat et d'une gratification extérieure ou bien lorsque nous redoutons la punition, nous perdons la capacité de penser librement et nous risquons de passer complètement à côté du plaisir d'essayer des idées. Nous sommes préoccupés par d'autres buts que celui de penser. Et puis, pour distribuer ce genre de gratification ou de punition, il faudrait déjà savoir ce qu'il faut penser sur telle ou telle question. Or, la personne qui anime un atelier n'a pas d'idée *a priori* sur ce qu'il faut penser (ou le moins possible, l'idéal socratique étant d'apprendre à ne rien savoir, à se mettre le plus possible en creux pour questionner les participants). Dans le geste de lever la main, je présume plutôt qu'il s'agit de manifester extérieurement ce qui se produit intérieurement quand nous cherchons une idée. Nous avons écouté une question, nous prenons le temps d'y réfléchir, de formuler une hypothèse intérieurement puis en levant la main, nous signalons que nous sommes prêts à la formuler devant les autres. Si jamais l'animateur ne nous donne pas la parole parce qu'il choisit quelqu'un d'autre, nous apprenons également à supporter la frustration de ne pas dire ce que nous souhaitons dire. Cette frustration peut être l'occasion de se mettre en retrait, de se mettre à l'écoute d'autres que soi, de prendre une posture d'observation, de moins se considérer indispensable à l'avancée du groupe, d'accepter avec patience que d'autres s'exercent à formuler leurs idées. Et si nous jugeons qu'ils sont moins doués que nous, en prenant la parole plus que nous, ils développeront leurs capacités et deviendront avec l'entraînement des

interlocuteurs stimulants. En repensant à la tension qui s'est produite lors du premier atelier à Wavre, il me semble que la cause en fut cette incompréhension des pré-supposés mutuels dans le simple geste de lever la main. Une des participantes a en effet cru bien faire en levant la main à chaque question que je posais. Il est vrai qu'elle respectait la règle telle que je l'avais formellement établie. Mais au bout d'un certain temps, j'ai proposé d'observer ce que son attitude provoquait dans le groupe. En effet, les autres participants étaient assez passifs, s'appuyant sans doute sur cette participante dont l'attitude était beaucoup plus active. Je lui ai alors proposé de ne pas prendre la parole pendant une dizaine de minutes pour observer ce qui se passait puis ensuite de nous faire un retour sur cette petite expérience de mise en retrait. Au bout de dix minutes, d'autres participants et participantes, s'étaient impliqués dans la réflexion. Mais, quand je lui ai proposé de faire un retour, la participante, forcée d'être silencieuse, a manifesté de la colère. Elle a vécu cette expérience comme une punition de ma part. J'ai alors essayé de lui faire voir les choses sous un autre angle. D'autres participants ont proposé que ce temps de silence pouvait la soulager, elle n'avait pas à prendre sur elle de porter l'activité du groupe et puis observer les autres est également très intéressant. Aucun argument n'a convaincu la participante. La colère engendrée par la frustration a sans doute été trop vive dans l'instant. Et, de mon côté, je n'ai pas perçu avec suffisamment d'acuité les pré-supposés impliqués par la façon qu'avait cette participante de lever la main. Si je les

avais mieux compris, j'aurais certainement pu trouver une façon plus convaincante de lui demander de se mettre un peu en

retrait. Peut-être en commençant par lui faire percevoir l'intérêt de cette posture inhabituelle pour elle.

## 7. Faut-il prendre à la lettre ce qui est dit ou bien faut-il tenir compte des présupposés ?

Au cours des ateliers suivants avec les participant·es, nous avons poursuivi l'analyse des présupposés à partir d'une phrase, mais aussi d'une histoire de Nasreddin<sup>5</sup> dans laquelle il est question d'un dialogue de sourds. Tout à leur préoccupation, les interlocuteurs ne parviennent pas à se décentrer, ils plaquent sur le discours de l'autre leurs propres présupposés et ne parviennent pas à entrer en dialogue.

J'ai invité à nouveau les personnes à prendre un petit recul avec elles-mêmes, à s'examiner et à examiner leurs croyances et nous avons réfléchi ensemble en soulevant diverses questions comme celle-ci : « Lorsque nous dialoguons, faut-il prendre à la lettre ce qui est dit ou bien faut-il tenir compte des présupposés ? »

Les participant·es ont proposé l'idée qu'il importe de ne pas s'en tenir à la littéralité

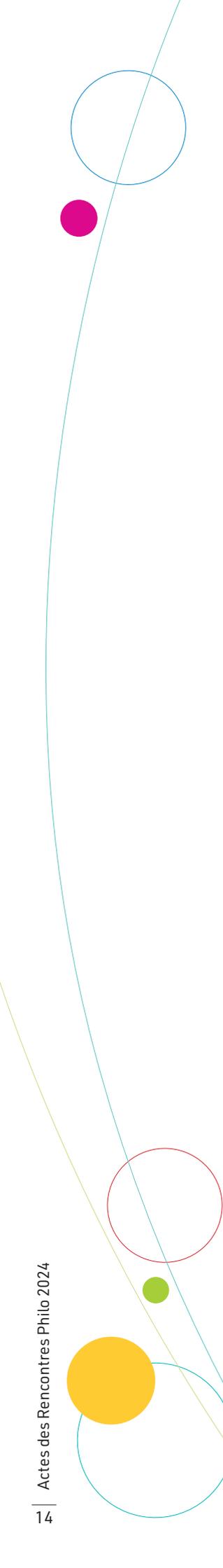
des mots, mais il importe aussi de prendre en compte les différents présupposés. Ceux déduits logiquement permettront la rigueur et la progression ordonnée du dialogue. Ceux révélés par le contexte, le ton, la gestuelle sont la condition d'une compréhension plus fine. C'est la condition, par exemple, pour comprendre l'ironie de certains propos, lorsqu'ils signifient l'inverse de ce qu'ils énoncent. D'un autre côté, il faut veiller à ne pas surinterpréter les propos comme le font les protagonistes de l'histoire de Nasreddin. Il arrive en effet que nous projetions nos propres sentiments, désirs ou craintes sur les autres, interprétant leurs paroles à travers le prisme de nos propres expériences et états émotionnels. Ce qui peut nous amener à lire des intentions ou des émotions qui ne sont pas réellement présentes dans leurs propos et conduire à un dialogue de sourds.

## 8. Soutenir le présupposé que philosopher, c'est s'exercer à mieux dialoguer

J'ai présupposé dans l'intitulé même de ma présentation que philosopher, c'est

s'exercer à mieux dialoguer. Présupposé contestable puisque la majorité des

<sup>5</sup> Texte en annexe.



philosophes ont privilégié l'élaboration de leur système, l'approfondissant sans cesse au cours de leurs réflexions et de leurs ouvrages.

Même si en Occident, Socrate, qui philosophait en dialoguant, est souvent considéré comme le père de la philosophie, sa méthode n'a pas vraiment été retenue (elle semble toutefois revenir au goût du jour depuis une trentaine d'années avec le développement des Nouvelles Pratiques Philosophiques).

En affrontant la remise en question de leurs croyances et en reconnaissant leur ignorance, les individus ont l'occasion de se mettre dans une démarche de questionnement et de recherche active. C'est ce que l'on observe dans les dialogues de Platon où, au départ, les participants pensent savoir et possèdent des idées bien arrêtées sur la vertu, la piété, le courage, la rhétorique, le langage, etc. Finalement, le questionnement de Socrate les pousse à douter de leur savoir et de ce qu'ils tenaient pour acquis. Or, savoir qu'on ne sait pas, même si cela déstabilise, est la condition pour se mettre en quête, car celui qui pense déjà savoir ne fournit aucun effort. Petit à petit, grâce à la pratique du dialogue socratique, le participant prend goût à cet exercice de recherche. Il fait l'expérience de ne pas se contenter de la première idée venue, il devient plus créatif, il apprend à chercher de nouvelles pistes, à changer et à élargir ses perspectives.

Il gagne à la fois en souplesse et en fermeté. En souplesse, car il n'a pas de certitudes établies une fois pour toutes, il est prêt à questionner tout ce en quoi il

croit, à examiner autrement ses présupposés, il est prêt à douter, mais ce doute méthodique ne le conduit pas pour autant au chaos. Son esprit critique se développe et le renforce. Il n'élabore peut-être pas un système philosophique approfondi mais en dialoguant, il travaille sur lui-même et philosopher, c'est peut-être aussi cela.

Il gagne en fermeté car lorsqu'il adopte une idée, il a pris le temps de l'examiner, il connaît le paradigme dans lequel elle s'inscrit. Il sait que son idée est valable dans une certaine perspective, mais qu'il est possible aussi d'en changer. Une telle attitude s'accompagne d'une certaine humilité, car si l'on sait que certaines idées ont plus de sens que d'autres, elles n'ont pour autant rien d'absolu, rien de définitif.

La pratique du dialogue socratique implique une meilleure connaissance de soi avec l'habitude d'observer ses réactions émotionnelles face au changement, à la déstabilisation quand nos croyances sont remises en question ou quand nos contradictions sont mises au jour. Petit à petit, la confiance en soi se renforce, le participant apprend à questionner ses propres croyances sans pour autant se sentir perdu ni se mettre sur la défensive. Il ne craint pas l'erreur. Il sait douter sans trembler. Joueur, il sait prendre des distances et il ne s'identifie pas totalement à ce qu'il pense. Il travaille des hypothèses qui font plus ou moins sens, mais il n'éprouve nul besoin d'en faire des certitudes, il gagne en liberté et n'a pas besoin de s'accrocher à des dogmes pour diriger son existence.

En outre, il apprend à surmonter sa peur des jugements extérieurs car il consolide

ses jugements intérieurs. Il constate que des jugements dépréciatifs ne le détruisent pas et que les jugements valorisants ne lui sont pas indispensables.

Il prend l'habitude d'articuler et de partager ses idées en public, tantôt, il les assume

sans pour autant s'entêter, tantôt il change d'idée quand l'une d'elles lui paraît mieux fondée et plus intéressante que celle qu'il avait pour commencer. Cela favorise une plus grande flexibilité intellectuelle.

## 9. Conclusion

J'ai voulu dans ces lignes montrer que l'examen minutieux des présupposés qui façonnent nos pensées, nos paroles et nos actions est essentiel à l'exercice philosophique. En dévoilant et en questionnant ces fondements souvent implicites de notre façon de nous projeter dans l'existence, nous nous engageons dans un dialogue plus profond, non seulement avec les autres mais également avec nous-mêmes. Cette démarche nous amène à reconnaître la diversité des perspectives et la richesse qu'elles apportent à notre compréhension du monde. Par l'analyse des présupposés, la pratique philosophique s'affirme comme

un dialogue continu, une invitation à la réflexion qui dépasse la simple acquisition de connaissances pour devenir une exploration de l'expérience humaine dans sa complexité. Ainsi, la philosophie, loin de se limiter à un exercice académique, se révèle être un mode de vie, une pratique quotidienne visant à enrichir notre dialogue avec le monde.

Embrasser cette pratique, c'est s'ouvrir à la possibilité d'une transformation personnelle et collective, guidée par une quête incessante de sens et une volonté de comprendre au-delà des apparences.

## 10. Annexe : Dialogue de sourds

« Nasreddin est assis tranquillement devant sa maison lorsque survient son propriétaire.

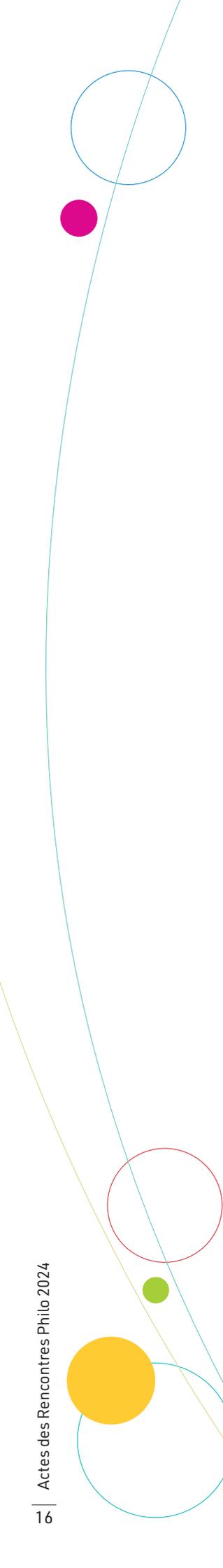
- La paix soit sur toi, Nasreddin ! Et que cette journée te soit favorable !

- Justement, j'y songeais et je peux t'assurer que tu auras ton argent dès demain !

Lorsque Nasreddin rentra dans la maison, sa femme, toujours curieuse, lui demanda à qui il parlait.

- Le propriétaire veut que je lui paye le loyer. Mais je n'ai pas un sou en poche !

Sa femme lui répondit :



- Ce n'est pas grave, tu sais. J'ai besoin de ce caftan neuf uniquement pour le mariage, dans trois semaines.

Une fois Nasreddin sorti, sa fille vint aux nouvelles :

- De quoi parliez-vous avec papa ?
- Ton père m'a demandé quand il me fallait l'argent du tailleur, pour mon caftan neuf. Je lui ai dit que c'était dans trois semaines, pour le mariage.
- Tu sais, je suis sûre que Omar me demandera en mariage. Je l'aime tant.

Nasreddin revenu, voyant sa fille toute souriante lui demanda pourquoi elle avait l'air si heureuse.

- Maman me parlait de mon futur mariage, on fera une grande fête, et un magnifique banquet !
- Moi aussi je commence à avoir vraiment faim. J'espère que le déjeuner sera servi rapidement. »

*Sublimes paroles et idioties* de Nasreddin Hodja<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> HODJA, N., *Sublimes paroles et idioties* (trad. J.-L. Maunoury), Éditions Phébus, 2002.

## II. AURORE COMPÈRE

Enseignante du Cours de Philosophie et Citoyenneté dans le secondaire supérieur

Collaboratrice scientifique à l'ULiège

Membre de la Fabrique philosophique (collectif de recherche et de formation en didactique de la philosophie)

### ENSEIGNER LES SAVOIR-FAIRE PHILOSOPHIQUES EN LES EXERÇANT AVEC DU MATÉRIEL CHOISI POUR LES ANALOGIES QU'IL PERMET

Enseignante du Cours de Philosophie et Citoyenneté (CPC) mis en place en Belgique francophone en septembre 2016 dans l'enseignement primaire et en septembre 2017 dans l'enseignement secondaire, j'enseigne aux dernières années du secondaire, dans les filières qualifiantes (technique de qualification et professionnelle). En parallèle et sans rétribution, chercheuse en Didactique de la Philosophie et Citoyenneté et en Philosophie de l'éducation physique à l'Université de Liège, je triture la littérature concernant la dimension expérientielle de l'éducation.

Afin d'explicitier les gestes des philosophes, que nos référentiels de compétence ap-

pellent des « savoir-faire », j'ai mis au point quelques exercices qui les mettent en œuvre intellectuellement et, dans le même temps, en produisent une analogie physique par la manipulation de matériel *ad hoc*. Je propose ainsi à mes élèves de définir des concepts en genre avec des matriochkas, en différence via un cadavre exquis illustré ; d'identifier l'angle disciplinaire des questions avec des bateaux en papier ; d'articuler une argumentation avec des dominos ; d'ordonner les causes et les conséquences via un circuit de billes... Autant d'exercices qui visent à faire penser en faisant agir.

#### 1. Un cadre institutionnel

Commençons par situer le cadre institutionnel dans lequel j'ai instauré cette pratique. Les Cours de Philosophie et Citoyenneté

sont cadrés par deux documents, le référentiel de compétences et le programme.

Le référentiel, qui émane du Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles<sup>1</sup>, propose pour chaque année du cours – de la dernière année de maternelle à la dernière année du secondaire – des compétences à acquérir qui articulent savoirs, savoir-faire et attitudes<sup>2</sup>. Ces compétences structurent le cours en chapitres<sup>3</sup>, qui ont une dimension thématique. Ce document a valeur légale, et prescrit aux enseignant·es les objectifs à atteindre.

Le programme, qui a été co-écrit par les différents réseaux d'enseignement qui organisent le cours<sup>4</sup>, suggère des méthodes pour enseigner les compétences prescrites par le référentiel. Il fournit des pistes didactiques, des exemples de Situations d'Apprentissage (SA) et des fiches-outils destinées à permettre aux enseignant·es

d'atteindre les objectifs qui leur ont été fixés par ailleurs. Ce document est un guide, un soutien, dont les conseils peuvent être utiles mais qui n'est pas contraignant.

C'est le programme qui propose aux enseignant·es une méthode pour attribuer de la valeur aux productions des élèves. Ainsi, bien que les épreuves ne soient renseignées nulle part, l'existence dans le programme d'une fiche-outil concernant l'évaluation qui propose surtout de « Construire une grille critériée d'évaluation » avant de suggérer en quelques menues lignes « L'auto-évaluation dans le CPC » puis « L'évaluation collective », semble privilégier d'emblée les productions écrites longues, celles auxquelles s'appliquent les grilles critériées.

## 2. Des conditions spatio-temporelles

Les conditions matérielles dans lesquelles le cours est organisé déterminent les enseignements qu'il est non plus prescrit mais possible d'y inscrire. Ce cours remplace

de manière obligatoire et commune une heure des cours dits philosophiques, qui proposent l'enseignement de l'un des cultes reconnus en Belgique, dont

<sup>1</sup> Communauté linguistique, structure politique notamment organisatrice de l'enseignement pour la partie francophone du pays.

<sup>2</sup> Les référentiels sont en réalité organisés par cycles de deux ans pour tout le Tronc Commun, de la dernière année de maternelle à la troisième année du secondaire, et par degrés de deux ans également pour la fin du secondaire.

<sup>3</sup> Nommés chapitres pour le Tronc Commun dans le Référentiel des Socles de Compétences, ils deviennent des Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA) pour le Référentiel des Compétences Terminales qui concerne les dernières années du secondaire.

<sup>4</sup> Subtilité belge, le Cours de Philosophie et Citoyenneté (CPC) dont il est question n'existe pas sous la forme de cours dans tous les réseaux : le réseau libre confessionnel organise une Éducation à la Philosophie et Citoyenneté (EPC) de façon transversale, de sorte que les compétences prévues dans le référentiel soient finalement acquises mais au travers des autres cours (un peu en français, un peu en histoire, un peu en sciences sociales...) ou de journées / semaines thématiques.

la morale non-confessionnelle<sup>5</sup>. Les enseignant·es ont donc affaire à des classes complètes et non plus à des petits groupes. À des groupes hétérogènes du point de vue confessionnel plutôt qu'à des élèves qui ont choisi d'assister à leur cours. Et ils doivent organiser des séances dans des locaux souvent inappropriés pour seulement une période de cours, soit 45 ou 50 minutes selon les établissements. Un temps plein dans le secondaire supérieur compte 20h de cours, donc chaque enseignant·e rencontre chaque semaine vingt groupes, qu'il voit une quarantaine de minutes si tout va bien.

Ces conditions rendent difficile la production de textes longs à évaluer via des grilles critériées comme le suggérait le programme. Pourtant, il faut bien que les épreuves évaluent les compétences visées, et pas uniquement la connaissance / restitution de tel ou tel « savoir ». Les productions écrites n'ont donc pas tout à fait disparu, et chacun·e s'évertue à trouver une forme courte, qui puisse être rédigée en une quarantaine de minutes et permette de percevoir si les élèves savent, par exemple, « Problématiser le concept d'État<sup>6</sup> », ou « Justifier une prise de position sur un problème bioéthique<sup>7</sup> ».

### 3. Un public

Je peine pour ma part à obtenir de mes élèves plus d'un paragraphe auquel appliquer la moindre petite grille critériée. Quelle que soit la problématique qui leur est soumise, et quels qu'aient été les efforts entrepris ensemble les semaines précédentes pour affiner les connaissances, préciser les concepts, multiplier les arguments, varier les points de vue, décaler le problème... les élèves dans leur grande majorité ont fini après seulement dix minutes devant leur feuille et me disent

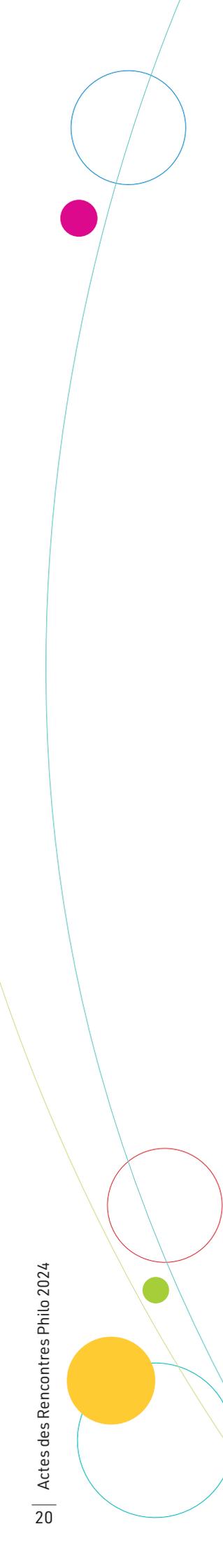
ne pas voir quoi écrire d'autre. Suite à quoi je peine à évaluer les deux ou trois lignes, maigre succédané de pensée ou ersatz inchoatif de raisonnement, qu'ils ont bien voulu me confier.

On peut incriminer le rapport à la langue, qui n'est pas celle parlée à la maison, ou dont on ne fait pas ces usages-là dans la famille. On peut incriminer leur littérature. Le fait par exemple qu'ils ont lu peu d'exemples de textes dans le genre de ce

<sup>5</sup> Prévu par la Constitution, l'enseignement religieux doit être neutre, au sens où l'État ne privilégie *a priori* aucune confession, et organise sur simple demande d'un·e élève dans toutes les écoles des réseaux officiel et officiel subventionné le cours demandé parmi les 6 proposés (Catholicisme, Orthodoxie, Protestantisme, Judaïsme, Islam, Morale non-confessionnelle). Cette exigence constitutionnelle que soit proposé un enseignement religieux a déterminé le cadre horaire du CPC, et complique un éventuel passage à deux heures, puisqu'il faudrait alors trouver un autre créneau horaire pour continuer à proposer l'enseignement religieux à tous·tes... ou modifier la Constitution.

<sup>6</sup> L'une des deux compétences terminales visées par l'Unité d'Acquis d'Apprentissage (UAA) 316 (donc du troisième degré, première heure, numéro six), intitulée « l'État, pourquoi, jusqu'où ? ».

<sup>7</sup> L'une des deux compétences terminales visées par l'UAA 313 (donc du troisième degré, première heure, numéro trois), intitulée sobrement « Bioéthique ».



que je leur demande d'écrire, et manquent de modèles à imiter. On peut évidemment souligner la fainéantise des élèves comme le font certains collègues, ou comme d'autres accuser leur manque de motivation – que les intéressé·es justifient par le fait que c'est un cours général et appuient en demandant à quoi il sert, « alors qu'on veut juste devenir... » coiffeur, aide-familiale, boulanger, joaillier, esthéticienne, agent de tourisme, serveuse, animateur<sup>8</sup>, etc.

Mais la différence ne se marque pas à la motivation. Les textes les plus fournis ne viennent pas forcément des élèves les plus enthousiastes ou qui font le plus d'efforts. Ils viennent des élèves les plus proches de moi sur l'échelle sociale. Aux autres, les cours des semaines précédentes n'ont pas donné de mots, de phrases, d'idées à coucher sur le papier. Ceux qui les ont attrapés au vol ou savent aller les rechercher dans leurs cahiers, est-ce parce qu'ils ont décodé l'implicite, parce qu'ils savent que ça, ça pourra leur servir face à l'épreuve qui vient ? Si tel est le cas, alors c'est à expliciter les gestes qu'ils pourraient poser à l'écrit que je dois travailler.

Le cadre pédagogique-légal du cours ne prévoit aucunement que nous exerçons les élèves à des savoir-faire pour eux-mêmes, alors même que dans l'introduction du

référentiel je trouve deux petites lignes qui semblent leur faire toute la place. La présentation du cours y débute par deux paragraphes que j'aime faire lire à mes élèves en espérant qu'ils cessent de s'attendre à un cours de citoyenneté qui leur enseignerait le fonctionnement – au demeurant tout à fait compliqué et méritant bien un cours<sup>9</sup> – de l'État belge, la citoyenneté mondiale et les droits fondamentaux, ou à un cours de civisme qui leur inculque le respect des aîné·es, l'importance du tri des déchets et du code de la route<sup>10</sup>.

Ces deux paragraphes indiquent ainsi en deux lignes la place potentielle des démarches de la discipline philosophique et justifient à elles seules le recours aux exercices ici à l'étude :

« [...] il ne s'agit pas de former d'une part à la citoyenneté et d'autre part à la philosophie mais d'appliquer les démarches et les outils de la discipline philosophique à l'objet et à l'objectif qu'est la citoyenneté.<sup>11</sup> »

J'ai fait de ces quelques lignes le point d'ancrage de mon cours, et c'est pour que les élèves puissent concrètement « appliquer les démarches [...] de la discipline philosophique à l'objet et à l'objectif qu'est la citoyenneté<sup>12</sup> », notamment à l'écrit, que les quelques séances décrites ci-après constituent depuis deux ans l'introduc-

<sup>8</sup> Notamment, et pour ne citer que les élèves que j'ai fréquenté·es l'année dernière.

<sup>9</sup> Les élèves en entendent parler depuis le début du primaire et dans l'enseignement secondaire supérieur cette charge est répartie entre les cours d'histoire, d'éducation économique et sociale et, tout de même mais pour une très faible part, de CPC.

<sup>10</sup> Ces deux écueils ont été évités à force de négociation lors de la création du cours et il m'importe que le cadre du cours fasse sens pour mes élèves, trop souvent confus·es sur ce point.

<sup>11</sup> « Introduction » dans *Référentiel des Compétences Terminales de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, Humanités générales et technologiques, humanités professionnelles et techniques*, p. 1 (disponible sur <http://www.enseignement.be/index.php?page=25189&navi=296>).

<sup>12</sup> *Ibid.*

tion de mon cours pour les classes que j'ai pour la première fois. Il m'a en effet semblé important, pendant les épreuves où les élèves qui « ont fini » perdent une demi-heure à se tourner les pouces en espérant que ce que j'attendais se trouve dans les quelques mots qu'ils ont jetés à la hâte et un peu au hasard sur leur feuille,

de pouvoir me reposer sur quelque chose qui ait été appris, exercé, afin d'orienter leur effort d'écriture. Je voulais pouvoir leur dire : « Définissez ce concept en genre et en différence », comme Nathalie Frieden<sup>13</sup> l'avait fait avec nous en journée d'étude et de pratique, et qu'ils comprennent ce que ça veut dire et puissent essayer de le faire.

## 4. Articuler savoir-faire et habiletés

Ainsi, malgré la brèche que constitue la petite phrase sus-citée, nos documents de référence ne prévoient pas de travailler les savoir-faire de façon spécifique. De plus, ceux du secondaire, plutôt d'inspiration tozzienne, les appellent « Problématiser », « Conceptualiser » et « Prendre position de manière argumentée »<sup>14</sup>.

Ces savoir-faire, s'ils sont pour certains très simples, comme « Distinguer le sens technique et le sens commun d'un terme », sont parfois éminemment complexes, et demander aux élèves de pouvoir « problématiser » n'est pas chose aisée. En tous cas impossible pour moi d'imaginer jeter un œil sur les deux phrases que me tendrait un·e élève qui « a fini » et de lui

dire en réponse : « Non non, tu n'as pas encore complètement fini, il faudrait que tu problématises ». En créant les cours de formation des enseignant·es qui voulaient commencer à donner le Cours de Philosophie et Citoyenneté, nous avons, Alexis Filippucci<sup>15</sup>, Anne Herla<sup>16</sup> et moi, isolé plusieurs « gestes de problématisation » possibles<sup>17</sup>, et d'autres pourraient s'y ajouter. De la même façon, il me semble nécessaire pour clarifier mes suggestions d'écriture de spécifier en gestes plus précis les grands savoir-faire prescrits par le référentiel.

Le référentiel du primaire<sup>18</sup>, d'inspiration plutôt lipmanienne, précise davantage les savoir-faire, dont la formulation a été calquée sur celle des *habiletés de penser*.

<sup>13</sup> Didacticienne de la philosophie, professeure émérite de l'Université de Fribourg (Suisse).

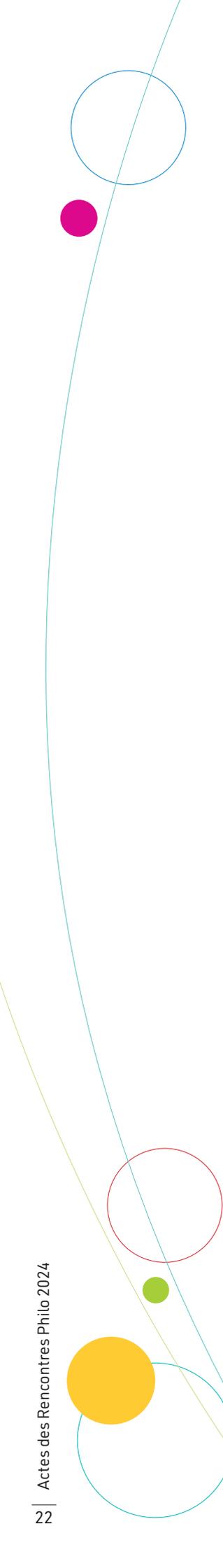
<sup>14</sup> Triptyque de base auquel s'ajoutent de façon variable « Questionner », « Participer à un débat », « Décider collectivement » et « Établir un espace de discussion » pour ce qui touche à l'oralité, « Évaluer les conséquences de ses actes » et « Exercer un retour réflexif sur une pratique » qui prennent en charge l'avant et l'après de l'action, « Contextualiser notamment en référence au cadre historique » et « Distinguer le sens technique et le sens commun d'un terme », « Recourir à l'imagination », et, de manière systématique pour les chapitres des dernières années, « Lire, comprendre et analyser un texte philosophique ».

<sup>15</sup> Docteur en Philosophie et animateur-formateur au sein de l'asbl PhiloCité, à l'époque formateur à l'Université de Liège pour le Certificat en Didactique du Cours de Philosophie et Citoyenneté.

<sup>16</sup> Didacticienne de la Philosophie, chargée de cours à l'Université de Liège notamment pour le Master à finalité didactique, et à l'époque également pour le Certificat en Didactique du Cours de Philosophie et Citoyenneté.

<sup>17</sup> Voir : <https://prezi.com/view/C1PnBRY3A87bQ1HFHfgL>

<sup>18</sup> En réalité le référentiel « Socle de compétences » s'étend depuis septembre 2022 de la dernière année de maternelle à la troisième année de secondaire, il a donc été remanié à cette fin.



Pour permettre à chacun·e de saisir dans les cours qui préparent l'épreuve les éléments qu'il pourra remobiliser, je pourrais donc m'attacher à établir avec mes élèves un vocabulaire commun, qui désigne les habiletés de penser que nous mobilisons en classe.

Peut-être pourrait-il alors suffire d'expliquer les gestes que nous faisons chaque

## 5. Le dire et le faire

Matthew Lipman avait pensé les exercices qui permettraient de s'entraîner à mobiliser les habiletés de penser qu'il avait identifiées. Ainsi, les pointer dans la discussion, soi-même ou en demandant aux discutant·es de le faire, est une modalité de travail mais pas la seule. Il serait probablement possible de hiérarchiser ces modalités, d'autres s'y consacrent, et pour ma part j'ai plutôt cherché à trouver comment aller au-delà du dire, et même au-delà des exercices papier-crayon que j'avais pu trouver jusque-là, en proposant à mes élèves des exercices qui permettent à la fois de développer notre vocabulaire commun, d'identifier le geste qui leur est demandé, et de l'incorporer.

Partant de leur plaisir – et du mien – à manipuler des objets, événement rare dans le cadre scolaire de l'enseignement secondaire, j'ai cherché à créer pour eux des exercices qui passent par le matériel

pour illustrer les propriétés abstraites des raisonnements, définitions, problèmes... de manière à pouvoir ensuite appuyer sur l'expérience concrète vécue avec ces objets les apprentissages purement intellectuels qui suivraient.

semaine, pour à terme pouvoir dire : « Donne un exemple », « Ajoute un contre-argument » ou « Formule explicitement l'hypothèse qui est sous-entendue là » ? Ce travail sur les habiletés de penser pourrait ressembler à du Matthew Lipman, Michel Sasseville et consorts. Mais le dire, même souvent, même systématiquement, est-ce assez ?

Ainsi, c'est à l'intelligence de la main que j'ai décidé de faire appel, et dans les abstractions matérialisées de Maria Montessori que j'ai trouvé mon inspiration. Depuis plusieurs années déjà<sup>19</sup>, j'élaborais sur différentes thématiques des exercices en boîtes, sur le modèle des activités Montessori, à proposer aux élèves comme sur des plateaux, et parmi lesquels ils pourraient idéalement choisir en fonction de leur intérêt, de leur sensibilité du moment. À nouveau, les conditions matérielles du cours rendent ce dernier espoir illusoire, mais il me reste à l'esprit comme un horizon à atteindre, le jour où j'aurai ma classe, dans une seule école : pour l'heure j'apporte les

---

<sup>19</sup> Voir : <http://lafabriquephilosophique.be/les-dephis-activites-philosophiques-comme-sur-un-plateau>

boîtes trois par trois, et organise, quand je les prends, des ateliers tournants<sup>20</sup>.



Dans chaque boîte, un exercice matérialisé : pyramide de Maslow en petits blocs à monter en triant besoins et désirs (avant d'en venir à Épicure) ; raisonnement dont chaque proposition est inscrite sur une petite cale de bois, à replacer dans le bon ordre ou alors thèses et arguments à apparier correctement<sup>21</sup>, etc.

Trois règles principales guident l'élaboration de ces boîtes.

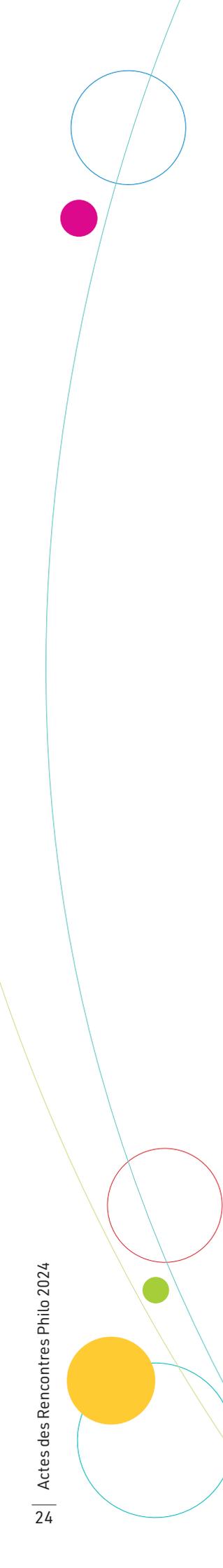
La première, c'est que l'activité soit close sur elle-même. Bien sûr, elle peut être connectée à d'autres et constituer une étape dans un cours plus vaste, mais elle doit pouvoir être prise isolément et constituer sa propre rationalité. Ainsi, si la connaissance d'un vocabulaire spécifique est requise, la boîte doit comporter une fiche-lexique qui l'explique. S'il faut connaître les différents types de jugements selon Kant, la boîte doit comporter une fiche-théorie qui permette aux élèves de retrouver immédiatement les ressources dont ils ont besoin (et tant mieux s'ils n'en font pas usage).

La deuxième règle, c'est que le recours à la boîte apporte réellement une plus-value par rapport au cahier. C'est à dire que le matériel ne soit pas un simple gadget. Si la même activité peut être faite sur une feuille de papier avec un crayon, et que ça ne change rien, alors par souci d'économie de moyens et pour préserver la spécificité des moments où l'on « sort les boîtes », je maintiens l'exercice sur sa feuille. Le matériel doit donc, *a minima*, me permettre à moi de corriger plus facilement les erreurs que feraient les élèves.

Ce qui nous mène à la troisième règle : les activités proposées dans ces boîtes doivent permettre aux élèves de se corriger eux-mêmes. L'exigence de visée philosophique rend cette dernière règle particulièrement difficile à respecter, d'une part parce que, contrairement aux abstractions

<sup>20</sup> Un groupe travaille sur une boîte pendant 15 minutes, puis les boîtes ou les groupes tournent et sur les  $\pm$  45 minutes du cours chaque groupe aura travaillé sur les trois exercices.

<sup>21</sup> Certains exemples ont déjà été mis en ligne sur le site Internet de La Fabrique Philosophique ; je travaille sporadiquement à y ajouter les derniers créés : <http://lafabriquephilosophique.be/?s=déphis>



que Montessori<sup>22</sup> matérialisait (longueur, largeur, pesanteur, correspondance, etc.), les abstractions de la philosophie n'ont bien souvent rien à voir avec les qualités concrètes des objets, ce qui empêche que les élèves aient bien répondu s'ils empilent les cubes en fonction de leur taille uniquement (il faut bien souvent lire quelque chose, avoir compris l'idée que l'on a lue, la mettre en rapport avec une autre idée lue ailleurs...), et d'autre part parce parfois il n'y a pas de bonne réponse définitive et indiscutable. Ce dernier critère opère une sélection drastique dans le genre d'exercices qui peuvent être matérialisés dans ces boîtes, et il m'est bien souvent arrivé de devoir écrire sur les corrigés : « Discutez ensemble des réponses que vous avez trouvées, de leur validité, de leurs limites » ou « Il n'y a pas de réponse définitive à cette question, mais je suis très intéressée de connaître la vôtre et d'en discuter » – ce qui limite forcément l'indépendance des élèves à mon égard quand ils réalisent ces activités.

Ces boîtes, que j'ai nommées DéPhis, produisent toujours leur petit effet,

entre surprise et mystère, et seul·es les plus blasé·es se permettent de ricaner. Ravi·es de sortir de l'ordinaire, les élèves découvrent le matériel et cherchent à voir ce qu'il faut en faire avec plaisir. Et si parfois la règle du jeu leur déplaît, ils savent qu'ils pourront changer d'activité dans peu de temps et espèrent que la suivante leur siéra mieux. Les différentes équipes se donnent des renseignements sur les règles des boîtes quand elles tournent de groupe en groupe, et ces moments constituent des souvenirs mémorables auxquels j'ai toujours pu facilement faire appel ensuite quand le besoin s'en présentait.

C'est donc sans grande hésitation que j'ai tenté d'étendre cette expérience globalement très positive à des cours qui porteraient spécifiquement sur certains gestes, certaines démarches, qui sont celles des philosophes et dont j'espérais qu'elles deviennent celles de mes élèves si je trouvais la bonne façon de matérialiser leur abstraction pour marquer corps et esprits et leur permettre d'incorporer cette expérience.

---

<sup>22</sup> Maria Montessori, quand elle a mis au point ses méthodes pédagogiques, a observé que les enfants étaient particulièrement sensibles à certaines abstractions selon leur âge et leur tempérament. Elle a ainsi défini une période pendant laquelle les enfants sont sensibles à l'ordre, observent la place de chaque chose, sont dérangés quand les objets le sont, et s'exercent, physiquement, à les ranger en les levant, les déplaçant et les agençant dans l'espace. Elle a ainsi observé également des périodes sensibles pour l'écriture, la lecture, le calcul... et pour appuyer l'enfant dans sa découverte de ces abstractions (le langage et en son sein les noms, les adjectifs, les verbes puis les règles de syntaxe et de grammaire... les formes, dimensions et noms des volumes, nombres, puis les règles de mesure et calcul) elle a fabriqué du matériel qui permette aux enfants de les « manipuler », par exemple en associant tel mot écrit sur un carton à la miniature de l'objet qu'il désigne, ou en plaçant telle forme géométrique dans l'encoche qui lui correspond sur un cadre de bois.

## 6. Abstractions matérialisées et analogie du matériel

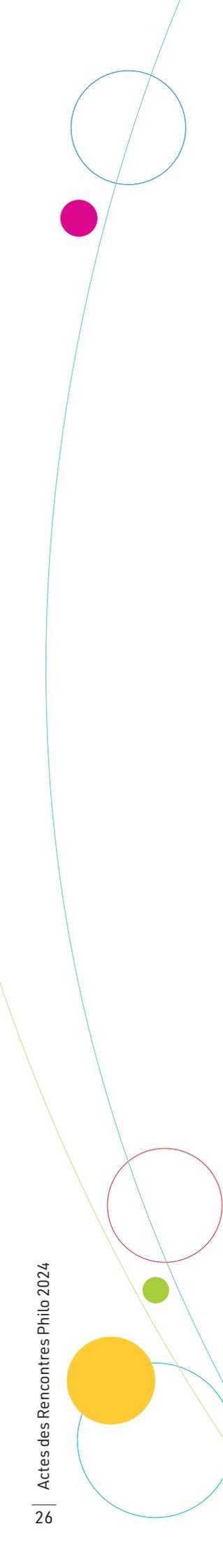
Cette démarche me semblait avoir d'autant plus de sens que c'était là tout l'enjeu pour Montessori de la création d'objets qui correspondent à l'aspiration de la main de l'enfant à travailler. Pour elle, « les idées abstraites elles-mêmes naissent du contact avec les réalités, et la réalité se saisit par le mouvement. Les idées les plus abstraites, comme celles de l'espace et du temps, sont conçues par l'esprit au moyen du mouvement. Celui-ci est donc le trait d'union entre l'esprit et le monde<sup>23</sup> ». Ainsi, proposer aux élèves d'exécuter certains mouvements par le biais de matériel créé tout exprès revient à influencer sur les idées abstraites qui naîtront à partir de ces mouvements.

Toute la difficulté en philosophie, comme mentionné précédemment, est que le mouvement proposé soit réellement vecteur des idées abstraites qui sont visées, celles qui touchent au savoir-faire philosophique en question, plutôt qu'à un savoir-faire concret (appairer les arguments et les thèses en fonction de la couleur du carton sur lequel ils sont inscrits plutôt qu'en fonction de leur sens), mathématique (classer les arguments par force en fonction de la largeur du morceau de bois sur lequel ils sont inscrits plutôt qu'en fonction des qualités intrinsèques des arguments), linguistique (comme lorsque la remise en ordre d'un raisonnement passe plutôt par l'analyse des connecteurs logiques que

par l'agencement logique des arguments eux-mêmes), ou autre.

Pour créer ces activités, je me suis donc concentrée sur des gestes philosophiques qui trouvent dans la réalité des analogies faciles à isoler. L'idée d'appartenance à un ensemble (un genre) correspond ainsi plus ou moins directement au mouvement d'insérer un objet plus petit dans un objet plus grand, et la ressemblance entre ces deux objets permet de saisir que l'un englobe l'autre sans que se perdent les qualités du premier. Je n'ai pas créé d'objet spécifiquement pour expliquer cela, mais ai été chercher un objet existant : les matriochkas. Leur seul défaut est qu'il n'y ait, dans une grande matriochka, qu'une seule plus-petite-matriochka, ce qui permet de matérialiser l'idée d'ensemble plus grand mais empêche de voir que dans cet ensemble chaque élément cohabite avec d'autres – s'il fallait créer du matériel exprès, voilà une piste d'amélioration de cet objet, qui permettrait qu'il corresponde encore mieux à l'idée abstraite de « catégorie ». L'idée d'articulation logique d'un raisonnement, qui permet à la pensée de cheminer sans à-coups d'un argument à l'autre, correspond assez bien aux emboîtements des éléments d'un circuit de billes, qui lorsqu'ils sont mal ajustés (quand on met le côté fermé au-dessus d'un côté ouvert, ou qu'on ne les enfonce pas bien

<sup>23</sup> MONTESSORI, M., *L'enfant* (trad. Georgette J.-J. Bernard), Desclée de Brouwer, 1936 (2006), p. 187.



et qu'un rebord dépasse à l'intérieur) empêchent que la bille passe et, lorsque les éléments sont inadéquatement agencés (quand, par exemple, on met la « pente » à l'envers, ou qu'il n'y a pas de pente du tout), la bille n'avance plus, voire recule – et il en sera également ainsi de la pensée si le raisonnement correspondant est mal articulé.

J'ai donc cherché à ce que le matériel permette, par analogie, de saisir l'idée abstraite en question, tablant à la fois sur l'idée que le mouvement permettrait à l'esprit de se saisir des qualités du matériel

pour les transposer aux relations abstraites des idées abstraites entre elles, et sur le fait que ce type d'activités, enrichissant le milieu par du matériel adapté et constituant une rupture féconde sur le continuum de la vie scolaire de mes élèves, pourrait relever de l'expérience éducative consciente, au sens où J. Dewey nous enjoint d'apprendre à en provoquer, de celles qui marquent la mémoire par les obstacles qu'elles proposent de franchir, et qui vont « stimuler suffisamment l'enfant pour l'amener à intégrer le sujet d'étude dans son expérience de croissance<sup>24</sup> ».

## 7. Quelques cours sur les démarches philosophiques

Comme annoncé plus haut, les exercices que je vais maintenant présenter constituent les premières séances de cours que je propose aux élèves que je rencontre. L'année scolaire étant organisée en « blocs » de sept semaines de cours séparés par quinze jours de congés, cette introduction occupe tout le premier bloc, et fait cheminer les élèves de savoir-faire en savoir-faire, du questionnement à l'argumentation en passant par la problématisation et la conceptualisation. Ces séances, qui sont les premières, se jouent sans aucun matériel de leur part, donc iels arrivent en classe, s'assoient et repartiront sans avoir rien dû tirer de leur sac. Les cahiers viendront

ensuite, après les premières vacances. Je vous propose ci-dessous le déroulé commenté des quatre séances présentées lors de la journée des Rencontres Philo 2024 à Laïcité Brabant wallon de Wavre<sup>25</sup>.

### a. Introduction – Suspendre son jugement

C'est la première fois qu'on se voit. Les chaises de la classe sont disposées en cercle, ou les bancs en U.

1. Je me présente en quelques mots, j'explique que le cours est bien un cours de Philosophie sur des questions de citoyenneté, je leur annonce déjà la phrase citée

<sup>24</sup> WESTBROOK, R. B., « John Dewey (1859-1952) », dans *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1-2 (1993), p. 97.

<sup>25</sup> Les autres séances, ainsi que la coévaluation récapitulative, seront postées sur [lafabriquephilosophique.be/exercices-analogiques](http://lafabriquephilosophique.be/exercices-analogiques)

ci-dessus (démarches et outils de la philo, objet et objectif qu'est la citoyenneté),

2. Je leur demande si je peux leur poser l'une ou l'autre question. « Chacun·e pourra répondre à son tour, en faisant un tour de cercle ». Je demande leurs prénoms, leur option dans les classes mixtes, s'ils veulent vraiment faire ce métier plus tard, etc.

3. Le tour fini, je les remercie et leur propose un petit jeu. Je vérifie s'ils connaissent bien les prénoms des autres, et explique le jeu. « Questions en cascade. On va poser des questions sans y répondre. C'est un petit échauffement pour introduire la suite. Savourer les questions pour elles-mêmes, c'est un truc que les philosophes aiment faire. Ici on ne se laisse même pas le temps d'y penser, on relance une autre question du tac au tac, une question différente adressée à une personne différente ». Le jeu est supposé être éliminatoire, mais sans connaître la dynamique du groupe et pour ne pas l'impacter négativement, je n'élimine jamais les perdant·es. Je rappelle simplement les règles : relancer tout de suite, vers quelqu'un·e d'autre, une question différente (rien ne doit être commun avec la précédente, ni le thème ni la formulation).

4. Après que tous·tes les élèves aient joué au moins deux fois, je distribue des sabliers d'une minute à chacun·e. « Cette fois, on va prendre la peine de répondre. Mais on va éviter de faire ce qu'on fait tout le

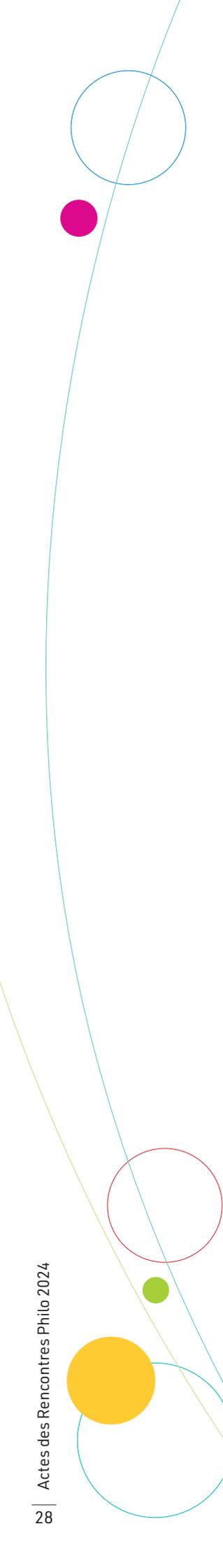
temps, et que vous avez dû vous retenir de faire pendant le petit jeu précédent : on va éviter de répondre sans réfléchir. On va prendre le temps de penser sa réponse, de se demander pourquoi telle ou telle réponse nous vient toute seule, et s'il n'y aurait pas une autre réponse à formuler. Je pose une question, vous n'y répondez pas, et vous prenez une minute (le temps du sablier) pour y répondre ». Questions : « Comment allez-vous aujourd'hui ? », « Vous avez déjà joué avec un sablier ? », « Quand joue-t-on avec des sabliers ? », « Faut-il prendre le temps au sérieux ? », « Qu'est-ce que le temps ? ». Pour chaque question on prend une ou deux réponses au bout de la minute, avec pour consigne d'être bref (une phrase). Je demande s'il y aurait eu d'autres réponses, et pourquoi l'élève a choisi celle qu'il a finalement donnée.

Le mot de la fin<sup>26</sup> : Être philosophe, c'est prendre le temps de réfléchir à la question avant d'y répondre, ne pas se jeter sur la première idée venue. C'est évaluer l'idée qui nous vient et en chercher d'autres pour s'assurer que ce qu'on dit soit le plus juste possible. C'est ce que nous dit ce proverbe qui nous conseille de tourner sept fois sa langue dans sa bouche avant de répondre.

## **b. Problématisation – Distinguer les angles des questions**

Les chaises de la classe sont disposées en cercle, ou les bancs en U. Au centre,

<sup>26</sup> Je m'assure de prendre le temps de le dire juste avant que l'heure de cours soit finie, pour clôturer la séance par un résumé à même d'être retenu. Ces différents résumés sont repris dans le document que les élèves recevront au terme de toutes ces séances, document qui permettra de refaire à des fins intégratives chacun des exercices réalisés durant ces premiers cours.



un îlot de bancs avec cinq feuilles A4 qui représentent chacune un port, ou un ponton, différents. Sur l'une, il est écrit « Morale », sur l'autre « Scientifique », sur la troisième « Philosophique », sur la quatrième « Juridique » et sur la cinquième « Métaphysique ». En théorie, les élèves qui arrivent dans ma classe, puisque je donne cours au troisième degré du secondaire, ont eu au deuxième degré une UAA intitulée « Légitimité et légalité de la norme », qui vise à leur apprendre la distinction entre légal et légitime, et à questionner différentes tensions entre les deux, à partir de cas littéraires et/ou historiques. Rares, très rares, sont les élèves qui sont arrivés en distinguant droit et morale, et la démarche de distinction ici travaillée permet aussi de rattraper cette lacune.

Avec certaines classes, et par souci de rapidité parfois (quand certaines informations pratiques ont dû être communiquées, par exemple), j'ai enlevé le port « Métaphysique » et ne suis pas rentrée dans cette complexité supplémentaire, considérant alors les questions métaphysiques comme des questions philosophiques.

1. « On va reprendre le petit jeu de la semaine dernière, pas longtemps, mais pour travailler un peu notre façon de poser les questions, de les formuler. On fait un tour d'échauffement, ça va ? Je commence ». Je pose une question personnelle à un·e élève. Assez naturellement, dans ce premier tour, vont surtout se poser des questions personnelles ou rhétoriques. J'arrête le jeu, et ajoute une consigne :

---

<sup>27</sup> Notre terminale, mais souvent mes élèves font une 7<sup>ème</sup> de spécialisation.

« Bien, maintenant je vais vous demander de ne plus poser que des questions scientifiques ». J'en lance une, qui commence par « Comment se fait-il que ? ». Selon le déroulement du jeu, je peux ensuite modifier la consigne (on ne pose plus que des questions juridiques, ou que des questions philosophiques) ou au contraire passer plus vite à la suite parce que je vois que ça cafouille.

2. Constitution de sous-groupes, et distribution à chaque sous-groupe d'un nombre égal de bateaux origami avec une question écrite sur chaque. « Voilà, vous allez maintenant avoir un certain nombre de petits bateaux. Selon leur nom, ces bateaux sont attendus dans un port spécifique. S'ils n'arrivent pas à bon port, la question qu'ils portent aura toutes les peines à être répondue. Ensemble, essayez d'aller les déposer sur le bon port ».

3. Je laisse faire les groupes, et quand tous les bateaux sont déposés je prends port par port, en commençant par la science, pour vérifier le classement proposé. Je commence par résumer en deux mots l'histoire de la philosophie et des sciences, disant que les sciences occidentales ont progressivement acquis leur autonomie par rapport à la philosophie (je reviens sur ces éléments en 6<sup>ème</sup> année<sup>27</sup> de manière moins caricaturale), et qu'il est important de bien distinguer pour savoir à quel genre de réponse ou de discussion on peut s'attendre. Puis on prend le temps de voir, question par question, où elle doit aller, surtout si elle a été mal placée.

- Dans le port des sciences, on traite les questions débutant par « Comment... », en « Est-il possible que... », « Comment se fait-il que... » (ou les « Pourquoi... » qui veulent en fait dire le même chose). On s'en occupe avec des outils spécifiques, des outils de mesure, de prélèvement, des théories qu'on vérifie en faisant des prédictions, et si les prédictions se réalisent alors ça vient corroborer la théorie... Dans ce port-là, quand on parvient enfin à une réponse, elle est indiscutable – parce qu'on l'a bien discutée.

- Le port du droit est souvent confondu avec celui de la morale : les questions débutant en « Est-il permis de... » ou « Est-il autorisé de... » sont faciles à reconnaître, mais les « Doit-on... » sont plus difficiles à distinguer, car elles peuvent concerner des obligations légales ou morales. Les « Peut-on... » sont les pires : elles peuvent signifier la permission (droit), la possibilité (sciences) ou l'acceptabilité morale.

- Pour le port de la métaphysique, qui s'occupe de tout ce qui dépasse le monde tel que nous pouvons le percevoir, il faut faire attention aux « Pourquoi... », ils peuvent sous-entendre un « Comment se fait-il que... », ou concerner des raisons soit historiques (sciences) soit finalistes (métaphysique).

- Que reste-t-il pour le port de la philosophie ? Les questions qui ne sont pas traitées par les autres, comme aussi la question de savoir quel domaine traite quelles questions (philosophie des sciences). Les questions générales, les questions existentielles... La philosophie prend tout ce qui reste, toutes les questions peuvent

être philosophiques, à l'exception de celles qui ne le sont pas.

Prolongement possible si on a le temps : Reformuler le cercle initial. Distribution à chacun·e d'une question. « Chacun·e à votre tour, pourriez-vous nous dire quel genre de réponse on pourra apporter à la question que vous avez reçue ? »

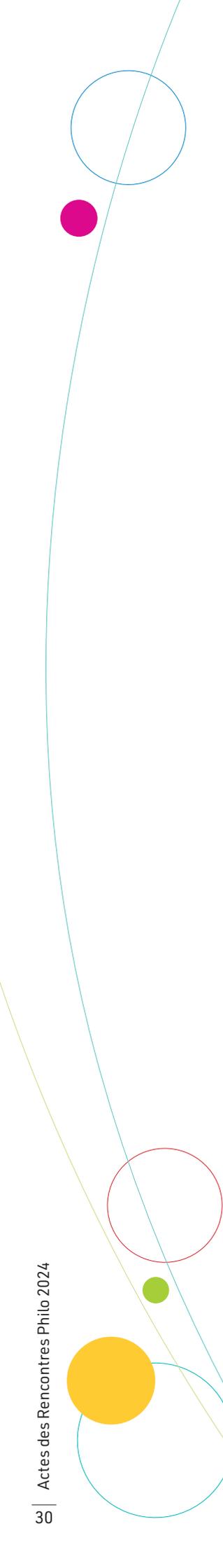
Le mot de la fin : La philosophie se définit aujourd'hui « en creux » par rapport aux autres disciplines qui ont acquis leur autonomie au fil des siècles. Ainsi, nombre de mots interrogatifs sont immédiatement non philosophiques, et bon nombre de questions nous éloignent en fait de développements philosophiques possibles.

S'interroger sur la destination vers laquelle la formulation même de la question nous embarque est un réflexe nécessaire à tout·e bon·ne philosophe (et à tout·e citoyen·ne réflexif·ve).

### **c. Questionnement – Formuler une question philosophique**

Les bancs sont placés en rangées les uns derrière les autres de sorte que les élèves s'y asseyent deux par deux face au tableau, choisissant leur coéquipier·e. En ce début d'année, je laisse les groupes se former spontanément, cela me permet aussi d'apprendre quelles sont les affinités au sein du groupe-classe.

1. « Bonjour et bienvenue à ce Cours de Philosophie et Citoyenneté. La semaine dernière nous avons classé les questions selon le type de prise en charge qu'elles supposent. Nous avons donc lu une série de questions philosophiques, et dans l'en-



semble vous les avez bien identifiées. Est-ce que quelqu'un-e parmi vous pourrait dire ce qui caractérise une question philosophique ? » Je demande ça pour débunker une mécompréhension courante / raccourci dangereux issu de la fiche-outil sur le questionnement philosophique du programme de CPC pour les deuxième et troisième degrés du secondaire, avec laquelle mes élèves reviennent souvent : cette fiche-outil comprend un encadré intitulé « On considère en général qu'une question est philosophique<sup>28</sup> », qui propose cinq caractéristiques d'une questions philosophique : « Si elle est sujette à discussion », « Si elle ne comprend pas de présupposé », « Si elle est générale », « Si elle s'adresse à tout être humain », et « Le cas échéant, si elle reste pertinente par rapport au support de départ ». Mes collègues du second degré étudient ce cadre tel quel, et certain·es élèves se souviennent de ce qu'il contient quand je pose la question. Malheureusement, j'ai constaté à plusieurs reprises que la première de ces caractéristiques s'est retrouvée transposée dans le chef de mes élèves, par un procédé qui m'échappe, en « Il ne faut pas que ce soit une question fermée », et ce malgré l'explication de la page suivante du programme, qui explique ainsi ce premier point : « Si elle est sujette à discussion : elle appelle plusieurs réponses possibles ou, dans le cas où elle appelle un « oui » ou un « non », elle permet une argumentation<sup>29</sup> ». Il ne s'agit donc pas de s'interdire les questions

dites fermées, qui appellent « oui » ou « non ». Si on lit les « sujets » du bac philo en France, ou les intitulés des *Philéas & Autobule*, par exemple, il sautera aux yeux de n'importe qui qu'une bonne part de ces questions pourtant philosophiques sont des questions fermées au sens courant de cette expression : des questions auxquelles on peut répondre par « oui » ou « non ». Se priver de ces questions « fermées » sous prétexte qu'une question philosophique doit être « ouverte » n'aurait aucun sens d'un point de vue didactique. Formuler des questions clivantes propres à faire penser et à mener à des développements philosophiques est d'ailleurs bien plus intéressant et à la portée des élèves de tous âges et de toutes origines que de leur demander de formuler des questions ouvertes (au sens où on ne pourrait pas y répondre par « oui » ou « non »). Si les élèves se souviennent de leur cours de l'année dernière, je passe donc un moment à expliquer ce qui précède.

2. « On considère en général que les questions philosophiques ont trois caractéristiques principales : exemptes de présupposés, elles ont une visée universelle et peuvent toujours être discutées (là où les questions scientifiques ou juridiques, une fois tranchées, deviennent indiscutables). Les questions philosophiques de la semaine dernière tournaient toutes autour d'un concept central, vous vous souvenez ? »  
Je laisse un moment de silence au cas

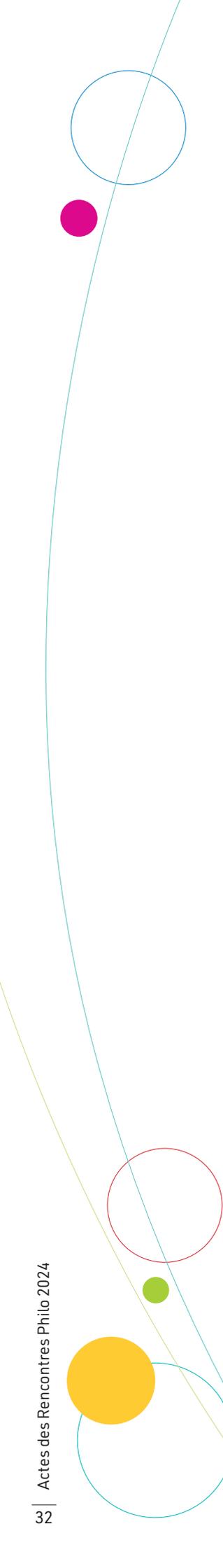
<sup>28</sup> Ce cadre se trouve dans le Programme du CPC - 2e et 3e degrés de l'enseignement secondaire, p. 135 (disponible sur : <http://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/progr/CPC%20-%20Programme%202e%20et%203e%20degr%C3%A9s.pdf>).

<sup>29</sup> *Idem*, p. 136.

où l'un·e ou l'autre s'en est aperçu·e, s'en souvient et veut le partager. « Ce concept central c'était l'humain. Il y a toujours un, ou deux, concept(s) important(s) dans une question philosophique, c'est son truc à la philo de s'intéresser aux concepts importants. Je vais vous proposer une manière de formuler des questions sur différents concepts importants, et qui soient des questions philosophiques. Chaque table va recevoir un « initiateur », un début de question (« Faut-il », « Doit-on toujours », « Est-il défendable de », « Peut-on toujours dire que », etc.) et deux dés. Sur les dés il n'y a pas de points qui représentent des chiffres, il y a des dessins. Votre travail ça va être 1) de tirer de ces dessins les concepts qu'ils représentent et 2) avec ces concepts et l'initiateur de constituer une question philosophique. Je vous fais un exemple : je lance les deux dés. J'obtiens... » Là je le fais vraiment donc j'obtiens des dessins différents à chaque fois. Et j'en tire des concepts différents à chaque fois, suivant la même méthode : un sablier c'est le temps, ou la durée ; une grille de château c'est la sécurité, la punition (si on se dit que c'est une porte de prison), la propriété privée, la protection, etc. Je décris bien le dessin et j'indique les concepts que ce dessin pourrait symboliser. « J'ai... et..., avec l'initiateur de mon groupe qui est... » À nouveau là aussi j'improvise, pour montrer que, dans les mêmes conditions, c'est faisable. Parfois iels le font avec moi, selon les groupes certain·es proposent déjà des concepts pour les dessins sur les dés. *A fortiori* dans ces classes-là, iels me font des suggestions pour la question – si pas ça vaut la peine d'expliquer comment on a

fait. Par exemple, avec temps et punition, on peut faire « Faut-il toujours que les punitions prennent du temps ? » mais aussi « Faut-il punir selon les moyens de son temps ». Les concepts peuvent donc devenir des verbes, voire même parfois des adjectifs, et être pris dans des sens différents (« temps » désigne la durée dans la première question, et l'époque dans la seconde). « D'ici la fin de l'heure, je vous demande d'avoir écrit sur la feuille A5 que je vous distribuerai avec le reste vos deux prénoms et quatre questions philosophiques minimum. C'est parti ».

3. Je distribue les éléments annoncés aux tables, et assiste les élèves dans leur travail, en les relançant s'iels s'arrêtent et en changeant les cartes-initiateurs et les dés de table régulièrement, pour plus de variété et, partant, d'attrait. Je passe donc dans les bancs, non seulement à la demande mais en veillant à voir plusieurs fois chaque groupe. Les corrections principales à leur apporter sont d'aider à extraire des concepts des dessins plutôt que de décrire le dessin – sans quoi on se retrouve avec des questions type « Doit-on aider (qui ne vient de nulle part) les chevaliers à tuer (qui ne vient de nulle part non plus) des serpents ? ». Il faut donc faire entendre que le chevalier représente la bravoure, la défense, ou encore la guerre, et le serpent la perfidie ou la trahison, et qu'on cherche donc plutôt des questions comme « Doit-on défendre les traîtres ? » ou « Doit-on trahir si c'est pour se défendre ? ». Le faire une fois et demander aux élèves « Sentez-vous comment cette question, si on se la pose, fait réfléchir et discuter



autrement que celle que vous aviez écrit ? », et vérifier avant de partir si pour le jet de dés suivant iels parviennent à extraire seul·es les concepts, permet de les relancer pour les trois autres questions, et il importe de ne pas laisser de groupe se fourvoyer trop longtemps, raison pour laquelle il faut rapidement faire un premier tour de tous les groupes, quitte à revenir ensuite plus longuement auprès de l'un ou l'autre. L'autre correction majeure est d'alermer les groupes qui auront formulé des questions scientifiques ou juridiques, ce que certains initiateurs équivoques comme « Pourquoi » ou « Peut-on » peuvent leur laisser faire (on peut simplement les éviter en ne les inscrivant pas sur les cartes-initiateurs, ou au contraire les donner aux élèves pour exercer leur vigilance) – on aura alors des questions comme « Pourquoi le poison (issu d'un dessin de tête de mort) est-il mauvais pour la santé (issu d'un dessin de bandage) ? », ce qui est problématique pour deux raisons, le fait que ce soit une question scientifique, ce qui pourrait se régler en modifiant le concept de « poison », trop concret, en « mort », « danger » ou autre, et le fait que cette question contient un présupposé, « le poison est mauvais pour la santé », qui est certes vrai (nécessairement vrai puisque tautologique) mais qui n'en reste pas moins un présupposé, alors que nous avons conseillé aux élèves de les éviter. Les questions initiées par un « Pourquoi » sont presque nécessairement sujettes à présupposé, raison pour laquelle éviter cet initiateur permettra d'augmenter le nombre de succès des groupes, et donc le sentiment de compétence des élèves, ce qui est toujours un plus.

4. Selon la rapidité des groupes à formuler les quatre questions philosophiques demandées, on peut arrêter l'activité avant la fin de l'heure et demander à chaque équipe de lire une question au choix à la classe. Cette mise en commun, en plus de permettre aux élèves de découvrir d'autres façons de formuler les questions que les leurs, d'autres initiateurs et d'autres concepts que ceux qu'iels ont « piochés », préparera le travail sur les réponses, qui sera mené quinze jours plus tard.

À retenir : On a coutume de considérer que les questions philosophiques ont trois caractéristiques principales : exemptes de *présupposés*, elles ont une visée *universelle* et peuvent toujours être *discutées* (là où les questions scientifiques ou juridiques, une fois tranchées, deviennent indiscutables). Les questions philosophiques sont soit éthico-morales, soit questionnent les fondements ou les limites des autres disciplines (métaphysique), soit encore « dépassent » les cloisonnements disciplinaires. En restant attentif·ve à ces différents aspects, il devient possible de formuler soi-même, à partir de presque n'importe quoi, une question à portée philosophique qui nous permettra de lancer une discussion ou de débiter une œuvre écrite.

#### **d. Conceptualisation – Définir en genre et en différence**

Les bancs sont disposés en quatre îlots, orientés de sorte qu'aucun·e élève, une fois assis·e, ne tourne le dos au tableau. En entrant, les élèves décident d'emblée où s'asseoir, constituant des groupes de trois

à quatre personnes. J'observe, à nouveau, les affinités spontanées dans le groupe.

1. « Cette semaine, on va travailler la définition des concepts, puisqu'on a bien vu la semaine dernière que dans un questionnement philosophique les concepts sont centraux. Pour ça, on va procéder comme Aristote a proposé de le faire. Aristote, c'est un philosophe grec du III<sup>e</sup> siècle avant notre ère, un des élèves de Platon, et sa manière de définir, « en genre et en différence », est celle qui est encore de nos jours – 2300 ans plus tard – utilisée dans les dictionnaires. On va commencer par définir en genre. Pour ça, vous allez utiliser ceci ». Je distribue une matriochka à chaque sous-groupe, soit avec un marqueur soit, si elles sont peintes à la peinture tableau, avec une craie ou un crayon-craie bien taillé. « Vous connaissez les matriochkas ? Elles contiennent chacune celle qui est un peu plus petite qu'elles. Eh bien l'idée des « genres », c'est la même, c'est que chaque chose qui existe appartient à un genre qui, lui-même, appartient à un genre, qui appartient à un genre et ainsi de suite. Vous allez devoir choisir une chose, un « étant », quelque chose qui est, quelque chose de concret, et donner son nom à la plus petite poupée. Puis, la poupée juste un peu plus grande devra porter le nom du genre juste au-dessus, le « genre le plus proche ». La suivante portera le nom du « genre le plus proche » du genre précédent, et ainsi de suite. Des questions ? »

2. Je les laisse faire en passant dans chaque groupe pour voir avec quelle chose ils commencent. Attention, pour que cette activité fonctionne, il faut choisir un étant

concret, donc un objet ou un être vivant, sans quoi la recherche du genre supérieur posera des problèmes trop difficiles à résoudre seul·es pour les participant·es, et les discussions excéderont le cadre de l'activité. Il faut y aller pas à pas, on en viendra à définir des abstractions plus tard, une fois la méthode de définition comprise.

3. Je repasse dans les bancs après quelques instants, pour voir ce qu'ils mettent sur les matriochkas des genres supérieurs. Pour aider les groupes à se rappeler de ce qu'ils doivent faire, je lis parfois leurs matriochkas en transposant les mots écrits dessus en des phrases de type : « nom de la plus petite » est un « nom de celle du dessus », qui est un « nom de celle du dessus », qui est un « nom de celle du dessus », qui est un « nom de celle du dessus ». On aura par exemple « Gribouille est un chat, qui est un félin, qui est un mammifère, qui est un animal ». Trois écueils majeurs doivent être évités, à vous d'aider les groupes à les conscientiser et à les esquisser :

1) Puisqu'il n'y a que cinq matriochkas, on ne remonte normalement pas suffisamment haut pour que se posent réellement des problèmes ontologiques complexes – type : « Y a-t-il une seule substance et deux attributs (à la Spinoza) ou deux substances différentes (à la Descartes) ? ». On finit en général par « objets », « artefacts », « vivants » ou « inertes » (ou le très récent mais très *trendy* « non-vivants »). Si la troisième matriochka porte déjà « objets », c'est probablement qu'on n'a pas suffisamment raffiné les genres-les-plus-proches précédents. On pourrait par exemple avoir « iPhone » < « téléphone » <

« objet », mais pour affiner, on peut partir du fait qu'« iPhone » n'est pas un individu singulier, pas une « espèce la plus basse (*infima species*) » qui ne puisse plus être divisée, puisqu'il existe différents modèles d'iPhone, et que chaque iPhone est unique bien qu'il n'ait pas de nom. On pourrait donc dire « L'iPhone SE antique d'Aurore est un iPhone SE première génération, qui est un iPhone, qui est un smartphone, qui est un téléphone portable, qui est un téléphone, qui est un outil de télécommunication, qui est un artefact, qui est un objet » – ce qui repousserait « objet » à la matryochka n°9, s'il y en avait une.

2) Il faut veiller à ce que les groupes ne prennent pas de mauvais embranchements dans leur raisonnement. Par exemple, s'ils sont parties d'une pièce de puzzle ou d'un dé, il doit s'agir au final d'un objet. S'ils aboutissent à une « activité », c'est qu'ils ont quitté le domaine du concret auquel on avait pourtant forcé à se restreindre au début, probablement en confondant « jouet » (objet qui sert à jouer) et « jeu » (activité ludique).

3) Un autre type de confusion courant est qu'ils « sautent » un genre-le-plus-proche puis veulent le recaser ensuite, on pourrait ainsi avoir « boucle d'oreille » < « bijou » < « vêtement » < « accessoire » < « artefact » < « objet » < « corps », alors que si les accessoires sont assez évidemment tous des vêtements, l'inverse est plus douteux (les vêtements ne sont pas tous des accessoires). On aurait donc dû avoir

« boucle d'oreille » < « bijou » < « accessoire » < « vêtement » < « artefact »...

4. « OK, arrêtez-vous là où vous en êtes, on va faire un peu le tour des groupes pour voir ce que vous avez fait, et ce que ça va nous apprendre sur les étants que vous avez choisi de définir. Qui commence ? » Animer cette mise en commun passe par la vigilance aux trois grandes difficultés pointées ci-avant, afin de bien clarifier ce qu'est la définition en genre, et l'idée de genre-le-plus-proche.

5. « Bien, alors maintenant qu'on a appris à situer un étant dans la lignée des genres auxquels il appartient, on va travailler la définition en différence. Pour ça, on va utiliser un schéma qui date du III<sup>e</sup> siècle de notre ère ». J'en distribue un, vide, à chaque groupe, ainsi qu'un crayon et une gomme. « Porphyre, qui est un philosophe néoplatonicien, reprend le travail des grecs sur la classification des étants. Vous voyez, au centre, sur les exemples au tableau<sup>30</sup>, ce que vous venez de faire avec les matryochkas : le tronc de ces arbres, c'est la définition en genre, de l'espèce la plus basse au genre supérieur. Ce que nous allons faire de plus maintenant, c'est identifier la différence qui, au sein de chaque genre, va faire le lien avec le genre inférieur. Par exemple, sur l'exemple de Platon, en choisissant de suivre la ligne de droite, on passe du genre des « corps », au sens physique du terme (comme indiqué ici, tout élément de la substance étendue, ou « incorporée », est un corps) à celui des

<sup>30</sup> À télécharger en bonne qualité pour impression A3 ou même A2 sur [www.missionphilos.be/media/DemarchesPhilosophiques/ArbreDePorphyre.pdf](http://www.missionphilos.be/media/DemarchesPhilosophiques/ArbreDePorphyre.pdf)

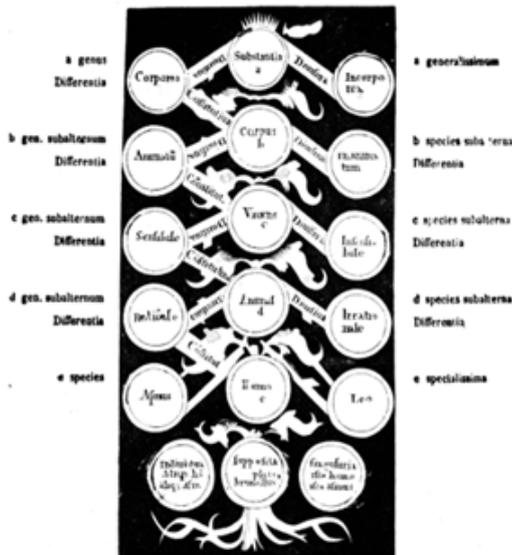
animaux en choisissant de se concentrer sur les corps animés<sup>31</sup>. Vous allez faire de même à partir de votre matriochka. D'abord, remplissez le tronc avec les noms de vos poupées. C'est fait ? Maintenant, quelle est la différence qui permet de passer de votre genre supérieur au genre-le-plus-

proche inférieur ? Quand vous aurez trouvé celle-là, cherchez celle qui permet de passer de ce genre-là au genre inférieur, et ainsi de suite ».

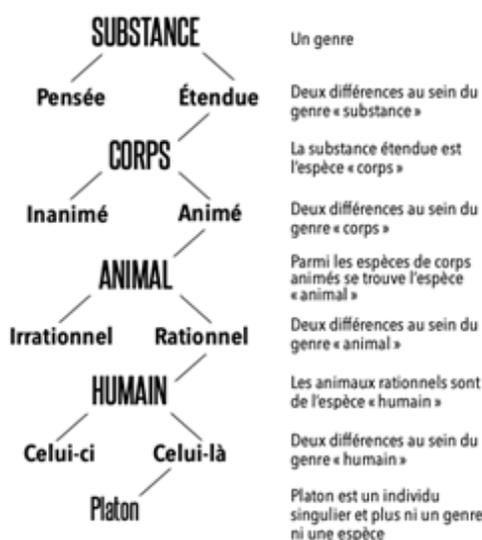
6. Je passe dans les bancs voir comment les élèves s'en sortent et les aider éventuellement à compléter les différences là où ils n'en voient pas *a priori*, voire à comprendre ce qu'il s'agit de faire. Le plus difficile est de parvenir à voir quelle est la différence-clef, celle qui distingue le genre inférieur des autres genres éventuellement contenus dans la même catégorie. C'est qu'en se concentrant sur le genre et la différence qui nous permettront ensuite de définir, on oublie de prendre le temps d'établir quels sont les cohabitants du genre inférieur au sein de sa catégorie : qui se trouve avec Platon inclus parmi les humains ? Et qui se trouve avec les humains inclus parmi les animaux ? Il faut parfois prendre la peine de l'expliciter pour rendre possible de formuler la qualité qui distingue les uns des autres.

7. « Super, alors juste pour en finir avec ce qu'on a fait jusque-là, qui pourrait me lire une définition tirée de son arbre ? » Je me promène dans la salle, et interpelle un·e élève : « Par exemple, si on prend ce genre-là, comment tu le définis ? » Je complète éventuellement si l'élève n'y parvient pas, en lisant le genre supérieur et la différence qui y mène, type « un humain

IN PORPHYRUM DIALOGUS I.



## Un arbre de Porphyre



<sup>31</sup> Il y aurait tout un cours à faire sur l'ontologie sous-jacente à cet arbre et les discussions qui ont émaillé à ce propos l'Histoire des idées. Mais dans le cadre de ces séances sur les démarches philosophiques, ces considérations sont marginales et je veille à ce qu'elles le restent pour éviter de créer de la confusion : il s'agit ici d'apprendre à définir, pas de discuter du caractère animé des plantes ou des champignons par exemple. Mes cours sur la bioéthique (UAA 313) ou la relation sociale et politique à l'environnement (UAA 216) y sont davantage propices.

c'est un animal rationnel », ou « un animal c'est un corps animé ».

Le mot de la fin : La précision du langage est très importante en philosophie. Les malentendus sont vite arrivés quand on ne sait pas exactement ce que signifient les concepts qu'on emploie. Et, bien souvent, bien définir un concept est déjà tout un travail philosophique. Situer les êtres dans le monde en pouvant indiquer le genre auquel ils appartiennent et la différence qui fait d'eux des êtres singuliers, différents des autres, est la façon la plus courante de définir. Nous l'héritons d'Aristote, et Porphyre nous permet de la représenter au moyen d'un schéma très simple.

#### **e. Argumentation – Multiplier mes réponses possibles à une alternative**

Les bancs sont disposés en cercle, de sorte que tous·tes les élèves voient le tableau. Je leur indique qu'il faut qu'ils s'assoient à côté de la personne avec laquelle ils ont formulé des questions philosophiques il y a quinze jours – j'ai avec moi les feuilles pour regarder les noms des binômes s'ils ont oublié entre-temps. Si certain·es élèves sont absent·es ou étaient absent·es ce jour-là, on reforme de nouveaux binômes qui hériteront des questions des binômes absents, ou j'ajoute les élèves à des binômes pour former des trios. Quand tout le monde est entré et assis, je commence :

1. « Bonjour à tous et à toutes, avez-vous passé une bonne semaine ? » J'attends quelques réponses et interagis quelques instants, pour « accrocher » tout le monde – c'est le moment aussi de faire ranger les

smartphones et préparer les bancs avec seulement un bic dont on aura besoin plus tard. « Bon, vous vous souvenez, la semaine dernière on a défini des étants, des choses concrètes, en « genre et en différence », comme le proposait Aristote. Quand on travaillera sur des concepts philosophiques cette année, dans les différentes UAA qu'on étudiera, on utilisera le même procédé, j'espère que vous n'aurez pas tout oublié d'ici-là. Mais aujourd'hui on va faire un poil autre chose. Si on en est venu·e à la définition des choses, c'est à partir de la formulation de questions philosophiques de la semaine d'avant, pour laquelle avec ces dés (j'en tiens un en main et le leur montre entre deux doigts) vous obteniez des concepts au hasard. *Remember* ? Vous vous souvenez ? Alors aujourd'hui on va repartir de ces questions que vous avez formulées (je les ai prises avec moi et les leur rendrai plus tard) et on va essayer de voir comment y répondre. Pour ça, je vous ai apporté ceci (je sors un paquet de biscuits *Prince* à la vanille et un au chocolat). » Je les ouvre de sorte que les élèves puissent saisir elleux-mêmes le biscuit du haut, et les tenant chacun dans une main je me dirige vers l'élève le plus proche. « Vanille ou chocolat ? » Je répète l'opération auprès de chaque élève en posant à chaque fois la même question, et en reformulant la réponse – « Vanille », « Chocolat », « Rien du tout », « Aucun des deux », etc. – et en commentant déjà sans insister les réponses qui sortent du cadre de l'alternative – « Aucun des deux, ça veut dire rien du tout ? », « Je suis allergique au gluten, c'est un argument pour justifier que tu n'en veux aucun, c'est ça ? », « Si c'est Hallal tu

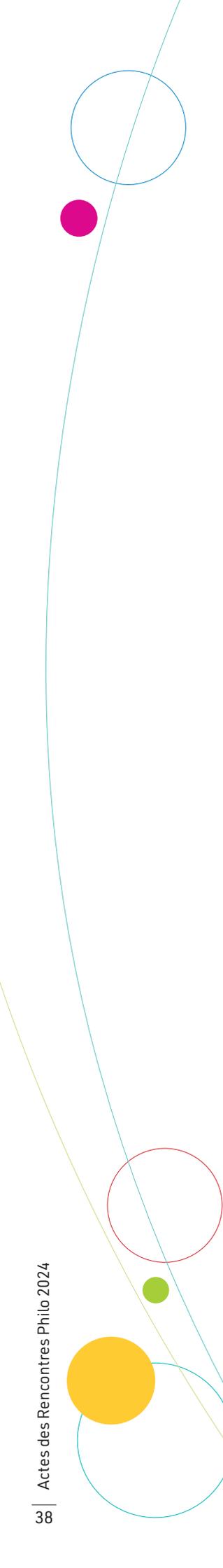
en prendras et si ça ne l'est pas tu n'en prendras pas, c'est juste ? », etc.

2. Le tour des élèves terminé, je reviens au tableau, dépose les deux paquets de biscuits sur un banc bien en vue et prends de quoi écrire. Je marque « Vanille ou chocolat » en grand, au centre et tout en haut du tableau, et le souligne. « Quelles sont les réponses que vous avez données à cette question ? » Je les note, l'une en-dessous de l'autre, en veillant à ce qu'aucune de celles données en classe ne soit oubliée. En général on obtient « Vanille », « Chocolat » et « Aucun des deux ». Plus rarement, un·e élève blagueur·euse a dit « Les deux ». « Avec ça, on a un bon début et on voit déjà que là où la question semblait ne permettre que deux réponses, « Vanille » ou « Chocolat », certain·es d'entre nous en ont déjà proposé une troisième ».

3. « Un geste philosophique très important, c'est de s'assurer qu'on a bien envisagé toutes les réponses possibles, pour ne pas trop vite prendre une position qui n'est pas exactement celle qu'on veut tenir. Les philosophes sont « amis de la sagesse », de la vérité, iels n'aiment pas se tromper. Envisager toutes les réponses possibles c'est une façon d'essayer d'éviter de se tromper. Alors est-ce qu'il y a des possibilités de réponse auxquelles on n'a pas pensé ? » On va jusqu'à ajouter « Les deux » s'il n'était pas encore au tableau, puis dans « Aucun des deux », les trois sous-possibilités « Rien », « Biscuit sans la crème (un biscuit *Prince* ni vanille ni chocolat) » et « Autre chose à manger » et dans « Les deux », les trois possibilités trouvées avec mes élèves d'hôtellerie : « Deux biscuits entiers »,

« Un demi de chaque », « Un seul biscuit avec un mix des deux crèmes ». J'anime cette partie comme un cours dialogué classique, en reformulant les réponses spontanées des élèves pour qu'elles cadrent avec la réponse prévue sans trop les déformer si ce n'est pas nécessaire, et en ajoutant moi-même sous la forme de devinettes les réponses auxquelles iels ne pensent pas, quitte à finir par les écrire au tableau d'office s'iels ne trouvent pas malgré mes devinettes.

4. « Vous voyez maintenant qu'à partir d'une alternative fermée, qui semblait ne laisser que deux options, « Vanille » ou « Chocolat », en nous creusant la cervelle cinq minutes, on a réussi à trouver neuf réponses possibles, ce qui est beaucoup plus que deux. Je vous ai dit qu'en philosophie c'était important de faire d'abord ce travail de chercher les « autres options », parce que c'est une erreur classique que font les élèves de penser « dans le cadre de la question », alors que c'est souvent bien plus intéressant de sortir du cadre, et parce que c'est une manipulation classique de formuler ce qu'on appelle de « fausses alternatives », des questions qui enferment exprès dans seulement deux réponses possibles, dont une qui est tellement évidemment mauvaise qu'en fait il n'y a plus qu'une bonne réponse, celle qu'on veut nous pousser à admettre. Un exemple célèbre de ça c'est George Bush, qui était président des USA, et qui a dit lors d'une réunion de l'ONU (l'Organisation des Nations Unies) « Soit vous êtes avec nous, soit vous êtes avec les terroristes ». Personne ne voulait « être avec les ter-



roristes », évidemment, mais certaines des représentant·es des États présentes ce jour-là ne voulaient pas non plus « être avec les USA » parce que ça supposait de se lancer avec eux dans une guerre au Moyen-Orient, et pour plein de bonnes raisons certaines n'y tenaient pas. Vous comprenez ? » Je prends réellement le temps de le vérifier, en questionnant ceux qui ont l'air le moins attentifs, et en reformulant éventuellement ou en faisant reformuler par ceux qui ont l'air d'avoir suivi, afin que tout le monde soit avec moi pour la suite. « Alors se pose maintenant une question : est-ce qu'on peut trouver d'autres options de réponse pour toutes les alternatives ? La première question que je vous ai posée après que vous soyez entré·es, par exemple, est-ce qu'on pourrait faire pareil ? C'était « Avez-vous passé une bonne semaine ? » Qu'est-ce qu'on peut répondre à ça ? » J'anime comme explicité précédemment, en cours dialogué. Si j'ai beaucoup de temps devant moi, donc si on a été vite dans ce qui précède, je le refais au tableau ; sinon c'est un exercice oral, et il m'arrive même de ne pas le faire du tout pour accélérer le cours même si le passage vanille / chocolat - question philo est alors plus abrupt. « En philo, souvent, les questions ont la forme d'alternatives fermées. Par exemple, si je prends la question « Faut-il philosopher pour vivre ? », quelles sont les réponses possibles ? » J'anime cet exercice collectif comme le précédent, en cherchant au moins quatre réponses différentes (« Il faut nécessairement philosopher pour vivre », « Il est parfois bon de philosopher pour vivre », « Il n'est pas nécessaire de philosopher

pour vivre », « Il est nécessaire de ne pas philosopher pour vivre »).

5. « Maintenant qu'on voit le genre de travail qu'on peut faire sur une question philosophique, je vous rends celles que vous avez formulées il y a quinze jours et vous laissez choisir une pour laquelle vous allez trouver toutes les réponses possibles ». J'anime cet exercice en passant dans les bancs et en encourageant les équipes à travailler, simplement en les renvoyant vers ce qui a été fait ensemble au tableau – « Vous n'avez formulé que la réponse positive (au tableau : il faut...), formulez aussi la négative (au tableau, il ne faut pas...) » – et qui ne l'est pas encore sur leur feuille ou encore en leur indiquant comment chercher – « Avez-vous essayé de voir si la réponse négative (ou positive) pouvait être relativisée (parfois, certains) ou plus forte (« il faut ne pas » est plus restrictif que « il ne faut pas ») ? ». L'enjeu est double : je veux avant tout qu'ils formulent leurs réponses en toutes lettres (et pas en répondant un simple et confus « oui » ou « non ») ; et je veux qu'ils et elles saisissent les deux mécanismes de la relativisation (passer de l'universel au général, au particulier, voire au singulier) et de la radicalisation (user de la différence logique entre « ou inclusif » et « ou exclusif », entre « il ne faut pas » et « il faut ne pas »).

Le mot de la fin : Répondre à une alternative en philosophe, c'est envisager les différentes réponses possibles et leurs conséquences (ce à quoi leur « pente » nous mène) et choisir celle qui nous convient vraiment. Mais pour cela, il faut éviter de se laisser prendre dans les alternatives qu'on

nous présente : il faut sortir du cadre, et faire l'effort de multiplier les options avant de s'arrêter sur l'une d'elles au risque de s'y retrouver enfermée – parfois par la volonté

de celui ou celle qui nous a manipulée avec sa « fausse alternative ».

## 8. Prolongements et pistes d'adaptation

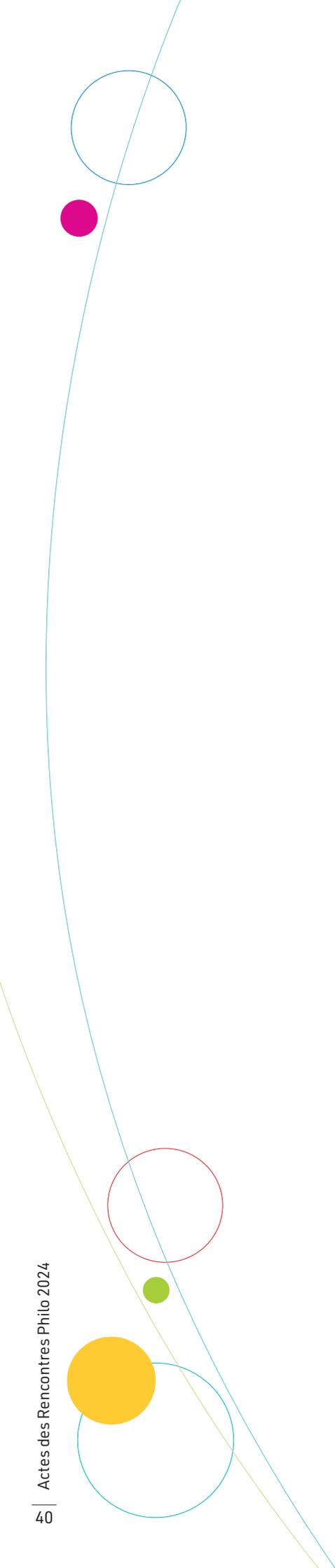
Comme je l'ai mentionné au début du point 7, en introduction au déroulé ci-dessus, les cinq séances décrites ici ne sont que les premières d'une série de sept, qui se clôt par une séance supplémentaire, après le congé d'automne, permettant de revenir sur tout ce qui a été étudié et exercé. Il existe donc déjà une suite à cette série, et cette suite pourrait tout à fait être augmentée : la démarche didactique qui a mené à l'élaboration de ces activités peut être aisément appliquée à d'autres gestes philosophiques pour mener à la création d'autres exercices du même ordre.

Par ailleurs, chacune de ces activités, si on la prend isolément, est vouée à donner lieu à divers prolongements. J'ai pour ma part décidé d'agencer les activités présentées ci-avant dans une continuité didactique qui vise à explorer différents gestes philosophiques que mes élèves auront ensuite à reproduire sur l'un ou l'autre objet que nous étudierons plus tard dans l'année<sup>32</sup>, mais il serait tout à fait imaginable de n'étudier la définition en genre et en différence qu'au moment où le besoin

s'en fait sentir, par exemple la première fois où nous aurons à définir un concept au cours de l'étude de l'un des chapitres thématiques du cours (en l'occurrence, celui d'État). Ainsi, ces activités viendraient répondre à un besoin réel, ce qui pourrait permettre de renforcer leur légitimité, et le prolongement directement « pratique », le fait de résoudre ainsi un problème philosophique, suivrait immédiatement l'activité, ce qui est vecteur de cohérence et de motivation.

Si j'ai présenté ma pratique dans sa singularité, c'est pour permettre aux lectrices de comprendre en quoi elle s'adapte aux réalités de terrain que je rencontre. Tout réemploi, toute transposition ou adaptation de ce qui est proposé ici est possible, moyennant adaptation aux réalités du terrain visé (en ajoutant / supprimant des références à la tradition philosophique, en modifiant les supports ou les thématiques abordées, en ajoutant / supprimant des étapes de travail ou des explications, etc.).

<sup>32</sup> En définissant en genre et en différence des concepts philosophiques comme la vérité, l'État ou le pouvoir ; en formulant les différentes réponses possibles à des questions comme « Est-il nécessaire de recourir à la forme étatique pour organiser politiquement une société ? », « Est-il possible de dire que chacun·e a sa propre vérité ? » ou « Faut-il toujours demander l'avis des expert·es pour prendre une décision politique ? » ; ou encore en identifiant les spécialistes concerné·es par telle ou telle question scientifique.



# III. NADIA THUILLIERS

Animatrice en philosophie pour enfants

Formatrice pour adultes

Directrice des « Petits philo »

## LE PORTRAIT CHINOIS – APPROCHE CONCEPTUALISANTE BASÉE SUR LA FACULTÉ D'INTERPRÉTATION

Utiliser l'imagination des enfants pour philosopher

### 1. Introduction

Le portrait chinois est une méthode ludique et introspective, souvent utilisée comme un jeu de connaissance de soi ou des autres, où une personne se décrit ou est décrite à travers une série de métaphores. Typiquement, les questions posées invitent à se définir en termes d'objets, d'animaux, de couleurs ou d'éléments de la nature, par exemple, « Si j'étais un animal, je serais... ». Cette technique, par sa nature imaginative et ouverte, se prête particulièrement bien à l'éducation, en offrant un cadre structuré qui encourage néanmoins la liberté d'expression et la créativité.

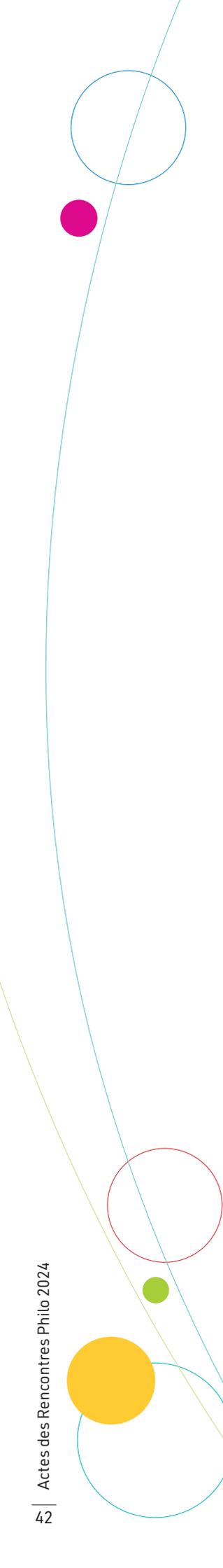
Dans le contexte de l'enseignement de la philosophie aux enfants, le portrait chinois se révèle être un outil pédagogique précieux. Il permet aux enfants d'explorer et de conceptualiser des idées abstraites de manière concrète et accessible. En les invitant à se mettre à la place d'objets ou d'entités diverses, les enfants développent

une capacité à penser de manière analogique et métaphorique, essentielle à la réflexion philosophique. Cette méthode stimule leur imagination et les aide à articuler leurs pensées et sentiments de manière originale et réfléchie.

Issue de la démarche interprétative de François Galichet<sup>1</sup>, cette méthode utilise l'interprétation comme tremplin vers l'argumentation et la conceptualisation. La philosophie pour enfant étant une pratique, elle n'est pas détachée du réel. Cherchant à donner du sens à des symboles issus de l'expérience, le portrait chinois est un art de l'argumentation créative.

L'importance du portrait chinois dans l'enseignement de la philosophie aux enfants réside donc dans sa capacité à faire le pont entre la compréhension conceptuelle et l'expression personnelle. En transformant l'apprentissage en une aventure créative, il engage les enfants dans un processus de découverte de soi et

<sup>1</sup> GALICHET, F., *Philosopher à tout âge, Approche interprétative du philosophe*, Vrin, 2019.



de réflexion sur le monde, aligné sur les objectifs fondamentaux de la philosophie. Par conséquent, l'intégration du portrait chinois dans les pratiques pédagogiques

offre une voie enrichissante pour initier les jeunes esprits à la complexité et à la beauté de la pensée philosophique.

## 2. Objectif du document

Ce document vise à explorer et à démontrer l'efficacité du portrait chinois comme outil pédagogique innovant dans l'enseignement de la philosophie aux enfants. L'objectif principal est de mettre en lumière la manière dont cette méthode stimule la créativité des élèves tout en facilitant une compréhension profonde des concepts philosophiques, souvent perçus comme abstraits et inaccessibles pour le jeune public.

En intégrant le portrait chinois dans le cadre éducatif, nous aspirons à offrir aux enfants une plateforme où la liberté d'expression et la pensée critique ne sont pas seulement encouragées, mais sont essentielles. Cette approche vise à rendre l'apprentissage de la philosophie plus engageant, interactif et personnel, en permettant aux enfants d'exprimer leurs idées et réflexions à travers un prisme créatif et métaphorique.

Par conséquent, ce document détaillera les méthodologies spécifiques utilisées, en soulignant la manière dont le portrait chinois peut être adapté à divers concepts philosophiques pour enfants. Nous exami-

nerons des études de cas et des exemples pratiques qui illustrent l'efficacité de cette méthode dans le développement de la pensée critique, de l'empathie et de la compétence à conceptualiser des idées complexes de manière accessible.

L'objectif est également de fournir un guide pour les éducateurs et les praticiens, les aidant à intégrer cette méthode dans leurs propres pratiques pédagogiques. Ce document sert donc à la fois de réflexion théorique et de manuel pratique, destiné à enrichir l'arsenal pédagogique de ceux qui œuvrent dans le domaine de l'éducation philosophique pour enfants, en leur offrant une approche testée et éprouvée pour éveiller et nourrir les jeunes esprits philosophiques.

En naviguant à travers les différentes sections, le document vise à offrir une compréhension holistique et une appréciation de la valeur du portrait chinois dans l'éducation philosophique, fournissant ainsi un cadre à la fois théorique et pratique pour les éducateurs souhaitant enrichir leur approche pédagogique.

### 3. Le portrait chinois : théorie et application

Le portrait chinois est un exercice de réflexion et d'expression personnelle qui puise ses racines dans la tradition littéraire et ludique. Originaire de France, il s'est popularisé dans les salons littéraires du XVII<sup>e</sup> siècle, où les participants se décrivaient ou décrivaient les autres en utilisant des métaphores, en choisissant des objets, des animaux ou des éléments de la nature pour représenter leurs caractéristiques ou leurs préférences.

François Galichet a détourné le portrait chinois pour l'appliquer à des concepts. Le sujet n'est plus au centre de l'introspection, mais ses représentations forgent le concept, dans sa dimension la plus imparfaite, issues

de son imagination et des présupposés qui fondent ses jugements sur le monde.

À l'origine, c'est un outil d'introspection. Bien entendu, en philosophie il s'agira d'appliquer cette technique d'introspection aux concepts au lieu de soi, pour appréhender la dimension universelle du concept et le qualifier en relation avec d'autres notions connexes qui le définissent.

Par exemple, les notions d'amitié et de loyauté sont connexes. Si je disais « Si l'amitié était un animal, ce serait un chien car il est fidèle et loyal », j'illustrerais l'amitié par son rapport de loyauté entre deux individus.

### 4. Avantages dans l'enseignement philosophique

L'utilisation du portrait chinois en classe de philosophie stimule la pensée critique, et la pensée créative qui sont deux piliers fondamentaux d'une tête bien faite. Il leur permet de favoriser ainsi une compréhension plus nuancée et diversifiée du monde. Cet outil transforme l'apprentissage en une activité interactive, facilitant l'accès à des notions philosophiques parfois complexes pour les jeunes esprits.

Le portrait chinois, par sa capacité à lier l'imaginaire au conceptuel, s'avère être une méthode enrichissante dans l'éducation philosophique des enfants. Il offre un cadre où la créativité et la réflexion philosophique ne sont pas seulement encouragées, mais sont essentielles, permettant aux enfants de découvrir et d'explorer le monde philosophique de manière ludique et profonde.

### 5. Exercices pratiques

Voici quelques exemples d'exercices qui peuvent aider les enfants à articuler leur

compréhension de l'amitié et à exprimer ce que ce concept signifie pour eux.

### 1. Si l'amitié était une couleur, ce serait... ?

Dans la formulation de la consigne, on peut demander aux enfants : « Quelle couleur vous fait penser à l'amitié ? »

Cet exercice encourage les enfants à associer des émotions ou des caractéristiques à des couleurs. Par exemple, un enfant pourrait dire que l'amitié est comme le jaune, car elle est lumineuse et joyeuse, offrant ainsi une perspective sur ce qu'il valorise dans les relations amicales.

### 2. Si l'amitié était un animal, ce serait... ?

Les enfants explorent les qualités de l'amitié en les comparant aux caractéristiques d'un animal. Par exemple, si un enfant choisit un chien comme représentant de l'amitié, cela peut refléter sa perception de l'amitié comme étant fidèle et loyale.

### 3. Si l'amitié était un lieu, ce serait... ?

Cet exercice aide les enfants à réfléchir à l'environnement ou au contexte dans lequel ils ressentent l'amitié le plus fortement. Un enfant pourrait comparer l'amitié à un parc ensoleillé, un lieu de jeu et de rire, illustrant ainsi l'aspect joyeux et ouvert de l'amitié.

### 4. Si l'amitié était un métier, ce serait... ?

Les enfants peuvent choisir un métier comme celui de garagiste qui peut faire passer en priorité ceux qui sont dans l'urgence et qui en ont le plus besoin. On voit la dimension privilégiée dans la relation d'amitié.

### 5. Si l'amitié était un objet, ce serait... ?

Les enfants associent l'amitié à des cartes Pokémon qu'ils ont tendance à s'échanger ou à se donner. Cela montre que l'amitié n'est pas à sens unique, qu'elle est un échange, qu'elle nécessite une réciprocité, voire dans certains cas un don (désintéressé ?).

Ces exercices ne sont pas seulement amusants et engageants pour les enfants, mais ils offrent également des points de vue précieux sur leur perception de l'amitié. En partageant et en discutant de leurs réponses, les enfants peuvent également apprendre les uns des autres, enrichissant ainsi leur compréhension de l'amitié et renforçant leurs propres liens d'amitié dans le processus.

La mise en commun des réponses des enfants permet de créer une définition de l'amitié plus vaste et plus riche. Ils sont au centre d'une communauté de recherche dans laquelle chacun apporte sa pierre à l'édifice.

## 6. Méthodologie : conceptualiser en philosophie pour enfants

Une composante clé de la philosophie est la capacité à conceptualiser, c'est-à-dire à penser de manière abstraite et à formuler des idées complexes de façon accessible et significative. Cette section explore la méthodologie

employée pour faciliter la conceptualisation en philosophie pour enfants, en mettant en lumière son importance dans l'élaboration d'une pensée réfléchie et autonome.

### a. Développer la pensée conceptuelle

Développer la pensée conceptuelle, c'est être capable de sortir de soi pour prendre conscience que nous avons tous des enjeux communs. Si je me demande ce qu'est un ami, un bon ami, je ne suis pas le ou la seule à me poser la question. Mes réponses vont dépendre de mes expériences tronquées. Celles des autres vont venir enrichir mon propre point de vue. Alors, se confronter aux représentations de ses camarades prend tout son sens : nous n'avons pas tous la même représentation de l'amitié, nous ne hiérarchisons pas les composantes de l'amitié de la même façon. Pour l'un, le pardon sera au centre, pour l'autre, ce sera le don de soi, ou encore le partage.

Comme le portrait chinois propose de donner ses représentations immédiates, on voit très rapidement émerger cette hiérarchie présente chez les enfants, ce qu'ils jugent primordial. Pourtant, bien que cette hiérarchie ait un sens, elle peut entrer en résonance chez un autre enfant.

Imaginons qu'un enfant ait été trahi par son camarade, il va mettre la notion de confiance au centre de l'amitié. Alors, celui qui apportera la dimension de pardon dans l'amitié aidera le premier enfant à voir les choses sous un angle nouveau. Ne plus être soumis à ses représentations, mais ouvrir ses perspectives grâce à celles des autres, c'est un des enjeux de ce dispositif.

La capacité à conceptualiser est fondamentale pour la pensée philosophique. Elle permet aux enfants de naviguer dans le monde des

idées, de reconnaître et de créer des liens entre les concepts, et de développer une compréhension plus profonde des questions fondamentales. Cette compétence est cruciale non seulement dans le cadre académique, mais aussi dans la vie quotidienne, où elle favorise une approche réfléchie et intentionnelle des défis et des expériences.

Conceptualiser, c'est penser l'universel. C'est hisser sa propre expérience à une dimension plus haute qui rassemble les humains dans des enjeux communs.

En philosophie pour enfants, la conceptualisation peut être exercée à travers des thèmes variés, comme l'amitié, la justice, le courage, ou l'identité. Par exemple, en explorant le concept de l'amitié, les enfants peuvent discuter de ce qui constitue un véritable ami, comment les amitiés se forment et se maintiennent, et en quoi l'amitié est importante dans leurs vies.

La conceptualisation en philosophie pour enfants n'est pas seulement un exercice académique ; c'est une pratique qui enrichit la pensée et la vie des jeunes apprenants. En développant la capacité à penser de manière conceptuelle, les enfants acquièrent des outils essentiels pour la réflexion, la résolution de problèmes et l'empathie, établissant ainsi les fondations d'une vie intellectuelle et émotionnelle riche et équilibrée.

## 7. Synergie entre méthodologie et créativité

La méthodologie, souvent perçue comme un ensemble de règles strictes, est en réalité un tremplin pour la créativité, particulièrement dans le contexte de l'enseignement de la philosophie aux enfants. Plutôt que de restreindre l'imagination, une méthodologie bien conçue encadre la pensée créative, lui donnant une direction et un sens. C'est dans ce cadre que le portrait chinois se révèle être un outil pédagogique important, fusionnant avec élégance la structure méthodologique et la liberté d'expression créative.

Le portrait chinois, avec sa structure de questions « Si...était..., ce serait... », offre un cadre clair pour l'exploration de concepts abstraits. Cette structure ne limite pas la pensée ; au contraire, elle guide les enfants à travers un chemin de réflexion où la liberté d'expression est non seulement possible mais encouragée. Ils sont invités à sortir des sentiers battus, à utiliser leur imagination et à exprimer des idées complexes de manière personnelle et créative.

Cela permet à des profils moins cartésiens de briller grâce à leur imagination, et aux profils plus cartésiens de renouer avec leur imagination. Exercice ludique mais pas simple, il peut nécessiter un accompagnement de la part de l'animateur·ice. On peut alors passer dans les rangs pour aider les enfants à poser des mots, pour qu'ils ne se sentent pas en difficulté inutilement.

Pour travailler ce dispositif, il y a plusieurs méthodes :

- Il faut d'abord prendre en compte le nombre de participants. S'il y a peu de participants, chaque enfant pourra réfléchir aux différentes catégories proposées (couleur, animal, objet, métiers, lieu, qualité, défaut). Les enfants pourront mettre en commun leurs réponses et voir ce qui les rassemble dans leurs points de vue, et aussi les différences ;

- S'ils sont en classe entière, il faut penser au temps dont on dispose. En général, un atelier de philosophie dure une heure. Il est donc préférable de faire travailler les enfants en groupe. Un groupe réfléchit à un animal, un autre au métier, etc. Dans chaque groupe, les enfants proposent leurs idées. L'objectif n'est pas de choisir un seul animal ou métier, mais d'argumenter pour expliquer ses choix. Ce sont les arguments qui seront importants, pas le choix de l'animal. Les enfants pourront alors synthétiser tous leurs arguments, pendant que l'animateur·ice, dans une écoute active, saura sélectionner les mots importants, à noter au tableau ou sur des post-it. Ce nuage de concept permettra de définir la notion ;

- Il est possible de laisser une trace écrite en faisant un arbre philosophique autour du concept proposé à l'étude. Les mots-clés viendront décorer les branches de l'arbre, le tronc portant sur lui le concept de l'amitié par exemple.

Voici un exemple de définition sur l'amitié, qui permettra à l'animateur·ice d'avoir à sa disposition des questions de relance pour remettre en question la définition des enfants, et problématiser.

Voici le nuage de concept proposé par les enfants sur le thème de l'amitié :

Compagnie / Amour / Souvenir / Construit / Sympa / Gentil / Faire passer en priorité / S'aimer / Jouer / C'est beau / Une personne / Choisir / Animal / Famille / Communiquer / Donner / Échanger.

Voici la définition finale, avec en couleur les éléments importants de la définition qu'on pourra travailler à la suite de ce dispositif :

« Un ami c'est une personne qu'on choisit (toujours ?) et qu'on aime. Il est gentil (tout le temps ?). Avec cet ami on partage des choses, on joue, on se tient compagnie, on crée des souvenirs, on donne et on échange des choses. On peut être ami avec son animal et sa famille (c'est la même amitié ?). Un ami ça passe en priorité (avant la famille ?), mais pour rester ami il faut construire l'amitié (comment reconnaît-on un ami ?) et communiquer. L'amitié c'est beau (On pourrait vivre sans ami ? C'est toujours beau ? => la notion de trahison et de pardon à explorer). »

Il faut penser le portrait chinois comme un outil de pré-conceptualisation qui permettra de faire émerger les imperfections de nos définitions issues de nos représentations premières. Les notions connexes devront être précisées, travaillées, pour nuancer la définition première. Il est donc important d'accepter que le portrait chinois est une étape et pas une fin en soi. Il n'est pas question de terminer sur le portrait chinois en pensant avoir conceptualisé parfaitement la notion.

Néanmoins, il peut être utilisé comme synthèse d'une séquence. À la lumière de ce qui a été vu sur le concept, on demandera aux enfants de définir l'amitié à l'aide du portrait chinois en se basant sur les échanges précédents. Cela mobilise leur mémoire et leur capacité à synthétiser un échange philosophique en choisissant le bon vocabulaire.

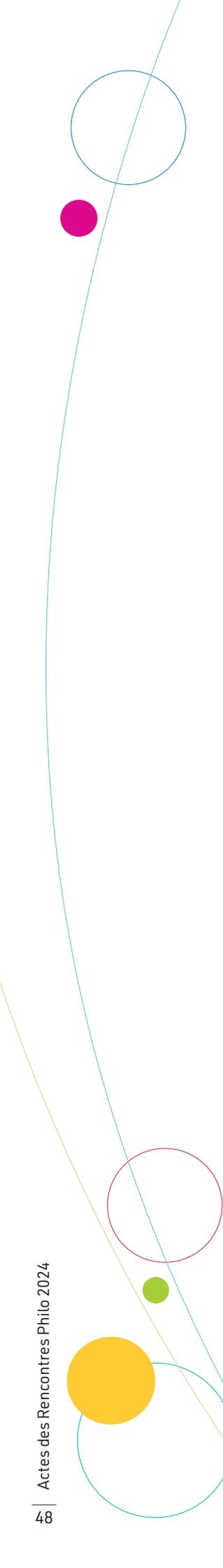
Une fois faite, on pourra regarder ensemble la définition, demander si les mots sont les plus justes, si on peut trouver d'autres mots pour améliorer notre définition, ou ajouter des choses qui auraient été oubliées.

## 8. Retour sur le travail des participants

La pratique en formation au Pôle Philo a montré une tendance à penser trop vite de la part des participants. Cherchant de suite à explorer des problèmes qui n'ont pas été clairement posés et identifiés. Or, le portrait chinois est l'apologie de la lenteur et de l'hygiène d'esprit.

Par exemple, la notion d'idéal est revenue régulièrement pour définir le vivre-ensemble, posant d'entrée de jeu que cette notion

identifie une dimension bien-pensante du vivre-ensemble. Or, le mot idéal est revenu, car il fait partie de notre représentation du vivre-ensemble. Si on s'arrête au mot « idéal » sans lui donner de sens, évidemment, nous serons dans une conceptualisation superficielle. Mais pour penser cette notion de l'idéal en relation au vivre-ensemble, il faut la nommer. Cela permet de dégager les présupposés de nos idées. Si je dis de suite « Le vivre ensemble est difficile, c'est problématique »,



je ne sais pas à quoi je fais référence. Il faut que je pose la notion d'idéal qui est la source du problème. Idéal signifiant utopie et vecteur, il est important de clarifier quelle partie de la définition pose problème.

Le portrait chinois laisse donc émerger la définition imparfaite issue de nos repré-

sentations qui peuvent être erronées ou tronquées. Cet instinct qui nous pousse à penser trop vite doit être discipliné. Le portrait chinois invite donc à prendre son temps et à découper la pensée en étapes pour avancer pas à pas et sûrement.

## 9. Conclusion : l'importance de penser en habiletés de penser

Cet exercice du portrait chinois est un outil de conceptualisation. Mais si on est familier du fonctionnement des habiletés de penser, on sait que la faculté de conceptualiser est un processus qui court tout le long des ateliers.

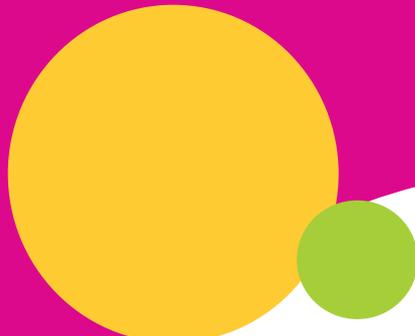
Proposer ce genre d'exercices, c'est transmettre des habitudes de penser. Avant de poser des problèmes, il faut prendre le temps de les faire émerger pour savoir avec clarté quels problèmes on va chercher à résoudre. Ici, avec ce dispositif, nous avons précisé les problèmes de définitions, de représentations immédiates d'un concept.

Pour les enfants, c'est très important. Reprenons l'exemple de l'amitié. Si je demande à un enfant ce qu'est un ami, je vais avoir des

définitions bateau et parfois très répétitives. Les enfants qui ont des difficultés à conceptualiser resteront dans l'exemple. Le portrait chinois permet de faire émerger des notions, des mots-clés, qu'ils ne seraient peut-être pas en mesure de prononcer sans cette capacité à imaginer, à utiliser des métaphores pour penser.

Et nous savons tous que l'enfance est le berceau de l'imagination. Il est important de s'appuyer sur cette compétence pour ne pas la laisser mourir à petit feu ; car la pensée créative est la source d'innovations. Il faut donc la nourrir inlassablement.





## ACTES DES RENCONTRES PHILO

Les Rencontres Philo offrent un espace convivial d'information, de formation et d'échange d'idées, d'expériences et de méthodes. Elles sont une étape annuelle qui permet à chacun de prendre le temps de la réflexion avant de reprendre son chemin. Découvrir, dans la philosophie et par la philosophie, des chemins nouveaux pour penser notre rapport au monde, rapport qui se veut critique et libre de tout préjugé. La compréhension et le décryptage d'une société de plus en plus complexe exigent un effort incessant et sans cesse adapté. La démarche philosophique, fondée sur le libre examen, la rationalité et l'approche argumentée, peut répondre aux nombreuses interrogations que se posent aujourd'hui les citoyens curieux et attentifs.

**Pôle  
Philo**

Pôle Philo, service de Laïcité Brabant wallon  
Rue Lambert Fortune, 33 B-1300 Wavre  
+32 (0)10 22 31 91 - polephilo@laicite.net  
[www.polephilo.be](http://www.polephilo.be)

**entre  
vues**

**Laïcité**  
BRABANT WALLON  
Généralions liberté

