

La question du support à la réflexion philosophique : l'exemple de la revue *Philéas & Autobule*

Aline Mignon

Il n'y a pas de mauvais support il n'y a que de mauvais animateurs, entend-on parfois, gageant que c'est le déséquilibre provoqué par le questionnement et le jeu d'ironie de l'animateur qui feront la réussite de l'atelier philosophique. Dans une large mesure, nous soutenons la nécessité d'une habileté à questionner bien aiguisée chez l'animateur, mais l'objet d'interprétation mis en partage pour stimuler la discussion de groupe a ses qualités propres – esthétiques ou humoristiques par exemple – qu'il serait méchant de ne pas prendre en considération.

C'est pourquoi, le choix du support constitue une question fondamentale à traiter en formation. De par la multitude d'outils expérimentés lors des formations du Pôle Philo, les participants sont amenés à réfléchir aux avantages et aux inconvénients de ceux-ci, ainsi qu'aux transpositions possibles à leurs diverses réalités de terrain. Les participants sont conviés à animer une séquence à partir d'un support qu'ils choisissent eux-mêmes, que ce soit un jeu, un texte, une expérience, de la musique, des arts plastiques ; l'occasion pour eux de confronter leurs projections et attentes aux sensibilités du groupe, de découvrir le potentiel ou les limites de ce qu'ils avaient investi d'un certain sens. La réflexion autour

des supports est à cet égard un exercice très formateur.

En outre, avec l'apparition massive de publications de tous genres, estampillées « philo pour enfants » (bandes dessinées, manuels, livres de littérature jeunesse traditionnels ou spécifiquement « philosophiques », histoire de la philo, contes, mythes, livres de questions, etc.), un questionnement sur la pertinence de l'usage de ces publications comme support à l'animation de discussions s'avère indispensable ; car tous ces livres ne sont pas en eux-mêmes philosophiques et aucun ne garantit que ce que son usage sera philosophique ou formateur.

À Laïcité Brabant wallon – dont le Pôle Philo est un service – est créée et éditée la revue *Philéas & Autobule*. Il va sans dire que l'équipe de formateurs du Pôle Philo collabore étroitement avec l'équipe de rédaction. C'est donc sur la base de cette expérience – travail alliant rédaction, communication, animations et formations – que est proposée ici une réflexion dont l'objectif est de dégager des axes nouveaux pour penser le problème du support aux discussions philosophiques. Cette réflexion se déploie en trois temps : la nature du support, la formation nécessaire à son utilisation et enfin l'accompagnement dans la durée des animateurs formés.

I. La nature du support

L'idée est donc de dire que les différentes publications classées dans le registre « philo pour enfants » ne sont pas des objets philosophiques tant qu'elles ne sont pas en relation avec quelque sujet qui philosophe à leur propos. Toute chose peut en elle-même devenir philosophique. En effet, tout ne se passe-t-il pas dans le regard que l'on porte sur les choses ? On pourrait philosopher à partir de *Martine* tout comme il serait possible de lire Nietzsche sans philosopher, sans se poser de questions, sans être critique. Ce qu'on en fera n'aura peut-être rien de philosophique. Cela dépend donc de qui reçoit, perçoit, le contenu proposé. Le support n'est en lui-même que l'émetteur. Dès lors, comment va-t-il pouvoir garantir une relation de nature philosophique avec son récepteur ?

Toute publication est un objet de communication. Si l'on prend le schéma de Jakobson pour complexifier le schéma initial ÉMETTEUR → RÉCEPTEUR, on enrichit la réflexion de nouvelles possibilités afin de dégager des critères efficaces dans l'identification et la création de bons supports aux discussions à visée philosophique.

Ainsi selon Jakobson, linguiste russo-américain du début du 20^{ème} siècle, chaque fois que nous communiquons, c'est-à-dire chaque fois que nous transmettons un message, il y a six éléments présents : l'émetteur (celui qui crée le message), le

récepteur (celui qui reçoit le message), le message lui-même, le canal (par où passe le message), le code utilisé (pour créer le message) et le contexte (ce dont parle le message).

La communication est réalisée en insistant sur un ou plusieurs de ces éléments. Lorsque les émotions et expressions de l'émetteur sont très présentes et fort ressenties, c'est que le message est centré sur l'émetteur. C'est la fonction expressive du langage. Le message est centré sur le récepteur lorsque des ordres, des conseils ou des menaces lui sont donnés dans le but de le faire réagir. C'est la fonction incitative ou conative du langage. Lorsque des informations sont transmises, le message est centré sur le monde extérieur, sur le contexte. C'est la fonction référentielle du langage. Parfois, le message est centré sur lui-même lorsque sa forme attire l'attention. C'est la fonction poétique du langage. Lorsqu'il faut établir ou rétablir le contact entre l'émetteur et le récepteur, le message est centré sur le canal. C'est la fonction relationnelle du langage. Enfin, le message est parfois centré sur le code utilisé lorsque l'émetteur veut s'assurer que ce code est bien compris par le récepteur. C'est la fonction métalinguistique, le rôle de traduction du langage.

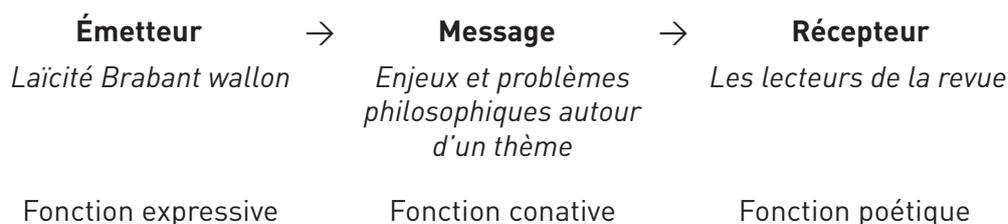
Pour y voir plus clair, appliquons cette grille d'analyse à la revue *Philéas & Autobule* :



©Philéas & Autobule
- illustration : Anne-Charlotte Gautier

Contexte

La revue fait référence aux sciences, à l'art, aux contes et mythes, au monde médiatique, à l'Histoire...
Fonction référentielle



Canal

Publication papier de 36 pages illustrées mêlant BD, récits, jeux, informations.
Fonction relationnelle

Code

Français, concepts et questionnements philosophiques, processus de pensée
Fonction métalinguistique

À partir de ce schéma, on peut légitimement penser que certains supports suscitent davantage cette posture nécessaire au philosopher parce que les éléments de la communication y sont articulés de façon à produire l'effet désiré – mettre la pensée en action – de manière plus performante. Les fonctions dominantes dans un acte de communication à visée philosophique devraient sans doute

être celles qui favorisent la réaction (fonction conative) mais également la conscience de ce qui est en jeu (fonction métalinguistique) et montrent la manière d'y parvenir (fonction poétique). Il s'agit d'**exhorter** au questionnement, d'**expliquer** la démarche, mais aussi de l'**exemplifier** pour soutenir le lecteur. Aussi, lors de la conception de la revue, la rédaction est-elle attentive à ce que les textes chois

ne soient pas moralisateurs mais bien plutôt déroutants, elle veille à ce qu'ils déstabilisent, invitent naturellement le lecteur à se poser des questions. Par ailleurs, en page 3 de chaque numéro, l'édito ainsi que les personnages de la revue, Philéas et Autobule, sont là pour

dire au lecteur qu'il va se trouver davantage dans une dynamique de recherche que dans l'obtention de réponses. Philéas et Autobule donnent par la suite le ton en posant leurs questions au fil des pages pour interpeller le lecteur, le faire réfléchir et lui montrer l'exemple de questionnements possibles.



©Philéas & Autobule
- illustration : Camille Van Hoof



©Philéas & Autobule
- illustration : Gally

Voilà donc l'objectif que poursuit la revue *Philéas & Autobule* : un juste mélange entre les fonctions conative (parce que pour philosopher il faut d'abord s'étonner, s'émerveiller), métalinguistique (parce que la philosophie prend le discours comme objet de réflexion), et poétique (parce qu'il est important de montrer l'exemple dans un souci de cohérence avec l'activité philosophique elle-même qui questionne les rapports entre les discours et les actes). Par ailleurs, produire une revue c'est créer un rendez-vous philosophique régulier. C'est introduire du lien : dans la durée, pour ne pas perdre la petite flamme du questionnement, mais aussi entre les individus. Car la revue importe le questionnement philo dans la famille et permet la mise en perspective de ce à quoi les enfants réfléchissent. Enfin, la revue offre un soutien culturel pour nourrir ce questionnement.

Toutefois, ces intentions précises – exhorter, expliciter, exemplifier – ne mettent pas à l'abri d'une part, des limites

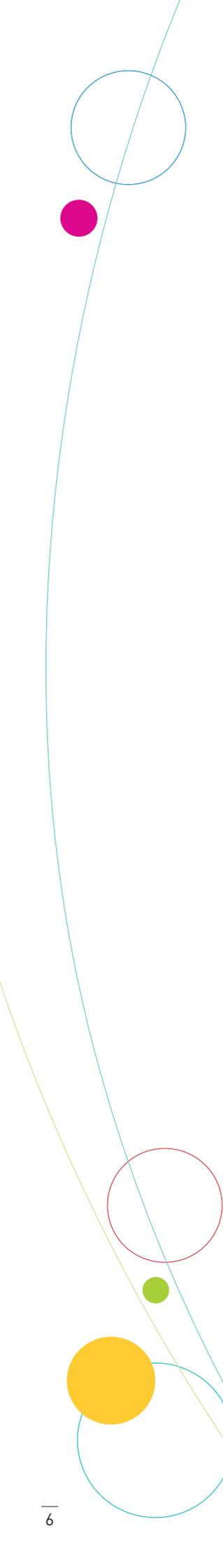
propres à l'équipe de rédaction (jusqu'où s'étend l'esprit subversif de ses membres ?) et d'autre part, des filtres mis par autrui (que dire de cette publication religieuse qui voulait référencer la revue pour amorcer ses leçons de catéchisme ?). Alors ces intentions peuvent-elles suffire ?

On voit à quel point le support n'est que le début du tout. Il ne peut garantir la qualité de l'animation mais il peut y contribuer de par sa pertinence. Créer un support nécessite d'agir par précaution sur tous les obstacles qu'elle peut anticiper. Mais ce qu'elle ne peut prévoir c'est la posture de l'animateur, l'incarnation des gestes qui permettront de philosopher, d'apprendre le philosopher. Toutes les précautions que l'on pourra prendre ne garantiront pas ces gestes-là. Dès lors, un même support pourrait à la fois fonder et ne pas fonder de bonnes discussions. Si la question de l'identification et de la création de supports est une question fondamentale, elle a pour corollaire inévitable celle de la formation à leur utilisation.

II. La question de la formation

Puisque le sens que revêt la philosophie pour nous est celui d'une pratique, d'une pensée dynamique se créant dans le dialogue et qu'aucune pratique ne s'acquiert sans expérience, une formation s'avère indispensable pour animer des discussions à visée philosophique. Il n'est sans doute pas nécessaire de former différemment à chaque support. Le premier but de la formation est de mettre en miroir le discours et les actes des participants

pour les amener à plus de conscience : à plus de conscience de soi et de la manière dont on fonctionne et dont on interagit avec les autres (dans la manière d'écouter, d'intervenir, d'avoir certains réflexes cognitifs, de privilégier des habiletés de penser et d'en laisser d'autres de côté). Le second but est de développer la créativité qui des personnes voulant animer une discussion philo, afin qu'elles apprennent à mettre en scène ces supports de réflexion. Il



ne s'agit pas de présenter une recette toute faite pour utiliser tel ou tel support mais plutôt une variété de modalités d'actions à partir de ce dernier en explicitant les enjeux de chacune d'entre elles. La formation devrait avoir pour objectif le développement d'une posture propre à utiliser et à jouer avec les compétences du philosophe de manière créative ; et amener de la sorte les participants à construire de bonnes relations au support de questionnement philosophique.

D'où l'importance d'une formation – quelle que soit la pratique adoptée, relevant souvent plus du syncrétisme que de l'application rigoureuse d'un courant – qui insiste sur la posture, davantage que sur les supports ou même les compétences, parce qu'elle est la seule non transmissible par écrit. C'est toute une manière d'être qui est en jeu dans le fait de pratiquer la philosophie, et pour être acquise qu'elle fasse corps avec la personne, elle doit être sentie. On peut écrire tout ce qu'on veut sur le sujet, mais comme pour le sport, entre la théorie à la pratique, il y a une différence de nature irréductible.

Le problème généralement rencontré pour en formation à l'animation philosophique est la résistance liée à l'idée selon laquelle la posture de l'animateur philo serait aux antipodes de celle de l'enseignant dépositaire d'un savoir à transmettre. Mais ne s'agit-il pas d'un faux problème ou d'un problème stérile ? D'une part, dans les discours pédagogiques actuels (socio-constructivisme), les points communs avec la pratique philo sont nombreux. D'autre part, si la posture de l'animateur philo

demande de suspendre son jugement et d'accéder à une « docte ignorance », l'animateur en question sait ce qu'il est en train de faire. Il connaît les implications, les habiletés de penser mises en œuvre, il écoute le groupe et reste attentif à ce qui s'y passe. Il y a bel et bien là un savoir à transmettre, incarné par la posture elle-même.

Toutefois, une chose est la description de la pédagogie socio-constructiviste, autre chose est l'interprétation qui en est faite. À l'école, combien sont les futurs enseignants qui ont réellement l'occasion d'observer, lors de leurs stages, des professionnels qui transpirent l'esprit du constructivisme ? Nous sommes toujours dans une reproduction de modèles qui évoluent très lentement. Les nouvelles idées passent plus vite qu'elles ne s'intègrent dans les comportements. L'esprit des nouvelles pratiques philosophiques est présent dans les nouvelles pédagogies mais pas encore systématiquement traduit dans des comportements *had hoc*.

Il faut donc du temps ! Du temps pour penser, tâtonner, prendre du plaisir, devenir conscient, ne pas être dans le rendement immédiat mais dans la recherche et la création de sens. Il faudrait peut-être que les personnes réticentes ou réfractaires à la pratique de la philosophie – soit parce qu'elles ont été cadenassées dans des études trop normatives soit parce qu'elles sont poursuivies par des programmes à passer en revue – puissent vivre pour leur propre plaisir des ateliers s'égrenant dans le temps afin qu'elles bénéficient d'abord de ce qu'on leur demande justement de

transmettre, et qu'elles puissent observer sur elles-mêmes les effets produits sur le long terme.

Car à la formation initiale échappe souvent la difficulté de l'isolement ressentie par les enseignants ou animateurs. Comment savoir si ce que l'on fait est pertinent quand on est seul face au groupe ? Comment ne pas se décourager quand on a essuyé plusieurs

échecs ? À cet égard, un accompagnement dans la durée s'avère, sinon nécessaire, du moins très utile pour aider à penser la différence entre le laboratoire (la formation entre adultes au cours de laquelle on expérimente la méthode, les NPP) et le terrain (l'animation d'un groupe donné dans un contexte particulier).

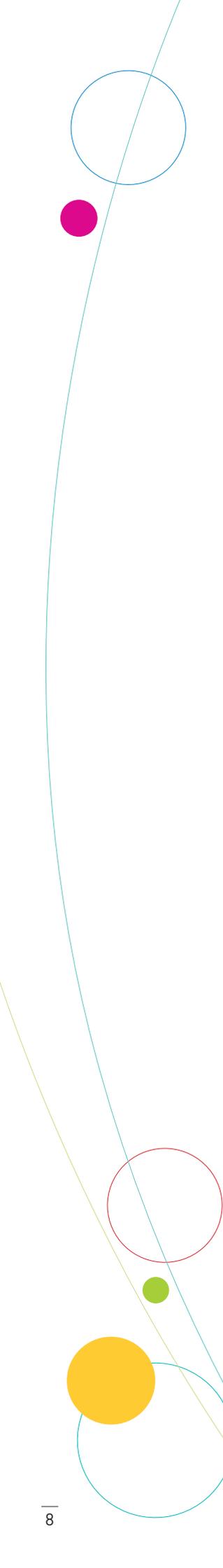
III. La question de l'accompagnement

Aborder la question de l'accompagnement c'est penser le problème de la transposition des méthodes de pratique philosophique à la réalité de terrain des uns et des autres. En ce qui concerne le projet *Philéas & Autobule*, l'accompagnement s'effectue à plusieurs niveaux : d'abord, via le dossier pédagogique qui propose des exploitations philosophiques de la revue en lien avec des apprentissages scolaires ; ensuite, via des modules courts de formation intitulés « *Philéas & Autobule, mode d'emploi* » lors desquels sont présentés et animés les outils décrits dans le dossier pédagogique ; enfin, via des animations et observations sur le terrain.

Un guide d'accompagnement

En accompagnant chaque numéro de son dossier pédagogique, la rédaction de *Philéas et Autobule* poursuit plusieurs objectifs : maintenir le lien avec les animateurs formés en leur offrant un lieu d'échange virtuel, les inspirer, mais aussi les rassurer face aux difficultés souvent rencontrées. Ce dossier propose différents cadres d'action, des dispositifs « clé en main » pour outiller ceux qui

voudraient se lancer mais également nourrir tout praticien quel que soit son degré d'expertise. Ces procédés largement détaillés ont pour vocation d'illustrer le processus d'expérimentation qui constitue l'essence même de la pratique de la philosophie avec les enfants ; ceci afin de dédramatiser les tâtonnements et d'encourager l'esprit de laboratoire. Pas de méthode miracle donc, mais une variété de modalités d'actions combinées à l'analyse de leurs enjeux et difficultés. La rédaction vise l'échange bienveillant avec le lecteur plutôt que la transmission d'une expertise. Dans cette dialectique virtuelle, la différence entre celui qui forme et celui qui est formé est le degré de conscience de ce qui est dit et fait dans l'atelier philo. Le formateur amène à plus de conscience, mais sans jamais sortir lui-même du processus de conscientisation. Étant donné la multiplicité des enjeux et des objectifs à poursuivre dans la mise en place d'ateliers philosophiques, le dossier pédagogique permet aux animateurs de procéder par étapes dans le repérage et le travail de certaines compétences du



philosopher. Se choisir un ou deux objectifs – comme le travail de la reformulation ou celui des inférences par exemple – permet de ne pas se sentir dépassé par la discussion mais bien au contraire de dépasser le simple agrégat d'opinions ; par l'insertion d'outils précis et rigoureux comme des questions de relance ou des exercices logiques, propres à stimuler telle ou telle compétence au sein du groupe. Dans le dossier pédagogique on trouve donc des dispositifs et des exercices philosophiques accompagnés :

- des enjeux décrits étape par étape ;
- d'objectifs clairs à poursuivre ;
- d'exemples vécus pour illustrer le propos ;
- de questions de relance et de consignes à donner ;
- de renvois vers d'autres pages de la revue pour faire des liens ;
- de leçons pour développer des apprentissages dans différentes disciplines à partir du questionnement suscité par l'atelier philo.

Toutefois, en dépit de cette progressivité, des tâtonnements admis et même souhaités, certains ne parviennent pas à franchir le pas et mettre en œuvre ces ateliers philosophiques. Afin de favoriser leur démarche d'appropriation, la rédaction organise des séances de présentation – de la revue et de son dossier pédagogique – qui rendent leurs contenus dynamiques et vivants.

L'accompagnement au guide d'accompagnement

Les formations « Philéas & Autobule : Mode d'emploi » ont cours depuis octobre 2017. Elles se donnent à chaque parution d'un numéro de la revue, soit tous les deux mois, afin de donner immédiatement accès aux outils proposés.

En trois heures de temps à peine, les participants à ces modules découvrent la revue, son thème et ses enjeux, la manipulent en tous sens, vivent deux à trois ateliers différents du dossier pédagogique et échangent sur leurs ressentis, besoins, envies et idées d'animations. Par la suite, ils reviendront à la lecture de la revue et de son dossier pédagogique, gardant à l'esprit la richesse de ce moment réellement vécu qui alimentera leur compréhension des dispositifs et encouragera leur exploitation.

Ces modules constituent des rendez-vous conviviaux. Ils donnent l'impulsion aux enseignants (ou animateurs de manière générale) et stimulent leur envie d'être créatifs avec les élèves. Ces formations apportent en effet un soutien considérable à la motivation des enseignants du cours de philosophie et citoyenneté¹, souvent isolés et acculés par un rythme de travail effréné (maints changements d'école et de classes, très grand nombre d'élèves à gérer, évaluations à effectuer malgré le peu d'heures dont bénéficie chaque classe). En plus, à côté de ces séances, le Pôle Philo, par son offre d'animations et de projets, permet encore d'accompagner les volontaires directement dans les contextes où ils « sévissent ».

1 Il s'agit de la situation dans l'enseignement officiel belge. Les élèves ont une heure obligatoire de philosophie et citoyenneté par semaine.

Un accompagnement de terrain

La grosse difficulté dans tout processus d'apprentissage c'est la capacité d'évocation. Comment ce qui est dit ou écrit est-il évoqué mentalement pour ensuite être utilisé dans une pratique ? Comment s'assurer de la justesse des représentations ? Même si les formations font vivre des animations et les font pratiquer dans une certaine mesure, le problème qui subsiste est que le groupe formé n'est pas en tout point semblable à celui auquel les animateurs devront se confronter. Et quand on a le nez dans le guidon, il n'est pas évident de savoir si ce qu'on a fait pendant son animation est porteur, assez rigoureux, pertinent, etc. C'est alors que la présence d'un formateur sur le terrain débloque souvent la situation, fait sauter les derniers verrous empêchant la mise en place d'ateliers philo et sa pérennisation.

Un accompagnement de terrain – qui consiste à observer et à être observé – donne d'une part l'occasion à la personne désireuse d'animer des discussions philosophiques d'observer des gestes qui « marchent » afin de pouvoir se les approprier et les réinvestir mentalement à la lecture du guide d'accompagnement ; et lui permet d'autre part d'être encouragée dans sa propre manière de fonctionner, d'être soutenue dans ses initiatives personnelles. En effet, suivre la personne après la formation c'est lui permettre de construire quelque chose qui peut lui ressembler. Car c'est l'aider à percevoir le

degré de conscience du groupe dont elle s'occupe, à voir où il se situe en termes de besoins, d'attentes, d'aisance ou de difficulté à réaliser telle ou telle tâche. Travailler en binôme permet d'aiguiser le regard et d'apprendre à écouter un groupe pour partir de ses données propres et adapter les outils et dispositifs en conséquence.

De ces considérations vient l'idée que la « communauté de chercheurs » devrait idéalement se situer à tous les niveaux : du simple participant jusqu'au théoricien en passant par l'animateur et le formateur d'animateur ; et que les doutes et les échecs des pratiques individuelles devraient trouver un écho dans des lieux d'échange prévus à cet effet, et devenir des moteurs plutôt que de demeurer des freins. C'est l'esprit de nos « suivis de formation »², lors desquels la question des supports est sans cesse réinvestiguée. Et la boucle, bouclée...

2 Pour plus d'informations sur les suivis de formation, voir le site www.polephilo.be.