

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (1707)

PAR
FRANÇOIS LAJOIE

LA « PHILO POUR ENFANTS » : DES PRINCIPES DE BASE AU SERVICE DE
LA RELATION PÉDAGOGIQUE.

JUIN 2018

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

*Pour notre famille,
pour ceux et celles
ayant à cœur l'éducation
à la Liberté pour la Fraternité,
rendue possible par le Dialogue!*

REMERCIEMENTS

Merci à mes amours : mon épouse et mes enfants qui sont ma joie, mon enthousiasme au sens fort du mot. Merci pour la souplesse et la rigueur qui se rencontrent, l'ouverture à la vie, la soif de vérité et l'altruisme, l'accompagnement personnel de mon directeur de mémoire, monsieur François Guillemette sans qui toute cette aventure n'aurait pas eu lieu. Merci au soutien de la communauté de Saint-Gabriel et celui des Dominicaines de la Trinité avec les moniales Dominicaines. Merci également à la générosité de monsieur De Koninck, Sasseville, Tozzi, Brenifier, Usclat ainsi que madame Daniel qui ont accepté de répondre à mes nombreuses questions. Merci à monsieur Guillemette, Martineau et De Koninck qui ont évalué ce mémoire. Merci à madame Roy, directrice des études de deuxième cycle du département des sciences de l'éducation. Merci aux élèves du primaire et du secondaire qui sont des philosophes qui continuent de me guider dans cette recherche qui se poursuit !

« Nous barbarisons quand nous refusons
ce qui constitue l'autre comme autre (...) »

Cassin (2014)

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	vii
SOMMAIRE	viii
INTRODUCTION	1
0.1 La méthode lipmanienne.....	3
0.2 Le courant « démocratico-philosophique ».....	4
0.3 La méthode socratique d'Oscar Brénifier	4
0.4 La discussion à visée philosophique d'Usclat.....	5
CHAPITRE I.....	7
PROBLÉMATIQUE	7
CHAPITRE II	11
MÉTHODOLOGIE.....	11
2.1 Méthodologie : recherche théorique spéculative (RTS).....	12
2.2 Déploiement de la RTS	13
2.3 Le sens de l'auteur dans une RTS	22
2.4 Les caractéristiques d'une RTS.....	23
2.5 Trois options	25
2.6 La RTS selon Van Der Maren	25
2.6.1 L'analyse conceptuelle	26
2.6.2 L'analyse de contenu	27
2.6.3 L'analyse critique	28
2.6.4 L'analyse inférentielle	29

2.6.5 Les trois pièges à éviter concernant l'extension externe	29
2.7 Rhétorique et pratique littéraire	30
2.8 Concrètement, comment s'est fait ce mémoire.....	31
CHAPITRE III	33
RÉSULTATS	33
3.1 L'approche de Lipman	34
3.1.1 Origine	34
3.1.2 Dispositif global	39
3.1.3 Rôle de l'animateur	43
3.1.3.1 La posture socratique de l'animateur	43
3.1.4 Principes pédagogiques.....	47
3.1.4.1 Pensée critique, modes de penser, perspectives épistémologiques, typologie des échanges à travers la problématique du relativisme... ..	48
3.1.4.2 Description des modes de pensée.....	48
3.1.5 Aspect collectif.....	50
3.1.6 Dialogue	53
3.1.6.1 Des habilités de dialogue philosophique.....	53
3.1.7 Fondements philosophiques	54
3.1.7.1 Déduction versus induction.....	54
3.1.7.2 Émerveillement, étonnement	54
3.2 L'approche de Tozzi	56
3.2.1 Origine	56
3.2.1.1 Tozzi en résumé	57
3.2.1.2 Pédagogies coopératives	58
3.2.1.3 En résumé, Tozzi.....	60
3.2.2 Dispositif global.....	60
3.2.2.1 Le dispositif.....	60
3.2.3 Rôle de l'animateur	64
3.2.3.1 Mythos et logos	66
3.2.4 Principes pédagogiques	70
3.2.4.1 Coopération ou collaboration.....	71
3.2.4.2 Confrontation	73
3.2.5 Aspect collectif.....	75
3.2.6 Dialogue	77
3.2.7 Fondements philosophiques	78
3.3 L'approche de Brenifier	81

3.3.1.1 Qui est Oscar Brenifier ?.....	81
3.3.1.2 Brenifier, en résumé.....	82
3.3.2 Dispositif global.....	83
3.3.2.1 Les trois registres, les trois compétences et sept attitudes du philosophe	84
3.3.2.2 Comment évaluer le travail ?	85
3.3.2.3 Exemples d'exercices.....	86
3.3.3 Rôle de l'animateur.....	89
3.3.3.1 Brenifier et l'elenchos.....	89
3.3.3.2 Posture d'autorité de l'animateur.....	93
3.3.4 PrincipeS pédagogiqueS.....	94
3.3.4.1 Principe de base de Brenifier (2004A) : penser l'impensable.....	95
3.3.4.2 Principe de base de Brenifier (2004a) : Le pragmatisme remis en question...	96
3.3.4.3 « not-caring thinking » (la pensée du « ne pas prendre soin » ; traduction libre).....	98
3.3.5 Aspect collectif.....	99
3.3.6 Dialogue.....	100
3.3.6.1 Principe de base de Brenifier (2004a) : La confrontation.....	101
3.3.7 Fondements philosophiques.....	103
3.3.7.1 Différentes formes de vérité.....	103
3.4 L'approche d'Usclat.....	105
3.4.1 Origine.....	105
3.4.1.1 L'approche d'Usclat et son inquiétude.....	106
3.4.2 Dispositif global.....	107
3.4.2.1 Usclat en résumé.....	107
3.4.3 Rôle de l'animateur.....	108
3.4.4 PrincipeS pédagogiqueS.....	110
3.4.4.3 L'autonomie selon Soëtard.....	112
3.4.5 Aspect collectif.....	112
3.4.5.1 Métaphore de l'alpiniste pour décrire la posture d'Usclat.....	113
3.4.6 Dialogue.....	115
3.4.7 Fondements philosophiques.....	117
3.4.7.1 Habermas, fondement de la pensée d'Usclat.....	118
CONCLUSION.....	120
RÉFÉRENCES.....	148

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CRP : communauté de recherche philosophique

DVP : discussion à visée philosophique

DVDP : discussion à visée démocratique et philosophique

H1, H2, H3 : hypothèse 1, hypothèse 2, hypothèse 3

PPE : philosophie pour enfants

RTS : recherche théorique spéculative

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation

SOMMAIRE

Nous avons exploré quatre approches différentes : Lipman (fondateur de la PPE), Tozzi (approche démocratique-philosophique), la méthode socratique de Brenifier, Usclat avec la discussion à visée philosophique. Comme un alpiniste, nous avons gravi la montagne de différentes méthodes complémentaires de philo pour enfants (PPE) dans le cadre d'une recherche théorique spéculative (Martineau et al.). Les buts visés étant d'avoir une meilleure connaissance des approches, et de les approfondir afin de favoriser l'émancipation de la personne qui participe à une expérience de PPE ainsi que celle de toute la communauté de recherche philosophique (CRP) favorisant ainsi une culture plus pacifique entre les nations telle que promue par l'UNESCO. Chacune des approches a été approfondie avec une herméneutique (Gadamer, Ricoeur) abductive (Peirce) à travers les sept catégories suivantes : 1- Origine, 2- Dispositif global, 3- Rôle de l'animateur, 4- Principes pédagogiques, 5- Aspect collectif, 6- Dialogue et 7- Fondements philosophiques. De ce filtrage a émergé des principes de base au service de la relation pédagogique lors d'animation d'une PPE: Pour favoriser le développement de la pensée critique/constructive dialogique, nous devons permettre une différenciation des modes de pensée, une complexification de la perspective épistémologique, de la typologie des échanges afin de favoriser un raffinement de la pensée. La distinction d'une CRP coopérative et collaborative, la confrontation au niveau du dialogue, les invariants pédagogiques, « penser l'impensable », l'importance de la dimension de l'altérité, le pragmatisme, le « not-caring thinking », se mettre à la place de l'autre, la posture socratique de l'animateur, la participation ou non de l'enseignant au niveau du contenu, s'avèrent quelques-uns des éléments essentiels à la réussite d'une PPE que nous avons abordé dans ce mémoire. Ces découvertes nous ont fait prendre conscience de l'importance de ne pas se laisser enfermer par une seule approche, mais plutôt d'utiliser notre bon jugement professionnel pour discerner les meilleurs choix à effectuer, selon le contexte, les habiletés de dialogue à développer, le sujet exploré, les participants de la CRP, etc. afin de tenir compte des principes de base au service de toute relation pédagogique pour maximiser l'émancipation de l'élève et de la communauté de recherche philosophique.

INTRODUCTION

Ce mémoire, que l'on pourrait qualifier d'interdisciplinaire, se proposait d'explorer cinq approches (Lipman, Tozzi, Brenifier, Lévine et Usclat) de philosophie pour enfants (PPE) très différentes et parfois opposées sans se douter qu'il en émergerait des principes de base pour l'animation d'une PPE et de toute activité éducative dans l'esprit de la réforme actuelle en éducation au Québec.

La philosophie pour enfants est une approche éducative, reconnue par l'UNESCO, répandue à travers le monde. Elle consiste à aider les jeunes et moins jeunes à penser par eux-mêmes pour favoriser leur émancipation et l'émancipation de toute la communauté, la société, l'humanité. Tocqueville (2010) (philosophe français, 1805-1859), qui a vécu l'aristocratie, pensait que la démocratie était le meilleur système politique connu pour vivre ensemble, mais il n'en déniait pas moins ses limites, notamment en parlant de la « tyrannie de la majorité ». Ainsi, il existe un risque de croire que c'est la majorité qui a raison et d'abdiquer notre capacité de penser par nous-mêmes. Penser par soi-même, développer son jugement, favorise donc une meilleure démocratie qui trouve ainsi, une juste tension, un juste équilibre entre la majorité et l'individu, entre l'émancipation des individus et l'émancipation de l'ensemble de la collectivité. La philo pour enfant est considérée comme un moyen précieux afin de pouvoir développer très tôt la pensée critique, constructive et dialogique qui favorisera l'émergence d'un « jugement bon », comme le disait Lipman (2003b). En 2018, nous en sommes enfin venus à réaliser qu'il ne suffit plus de bien vivre-ensemble dans une société précise, mais encore faut-il que les sociétés puissent bien vivre-ensemble entre elles. C'est pourquoi l'UNESCO, par son ambassadeur Tozzi, travaille à favoriser une culture de paix entre les nations par la PPE. Une augmentation significative de cette

pratique a été constatée dans le monde; environ soixante-quatorze pays¹ connaissent et pratiquent, à plus ou moins grande échelle, la PPE. Les raisons de cette popularité croissante sont signalées dans ce document de l'UNESCO :

En vue de la promotion d'une Culture de la Paix, de la lutte contre la violence, d'une éducation visant l'éradication de la pauvreté et le développement durable, le fait que les enfants acquièrent très jeunes l'esprit critique, l'autonomie à la réflexion et le jugement par eux-mêmes, les assure contre la manipulation de tous ordres et les prépare à prendre en main leur propre destin. (Kim, Y., 1999)

Il existe plusieurs courants de PPE qui sont régulièrement répertoriés, comparés, et critiqués. Ajoutons à ceci le fait, historique celui-là, de la différence de pratique par région, pays, continent, culture, religion. L'Amérique, par exemple, a une approche plus empiriste, pragmatique-inductive et l'Europe continentale une approche plus rationaliste, pragmatique-déductive. L'Iran (Mahboubeh Espidkar², 2011) et la Serbie (Milos Jeremic, 2011) ont développé des déclencheurs dans une PPE par des histoires plus appropriées avec leur culture et la foi musulmane. D'autres vont utiliser les mythes platoniciens ou les écrits de différents philosophes. D'autres encore utilisent des œuvres de littérature jeunesse, des images, une activité adaptée aux enfants.

Plusieurs catégories ont été pensées pour classifier les différentes formes ou courants de PPE. Celle d'Edwige Chiroutier (Tozzi, 2013) est intéressante parce qu'elle est

¹ Voici une liste des endroits dans le monde (régions ou pays) où se pratique la philosophie pour enfants. Mise à jour mars 2018. Sources : ICPIC, IAPC. 1-Canada, 2-USA, 3-Mexico, 4-Antilles (en discussion), 5-Costa Rica, 6-Vénézuëla, 7-Colombie, 8-Brésil, 9-Chili, 10- Argentine, 11-Paraguay, 12-Uruguay, 13-Islande, 14-Royaume Uni, 15-Belgique, 16-Pays-Bas, 17-Allemagne, 18-France, 19-Suisse, 20-Italie, 21-Albanie, 22-Espagne, 23-Portugal, 24-Grèce, 25-Bulgarie, 26-Autriche, 27-République Tchèque, 28-Slovaquie, 29-Pologne, 30-Lithuanie, 31-Lettonie, 32-Ukraine, 33-Roumanie, 34-Serbie, 35-Croatie, 36-Danemark, 37-Suède, 38-Norvège, 39-Finlande, 40-Turquie, 41-Arménie, 42-Liban, 43-Israël, 44-Iran, 45-Russie, 46-Algérie, 47-Maroc, 48-Tunisie, 49-Malte, 50-Nigéria, 51-Zimbabwe, 52-Afrique du Sud, 53-Kenya, 54-Pakistan, 55-Bangladesh, 56-Népal, 58-Chine (notamment, Honk Kong), 59-Taiwan, 60-Corée du Sud, 61-Japon, 62-Malaisie, 63-Singapore, 64-Philippines, 65-Australie, 66-Tasmanie, 67-Nouvelle Zélande, 68-Sénégal, 69-Luxembourg, 70- Maroc, 71-Bénin, 72-Côte D'ivoire, 73-Thaïlande, 74-Irlande Récupéré du site : <https://philoenfant.org/2015/11/12/65-pays-ou-se-pratique-la-philosophie-pour-enfants/>

² Mahboubeh Espidkar, Institut du développement intellectuel des enfants et des adolescents (*Kânoun-e parvareh-e fekri-ye koudakân va nojavânân*), Iran.

simple et a le mérite de compter peu de catégories : le courant psychanalytique, le courant éducation à la citoyenneté et le courant philosophique. Bien que certains pensent que cette catégorisation manque de justesse, toute classification aura toujours ses limites puisse qu'elle impliquera des exclusions et des «systèmes de domination symbolique», comme nous le rappelle N. Go (tiré de l'article de Tozzi, 2013).

Pour notre part, nous avons tenté non une classification des différents courants, mais plutôt le choix délibéré d'approches de la PPE qui soient le plus différentes possible, voire parfois opposées, et qui font autorité de par leurs artisans, leurs fondateurs, leurs publications et les recherches qui leur sont associées, leur matériel didactique. Notre curiosité par rapport à l'inconnu de ces approches, de même que leur diversité nous ont attiré. Nous avons décidé de partir à l'aventure, comme l'anthropologue, pour découvrir d'autres façons de vivre la PPE et nous avons choisi les quatre suivantes.

0.1 LA MÉTHODE LIPMANIENNE

Tout d'abord professeur de logique à l'université, Matthew Lipman est le premier à tenter une initiation des enfants à la pensée logique et rationnelle à travers une histoire textuelle destinée à amorcer la réflexion. Il utilise le roman de philosophie pour enfant, tel "La découverte de Harry Stottlemeier." Son approche consiste à transformer un groupe d'enfants en une communauté de recherche active où l'on discute et réfléchit ensemble sur les questions induites par l'histoire racontée dans le roman. Il s'agit de créer un groupe de recherche coopératif avec un fonctionnement démocratique. L'approche propose aussi des exercices appropriés et des plans de discussion relatifs aux épisodes de l'histoire qui motivent l'écoute et le partage des idées, le dialogue. Ces exercices sont destinés, entre autres, à apporter des notions philosophiques adaptées à ce que les enfants sont prêts à recevoir. Le tout est géré et suivi par un enseignant-animateur dont le rôle n'est pas de transmettre du savoir aux moins instruits, mais bien plutôt d'accompagner la communauté et chacun des enfants dans leurs réflexions, à la

manière d'un Socrate de groupe. Tous les éléments de la méthode fonctionnent ensemble et se répondent les uns aux autres; ils contribuent tous ensemble à créer une culture scolaire nouvelle, porteuse des valeurs de liberté et de démocratie.

0.2 LE COURANT « DÉMOCRATICO-PHILOSOPHIQUE »

Ce deuxième courant a pris naissance en France autour de l'universitaire Michel Tozzi et il est proche des finalités poursuivies par Lipman. Son approche propose, d'une part, un dispositif démocratique très structuré, répartissant des fonctions précises entre les élèves et s'inspirant des pédagogies collaboratives de C. Freinet et de F. Oury (Tozzi, 2013 et autres). D'autre part, l'approche propose un processus cognitif répondant à des exigences intellectuelles à visée philosophique à travers des étapes comme la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation. Cette innovation sur le terrain est accompagnée par de la formation et de la recherche. Nous trouvons un exemple concret de cette méthode pratiquée à l'école Antoine Balard, dans une banlieue de Montpellier, au sud de la France. La pratique s'enrichit actuellement par l'articulation du débat d'interprétation d'un texte de littérature de jeunesse avec un débat à visée philosophique et par l'utilisation de mythes, notamment platoniciens, comme supports réflexifs.

0.3 LA MÉTHODE SOCRATIQUE D'OSCAR BRÉNIFIER

L'approche de Brenifier se réclame de la maïeutique socratique, avec un fort guidage du groupe en vue d'une réflexion progressive et logique, à base de questions, de reformulations et d'objections. Ce courant de la philosophie pour enfants a produit dans l'édition française et internationale un important matériel didactique, notamment les livres « PhiloZenfants », chez l'éditeur Nathan, ou les aventures de Ninon, chez l'éditeur Autrement Jeunesse. Dans cette approche, c'est le maître qui guide la classe, avec un cadrage du processus cognitif et des exigences intellectuelles fortes. Par

exemple, face à une question, un élève propose une idée que d'autres élèves doivent reformuler pour montrer qu'ils l'ont bien comprise. Ainsi, on élève le questionnement et la cohérence des propos. On retrouve cette orientation aussi chez une institutrice, Anne Lalanne (2007), pionnière de ces pratiques en France, il y a une vingtaine d'années.

0.4 LA DISCUSSION À VISÉE PHILOSOPHIQUE D'USCLAT

Cette approche explore le problème du rôle du maître dans la discussion à visée philosophique par l'éclairage de la logique habermassienne de l'intercompréhension qui conduit au principe de "l'intersubjectivité". Elle nous amène à nous poser la question de la posture de l'enseignant en PPE. Cette démarche propose que l'animateur doit participer aussi dans la recherche du contenu, mais de façon tempérée, pondérée, modulée pour ne pas étouffer la participation du jeune dans la recherche. À propos de l'implication de l'animateur, Usclat affirme : « S'il ne participait pas, il signifierait qu'il ne reconnaît pas les autres comme des interlocuteurs valables. » (Usclat, 2009, p.5). Usclat propose le concept de "propimposition" qui signifie « proposer une pensée sans l'imposer, c'est-à-dire en laissant voir toujours plus loin qu'elle, sans jamais contraindre à la prendre comme telle » (Usclat, 2009, p.5).

Suite à la présentation de ces approches, nous situerons la problématique avec sa pertinence sociale et scientifique. Ensuite, nous exposerons la méthodologie, qui suppose une grande compréhension de la recherche théorique spéculative au point de naviguer dans les eaux plus profondes d'une herméneutique abductive, à l'aide surtout de Martineau et al. 2001, Gohier (1998), Van Der Maren (1995) et Peirce (1931-35). Après nous poursuivrons avec les résultats, nous effectuerons la présentation des quatre approches choisies pour leur crédibilité et leurs très grandes différences, leurs complémentarités, leurs oppositions, leurs possibilités plus grandes de découvertes. Présentation qui sera faite à travers sept catégories, nous donnant graduellement non pas un point de vue mais une vue sur les points, une mise à distance pour mieux voir tout en

allant à l'essentiel comme un outil permettant l'épochè de l'ensemble des approches. Nous nous dirigerons finalement vers une conclusion ouvrant différentes perspectives heuristiques pour la PPE et tout éducateur.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Au début de cette problématique, il est bon de rappeler que le thème de cette recherche a émergé non seulement à partir de la pratique de la PPE, mais également d'un intérêt profond pour la recherche elle-même comme une quête de la vérité.

La pertinence scientifique de cette recherche se trouve dans les visées que voici : 1) Mieux comprendre le processus de dialogue d'une communauté de recherche philosophique. 2) Mieux comprendre le processus de compréhension lui-même. 3) Mieux saisir le processus herméneutique d'une PPE. 4) Mieux comprendre le processus d'interprétation à l'œuvre chez les participants et l'animateur de PPE. 5) Mieux cerner l'essentiel de l'esprit de la PPE à travers la diversité des approches. 6) Laisser émerger des principes de base pour l'animation d'une PPE autant pour l'animateur ou tout éducateur que pour les participants.

La pertinence sociale de cette recherche est sans contredit l'urgence de favoriser une culture de paix entre les nations et entre les personnes par le dialogue philosophique en PPE. Elle favorisera aussi, nous l'espérons, l'émancipation de l'individu ou, comme le nomme Mounier (1950), la possibilité à la personne de devenir plus libre, plus elle-même. Comme cette émancipation de l'individu passe aussi par celle de ses frères et sœurs en humanité, cette émancipation de l'individu nous ouvre sur l'autre pertinence sociale qui est aussi l'émancipation de la collectivité, de la communauté de recherche et, par contagion, de toute l'humanité. La problématique de notre recherche est devenue plus claire vers la fin du processus de recherche lorsque nous avons pris le temps de faire une relecture de notre parcours méthodologique, lors de la réduction du chapitre méthodologique. Depuis le début, nous savions que nous ferions une recherche théorique spéculative, au commencement nous voulions explorer cinq approches de PPE

très différentes, mais nous ne savions pas ce que nous y découvririons. Nous avions des hypothèses floues qui se sont éclairées peu à peu, d'autres qui se sont rajoutées en même temps que d'autres s'évanouissaient. Nous avons été surpris par la rencontre de l'altérité au cœur de notre méthodologie qui nous a ouvert sur le monde de l'interprétation et de la compréhension.

Nous savions que cette recherche de grandes différences entre les approches ouvrirait tout un monde de possibilités, un nouveau monde de connaissances, de prises de conscience, de découvertes par rapport à la PPE, sans savoir lesquelles.

Puisque notre sujet traite énormément d'éléments d'information, nous avons choisi, après avoir écrit l'essentiel de notre contenu, pour faciliter sa lecture, sa clarté et sa compréhension, de créer des catégories à partir de l'ensemble de ce que nous avons comme contenu. Il en est ressorti sept catégories : origine, dispositif, rôle de l'animateur, principes pédagogiques, aspect collectif, dialogue et fondements philosophiques. Les catégories qui, à notre sens, sont les plus importantes dans notre recherche sont : rôle de l'animateur et principes pédagogiques (voir le Tableau B récapitulatif à la fin du mémoire). Les catégories qui permettent de saisir le jardin d'où ont émergé les fruits sont : origine et dispositif. Les catégories qui intègrent la dimension très incarnée de l'approche et la dimension plus philosophique sont : aspect collectif, dialogue et fondements philosophiques. L'aspect collectif fait référence à la communauté de recherche philosophique (CRP), le dialogue étant le cœur de la CRP et les fondements étant la source première des principes pédagogiques de base. Donc, on perçoit vite que cette catégorisation peut nous aider à voir clair, nous donner un nouveau point de vue, à mettre de l'ordre dans nos idées, mais en même temps ne rend pas toujours compte des liens inextricables qui existent entre elles. Par exemple, il est très difficile de bien nommer ce qui a trait aux principes de base sans les rattacher à leurs fondements, à la philosophie qui les soutient et à la terre d'où ils tiennent leur croissance, leur vie.

Il n'y a pas, à proprement parler, une partie spécifique qui traite du « cadre de référence » dans une recherche théorique parce que c'est toute la recherche qui est un cadre de référence, un cadre conceptuel ou théorique. Van der Maren (1995) parle plutôt de cadre d'analyse conceptuelle, critique et inférentielle. Nous y reviendrons dans le chapitre méthodologique.

La problématique de notre recherche en est donc une de comparaison afin de mettre en lumière les apports et les limites de chacun des courants explorés. Notre exploration a été réalisée avec un ensemble de questions ouvertes à la mesure de notre curiosité intellectuelle. Nous voulions connaître le courant et ses fondements ou inspirations philosophiques, comprendre ses objectifs et ses principes pédagogiques, identifier les stratégies d'animation liées au courant, déchiffrer la vision de l'éducation implicite que révèlent les écrits sur le courant. Nous étions intéressés aussi par les dimensions éthiques et esthétiques des courants. Nous avons à cœur de laisser émerger l'originalité de chaque courant afin d'exploiter ses richesses tout en demeurant critique.

C'est dans la conclusion que nous faisons ressortir ce qu'a apporté l'ensemble des courants sur les questions fondamentales que sont la vision de l'éducation, la mission de tout éducateur, les principes pédagogiques (voir Tableau B au terme de ce mémoire) essentiels inspirés de la PPE, l'impact de la PPE sur la culture de la paix et de la démocratie, etc.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

Nous avons choisi une méthodologie de recherche de type théorique spéculative parce que nous voulions mieux connaître et comprendre ce qui existe déjà comme principaux courants de philo pour enfants. Nous voulions aussi découvrir et inventer, en quelque sorte, sur le plan de la compréhension des enjeux fondamentaux. C'est la dimension heuristique, ce lien avec notre pouvoir et notre potentiel d'interprétation, de notre recherche. Nous ne savions pas trop où nous mènerait toute cette aventure, cette recherche. Ce que nous recherchions s'est établi au fur et à mesure que notre recherche avançait.

2.1 MÉTHODOLOGIE : RECHERCHE THÉORIQUE SPÉCULATIVE (RTS)

Nous voulions faire une recherche théorique spéculative parce que, de cette façon, pour le sujet qui est le nôtre, nous savions que c'est ainsi que nous apprendrions le plus de choses le plus rapidement possible. Par contre, nous avons vite compris que la recherche théorique spéculative peut ne pas avoir de fin; nous devons alors mettre des limites à cet approfondissement. Nous nous sommes donc limités à quatre courants de la PPE, assez pour y découvrir des complémentarités, des ressemblances, des contraires, des oppositions, suffisamment de différences, d'altérité entre les courants.

Dans ce chapitre, nous allons décrire ce que nous avons fait, comment nous avons fait cette recherche théorique spéculative (RTS) à l'aide de Gohier (1998), Martineau et al. (2001) et Tourigny (2014). C'est l'écrit de Martineau et al. (2001) qui nous a ouvert le plus vaste chemin de compréhension de la RTS. Nous avons suivi le chemin ouvert

par Martineau et al. pour aller du côté de Ricoeur et de Gadamer, mais notre approfondissement-découverte de notre sujet fut rendu explicite par notre recherche sur l'abduction. Nous y avons compris que notre RTS est une herméneutique abductive. Ricoeur, Gadamer et l'abduction n'ont pas changé notre façon de chercher, mais nous ont fait comprendre comment nous cherchions, nous ont rendu explicite ce qui était encore implicite dans notre recherche. Mais comprendre ce que l'on fait lorsque nous cherchons vient en même temps modifier, orienter cette recherche. Plus nous avons pris conscience de notre méthodologie, plus s'est opéré, et s'opère encore, un raffinement au niveau de nos opérations de recherche, de notre pensée, de nos découvertes, de notre ouverture interprétative. Une recherche, pourrait-on penser, devrait s'en aller en entonnoir, mais, dans les faits, la nôtre s'est élargie de plus en plus. « Do not block the way of inquiry. » (Peirce, 1931-35, p.69). Tout en étant de plus en plus ouverte, cette recherche nous laisse sur son passage des perles qui pourront être signifiantes, des principes de base pour l'éducation tels que l'altérité, l'émerveillement, la posture de l'éducateur et pour la PPE comme le dialogue, la pensée, la recherche entre autres.

2.2 DÉPLOIEMENT DE LA RTS

Concrètement, voici comment notre démarche s'est déployée. Le point de départ a été un sujet qui nous passionne. Nous avons lu beaucoup en prenant des notes, en retirant des extraits, en cherchant à comprendre l'auteur par l'auteur lui-même, par d'autres écrits de l'auteur aussi. Nous avons été aussi directement aux sources auxquelles l'auteur faisait référence, en cherchant à comprendre par d'autres auteurs sur le même sujet. Nous avons cherché des auteurs qui sont en accord, d'autres qui sont en désaccord, d'autres encore qui intègrent différentes conceptions et d'autres qui nous surprenaient. Nous avons pris en notes nos impressions, nos commentaires, nos interprétations, nos incompréhensions, nos critiques, nos liens, nos analyses, nos

interrogations, nos analogies, nos exemples, nos contre-exemples, etc. Nous avons mis à profit toutes nos habiletés de dialogue, mais au lieu d'être avec une personne en présence réelle, c'est avec les textes des différentes personnes auteures. Nous devions apprendre la langue avec le sens, la signification de ce qu'ils veulent dire ainsi que la culture de ces auteurs. Cet apprentissage se fait en côtoyant l'auteur le plus longtemps possible. Tout en sachant que nous n'avons jamais fini cet apprentissage de la culture de l'autre. Nous allons vérifier nos doutes, nos malaises, nos incompréhensions, le vocabulaire, les concepts.

Nous essayions d'avoir le réflexe de nous confirmer auprès d'au moins deux autres sources scientifiques fiables, reconnues, pour favoriser une triangulation des sources. Cette triangulation est nécessaire pour s'approcher d'une validité des résultats. C'est un peu comme pour une enquête policière où l'on tient compte des dires de la victime, des témoins et du ou des suspects; ou bien, en géographie, lorsque nous tentons de dire précisément où se situe un objet dans les airs ou dans l'eau en donnant les données de latitude, longitude et de hauteur. Par contre, dans une recherche théorique on n'aura pas la même précision, on en restera au niveau d'un « would be », cette expression souvent utilisée par Peirce qui a systématisé l'inférence abductive. Elle devra être vérifiée par la déduction et finalement, par l'induction qui est le processus complet de l'abduction qui reste toujours ouvert.

Nous avons cherché à mieux comprendre, à ne pas prendre pour acquis. Toujours remonter à la source et aussi à éclaircir par de nombreux interprètes dans des articles scientifiques, en accord ou en désaccord ou complémentaires ou supplémentaires, des concepts, des théories incompréhensibles, difficiles à saisir, incomplètes, douteuses, géniales, enthousiasmantes, surprenantes.

La recherche théorique cherche à revoir les constructions théoriques qui se retrouveraient dans la recension des écrits d'une démarche dite traditionnelle ou hypothético-déductive. Ce type de recherche va ainsi permettre de faire des liens entre les données recueillies et contextualisées dans un ensemble théorique plus

large. L'idée est donc de formuler « de nouveaux concepts, ou [de donner] un sens nouveau aux anciens » (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, p. 100), dans le but précis de produire de la théorie. (Tourigny, 2014, p.4)

Il y a de cela environ 17 ans, nous cherchions de nouvelles idées d'animations quand nous sommes tombés par un hasard « algorithme » sur la PPE sur internet. Nous avons lu énormément sur internet à son propos. Nous avons acheté et lu de nombreux livres dans le but d'animer les élèves de l'école primaire où nous étions. Les livres du maître avec leurs histoires déclencheuses de Lipman furent très utiles. Une amie qui étudiait en philosophie nous a raconté sa rencontre et sa formation avec Lipman. Ces informations, jumelées à notre pratique et notre recherche autodidacte de la PPE auprès des élèves, nous a motivé à faire une propédeutique en philosophie ainsi qu'un début de maîtrise en philosophie réorientée en maîtrise en éducation avec mémoire sur la PPE. La majeure partie de notre recherche s'est réalisée à l'aide d'articles scientifiques trouvés sur internet. Notre recherche prenait sa source dans un questionnement, une surprise, un malaise, un doute, un désir d'approfondir, un étonnement, une incompréhension, une soif d'émerveillement toujours plus grande. Pour Lipman, nous avons tiré amplement profit des documents mis en ligne par l'Université Laval par monsieur Michel Sasseville, formateur d'animateurs(trices) de PPE au Québec, que nous avons contacté à maintes reprises, surtout par courriel et facebook, ainsi que madame Marie-France Daniel, principale chercheuse en PPE au Québec, dont nous avons su aller retirer le meilleur nectar de plusieurs de ses articles sur la PPE. Durant notre scolarité de propédeutique et de maîtrise en philosophie et surtout durant notre scolarité de maîtrise en éducation, nous avons fait beaucoup de recherches pour différents cours qui ont orienté, en partie seulement, nos choix de lecture, notre questionnement, notre recherche d'articles sur internet. Ce qui a davantage orienté notre recherche pour ce mémoire fut sans aucun doute de partir léger, ouvert, à l'aventure de l'immense planète PPE, de sortir des sentiers battus de l'approche Lipman mieux connu en Amérique et possédant pratiquement le monopole en Amérique. Nous laissant guidé par des questionnements mais aussi par des intuitions au sens de Peirce (1931-35), Bergson (1859-1941, tiré de

Pernot) et également au sens de Belzile (2008), un peu comme on cherche à se retrouver dans une forêt vierge, en étant à l'écoute du moindre signe qui pourrait nous permettre de se reconnaître et paradoxalement, en même temps de prendre le risque nécessaire qui nous permette de découvrir de nouveaux horizons jusqu'alors encore inconnus. C'est également dans cet esprit que nous avons contacté monsieur Tozzi par courriel qui a toujours répondu à toutes nos questions et nous a lui-même orienté vers ses très nombreux articles ainsi que sa revue virtuelle Diotime à laquelle nous nous sommes abonnés. Plusieurs questionnements que nous avons au sujet de son approche ont été répondus en allant lire trois ou quatre articles chaque fois pour chacune de nos questions pour mieux posséder le sujet. Nous avons aussi utilisé ce site parfois pour des questions générales ou spécifiques concernant la PPE ou même quelquefois concernant d'autres approches. Concernant Brenifier, dont nous avons déjà utilisé son approche qui va plus vite aux questions existentielles, nous avons aussi pris le loisir de le contacter par courriel, « facebook » et même participer à un échange serré de PPE pendant une heure par « skype ». C'est lui qui nous a proposé cette expérience pour davantage parler en connaissance de cause de son approche. Nous avons lu, pour mieux le connaître aussi, énormément d'articles sur internet sur son site, entre autres, qui sont plus surprenants et innovants (heuristiques) les uns que les autres. Nous avons déjà lu beaucoup de ses livres que nous avons déjà utilisés avec les élèves en CRP. Pour ce qui est de Lévine et son approche psychanalytique, il est à noter que le même travail a été fait mais que finalement, nous ne l'avons pas retenu parce que nous avons jugé que son approche, très féconde par ailleurs, est davantage une propédeutique à la PPE et que nous avons, à cette époque, 410 pages pour notre mémoire. Nous devons donc couper ce qui était moins prioritaire. Pour l'approche d'Usclat, nous avons eu recours aussi à de nombreux articles scientifiques sur internet mais aussi à des livres qu'il a écrits, des collectifs auxquels il a participé. Nous avons même acheté la Thèse complète d'Usclat (750 pages). Notre formation en théologie nous a formé à différents types d'herméneutiques et à une analyse respectueuse du contexte, du cotexte, du contenu, de la forme, de la substance versus l'accident, pour comprendre le sens de la Tradition, de

l'auteur, le sens du texte. Tout le long, nous voulions favoriser la variation des interprétations comme Martineau et al. 2001 nous y invitent, et chercher toujours plus de sens, une unification de la pensée, une forme de consensus ou d'unité dans la diversité. Nous ne nous sommes pas mis beaucoup de limites, au début, pour ne pas obstruer la découverte, pour rester ouvert, comme l'ethnologue, pour favoriser pleinement le processus d'abduction, seule inférence de la découverte (Sylvie Catellin, 2004). Nous avons par la suite laissé émerger les sept catégories de l'ensemble de ces résultats pour voir le tout avec un autre point de vue et permettre encore plus de liens, de découvertes, de sens. Une unité entre les diverses approches en est alors ressortie vers la fin, une forme d'Euréka qui nous a permis de constater ce que nous cherchions, c'est-à-dire des principes de base au service de la relation pédagogique et pas seulement dans l'animation d'une PPE.

Dans une RTS, l'aspect littéraire ou spéculatif est très important. Ceci favorise non seulement la compréhension, l'esthétique, pour amener, transporter, "inculturer" le lecteur dans le pays du sujet qu'on explore, pour séduire le lecteur par rapport à ce qu'on dit, mais aussi pour lui laisser une place pour poursuivre la réflexion qui ouvre le dialogue avec lui aussi. De même, ce qui est très stimulant est que le langage par lequel nous construisons notre pensée nous ouvre lui-même sur des surprises qui dépassent notre pensée de départ, le langage qui est lui-même métaphorique. « Tout langage est en quelque sorte métaphorique. » Martineau et al. 2001. Ceci nous amène toujours plus loin. Il nous permet des découvertes, des approfondissements qui nous dépassent, comme l'artiste qui peint un paysage et qui, par la sérendipité (Catellin, 2014) de ses limites expressives de peintre, le médium utilisé et sa capacité à faire des liens sera émerveillé de ce qu'il peint qui est plus beau, plus grand que ce qu'il avait prévu au départ.

Comme toute recherche scientifique, une RTS a aussi ses critères de validité surtout décrits par Gohier (1998). Elle parle de cohérence, c'est-à-dire de consistance, de non-

contradiction, de se donner des limites claires, ce qu'elle appelle la « circonscription de l'objet d'étude » (Gohier, 1998, p.19), la complétude. L'exhaustivité théorique d'une RTS, ressemble beaucoup à la saturation théorique en méthodologie de recherche enracinée, en recherche théorique nos données sont les écrits scientifiques (Tourigny-Koné, 2014). Gohier (1998) parle aussi de l'irréductibilité de la thèse comme simplicité au sens essentiel, au sens de la réduction phénoménologique que nous avons opérée et qui a favorisé l'émergence de principes de bases universels concernant l'animation de PPE et même pour tous éducateurs. Gohier continue à nous nommer les critères de validité avec la crédibilité de la thèse, comme notre retour aux sources des différents courants, nous nous appuyons sur des références reconnues et solides dans le domaine autant pour les premières mains que les secondes. Nous avons utilisé un regard critique/constructif et dialogique comme dans le cadre de la PPE qui veut développer la pensée critique/constructive et dialogique des élèves et favoriser leur «mouvement de personnalisation » comme l'entend Mounier (1950, p.10) ou « l'émergence de la personne » comme le signifie Usclat (2014, p.21) inspiré du personnalisme de Mounier (1950) ou leur « hominisation » (voir Albert Jacquard, 2005, p.100, Jacquard (1987) parle aussi d' « humanité », p.192). Nous nous sommes servis d'un appareil argumentatif développé à partir de différents types d'arguments mais surtout d'arguments de faits et d'arguments construits ou déjà construits à partir d'écrits scientifiques du domaine de l'éducation, de la philosophie de l'éducation, de la sémiologie et de la philosophie, de psychologie, de sociologie, etc. D'autant plus que les différents courants se contredisent, se critiquent même, parfois, nous avons favorisé ces oppositions pour permettre une argumentation plus riche. Notre argumentation est surtout démonstrative quoiqu'aussi délibérative. Nous utilisons différentes habiletés du dialogue (les mêmes dont nous essayons de favoriser l'intégration par nos élèves) philosophique dans notre argumentation (métaphore, analyse, synthèse, la dimension éthique, conceptualiser, rechercher, traduire, interpréter, formuler des hypothèses, distinguer, définir, questionner, abduire, déduire, induire, identifier les présupposés, estimer les conséquences, un esprit d'ouverture, de recherche de compréhension

commune, de découverte, des raisons logiques, etc.) qui est aussi de l'ordre de la rhétorique, pas seulement pour faire beau ou persuader, mais surtout parce que la beauté nous amène plus loin dans la découverte, tout cela dans un esprit de dialogue et non de débat... (nous verrons la différence plus loin). Nous avons visé la fiabilité de ce que nous avons avancé, une transparence au niveau épistémologique. Nous avons adopté une méthode de recherche théorique spéculative herméneutique influencée par celle de Ricoeur (1986) et Gadamer (1982) surtout. Une RTS herméneutique et abductive influencée par Peirce (1931-35), Sylvie Catellin (2014), Umberto Eco (2016). Au niveau théorique, nous avons élaboré, décrit pour chacun des courants les inspirations, les influences théoriques et éthiques (parfois influencé par le personnalisme de Mounier (1950) ou le néo-personnalisme ouvert de Ricoeur (1990) ou encore l'éthique d'Aristote (2007) (aidé du commentateur Moreau, 1996), de Kant (1960, 1968, 1976, 1985, 2004). Une dialectique vient non seulement enrichir drôlement le tout, mais elle est essentielle pour favoriser la création de nouveaux paradigmes, elle favorise la pensée métaphorique. La plus honnête dialectique est ouverte sur l'altérité qui favorise une complémentarité en cohérence avec une recherche faite dans un esprit de dialogue, comme le dit à sa façon Bellenger (1980)

... le raisonnement dialectique offre une alternative à la logique classique en substituant au principe de contradiction ou d'opposition celui de complémentarité. Deux opinions contradictoires peuvent ainsi être affirmées, nous dit-il. Cette affirmation est juste, mais seulement si, comme Bellenger, on ajoute que « les thèses ne se nient pas obligatoirement et la synthèse n'est pas une formule "moyenne" intégrant ce qu'il y a en même temps que commun entre les deux » (p. 33-34). Autrement dit, elle est juste si on nuance la proposition en disant que deux opinions contradictoires peuvent être énoncées plutôt qu'affirmées, mais que les propositions retenues, celles qui formeront la trame de la thèse, devront former un tout cohérent. Dialectique et cohérence ne doivent pas ici s'exclure mutuellement. La pensée dialectique instaure une ouverture à la pensée de l'autre ou à l'autre pensée et apparaît heuristiquement féconde. Elle ouvre à la possibilité de l'autre aux fins d'inclusion ou de réfutation (exclusion), mais en gardant toujours comme toile de fond le principe de cohérence.

Notre recherche n'est pas d'abord une description, mais une ouverture à ce qui n'a pas encore été mis en lumière dans les courants de la PPE, un peu comme l'ethnologue qui part découvrir un nouveau peuple, une nouvelle civilisation, pour y découvrir une nouvelle culture, un nouveau sens à la vie, une nouvelle façon de vivre-ensemble mais surtout un inconnu, quelque chose qu'il ne cherche pas encore parce qu'il n'en a pas la moindre idée.

Notre approche utilise aussi l'épochè d'Husserl (1913) ou la réduction phénoménologique pour en arriver à cerner l'essentiel de l'esprit de la philo pour enfants, de la posture de l'animateur et de l'enfant. Nous pensons que l'épochè facilite notre travail de recherche du consensus au travers de ces différents courants. Quand nous faisons une réduction phénoménologique par rapport à une automobile pour mieux définir ce qu'est une automobile, nous nous demanderons si nous pouvons encore appeler cela une automobile si nous enlevons les miroirs, les portes, la carrosserie, les bancs. Ça devient plus difficile lorsque nous parlons d'enlever le moteur et/ou les roues, nous devons alors entamer un dialogue qui devra tenir compte de plusieurs interprétations et essayer de tendre vers un certain consensus. De même, si nous nous posons comme question de recherche : qu'est-ce qu'une personne humaine, nous procéderons à une réduction phénoménologique en lui enlevant les bras, les jambes, la vue, l'ouïe, la parole, l'indépendance ou l'autonomie (sous différentes formes), mais ça risque de devenir plus difficile lorsqu'on décidera de lui enlever le cœur, la tête, la conscience, l'âme (son intimité...). On devra, à ce stade, tenir compte de différentes interprétations et tenter un consensus. Nous faisons la même chose pour notre recherche à partir de quatre courants différents de philo pour enfants pour en laisser émerger l'essentiel, l'essence de son esprit, de son contenu, de sa forme, de sa structure et de son cadre. Nous avons usé de différentes formes d'analyse pour mieux comprendre l'auteur, pour mieux comprendre le sujet, pour faire des liens quand c'était possible (avec prudence) avec notre sujet, la PPE. Nous avons utilisé différentes formes d'analyse dans le but de chercher à bonifier la posture de l'animateur, celle du participants, notre

compréhension du dialogue, de ce qu'est éduquer, de la pensée critique constructive/dialogique, de la dimension éthique, émancipatrice de l'élève et de la CRP.

Nous avons favorisé cette variété d'analyse dans le but d'élargir, d'élever notre conception de la PPE. Ces formes d'analyse bien décrite par Van Der Maren. Nous avons une affinité particulière avec l'analyse qui consiste à comprendre ce qui est dit en décomposant pour préciser, spécifier davantage le langage utilisé, chacun des termes, des concepts, des théories pour ensuite mieux saisir l'ensemble, le tout. Parfois nous cherchions à mieux comprendre directement le tout du concept par une analyse que nous pourrions appelée métaphorique qui, par la suite, nous permettait de mieux cerner les différentes dimensions, parties, structures, applications, compréhensions du concept. Nous lisions ce que l'auteur, lui-même, disait dans divers articles de son concept, par exemple, pour ensuite aller vérifier ce que les interprètes de cet auteur en disaient pour ensuite élargir encore notre compréhension du même concept à d'autres auteurs pour cerner différentes interprétations du concept en question. En comparant l'ensemble de ces interprétations nous étions plus à même de comprendre le concept et de discerner, critiquer, juger de ce qui semblait le plus juste, le plus valide (voir les critères de validité de Gohier) le plus logique, cohérent, par un certain respect de triangulation, en adéquation avec une éthique se rapprochant de celle de Ricoeur, de Lévinas (2009), du personnalisme, de monsieur Thomas De Koninck, par désir de pousser plus loin par l'analyse du sens tout en étant le plus autocritique possible de notre méga-analyse. Nous trouvions particulièrement important de favoriser une analyse des textes du même auteur et de plusieurs auteurs entre eux, enracinés dans la réalité. Des auteurs qui se ressemblaient dans leurs interprétations, des auteurs qui se complétaient, qui s'enrichissaient, qui se nuançaient, qui s'opposaient. Une analyse, donc, qui favorise une confrontation des opinions, des idées, des concepts, des théories. Les apparences de contradictions nous invitaient à chercher plus profondément pour dépasser ces contradictions apparentes. Cette analyse qui intègre l'altérité, qui est, en fait, une

dialectique³ s'appuie sur ces contradictions pour montrer qu'elles sont en fait reliées par des relations de complémentarité, d'interdépendance ou d'identité et tente de faire émerger de nouvelles propositions (ou thèses) qui permettent de résoudre ou d'explicitier les contradictions initiales. Nous avons utilisé les différents types d'analyse : analyse conceptuelle, critique, inférentielle, mieux décrites un peu plus loin.

2.3 LE SENS DE L'AUTEUR DANS UNE RTS

Nous avons fait de notre mieux pour cerner le sens de l'auteur et faire confiance à notre interprétation, au sens qui émerge de ses textes en nous. Nous avons tenu compte que l'auteur s'interprète par lui-même, d'où l'importance de lire plusieurs de ces textes, de lui parler quand c'était possible. Le dialogue avec le monde du texte signifie notre lecture de la source et notre compréhension de la source par les écrits de la source, de l'auteur. Mais la distance demeure toujours, nous ne sommes pas l'auteur. C'est comme si nous escaladions tous les deux une montagne chacun de notre côté, donc nous nous rapprochons mutuellement au fur et à mesure que nous nous approchons du sommet. Par le dialogue entre le monde du texte et le monde du lecteur où il y aura rencontre en plénitude de ce que nous pensons et de ce qu'il pense. Cette rencontre n'est plus notre pensée du départ et n'est plus la pensée « originelle » de départ de l'auteur. C'est le fruit de la rencontre des deux... Concrètement, la pensée de l'auteur ne change pas, mais dans l'ordre du processus de compréhension (au niveau phénoménologique), plus nous épousons sa pensée, par nos fréquentations nombreuses de ses écrits, par nos lectures de celles-ci, plus nous nous rapprochons de la pensée de l'auteur. Paradoxalement, nous

³ Cette dialectique dont Socrate usait abondamment dans sa maïeutique et son elenchos. Platon en usait aussi, différemment avec son art de la discussion, du dialogue pour rechercher la vérité. Aristote aussi qui cherche la vérité en favorisant l'unité dans la diversité, les oppositions, comme un juste milieu par en-haut qui nécessite une délibération pour s'élever, découvrir, à l'aide de ces contradictions la vérité qui libère. Sasseville (1993) en parle très bien aussi dans sa thèse.

nous rapprochons de plus en plus de la pensée de l'auteur qui est autre en s'y engageant de plus en plus, en y prêtant de plus en plus notre interprétation. Un dialogue s'engage, une communion où deux (ou plus) « Je » se rencontrent. Non pas une fusion de deux (ou plus) « Je » mais une communion parce que le questionnement et la compréhension de l'auteur et du lecteur divergent toujours.

On parle alors de création d'une troisième interprétation, de création de nouveauté, avec le processus abductif, seule inférence de la découverte. Pas la simple interprétation de l'auteur, pas la simple interprétation du lecteur mais la rencontre des deux. C'est par notre méthodologie comprise comme herméneutique abductive et des principes de base de l'animation d'une PPE (et pour tout éducateur) qui vont en émerger que s'exprimera surtout le caractère novateur de cette recherche. Le processus d'interprétation, l'herméneutique nous met en face, en vis-à-vis de l'altérité.

Se pose alors la question que même Peirce s'est posée: comment monte en nous, qui opérons cette abduction, cette hypothèse ou ces hypothèses qui va ou vont expliquer le cas surprenant (qui va, éventuellement, s'avérer vrai par la déduction et vérifié par l'induction). Peirce trouvait cela mystérieux. Plusieurs pistes (hypothèses) s'ouvrent à nous, mais celle qui nous semble la plus signifiante, intégrante (« élégante » dirait Umberto Eco... 2016, p.279), inclusive, est celle qui s'explique par la phénoménologie (science du sens) et l'esthétique (est beau ce qui est signifiant).

2.4 LES CARACTÉRISTIQUES D'UNE RTS

Premièrement, la RTS « vise à produire des énoncés théoriques à partir d'autres énoncés théoriques » (Martineau et al. 2001). Une RTS se nourrit principalement de sources écrites (parfois orales), d'écrits scientifiques. La seconde caractéristique d'une

RTS « vise à montrer, mettre en scène, peser le pour et le contre, à faire des choix et à les soutenir au moyen d'une argumentation » (Martineau et al. 2001). Les conclusions correspondent à des choix entre des possibles, un « would be » comme dirait Peirce (1931-35). La troisième caractéristique d'une RTS concerne son caractère heuristique, sa créativité, sa « construction du « réel » » (Martineau et al. 2001). Comme le dit si bien Ricoeur : « l'herméneutique... est la découverte de dimensions nouvelles de la réalité » (reprit par Martineau et al. 2001). Une RTS est une « œuvre intellectuelle » comme le dit Martineau et al. (2001), une œuvre cognitive et discursive où la rhétorique a sa place au côté de l'argumentation. Une oeuvre qui fera partie de l'héritage de son auteur.

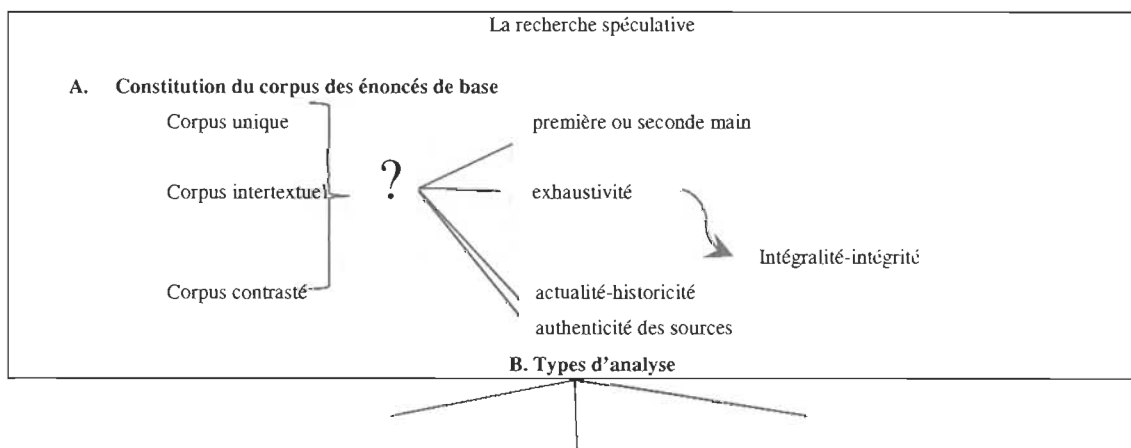
Comme nous l'avons explicité plus haut dans la problématique, habituellement le choix d'une méthode est lié au problème à explorer, à clarifier, à éclairer, mais dans une RTS, c'est une danse à deux où les deux partenaires, l'auteur de l'article et le chercheur en l'occurrence le lecteur, s'influencent l'un l'autre. La méthode influence notre façon d'avoir accès aux données et les données influencent notre herméneutique, notre méthode. Pour notre part, nous avons d'abord choisi notre méthode ; nous voulions avoir accès rapidement à beaucoup, beaucoup de « connaissances », nous avions une conception quantitative de la connaissance, nous voulions de la connaissance-contenu. Peu à peu, surtout dans l'écriture de notre méthodologie, s'est simplifiée et approfondie notre conception de la connaissance autour du pôle compréhension par le dialogue, autour d'une herméneutique du dialogue où nous revenons à l'émerveillement et l'étonnement de l'altérité, de l'autre, où tout nous appelle vers une éthique du dialogue donc vers la vie concrète, relationnelle, personnelle (au sens mouniérien et ricoeurien du terme). C'est de cette danse à deux, de cette dialectique, pas tellement perçue comme une opposition, que comme une complémentarité, une différence, une altérité, une « ouverture à la pensée de l'autre » (Ricoeur, 1990), que surgit la problématique. Donc notre problématique est aussi au cœur même de la méthode, de notre conception de l'herméneutique, de l'interprétation, de la compréhension.

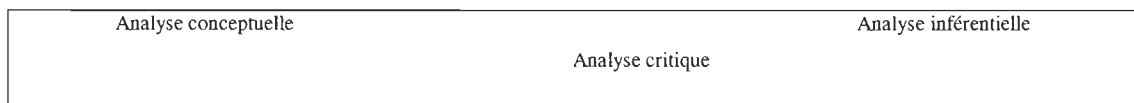
2.5 TROIS OPTIONS

Trois options complémentaires, que nous utilisons, s'offrent à nous : 1-Nous devenons notre propre outil méthodologique au sens où nous devons d'une certaine façon avoir une distance par rapport à nos préjugés, nos croyances, nos opinions, nos idées fixes (comme nous l'apprend les Lumières), avoir l'« esprit libre » comme dit Martineau et al. (2001). 2-L'option intermédiaire où nous vivons une mise à distance pour ensuite faire des liens avec toutes nos conceptions, nos connaissances. 3-Mais en même temps, c'est à partir de nos préjugés, de nos croyances, de nos opinions, comme Gadamer nous l'apprend, que nous pouvons construire, comprendre, dépasser ceux-ci (nos préjugés, nos croyances, nos opinions), apprendre, découvrir et nous ouvrir à plus.

2.6 LA RTS SELON VAN DER MAREN

En ce qui concerne la partie d'analyse d'une RTS, nous avons découvert que Van Der Maren (1995) explicite bien, de façon très (peut-être trop...) structurée ce qui était parfois implicite pour nous, dans notre analyse.





La recherche spéculative. Plan général. (Van Der Maren, 1995, p.134)

« La première tâche d'une recherche spéculative consiste à sélectionner les énoncés théoriques à partir desquels le travail de réflexion se bâtira. » Van Der Maren (1995, p.135). Mais, tout n'est pas décidé à l'avance, nous nous promenons dans cette forêt avec certains chemins parfois larges, pavés, d'autres fois de simples petits chemins étroits de terre noire et parfois, c'est la forêt vierge où l'on fait soi-même le sentier. Souvent, on découvre du nouveau, de nouveaux liens, de nouveau sens qui nous aide à nous retrouver et qui, toujours, nous mène vers de nouveaux horizons, de nouvelles perspectives inattendues. Van Der Maren (1995), contrairement à nous, semble avoir davantage une posture déductive (hypothético-déductive), il semble connaître déjà beaucoup ce qu'il cherche, il semble voir la RTS davantage comme un travail de justification, d'argumentation, d'analyse certes (semblable à nous), mais il semble négliger la dimension de découverte que seule l'abduction permet. C'est comme l'ethnologue qui veut partir à l'aventure découvrir du neuf chez les Papous de la Nouvelle-Guinée, mais qui apporte avec lui sa maison, son mode de vie, sa mentalité, ses préjugés, sa nourriture, son auto, son luxe, sa sécurité. Il ne fera que découvrir une pauvre projection de lui-même (sans toucher à sa dimension d'altérité, son identité-ipse, sa dignité de sujet), de ses peurs, de ses fantasmes.

2.6.1 L'ANALYSE CONCEPTUELLE

Selon Maren 1995, l'analyse conceptuelle sert à laisser émerger le sens et les possibilités d'application d'un concept ou d'une notion en reconnaissant, en distinguant les constituants du champ sémantique (différents signes, symboles, significations, etc.) de ce concept ou de cette notion et ses interactions avec d'autres champs d'application.

De plus, l'analyse conceptuelle permet de dégager ce qu'il appelle « l'intention ou la compréhension » d'un concept et « l'extension ou l'étendue de ce concept » en page 139 et suivantes. L'intention se rapporte ici au sens strict d'un concept ; quant à l'extension ou l'étendue, elle se rapporte à ce que ce concept peut dire de nouveau ou de plus lorsqu'il est utilisé dans d'autres situations, d'autres contextes, dans une autre discipline, etc. On veut découvrir, autant que possible, toutes les situations (ou les sujets) auxquelles ce concept pourrait s'appliquer, dans quelles conditions il pourrait s'appliquer et quelle différence de sens cette nouvelle application a par rapport à l'intention de départ, ou source.

« Scriven (1988) rapproche l'analyse conceptuelle ou philosophique du modèle juridique où bon nombre d'arguments s'appuient sur des métaphores, des comparaisons et des analogies. » Martineau et al. 2001, p.16

2.6.2 L'ANALYSE DE CONTENU

L'analyse de contenu au sens où cette dernière a pour effet de sélectionner l'information du bruit et de la condenser. L'analyse du contenu va porter sur deux types de contenu : les contenus latents et les contenus manifestes. Les deux sont aussi importants l'un que l'autre.

L'analyse des contenus latents a généralement pour but le dévoilement d'une détermination, d'une signification ou d'une structure cachée, non évidente, voire inconsciente.

Nous faisons ressortir les contenus latents par :

- L'analyse phénoménologique (phénoménologie : science du sens avec Husserl, Lévinas et compagnie)

- L'analyse interprétative (avec Gadamer, Ricoeur dont nous parle Martineau et al. (2001), etc.)
- L'analyse structurale de la communication

Pour ce qui est de l'analyse des contenus manifestes, c'est-à-dire le texte comme tel, il y a les analyses du discours :

- L'analyse propositionnelle des textes
- L'analyse de la structure des textes (analyse nodale)
- L'analyse propositionnelle du discours
- La nouvelle rhétorique et l'analyse des discours sur l'éducation.

2.6.3 L'ANALYSE CRITIQUE

L'analyse critique a pour fin d'évaluer un ensemble d'énoncés théoriques afin de mettre en évidence ses lacunes, ses contradictions, ses paradoxes, ses conditions, ses présupposés, ses implications et ses conséquences, la plupart du temps non dites par les premiers auteurs. En effet, cette analyse critique a souvent comme objectif ou bien de condamner une théorie pour la remplacer par une autre, ou bien de proposer des améliorations, des reformulations, des compléments qui lui permettraient de paraître plus résistante sur le plan logique et plus crédible d'un point de vue psychologique et sociologique. Cet objectif indique la méthodologie de base : la comparaison avec une théorie formelle énonçant ce que la théorie « émissaire » devrait être, ou avec une théorie considérée comme plus forte. Van Der Maren, 1995, p. 146

- Repérage des concepts faibles.
- Dénonciation de l'inconsistance-incohérence de l'émissaire.
- Légitimation de la théorie alternative proposée par une argumentation (il y a des arguments plus fiables que d'autres, mais la diversité du type d'argument est à considérer aussi pour toucher différents modes de pensée et divers angles du sujet) :
 - L'argument étymologique
 - L'argument historique
 - L'argument du bon sens et du sens commun

- L'argument anecdotique
- L'argument par le jeu de mots
- L'argument de la logique et de la raison
- L'argument de l'éthique et de la métaphysique
- Jugement de fait (argument de fait)

Et beaucoup d'autres comme : l'argument de réalité* (anecdote), de préférence, de valeur, de prescription, d'autorité, l'appel : à la majorité, aux sentiments, à la tradition, à la nouveauté, etc.

2.6.4 L'ANALYSE INFÉRENTIELLE

L'analyse inférentielle (extension interne ou externe) est très prometteuse, elle se réalise par l'ajout d'éléments théoriques inférés, elle ouvre la recherche. Cette analyse ressemble à l'analyse critique, mais, d'après Van Der Maren (1995), elle s'en différencie surtout dans son intention de développement plutôt que de condamnation et de remplacement, ce qui la rend plus intéressante et innovante à notre avis.

Dans le cas d'une extension externe, les inférences procèdent surtout sur le mode analogique. La plupart du temps, l'analyse inférentielle est effectuée par un chercheur du domaine A qui découvre les travaux d'autres chercheurs du domaine B et qui perçoit la possibilité de transférer à son domaine (A) une partie de leurs travaux, soit la méthodologie (ce qui implique toujours au moins quelques concepts théoriques), soit des résultats, c'est-à-dire quelques énoncés théoriques. (Van Der Maren, 1995)

2.6.5 LES TROIS PIÈGES À ÉVITER CONCERNANT L'EXTENSION EXTERNE

Selon Van Der Maren (1995), le premier piège réside dans une mauvaise compréhension par le chercheur du domaine A des théories développées dans le

domaine B. Le piège 2, c'est l'inverse et le piège 3 c'est de faillir à la validité du transfert, à sa pertinence, à son efficacité.

2.7 RHÉTORIQUE ET PRATIQUE LITTÉRAIRE

Dans ce type de recherche théorique spéculative qui est la nôtre, l'écriture n'est pas ce médium neutre au service d'un problème à résoudre comme nous l'écrit Martineau et al. (2001) ; elle est au contraire le milieu même de la recherche. Il est important aussi de tenir compte du lien entre le contenu et le style d'écriture.

Regardons maintenant la différence entre rhétorique et pratique littéraire : la pratique littéraire couvre plus large et n'a pas les mêmes objectifs. La rhétorique veut convaincre, persuader (annexer à l'argumentation). La pratique littéraire prend soin de la langue. Les deux, pratique littéraire et rhétorique, prennent soin de la langue. Les deux, la beauté est importante. La pratique littéraire ne cherche pas forcément à persuader comme la rhétorique, elle cherche surtout à transmettre, à communiquer, elle cherche à comprendre⁴ et à faire comprendre (en cherchant les bons mots, l'agencement qui fait sens) et parfois, elle nous dépasse et nous ouvre sur un surplus de sens inattendu... (avec l'autre).

⁴ « La culture n'est pas homogène. Il y a, dans la culture, des textes et des œuvres qui contiennent plus qu'ils ne contiennent, et qui donc enseignent au sens où seule l'altérité enseigne. Des textes autres, des œuvres autres : autres, non pas simplement au sens où ils appartiennent au passé ou à des cultures étrangères. Telle est, selon Hegel, la valeur formatrice (Bildung)..., mais au sens où ils interrompent le flux des informations et des langages fonctionnels, le flux des mots et des images insignifiants ; autres au sens où, énigmatiques et étonnants (« traumatisme de l'étonnement » E. Levinas, *Totalité et Infini*, p. 46., « traumatisme du sens inconnu et étrange » E. Levinas, *L'Au-delà du verset*, Paris, Minuit, 1982,...), ils n'en ont jamais fini de nous donner à penser et à changer nos vies et où nous n'en avons jamais fini de les comprendre. C'est dans le choc de la non-compréhension que nous faisons l'épreuve de l'altérité des textes (ou des œuvres) qui nous résistent. « Dès lors », comme l'écrit P. Ricœur, comprendre, c'est se comprendre devant le texte. Non point imposer au texte sa propre capacité finie de comprendre, mais s'exposer au texte et recevoir de lui un soi plus vaste. » Lamarre, 2006, paragraphe 37

2.8 CONCRÈTEMENT, COMMENT S'EST FAIT CE MÉMOIRE

Comment nous avons fait ce mémoire : nous avons lu, lu et encore beaucoup lu. Nous avons lu, lu et encore beaucoup lu différents courants de philo pour enfants au travers du matériel pédagogique, des thèses de doctorat, des mémoires, de très très nombreux articles scientifiques, des livres scientifiques, des revues, des conférences, des collectifs, etc., et nous en avons choisi cinq qui nous apparaissaient favoriser ensemble une certaine complétude, une certaine « humanitude » (Jacquard, 1987, p.192) par rapport à des principes universels concernant la posture générale de l'éducateur et de façon plus spécifique, concernant la posture de l'animateur de PPE. Le choix des cinq approches a été assez simple pour ce qui est de Lipman et Brenifier que nous connaissions déjà par notre recherche et notre pratique (Brenifier que nous avons aussi déjà rencontré en personne dans le cadre d'une formation de PPE que nous avons offerte à la commission scolaire de l'Énergie). Ils répondaient tous les deux à nos critères de crédibilité (plusieurs articles scientifiques, plusieurs livres accessibles, méthodes éprouvées, doctorants, chercheurs et praticiens, etc.), de validité. En lisant concernant ces deux approches et sur la PPE en général nous avons découvert l'ambassadeur de la PPE à l'UNESCO, monsieur Tozzi et son approche par de volumineux documents et nombreux articles ainsi que son site, de même que ses ateliers de DVDP sur « youtube » nous ont séduit par son approche plus philosophico-démocratique de la PPE. Tozzi, par ses écrits, nous a fait découvrir l'originalité de Lévine que nous avons développé comme les autres approches mais que nous avons laissé tomber vers la fin faute d'espace et parce que son approche de la PPE est davantage une propédeutique à la PPE. Mais nous avons tout de même gardé dans la conclusion (et le Tableau B au terme de ce mémoire) les principes de base précieux qui en sont émergés. Son approche grandement humaniste et son intégration de la

psychanalyse, la psychologie et l'éducation nous ont séduits. Pour ce qui est d'Usclat que nous avons découvert plus tard sur le site de Diotime de Tozzi nous a heureusement étonné de son affinité avec les valeurs chrétiennes humanistes. En poussant beaucoup plus loin notre recherche, notre supposition a été confirmée dans ses articles où il nous dépeint son émerveillement du personnalisme en lui redonnant ses lettres de noblesse en le rapprochant d'Habermas et ce faisant il bonifie les deux. Pour notre part, Usclat permet un grand raffinement de la posture de l'animateur de PPE et de tout éducateur.

Nous avons tenté de nous mettre à distance pour être le plus fidèle possible à l'interprétation des différents auteurs tout en sachant qu'on ne se met jamais complètement à distance de soi, à distance de ces préjugés, de sa précompréhension. Par la suite, à partir toujours de notre précompréhension qui s'est faite ébranlée (ébranlement nécessaire qui permet la rencontre de l'altérité, du cas surprenant qui nécessite une abduction d'où seul peut ressortir de nouvelles connaissances...) plusieurs fois par chacun des courants, a émergé de ceux-ci des principes de bases concernant la posture de l'animateur de PPE et en même temps, des principes de base à la posture de l'éducateur au sens large. Nous avons aussi tenté d'atteindre un sommet, un juste milieu aristotélicien qui intègre les paradoxes de ces principes. Un juste milieu qui dépasse les différentes interprétations en nous ouvrant sur un Nouveau Monde de compréhension, de possibles.

« Partout où le sens se constitue dans une tradition et exige une traduction, l'interprétation est à l'oeuvre. Partout où l'interprétation est à l'oeuvre, une innovation sémantique est en jeu. Et partout où nous commençons à « penser plus », un monde nouveau est tout à la fois ouvert et inventé (Ricoeur, 1986, p.154)

CHAPITRE III

RÉSULTATS

Nous avons découvert la PPE par l'approche de Lipman (les traductions de Sasseville) d'abord et, ensuite, dans l'ordre, celle de Brenifier, Tozzi, Lévine et Usclat). Nous avons étudié en autodidacte en consultant les vidéos (13) de Sasseville, les nombreux écrits ainsi que les cartables du maître de l'Université Laval (Sasseville) de même que ceux de l'organisme de la Traversée. Mais cette découverte de la PPE est devenue plus incarnée, plus compréhensible, par la pratique de la PPE au primaire et au secondaire pendant 15 ans. Cette pratique et cette recherche de la PPE s'interinfluencent. C'est aussi par la recherche théorique, en premier, que nous avons découvert la PPE, mais c'est par la pratique de la PPE que nous nous sommes motivés à approfondir la recherche sur la PPE et à mieux la saisir. C'est plusieurs cycles d'approfondissement, comme plusieurs spirales hélicoïdales, qui de cercles très larges s'approfondissent de plus en plus par des cercles de compréhension de plus en plus spécifiques. Nous ne pouvons être un enseignant-animateur de PPE signifiant qu'en étant un perpétuel praticien-chercheur et chercheur-praticien !

3.1 L'APPROCHE DE LIPMAN

3.1.1 ORIGINE

Quelle est l'origine de l'approche de philo pour enfants (PPE) de Matthew Lipman? C'est ce que nous allons voir brièvement maintenant. Nous allons nous poser la question avec cette approche de ce que veut dire « penser » et « penser par soi-même » sans exclure l'autre pour déjouer la « tyrannie de la majorité ». Nous découvrirons la double visée émancipatrice, individuelle et collective de la PPE de Lipman par le

développement d'un bon jugement, lui-même rendu possible par une « éthique du dialogue » (voir à ce sujet l'éclairage qu'en donne Martineau (2007)).

Lipman, est le fondateur de la philo pour enfants (PPE), le premier qui a structuré et systématisé la philo pour enfants, celui qui lui a donné des racines (Lipman est influencé par Aristote, Dewey, Peirce.) et des ailes, ainsi la PPE est présente aujourd'hui dans au moins soixante-quatorze pays. Il souhaite l'émancipation des enfants comme personne, non seulement comme élève...

Il enseignait à l'Université et il était déçu de ses étudiants. Il trouvait que ceux-ci n'utilisaient et n'appliquaient pas suffisamment ce qu'ils apprenaient en philosophie. Lipman (2006, 1978 et dans les autres programmes du maître fait par Lipman) souhaite que la philosophie change le monde, favorise davantage la paix entre nous, de même qu'un meilleur vivre-ensemble. Il souhaite que la philosophie nous rende concrètement, collectivement et individuellement plus libres, plus émancipés, au sens de plus humains. Mounier (1950) parlerait d'humanisme plénier, au sens fort d'une « personne » humaine. Lipman trouve insignifiant d'enseigner la philosophie et que cela reste lettre morte; celle-ci doit être émancipatrice. C'est ainsi qu'il s'est tourné vers les enfants d'abord qui reconnaissent, peut-être plus facilement que les adultes, qu'ils ne savent rien sur l'essentiel, cette attitude de base pour désirer débiter le processus de recherche. Ensuite, il s'est tourné aussi vers les adolescents. Son intuition de base est de favoriser non pas une connaissance théorique des philosophes et de leurs théories, mais plutôt de favoriser chez l'enfant, à sa mesure, l'expérience même du philosophe, de vivre en soi-même l'expérience de désirer la vérité, de la chercher, de se poser des questions, de « penser par soi-même et pour soi-même » comme le dit si souvent Michel Sasseville (2007) qui a fait connaître Lipman au Québec et à l'international.

On peut se poser la question de la signification du verbe « penser » dans le cadre de l'approche Lipman ainsi que de l'expression « penser par soi-même » et encore « penser

par soi-même et pour soi-même », aidé par les propos de Mathieu Gagnon (formateur de PPE selon l'approche Lipman au Québec et à l'international) et Michel Sasseville (premier formateur au Québec qui a connu Lipman de son vivant) du livre « Penser ensemble à l'école: Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action » (Sasseville, 2012). Quel est le spécifique du penser, de la pensée de la personne humaine ? Pour Gagnon et Sasseville (2012), ces trois expressions signifient : essayer de comprendre, de comprendre ce qui s'applique particulièrement à soi-même, c'est se représenter ce qui découle de nos pensées, c'est considérer ce qui est possible (le fameux « would be » de Peirce), possible pour soi, c'est rassembler les idées que nous avons dans la tête et en faire quelque chose. « Penser » c'est essayer de comprendre pourquoi une personne pense d'une manière ou d'une autre et ce que cela implique pour elle, sa communauté, ainsi que toute l'humanité. C'est pousser cette aventure jusqu'à la possibilité de l'autocritique. Ce désir de cohérence vient du rythme auquel la CRP lipmanienne nous invite (comme par séduction, comme une musique nous donne le goût de danser) à suivre les arguments là où ils nous conduisent comme Socrate le faisait. Ce suivi mènera à l'action, qui elle-même commandera une éventuelle autocorrection. C'est comme une roue, un cycle qui permet une recherche perpétuelle et une grande joie.

Dans cette expression « penser par soi-même et pour soi-même », il ne faut pas exclure l'autre. Lipman poursuivait deux buts : l'émancipation de l'individu et l'émancipation de la collectivité, de la société (tiré du vidéo anglais de Lipman, 2003b). Lipman ajoute que l'idée de « penser par soi-même et pour soi-même » n'est pas d'amener l'enfant à penser de façon égoïste, mais que la société a aussi une tendance à rapporter tout à elle et donc à créer une forme de pression sur l'individu à penser en fonction d'elle, de ce qu'elle promeut. Comme ce n'est pas la société qui pense, mais que ce sont les individus qui forment cette société qui pense, il est fondamental de permettre aux individus de cette même société d'apprendre à penser par eux-mêmes et pour eux-mêmes pour favoriser l'épanouissement de tous les individus de cette société

et, par le fait même, de toute la société de ces individus. « Par soi-même et pour soi-même » nous invite à nous poser la question de ce qu'est « penser » avec une nouvelle profondeur, de nouveaux angles et à s'interroger sur la dimension essentielle du « penser », à chercher ce qui nous aliène comme individu et comme société, à remettre en question toutes les formes d'aliénation, celle de la société, celle des autres individus de cette société ou des autres individus de notre CRP ou tout autre individu de notre humanité ainsi que celle de notre propre façon de penser ou de faire ou d'être en tant qu'individu, en tant que personne. Mais en même temps, notre pensée a besoin de l'autre sinon elle creuse son propre tombeau, notre pensée a besoin d'être confirmée et surtout peut-être, contredite pour évoluer ; quoi qu'il en soit, notre pensée a besoin aussi, paradoxalement, de solitude et de la rencontre de l'autre dans son altérité pour être féconde. La pensée strictement solitaire nous aliène, elle nous enferme dans le mythe, le monologue, voir la barbarie alors que la discussion, le dialogue avec l'autre peut faire émerger l'être proprement humain, la personne humaine libre. En somme, « la pensée libre est une pensée dialogique » (Manon, 2008). Donc deux buts: un but social (une démocratie, un meilleur vivre-ensemble) et un but individuel: penser par et pour soi-même. Deux buts qui se rejoignent, qui s'inter-influencent.

C'est ici que nous rentrons de plein fouet dans le cœur et le sommet de ce qui constitue pour nous la fécondité essentielle de la philo pour enfants à savoir sa dimension éthique qui nous tourne vers l'autre. Le cœur de la philo pour enfant est la communauté de recherche (CRP), le cœur de la CRP est le dialogue philosophique et le cœur du dialogue philosophique est le dialogue, la relation à l'autre. La pensée implique le langage et celui-ci nécessite l'autre, la compréhension par l'autre; un langage qui ne serait compris que par son usagé n'en serait pas un. On ne pense pas seul ou « par soi seul » qui est différent de penser par soi-même qui est à la fois penser seul et porter l'autre en soi. On ne pense pas seul, isolé, enfermé dans son ego coupé de toute forme de dialogue avec l'autre. C'est une contradiction dans les termes, le langage et donc la pensée, nous renvoie à la nature fondamentalement sociale, communautaire,

relationnelle de l'homme. Dès lors, une dimension fondamentale de la pensée serait sa perspective dialogique, le dialogue avec l'autre.

Selon la philosophe Simone Manon (2008), le vrai dialogue est ainsi une relation à l'autre médiatisée par un tiers, ce tiers étant la transcendance du vrai. La pensée libre est une pensée ouverte sur l'altérité à la recherche de l'universel qui, dépassant la contradiction du moi et du toi, permet de faire triompher le nous. Et pourtant, si un « nous » peut naître, cela ne peut jamais être autrement qu'à travers l'activité d'un moi, de soi-même, un « soi-même » portant en soi l'autre, différent d'un soi seul. Il est possible ainsi de dépasser la contradiction qui faisait problème au début concernant l'expression « penser par soi-même et pour soi-même ». Demeure le problème du « pour soi-même » qui, à notre avis, n'est pas suffisamment explicite de la nécessaire dimension d'altruisme d'une penser libre, ouverte à l'altérité de l'autre même si l'expression « pour soi-même » comporte l'idée de la nécessaire mise à distance, remise en question par rapport aux conditionnements de l'autre, de la société. Lipman nous invite à interroger ce qui nous conditionne, nous aliène. Il nous invite à penser pour soi-même qui n'exclut pas l'autre qu'il porte en soi. Nous pensons tout de même que dans l'expression « penser par soi-même et pour soi-même » n'est pas suffisamment explicité le « pour l'autre ». Comment une pensée peut être vraiment libre, libérée si elle n'est pas altruiste ? Elle risque de s'enfermer dans un moi-possessif (Zundel, 1971), déterminé alors qu'une pensée tournée vers l'autre, pour l'autre accèdera à son vrai moi altruiste, libre, le vrai sujet pensant. Mais nous comprenons que l'expression deviendrait trop longue et pas très pratique : « penser par soi-même, pour soi-même, pour l'autre », Brenifier va ainsi concrètement nous amener plus loin sur ce chemin de l'altérité de façon explicite.

La philo pour enfant nous initie par l'expérience ce à quoi Ricoeur nous éveille théoriquement, c'est-à dire l'« éthique du dialogue » (Fabre, 2011, p.71) et ce qu'Habermas (1991 et 2003) nomme surtout « éthique de la discussion ». Les

recherches en PPE ne font à peine que commencer à s'émerveiller et s'étonner devant cette réalité, cette relation émancipatrice possible par cet acte anagogique qu'est celui d'être tourné vers l'autre pour l'autre.

3.1.2 DIPOSITIF GLOBAL

Concrètement, comment s'articule la mise en place, l'animation d'une PPE selon Lipman ? L'animateur devra lire le guide, le conte, le plan de discussion, les exercices, s'appropriier le contenu et les questions et même ses propres questions. Bien disposer la classe, faire lire les enfants chacun leur tour le conte, ramasser leurs questions et choisir démocratiquement quelques questions prioritaires et l'importance fondamentale de la formation, et l'autoformation aussi de l'enseignant-animateur.

Il y a plusieurs documents que les écoles peuvent se procurer pour s'initier à la méthode Lipman avec une formation adéquate. Voici une démarche idéale suggérée pour le futur animateur de philo pour enfants qui se réalisera au moins une fois par semaine :

1. Lire :
 - a) L'*introduction du guide de l'accompagnateur qui va avec le conte correspondant à votre cycle.
 - b) Le *conte (le déclencheur).
 - c) Le *plan de discussion que vous voulez utiliser. Nous pourrions aussi l'appeler le « plan de dialogue ».
 - d) Les *exercices que vous aurez choisis (les items marqués d'un astérisque sont situés dans le gros cartable du programme Lipman que l'on peut se procurer à la librairie de l'Université Laval, entre autres, la « Coop Zone »).

Donc, quatre choses à lire pour bien se préparer à la première animation. Par la suite, lire la partie du conte, préférablement le faire lire de façon continue, une petite partie à la fois, maximum cinq pages environ, par les élèves s'ils savent lire; ensuite, le plan de discussion et les exercices.

2. Disposition de la classe :

placer les élèves de la classe en cercle (voir introduction d'Elfy p.1, 2, et suivantes par Lipman, 1988 manuel de l'enseignant) de façon à ce qu'ils puissent bien se voir pour favoriser la communauté de recherche philosophique (CRP).

3. Lecture :

Faire lire aux enfants une partie du conte individuellement ou ensemble ; chacun lit une ou quelques phrases.

L'ordre de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture passe par le développement de la compétence de penser par soi-même. L'apprentissage du dialogue philosophique va passer du dialogue anecdotique jusqu'au dialogue quasi-critique et/ou critique pour en arriver à la lecture et finalement à l'écriture que les exercices vont favoriser. Ces exercices se feront après l'expérience de la philo pour enfants.

4. Philo pour enfants :

Suite à la lecture, nous demandons aux enfants s'ils ont des questions dont ils voudraient discuter, des commentaires, des choses qui les ont choqués, surpris ou interrogés et nous écrivons ces questions sur une feuille affichée pour que les élèves la voient ou sur un espace du tableau limité par un encadré. Nous indiquons le prénom du jeune qui a soulevé la question en gardant toujours à l'esprit de favoriser l'estime de soi du jeune.

Nous faisons voter de façon démocratique la ou les questions qui intéressent le plus le groupe. Nous donnons ensuite la parole, avec le ballon ou le bâton de la parole au

début pour favoriser l'ordre, la discipline, la sécurité des enfants, en premier aux enfants qui ont voté pour ce sujet ; par la suite, on ouvre au reste du groupe. Lorsqu'on a épuisé ces questions, le réchauffement étant fait, nous passons au plan de discussion proposé par le guide de l'animateur en lien avec la partie du conte que nous avons lu. Prendre le temps de vivre ces plans de discussion qui respectent une progression psychophilosophique. C'est bon d'avoir certains objectifs pédagogiques à l'esprit, mais aussi une grande souplesse pour favoriser de réels apprentissages de la part des élèves qui nous amènent souvent là où nous ne voulions ou ne pensions pas aller. C'est comme une danse à deux !

Suite au plan de discussion où nous pratiquons, par la philo pour enfants, les différentes habiletés philosophiques de dialogue que nous leur montrons progressivement, nous pouvons faire un retour sur l'expérience à partir de leurs observations ainsi que celles que nous avons faites pour ensuite commencer quelques exercices, reliés à cette partie du conte, qu'on aura pris soin de choisir auparavant. Certains se confectionnent une grille avec les différentes habiletés de dialogue et de pensée, avec tous les noms de leurs élèves pour cocher et mettre des commentaires pour ensuite se rappeler les progrès réalisés, féliciter, encourager, s'émerveiller concrètement du jeune.

Le temps maximum suggéré est 30 minutes pour les plus petits, 45 minutes pour le 2e cycle, 60 minutes pour les plus vieux et 70 minutes pour ceux du secondaire.

5. Comme animateur de PPE, nous visionnons les 13 films de l'université Laval, faits par Michel Sasseville, professeur de philosophie de l'Université Laval, disponibles gratuitement sur le site suivant : <https://philoenfant.org/> . Il serait très profitable pour de futurs animateurs de PPE de les visionner.

Ils présentent des séquences d'enfants discutant notamment de sujets tels l'amitié, le racisme, l'amour, l'imagination, les rêves, les apparences, la curiosité, les différences, la

paix, la guerre, etc. Cette série donne à voir et à entendre des enfants pratiquant la philosophie. Entourées de propos émis par des enfants, des spécialistes du domaine, des enseignants, des parents, ces séquences montrent ce qu'il en est lorsque la classe se transforme en une communauté de recherche philosophique.

On peut ritualiser l'approche ou le déclencheur de la PPE, surtout au primaire, par une chanson avec une gestuel, ce qui rend le tout plus intéressant. En changeant les paroles, nous avons expérimenté à plusieurs reprises une chanson⁵ comme déclencheur sur l'air de « Jamais l'on n'a vue, jamais l'on ne verra, la famille tortue courir après les rats... ». Ceci est particulièrement apprécié jusqu'en 4e année. Avec les plus vieux, nous utilisons un déclencheur du sujet qui sert de rituel d'entrée. Pour conclure, nous finissons avec la synthèse de l'essentiel de ce qui a été dit ou découvert, en ajoutant une question qui ouvre, qui nous relance vers un approfondissement éventuel qui déjà nous stimule, un peu comme un film qui finit en sachant très bien qu'il y aura une suite.

Une chanson peut devenir un rituel d'entrée dans l'esprit de la PPE; elle démontre que c'est l'atelier comme tel qui commence et auquel nous devons nous disposer. Ça peut être aussi en allumant une chandelle au centre du groupe pour signifier que notre dialogue est sacré. Elle peut être également un rituel de clôture de la PPE ce qui aide les enfants à reconnaître la grandeur de ce qui s'est vécu et partagé.

⁵ Les paroles de la chanson : « Je pense par moi-même pour devenir plus libre, je m'ouvre aux autres dans leurs différences, je pense ce que je vis, je vis ce que je pense et c'est comme ça qu'on d'vient plus libre! » Des paroles qui nous ont permis de sortir du moyen-âge. Penser par soi-même (la pensée sans préjugé ; pour se libérer de la tyrannie de l'opinion commune). Se mettre à la place de tout autre (la pensée élargie). Vivre ce que l'on pense (ou comme le dit si bien Compte-Sponville (1998), nous paraphrasons : « Je pense ce que je vis et je vis ce que je pense. ») Ceci favorise la cohérence dans notre vie ou dit autrement « l'unification de l'être » (la pensée cohérente).

3.1.3 RÔLE DE L'ANIMATEUR

Venons-en à la fameuse posture socratique de l'animateur, la maïeutique de Socrate (Mengue, 2004) et ses concepts de double-ignorance, de réminiscence et de désir. Un désir (un manque qui est un bien) de la vérité nous conduit vers la vérité du désir et ainsi une définition de l'être humain. L'animateur veut aussi apprendre aux enfants à penser par eux-mêmes et pour eux-mêmes pour devenir autonomes. Socrate, avec sa maïeutique, devient un exemple pour apprendre à penser et à se penser.

3.1.3.1 LA POSTURE SOCRATIQUE DE L'ANIMATEUR

Socrate a vécu à Athènes en Grèce antique de -470 à -399. On connaît Socrate par les écrits de Platon (Platon, 2008a, sous la direction de Luc Brisson et Platon, 2008b) et d'Aristote (1964, 1991, 2007, 2008) entre autres. La mère de Socrate, Phénarète, était sage-femme et son père sculpteur. Sa mère aidait les femmes enceintes à accoucher, il va sans dire qu'elle ne pouvait pas accoucher à leurs places, elle s'émerveillait d'elles, les guidait, les soutenait, les encourageait, les accompagnait avec un profond respect pour les aider à accoucher elles-mêmes, personnellement de leur bébé. Sans doute, parfois, elle a dû demander à son fils Socrate de venir avec elle pour l'aider. Ce dernier a été influencé, inspiré par le rôle de sage-femme de sa mère en expérimentant lui-même la dimension essentielle, fondamentale, sacrée de l'accouchement, tellement qu'il a voulu lui-même devenir « sage-homme » pour aider tout un chacun à accoucher non pas d'un bébé, mais pour aider son prochain à accoucher de son esprit, de ses pensées, à structurer ses pensées, pour aider l'autre à accoucher de lui-même. Socrate nous aide, encore aujourd'hui, à naître à soi-même. C'est la fameuse maïeutique (accoucher = maieusthai). À un moment donné, on s'est mis à dire qu'il était le plus sage des hommes, il n'était pas d'accord, il passait son temps à dire qu'il ne savait rien sur l'essentiel. Son désir de connaître, son désir de la vérité l'a porté vers les autres. Il allait vers ceux qui se

disaient sages et leur posait des questions sur leur « sagesse », ce qui les mettait en confusion et les aidait, par ses questions ouvertes, judicieuses à réaliser qu'ils ne savaient pas. Donc il comprit que l'oracle de Delphes, qui l'avait proclamé le plus sage des hommes, avait raison puisqu'il était le seul à savoir qu'il ne savait rien. Donc, au lieu d'être prisonnier, esclave d'une double ignorance, celle de ne pas savoir qu'on ne sait pas, il était simplement dans la liberté de la simple ignorance donc disposé, en « désir » d'entreprendre la recherche de la vérité, il devenait tout « désir » de la vérité. Il aidait les gens par ses questions à prendre conscience de leur double ignorance (c'est la fécondité de l'aporie), pour atteindre la simple ignorance et par là, les rendait disponibles à chercher la vérité, éveillant en eux l'amour du savoir, le désir de la vérité qui libère. De quelle façon s'y prend-il ? Il feint⁶ de ne pas savoir, d'ignorer, il semble, pour son interlocuteur, un inculte, un idiot. Il interroge, il pose des questions qui aident l'interlocuteur qui se croit sage, qui pense savoir, à percevoir les incohérences de sa pensée. Des questions qui sont parfois décapantes et qui lui attirent des ennemis. On parle alors plus spécifiquement de la dimension de la maïeutique que l'on nomme l'*elenchos*. Comme nous ne sommes pas que des êtres rationnels mais aussi avec une affectivité intimement liée à notre rationalité, il nous incombera, par respect de l'autre, de tenir compte aussi de sa dimension affective. Plusieurs réactions sont possibles suite à l'*elenchos* qui permet une remise en question de la façon de penser du récepteur. Il est angoissé face à ses pertes de repères ou bien en colère qui est une autre façon de recouvrir l'angoisse de la perte de repères, agressif face à celui qui lui pose ces questions. Auparavant, le principal obstacle à notre recherche de la vérité était nos préjugés, avec Socrate, ce sont aussi notre amour-propre, notre orgueil, notre prétention qui peuvent être une entrave à la recherche de la vérité. Nous devons alors user de compassion, de paroles de réconfort et d'encouragement pour ne pas complètement perdre la relation de confiance avec notre interlocuteur, le dialogue avec lui et aussi ne

⁶ ou bien il sait ne pas tout savoir sur le sujet donc il ne sait pas, il ne comprends pas toute la cohérence de ce qui est avancé donc il ne comprends pas...

pas faire en sorte de le couper définitivement de la recherche de la vérité et l'enfermer encore plus dans sa double ignorance. Il peut arriver aussi que notre interlocuteur soit de bonne foi, qu'il passe par-dessus son narcissisme et « qu'il assume positivement son ignorance et son désarroi qui l'accompagne : il sait qu'il ne sait rien. » (Mengue, 2004, p.12) Donc, cette ignorance simple, n'est pas négative, mais surtout positive, puisque cette attitude d'humilité relance sa recherche, son désir de philosopher, et s'en est même la condition. Il nous encourage aussi à parler « bref » pour ne pas tomber dans le monologue des sophistes qui séparent. Il nous encourage à parler « bref » pour favoriser le dialogue humble qui favorise l'accord, l'harmonie, un meilleur vivre-ensemble. Nous avons aussi été inspirés de Mengue (2004) pour les propos qui vont suivre sur Socrate. Mengue (2004) nous amène en eaux profondes surtout, mais il ne s'y limite pas, il nous apprend, par exemple, un truc très concret, pour favoriser le dialogue entre tous, il s'agit de répondre par petites phrases et, si possible, par oui et par non aux questions précises, courtes que nous nous posons. Il nous suggère de procéder par questions et réponses brèves et alternées. Il parle aussi de l'importance d'être tour à tour questionnant et questionné. Cela nous oblige à un travail de synthèse, d'intégration. On pourra réellement parler de dialogue si tous les participants participent effectivement de façon équitable. C'est un idéal vers lequel on essaie de tendre sans obliger personne, mais en suscitant le désir de dire sa pensée à ceux qui parlent moins et parfois en exigeant une réponse plus courte de certains. Cela est plus facile à atteindre dans des petits groupes, mais réaliste aussi dans les groupes-classes du Québec (entre 12 et 30 élèves). Il faut se rappeler que les dialogues de Socrate ne comportaient souvent que lui et son interlocuteur.

Socrate nous engage à parler en notre nom et non à rapporter les opinions des autres, aussi grande soit leur autorité, puisque de toute façon, nous aurons à examiner, à juger leurs raisons donc aussi bien juger tout de suite par soi-même.

Une autre forme de maïeutique consiste, pour Socrate, à rencontrer aussi ceux qui se disent idiots, ignorants, qui manquent de confiance en eux pour les relever, leur faire prendre conscience, par ses questions, même si elles pourraient paraître naïves, qu'ils connaissent davantage qu'ils ne le croient. Leur faire réaliser la liberté de la simple ignorance par rapport à l'aveuglement de la double-ignorance. Il les aide à accoucher « de la vérité dont leur esprit était riche » (Mengue, 2004, p.12). C'est ce que Platon appelle l'Idée (doctrine de la réminiscence, (Pilote, 2016). Donc, en résumé, la posture socratique est celle de celui qui ne sait pas, elle n'est jamais en position de maître, de celui qui connaît et donne les réponses. C'est grâce à ce vide que l'animateur de PPE peut amener les élèves à trouver par eux-mêmes des réponses qui auront du sens pour eux et pour les autres. Il les aide à accoucher de la vérité qu'ils portent en eux, dont leur esprit est riche. La maïeutique nous fait découvrir les liens entre les concepts, liens qu'on obtient par une analyse du langage et qui vont créer une sagesse véritable, un discours (logos) capable de s'autojustifier, de se fonder lui-même en rendant, par la raison, compte de ses propres jugements ou énoncés. Donc la maïeutique nous permet d'aider celui qui pense savoir à prendre conscience de sa double-ignorance, elle nous permet aussi d'aider celui qui se pense ignorant à réaliser la sagesse qu'il porte en lui. La maïeutique est la posture socratique qui fait de l'animateur une espèce de sage-femme qui permettra à l'élève de naître à sa pensée, à lui-même. Elle favorise, elle suscite la vraie recherche autant que l'émerveillement tout à la fois comme un seul sommet dont la cime est la vérité.

La posture de Socrate (et donc de l'animateur de PPE) place l'autonomie rationnelle, la liberté de penser par soi-même au centre du processus éducatif selon Mengue (2004). Il insiste aussi sur l'importance de la liberté individuelle de juger, de penser et de se penser. C'est en ce sens que la maïeutique de Socrate devient indispensable et son attitude un exemple pour tout animateur de PPE.

3.1.4 PRINCIPES PÉDAGOGIQUES

Plusieurs principes pédagogiques ressortent de l'approche Lipman. Marie-France Daniel (voir Tableau A à la fin de ce mémoire, Daniel, 2013) nous aide particulièrement à y voir clair concernant la pensée critique, les 4 modes de penser (logique, créatif, responsable, métacognitif), les 6 perspectives épistémologiques, la typologie des échanges (anecdotique, monologique, dialogique non-critique, dialogique quasi-critique, dialogique critique) à travers la problématique du relativisme présent dans une communauté de recherche philosophique d'enfants, d'adolescents ou d'adultes. Si au Québec et à l'international, monsieur Sasseville s'occupe particulièrement de la formation (mais pas uniquement), madame Daniel, pour sa part, travaille tout particulièrement à la recherche concernant la PPE. Si plusieurs, au Québec, on put, par erreur rapprocher le conseil de coopération avec la PPE, il n'y a plus de doute possible avec madame Daniel concernant le sérieux de la démarche concernant la visée du développement de la pensée critique/constructive dialogique de la CRP dans une PPE. Elle a su laisser émerger de plusieurs CRP du terrain (au Québec et dans des pays francophones, anglophones et hispanophones) et de la théorie de plusieurs auteurs (Dewey, Vygotsky, Lipman, etc.) les concepts ci-haut mentionnés essentiels à une bonne compréhension de la pensée critique, de la CRP, de la PPE tout autant que de plusieurs principes de base en éducation. Nous avons connu madame Marie-France Daniel au début de notre appropriation de la méthode Lipman (Daniel connaît et utilise davantage cette approche.) par ses écrits (2005, 2007, 2013, etc.), ses vidéos et une enseignante qui a travaillé avec elle. Nous avons également souvent parlé, discuté avec madame Daniel au sujet de ses articles scientifiques dans le cadre de ce mémoire.

3.1.4.1 PENSÉE CRITIQUE, MODES DE PENSER, PERSPECTIVES ÉPISTÉMOLOGIQUES, TYPOLOGIE DES ÉCHANGES À TRAVERS LA PROBLÉMATIQUE DU RELATIVISME...

De manière générale, la pensée critique est reconnue comme étant une pensée qui doute et qui évalue les principes et les faits. Daniel (2013) la définit comme une pensée essentiellement dialogique, c'est-à-dire constructive et responsable. Son développement est essentiel afin d'aider les jeunes à prendre des décisions éclairées et à relever adéquatement les défis qui composent leur quotidien. Les analyses récentes de Daniel (2013) des échanges entre élèves qui bénéficiaient d'une *praxis* philosophique ont montré que la pensée critique dialogique comprend quatre modes de pensée (logique, créatif, responsable et métacognitif) et six perspectives épistémologiques qui s'échelonnent de la plus simple (égocentrisme) à la plus complexe (intersubjectivité) en passant par le relativisme. Le relativisme (la majorité des interventions s'y situent) est porteur à la fois de sens positif et de sens négatif. Dans son acception positive, il est associé à la réflexion, la pluralité, la tolérance, mais, dans son sens négatif (absolu), il renvoie aux décisions arbitraires, à l'indifférence et au statu quo. C'est pourquoi qu'avec Daniel le relativisme doit être dépassé. Dans cette optique, elle propose deux séries de questions ouvertes qui visent à provoquer un déséquilibre dans les certitudes des élèves et, ce faisant, à stimuler leur réflexion vers l'intersubjectivité. Ces questions sont associées à la diversification des modes de pensée (logique, créatif, responsable, métacognitif) et à leur complexification (passage de l'égocentrisme au relativisme puis à l'intersubjectivité).

3.1.4.2 DESCRIPTION DES MODES DE PENSÉE

La pensée logique ne concerne pas seulement la logique formelle, mais également la cohérence dans le langage. « Sa complexification se manifeste à partir de trois niveaux

d'énoncés allant du particulier au général. Ces énoncés peuvent être non justifiés, partiellement ou complètement justifiés. » Daniel, 2005, p.18

La pensée créative se caractérise par une recherche de sens.

Elle se manifeste dans la production d'unités ou de relations plus ou moins appropriées, originales, divergentes. Sa complexification trouve son point de départ dans la recherche de sens personnel et son point d'arrivée dans la transformation des sens par rapport au sens initial (voir aussi Paré, 1977). Daniel, 2005, p.18

La pensée responsable concerne la dimension morale et éthique des verbatims, du discours dans le but d'améliorer l'expérience personnelle et communautaire (sociale). C'est semblable mais des nuances intéressantes concernent la « pensée de la sollicitude » (ou du « caring thinking ») qui est davantage tournée sur la compréhension, l'écoute, le respect de l'autre (voir Gregory, 1997 ; Lipman, 1987 ; Lipman, Sharp et Oscanyan, 1980 ; Sharp, 1984 ; Splitter et Sharp, 1995) ou la « pensée attentive » de Sasseville (2016) donc de Lipman.

Elle apparaît alors que les élèves s'investissent dans la réflexion de plus en plus complexe d'abord sur des comportements humains, puis sur des règles morales (catégorisation d'actes particuliers) et finalement sur des principes éthiques (réflexion sur les fondements des catégories). Daniel, 2005, p.19

La pensée métacognitive veut dire penser à propos des pensées, des croyances, des opinions, préjugés, les siennes et celles des autres avec qui je forme une communauté de recherche philosophique et

« exercer un certain contrôle sur elles, au lieu de simplement « être à la remorque » de ces dernières. La complexification de la pensée métacognitive se manifeste dans le passage du contrôle sur soi à la correction et à la reconnaissance de l'enrichissement par la communauté de recherche. » Daniel, 2005, p.19

C'est dans sa dimension ouverte sur la CRP que le mode de pensée métacognitive se distingue de la simple métacognition.

Selon Daniel (2013), des études théoriques et empiriques indiquent qu'il est essentiel de développer la pensée critique chez les jeunes, parce qu'elle stimule l'autonomie

intellectuelle (Cuypers et Haji, 2006 ; Mejia et Molina, 2007), favorise la stabilité des apprentissages (Peters et al., 2002 ; Torff, 2006) et permet de résoudre plus adéquatement le problème à l'étude (Golding, 2009). Lorsque la pensée critique est exercée sur soi, elle permet d'apprendre à se connaître et d'améliorer son expérience (BCM-E, 2000) ; elle permet de mieux s'intégrer socialement (OME, 2005), de prendre des décisions éthiques éclairées (Darling, 2002, 2006 ; Fong, 2002 ; Thomas, 2001) et elle vitalise les démocraties (Lipman, 2003a).

3.1.5 ASPECT COLLECTIF

La conception de la communauté de recherche philosophique (CRP) de Lipman est inspirée de celle de Dewey (1933, 1975) qui elle-même est inspirée de celle de Peirce (1931-35). La CRP recherche le Bien commun, une démocratie digne de ce nom, une démocratie qui permettra un meilleur vivre-ensemble. Tous les modes de pensée sont importants, mais celui du mode « responsable » qui touche l'éthique l'est particulièrement pour favoriser cette démocratie. Quand on regarde un peu l'actualité, nous ne sommes pas surpris d'apprendre par les recherches qualitatives de Daniel que c'est le mode de pensée le plus faible autant chez les enfants que les adultes de 4 années d'université.

Comme Peirce est la source de la conception de la CRP de Lipman, nous avons pris le temps de mieux cerner ce qu'il en pense de la CRP. Peirce, fondateur du pragmatisme qu'il définit par l'abduction, nous aide à comprendre comment la CRP est nécessaire pour augmenter les possibilités de bonnes hypothèses (multiplicité, diversité, l'altérité) pour expliquer le « cas surprenant ».

Le concept de communauté de recherche nous rappelle la dimension démocratique de la vérité pour Peirce. La vérité est relationnelle au sens aussi de Dewey et complété par Habermas (nous y reviendrons avec le courant d'Usclat).

Ce n'est pas seulement d'un groupe dont il s'agit, ni d'un rassemblement ou d'une communauté quelconque où l'on partage des opinions, ce n'est pas non plus simplement un conseil de coopération même s'il y aura de la coopération, même si on touchera des problématiques de la vie courante ; il s'agit d'une communauté de recherche philosophique où l'on cherche la vérité, le vraisemblable sur un sujet donné.

Lipman comprend la CRP par la notion de démocratie qui n'est possible que par le développement de la pensée critique (critique/constructive dialogique et aussi responsable, c'est-à-dire sensible, attentif à l'autre, aux autres) des jeunes (et moins jeunes) qui favorise un jugement bon. Plus il y aura de citoyens adultes qui auront un jugement bon (différents, il va sans dire, mais un jugement bon), meilleur s'en portera la démocratie, les décisions que prendront ses concitoyens en fonction du Bien commun ou du Beau commun. Lipman (2006) nous invite à percevoir les membres participants d'une CRP comme s'y engageant graduellement vers une recherche d'autocorrection afin d'améliorer la qualité de leur expérience personnelle et sociale. Ils mettent leurs capacités personnelles en commun afin de parvenir à leur fin personnel et commune.

Dewey, inspiré de Peirce, parle davantage de communauté de recherche scientifique parce qu'il est influencée par son temps. Il mentionne aussi le lien entre cette collaboration, cette coopération, ce vivre-ensemble, cette vie commune et la morale (ainsi que l'éthique). Il considère d'ailleurs que « la qualité morale et la qualité sociale de la conduite sont, en dernière analyse, identiques » (Dewey, (1916) traduction 1975, p. 422). Pour lui, la personne pleinement heureuse, accomplie, actualisée est la personne vertueuse, celle qui est pleinement et intégralement ce qu'elle est capable de devenir en alliance avec les autres, dans toutes les dimensions de la vie (Dewey, 1975). Cette

personne vertueuse permet volontairement, et par contagion aux autres, de devenir pleinement ce qu'ils sont aussi et à l'ensemble de la communauté aussi. Dewey (1975) ne néglige pas dans la recherche l'apport essentiel de la dimension affective, de la sympathie, de la sensibilité à l'autre du chercheur qui forme une communauté de recherche scientifique avec les autres chercheurs. Il porte une attention à toutes les dimensions de la personne qui est tout à la fois corps, cœur (émotions et sentiments), esprit en un tout unifié. Il tient compte que la personne est un être relationnel. Ce souci de favoriser l'intégration, le respect de toutes les dimensions de son locuteur est en adéquation avec la considération de ses propres dimensions. Pour Dewey (1975), c'est la sensibilité à l'autre du chercheur, entendons aussi, à l'écoute de la subjectivité de l'autre ainsi que l'accueil de l'autre comme sujet, qui permet l'objectivité puisque les activités de coopération présupposent une intersubjectivité, une ouverture au « nous », plutôt qu'au « eux » comme pourrait le dire Rorty, 1990a, 1990b. C'est la sensibilité à ce chercheur, aussi, qui fait partie d'une communauté de chercheurs. Quatre critères semblent particulièrement primordiaux à la formation d'une communauté pour Dewey (1975) : 1- une communication authentique, 2- une conscience réfléchie par rapport aux buts communs, 3- une motivation qui part du dedans, personnel (pas imposé, volontaire), intrinsèque, 4- et la sensibilité à l'autre qui est en définitive la dimension éthique essentielle qui devient le ciment entre les autres critères et qui permet la pensée proprement humaine.

En ce qui concerne Peirce (1931-35), fondateur du pragmatisme qu'il définit par l'abduction, nous comprenons la nécessité de la communauté de recherche pour augmenter les possibilités de bonnes hypothèses (la multiplicité, la diversité, l'altérité) par rapport à la recherche, ses hypothèses qui pourraient expliquer le cas surprenant, donc une meilleure abduction. Sa conception du réel aussi nous en dit long sur cet impératif de la communauté de recherche philosophique (il parle de communauté de recherche philosophique et non de communauté de recherche scientifique comme Dewey), puisque pour lui est réel ce qui a du sens pour plusieurs, plus ils sont nombreux

à concevoir cette « réalité », plus cette « réalité » est signifiante, réelle pour eux. La vérité idéale pour Peirce implique un consensus social total. Elle est socioconstructiviste. Je ne vis pas seul sur mon île. Je ne peux inventer un langage que pour moi, c'est un non-sens, le langage est pour communiquer, favorise l'échange avec l'autre. La science, la connaissance se doivent d'être relationnelles. Il y a quelque chose de communautaire dans la vérité et donc dans la recherche de celle-ci !

3.1.6 DIALOGUE

En PPE, le cœur de la CRP est le dialogue. On cherche donc, aussi, à développer plusieurs habiletés de dialogues. Mathieu Gagnon et Sébastien Yergeau (2016, p.1) parlent d'« habiletés intellectuelles » ou « sociales » ; aussi, Alexandre Herriger parle d'habiletés de pensée philosophiques (selon le groupe d'âge).

De plus, si le dialogue est au cœur de la démarche pédagogique du programme de Lipman, c'est parce qu'il considère que l'acte de penser n'est rien d'autre, au fond, que l'intériorisation du dialogue avec ses pairs. Dans la mesure où le dialogue, avec soi-même ou les autres, est au fondement du mode de la pensée dialectique, on comprend jusqu'à quel point ce mode de la pensée puisse être présent dans le programme de Lipman. (Sasseville, 1993, p.160 paraphrasé entre autres du livre de Lipman, 2003a, p.51)

3.1.6.1 DES HABILITÉS DE DIALOGUE PHILOSOPHIQUE

Voici quelques-unes des habiletés de dialogue que Mathieu Gagnon et Michel Sasseville ont répertoriées et décrites dans leur livre, sorti en 2012 « Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action » : dépasser la simple opinion, donner des exemples, des contre-exemples, apporter des hypothèses, reformuler, questionner, écouter, respecter (ouverture à l'autre, permettre et favoriser une variation d'interprétation), s'autocorriger, évaluer des raisons, construire ses idées à partir de celles des autres, définir, comparer, problématiser,

donner des conséquences, regarder le sujet sous divers angles (esthétique, etc.), faire des synthèses, la dimension métaphysique (questionnement qui touche la transcendance, l'ontologie, les valeurs par exemple la liberté, la fraternité, etc.), coopérer, dimension éthique et morale d'un problème, la place des émotions et des sentiments, dégager des préjugés, nommer, évoquer les contradictions, faire des analogies (construire, créer des liens, des métaphores), favoriser différentes inférences (induction, déduction, abduction, transduction, etc.), etc.

3.1.7 FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES

Lipman est grandement guidé par l'inférence inductive, pas étonnant lorsqu'on sait que son philosophe préféré est sans nul doute Aristote ce grand empiriste. Lipman nous convie à l'émerveillement et à l'étonnement.

3.1.7.1 DÉDUCTION VERSUS INDUCTION

Lipman semble avoir une approche inductive ; d'ailleurs, son philosophe préféré, Aristote (Le premier Roman de Lipman (1978) s'intitule « La découverte d'Harry Stottlemeier »), est surtout inductif « Rien n'arrive à l'intelligence qui ne passe par les sens » disait Aristote, même si le pragmatisme de Peirce qui influence Lipman tente de dépasser la dichotomie induction/déduction.

3.1.7.2 ÉMERVEILLEMENT, ÉTONNEMENT

C'est arrivé plusieurs fois que nous ayons commencé à initier une classe du primaire à la PPE en nous déguisant en Socrate qui leur disait que les trois plus grandes qualités d'un philosophe sont sa capacité à s'émerveiller (voir Vergely, 2011 aussi), s'étonner et

à questionner, trois qualités qui forment une seule et même attitude profondément humaine et dont les enfants sont naturellement portés à vivre.

3.2 L'APPROCHE DE TOZZI

Nous avons connu Tozzi et son approche par ses nombreux écrits dont sa participation au collectif, le Rapport de l'UNESCO (2007). Mais surtout nous a été très utile sa revue virtuelle dont il est le rédacteur en chef, la revue internationale de didactique de la philosophie Diotime-L'Agora. Nous avons eu quelquefois à communiquer avec lui par courriel sur des questions plus épineuses. Nous avons pu constater sa très grande générosité et ses grandes compétences autant de praticien de la discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) avec les enfants que de chercheur. Il est enseignant didacticien de la philosophie pour enfants en science de l'éducation à l'université Paul-Valéry de Montpellier. Il est ambassadeur de la PPE à l'UNESCO. Tout en ayant une approche particulière qu'il partage avec Connac (2004) et Delsol (2007) avec un accent bien à lui, cela ne l'empêche pas de faire connaître les autres approches, entre autres, dans sa revue virtuelle.

3.2.1 ORIGINE

Quand on parle de Tozzi, nous pensons à son approche démocratico-philosophique, mais aussi à sa pédagogie coopérative. Il a une approche davantage déductive qu'inductive, plus proche de Platon plutôt déductif qu'Aristote qui est plutôt inductif. Tozzi a été influencé par Lipman, mais également beaucoup par la philosophie continentale. La philosophie continentale est plus rationaliste, plus pragmatique-déductive et ce, probablement à cause de l'histoire. C'est le plus proche de Lipman dans les différentes approches que nous explorons, mais avec un tel spécifique qui en fait un courant où s'exprime plus que des nuances.

3.2.1.1 TOZZI EN RÉSUMÉ

Michel Tozzi (2007, 2013) avec Alain Delsol (2007) et Sylvain Connac (2004) entre autres, depuis environ les années 2000, emploient l'expression « discussion à visée philosophique » (DVP). Tozzi parle aussi de DVDP, de discussion à visée démocratique et philosophique. Cette façon de vivre la PPE a deux priorités principales qui seront la boussole de ce courant :

1- La priorité démocratique inspirée de la pédagogie institutionnelle de Freinet (1964) et Oury (1967) avec un encadrement structuré, une répartition de différents rôles entre les élèves, des règles de prise de parole.

2- La priorité philosophique qui sera actualisée par les trois exigences intellectuelles qui impliquent le questionnement de l'élève et de la classe. Ces trois exigences sont : la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation favorisées par l'animateur de la PPE.

Tozzi (1994, 2005, 2006, 2007, 2013) parle moins comme objectif de développer la pensée critique comme Lipman (2006) que la pensée rationnelle. Ce développement de la pensée rationnelle avec Tozzi se fait au contact exigeant des autres par le débat, la discussion. Un courant davantage porté vers la déduction que l'induction, comme en Amérique avec Lipman (2006). Un courant reposant, entre autres, sur les questions importantes posées à la condition humaine comme Lévine (2008). Tout comme l'ensemble des méthodes de PPE, on veut permettre aux enfants et adolescents d'apprendre à penser par soi-même. Une méthode qui met l'enfant au centre, au cœur de la démarche pour favoriser son autonomie, ce sont eux qui pensent et choisissent leurs propres questions de recherche. Ils vont débattre ensuite à partir d'une boîte à questions, composée de leurs questions ou de questions qu'ils auront formulées suite à la lecture et interprétation d'un album jeunesse, d'un roman, d'un conte ou d'un mythe (ex : le

mythe de la caverne de Platon). Voici des exemples de leurs questions : « Qu'est-ce que grandir ? Avantages et inconvénients ? Qu'est-ce qu'un ami ? Une amitié, ça dure toujours ? Pourquoi on dit souvent : « ce n'est pas juste ! » ? Quel est le sens de l'école ? Pourquoi les hommes se battent-ils souvent entre eux ? Faut-il toujours dire la vérité ? Qu'est-ce qu'être libre ? Pourquoi certains croient en Dieu et d'autres pas ? Est-ce que je ferais le bien si j'avais le pouvoir de devenir invisible ? »

Le dispositif d'attribution de différents rôles aux élèves se fait graduellement. Au début, l'animateur cumule tous les rôles. Il les répartit au fur et à mesure de la progression de la compréhension du jeu de la PPE, de la discussion à visée philosophique (DVP) et de l'intégration des différents rôles par l'élève et le reste du groupe. Ça ressemble beaucoup à la formation d'un groupe de musique. Au point de départ, toute la musique est enregistrée dans le synthétiseur. Au fur et à mesure que s'intègrent des musiciens ou chanteurs, on enlève la partie assumée par le musicien ou chanteur sur l'enregistrement du synthétiseur pour qu'à la fin, tout le contenu du synthétiseur soit remplacé par de vrais musiciens vivants et interprétants. Il y aura un élève président, chef de la parole, puis un reformulateur, etc. La pédagogie coopérative facilite cette approche qui responsabilise les jeunes dans le processus de recherche.

3.2.1.2 PÉDAGOGIES COOPÉRATIVES

Tozzi et sa démarche que l'on pourrait qualifier de démocratico-philosophique, a un bel équilibre entre le contenu et le contenant, c'est-à-dire la forme. On ne parle pas tant de faire de la philosophie que du « philosopher » (Tozzi, 2006b), s'engager dans l'expérience du philosophe.

Son approche propose, d'une part, un dispositif démocratique très structuré, répartissant des fonctions précises entre les élèves et s'inspirant des pédagogies

coopératives de C. Freinet (1971) et de F. Oury (1967, 1971). Voici un petit descriptif de ces deux pédagogies coopératives :

La pédagogie Freinet centre son attention sur l'enfant d'abord et non la matière, on met l'enfant au centre, au cœur, responsable de ses apprentissages. On respecte la dignité absolue de la personne humaine de l'enfant qui est de même nature que celle de l'adulte. On favorise l'expression de la pensée de l'enfant et son autocorrection par l'expérience du groupe, par ses recherches, par tâtonnements. C'est déjà les balbutiements de l'émancipation. Freinet conçoit l'éducation comme un moyen de progrès et d'émancipation politique et civique que favoriseront la PPE par la notion de « pense par soi-même » où on y reconnaît un écho de ce qui nous a fait sortir du Moyen Âge. Par les « invariants » que Freinet (1964)⁷ a défini, nous découvrons rapidement que les enfants apprennent par l'expérience. Nous percevons que c'est un terreau très fertile pour accueillir la PPE où l'on apprend à penser par soi-même. Son approche ressemble parfois à une partie de la PPE dans l'action, dans l'expérience qui leur ouvre des hypothèses. Ceci les mène sur le chemin de belles découvertes par des échecs ou des réussites dont ils peuvent se sentir les vrais auteurs. En ressort donc de cette approche une très grande motivation, une plus grande confiance et estime de soi. Freinet favorisera l'encadrement de débat où une très grande place est donnée aux enfants, une grande autonomie. Il promeut le fait que l'enfant apprenne par le « tâtonnement expérimental ». L'enseignant favorise, transforme, organise ce tâtonnement, par son écoute et quelques interventions qui permettront plus de compréhensions, d'apprentissages signifiants peu importe la compétence disciplinaire et même transversale.

⁷ Consulté le 18 septembre 2017 : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/les-invariants-pedagogiques>

3.2.1.3 EN RÉSUMÉ, TOZZI

Tozzi est comme l'ambassadeur de la philo pour enfants dans le monde par l'UNESCO. Nous pouvons le constater dans: *La philosophie dans le monde niveaux préscolaire et primaire État des lieux, questions vives et recommandations*, (2007).

Trois choses importantes que nous pouvons retenir comme animateur ou futur animateur de PPE sont la dimension de discussion qui permet la confrontation respectueuse, collaborative. Aussi, l'utilisation des mythes platoniciens, ou autres, comme déclencheurs de PPE. Finalement, l'aspect de l'expérience démocratique transformante, coopérative, humanisante de la personne, du groupe et de la société, inspiré de Freinet et Oury.

3.2.2 DISPOSITIF GLOBAL

Son approche, beaucoup plus structurée et structurante que celle de Lipman, se manifeste par sa dimension coopérative et très concrètement aussi par les rôles qui sont dévolus aux élèves. Cela s'avère une réelle expérience, une intégration et une prise de conscience de l'esprit démocratique auxquelles les élèves sont appelées.

3.2.2.1 LE DISPOSITIF

Tozzi (2011) parle de communauté de recherche philosophique (CRP), mais aussi parfois d'« intellectuel collectif ». Le but dans ce cas n'est pas d'avoir raison sur l'autre et non de lutter contre, mais plutôt de chercher ensemble un rapport de sens, avec l'autre, d'avancer ensemble sur une question. L'« intellectuel collectif » est un principe de recherche scientifique s'opposant au travail intellectuel solitaire. Il propose l'importance de se mettre ensemble de façon collective, comme une communauté d'intellectuels. C'est également un principe d'action politique pensé d'abord par Pierre Bourdieu,

éminent sociologue et humaniste français du XX^e siècle, qu'il compare à une équipe sportive tel que nous le raconte Lenoir (2002). Les grandes différences d'avec le courant Lipman sont : un plus grand accent mis sur la démocratie, les rôles dévolus aux élèves, l'approche davantage pragmatique-déductive, une approche plus structurante et structurée, l'utilisation des mythes et la notion d' « intellectuel collectif » (Lenoir, 2002). C'est une recherche avec d'autres qui ouvre la dimension démocratique encore plus et l'action cohérente qui en découle. Par contre, parmi les quatre approches présentées, c'est celle qui ressemble le plus à Lipman; c'est son inspiration de base, sa structure de base.

Tozzi propose que les élèves se placent en cercle pour qu'ils puissent se voir, être d'égal à égal, favoriser un esprit de solidarité, de communion, de paix. Aussi parce qu'on discute avec le corps de l'autre, son visage et ses gestes. Dans cette approche, l'enseignant ou l'animateur n'intervient pas sur le fond, mais sur les exigences philosophiques. Il est le seul à ne pas proposer que les participants doivent demander la parole au président. Tozzi souhaite ainsi ne pas bloquer le rythme, ne pas faire perdre les idées, il veut que la CRP ne rate aucune occasion philosophique. C'est pourquoi les participants fonctionnent tout de même en accord, en synergie avec le président et les uns avec les autres. Pendant la discussion, l'enseignant ou l'animateur lance les échanges. Il les cadre et les recadre quand on s'égare, les relance quand on stagne. Il interroge au hasard pour mettre en recherche la classe ou en nommant un élève pour lui demander une précision, un développement, une définition, une argumentation. Il reformule un point de vue d'élève ou fait une mini synthèse ; ses reformulations ne sont jamais évaluatives, mais explicitantes, et un peu plus abstraites, plus profondes. L'enseignant-animateur souligne les points de vue contradictoires et amène les élèves à en discuter entre eux. Il construit du sens et de la progression dans le débat collectif, en faisant le lien entre les interventions et le sujet, et entre le contenu des différentes interventions. Il encourage à parler, valorise ce qui est dit, il établit un climat de sécurité et de confiance par le non-jugement. Il demande l'entraide entre les élèves en cas de

difficulté de l'un d'entre eux en demandant à l'élève en difficulté de choisir un collègue philosophe de l'aider. L'enseignant ne dit pas son propre point de vue pour ne pas influencer les échanges et libérer la parole de chacun. Chaque élève a son rôle dont certains reviennent plus que d'autres. Comme celui de simple participant, qu'il nomme « discutant » ou « philosophe », et celui d'« observateur » dans cette discussion à visée philosophique. Chaque rôle va permettre certains apprentissages :

-Les observateurs se mettent derrière le cercle pour ne pas gêner la discussion. Ils ont pour fonction de prélever des informations précises pour prendre conscience de ce qui se passe sur des domaines distincts comme le type de communication (Daniel 2010 dirait le « type d'échange »). Ils observent les processus de pensée. Par exemple, ils peuvent donner des exemples de questions posées par les élèves dans la discussion, les tentatives de définition, de distinctions entre les mots notions, de thèses énoncées, d'arguments qui prouvent ou qui objectent... Ces observations d'ordre diverses servent ensuite à l'analyse du débat qui sera guidé par l'enseignant à la fin, dans le cadre d'une métaréflexion où tous participent volontairement. Cette étape métacognitive fait aussi partie de la discussion philosophique et du temps prévu. C'est l'observation des modes de pensée (quatre modes selon Daniel 2013), de la qualité des échanges, de la reconnaissance des perspectives épistémologique, de notre façon de problématiser, de conceptualiser, d'argumenter pour pousser davantage notre expérience du philosopher.

-Les coanimateurs sont : l'enseignant, le président et le reformulateur, ainsi que le synthétiseur. Ils sont dans le cercle, mais près d'un tableau, symbole du pouvoir ou du service d'autorité, de l'ordre.

-Le reformulateur, à la demande de l'enseignant, redit ce qui vient d'être dit par un camarade, par un participant, un discutant. Il apprend à écouter, à comprendre ce qu'il a entendu et à le redire.

-Le synthétiseur est un reformulateur à moyen terme. Il écoute et essaie de comprendre, note ce qu'il a compris, et renvoie au groupe lorsque le président le lui demande ce qu'il a retenu à partir de ses notes. Une reformulation qui tente de ne pas délaissier aussi les émotions et les sentiments en jeux.

-Le président est le gardien de la parole, selon des règles bien précises. Par exemple, il peut donner la parole dans l'ordre de ceux et celles qui ont levé la main ou la donner de façon volontaire à ceux qui n'ont pas parlé d'abord. Il ouvre la session de PPE et la clos en respectant le temps réparti.

-Le secrétaire est le gardien de la mémoire ou le scribe. Il prend en note ce qu'il considère le plus important, les perles qui ont été découvertes. Il peut y avoir deux journalistes qui prennent en notes ce qui est dit d'important en faisant une synthèse et en comparant à froid, à la fin, leurs interprétations.

-Certains animateurs ajoutent certains rôles comme celui de dessinateur du mouvement qu'a pris la parole dans le cercle, la direction de celle-ci. Aussi celui de gardien du respect présenté parfois comme le rôle le plus important, avec celui des discutants, sans lequel il ne peut y avoir de réel philosopher. Ceci amène la notion d'altruisme dans la CRP ainsi que dans le philosopher, la pensée elle-même. Il y a aussi le gardien du thème. Un rôle peut en contenir plusieurs, mais il est préférable d'éviter cette situation sinon, il y aura risque de confusion des rôles. On doit également éviter trop de rôles, sinon on risque de passer à côté de notre activité principale de la DVP qui est celle de participer à la discussion philosophique.

La durée de la PPE dure entre 20 et 60 minutes, selon l'âge des participants et/ou le type de groupe. Dans cette approche, on pense que la parole est d'autant plus libre que le cadre est robuste puisque l'enfant s'y sent en sécurité. Un cadre de discussion avec des repères sécurisants, devient une aide pour gérer les différentes pulsions affectives,

psychiques, cognitives qui pourraient nous éloigner de la fécondité de la discussion philosophique. Il est bon de souligner que tous auront l'occasion d'expérimenter les divers rôles et que tous les rôles autres que discutants-philosophes ne peuvent participer à la discussion comme telle parce qu'il serait trop difficile de bien faire les deux.

C'est possible, comme pour Lipman (2006), de favoriser, pour les groupes plus vieux, des PPE écrites ou en partie écrites. On rédige alors une phrase ou un court paragraphe sur la question, le sujet, avant la discussion que nous allons nous lire avant celle-ci et un court texte après la discussion. Cette façon de faire avec l'écriture est moins fréquente, il va sans dire, pour ne pas désavantager ceux et celles pour qui c'est une difficulté plus grande et pour ne pas ralentir le flot du processus du philosopher, du penser et du partager au niveau du langage. Lorsqu'on en fait une partie par écrit, l'espace du penser, pour ainsi dire, se fait par écrit. Nous mettons par écrit notre pensée, ce qui peut nous aider à s'arrêter un peu plus, à structurer, à s'approprier davantage notre propre pensée, à la nommer davantage avant de la partager au groupe. Nous pouvons, par exemple, au cours d'une PPE orale, prendre un temps au milieu de l'atelier de PPE pour poursuivre à l'écrit la discussion pour ensuite finir l'atelier à l'oral et ainsi bénéficier des avantages de chacune des façons. Durant l'écrit, nous pouvons permettre aux rôles qui ne participent pas de participer et ainsi connaître leurs points de vue. Nous pouvons afficher quelques phrases qui nous ont marquées ou questionnées dans la classe. L'écrit permet de garder des traces du débat oral volatile. Mais, il est primordial de se rappeler que la PPE se doit d'être essentiellement orale. C'est à titre expérimental et pour un enrichissement que nous le faisons parfois à l'écrit.

3.2.3 RÔLE DE L'ANIMATEUR

Tozzi parle de façon explicite du rôle de l'animateur. De façon générale, comme mentionné plus-haut, il est celui qui favorise la discussion à visée démocratique et

philosophique. L'animateur favorise une discussion au sens de « secousse » (Tozzi, 2012a) et permet la démocratie par l'octroi de différents rôles aux élèves de la CRP. L'animateur va aussi susciter le questionnement, va donner à penser en utilisant avec discernement la dimension du mythos et du logos. Il va utiliser le mythos, entre autres, à l'aide des mythes platoniciens et le logos, la raison, par le développement d'une « didactique du philosophe » (Tozzi, 2006b). Tozzi (2008) va, par ses écrits, nous rendre accessible la différence et la complémentarité des différents dispositifs de PPE ainsi que les différentes postures d'animateur qui existent selon les différentes approches de PPE. Tozzi (2011) va mettre en place un « intellectuel collectif », une CRP semblable à celle de Lipman avec comme grande particularité d'attribuer des rôles très structurés et structurants à chacun des élèves avec plusieurs règles démocratiques qui structure le droit de parole et la rencontre. La pensée est également structurée par des repères philosophiques. Les élèves parlent à l'aide d'un micro, la prise de parole est institutionnalisée, tout le monde peut être entendu avec le même nombre de décibels. L'animateur anime le débat sur le fond, il cadre, recadre la discussion qui s'égare, questionne un élève spécifique ou le groupe, souligne les contradictions, il encourage, valorise les élèves à parler et ce qui est dit. L'animateur prend une grande place mais moins qu'avec l'approche de Brenifier. Après la discussion, l'animateur va aider les élèves à réfléchir sur ce qui s'est passé durant la discussion, leur type de participation, leur façon de penser, leur mode de pensée utilisé, leur façon de s'exprimer, d'utiliser ou non ce que les autres disaient, etc. Un temps, après la discussion, qui est une phase d'analyse de ce qui s'est passé, de ce qui s'est vécue pour améliorer la DVDP au niveau individuel et collectif. Tozzi nous donne des indications concernant le rôle de l'animateur mais il donne beaucoup la parole aux autres praticiens-chercheurs sur ce point, surtout dans sa revue virtuelle *Diotime*, comme Agostini (2007), Connac (2007), Delsol (2007), Usclat (2007b), etc.

3.2.3.1 MYTHOS ET LOGOS

Nous avons ici, un lieu qui peut se rapprocher de la confiance, de la douceur, de l'intimité, de l'intersubjectivité, du cœur plus sensible au dialogue mais de façon plus explicite ou structurée. Tozzi (2007) utilise beaucoup les mythes platoniciens qui vont permettre l'emploi, l'actualisation de la sensibilité et de l'imagination qui vont favoriser l'éveil et aussi le réveil de la raison.

Parfois, il peut être souhaitable, selon Tozzi, de partir directement d'une question et d'autres fois d'un déclencheur comme des marionnettes, d'une histoire, d'un mythe platonicien, de l'actualité. Au sujet des mythes, nous touchons un aspect qui n'a pas encore été élaboré, à savoir la dimension de l'imagination, du symbole, du mystère, de la métaphore. Certains qualifient cela de prélogique et d'autres de métaraisonnement, de méta-inférence. Cette dimension nous permet de laisser jaillir, d'éveiller en nous les questions essentielles de l'humanité, de notre humanité personnelle que nous partageons avec tous les autres êtres humains. On est parti du mythos vers le logos, du mythe dans l'Antiquité pour en arriver à la philosophie puis à la science comme un chemin d'émancipation diront certains. Mais on conçoit aussi les limites de la science à comprendre le réel. Nous le constatons à travers les neurosciences, la physique quantique, l'astrophysique, l'origine de la vie, la conscience, etc. Ainsi les mythes, les métaphores sont paradoxalement essentiels pour nous donner indirectement accès à la réalité. Ces mythes, ces métaphores sont comme des médiateurs, des intermédiaires pour nous aider à accéder à la réalité que de toute façon nous ne pourrions pas accéder directement. Nous ne pouvons connaître la réalité en soi. Nous ne pouvons la connaître que par l'intermédiaire de la pensée, indissociablement dépendante du langage et vice-versa qui sont tous les deux limités (voir la sémiotique de Peirce (1931-35), la sémiologie, les écrits de Lakoff et Johnson (1999)). Le linguiste préféré de Sasseville, Gustave Guillaume dit : « La pensée fait le langage en se faisant par le langage. » ; c'est normal puisque la personne humaine est « une », corps-esprit ou esprit-corps. Le

langage qu'on pourrait être tenté d'attribuer au corps et la pensée à l'esprit. Mais comme les métaphores ou les mythes laissent beaucoup de place à l'interprétation, à penser, ceux-ci deviennent des déclencheurs idéaux pour des PPE. Ils éveillent notre émerveillement, notre étonnement, nos doutes et notre raisonnement. Leurs tentatives d'expliquer les grandes questions de façon métaphorique ne les enferment pas. Au contraire, elles les ouvrent, les rendant aussi ainsi plus accessibles au cœur de soi-même. Les métaphores peuvent ouvrir notre compréhension. Les mythes jouent le rôle d'un Socrate à l'intérieur de nous qui nous permet d'accoucher de nos pensées, de les structurer. D'accoucher de nos questions existentielles, qui nous permet de naître à soi-même. Les mythes d'Homère, Hésiode, de Platon ont pour but la transmission d'un sens à la vie, de valeurs, des finalités et des commencements de l'existence. Elles ont aussi pour but de s'interroger, de donner à penser sur ces sujets, de montrer leur application ou d'élargir des discussions sur ces sujets. Depuis longtemps, les mythes ont eu un lien avec l'éducation. Le *mutos*⁸ avec sa puissance poétique et le *logos* avec sa force explicative opèrent dans des registres différents. Paul Ricoeur (1950), dans « Philosophie de la volonté », nous dit que le mythe nous donne à penser, que le signifiant ouvre sur un signifié qui le déborde, dont nous avons une précompréhension. Nous avons par le mythe une précompréhension du réel qui féconde toutes nos tentatives d'interprétation bien qu'aucune ne puisse l'épuiser. Toutes nos tentatives d'interprétations que nous avons, par exemple, des finalités de notre existence, sont enrichies, approfondies, élargies, bonifiées par le mythe sachant bien qu'aucune de celles-ci n'arrive à pleinement définir le réel, ou dans ce cas-ci la finalité de l'existence. Comme on ne peut enfermer l'homme dans une formule, une définition qui respecterait son infinie dignité, le mythe tente de nous ouvrir le mystère sacré qu'est l'être humain, la personne humaine. Simone Manon (2010), professeur de philosophie, nous amène à penser que le mythe n'est pas l'autre de la raison, son opposé, son contraire, mais son

⁸ *Mutos* vient du mot grec *μῦθος* qu'on traduit par *mutos*, *mythos* ou *mythe*, voir à ce sujet Ramnoux ainsi que la bibliographie à la suite de son article

complément. Une motivation de plus à utiliser les mythes en PPE est notre reconnaissance de la grande influence qu'ont eue ceux-ci sur Aristote (Tricot, 1996), le stagirite, le « meilleur philosophe » selon Lipman. Les films qui concernent la mythologie pullulent ces temps-ci. Serait-ce un signe que nos sociétés se cherchent plus qu'à l'habitude, que la recherche de sens devient plus criante qu'auparavant? Il est bon de revenir à la source de ces récits en les simplifiant pour les adolescents et enfants. Utiliser les mythes, c'est faire parcourir le cheminement grec qui mène du mythos au logos, de l'opinion vers la raison diront certains, « d'un narratif sacré transcendant à une raison philosophique immanente » diront d'autres, comme Tozzi (2007). Mais nous pensons qu'il est parfois bon, comme Platon le faisait parfois à la fin de ces discussions, de revenir au mythos pour ouvrir davantage la recherche sur la condition humaine quoique le logos ne referme pas cette richesse métaphorique du mythos lorsque le logos est dialogue, « conflit des interprétations » (Ricoeur).

Donc la méthode Tozzi nous invite à tirer profit de la richesse de l'image des mythes en évitant la dispersion potentielle que peut engendrer toutes ces images, ces métaphores, par le message plus explicite de la raison. Le mythe, par sa dimension métaphorique, nous permet aussi d'éviter la fermeture, la froideur du concept aride et réducteur. Mais la raison, le logos le peut aussi, d'une autre façon, par le dialogue de la discussion qui favorise la variation des interprétations sur les questions fondamentales (la naissance, la mort, l'amour, la source de la vie, le cosmos, la terre, l'humain, l'interdit, l'impossible, etc.) que le mythe pose en tentant une réponse. Tozzi et son équipe travaillent aussi avec certains contes de fées mais moins fréquemment parce que moins riches du point de vue anthropologique. En effet, Tozzi appuie le psychanalyste Bettelheim (1976) qui pense que les contes de fées sont aussi une tentative métaphorique, par la transmission de ces histoires transmises de génération en génération, pour calmer, répondre de façon précise aux angoisses des jeunes enfants. L'utilisation de ces contes devient aussi une occasion pour l'enfant de faire de la projection, donc on parle d'un travail inconscient de ses conflits intrapsychiques. Ce

n'est pas notre objectif principal, mais cela vient par surcroît et en adéquation avec notre but principal qui est d'aider l'enfant à devenir plus libre ainsi que l'ensemble de la communauté. L'exercice de la raison consciente sur le récit permet ceci.

On ne peut penser adéquatement sans tenir compte de nos sentiments, du sens à la vie, de notre conception de l'absolu, de la transcendance, du réel, des autres. La personne humaine et la réalité dans son ensemble ne peuvent être saisies uniquement comme on saisit les lois physiques, de façon purement objective. La subjectivité peut nous aider à cheminer beaucoup plus sur ce chemin d'une meilleure compréhension de la personne humaine et du réel. Le mythe en est un très bon instrument qu'il faut savoir utiliser, approfondir et questionner. Le mythos et le logos se complètent, ils sont comme les deux faces d'une même pièce de monnaie, les deux faces qui nous aident à accéder à la réalité une. Il y a des réalités qui sont difficilement descriptibles autrement que par la métaphore ou par la poésie. Par exemple, une personne qui a failli mourir ou qui a accouché, ou une personne qui vit de grandes souffrances ou une grande joie. Ce vécu s'il n'est pas nommé, par le langage verbal, écrit, artistique, restera du vécu comme n'importe qu'elle animal. Par contre, s'il est nommé, qu'on lui donne sens, il devient une expérience humaine ou spirituelle, une expérience émancipatrice. Pascal (1960, p.69) nous rappelle que : « Le cœur a des raisons que la raison ne peut pas connaître. » Dans l'Antiquité grecque, il y avait cette expression : « to on kalon » qui signifie autant « c'est beau » que « c'est bon ou bien ». Comme le terme de kalokagathia présenté par Cassin (2004) qui signifie autant la beauté physique que morale. L'éthique se comprenait donc par l'esthétique et vice-versa. Se pourrait-il qu'il en soit de même ici? Que le mythe, qui se rapproche de l'esthétique, se comprenne par la raison ou le logos, que l'on pourrait identifier à l'éthique? Que la raison se comprenne par le mythe, la métaphore, la parabole? C'est Aristote qui, le premier, nous a parlé de la métaphore cognitive. Il nous a parlé d'une compréhension de la métaphore dans sa dimension heuristique, c'est-à-dire d'une nouvelle connaissance, et esthétique (rhétorique), formant un tout unifié. Le regretté Umberto Eco (2016, p.568) nous dit, en nous

rapportant les dires d'Aristote, que la métaphore accroît notre connaissance en nous mettant « sous les yeux » ce que nous ne voyions pas. Elle nous propose une réorganisation de notre savoir, favorise la découverte, l'invention et non l'imitation. La notion tire en effet ses racines de celle d'apagôgè chez Aristote. Tout cela pour rappeler que la métaphore cognitive, qui imprègne le mythe, est aussi liée à l'abduction qui est l'inférence de la découverte.

3.2.4 PRINCIPES PÉDAGOGIQUES

Les principes pédagogiques qui émergent de l'approche Tozzi, sont la coopération où la dimension d'« opérer ensemble » prend tout son sens, ainsi que la nécessaire dimension de confrontation. Celle-ci est moins présente que chez Brenifier mais plus que chez Lipman. Aussi, les invariants pédagogiques font partie des principes pédagogiques qui ont émergé. Ils sont, tel un credo qui ne vient pas d'en haut, mais d'en bas, de l'expérience enracinée dans la relation avec les enfants. On peut y voir un mouvement inductif qui vient équilibrer sa tendance déductive, comme un juste milieu. M. Tozzi, par exemple a été très influencé par la pratique d'A. Delsol (2007) et S. Connac (Tozzi, 2012b, Connac 2004, 2007)). Et Connac fait souvent référence à ces fameux invariants pédagogiques. Cela s'exprime dans sa conception de l'autorité partagée entre l'enseignant, le dispositif coopératif et l'argument. Aussi par rapport à la même dignité ou nature que partage les enfants et les adultes et la reconnaissance de l'élève comme personne. (Connac, 2007)

Voici un exemple marquant de terreau fertile pour faire pousser de la pensée critique, pour permettre l'enracinement d'une PPE qui grandirait bien : « Nul n'aime tourner à vide, agir en robot, c'est-à-dire faire des actes, se plier à des pensées qui sont inscrites dans des mécaniques auxquelles il ne participe pas. » Freinet (1964), invariant pédagogique n°8

3.2.4.1 COOPÉRATION OU COLLABORATION

Son approche est comme celle de Lipman (2006), mais avec une insistance marquée sur la démarche démocratique, sur les règles de la CRP, contrairement à Sasseville où c'est la CRP qui choisit, construit, élabore ses règles de façon collaborative. La différence au niveau de la structure de la CRP de Lipman (2006) et de Tozzi (2004, 2005a, 2005b) pourrait s'apparenter à la différence entre les notions de « coopération » et de « collaboration ». Dans un apprentissage coopératif, chacun sait à quoi s'attendre, le résultat escompté global, non spécifique, est connu à l'avance. Ceci parce que l'apprentissage coopératif est défini au préalable. Tandis que dans l'apprentissage collaboratif, le résultat ne peut être prévu puisqu'il demande la capacité des participants de comprendre le point de vue de l'autre pour cheminer, progresser. La coopération sous-entend davantage une hiérarchie dans les relations, une verticalité opérante, alors que la collaboration va davantage dans le sens d'une horizontalité relationnelle. C'est une égalité où nous reconnaissons la dignité, la compétence de chacun, l'apport indispensable de chacun dans la construction d'un meilleur vivre-ensemble dans la recherche du bien commun. La coopération vise p les résultats alors que la collaboration accorde plus d'importance au processus. La coopération suppose un plus grand encadrement de la part de l'enseignant et plus de structures alors que la collaboration suppose plus de liberté et d'autonomie de la part des élèves.

Si on prend l'exemple du travail coopératif, la coopération favorise une répartition claire et concrète du travail entre ses participants. Par la suite, les travaux individuels de chacun des élèves seront assemblés et formeront le travail final. Dans cette forme de travail, l'apprenant sera responsable de sa propre production, mais il devra néanmoins apprendre à interagir avec les autres participants afin que le travail final puisse être cohérent. En PPE, la coopération suppose une plus grande confiance des élèves vis-à-vis de l'enseignant et des autres élèves dans leur rôle qu'on leur a octroyé. La coopération suppose l'idée d'engagement et de durée, de continuité par rapport au groupe et au

projet. L'élève est responsable de sa partie, de son rôle, de son travail, de sa réflexion, de son implication, son partage, son écoute, etc.

Dans la collaboration, il n'y aura aucune répartition du travail entre ses participants. En effet, ces derniers travailleront tous ensemble à chaque étape de l'élaboration du travail. Il sera donc impossible, une fois le travail réalisé, d'identifier le travail fourni par chacun. Ce type de travail se base sur les capacités de communication et d'interaction de chacun. Par l'ère d'internet, on peut comprendre l'intégration de plus en plus explicite de la collaboration dans la recherche et de l'importance, de plus en plus grande, de l'éthique communicationnelle d'Habermas (1987) comme une éthique de l'interaction. L'interaction permet de tenir compte de l'autre, de découvrir notre identité unique et celle de l'autre, de découvrir notre humanité commune, de se mettre à place de l'autre pour ne pas prendre sa place. L'élève en situation de collaboration permet la croissance du groupe et le groupe permet la croissance de l'élève. La structure de Tozzi (2005b, 2013) est surtout coopérative alors que les échanges entre les élèves, le déroulement de la CRP est surtout collaboratif. La collaboration a plus d'affinité avec le concept d'éthique, cette recherche du Bien plus libre qui questionne. La coopération, pour sa part, a plus d'affinité avec le concept de la morale, c'est-à-dire cette dimension plus structurante dans cette interprétation du Bien, en lien davantage avec la norme. Nous avons besoin des deux pour évoluer comme société.

Lipman (2006) avec Sasseville (2007) favorisent la structuration de la CRP par elle-même, donc davantage de façon collaborative alors que la structure de base de la CRP avec Tozzi est prédéfinie avec des rôles pour chacun, donc davantage de façon coopérative. Par contre, la discussion (Tozzi, 2004, 2005a, 2013) et le dialogue (Lipman, 2006) se font surtout de façon collaborative, dialogique (Daniel 2005).

L'approche plus structurante de Tozzi (2005a) favorise davantage la sécurité de l'élève qui pourra s'engager plus dans le processus de discussion, dans la délibération.

C'est comme si ce processus favorisait davantage la confiance de l'élève, qu'il pouvait risquer davantage à s'aventurer sur le chemin d'oser penser par lui-même. Aussi avoir l'audace de partager sa pensée aux autres participants puisqu'il sait qu'il y a un filet, la structure de la CRP, pour le rattraper au cas où il y aurait une chute. Cette sécurité lui permet même d'envisager que sa croyance, ses opinions, ses pensées ou sa façon de penser peuvent être comprises par lui-même et les autres comme une hypothèse offerte à ses pairs. Ceux-ci pourront délibérer à savoir si c'est raisonnable ou non. C'est un élément de plus pour la recherche qui reste ouverte. Cette pensée offerte, cette hypothèse qui sera délibérée, cette croyance risquée deviendra ou non croyance fixée selon le cours de la délibération de la CRP. La structure, le dispositif de la CRP de Tozzi (2005a) donnent des rôles aux participants. Ainsi un élève sera président de la CRP pour donner droit de parole à ceux qui lèvent la main tout en favorisant l'apport de tous de façon équitable. Il y aura aussi un reformulateur, un synthétiseur, les philosophes ou les discutants, les observateurs et l'enseignant-animateur. Ce dernier est le seul à ne pas avoir à demander le droit de parole au président. Cela permet d'éviter de passer à côté d'une intervention nécessaire, un questionnement qui favorisera un approfondissement, qui soulèvera une contradiction, qui ramènera sur le sujet de départ qu'ils ont choisi. C'est également l'enseignant-animateur qui anime la phase métacognitive sur le débat après la discussion.

3.2.4.2 CONFRONTATION

La discussion de Tozzi (2004) favorise la confrontation qui permet à la différence d'être. Cette confrontation des idées se fait de façon collaborative. Une collaboration qui permet de s'élever ensemble plus haut dans notre recherche. Un peu comme deux singes qui tentent de grimper un arbre en se tirant suffisamment de chaque côté. Ils doivent créer une tension assez grande pour rester coller à l'arbre, pouvoir monter sans glisser ou tomber, mais pas trop pour ne pas rester coincés sur l'arbre à cet endroit que

l'on désire dépasser. S'ils ne tirent pas suffisamment, ils peuvent tomber et se blesser, et s'ils tirent trop, ils peuvent également s'écraser mutuellement contre l'arbre qu'ils tentent de grimper, se blesser. Les arguments différents des deux interlocuteurs permettent cette ascension graduelle vers une ou plusieurs vérités plus grandes qui feront ou non consensus. Marie Agostini (2008), une praticienne-chercheuse de PPE, amène l'idée de Piaget (1993) que c'est le contact et surtout l'opposition avec la pensée de l'autre qui aide l'enfant à se libérer de sa pensée égocentrique, de sa perspective épistémologique égocentrique, dirait Daniel (2013). C'est la rencontre de l'autre comme autrui qui nous permet cette rencontre de notre propre conscience. La conscience de soi-même est d'autant plus signifiante que l'est la rencontre d'autrui dans son altérité et vice-versa. Cette rencontre, cette prise de conscience de soi-même et de l'autre, n'est rendue possible que par la parole, cet échange discursif, écrit ou par le moyen de l'art, où un discours s'oppose à un autre discours ou le confronte.

Nous percevons qu'un danger inhérent à cette méthode est de ne pas bien saisir l'esprit du débat coopératif. De tomber dans le fait de vouloir à tout prix avoir raison, au détriment de la recherche de la vérité et de notre relation à l'autre. Comme le dit si bien Sasseville (2014), les mots "débat", "convaincre" portent des mots battre, vaincre. Ceux-ci inspirent et viennent du monde de la guerre ou du moins invitent à une compétition où notre but est de gagner, de vaincre l'autre. Ceci nous éloignerait, selon lui, de ce qui se passe dans une CRP, qui est de l'ordre d'une délibération et non d'un débat qui suppose qu'un point de vue doit l'emporter sur un autre. Sasseville (2014), chercheur et formateur du Québec de la méthode Lipman, préfère parler de recherche de compréhension qui vise à réunir la diversité des points de vue en un sens plus large, plus vaste de notre expérience que de confrontation. L'amie et collègue principale de Lipman, Ann Margaret Sharp, disait que l'important dans une CRP est d'apprendre et « que le travail de compréhension critique visant de meilleurs jugements consiste à entrer dans l'univers de l'autre. » (Propos rapportés et traduits par Sasseville (2014)). Pour nous, la compréhension n'interdit pas la contradiction, au contraire, nous la

recherchons pour s'instruire, comme disait Montaigne. Mais la compréhension, pour Sasseville, reflète davantage ce qui se passe dans une CRP que la confrontation qui ne respecte pas la dimension faillible de l'humain que nous sommes. Pour lui, la délibération vraie n'est pas vraiment possible dans la confrontation, dans un esprit de débat où l'humilité sera étouffée en même temps que la recherche de la vérité. Lipman, Sasseville et Daniel préfèrent le mot dialogue qui, selon eux, contient davantage l'idée de délibération, d'intersubjectivité. Ils le préfèrent aussi à cause de son antériorité historique (le dialogos grec socratique) et de sa plus grande complexité sur les plans cognitifs, épistémologiques, sociaux, éthiques et envers la société. Tozzi (2012a) et son équipe apprécient ces nuances concernant le mot débat qui porte, de son point de vue, une définition plus large que celle de Sasseville (2014). Tozzi apprécie aussi les recherches concernant le sens du mot dialogue, discussion et délibération. Il continue néanmoins à mettre de l'avant le mot discussion qui, selon Tozzi (2012a), n'élimine pas ces distinctions. Au contraire, les contient tous et même rajoute la notion de « secousse », comprise dans l'étymologie du mot discussion qui vient du latin discussio. Une notion qui va dans le sens de provoquer la pensée. Le dialogue platonicien n'impliquerait l'échange qu'entre deux ou trois personnes entourées d'observateurs alors que la discussion en classe ou au café philo impliquerait beaucoup plus d'interlocuteurs en interaction. La discussion vise un résultat par un travail, un processus qui n'est pas une conversation libre de cafétérias, elle semble plus structurante que le dialogue. L'expression « discussion à visées démocratique et philosophique » (DVDP) indique le type d'activité (la discussion) et les spécifiques, les objectifs « démocratiques » et « philosophiques » qui sont visés par la méthode Tozzi.

3.2.5 ASPECT COLLECTIF

Tozzi vise un idéal de démocratie, un idéal du « vivre-ensemble » qui passe par la création d'un espace public de discussion. Ceci permettra à l'autre d'exister dans son

unicité, avec sa différence où la confrontation vient rendre possible la création du lien avec l'autre comme autre et avec tous les autres. Un espace public de discussion qui s'incarne dans un « intellectuel collectif », une communauté de recherche philosophique qui, un peu comme une équipe sportive qui joue en respectant les règles est tendue ensemble vers un objectif commun. De cette façon, une communauté de recherche a un but commun de travailler ensemble à se libérer individuellement et collectivement de toutes formes de violence, dont la violence symbolique dont nous parle Bourdieu (Landry 2006).

Le but de la discussion à visée philosophique est d'éduquer à une citoyenneté réflexive par la création d'un espace communicationnel rendu possible par l'instauration de règles de fonctionnement démocratique. C'est ainsi que non seulement nous pourrions y découvrir ce qui nous unit, ce qui nous ressemble, « le fond commun d'évidence entre nous » Le Cardinal, G. (2002). Nous pourrions également ensuite découvrir nos différences irréductibles, qui sont à la fois source de souffrances, mais qui, grâce à la reconnaissance, sont source d'une joie plus grande. Nos points de vue divergents qui peuvent alors se confronter de façon pluraliste, respectueuse et enrichissante.

Même si la méthode de Tozzi est davantage pragmatico-déductive, il reste qu'il tend vers un équilibre. Il tente de ne pas mettre de côté l'induction. Nous pouvons le constater par son influence de l'intellectuel collectif de Bourdieu (voir article de Lenoir 2002) qui répétait souvent qu'il n'était de réflexion théorique qu'enracinée dans une pratique. Pour Bourdieu, cet intellectuel collectif est comparable à un jeu, un sport d'équipe tel que le rugby. Cette dimension du « collectif » nous rappelle la logique des luttes du monde social, les débats d'idées, l'entraînement, l'apprentissage, la solidarité dans l'action soumise aux contraintes d'une discipline scientifique. Cette dimension est dotée de son lot spécifique de problèmes, de théories et de méthodes. Cet intellectuel collectif sait comment utiliser au mieux les ressources de chacun de ses « joueurs » et bonifier les lacunes de chacun au profit de tout un chacun.

3.2.6 DIALOGUE

Notre recherche avec Tozzi nous a obligé à nous questionner sur les notions de discussions, de débat et de dialogue. Les deux premières sont davantage utilisées par Tozzi et en Europe, de façon générale. Le dialogue est une notion davantage utilisée en Amérique, surtout par Sasseville.

Tozzi (1994 et suivants) parle de discussion et même de débat plutôt que de dialogue comme plusieurs tenants du rationalisme continental⁹. Sasseville (2014) qui trouve le mot dialogue beaucoup plus signifiant que le mot débat, comme nous disions plus haut, même si Lipman (1995, p.274) l'a déjà utilisé : "suivre le débat là où il mène". Le terme dialogue semble laisser plus de place à la notion de confiance tant nécessaire à la solidification de la CRP. Celle-ci permettra une plus grande sécurité de chacun de ses membres pour oser s'aventurer à s'engager à penser par soi-même ainsi qu'à partager cette pensée aux autres pour être éventuellement évaluée, bonifiée ensemble. Par contre, le terme discussion met davantage l'accent sur l'aspect plus corrosif de la rencontre de l'altérité qui seule permet la découverte de nouveautés, de nouvelles connaissances. Elle permet ainsi l'émergence d'une compréhension plus profonde de notre identité et de celle de l'autre.

⁹ Cette expression vient de plusieurs philosophes de l'Europe (sur le continent et non les Anglo-Saxons davantage empiristes) durant la fin du 17^{ième} siècle et début du 18^{ième} siècle. Le rationalisme est souvent caractérisé par une position épistémologique : premièrement, on privilégie la raison et l'intuition sur la sensation et l'expérience, deuxièmement, on voit les idées davantage comme innées qu'émergente de notre expérience sensible, de l'extérieur de notre raison, du « dehors », troisièmement, on met l'emphasis sur une connaissance « certaine » plutôt que sur une connaissance probable comme but de notre recherche. On parle aussi, comme avec Leibniz, Descartes, Spinoza, de la notion de substance comme principe métaphysique d'unité. Paraphrasé de : Dea, S., Walsh, J. and Lennon, T. M. (2017).

3.2.7 FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES

Tozzi est influencé par Freinet dans sa grande confiance, son espérance et son respect des capacités et de la dignité de l'enfant. Tous deux ont le désir de mettre l'enfant au centre de ses apprentissages, en groupe, et accordent une importance à la coopération.

Tozzi est également inspiré par Oury dans son apport à la psychanalyse et ses lois scolaires qui en découleront. Ses structures aussi qui sécurisent l'enfant qui sera plus en confiance pour s'engager et sera plus motivé tout entier dans ses découvertes. « Ces règles de répartition de la parole et l'attribution de fonctions différenciées sont explicitement inspirées par la pédagogie coopérative de C. Freinet, et la pédagogie institutionnelle d'Oury et Vasquez. » (Tozzi, 2017) L'enfant et l'adolescent, pour se connaître, pour connaître leurs limites, ont besoin que nous leur mettions des règles qui vont les aider à se structurer. Ils se constituent contre une loi claire et non contre du brouillard. C'est le conseil, dans la pédagogie institutionnelle d'Oury, qui gère les transgressions.

Tozzi est aussi influencé, dans son but démocratique, par Fonvielle¹⁰ avec son apport psychosocial qui travaille à l'émancipation de l'individu et du social, du collectif. Tozzi a réussi à intégrer la notion de coopérative de Freinet, Oury et Fonvielle, qui se complètent à merveille, dans le cadre de la DVDP (ou CRP).

On peut maintenant mieux comprendre d'où lui vient, en partie, son souci pour une plus grande structuration des CRP. Cette structuration sécurise l'enfant afin de lui donner l'audace de s'investir dans la PPE et ne pas être démoli, mais au contraire stimulé par la confrontation des idées. Elle prend en compte la dimension thérapeutique

¹⁰ « S. Connac a soutenu aussi dans son doctorat que la DVP pouvait être considérée comme une " nouvelle institution " dans les pédagogies coopératives prônées par C. Freinet ou Oury et Vasquez. Le concept d'"institution ", issu de la sociologie, est ici emprunté à la pédagogie institutionnelle (Oury, Fonvielle, Loureau, Lapassade, Lobrot etc.). » Tozzi, 2006

au sens d'aider le jeune à devenir plus libre non seulement dans sa façon de penser, mais aussi dans toutes ses dimensions. Nous comprenons mieux aussi son ardeur à promouvoir et favoriser concrètement l'expérience émancipatrice de la démocratie au cœur de la PPE, entre autres en donnant des rôles aux élèves. Ceci favorise leur autonomie, les apprentissages et les aide à devenir responsables. Les élèves vivront tous les différents rôles. Tozzi est Français. Les Français sont, pour beaucoup, imprégnés de la Révolution française avec son culte de la raison, d'une façon très profonde, imprégnés de leur grande histoire et de leur petit environnement. Ils sont toujours à la recherche d'un idéal de la démocratie d'une façon différente des Américains (tel Lipman) avec leur révolution américaine même s'ils s'en ont inspiré. Les Américains également sont marqués par leur histoire, leur grand environnement, leur enracinement dans cette nouvelle terre qui a sans doute favorisé cet empirisme autant que leurs racines anglo-saxonnes. Pas étonnant que le rationalisme, que le pragmatisme-déductif marque encore aujourd'hui la philosophie française et que la philosophie plus inductive, plus empiriste, plus pragmatique-inductive est influencé la philosophie américaine. Sur ce sujet il serait intéressant aussi de lire le livre d'André Charak (2009) en se rappelant que l'être humain n'est pas seulement un corps, pas seulement esprit, pas seulement des sentiments. L'être humain est une réalité unifiée, que nous appelons une « personne ». Sur ce chemin de compréhension peut nous aider des philosophes comme Emmanuel Mounier (1950), Gabriel Marcel (1963), Emmanuel Lévinas (1968), Maurice Zundel (1971), Georges Steiner (1988), Paul Ricoeur (1990), Thomas De Koninck (1995) et bien d'autres encore. Ainsi nous éviterons de retomber dans le débat stérile entre empirisme et rationalisme. Tozzi, plutôt rationaliste, avec une approche davantage pragmatique-déductive est un Français qui a tatoué, sur sa conscience historique et personnelle, la devise « Liberté, égalité et fraternité ». Celle-ci façonne sans doute sa compréhension de la PPE.

C'est fréquent que des enseignants ne différencient pas le conseil de coopération, tel que nommé au Québec, et la communauté de recherche philosophique (CRP) quand ils n'ont

jamais observé, participer à une PPE et surtout animer une PPE. Le conseil de coopération n'est qu'une autre forme du conseil de classe coopératif de Freinet (1971) ou d'Oury (1967, 1971) ou Fonvielle (1998) qui peut être vue comme des défricheurs de la CRP mais non les fondateurs puisque c'est Peirce (1931-35) qui en a d'abord parlé. Comme les pédagogies coopératives (premier degré ; un mode plutôt narratif, descriptif et non réflexif) de Freinet, celles d'Oury et Fonvielle qui s'intéressaient aux élèves, qui partaient des élèves. Elles ont laissé émerger les questions existentielles des enfants que l'enseignant prenait en considération... mais sans les traiter d'une façon systématique ou spécifique comme dans le conseil de coopération (deuxième degré). Par contre, c'est seulement dans ce qu'on pourrait appeler le troisième degré des pédagogies coopératives, les discussions à visée philosophique que se fera l'approfondissement problématisé et conceptuel entre autres, en plus du développement de toutes les autres habiletés de dialogue, de discussion, etc.

3.3 L'APPROCHE DE BRENIFIER

3.3.1 ORIGINE

Pour mieux saisir la pensée du docteur Brenifier, nous avons lu plusieurs de ses écrits sur le site de l'institut des pratiques philosophiques qu'il a fondé. Nous pouvons y lire des documents comme son « Apologie de la métaphysique ou l'art de la conversion » (Brenifier, 2015) ou celui plus accessible de « La pratique de la philosophie à l'école primaire » (Brenifier, 2007). Quelques thèmes du site peuvent attirer notre attention comme : « Le dénouement de la pensée » au sens de « Philosopher, c'est d'abord lutter contre la fascination qu'exercent sur nous certaines formes d'expression. » Wittgenstein (1976, p.31), « Philosopher c'est cesser de vivre » au sens d'apprendre à mourir, mourir à son moi-possessif (Zundel, 1971) pour atteindre à la liberté de notre moi-altruiste, le fameux « not caring about ourself » de Brenifier qui rend possible une réelle recherche de la vérité, « Philosopher, c'est se réconcilier avec soi-même au sens de prendre le risque de penser, de dépasser notre peur de mourir, de ne pas être aimé, etc. C'est prendre le risque de l'humilité de l'écoute pour s'ajuster s'il y a lieu pour avoir non plus accès à l'objet de notre pensée (ou de celle de l'autre), mais au sujet que nous sommes et au sujet de l'autre, à son être. C'était quelques thèmes glanés sur son site (qui méritent d'être lus au complet) nous montrant la profondeur de sa pensée, de son habileté à philosopher, à penser et qui nous manifeste comment peut être éclairant l'apport de Brenifier pour nourrir notre jugement en PPE et continuer ou commencer à apprendre à penser.

3.3.1.1 QUI EST OSCAR BRENIFIER ?

Oscar Brenifier qui est né en 1954 à Oran, en Algérie. Il est un écrivain et philosophe français. Il a fait une licence en biologie à l'université d'Ottawa et un doctorat en philosophie à la Sorbonne à Paris. Il a fondé et est président de l'Institut de pratiques philosophiques dont la vocation est de promouvoir cette pratique et de développer la

formation en ce domaine. Il a son site internet, plusieurs livres de philosophie pour enfants à son actif traduits en une trentaine de langues. Depuis plusieurs années maintenant, Brenifier propose des formations de la pratique de la philosophie avec les enfants, adolescents et adultes en France et de nombreux autres pays. Nous l'avons d'ailleurs déjà fait venir au Canada, au Québec. Sa formation part de la pratique, il nous fait vivre ce dont il parle pour que nous puissions vivre l'expérience afin de mieux saisir la théorie et pouvoir, par la suite, animer une pratique philosophique avec nos élèves de façon plus signifiante. Il a participé à un autre rapport volumineux de l'UNESCO sur la philosophie dans le monde avec Tozzi : « La philosophie, école de liberté... » (2007) (une belle synthèse de ce qui se faisait en 2007 en PPE) que l'on peut consulter sur internet. L'approche de Brenifier propose une réflexion progressive et logique sur la base de questions, de reformulations (pour aider leur écoute de l'autre) et d'objections avec une très grande rigueur méthodique, intellectuelle. Brenifier n'opère pas uniquement dans le cadre scolaire, il propose aussi des ateliers de pratiques philosophiques (ou cafés-philo) dans les médiathèques, des foyers de jeunes travailleurs, en entreprise, avec des jeunes en difficulté d'intégration, les centres culturels, les prisons, les cinémas, etc.

3.3.1.2 BRENIFIER, EN RÉSUMÉ

Nous pourrions résumer l'éthique, la morale, l'épistémologie de la découverte et la posture pédagogique de Brenifier par l'approche socratique de l'elenchos où il nous développe l'apport essentiel de l'altérité, de la confrontation, du « penser l'impensable » et du « not caring thinking ».

3.3.2 DISPOSITIF GLOBAL

De façon générale, il pourra y avoir un déclencheur plus élaboré comme par exemple une histoire racontée, un spectacle de marionnette, du théâtre, etc. ou moins élaboré tel qu'une phrase, un mot, un dessin qui deviendra notre question. Nous pouvons constater en allant voir par exemple la Collection « PhiloZenfants » des éditions Nathan de Brenifier : « La vie c'est quoi? » (Brenifier, 2004b), « La liberté, c'est quoi? », « Le bien et le mal, c'est quoi? », « Vivre ensemble, c'est quoi? », « Qui suis-je? » parmi tant d'autres dont Brenifier est l'auteur. La pratique philosophique se fera soit d'une façon orale à partir d'un thème imposé par l'enseignant ou choisi par le groupe (où chacun expliquera les raisons de son choix...), soit à partir d'un texte (ou d'un texte et d'une image) ou d'un film. Nous prenons conscience et valorisons de façon signifiante le risque que prend l'enfant en prenant la parole pour exposer sa pensée, risque de ne pouvoir justifier, argumenter ses choix ; l'enseignant prend aussi un risque, celui d'entendre des choix et des arguments qui pourront lui sembler absurdes, faux, déraisonnables sans lui manifester sa désapprobation ou son inquiétude ni au groupe d'ailleurs. L'enseignant doit continuer, dans cette situation, comme si de rien n'était, comme si rien ne le surprenait, son questionnement, à cet élève ou à un autre. Certains enseignants deviennent impatients, inquiets dans ce genre de situations. Certains le vivent comme une perte de contrôle ; éduquer demande en effet beaucoup plus de confiance en l'autre, en son potentiel, en son cheminement, que de contrôle. Il est important, pour dédramatiser les risques que prennent les enfants, de comparer l'exercice à un jeu et de le rappeler périodiquement, et ce, en alternance avec des moments plus sérieux. C'est une approche très structurée, encadrée avec un fort guidage de l'animateur

3.3.2.1 LES TROIS REGISTRES, LES TROIS COMPÉTENCES ET SEPT ATTITUDES DU PHILOSOPHER

Selon Brenifier, la pratique philosophique opère sur trois registres différents, comme l'indiquent les informations sur son site www.pratiques-philosophiques.fr : 1- penser par soi-même (l'aspect intellectuel), 2- être soi-même (l'aspect existentiel), 3- être et penser dans le groupe (aspect social).

La pratique philosophique se fonde aussi sur trois compétences : 1- approfondir, 2- problématiser et 3- conceptualiser. Pour chacune des compétences, Brenifier propose des questions qui favorisent la mise en œuvre de la compétence.

Brenifier propose sept attitudes philosophiques pour mieux se disposer afin que l'activité réflexive puisse s'exercer de façon féconde : 1- se poser : apaiser notre corps, notre esprit, nos pensées, sortir de l'urgence de la pensée ainsi que de la parole pour être plus conscient de leur fonctionnement et agir de façon plus délibérée, 2- l'ignorance acquise : passer des certitudes aux hypothèses, introduire une part d'incertitude, suspension de ses opinions, émotions, de son propre jugement le temps d'un examen rigoureux et critique ; on travaille le processus de réflexion en commun et la problématisation et non l'attente de la « bonne réponse » absolue, 3- l'authenticité : oser penser et dire ce que l'on pense, l'assumer de façon responsable, cohérente, rigoureuse, l'animateur aide les plus timides à aller jusqu'au bout, à dérouler leur pensée en favorisant le respect du collectif, 4- l'empathie/sympathie : em/pathie : dans, à l'intérieur ; pathos pour souffrance donc développer sa capacité à se mettre à la place de l'autre, de le comprendre, comprendre sa souffrance, son malaise, ce qu'il pense. C'est du domaine de l'empathie plus objective et syn/pathie où syn signifi « avec » donc ressentir de l'intérêt, de l'attirance envers autrui, le comprendre, mais avec un accent affectif supplémentaire, en intégrant et s'appropriant les émotions (ou les sentiments) de l'autre. C'est davantage du domaine plus subjectif de la sympathie, 5- la confrontation :

l'animateur la présente comme un jeu ou je me confronte à la pensée d'autrui et à la mienne en s'engageant dans la critique, le débat sans chercher le consensus à tout prix comme Lipman, sans glorifier ma propre pensée ou celle d'autrui en respectant l'activité réflexive non avec une sorte de molle tolérance (ou d'indifférence), mais avec vigueur sans se craindre les uns les autres, sans craindre le conflit qui est très fécond. L'animateur aura un travail de réconciliation à faire vivre entre les élèves et le concept de critique et de « conflit » pour vivre le tout comme un jeu respectueux, un exercice et non une menace. Les débats ou discussions sont suscités à partir de déclencheurs tels que des mythes platoniciens, textes philosophiques ou histoires ou contes traditionnels, ou proverbes en tentant d'en faire émerger les enjeux philosophiques on poursuivra la discussion avec des exercices comme Lipman le fait aussi. Parfois il n'y a pas de déclencheur, on commence directement avec la question du type : Être libre, est-ce faire ce que nous voulons ?, La morale relève-t-elle de la conscience ?, La condition humaine est-elle menacée par les progrès de la génétique ?, Le travail constitue-t-il le but même de la vie ?, Toutes les opinions sont-elles recevables ?, Peut-on faire le mal sans savoir que c'est mal ?, etc. 6- l'étonnement : c'est essentiel pour faire des découvertes et c'est faciliter par l'animateur qui souligne la diversité des perspectives et rapproche les liens possibles entre les idées afin de laisser émerger un conflit dynamique, surprenant, donc producteur d'abduction, producteur de nouvelles hypothèses, 7- la confiance : avoir confiance en soi, en l'autre sans se sentir obligé de défendre sa position, cette confiance permet l'autonomie pour soi et l'autre et cela est possible par l'animateur qui dédramatise et même parfois valorise l'erreur ou l'échec qui invite le groupe à apprécier, applaudir une belle idée, quel qu'en soit l'auteur.

3.3.2.2 COMMENT ÉVALUER LE TRAVAIL ?

Pour être plus attentif à l'élève, le valoriser et lui permettre de continuer à progresser, Brenifier propose six façons d'évaluer le travail, d'examiner la mise en œuvre des compétences, et l'utilisation des outils conceptuels par l'examen de : 1. La

compréhension et la satisfaction des consignes, 2. La clarté du propos, 3. Savoir ce que l'on dit soi-même et l'autre, 4. Le travail accompli par son degré de participation à la discussion, sa présence mentale, son écoute, la pertinence de ces propos, son absence de précipitation, de même que le travail écrit dans la tenue d'un cahier, 5. Les idées creuses où l'animateur devra aider les élèves à les dépasser par exemple à un élève qui dirait : « parce que c'est interdit » l'animateur demanderait : « Pourquoi est-ce interdit ? ou qui l'interdit ? », 6-l'examen du même et autre pour éviter la répétition d'idées et favoriser l'approfondissement d'idées, la découverte de nouvelles idées.

3.3.2.3 EXEMPLES D'EXERCICES

Suite à la discussion ou quelques discussions, il est bon de faire un ou des exercices pour poursuivre d'une autre façon, parfois plus explicite et spécifique, certains apprentissages du philosophe. Selon Brenifier, ces exercices peuvent être un débat, dans le sens d'une délibération, réglé, structuré, écrit ou oral ou un mélange des deux. Voici dix exemples d'exercices : 1- production d'antonyme : trouver un antonyme à homme, Dieu, travail, penser, vouloir, rien, etc. pour problématiser et conceptualiser, 2- former des catégories pour conceptualiser : trouver deux ou trois domaines différents auquel on pourrait rattacher ce que représentent ces mots : vache, table, Bruxelles, professeur, jouer, arbre, amour, crotte, etc. , 3- la nature de l'homme pour approfondir et argumenter : dire pourquoi on est d'accord ou non ou les deux en expliquant en quoi la proposition est vraie et de quelle manière elle est fausse par exemple : Est-ce naturel pour l'homme ? : de manger, être malade, en colère, travailler, aller à l'école, obéir aux lois, de réfléchir, de mourir, de se disputer, d'aimer, d'imiter les autres, etc., 4- les monstres pour approfondir, conceptualiser, argumenter : est-ce un monstre ou non ? Justifie ta réponse : l'ornithorynque, mammifère qui a un corps de loutre, une queue de castor, un bec de canard, des pieds venimeux et pond des œufs. L'homme le plus grand du monde, qui mesure 2m57. Un homme qui n'a ni bras ni jambes. La licorne, cheval blanc avec une corne sur le front, symbole de sagesse et de pureté. Un énorme lion qui

terrorise un village en attaquant ses habitants. Un meurtrier en série qui a tué beaucoup de gens. Un militaire qui a tué beaucoup de gens à la guerre. Un dictateur qui brutalise son peuple. Un homme qui ne pense qu'à gagner de l'argent. Un Martien, petit bonhomme vert avec ses deux antennes et ses yeux ronds. Une personne qui fait du mal à une autre pour son propre plaisir. Une mère qui abandonne ses enfants., 5- la logique pour analyser, synthétiser et problématiser : es-tu d'accord avec les conclusions suivantes ? Pourquoi ? Si un monstre existe, donc les monstres existent. Si plusieurs monstres existent, alors les monstres existent. Si un monstre existe, alors tous les monstres existent. Si un monstre est méchant, beaucoup de monstres sont méchants. Si un monstre est laid, tous les monstres sont laids. Si les monstres sont laids, Pikachu est laid. Si les monstres sont laids, alors ils sont méchants. Si les monstres sont méchants, alors ils sont laids. Si un être est très laid, il est un monstre. Quand les poules auront des dents, tous les monstres existeront. Si j'ai vu un monstre, il existe. Si un monstre est un monstre, ce qui n'est pas un monstre n'est pas un monstre. Si un animal est le seul qui existe de son espèce, il est un monstre. Si un être est pour nous un monstre, nous sommes un monstre pour lui., 6-la polysémie pour approfondir, interpréter : donner au moins deux sens différents à ces phrases et qualifier ces sens différents : Je t'aime bien. Je ne veux pas dire cela. Ces aliments sont bons. Pierre est un gentil garçon. Gaspard est un poète. Sylvie est philosophe. Juliette est une fille agréable. Sylvain a la tête dure. Leïla a toujours quelque chose à dire. Laure est étrange. Valéry est un pauvre garçon. Noémie est une brave fille. Ce tableau est surprenant. Ce livre n'est pas drôle. C'est un drôle de voyage. Il faut en discuter. Cette musique m'endort. Tes questions m'embarrassent. Ce plat est intéressant. Ça recommence. Je pense donc j'existe. Le cœur a ses raisons que la raison ignore. Je sais que je ne sais rien., 7- les symboles pour interpréter et argumenter : pour chaque objet indiqué ci-dessous, trouve l'idée, voire plusieurs idées, qu'il pourrait symboliser, et fournis un argument : une brique ; une pierre ; une feuille de papier ; un couteau ; une poupée ; une locomotive ; un arc ; une fourchette ; un tapis ; une chaise ; une balance ; une balançoire ; un poteau ; un mur ; une maison ; un cerceau ; un ballon ; un bâton ; un trou ; un verre ; un entonnoir ; une

serviette., 8- la cause ou l'effet pour analyser et problématiser : il s'agit de déterminer à partir de deux éléments lequel est plutôt la cause de l'autre, ou bien d'expliquer la différence entre les deux dynamiques de causalité : exemple : on va en ville pour prendre l'autobus, ou on prend l'autobus pour aller en ville. On travaille pour vivre, ou on vit pour travailler. On mange pour vivre, ou on vit pour manger. On désobéit parce qu'on se fait gronder, ou l'on se fait gronder parce qu'on désobéit. On aime parce qu'on est aimé, ou on est aimé parce que l'on aime. Le sculpteur sculpte-t-il pour apprendre à sculpter, ou apprend-il à sculpter pour sculpter ? Les parents éduquent-ils les enfants, ou les enfants éduquent-ils les parents ? Désirons-nous ce que nous aimons, ou aimons-nous ce que nous désirons ? Aimons-nous quelqu'un parce qu'il est beau, ou le trouvons-nous beau parce que nous l'aimons ? Invente-t-on les lois pour se protéger autrui, ou pour protéger autrui de nous ? Y a-t-il des règles à cause de la désobéissance, ou de la désobéissance à cause des règles ?, 9- le respect pour conceptualiser : trouve ce qui est pareil et pas pareil entre le respect et : le mensonge ; la politesse ; la gentillesse ; la méfiance ; la crainte ; l'hypocrisie ; la manipulation ; l'amitié ; l'obéissance ; l'indifférence ; la froideur ; faire comme les autres ; la timidité ; la sincérité ; la tolérance, 10- aimer pour problématiser : pour chacune des propositions, décide si elle te pose problème ou pas, et explique pourquoi : aimer quelqu'un qui ne nous aime pas. Aimer quelqu'un de malhonnête. Aimer quelqu'un qui est jaloux. Aimer quelqu'un pendant très longtemps. Aimer quelqu'un qui n'a pas les mêmes goûts que nous. Aimer quelqu'un qui est égoïste. Aimer quelqu'un qui aime quelqu'un d'autre. Aimer quelqu'un qui nous déçoit. Aimer quelqu'un qui est imprévisible. Aimer quelqu'un qui veut se servir de nous. Aimer quelqu'un qui nous fait peur. Aimer quelqu'un qui est irritable. Aimer quelqu'un qui est paresseux. Aimer quelqu'un qui a toujours raison. Aimer quelqu'un de très occupé. Aimer quelqu'un qui nous inquiète. Aimer quelqu'un qui est têtu.

3.3.3 RÔLE DE L'ANIMATEUR

Chez Brenifier, l'animateur a une approche plus corrosive, il doit être plus contraignant pour permettre aux participants du collectif, de la communauté de recherche philosophique plus de rigueur, de cohérence dans la recherche de la vérité. L'animateur reconnaît la dimension fondamentale de son rôle de favoriser la confrontation à l'altérité, pour permettre de dialoguer avec l'altérité qui est la matière philosophique essentielle de cette pratique philosophique. L'altérité comme mythos et logos, l'altérité comme l'« autre » (un autre esprit singulier), l'altérité comme unité du raisonnement. Sur son site, Brenifier (2017a) dit : « Rien ne se pense ni n'existe sans un rapport à l'autre. ». L'animateur permet et favorise l'engagement des participants à dialoguer avec tout ce qui est, avec tout ce qui apparaît. Selon Brenifier, tout être humain est convoqué à pratiquer éventuellement à plonger dans un tel questionnement, une telle rencontre de l'altérité, une telle pratique philosophique. Par ces confrontations à ses propres représentations du monde, de celle des autres et aussi à la confrontation avec la raison cohérente va émerger des productions sous formes conceptuelles ou analogiques (ou métaphoriques) qui seront également travaillées et encore retravaillées. Ces ateliers de pratiques philosophiques se distingueront ainsi du cours ou de la simple discussion.

3.3.3.1 BRENIFIER ET L'ELENCHOS

Brenifier a une approche bien à lui, souvent considéré comme le mouton noir de la philo pour enfants. Son originalité tient justement à sa fidélité aux origines de la posture socratique, l'approche de l'elenchos qui fait partie de l'approche de la maïeutique, celle-ci, la maïeutique, est plus globale que l'elenchos qui est un sous-ensemble de la maïeutique. L'elenchos qui consiste à faire prendre conscience à celui qui croit savoir, qui se croit sage, par des questions qui semblent naïves (l'ironie de Socrate...) qu'il ne sait pas, c'est l'aider à sortir de sa double ignorance, donc une émancipation vers la

simple ignorance. Par ses questions, il tente de débusquer et faire prendre conscience des incohérences de la pensée de son interlocuteur ce qui ne lui a, évidemment, pas valu que des amis... C'est très fructueux lorsque tous les partis sont consentants à jouer ce jeu et que ça reste un jeu. C'est comme faire de la lutte avec son enfant, c'est un « corps à corps » avec l'autre, comme le dit si bien Oscar Brenifier dans une entrevue que nous avons eu avec lui par « Skype » en juillet 2016 (et aussi Brenifier (2007, p.177)). Comme deux enfants qui font de la lutte ensemble pour jouer, pour être proche l'un de l'autre pour s'exprimer leur amitié ou pour s'exprimer leur amour filial dans le cas du père avec son fils ou sa fille; pour ce, on doit être attentif de ne pas tomber dans la violence, la vengeance, la domination, la jalousie ou même la compétition, sinon on va passer à côté de notre priorité qui est la relation. Il en va de même pour l'utilisation de l'elenchos : notre but est de favoriser la recherche de la vérité et celle-ci passe par notre relation à l'autre. L'elenchos, qui est dans wikipédia : « la pratique de la réfutation, qui a pour but de montrer à celui qui se croit savant qu'il ait en réalité, ignorant » (Socrate¹¹, 28 mars 2018), est souvent présenté comme différent de la maïeutique, mais il n'en est qu'une étape. Il doit être manipulé conjointement avec le désir de relever l'autre, de lui permettre d'accoucher (maïeutique vient du mot maieusthai = accoucher) de sa pensée, de lui-même. L'elenchos s'adresse à l'endroit de celui qui se croit savant pour l'aider à prendre conscience de sa double ignorance, mais une fois ramené dans la simple ignorance, donc disponible pour désirer la vérité, pour commencer le processus de recherche de celle-ci, Socrate débute sa maïeutique (avec les autres qui se disent ignorants) comme telle, pour les aider, par son questionnement, à prendre connaissance de cette vérité qui les habite. Mengue (2004) nous initie à Socrate qui nous fait cheminer du désir de la vérité vers la vérité du désir, la vérité sur l'homme comme être de désir... et qui leur permettra d'avancer sur le chemin de la connaissance de soi, le fameux « connais-toi toi-même ». Cette maxime, gravée sur le fronton du temple

¹¹ La réfutation a ainsi pour finalité de mettre en accord les opinions d'un individu avec sa façon de vivre. (Socrate, 28 mars 2018) L'elenchos veut favoriser l'émancipation de la personne, de la collectivité, elle a un but morale et éthique surtout pas seulement rationnel.

d'Apollon à Delphes, « Connais-toi toi-même », est commentée par le jeune Platon dans le « Charmide » (trad. de Chauvet 1869-1875) disant le nécessaire rapport à autrui pour se connaître soi-même. Il met l'accent sur l'idée que si je reste seul ou si l'âme (la partie la plus intime de ce que je suis...) reste seule avec elle-même, elle peut se faire des illusions sur la réalité de ses connaissances et sur elle-même et que seule la pratique de l'elenchos peut purifier ses illusions.

Il y a la maïeutique au sens général qui inclut l'étape de l'elenchos quand elle doit s'appliquer (pour ceux qui se disent savant) et l'étape de la maïeutique au sens spécifique d'accoucher (pour ceux qui se disent ou se découvre ignorant). Le but de la maïeutique pour le Socrate de Platon (plus mature) est non seulement d'atteindre la dimension logique (qui est le propre d'Aristote par la dialectique) de la vérité, mais aussi, et surtout sa dimension éthique et morale.

Brenifier semble surtout utiliser l'étape de l'elenchos et pas suffisamment l'étape spécifique de la maïeutique plus positive et valorisante. Et comme nous devons souvent commencer par l'étape de l'elenchos avec les adultes qui peut être assez longue, on peut manquer de temps et de motivation (de la part de celui qui est questionné) à poursuivre avec l'étape spécifique de la maïeutique qui pourrait panser quelques plaies.

Comme Socrate ne rencontrait que rarement des groupes, à part dans le banquet (mais qui ressemble plus à une série de longs monologues), mais surtout des personnes, ces échanges se faisaient dans le cadre de dialogues serrés, à deux, où c'est Socrate qui guidait la rencontre par ses questions (voir dialogues de Platon (2008a)). Brenifier, comme Socrate, a une posture beaucoup plus interventionniste que les autres, ce qui a l'avantage de faire avancer plus rapidement le jeune vers la découverte des contradictions internes de ce qu'il avance, pense et vit ; cela oblige rapidement le jeune à plus de rigueur, de cohérence entre ce qu'il pense, ce qu'il dit, ce qu'il fait et ce qu'il est. Par contre, nous pouvons sembler en perdre au niveau de la construction de la CRP,

de la plus-value que nous pouvons aller chercher concernant un meilleur vivre-ensemble dans la classe, l'harmonie, du moins à court terme. Mais à moyen et long terme nous y gagnerons pour soi-même et pour une meilleure conception et expérience de la démocratie. Mais la construction d'un idéal démocratique (comme Lipman ou Tozzi) n'est pas l'objectif premier de la méthode de Brenifier¹², mais plutôt la recherche rigoureuse de la vérité, d'apprendre à penser, à se penser de façon cohérente comme personne et comme humanité. Selon Anne Lalanne (2007) qui va sensiblement dans le même sens que Brenifier sur ce sujet et la méthode. Une grande limite de la conception pragmatique de la démocratie selon Brenifier (2004a) comme celui des dispositifs communicationnels qu'elle soutient dans la société comme dans une PPE (de Lipman ou Tozzi par exemple) demeure dans le fait qu'un énoncé, un argument, une idée est vraie ou valide si elle obtient l'adhésion majoritaire. C'est une vérité démocratique, c'est le consensus de la majorité qui fonde la notion de communauté de recherche (philosophique ou scientifique). Cela pose problème ; si la majorité décide de se lancer en bas du pont, allez-vous vous lancer ? Se pourrait-il que la majorité se trompe, peut-on avoir raison seul contre tous ? (Nous revenons à la tyrannie de la majorité de Tocqueville (2010)). Qu'est-ce qu'on fait des minorités ? Se pourrait-il que le fait même de penser, ce soit justement l'effort de se sortir de ce que tout le monde pense (la majorité) pour justement remettre en question ce que la majorité tient pour acquis, ce que la majorité ne questionne plus. Se pourrait-il que cette majorité soit engluée dans une double ignorance plus rigide que si c'était une seule personne ? Ne devrait-on pas pratiquer aussi l'elenchos avec la majorité par les médias sociaux (par contre, l'interaction deviendrait difficile) ? Nous sommes peut-être mûrs pour inventer une

¹² Nous avons découvert Brenifier par ses nombreux écrits (plusieurs sont gratuits sur son site www.pratiques-philosophiques.fr) et en personne lors d'un événement que nous avons organisé pour les professionnels enseignants et non-enseignants de la commission scolaire de l'Énergie en 2009 ainsi que par l'expérience d'une consultation philosophique que nous avons eue, en juillet 2016, avec lui, qui fut très enrichissante aussi. Nous avons utilisé plusieurs de ces livres de PPE dans nos animations avec les enfants où nous avons beaucoup apprécié sa simplicité à aller plus directement aux questions existentielles ou les questions touchants les valeurs que les autres approches.

autre forme de pratique de la démocratie ? Selon Lalanne (2007), l'accord des esprits n'est pas une question de quantité, mais une question de qualité, d'acceptabilité de ce qui est pensé (Habermas (1987) parlerait du « meilleur argument »). Au lieu de mettre de l'avant l'idée pragmatique de communauté de recherche où la majorité possède le privilège de la vérité (comme les aristocrates dans une aristocratie...), ne pourrait-on pas parler de recherche commune de ce qui pourrait valoir pour tous au-delà des particularités de chacun. Nous serions ainsi non plus prisonniers de la loi du nombre, mais dans une recherche de valeurs universelles et libérées des manipulations idéologiques.

3.3.3.2 POSTURE D'AUTORITÉ DE L'ANIMATEUR

Pour Brenifier l'animateur a une posture d'autorité plus directive (parfois hyperdirective), une forme d'autorité que l'on pourrait classer d'autocratique. Il est un peu comme un « coach » de hockey. Comme « coach » de hockey, nous ne sommes pas toujours en situation d'être en écoute des émotions des joueurs (mais il est vrai que parfois, nous devons seulement accueillir ce qu'ils vivent). Dans le feu de l'action, nous devons parfois crier après lui, quand il est sur la glace, pour le motiver, l'encourager, le pousser à se donner plus; parfois, nous prenons son bâton avec lui pour refaire machinalement un geste pour apprendre comment mieux lancer la rondelle, etc. L'animateur de PPE idéal, s'il existe, serait celui qui a développé suffisamment sa pensée critique/constructive dialogique pour en arriver à produire des jugements bons selon les situations, les contextes, les personnes, les sujets, etc. et qui, pour cela, est capable de juger aussi quelle posture d'autorité utilisée pour favoriser l'épanouissement des élèves. Parfois, il devra choisir la posture, le style d'autorité démocratique, mais il devra également juger de choisir le style d'autorité permissif, autocratique ou même désengagé par exemple dans le cas d'un élève qui attire l'attention, mais non d'une façon constructive, l'animateur pourra choisir de prendre soin de lui (« to care ») par l'ignorance intentionnelle de façon momentanée.

Brenifier (2004a) nous permet une critique enrichissante de la méthode Lipman ou de certaines façons de faire qui relativisent trop sans critères de cohérence. L'approche de Brenifier demande beaucoup de patience pour être exercée, elle suppose un discernement constant sur l'équilibre entre le processus versus le contenu et nous rappelle de faire attention en philo pour enfants de ne pas utiliser la personne comme un objet pour chercher la vérité ni pour favoriser à tout prix l'harmonie de la CRP.

Brenifier va plus vite aux questions existentielles. Par exemple, avec le livre : « Dis, maman, pourquoi j'existe? » de Brenifier (2008) ou encore « Le sens de la vie. » de Brenifier (2010b), d'autres livres avec des questionnements sur le bonheur, l'amitié, l'amour, la liberté, Dieu, etc. Contrairement à Lipman qui est plus frileux d'aborder ces questions.

Brenifier tient compte de la culture, de la conception de la transcendance de l'autre en se gardant la liberté de tout questionner. Par exemple, il s'est adapté, dans ses déclencheurs (histoires) et questionnements, à l'Islam, la culture russe, aux Indiens, au Zen, etc. (Brenifier, 2010a).

Il met plusieurs livres numériques gratuits en ligne, beaucoup de livres pour enfants avec images peuvent être achetés, c'est un philosophe libre ou du moins épris de liberté.

3.3.4 PRINCIPES PÉDAGOGIQUES

Les principes pédagogiques de l'approche de Brenifier (2017b) sont ses principes de la pratique philosophique qui se résument à : 1- jouer le jeu qui renvoie à l'enjeu de la construction du savoir, 2- le maître du jeu : le rôle de l'enseignant qui en est un d'animateur, de législateur, d'arbitre, de capitaine, etc., 3- demander la parole, 4- rester sur une idée pour l'approfondir, l'analyser, l'illustrer, la problématiser, 5- réhabiliter le problème, 6- articuler des choix, 7- questionner, argumenter, approfondir, 8- la

singularité du discours, 9- le lien substantiel qui différencie la discussion ordinaire de la discussion philosophique : la substance des choses pour Leibniz ne réside pas tant dans leur être distinct qui fait appel à la définition, mais davantage dans leur rapport à ce qu'elles ne sont pas qui incite à la problématisation qui est une posture plus vivante et dynamique pour Brenifier aussi, 10- penser la pensée, c'est aider l'élève à s'entraîner à penser sa pensée¹³.

3.3.4.1 PRINCIPE DE BASE DE BRENIFIER (2004A) : PENSER L'IMPENSABLE

Le propre de la raison est en opposition avec la simple opinion personnelle, non fondée. « Penser l'impensable » est justement un chemin, un engagement dans un voyage de l'impossible pour se permettre de se mettre à distance, de s'extraire de soi-même, de ses opinions. Nous voulons penser et ne pas seulement exprimer nos convictions personnelles. « Penser l'impensable », ce principe fondamental de Brenifier (2004a) (inspiré de Platon) nous invite d'abord à penser ce que nous ne pensons pas et non à argumenter principalement ce que nous pensons. L'expérience nous amène à essayer des choses étranges pour tenter quelque chose de nouveau au niveau de la pensée sur le sujet qui nous intéresse pour découvrir du neuf, mais aussi pour mettre à l'épreuve les idées (les postulats fondamentaux) et nos idées (nos postulats fondamentaux) déjà existantes sur le sujet.

Quand quelqu'un dans une CRP dit, invente, pose une hypothèse, c'est notre devoir comme CRP, avant de passer à une autre idée, comme il se fait souvent, d'examiner si elle est valable en la problématisant. Dans les approches du type de Lipman ou Tozzi, il n'est pas rare que nous espérons que l'ensemble de ces idées seront complémentaires et

¹³ « ... afin que le sujet se détache de lui-même et que la pensée devienne un objet pour elle-même. Nos opinions sont des vérités, nous indique Pascal (1960), à condition d'entendre ce qu'elles disent, et la vérité de nos opinions n'est pas toujours là où nous le pensons. Tentons alors de nous en rapprocher. » Brenifier, 2017b

comme par magie feront émerger une ou plusieurs formes de vérité, comme l'idée libérale qu'on a qu'à laisser aller le marché et il s'équilibrera de lui-même, l'expérience de la pauvreté sous différentes formes, des riches qui sont de plus en plus riches, des pauvres de plus en plus pauvres, de la classe moyenne qui tend à disparaître, etc. nous montre que ce n'est pas le cas. L'expérience des PPE aussi. Selon Brenifier (2004a), problématiser une proposition, que nous allons considérer comme une hypothèse, suppose de creuser plus profondément à l'intérieur pour y dénicher ses limites, ses défauts, ses manques. C'est dans l'identification de cette finitude que nous y trouverons la vérité même de cette proposition.

L'animateur de PPE doit donner l'exemple en confrontant aussi avec minutie ce comportement qui consiste à prendre pour acquis certaines propositions, certains énoncés, à défendre ses pensées, ses « bébés », au lieu de les critiquer, de les problématiser, et par la suite les élèves vont s'y éduquer mutuellement à penser l'impensable.

3.3.4.2 PRINCIPE DE BASE DE BRENIFIER (2004A) : LE PRAGMATISME REMIS EN QUESTION

Brenifier n'est pas en accord avec une conception uniquement pragmatique de la PPE. Il dit que la conception pragmatique a l'avantage d'être pratique, efficace, qu'elle favorise le collectif, le consensus, favorise l'engagement de chacun entre autres parce que la dimension confrontationnelle est absente. Mais là se situe le problème fondamental du courant lipmanien puisque justement, si la dimension critique n'est pas suffisamment présente, grâce à la confrontation, peut-on réellement parler de philosophie, de recherche de la vérité alors que ça semble davantage une recherche d'une harmonie superficielle. Alors que la vraie harmonie est vérité et vice-versa. Dans une conception pragmatique, la critique sera présente, mais de façon minimale, par le plus petit dénominateur commun parce qu'on rejette la confrontation. On rejette la

pensée critique, pas n'importe laquelle, mais celle exprimée qui ferait émerger le conflit qui, à son tour, viendrait égratigner leur conception superficielle de l'harmonie. Le courant Lipman ne problématise pas assez ce qui est dit, comment s'est dit, les sources, la nature et le mode de relation, comment il fait, la méthodologie, etc., ce qui a comme conséquence que chacun fait comme il veut. Brenifier propose, entre autres, deux autres conceptions de la vérité pour contrebalancer la conception du réel pragmatique. Il nous éveille à la vérité de « raison » qui est au-delà de l'espace et du temps, qui est transcendante, d'un ordre théorique avant d'être pratique; il nous éveille aussi à ne pas perdre de vue la conception « subjective » de la vérité qui va s'enraciner dans le singulier, qui va s'ouvrir à l'universalité par l'authenticité d'une personne vraie qui doit rendre des comptes en premier à elle-même sans exclure la communauté et la raison évidemment.

La perspective pragmatique croit (Brenifier, 2004a) que la simple contribution de l'ensemble des individus va garantir, comme par magie, le philosophe. La perspective pragmatique qui évite la confrontation, le conflit, qui a des attentes minimales de pensée critique suppose comme posture de l'animateur de discussion qu'il ne s'engage pas lui-même dans une confrontation et un travail philosophique, mais seulement au niveau de l'animation de la discussion. Mais est-ce vraiment possible de ne pas philosopher soi-même comme animateur et espérer que nos élèves vont philosopher en vérité ? Bien sûr, la PPE de Lipman fonctionne, mais son souci d'éviter les chamailleries, les conflits respectueux, certaines confrontations au niveau du contenu qui favorisent en effet l'engagement de tous vient-il trop sacrifier la rigueur de la cohérence de la vérité, la dimension philosophique pour, soi-disant, favoriser une pseudo-évolution de l'horizon pédagogique, pour favoriser une pseudo-harmonie de la CRP ? Par contre, le fait de favoriser une discussion entre tous les élèves de la classe, une CRP, est déjà une grande amélioration par rapport au cours magistraux qui sont encore trop présents.

3.3.4.3 « NOT-CARING THINKING » (LA PENSÉE DU « NE PAS PRENDRE SOIN » ; TRADUCTION LIBRE)

Brenifier (2008) nous apprend une autre notion essentielle pour notre compréhension du « caring thinking », la fonction discriminative de « not caring », une forme d'épochè de soi-même et une autre dimension du « caring thinking » lui-même ! Selon Brenifier (2008), la bonne question à se poser est celle de se demander de quoi (de qui) devrions-nous ne pas prendre soin pour mieux prendre soin et quels avantages en retirons-nous ? Le principal « objet » que nous ne devrions pas tenir compte est soi-même et de cet abandon nous devrions obtenir un gain, une augmentation de notre capacité de penser. Paradoxalement, ne pas tenir compte de soi-même nous permet de nous commettre, de nous investir, de nous engager davantage. La plus grande raison de ce fait est que notre « personne » est un obstacle, une entrave pour la recherche de la vérité. Et si nous acceptons l'idée que la pensée critique s'applique en premier à soi-même, nous devons donc ne pas prendre soin de soi-même pour pouvoir mettre en application cette pensée critique. Cette façon de ne pas prendre soin de soi-même, favorise la distance nécessaire par rapport à nos émotions, nos opinions. Une distance mais pas un abandon, simplement une suspension de nos opinions et émotions, dans le but de devenir un objet de notre propre façon de penser (Brenifier, 2008a)¹⁴. Ceci, dans le but que la personne pensante que nous sommes devienne notre objet de pensée, que nos pensées deviennent notre objet de pensée. Ce « not caring » permet une distance nécessaire pour avoir suffisamment de liberté par rapport à soi, par rapport à notre vie pour chercher la vérité, en vérité, de façon désintéressée pourrait-on dire, avec altruisme. Il n'y a pas de réelle recherche de vérité sans cet altruisme selon Brenifier (2008a).

¹⁴ « in order to become an object of one's own thinking » Brenifier, 2008a

3.3.5 ASPECT COLLECTIF

Brenifier (2004a) insiste moins sur la dimension de la CRP, sur la dimension collective sinon pour ce qui concerne la compréhension, l'épistémologie, la dimension du « penser ensemble », sur la construction, l'émergence même de la pensée qui suppose notre relation à l'altérité, à l'autre, à la communauté. Il insiste moins sur la dimension affective de la CRP, son regard, son point de vue porte en premier sur la construction du savoir lui-même, sur la recherche de la vérité par la personne dans la communauté, sur le penser en commun. La vérité semble plus importante pour lui, comme pour Platon, que l'amitié, mais en même temps il serait plus juste de dire que pour Brenifier l'amitié ou la communauté ne peut exister, n'a pas de sens sans la vérité et vice-versa avec une insistance toute particulière sur la vérité. Pour Brenifier, nous pensons non contre l'autre, mais grâce à l'autre, par l'autre. Donc, habituer l'enfant très jeune à penser en commun, à prendre conscience des processus de pensée individuels et collectifs, à exprimer sa pensée, à la mettre à l'épreuve par celle des autres, à profiter de la pensée des autres et à faire profiter les autres de la sienne va plus dans le sens de ce qu'entend, ce que comprend Brenifier de l'importance de la CRP ou de la dimension communautaire ou mieux encore de la dimension de l'autre, des autres par rapport au « penser », au philosopher.

Un rassemblement d'égo, selon Brenifier, n'est pas une communauté de recherche, ni une communauté, mais plutôt un amoncellement d'opinions égocentriques. Brenifier (2004a) porte un regard critique sur la méthode Lipman (de même que sur ses fondements pragmatiques), sur la plus grande importance qui semble être mise sur la communauté de recherche (CRP), la recherche d'harmonie au lieu de la mettre sur la cohérence et le contenu, l'activité philosophique comme telle. Quelle serait une harmonie déconnectée de la vérité? Pour Lipman, l'accent semble davantage mis sur la dimension pédagogique, sur la CRP que sur le raisonnement, le développement d'un bon jugement. Et pourtant c'est ce développement que recherche Lipman. Brenifier

(2004a) nous invite à ce questionner sur une CRP qui ne questionne pas assez les présupposés émis par les élèves, qui n'encourage pas à problématiser sa propre position comme élèves participants à la CRP et aussi à problématiser le fonctionnement de la CRP elle-même, qui se contenterait finalement de simples opinions. Il va même jusqu'à dire en Brenifier (2004a) : « parce que cela fera davantage appel à la puissance et à la satisfaction de l'ego qu'à la recherche de la vérité. » Le vrai questionnement implique d'être passionné pour l'autre et la condition pour être capable de questionner une personne est de percevoir qu'est-ce qu'elle dit et pense dans la mesure de lui permettre de poursuivre plus loin pour devenir plus elle-même, plus libre. Être capable de répondre implique d'accepter l' « étrangeté » de ce que l'autre nous demande et répondre avec attention sans essayer d'éviter la fuite, consciemment ou non. Une position qui demande une immense attention ("care") à l'autre, une très grande pensée attentionnée, humaniste, fraternelle, qui prend soin de l'autre (« caring thinking »).

3.3.6 DIALOGUE

Brenifier nous invite par la confrontation à cette liberté qui seule permet la vraie rencontre de l'autre et de soi, comme un combat, une lutte qui devient pour lui une révélation de la Vérité, vérité de l'autre, de ce qu'il est, de la rencontre de l'autre, de l'Autre. Une lutte où deux « je » ou plus se rencontrent en vérité comme l'émergence de la vérité-relation.

3.3.6.1 PRINCIPE DE BASE DE BRENIFIER (2004A) : LA CONFRONTATION¹⁵

La confrontation n'a pas tellement le sens de guerre, d'isoler, de séparer, d'affrontement, de bataille mais davantage dans le sens de possibles synonymes comme : analyse, rapport, ressemblance, dissemblance, relation, opposition, rapprochement, recension, collationnement, mise en présence, lutte, « corps à corps ». Et en même temps, oui, il a le sens de lutte, de combat, si on entend par là, le sens d'une lutte joyeuse amicale ou filiale pleine d'amour vrai tourné vers l'autre pour l'autre, le « corps à corps » dont Brenifier nous fait mention. L'étymologie est très révélatrice du sens qui lui est donné par Brenifier qui se rapproche de la définition académique donnée par le dictionnaire académique français de l'édition de 1986. Le terme contradiction¹⁶ est emprunté au latin médiéval juridique *confrontatio* qui veut dire : « partie limitrophe de deux propriétés (et) rapprochement de deux choses pour comparaison, action de confronter des personnes ou des témoignages en vue d'établir la vérité d'un fait ».

La confrontation de l'idée d'un élève souligne notre intérêt envers celui-ci et non notre indifférence, notre soucie de la singularité souligne notre réel intérêt pour le collectif (et pour l'universalité) contrairement à un faux intérêt du collectif qui se manifeste par un souci presque qu'obsessif de l'harmonie. Selon Brenifier (2004a), l'inconvénient dans le principe de « communauté » est que la singularité tend nécessairement à disparaître, à prendre moins d'importance.

Brenifier (2004a) critique le principe d'autorité et de communauté de recherche lipmanienne. L'approche de Lipman favorise l'émerveillement, l'étonnement comme attitude de base du philosophe, l'émergence d'hypothèses, la CRP qui éveille au

¹⁵ *Ce principe de base qui est un principe pédagogique a été placé dans la partie « Dialogue » pour insister sur les conditions de possibilité de celui-ci (le dialogue) pour qu'il soit rendu possible, pour qu'il soit actualisé.

¹⁶ Définition tirée du CNRTL (Centre national de ressource textuelle et lexicale), site consulté le 20 septembre 2017 : <http://www.cnrtl.fr/definition/academie9/confrontation>

dialogue, à la recherche, mais qui, selon Brenifier, manque de rigueur par rapport à la cohérence. La recherche de la vérité suppose une réelle dialectique, une place à la confrontation des idées. Brenifier pense aussi qu'il y a une illusion, une ignorance sur la notion d'harmonie tant recherchée dans les CRP de Lipman. Brenifier n'est pas contre l'harmonie, au contraire, mais contre une harmonie à l'eau de rose qui favorise plus le chaos que la paix réelle, concrète et durable et qui respecte à la fois la singularité et l'universalité. Selon Brenifier (2004a), l'harmonie du courant Lipman ressemble davantage au conformisme social que l'on retrouve, du moins extérieurement, dans les banlieues vertes américaines où tous les maisons et terrains qui se ressemblent semblent davantage tuer les différences que favoriser une vraie harmonie ajustée à la dignité, l'unicité des personnes et à l'ensemble du corps social. On évite la confrontation dans ce type de CRP pour protéger la soi-disant harmonie et aussi son petit soi qui cache peut-être un non-intérêt pour le collectif. Si je ne m'intéresse pas vraiment à l'autre (au singulier), trop épris de moi-même, de ce que j'ai à dire ou de cette harmonie collective confortable, comment puis-je avoir un réel intérêt pour le vrai collectif ? Ce manque d'intérêt, d'altruisme envers l'autre déteint sur la fécondité du raisonnement intellectuel, de la dimension proprement philosophique de la PPE. Pour lui, leur principe de CRP met trop l'accent sur l'harmonie et pas assez sur la recherche rigoureuse de la vérité qui viendrait éclairer le concept même d'harmonie et vice-versa, de même pour le concept de CRP. Selon Brenifier (2004a), l'animateur de la discussion philosophique devrait souligner la ou les problématiques qui émergent pour éviter qu'elles soient oubliées ou englouties dans la totalité de la discussion. La plupart du temps, selon Brenifier, les élèves ont tellement hâte de dire, de prendre la parole, de transmettre leur pensée qu'ils écoutent peu celles des autres. Brenifier, avec Platon, prend le pari que le problème particulier soulevé par la confrontation entre deux ou plusieurs élèves sera plus productif que tout le reste de la discussion. L'animateur confronte l'élève pour proposer des limites à sa pensée, mais l'enfant et surtout l'adolescent confronte aussi l'animateur ou les autres élèves par contagion ou imitation nous dirions, ce qui permet à l'élève qui confronte de non seulement découvrir (à l'aide de l'animateur de PPE) les limites, le

juste milieu de la confrontation mais également de peaufiner sa propre recherche ainsi que celle de la CRP et surtout de bonifier sa recherche identitaire. Le jeune comprendra, à l'aide de l'animateur et de CRP, que, pour que la confrontation soit féconde, elle doit être respectueuse, claire, sensée, en lien avec ce qui vient d'être discuté, etc. Ce principe de base de Brenifier (2008a) suppose l'attitude du « care » dans le sens de « not caring about our self » (ne pas se soucier de soi). Le dialogue paradoxalement, d'une façon plus globale et la confrontation d'une façon plus spécifique, consiste à mettre en lumière les limites du langage et donc de la pensée, l'impossibilité pour le langage de nommer adéquatement l'expérience existentielle alors que la relation de personne à personne (la relation est le cœur du dialogue) permet de nous y éveiller. Brenifier favorise dans ces groupes, dans ces rencontres, cette relation personne à personne, animateur à élève et élève à animateur, élève A à élève B et vice-versa.

3.3.7 FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES

Monsieur Brenifier, fondateur de cette approche (de L'Institut de pratiques philosophiques), reste secret sur le sujet des fondements philosophiques de son approche. Il nous faisait part l'autre jour dans une entrevue par facebook de sa réticence à appuyer la tendance des milieux universitaires à trop donner de crédit à l'argument d'autorité lorsque nous lui demandions quels étaient les fondements de sa pratique, de son approche. Il est cohérent avec Socrate qui dit qu'il ne connaît rien même après avoir côtoyé plein de personnes se considérant ou considérées par plusieurs comme sages. Brenifier nous interpelle à s'appuyer sur le fondement de la raison et rien de plus. La raison qui nous habite singulièrement et que nous partageons avec tous.

3.3.7.1 DIFFÉRENTES FORMES DE VÉRITÉ

Il semble insister plus que les autres formes de PPE sur la recherche de la vérité-contenue et aussi sur la vérité-contenant, mais parfois ça a l'apparence d'être au

détriment de la vérité-relation. Les autres formes de PPE insistent plus sur la vérité-relation et vérité-contenant, mais parfois ne semblent pas suffisamment insister sur la vérité-contenu peut-être pour éviter les conflits, les confrontations, pour préserver une conception pragmatique de l'harmonie, de la paix. Nous sommes appelés, de par notre condition humaine, encore plus dans une CRP, à accueillir et à rechercher même, les différences des autres non comme une menace, mais plutôt comme un trésor à découvrir. Brenifier nous y interpelle par son approche corrosive.

3.4 L'APPROCHE D'USCLAT

Usclat (2007) propose une posture différente de l'animateur de PPE, il ne se situe pas lui-même dans une posture interventionniste stricte, un « corps à corps » que favorise l'elenchos socratique que Brenifier (2007, p.177) applique. Ce dernier, avec un grand souci de cohérence logique au niveau des jugements analytiques, ne rajoute rien au concept du sujet, mais le décompose seulement par analyse en ses concepts partiels qui étaient déjà pensés en lui et des jugements synthétiques qui ajoutent au concept du sujet un prédicat qui n'était nullement pensé en lui, ce dont Kant (2004) nous parle, ni dans une posture non interventionniste comme celle que Lévine (2008) propose, soit par une présence silencieuse en-dehors du cercle observateur pour permettre l'autonomie du jeune et l'expérience concrète de penser par soi-même. Il ne se situe pas non plus dans une posture reconnue par les autres comme une posture médiane, à savoir celle de Tozzi (1994, 2001, 2013, etc.), Lipman (1978, 2006, etc.), etc. où l'animateur intervient, non pas sur le fond, mais sur la forme par un questionnement tout en restant suffisamment effacé pour permettre à la CRP de prendre forme. Mais alors quelle est son approche, son originalité ?

3.4.1 ORIGINE

L'inquiétude semble résider dans la crainte que si nous n'intervenons pas assez; les élèves iraient dans toutes les directions avec des échanges qui seraient tout sauf philosophiques ou critiques ou de l'ordre d'une pensée critique/constructive dialogique et pourraient compromettre finalement l'expérience du philosophe tant rechercher. L'inquiétude se situe aussi dans la crainte que si l'animateur intervient trop, s'il prend trop de place, les élèves ne pourront pas prendre leur place, toute leur place, ils essaieront de donner une réponse qui semble en adéquation avec ce que l'animateur dit, ils chercheront « la » bonne réponse, ils chercheront à plaire à l'animateur à avoir son

assentiment, sa confirmation, sa valorisation. Ils ne feront que regarder l'animateur comme celui qui « sait ».

3.4.1.1 L'APPROCHE D'USCLAT ET SON INQUIÉTUDE

Usclat (2007) veut rajouter une autre inquiétude concernant la participation du maître sur le contenu, sur le fond du sujet qui semble être pris pour acquis par la grande majorité des animateurs, à savoir que l'animateur ne doit pas participer sur le fond parce qu'il est l'adulte, parce qu'il est l'autorité, il viendra ainsi polariser l'attention et orienter la façon de penser et les pensées des élèves. Ils ne pourront donc plus s'autoriser (du mot autorité, faire croître) à penser par eux-mêmes, se faire confiance et risquer cette aventure et encore moins s'auteuriser. Tozzi (2008), par ailleurs, en parlant d'Usclat, utilise « s'auteurise » du verbe créé « auteuriser » qui vient du mot auteur qui veut dire s'autoriser à être des auteurs d'eux-mêmes, « l'auteur de sa vie » (Usclat, 2007, p.189), de leurs pensées ainsi que le fait d'assumer leur expression. L'accent sera ainsi subtilement mis davantage sur la vérité-contenu et moins sur la vérité-forme et encore moins sur la vérité-relation. Doit-on s'en tenir au niveau de la forme seulement ou devons-nous participer au niveau du contenu? Nous pensons que oui, du moins Usclat (2007) nous invite à nous y interroger, mais pas n'importe comment et n'importe quand. Usclat (2007) dit que si nous ne nous investissons pas au niveau du contenu, les enfants ne se percevront pas comme des interlocuteurs valables, ils auront l'impression que nous les regardons de haut, que nous faisons semblant de nous émerveiller, de nous intéresser à leurs réponses, à eux. Si l'animateur ne participait pas, il signifierait qu'il ne reconnaît pas les autres comme des interlocuteurs valables. Par contre, la participation de l'animateur ne se fait pas au même niveau, il doit respecter les conditions de participation. Il insiste sur l'importance de modaliser, c'est-à-dire jouer sur les modalités de ce qui est proposé comme pensée. Moduler aussi ses interventions, ou jouer sur tout ce qui préserve la figure de l'autre dans ce qui est donné à entendre pour ne pas trop les influencer en tant qu'adulte. Proposer enfin un questionnement éclairant

sur l'autorité. Il parle aussi de propimposition qui signifie proposer une pensée sans l'imposer, c'est-à-dire en laissant voir toujours plus loin qu'elle sans jamais contraindre à la prendre comme telle.

Donc il y a des conditions à la participation : à nos yeux ce sont en ce qui concerne le statut de participant du maître le rôle du dispositif comme filtre à parité, et en ce qui concerne le contenu des propos la "modalisation" (jouer sur les modalités de ce qui est proposé comme pensée), la modulation "(jouer sur tout ce qui préserve la figure de l'autre dans ce qui est donné à entendre)", la "propimposition" (jouer sur le fait de proposer une pensée sans l'imposer, c'est-à-dire en laissant voir toujours plus loin qu'elle sans jamais contraindre à la prendre comme telle). (Usclat, 2009)

3.4.2 DISPOSITIF GLOBAL

Usclat, qui a travaillé avec Tozzi, parle aussi comme ce dernier de discussion à visée philosophique. Usclat utilise donc surtout le dispositif de Tozzi où les élèves ont différents rôles. L'originalité d'Usclat par rapport aux autres approches se situe au niveau du rôle du maître, de la posture de l'enseignant. Usclat (2007) veut légitimer qu'il est possible à l'enseignant d'être un participant comme les élèves, moyennant la modélisation, la modulation, la proimposition, et pour lui, la différence entre l'intervention et la participation n'a rien de minime ; elle fait même tout l'enjeu de la posture qu'il essaie de développer à partir des écrits d'Habermas.

3.4.2.1 USCLAT EN RÉSUMÉ

Usclat (2007) établit les conditions auxquelles le maître peut et doit, selon lui, intervenir dans la discussion avec les élèves. Il parle, avec modestie, de la possibilité à l'animateur de choisir cette posture de participation selon son jugement, en mettant en relation certaines caractéristiques de la discussion à visée philosophique. Usclat évolue avec l'approche utilisée par Tozzi, ils se sont mutuellement inspirés. Tozzi a eu besoin de la thèse d'Usclat, entre autres, pour justifier cette nouvelle approche de la

philosophie (ou du philosophe) auprès de certains philosophes professionnels avec des notions habermassiennes : la communauté de recherche avec la pragmatique universelle; la discussion avec la pratique argumentative du meilleur argument; l'éthique discussionnelle avec la « situation idéale de parole » (Usclat et Daniel, 2012) ; l'engagement dans le monde et « l'agir communicationnel » (Usclat 2007 et Daniel 2012), par opposition à un agir stratégique qui ne s'engage pas dans une honnête intersubjectivité dans le but d'une réelle intercompréhension.

3.4.3 RÔLE DE L'ANIMATEUR

Donc à quoi servirait que l'animateur participe au contenu? Certainement pas pour leur apprendre ce qu'est la philosophie qui ne s'apprend pas, tel qu'exprimé dans l'approche de Tozzi qui parle plutôt du philosophe, mais plutôt pour leur donner le goût, le désir, par contagion du philosophe, par cohérence aussi et surtout avec l'éthique de la discussion. Une éthique où le maître n'est plus simplement l'autorité de l'enseignant, de l'adulte qui dirige, guide, enseigne, intervient, mais un participant avec les autres. Une éthique où l'élève n'est plus seulement l'élève, le disciple, le subordonné, celui qui apprend, mais un participant avec les autres. Usclat et sa conception de l'autorité, n'est possible que par cet abaissement, cette kénose du maître qui permet la participation du maître et qui élève, au sens de relever, l'élève à sa dignité de réel participant. Les élèves ne peuvent s'autoriser à être des auteurs de leur pensée personnelle, en laquelle ils se posent et se proposent comme sujets, que si l'enseignant de la classe y prend part avec eux.

Usclat (2007), dans sa recherche-action, s'est inspiré de la méthode Tozzi (1994, 2001, 2004, 2005b, 2006, 2012), mais aussi de celle de Lévine (2008, 2012) au niveau de sa notion de posture non interventionniste.

Usclat (2007) classe les courants en quatre postures : ceux qui ont une approche directive stricte (Brenifier, Lalanne), directive modérée (Lipman, Tozzi, ...), non-directive (Lévine) et la sienne qui est un mélange de directif modéré et de non directif dans sa possibilité de participation sur le fond de l'échange de façon modulée, avec modalisation.

La posture de l'interventionnisme strict ou serré suppose un guidage comme une dérive après une planche à voile qui empêche le navigateur de dériver.

L'interventionnisme modéré concerne Tozzi et Lipman. La posture de l'enseignant externe consiste à faire venir un spécialiste de philosophie auquel peuvent faire appel les élèves durant le déroulement de la DVP. La posture non interventionniste de l'enseignant concerne Lévine et finalement la posture participative concerne celle d'Usclat.

On peut résumer la posture du maître préconisé par Usclat en rappelant ce qu'Aristote, entre autres avec Moreau (1996), mais surtout Aristote¹⁷ (1991) disait concernant l'apport des concepts de puissance et d'acte en relation avec l'éducation. Ce qui est en puissance peut être mis en acte par un agent qui est déjà en acte. Un enfant, un élève qui ne joue pas de musique, de piano mais qui veut apprendre, est en puissance un pianiste, un joueur de piano, un musicien qui pourra le devenir auprès de quelqu'un qui est déjà en acte pianiste. L'animateur de PPE vit le « philosophe » en acte, il n'est pas tant un modèle exemplaire, qu'un passeur, il est toujours en cheminement, ce qui est d'ailleurs le propre du philosophe, de celui qui s'émerveille, qui s'étonne. Sa responsabilité est de permettre ainsi aux élèves de passer de la puissance à l'acte

¹⁷ « Mais à ces puissances sont antérieurs selon le temps d'autres êtres en acte dont elles procèdent, car d'un être en acte est toujours engendré par un autre être en acte (Aristote, 1991, p.45)

(Wotyła, 2011) en ce qui concerne le « philosopher », le penser par soi-même, pas leur dire quoi penser, mais de les provoquer, les allumer à penser philosophiquement.

3.4.4 PRINCIPES PÉDAGOGIQUES

Usclat nous invite à favoriser la relation entre l'élève et l'altérité, c'est une ouverture sur l'infini comme une éthique de la responsabilité envers l'autre. Cette éthique du dialogue se nourrit à partir de l'intersubjectivité pour permettre l'intercompréhension. Pour préserver l'autre tout en étant bien là dans la participation à la CRP, l'enseignant va choisir de diminuer, par pudeur de ne pas affecter le contenu de ce que l'enfant pense, son affectivité, pour lui permettre d'exister davantage, de vraiment penser de façon responsable, de penser par lui-même avec tous les autres. L'enseignant va diminuer par le processus de modalisation, de modulation et de proimposition. L'enseignant va diminuer pour favoriser la croissance des enfants, mais paradoxalement, cette attitude humble, cet état d'esprit, s'incarnant par la modalisation, la modulation et la proimposition, permet à l'enseignant de vraiment grandir aussi grâce aux enfants. Toutes les personnes participantes, élèves et enseignant, à cette CRP deviennent toujours plus autonomes, capables de se nommer soi-même, de devenir de plus en plus elles-mêmes, chacune selon ce qu'elle est en relation aux autres.

Pour éviter les dérives de la participation de l'animateur, poursuivons avec les conditions de celle-ci. La participation de l'animateur est une proimposition selon la pensée d'Usclat (2007, p.227 et suivant) rendue possible par l'utilisation de la « modélisation » et la « modalisation » (Usclat, 2007, p.237 et suivant). La proimposition cherche à allier la proposition de l'animateur et la non-imposition de cette proposition adressée aux élèves de s'y soumettre. Il s'agit d'une posture non directive, une attitude où la pudeur de l'intimité de l'autre, le respect d'autrui, de sa liberté s'impose et c'est en même temps une attitude qui démasque les préjugés, les réactions stéréotypées les plus communes là où on est en droit de réclamer le dévoilement critique.

La proimposition se situe entre la proposition et l'imposition tout en s'exprimant un peu plus fortement que la simple proposition avec discernement, délibération, donc un sommet, un juste milieu aristotélicien. Nous y reviendrons avec la comparaison de l'alpiniste.

La modalisation, selon Usclat (2007) implique « un phénomène de double énonciation dans lequel l'une des énonciations se présente comme un commentaire porté sur l'autre » (Vion rapporté par Usclat, 2007, p. 238), énonciation au titre du dit ou du dire. Nous sommes au niveau du contenu plus objectif, touchant des perspectives telles que le possible, le fictif, le vraisemblable, le discours généralisant s'opposant au spécifique et particularisant. De façon globale, au travers de la modalisation, c'est effectivement cette capacité que la pensée a, à se propimposer pour donner à voir autre chose qu'elle, qui est recherchée. La modulation, se comprend, comme ce par quoi se met en place l'indirection des actes de langage afin d'atténuer leur portée sur les interactants qui permet de prémunir encore plus fortement la soumission de la pensée des élèves à celle de l'animateur. Alors que la modulation est nettement centrée sur la relation interpersonnelle et concerne la gestion de la subjectivité dans la prise en compte de l'autre, de la situation, des attentes, des manières habituelles de dire. Ce qui l'intéresse, c'est l'exposition des participants à une interaction langagière aux phénomènes de pression. C'est pourquoi, dans ce souci de préserver l'autre, elle se manifeste principalement au niveau de la distance entretenue par les acteurs entre eux-mêmes et leurs productions langagières, voire critiques et réflexives. Elle se présente comme un phénomène d'« opacification » (Usclat, 2007, p.238). Ce qui est envisagé non pas comme une complexification ou une complication injustifiée de la pensée, mais davantage comme un brouillage de façon à ce que la portée de celui qui fait l'énoncé, soit l'animateur, soit grandement atténuée. Pour ce qui est de la modalisation, celle-ci est davantage au niveau du service du contenu objectif de la proimposition et la modulation au niveau de la relation, davantage au service de la dimension subjective de la proimposition.

3.4.4.3 L'AUTONOMIE SELON SOËTARD

Pour Soëtard (2001), l'autonomie qui provient de l'étymologie latine auto/nomos, est « le passage par le nomos, qui réveille l'auto/ et ne prend sens qu'en vue de l'auto-nomos (Soëtard, 2001, p.71). Et de ce nomos, nous ne pouvons que dire qu'il est toujours déjà là de manière incontournable, tant l'enfant ne vient pas de nulle part et arrive dans un contexte social déjà organisé et institutionnalisé. L'art pédagogique c'est de « Faire l'homme de l'homme » (Soëtard, 2001, p.56), en même temps, Soëtard (2001) tout comme Usclat (2007) à sa suite, se refusent au laisser-aller gratuit d'une confiance aveugle à une éducation qui suivrait son cours. C'est au point de rencontre de la nature et de la culture, de la liberté de l'élève que trouve sa place l'action pédagogique sensée. C'est pourquoi Usclat (2007) pense essentiel et responsable l'intervention de l'animateur, la posture participative de l'animateur de DVP pour aider, accompagner l'élève à nommer et à se nommer soi-même (autonomos : se nommer soi-même), pour permettre à l'enfant de se faire œuvre de lui-même, de se créer, de devenir source, origine, pour qu'il devienne lui-même.

3.4.5 ASPECT COLLECTIF

Comme Lipman et les autres sont influencés par la notion de ZPD (zone proximale de développement¹⁸ de Vygotsky (1985)), Usclat n'y échappe pas, mais va la pousser beaucoup plus loin avec sa métaphore de l'alpiniste.

Un des points enthousiasmant, tout simple et novateur à la fois de l'approche d'Usclat, est la posture de l'animateur qui favorise un raffinement de notre conception de celle-ci dans une PPE (ou DVP), comme éducateur, apprenant et personne. La

¹⁸ La ZPD représente l'espace entre les tâches que l'enfant peut réaliser lui-même et celles qu'il ne peut réaliser qu'avec l'aide d'une personne plus expérimentée dans ce domaine. La ZPD est donc tout ce que l'enfant peut maîtriser quand une aide appropriée lui est donnée (habituellement un des rôles de l'adulte, de l'animateur).

métaphore qu'Usclat (2007, p.226) utilise pour nous donner à voir, à comprendre rapidement de quoi il s'agit est celle de l'alpiniste.

Usclat, à l'aide de l'expérience mise sur papier par la philosophe et phénoménologue juive Hannah Arendt du totalitarisme d'Hitler, viendra raffiner notre conception de l'autorité qui ne consiste pas qu'à faire croître l'autre, mais de le faire croître en lui permettant d'entrer dans le pays émancipé et émancipant de l'autorisation et de l'auteurisation.

3.4.5.1 MÉTAPHORE DE L'ALPINISTE POUR DÉCRIRE LA POSTURE D'USCLAT

L'alpiniste (l'élève) qui escalade une montagne a besoin de plusieurs prises différentes qui sont, en fait, les reliefs de la paroi de la montagne après lesquels il peut s'accrocher, s'appuyer pour poursuivre sa progression vers le haut. Les prises permettent l'ascension de la montagne, l'animateur de DVP est celui qui met, à certaines occasions, des prises sur le chemin de l'alpiniste, des prises en cohérence avec les reliefs d'une telle montagne. Si les prises, c'est-à-dire les propositions de pensées, les notions, concepts, théories, questionnements, doutes, expériences ou surprises, que l'animateur met sur le chemin de l'élève sont trop loin, elles n'auront aucun intérêt pour lui parce que trop inaccessibles. De même, si les prises sont trop proches, elles n'auront aucun intérêt pour lui. Les prises doivent être suffisamment loin et suffisamment proches pour favoriser la tension nécessaire pour effectuer un mouvement, un déplacement suffisamment signifiant pour qu'il puisse continuer de s'élever, d'escalader la montagne. Tout cela pour dire que l'objectif de la participation de l'enseignant au cours de la DVP est évidemment, non pas d'obstruer l'horizon de pensées des élèves en s'imposant à eux à tout prix ; au contraire, il s'agit de les inviter à voir plus loin qu'elle comme le fait l'alpiniste qui, une fois qu'il s'est servi d'une prise (parmi la ou les prises hypothétiques possible), continue à choisir sa voie. Usclat (2007) est une référence

qu'on ne peut laisser sous silence pour tout praticien digne de ce nom en PPE qui est responsable de sa formation continue, en tant que grand intellectuel, grand chercheur passionné de vérité. Il est grandement ouvert à une approche globale et plus profonde de la personne, entre autres par son rapprochement entre Habermas (1987) et le personnalisme de Mounier (1950), ainsi que de la raison et surtout de la vie, se gardant à l'avant-garde des recherches en PPE et ouvrant celles-ci à tout le domaine des sciences humaines, des sciences tout court. Entre autres, un article d'Usclat (2011) nous initie au cœur de l'approche allostérique¹⁹, c'est-à-dire l'ergologie²⁰ en sollicitant un « corps-soi²¹ » que l'ergologie met de l'avant. Il part du concept de la « dramatique d'usage de soi », le drame du risque, ou d'oser s'y risquer, d'oser user de soi-même, de s'engager.

¹⁹ Concept emprunté à la chimie, biochimie et extensionné au domaine de l'éducation. Un concept qui nous permet de cerner ce qui se joue dans le fait d'apprendre, nous met à jour la dynamique de la transformation et de la déstabilisation qui impliquent inconfort et dissonance dans l'apprentissage. Pour assumer ces derniers, et donc réussir, Usclat pose que l'apprenant doit faire usage de lui (son « corps-soi ») au travers de sa confiance (à laquelle participe grandement son sentiment d'efficacité personnelle par le vécu nommé d'abord de plusieurs réussites antérieures ; des expériences actives et plaisantes de maîtrise) et de sa motivation. Alors que Daniel et bien d'autres insiste sur l'importance de créer un doute chez l'élève pour favoriser le processus de recherche (sortir de la double-ignorance, permettre une secousse qui libère, etc.), Usclat tout en affirmant avec Pellaud l'importance, oui, de perturber pour permettre ce que ce dernier appelle la déconstruction nous ne devons pas omettre l'accompagnement essentiel (sinon la première étape pourrait s'avérer plus nuisible que féconde) qui favorisera, qui aidera la reconstruction de l'élève par lui-même (l'aider à passer de cet état de déséquilibre à cet état d'équi/libre, de liberté plus grande). (Usclat, 2011)

²⁰ La reconnaissance de la pertinence des savoirs des protagonistes des activités humaines et de l'impossibilité de comprendre les activités humaine de l'extérieur sans l'interprétation de ceux qui les vivent et la reconnaissance d'une approche et d'une analyse pluridisciplinaire. (Usclat, 2011)

²¹ ... l'histoire, l'histoire de la vie, du genre, de la personne, c'est l'histoire des rencontres toujours renouvelées entre un être en équilibre plus ou moins instable et une vie, sociale, avec ses valeurs, ses sollicitations, ses drames. Le corps-soi est histoire, histoire comme mémoire sédimentée, organisée dans les myriades des circuits de la personne ; mais aussi histoire comme matrice, énergie productrice d'inédit » (Schwartz, 2000, p. 664) Le corps-soi devient ouverture du possible. L'élève ou l'apprenant est invité à se risquer (toute la notion de dramatique d'usage de soi, risquer d'user de soi-même), à s'engager, s'investir de toute sa personne dans l'apprentissage, ce n'est rien de plus (et rien de moins) que le corps-soi faisant usage de lui-même dans cette activité spécifique qu'est l'apprendre. Quand j'apprends je ne fais pas que transformer ma façon de penser, c'est toute ma personne qui est transformée, humanisée, actualisée davantage, puisque le changement de notre rapport au monde est intimement couplé au changement de notre rapport à soi-même (Tout le questionnement reste à savoir s'il y a des apprentissages qui nous humanisent, nous actualisent plus que d'autres, (nous pensons que oui parce que nous croyons avec Kant et bien d'autres que la liberté

Selon Usclat (2007, 183-200), nous nous situons dans le champ de l'autonomie, de l'autorisation, de l'auteurisation où nous devenons un acteur autonome, libre, pouvant se nommer soi-même, devenir soi-même, des principes qui gouvernent mon existence. La reconnaissance ne se met pas au service du pouvoir pour lui-même, elle ne l'admet que pour autant qu'il se met au service de l'advenu du sujet à lui-même comme étant son propre auteur, l'auteur de sa vie afin qu'il devienne de plus en plus lui-même, qu'il s'actualise. Nous passons donc d'une autorité attribut à l'autorité relation qu'Ardoino (2000) nomme déjà « autorité négociée » (Usclat, 2007, p.189). Donc il n'y a pas d'autorité relation et négociée, selon Usclat (2007), sans discussion. Il n'est pas étonnant de voir émerger ici la cohérence, l'adéquation entre une conception de la vérité qui est relation et l'autorité qui est aussi relation. Par notre autorité relation et négociée, nous permettons aux membres de la CRP de devenir des sujets à part entière, autonomes et par le fait même, nous aussi. Usclat (2009) parle ainsi d'une autorité « autorisante » et nous pourrions dire, en accord avec sa pensée, une autorité auteurisante. Par sa participation, l'animateur confirme les élèves à devenir auteur d'eux-mêmes et de leur propre pensée.

3.4.6 DIALOGUE

Usclat (2007) nous émancipe d'une façon d'animer une PPE qui ne serait que technique et donc violente parce que ne respectant pas les sujets qui sont devant nous. Usclat nous ouvre, nous éveille, nous permet de nous réapproprier, dans un

existe et donc que l'émancipation est donc concrètement possible) et si oui quels en sont les principes de bases comme nous tentons de le faire dans ce mémoire. Pour ce, nous devons prioritairement nous poser la question qui nous sommes comme être humain et plus spécifiquement comme personne puisque c'est avec toute notre personne que nous apprenons. Une approche ergologique se fait intéressante en ce sens par le concept de « corps-soi ».) Aussi, au cœur même du couple physique déséquilibre/rééquilibré présidant à l'apprentissage, le modèle allostérique dégage une dynamique mobilisant toutes les strates constitutives de l'humain. (Usclat, 2011)

dépouillement, un désappropriement, notre professionnalisme. Il nous fait prendre conscience que nous devons nous servir de notre jugement professionnel, de notre discernement personnel en tout temps pour choisir de s'inspirer du courant, de l'attitude, de la méthode, de notre participation ou non, qui conviendront le mieux au contexte, à l'enfant, l'adolescent, l'adulte ou le groupe. Cela implique la consultation de la communauté des praticiens et chercheurs en éducation, qui implique une intercompréhension ouvrant sur l'intersubjectivité par rapport aux découvertes passées, présentes et futures en éducation qui permettent le plus à l'enfant de devenir lui-même, une personne libre. Usclat réveille notre bon jugement qui nous permet de faire les meilleurs choix afin de maximiser le potentiel de dialogue philosophique, d'actualiser la puissance de dialogue au cœur de la CRP. Il fait une comparaison rapide des principales différentes approches. Il nous fait prendre conscience du concept de reconstruction, dans le sens de la reconnaissance, qui favorise davantage l'intersubjectivité et donc le dialogue que celui de l'argumentation, qu'il ne faut pas, pour autant, laisser tomber.

Usclat (2007) commence par faire un tour d'horizon des principaux courants (Lipman, Tozzi, Brenifier, Lévine, etc.) en faisant des regroupements à partir de la posture du maître lors d'une discussion à visée philosophique (DVP). Puis il s'interroge à partir de l'agir communicationnel d'Habermas (1987) sur une nouvelle posture du maître pour l'animation d'une DVP et particulièrement sur une possible participation de celui-ci sur le fond des échanges.

Dans tout ce mémoire, nous cherchons à offrir un questionnement synthétisé permettant aux animateurs de PPE de mieux discerner ce qui favorisera le meilleur dialogue dans la CRP et la naissance de l'élève comme sujet, comme personne selon la situation, le contexte, le thème, le groupe, les habiletés de dialogue à développer.

Enseigner a une portée philosophique, comme on vient de le constater plus haut ; l'animateur de PPE est d'autant plus philosophe au sens qu'il est lui-même engagé

professionnellement et personnellement dans le processus du philosophe. Philosophier c'est, entre autres, au préalable, s'émerveiller, s'étonner, désirer la vérité, désirer le dialogue avec l'autre, puisque, comme nous le fait saisir toute cette thèse à la suite d'Habermas (1987), la vérité est relationnelle. En le vivant d'abord, ils pourront être à même, par contagion en premier lieu, de donner le goût aux enfants de vivre le philosophe.

La « reconstruction » à laquelle nous éveille Usclat (2007, p. 209 et suivantes) engage la recevabilité de cette argumentation. L'argumentation opère sur le registre de la validité alors que la reconstruction entend mettre au premier plan l'acceptabilité.

3.4.7 FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES

Son approche est basée sur l'agir communicationnel d'Habermas et plus récemment, il fait un lien avec le personnalisme, le « mouvement de personnalisation » de Mounier (Mounier, 1950, p.6 et Usclat, 2007, p.228). Habermas n'a pas spécifiquement écrit sur l'éducation, donc il se pourrait que ses concepts ne soient pas universalisables jusqu'en éducation. Devrait-on modifier ses concepts quelque peu, a-t-on vraiment été au bout de la réduction phénoménologique de ses concepts pour atteindre leur essence, pour les universaliser le plus possible ? Ce pourrait-il qu'il ne s'applique pas concrètement en éducation et en PPE. Peut-être qu'en théorie ça fonctionne mais pas en pratique, ça ne serait pas la première fois que la théorie trop déductive et pas assez inductive ne trouve pas une adéquation avec la praxis vers laquelle elle tend. La longue analyse inférentielle d'Usclat (2007a, thèse de 514 pages), sa problématique, particulièrement sa méthodologie, ses autres types d'analyse accompagné de leurs interprétations, le croisement de certaines analyses aussi porte à croire que oui, accompagné d'un long argumentaire pour justifier le tout appuyé sur sa pratique (Usclat, 2007a, annexe de la thèse de 214 pages de verbatims et réactions, de différentes fiches de règles, de prises de parole, d'observation, des entretiens semi-directifs de groupe, de prises de notes,

commentaires, critiques, analyses, analyse de d'autres praticiens-chercheurs, réponses, questions et réactions durant les DVP, etc.). Pour comprendre l'approche d'Usclat (2007a), nous n'avons d'autres choix que de bien saisir les apports d'Habermas (1991) concernant sa théorie de la discussion, son éthique de la discussion. Pour notre part, nous pensons qu'Habermas apporte quelque chose de fondamental dans notre société pluriculturelle et interculturelle et spécifiquement dans la DVP avec la pragmatique universelle, mais nous gagnons à la compléter avec la philosophie de Mounier, tout comme Usclat commence à saisir comment celle-ci peut compléter celle-là.

3.4.7.1 HABERMAS, FONDEMENT DE LA PENSÉE D'USCLAT

Habermas vient nous aider à rendre concrètement possible de favoriser la variation des interprétations, mais aussi, et surtout la recherche du consensus dans une CRP. Usclat vient opérer un raffinement, une maturation dans la discussion et la posture de l'animateur ; c'est pourquoi nous avons entrepris de finir avec son approche. Lorsque nous tenons compte de la théorie de la discussion d'Habermas, il y a contradiction à ce que l'animateur ne participe pas sur le fond aussi en vertu de la recherche du « meilleur argument » (Habermas, 2005, p.308), qu'Usclat considère comme une force « de motivation rationnelle » (Usclat, 2007, p.105) ²² qui convoque le « principe d'universalisation « U » : « Je ne peux pas ne pas vouloir que mon argument puisse être accepté par tous ceux qui y sont exposés ou qui pourraient l'être » (Usclat, 2009, citant Habermas). Comme l'animateur est présent, qu'il écoute, il doit aussi participer, au même titre que les autres, mais pas au même niveau, sinon il ne rendra pas effectif, il rendra caduc, le principe « U ». D'autant plus qu'Habermas, refuse dans toute discussion, une position par-en haut, surplombante d'un observateur tout simplement parce que dans une discussion, et ceci est capital, il ne s'agit pas de compréhension, mais d'« intercompréhension ». Il s'agit d'une coconstruction de sens, la DVP est une

²² Ce n'est pas l'autorité qui fait argument, mais " l'argument le meilleur ", comme dit Habermas (1987), qui fait autorité, cité plusieurs fois par Usclat (2007a), entre autres à la page 103 et les pages suivantes

dynamique inclusive, englobante et non excluante. Cette intercompréhension habermassienne se réalise, est rendue possible par l'« intersubjectivité », cette perspective épistémologique vers laquelle nous tendons avec Daniel (2013). Ce n'est pas parce qu'il n'y a pas de communication idéale qu'il n'y a pas d'idéal de communication ou, comme le dit Habermas, de « situation idéale de parole » (Usclat et Daniel 2012)²³. Les acteurs de la CRP, en s'intercomprenant, ils se reconnaissent en même temps comme des sujets et des auteurs légitimes. Ceci fait de la DVP le foyer d'une autorité autorisante, dans une DVP, les autres réalisent qu'on a besoin d'eux.

Ce que dit Habermas au sujet la société concernant cette éthique de la discussion par l'intersubjectivité qui permet l'intercompréhension, qui ouvre sur l'action, l'agir communicationnel, le primat de la justice et du raisonnable sur le bien pour favoriser un consensus, Usclat va l'appliquer pour la DVP. Différemment qu'Habermas exprime la subordination du bien sur le juste (Cervellon, 2005) comme base de son éthique de la discussion (Habermas, 1991), nous pensons plutôt la compréhension du juste par le bien et vice-versa, tout en respectant leur signification différente, c'est comme un seul sommet qui peut favoriser, selon nous une intercompréhension intersubjective beaucoup plus incarnée.

²³ Qui « n'est ni un phénomène empirique ni une construction pure et simple, mais une supposition inévitable que nous faisons réciproquement dans des discussions » Habermas, 1987, p. 326

CONCLUSION

Nous éduquons parce que nous voulons permettre à l'enfant de devenir pleinement ce qu'il est, une personne libre, tournée vers l'autre, en dialogue avec l'autre, pour favoriser un idéal du vivre-ensemble, de la démocratie. Un dialogue qui suppose l'intelligence, l'émerveillement, l'étonnement, une pensée critique/constructive dialogique qui ouvre sur un jugement qui, tout en nous enracinant dans le réel, nous donne les ailes nécessaires pour s'engager dans notre recherche humaine de sens. On ne peut séparer éducation et philosophie, ce que la philo pour enfant ainsi que les fondements de l'éducation ont saisi depuis longtemps.

Trop souvent, le matériel de la recherche théorique spéculative ne porte que sur une portion de texte se prêtant bien à l'argumentation que l'on souhaite soutenir et, aux yeux du lecteur critique et à nos yeux, il s'agit là d'une de ses faiblesses majeures. C'est pourquoi, pour éviter cet amateurisme, nous avons lu, relu et lu encore, chercher à comprendre toujours plus par plusieurs lectures connexes de la source, ou de secondes mains, pour s'assurer de se rapprocher le plus possible du sens de l'auteur pour éviter tout hors contexte et de la possibilité ne pas tenir compte du cotexte, évidemment, qui donne sens. Nous avons porté attention à l'enrichissement des différentes interprétations ; l'écoute de l'autre pour l'autre étant fondamentale dans une RTS.

En synthèse, c'est avec Lipman, et son influence d'Aristote, par Marie-France Daniel, que nous avons été introduits à l'importance du dialogue qui favorise la CRP suscitée par la posture socratique de l'animateur. La structure plus collaborative de la CRP va favoriser un climat de confiance nécessaire pour le développement des habiletés de dialogue nécessaire pour l'épanouissement plénier de la pensée critique/constructive dialogique. Une pensée en cheminement vers une plus grande complexification, un plus

grand raffinement qui tiendra compte des perspectives épistémologiques, des différents modes de pensée et de la typologie des échanges.

Tozzi, avec son influence de Platon, parle davantage de discussion au sens de « secousse » qui nous aide à mieux penser. Il attache une grande considération à la construction de la dimension démocratique de la CRP par son approche coopérative (influencé par Freinet et Oury), l'attribution de rôles aux élèves. Son pragmatisme déductif, rationaliste, va permettre l'aventure du « problématiser », du « conceptualiser », de l'« argumenter », en soi, du « philosopher ». En laissant place à l'utilisation du mythos, il nous ouvre au caractère de précompréhension et de postcompréhension que permet la métaphore.

Quant à Brenifier et son influence de l'elenchos de Socrate, l'original du groupe, il devient le prophète de l'altérité si essentiel pour penser, découvrir, se découvrir, rencontrer l'autre. Il nous propose le jeu de la confrontation, d'une lutte, d'un « corps à corps » au niveau de la pensée, il nous invite à « penser l'impensable », au « not caring thinking », la nécessité de ne pas tenir compte de soi pour mieux penser, pour chercher plus authentiquement la vérité qui nous rend libre. Son approche s'intéresse davantage à la vérité-contenu par une très grande rigueur, une grande exigence de cohérence et avec une posture de l'animateur plus interventionniste qui exige une plus grande compétence de celui-ci.

Lévine, pour sa part, influencé par la philosophie de Lévinas, la psychanalyse de Freud et Lacan, nous propose une propédeutique à la PPE qui éveille le jeune à la pensée, sa pensée, à être source de sa pensée, responsable des grandes questions de l'humanité. Son insistance sur l'estime de soi, la dimension de la psychologie profonde de l'enfant, la dignité infinie de la personne humaine, la posture silencieuse de l'animateur, favorise un terrain de jeu sécurisant, plus maternant, « hors menace » où l'enfant peut oser penser des sujets problématiques ou dramatiques, à sa mesure. Il est le

messager de la dimension essentielle de « se mettre à la place de l'autre » pour penser et dialoguer. Il incite l'enfant autant à un travail au niveau identitaire qu'au niveau de ses représentations du monde. Son approche humaniste, qui marche avec la jambe de la pédagogie et celle de la psychologie, ose nous initier au débat entre le sujet et lui-même (débat interne avec le « langage oral interne ») ayant comme visée de nous aider à sortir de notre aliénation du désir de l'autre sur nous pour accéder à notre désir propre. Cette propédeutique à la PPE nous présente l'enfant philosophe, anthropologue et métaphysicien. C'est parce que c'est une propédeutique que nous avons décidé d'enlever au complet la partie de Lévine des résultats (aussi pour éviter d'alourdir le mémoire) mais nous tenions à laisser une trace de lui dans la conclusion à cause des principes de base en PPE ci-haut mentionnés qui sont émergés de notre recherche. Lévine a influencé les autres approches également.

Pour finir, Usclat, influencé par Habermas, Mounier, Soëtard, Rancière, nous confirme la nécessaire recherche, l'inéluctable travail sur sa pensée, l'impératif cheminement de l'animateur de PPE pour développer un meilleur jugement et ainsi vivre une autorité qui fait croître l'autre, qui « augmente » l'autre, qui autorise tout en « auteurisant » les participants de la PPE. Les élèves vont ainsi lui accorder à lui comme aux autres participants cette autorité, dont il sera l'initiateur par contagion. L'animateur « alpiniste » propose des questions, des commentaires comme autant de choix de prises, pas trop proches, pas trop éloignées, aux élèves pouvant les aider à escalader le sujet de leur recherche par leur argumentation, pour les aider à s'approcher du meilleur argument. Contrairement aux autres, Usclat nous invite à penser la possible participation de l'enseignant sur le contenu de façon modulée, par modalisation tempérée et avec l'aide de la « proimposition » de façon à encourager, par l'agir communicationnel d'Habermas et l'éthique du dialogue une intercompréhension fondée sur l'intersubjectivité.

De toute cette exploration de ces différentes approches émerge des principes de base à l'animation d'une PPE non seulement par approches préconisées, mais surtout comme résultat pour l'animation de toute approche de PPE. L'animateur n'aura donc pas le choix d'user de son jugement professionnel, qui va s'aiguiser par sa pratique de la PPE et sa prise de connaissance des références de ce mémoire, pour en user avec discernement selon le contexte, le sujet, les habiletés à développer, les élèves, les événements, les apprentissages souhaiter, etc. Dans l'idéal, on ne vivra plus telle ou telle approche comme une technique, une application, un robot, mais en choisissant, en jugeant celle qui nous convient, en insistant sur tel et tel principe de base, de façon professionnelle dans l'esprit de la PPE ajusté aux élèves, à l'animateur, au sujet exploré, aux apprentissages recherchés, avec plus de liberté, de façon plus compétente, plus signifiante, plus féconde aussi. C'est à l'émancipation, la maturation de la PPE que nous sommes conviés, peu importe l'approche. Les principes de base qui ont émergé de telle approche spécifique de PPE ne sont pas rattachés uniquement à cette approche spécifique, mais, nous semble-t-il, font bel et bien partie des principes de base à respecter pour l'animation de toute PPE. L'engouement pour la PPE dans le monde, les différentes approches, les différents mouvements de la PPE dans nos différentes cultures et sociétés ont eu un temps de croissance suffisant qui a favorisé la variation des interprétations de ce qu'est la PPE, mais il est maintenant temps de faire quelques tentatives d'un certain consensus au niveau de ces différentes interprétations (pour mieux cerner l'esprit de la PPE aussi), ce que nous avons tenté de faire par notre abduction, notre découverte concernant les principes de base de l'animation d'une PPE qui sont, pensons-nous aussi, des principes de base de l'éducation.

Je présenterai maintenant les points forts les plus signifiants de chacun des courants comme autant de principes de base qui ont émergé de cette recherche théorique spéculative.

Du courant de Lipman (2006) ressort principalement son approche pragmatique-inductive, la facilité d'application de la méthode au Québec puisque les histoires de Lipman, ainsi que les divers livres du maître avec les explications, les plans de discussion et les exercices sont traduits en français. La posture socratique de l'animateur est davantage au niveau d'une maïeutique maternelle. Il évite les questions conflictuelles qui touchent les valeurs, ne va pas en profondeur par rapport aux questions existentielles, sinon après un long processus qui respecte davantage selon lui le cheminement psychophilosophique de l'élève selon son âge. Cette approche est davantage en adéquation avec notre climat psychoreligieux au Québec, donc une intégration plus facile au milieu scolaire québécois. Par contre, on y perd au niveau d'une possibilité de confrontation, de remise en question des valeurs, du système, du conformisme social du Québec. Comme il est considéré comme le principal fondateur de la philo pour enfants, celui qui l'a davantage systématisé, il est intéressant de lire tous ses écrits en lien avec la philo pour enfants pour intégrer l'esprit de la philo pour enfants sinon on risque de s'en tenir à une méthode, d'en rester seulement à une technique. Les principaux formateurs de philo pour enfants s'en tiennent surtout à son approche. Même la recherche au Québec en philo pour enfants s'en tient essentiellement au courant lipmanien. Une recherche, qui, soit dit en passant, est très fructueuse, particulièrement avec les travaux de Marie-France Daniel (2005, 2007, 2013). Mais on constate une forme de monopole ou d'ornière par rapport aux autres courants. Une tendance qui peut nous faire bifurquer, dévier des finalités générales des cinq courants pris ensemble. Chacune des approches ont une insistance sur l'une ou l'autre des finalités générales, soient : 1) L'émancipation de la personne. 2) L'émancipation de la collectivité, de la société, de l'humanité qui favorise un meilleur vivre-ensemble. 3) Le désir, la recherche de la vérité, ou du vrai, ou du vraisemblable pour d'autres.

Lipman nous rappelle qu'il veut permettre aux enfants de développer leur pensée critique non pour elle-même, mais pour en arriver à favoriser un jugement « bon », qui favorise une culture de paix en nous et entre nous, entre les nations. C'est davantage

dans le courant Lipman que les recherches se sont faites autour des perspectives épistémologiques, des différents modes de pensée, de la typologie des échanges entre les élèves. C'est un apport non négligeable. L'ensemble des courants se sont plus ou moins posés la question de ce qu'est la pensée critique, mais encore une fois Daniel (du courant Lipman) en a débroussaillé beaucoup pour nous.

Ainsi, comme nous donne à penser Daniel (2013), les études théoriques et empiriques indiquent qu'il est essentiel de la développer chez les jeunes, en ce qu'elle stimulerait l'autonomie intellectuelle (Cuypers et Haji, 2006 ; Mejia et Molina, 2007), favoriserait la stabilité des apprentissages (Peters et al., 2002 ; Torff, 2006) et permettrait de résoudre plus adéquatement le problème à l'étude (Golding, 2009). Lorsqu'exercée sur soi, elle permettrait à chaque individu d'apprendre à se connaître et améliorer son expérience (BCM-E, 2000) ; elle permettrait de mieux s'intégrer socialement (MEO, 2005), de prendre des décisions éthiques éclairées (Darling, 2002, 2006 ; Fong, 2002 ; Thomas, 2001), et elle vitaliserait les démocraties (Lipman, 2003a).

Le principal formateur de philo pour enfants au Québec, monsieur Michel Sasseville (1993, 2007, 2014, 2016), qui se rapporte lui-même du courant Lipman, nous aiguille sur une différence essentielle par rapport aux autres courants, c'est-à-dire l'importance du dialogue qui laisse place à l'autre, à l'altérité et nous met en garde de sombrer dans ce que les Européens nomment souvent le débat. Selon lui, le débat peut nous faire tendre à chercher davantage à avoir raison, à vaincre, à battre l'autre qu'à tendre vers la recherche même de la vérité avec l'autre, comme dans le dialogue qui implique un certain dépouillement de soi, l'humilité, la délibération, un raffinement de la pensée. Dans le dialogue qui semble intégrer davantage la rationalité et les sentiments, il pourrait, selon ce point de vue, favoriser une approche plus humaine qui respecte, intègre toutes nos dimensions, donc s'approcher davantage d'un sens plus complet. On n'a pas encore trouvé une philo pour enfants (sauf pour Sébastien Yergeau (2013 avec Gagnon et Couture) qui favorise un questionnement qui débouche sur l'action et vice-

versa, une PPE qui intégrerait toutes les dimensions de la personne (corps, cœur, esprit). Il y a effectivement beaucoup d'avantages relationnels dans le dialogue avec la méthode Lipman, mais est-ce au détriment de la vérité, de la cohérence, de la rigueur logique, éthique, esthétique, anthropologique, politique. Cette vérité n'est-elle que douce, maternante ou peut-elle être corrosive, autoritaire, obligeante, source de réformes libérantes ? Par contre, que penser d'une vérité qui ne serait pas relationnelle qui ne rechercherait pas la communion avec l'autre ? Ne peut-elle pas être au moins sous ces deux formes, c'est-à-dire, maternelle et paternelle, nous aider à accoucher de soi et nous permettre de mourir à soi pour vivre l'aventure d'aller à la rencontre de l'altérité, de l'autre ? Pourrait-elle même nous inviter à dépasser ces distinctions et les intégrer dans une recherche, un désir de la vérité qui nous ouvrirait sur une transcendance nommée ou pour d'autres sur la vérité du désir constitutif de l'humain, comme nous y interpelle Socrate ?

Lipman insiste sur la dimension de la maïeutique maternante où l'animateur prend la posture socratique d'une sage-femme qui aide l'autre à accoucher de ses pensées, à structurer ses pensées et même devrait l'aider à naître à lui-même. Mais cette dimension spirituelle n'est pas ou presque pas présente en philo pour enfants. Usclat (2007) est celui des cinq qui s'en approche le plus en faisant des liens entre Habermas (1987) et Mounier (1950) par le personnalisme ; on pourrait également faire un rapprochement comme dans cette recherche avec Ricoeur (1990) qui est un néopersonnaliste. Voici une prospective intéressante pour l'animation d'une PPE, celle d'assumer cette dimension spirituelle en plus de permettre l'intégration de toutes les dimensions de la personne humaine tout en favorisant aussi l'intégration des différents modes de pensée.

Une grande force du courant lipmanien est sa vision de la communauté de recherche philosophique plus collaborative, qui se structure par elle-même, que coopérative, inspiré de Dewey et lui-même inspiré de Peirce (voir Agostini (2007) qui développe sur la communauté de recherche de Peirce, Dewey et Lipman). Le type de dialogue que

l'approche Lipman promeut, qui favorise les relations, va de pair avec une insistance marquée, pour le groupe, la CRP. Tellement que les recherches de Daniel (2013, ...) sont centrées davantage sur l'évolution du groupe que sur l'individu. Ces découvertes s'appliquent aux individus, mais avec un accent d'abord sur le groupe. Il manque l'équilibre encore une fois, c'est-à-dire le regard également centré sur le vécu de chacun des individus pris séparément, une étude psychologique de ceux-ci et possiblement une étude du cheminement psychophilosophique seraient à faire dans une recherche ultérieure.

La force de ce courant semble être au niveau de la création d'une CRP, du climat de confiance requis pour cela. La visée qui émerge des dires et du non-dit par l'expérience est l'insistance sur le vivre-ensemble, la démocratie à découvrir, à vivre et à construire. Cette force a aidé les groupes, et par ricochet les individus, à sortir de la perspective épistémologique de l'égoïsme pour s'ouvrir aux autres jusqu'au relativisme. Mais, comme les recherches de Daniel (2013) semblent le démontrer, elles ont toute tendance à se satisfaire de ce niveau et à stagner à cette perspective épistémologique; et on a vu les dangers du relativisme absolu dans nos sociétés et nos universités. Ce courant, insistant sur le vivre-ensemble, la démocratie, entraîne, sans s'en apercevoir, les enfants dans la dérive de nos types de démocraties actuelles, c'est-à-dire de ce que Tocqueville (2010, p.90-91) appelle la « tyrannie de la majorité », un conformisme social (également au niveau de la pensée). Cette force devient sa faiblesse parce que cette forme de PPE a développé trop d'insistance sur la collectivité, la CRP. Nous y perdons donc au niveau de l'individu et par le fait même, nous avons l'illusion d'une réelle communauté de recherche philosophique composée de « je » debout, libre alors que les individus sont dans un « on » impersonnel, fusionnel. Nous devons rééquilibrer, entre autres, par une sorte de « not caring about ourself » de Brenifier (2008), pour oser penser différemment non pour être différent, mais plutôt pour chercher plus loin que ce que tous pensent, pour oser remettre en question ce que peu de personnes questionnent, et nous devons le faire pour éviter la confusion.

C'est la notion de consensus qui fonde la notion de communauté de recherche, mais que fait-on des minorités ? Et si la majorité se trompait, peut-on avoir raison seul contre tous ? Penser n'est-ce pas a contrario l'effort de s'extraire du sens commun pour questionner ce que justement la majorité ne questionne plus et se donne pour évident ? Lalanne, 2007

Une autre force de ce courant c'est son insistance sur la vérité-forme (au détriment par contre de la vérité-contenue) et sur le dialogue. Les quelque 70 habiletés de dialogue sont d'ailleurs répertoriées par Mathieu Gagnon et Michel Sasseville (2012) ce qui nous permet de les faire découvrir pour les utiliser à bon escient par les enfants tout en respectant une évolution. Certains (Gagnon, Yergeau et Couture (2013)) vont même jusqu'à les évaluer. Dans ce cas, par contre, la difficulté réside alors dans le fait de permettre aux jeunes de penser par eux-mêmes et non pour avoir une bonne note ou pour dire ce qu'ils pensent que le professeur recherche. Selon Peirce, il y a un danger lorsque l'encadrement est trop grand et ne tient pas compte des limites concrètes, individuelles, psychologiques, sociales et culturelles des élèves. Ceci ne respecte pas le minimum de liberté qu'ils ont besoin pour évoluer au niveau de la pensée ; « ...l'esprit ne se laisse pas... enfermer... » Peirce (1931-35). Nous perdons ainsi toute la dimension de gratuité essentielle à la philosophie, à la philo pour enfants et au développement de son autonomie (l' « auto-nomos » d'Usclat (2007) inspiré de Soëtdard (2001, p.71), où nous souhaitons « faire l'homme de l'homme » (Soëtdard, 2001, p.56), où nous espérons pour lui la liberté nécessaire pour qu'il puisse devenir lui-même. Lipman est inspiré, dans sa recherche de la vérité, par le pragmatisme de Peirce (1931-35) qui le définit ainsi :

« Considérer quels sont les effets pratiques que nous pensons pouvoir être produits par l'objet de notre conception. La conception de tous ces effets est la conception complète de l'objet. » Peirce, 1931-35, p.3711

Cette définition du pragmatisme doit être complétée par celle, également de Peirce :

« La vie est supérieure à la pensée dont elle est la fin ou même la règle. C'est une formule encore bien vague, à force de vouloir être large. Mais on en trouverait

difficilement de plus précise ; car le pragmatisme est moins une doctrine qu'une méthode, et moins encore une méthode qu'un « esprit », une certaine façon concrète, vivante et libre d'aborder et de traiter les problèmes philosophiques. Or un esprit ne se laisse que malaisément enfermer en une formule. » Cantecor, 1907, vol. 14, p. 355

Brenifier (2004) a une intéressante critique du pragmatisme et des CRP qui en sont issues avec son idée de « penser l'impensable », oser les conflits qui permettent à l'altérité de nous ouvrir sur du neuf. Brenifier critique la recherche de consensus à tout prix. Pour lui, « c'est la notion de consensus qui fonde la notion de communauté de recherche » Brenifier (2004). « Le bon sens », « la croyance raisonnable » souvent propre aux pragmatistes, peuvent rendre parfois caduc le contenu qui émerge des CRP.

Poursuivons avec le courant Tozzi dont l'approche est axée d'abord sur la « démocratie », aussi sur le fait d'apprendre à bien penser, penser par soi-même et la CRP. Il parle de discussion et non pas tant de dialogue. Ce courant est plus structuré et structurant que celui de Lipman auquel il ressemble beaucoup et dont il en est issu, mais avec des différences importantes. On parle de CRP coopérative avec une structure que l'animateur amène. Les élèves ont tous un rôle (secrétaire, président, reformulateur, synthétiseur, discutant, observateur) ; ils feront le tour de tous les rôles, ce qui leur permettra de développer, d'une autre façon, un point de vue différent sur le même sujet, mais aussi et surtout de discerner les différentes composantes de la démocratie, les différents principes de base de l'esprit démocratique ainsi que ces prérequis indispensables. La dimension plus structurée que Lipman va, selon Tozzi, sécuriser les enfants pour les inciter à se livrer, à oser davantage le jeu d'essayer à penser par eux-mêmes, de tenter des hypothèses, de critiquer certaines approches ou même s'autocritiquer. Par contre, ils n'auront pas la liberté de critiquer beaucoup leur propre fonctionnement imposé de CRP.

En Amérique, avec Lipman, surtout comme leader de la PPE, nous utilisons principalement l'induction, le pragmatisme inductif surtout. Il existe d'autres façons par

contre de découvrir le réel (sinon nous risquons souvent de prendre les ombres de la caverne de Platon pour la réalité), on a qu'à penser aux mathématiques, à l'astrophysique dans l'infiniment grand, à la physique quantique dans l'infiniment petit, etc. où l'on utilise souvent la déduction pour ensuite tenter de vérifier par induction, dans l'expérience, mais ce n'est pas toujours possible, comme souvent en science humaine ou en éducation pour ce qui est des finalités de ceux-ci.

La déduction est par contre également très importante. Tozzi se situe davantage du côté des rationalistes comme Platon, des idées, de l'esprit alors que l'induction nous familiarise avec les empiristes, Aristote, le corps, la matière. Comme la personne humaine n'est pas que matière, ni qu'esprit, on doit favoriser une PPE qui intégrera l'induction et la déduction. Le pragmatisme est une tentative pour dépasser ce conflit, mais nous pouvons aussi se servir de notre jugement pour utiliser l'inférence qui convient le mieux selon le contexte. Peirce définit le pragmatisme par l'abduction et le processus abductif est impliqué dans la sérendipité. C'est pourquoi une piste sérieuse de futures découvertes universitaires serait à risquer, à explorer certainement du côté de la sérendipité (voir les écrits de Sylvie Catellin (2014) aussi. Ce n'est pas pour rien si dans les universités dynamiques on commence à risquer en osant parler d'interdisciplinarité...où la physique doit être à l'écoute de la chimie, de l'éthique, de la sémiotique, de la psychologie, de l'éducation, etc., et vice-versa. D'ailleurs, malgré leurs mésententes, leurs divergences, la philosophie pour Socrate, mais aussi pour Aristote et Platon commence et finit avec l'émerveillement !

L'esprit déductif favorise la précision et cela se manifestera par un type de CRP plus structurée ainsi que dans le type de dialogue que Tozzi va nommer « discussion ». Pour des questions culturelles sans doute, la discussion en Europe prend davantage le chemin d'un jeu. En Amérique, elle est perçue comme un moyen plus confrontant ou même agressant. Un jeu qui permet aux élèves de la CRP de s'élever ensemble vers une

argumentation plus raffinée, plus vraie dans une saine tension. Un jeu aussi qui nous permet de sentir le « je » de l'autre et donc de le rencontrer au-delà des mots.

Marie-France Daniel n'est par contre pas de cet avis :

« La discussion suppose l'examen d'un fait ou d'une situation en confrontant les opinions et en y opposant des arguments. La discussion se rapproche du dialogue, mais n'en contient pas la nécessaire rencontre intersubjective avec l'autre, puisqu'elle peut s'affirmer dans des débats, la confrontation ou tout autre type d'échange qui ne présuppose pas d'emblée la coopération ou la coconstruction des arguments. Quant au dialogue, je l'associe à la délibération et, ce faisant, lui accorde une plus grande complexité sur les plans cognitif (conceptualisation, transformation des perspectives, autocorrection, catégorisation), épistémologique (intersubjectivité versus égocentrisme et relativisme), social (recherche en communauté de pairs, écoute de l'autre et décentration) et éthique (coopération et responsabilité envers soi, envers les pairs et envers la société ». (Tiré de Tozzi, 2013)

Tozzi associe parfois le mot discussion au mot débat, Sasseville (2014) ne vas pas dans ce sens non plus quand il pose la question : « pourquoi je n'aime pas le mot débat? ». En ce sens, pour Sasseville, le mot « débat » serait donc inapproprié pour décrire ce qui se passe dans une communauté de recherche philosophique. Dans un tel contexte, il ne s'agit pas d'un débat, mais d'une délibération. Le mot débat nous renvoie à l'idée qu'un point de vue doit l'emporter sur un autre, peu importe comment nous y parviendrons. Ce qui n'est pas le cas lorsqu'il s'agit de délibérer. La délibération est une recherche et la recherche peut nous mener, non pas à la confrontation de différents points de vue, mais plutôt à la rencontre de ces derniers dans un effort de compréhension visant à réunir cette diversité en une image qui donne un sens élargi à notre expérience.

L'important dans une communauté de recherche philosophique, c'est d'apprendre, disait Ann Margaret Sharp, « que le travail de compréhension critique visant de meilleurs jugements consiste à entrer dans l'univers de l'autre » (tiré de Sasseville 2014).

La règle d'or de Paul Ricoeur, philosophe, qui parle pourtant de « dialogue ininterrompu et illimité avec l'autre » est de savoir « se confronter à l'obstacle, toujours ». Donc la confrontation et la dimension d'altérité ne sont pas suscitées que dans le concept de discussion, mais peut-être aussi dans le concept de dialogue.

Et si la discussion ainsi que le dialogue étaient nécessaires à la rencontre vraie et altruiste de l'autre ainsi qu'à une compréhension plus sensée ? « Amour et vérité se rencontrent, justice et paix s'embrassent. » Ps 84, TOB

En définitive, le courant Tozzi, tout en étant proche du courant Lipman est aussi proche du courant Brenifier. C'est ainsi que la précision, la finition de Tozzi (2008) va insister sur le processus de penser qui inclura les trois exigences intellectuelles : « problématiser », « conceptualiser » et « argumenter ». On insiste davantage sur le contenu que sur la forme ou les habiletés de dialogue, contrairement au courant Lipman. Les élèves et les animateurs bénéficient beaucoup de l'ouverture de ce courant à l'écoute et de sa compréhension des mythes, particulièrement les mythes platoniciens²⁴. Pour notre part, nous pensons que c'est l'apport le plus original et profitable de ce courant pour les enfants et pour les autres courants. Comme nous l'avons vu, le mythe est souvent conçu comme une précompréhension qui nous ouvre, comme une étape préalable, sur la compréhension par le logos. Mais il n'est pas interdit de penser que ce dernier n'arrive pas toujours à nommer, à verbaliser le vécu et le réel adéquatement ou de façon significative et qu'on doive avoir recours à une autre forme de mythos : la métaphore.

²⁴Un vidéo intéressant avec Tozzi : <https://www.youtube.com/watch?v=xfirX4tgoTQ>, du colloque Les Lumières de la fiction, Littérature (de jeunesse) et philosophie (avec les enfants), organisé en juin 2017 par Nathalie Prince (Professeur de Littérature générale et comparée à l'Université du Maine, Directrice du labo 3L.AM) et Edwige Chirouter (MCF-HDR en philosophie à l'Université de Nantes) et avec le soutien de la Chaire Unesco « pratiques de la philosophie avec les enfants », le programme EnJeu(x) de la Région des Pays de la Loire et l'Université du Maine.

C'est par l'influence des pédagogies coopératives de Freinet et Oury que le courant démocratico philosophique de Tozzi trouve un bel équilibre qui favorise un humanisme plénier des enfants. Un équilibre entre la confiance en l'enfant, son potentiel qu'il pourra actualiser par toutes sortes d'expériences (le « tâtonnement expérimental »), en favorisant sa prise de parole, l'expression de sa pensée, son autocorrection qui augmente leur motivation, leur désir d'école. Les invariants (Freinet, 1964), sortis d'un credo pédagogique découvert par l'expérience, sont encore une prospective d'avenir intéressante pour la PPE et en lien avec la réforme actuelle de l'éducation au Québec (Inchauspé). Par exemple, les invariants suivants : # 19 « Les notes et les classements sont toujours une erreur. », #20 « Parlez le moins possible, #25 « La surcharge des classes est toujours une erreur pédagogique. », #12 « La mémoire, dont l'École fait tant de cas, n'est valable et précieuse que lorsqu'elle est vraiment au service de la vie. » pourraient encore faire partie de l'application d'une section d'une éthique pour guider une réforme en éducation. L'optimiste et l'espoir en la vie de Freinet sont équilibrés par la psychologie d'Oury qui est plein d'espérance aussi, mais tient davantage compte des limites des enfants, de leurs besoins de sécurité, de repères, d'encadrement, de structures, de règles de vie qui vont favoriser les apprentissages. Freinet parle de pédagogie institutionnelle.

En ce qui concerne le courant d'Oscar Brenifier, considéré comme le mouton noir des différents courants de PPE, celui qui est à même de questionner, de remettre en cause certaines façons de faire ou de penser ou certaines structures, certains objectifs ou priorités de l'ensemble des courants de PPE.

Notre pratique de la PPE a commencé à partir des écrits de Lipman et des traductions de Sasseville (ex : Harry Stottlemeier et le livre du maître (Lipman, 1978), etc.) ainsi que ceux construits dans un questionnement sur la violence dans la collaboration entre l'organisme la Traversée et Sasseville. Par la suite, nous avons apprécié les écrits de

Brenifier (2004, 2007, 2008 et l'institut de pratiques philosophiques²⁵) qui vont plus rapidement, directement aux questions existentielles, aux questions éthiques. Il n'a pas peur de soulever des tabous ou des sujets qui sont pris pour acquis ou des questionnements qu'on ne semble pas avoir droit d'exprimer.

Les gouvernements doivent s'appliquer à redonner aux humains le « goût de l'avenir », selon l'expression de Tocqueville (2010). En pareille perspective, le premier défi de l'éducation est de générer l'enthousiasme qui poussera les jeunes, les décideurs de demain, à progresser d'eux-mêmes vers de nouvelles quêtes de sens et de savoir et de nouvelles questions, en n'évitant pas les questions les plus brûlantes, à savoir les questions ultimes dont nous parlions, comme celle du sens de leur vie elle-même et de leur collectivité. Rien n'est plus nécessaire à cet égard encore, dans le présent contexte, que la philosophie.

Thomas De Koninck, 2004, titulaire de la chaire La philosophie dans le monde actuel, de l'Université Laval, site consulté le 4 octobre :

<https://www.lefil.ulaval.ca/Au.fil.des.evenements/2004/06.17/dekoninck.html>

Brenifier ose être comme l'enfant qui pose ses questions naïvement, sans peur, en toute confiance et qui cherche en vérité à découvrir du neuf. L'attitude de celui qui s'émerveille, qui s'étonne devant tout, qui ne tient pas pour acquis certains concepts, certaines notions, certaines évidences, certains absolus. Il n'insiste pas sur la CRP, contrairement aux autres courants. Il voit, au contraire, que si nous focalisons trop sur la CRP, la dimension démocratique, le vivre-ensemble, le « prendre soin » les uns des autres, d'une certaine théorie du « care », nous passerons à côté de notre recherche philosophique. Son accent est surtout centré sur la recherche de la vérité pour elle-même. Il y a une hiérarchie dans les valeurs et la vérité semble passer avant l'amitié pour Brenifier, comme pour Platon. Aristote (2007, traduction de l'Éthique à Nicomaque de Tricot) le pense aussi, mais avec de grandes nuances qui donnent une autre compréhension à la vérité et à l'amitié. Parce que, sans vérité, il ne pourrait y avoir de véritable amitié et peut-il y avoir vérité sans amitié ou amour agapê ? Pour notre part nous pensons qu'il ne peut y avoir de vérité digne de ce nom sans amour. Imaginez une science sans amour, sans éthique (on a qu'à regarder les recherches qui se font pour

²⁵ Site consulté le 4 octobre 2017 : <http://www.pratiques-philosophiques.fr/>

prolonger la vie de certains multimilliardaires...). À moins que sa façon de prioriser la vérité soit pour atteindre la finalité de l'amitié ou de l'amour ?

L'apport principal, l'originalité de Brenifier réside dans sa fidélité à la posture socratique, dans sa maïeutique. C'est-à-dire aider l'autre à accoucher de ses pensées, de lui-même avec une insistance sur l'elenchos. La pratique de la réfutation (elenchos) a pour but de montrer à celui qui se croit savant qu'il est en réalité ignorant, par un questionnement qui apporte un doute, qui soulève une incohérence, qui soulève une dimension oubliée. Cela aide son interlocuteur à passer de la double ignorance à la simple ignorance qui va le remettre sur le chemin joyeux de la recherche authentique de la vérité qui rend libre. Cette approche, sans nul doute, plus corrosive, plus âpre, mais combien essentielle, est trop souvent volontairement ou non escamotée, voir même évitée, souvent au profit, soi-disant, de la CRP, du climat pacifique de la CRP. Si le conflit est continuellement évité, ça va finir, un jour ou l'autre par nous éclater en plein visage, par faire du tort à la CRP, aux relations mêmes qu'entretiennent entre eux les élèves et la société qui se construit. Brenifier (2004) nous réapprend notre rôle fondamental d'animateur de PPE et d'éducateur, d'éveilleur de conscience par l'importance capitale de favoriser chez les enfants et les adultes la rencontre de l'altérité d'où l'immense fécondité du conflit (cognitif, affectif), de la surprise, de favoriser l'étonnement, l'émerveillement, la colère, le désaccord. Ce conflit doit, évidemment, être encadré et sécurisant. S'il n'y a pas cette confrontation, ajustée à l'âge des élèves, à leurs forces, leurs limites, leurs tempéraments et au contexte, il n'y aura que du connu, que moi-même. Il n'y aura pas révélation de l'altérité, pas d'étonnement et donc pas de découverte. Sans l'elenchos, il y aura une tendance à la recherche de fusion avec la mère donc une régression psychologique, philosophique et relationnelle. La pratique avec discernement de l'elenchos favorise la rencontre de l'autre dans son altérité, donc permet à l'autre d'exister et se réjouit même qu'il existe davantage. Grâce à l'elenchos, il y aura, non pas recherche de fusion avec l'autre, avec la réalité, mais bien recherche de communion avec l'autre, avec la réalité. L'elenchos permet une recherche vraie,

permet de réels apprentissages, la découverte de connaissances qui permettront un réel épanouissement de la personne humaine, une réelle naissance par l'autre, par l'altérité (comme l'étymologie du mot con/naissance nous y conduit). Brenifier (2004) nous initie pour cela à « penser l'impensable » comme technique, mais surtout un esprit qui nous donne l'attitude de chercher en vérité, sans tenir compte de soi, de son ego, l'attitude pure de l'enfant qui cherche pour vrai, l'attitude de l'adulte qui est tournée vers l'autre pour l'autre, vers la vérité pour la vérité.

.....« Penser l'impensable ». Cela signifie que nous ne voulons pas penser, argumenter ou défendre principalement ce que nous pensons, mais d'abord ce que nous ne pensons pas.

Cette posture plus corrosive, ce type de « care » plus paternel est plus difficilement applicable par les enfants entre eux, mais pas impossible. L'elenchos demande un encadrement, une structure plus serrée, plus de questions d'où l'attitude nécessairement plus interventionniste de Brenifier. Et comme nos démocraties en Amérique se sont développées d'une façon telle que s'est développé ce que Tocqueville (2010) appelle la tyrannie de la majorité, il devient ainsi très audacieux de tenter de percer le conformisme social au niveau de la pensée de nos sociétés. Mais c'est notre devoir de citoyen que d'oser remettre en question ce que la majorité ne veut pas questionner, le faire pour permettre une plus grande liberté, fraternité, égalité... Lévinas (1968, 2009) nous donne des pièges à éviter pour ne pas s'engloutir dans le « même », pour nous aider à favoriser cette expérience bénéfique de l'altérité quand il nous développe son concept de l'expérience du visage de l'autre : « L'expérience de l'altérité est celle de la vulnérabilité de l'autre homme et solidairement du sentiment de ma responsabilité envers lui. » tiré de Lévinas (1988) (site consulté le 4 octobre 2017 :

<http://www.philophil.com/philosophe/levinas/ethique/levinas.htm>)

.....Brenifier s'est fait reprocher de ne pas avoir l'attitude éthique du « care », concept à la mode dont on parle abondamment ces temps-ci et qui semble être utilisé,

instrumentalisé davantage pour venir à la rescousse de certaines tendances féministes que dans le respect, la fidélité et la finalité du philosophe qui l'a philosophiquement conceptualisé :

le « care », comme « philosophie du prendre soin », de l'attention, de la sollicitude (concept développé par le philosophe P. Ricoeur), développée éthiquement par C. Gilligan ou politiquement par J. Tronto ou S. Laugier, pourrait être une version moderne de ce souci de soi, d'autrui et du monde, contrepoint à l'individualisme d'une société libérale fondée sur la l'intérêt particulier, la compétition et la performance. Tozzi (2012) du site consulté le 4 octobre 2017 : <http://www.beziers-perinatalite.fr/texte2012/MichelTozzi>

Pour notre part, nous pensons qu'il doit y avoir une conception, nous dirions maternelle du « care » et une autre paternelle du « care ». C'est à cette dernière que Brenifier nous convie lorsqu'il nous invite à ne pas prendre soin de nous-mêmes de façon à mieux prendre soin de l'autre, de la vérité, la vérité-contenu, la vérité-logos. Privilégier la vérité plus que l'amour que l'autre nous porte par amour pour l'autre. Privilégier la vérité de l'amour à l'amour de la vérité. On conçoit que chacun porte une insistance particulière sur l'un ou l'autre, mais que les deux sont inséparables, l'une se comprend par l'autre et vice-versa. Ce dépouillement de notre ego comme attitude primordiale pour avancer sur le chemin de la liberté de penser :

“not caring thinking” might actually be, in a certain way, the real form of “caring thinking”. The question is: what is it that we should not care about? And what advantages would we gain by “not caring”? The first “object” we should not care about is our own self, and from this abandonment we would gain an increased capacity to think. Strangely enough, “not caring” about oneself allows a greater possibility to commit oneself. (Brenifier, 2008)

Se pourrait-il alors qu'une CRP où l'on ne pratique pas l'elenchos n'est qu'un rassemblement d'ego qui se font l'illusion de rechercher ensemble la vérité qui libère alors qu'ils ne font que rechercher, chacun pour soi, leur propre ego ? Il n'y a alors ni communauté, ni recherche, il n'y a que l'énoncé d'opinions égocentriques (egotistic). Une telle CRP où l'on pratique ce « caring thinking » est très exigeante pour l'animateur ainsi que pour les élèves.

Le courant de Brenifier a une approche plus universelle de la PPE de par sa formation, les intérêts et les expériences qui l'ont mené un peu partout autour du monde. L'approche de Brenifier semble plus universelle peut-être parce que plus collé à l'approche de Socrate qui est dépouillé de lui-même pour l'autre, pour la cité, pour la vérité. Plusieurs de ses livres sont traduits en trente langues. Même si habituellement, il n'élabore pas beaucoup sur les déclencheurs, il a quand même produit des histoires adaptées aux différents pays où il est allé (Inde, Russie, pays à forte concentration musulmane, etc) et qui deviennent une richesse pour les autres cultures. Son élaboration des trois registres intellectuel, existentiel et social nous aide à tenir compte de plus de dimensions de la personne et de la CRP aussi par le registre social entre autres.

Concernant l'évaluation, Brenifier croit qu'on n'évalue pas le bien ou le mal, le vrai ou le faux des réponses, mais les sept situations suivantes :

1 - Compréhension des consignes, 2 - Clarté du propos, 3 - Savoir ce que l'on dit, 4 - Travail accompli, 5 - Satisfaire les consignes, 6 - Idées creuses, 7 - Même et autre. Il s'agit donc d'évaluer dans quelle mesure l'élève répète une même idée de façon inconsidérée ou bien trouve de nouvelles idées.

Nous croyons, pour notre part, que l'évaluation a sa place, mais dans le sens étymologique du terme c'est-à-dire donner de l'importance, c'est-à-dire de valoriser ce qui est dit, ce qui est fait, comment cela est fait, valoriser l'être des personnes pour les inciter à faire toujours plus, toujours mieux, pour les inviter à s'accomplir davantage, à actualiser leur plein potentiel, à pleinement devenir ce qu'ils sont. C'est parfois difficile, on doit être créatif tout en étant vrai parce qu'évaluer en dénigrant, en insistant sur l'erreur, sur l'échec, la faute, la défaillance, peut faire l'effet inverse selon les recherches du docteur en didactique des disciplines, enseignant-chercheur et formateur de professeurs, Gérard De Vecchi (2014). De Vecchi (2014) parle à plusieurs reprises « d'évaluer sans dévaluer », il nous invite vers une évaluation positive.

Une critique particulière du courant de Brenifier est que l'on revient toujours à son fondateur, à son « leaders ». Cela pose question sur sa posture plus directive, est-elle trop directive au point qu'elle empêche d'autres animateurs de continuer à inventer ce courant, comme il le reproche lui-même au courant Lipman? Ou plutôt, la posture de ce courant demande-t-elle plus d'habiletés, une meilleure connaissance de la philosophie, une formation plus étoffée que son Institut de Pratiques Philosophiques offre?

Et finalement le courant d'Usclat (2007) nous invite comme adulte à prendre nos responsabilités. On pourrait penser qu'il est mieux de ne pas avoir une autorité laxiste ou trop permissive, ni une autorité dictatoriale ou autocratique, ni une autorité de style désengagée, mais plutôt une autorité démocratique qui fait constamment appel à notre jugement professionnel comme la réforme d'Inchauspé nous évoque²⁶ ou encore la fonction symbolique de maître qui correspond à ce que l'on est (formation, compétence, expérience, personnalité, tempérament, valeurs, croyances) :

« Si la mise en relief de ce pôle est trop forte, on mise trop pour faire apprendre sur l'effet de sa parole et de son autorité. Si ce pôle est trop faible, l'élève n'a pas l'occasion de se confronter à une règle extérieure à lui et la possibilité de l'identification comme élément de motivation ne pourra plus jouer. » (Inchauspé, 2007, p.159).

Mais, même si on pourrait penser, qu'il va de soi que nous devons bannir les autres styles d'autorité au profit du style démocratique, la réalité nous rattrape. Tout en visant le sommet de la montagne, on doit tenir compte de la réalité du chemin parfois très rocailleuse. Usclat (2007) vise l'idéal au niveau de la posture du maître par rapport à son autorité ainsi que sa participation au contenu tout en tenant compte de la réalité du terrain.

²⁶ Inchauspé nous appelle à développer notre jugement professionnel : « Trois choses qui déterminent le travail du professionnel : la compétence, le jugement, l'éthique. » Inchauspé, 2007, p.155

L'animateur de PPE idéal, serait celui qui a développé suffisamment sa pensée critique/constructive dialogique pour en arriver à produire des jugements bons selon les situations, les contextes, les personnes, les sujets, et qui, pour cela, est capable de juger aussi quelle posture d'autorité utiliser pour favoriser l'épanouissement plénier des élèves. Souvent, il devra choisir la posture, le style d'autorité démocratique, mais il devra également parfois juger de choisir le style d'autorité permissif, autocratique ou même désengagé. Par exemple, dans le cas d'un élève qui attire l'attention, mais non d'une façon constructive, mais non violente, il pourra choisir de prendre soin de lui (« to care ») par l'ignorance intentionnelle de façon momentanée de ce qu'il fait ou dit. On doit tenir compte aussi du niveau de sensibilité qu'on doit accorder à l'enfant ou au groupe et le niveau de contrôle, d'encadrement, de structure qu'on doit exercer toujours dans le but de mieux servir la meilleure croissance de l'enfant et du groupe.

Chacun des styles d'autorité a ses avantages et ses travers, c'est pourquoi ça demande énormément d'ajustement, de discernement et d'humilité de la part de l'animateur de PPE. Mais on a toujours à l'esprit le style démocratique vers lequel on tend de plus en plus évidemment.

Tous les autres courants sont d'accord sur le fait que l'animateur de PPE ne doit pas participer sur le contenu de la PPE sauf Usclat (2007) ; c'est pourquoi, nous l'avons choisi, parce que nous pensons aussi qu'il y a, parfois, quelque chose à laquelle on ne peut passer sous silence auprès des enfants, au même titre qu'on doit apprendre au moins une langue à nos enfants pour avoir accès à tout un monde de significations, de liberté. Il est tout aussi important de leur faire découvrir qu'il existe aussi plusieurs langues, plusieurs significations, plusieurs modes de questionnement. Pendant qu'ils font un dessin (la PPE), on doit parfois leur pousser les quelques crayons des couleurs c'est-à-dire des arguments, des questionnements dont ils ne connaissaient même pas l'existence pour qu'ils puissent jouer eux-mêmes avec s'ils le jugent opportun. Mais cette participation doit se faire de façon modulée, avec une certaine modalisation, de

façon tempérée et respectant la subtilité et les limites de la proposition, de la proimposition (« jouer sur le fait de proposer une pensée sans l'imposer, c'est-à-dire en laissant voir toujours plus loin qu'elle sans jamais contraindre à la prendre comme telle » Usclat, 2008). Ceci favorise une ouverture sur tout un monde de possibilités plus grand où les élèves plongeront ou non selon leur jugement.

C'est ici que nous commençons à entrer dans l'originalité la plus féconde d'Usclat (2007), à savoir son influence d'Habermas (1987). Usclat (2007), dans sa discussion à visée philosophique, ne vise pas tant une plus grande compréhension de l'objet de recherche qu'une plus grande intercompréhension fondée sur l'intersubjectivité de tous les participants, de l'animateur inclus, de toutes les personnes présentes à la PPE. Ce qui signifie que cette façon de vivre la CRP dans ce courant de PPE est impossible sans reconnaître l'autre comme une fin et non comme un moyen pour faire valoir nos propos; l'autre comme sujet et non comme objet. Un sujet à part entière, c'est-à-dire autonome. Nous construisons ensemble, nous découvrons ensemble la vérité, une vérité qui ne favoriserait pas cette rencontre de l'autre et de tous les autres, qui ne favoriserait pas ou qui n'impliquerait pas cette communion avec tous est illusoire.

Initier un agir communicationnel et accepter d'y participer, c'est cesser de traiter l'autre en objet à manipuler, en instrument à utiliser à notre bénéfice, pour le poser en sujet. Plus exactement, nous voyons l'autre de la même façon que nous nous voyons nous-mêmes et comme nous pensons pouvoir justifier, le cas échéant, nos actions, nous supposons que l'autre en est lui aussi capable. Il s'agit là d'une idéalisation de l'autre, idéalisation qui s'appuie sur deux anticipations contrefactuelles qui font de celui qui est là devant nous non seulement un sujet, mais aussi un sujet responsable : 1) Nous nous attendons à ce que l'autre soit conscient qu'il observe des normes (nous posons que sa conduite est intentionnelle). 2) Nous nous attendons à ce que l'autre observe uniquement les normes qui lui semblent justifiées (nous posons que sa conduite est à ses yeux, légitime). C'est dire qu'au moment où nous initions un agir communicationnel ou

acceptons d'y participer, nous nous guidons sur la fiction d'un agir communicationnel pur ou encore d'une « situation de communication idéale » (Usclat et Daniel 2012). Précisons que ce n'est pas parce que nous voulons traiter l'autre en sujet responsable que nous adoptons à son endroit cette conduite, mais parce que nous y sommes contraints par la structure même de cette action orientée vers l'entente : en formant le projet de nous entendre avec l'autre, nous avons déjà posé l'autre comme sujet responsable. En initiant un agir communicationnel concret, nous avons déjà anticipé la possibilité d'une communication illimitée, libre de toute contrainte. Il y aurait certainement contradiction pragmatique à initier ou à accepter de participer à une action langagière visant l'entente et penser, simultanément, que l'autre n'est pas conscient des raisons qui le gouvernent et ne pense pas que ses actions sont légitimes.

Nous réalisons très tôt que cette recherche philosophique à laquelle les participants sont conviés est en même temps une recherche éthique, une éthique du dialogue dont se réclame Habermas (1986, 1987), Appel (2005), Ricoeur (1990).

Trois autres perles d'Usclat (2007), pour nous aider à mieux saisir la posture d'autorité de l'animateur, concernent : 1- l'étymologie du mot autorité (Autoritas : augmenter) et 2- la compréhension qu'a la philosophe Hannah Arendt (1972, 1996) des fondements transcendants de l'autorité versus une autorité plus horizontale, partagée par tous les participants de la CRP par leur reconnaissance mutuelle ainsi que 3- la notion de puissance et d'acte chez Aristote.

L'animateur de PPE qui vit de la gratitude par rapport à ses élèves, qui s'émerveille d'eux, les fait être « plus ». Il les initie ainsi par contagion à la reconnaissance, à la gratitude, à l'émerveillement les uns envers les autres, envers les objets de questionnement. L'émerveillement de l'animateur par rapport aux élèves les fait « être plus », les aide à structurer leur pensée, leur identité, à naître à eux-mêmes, à bien grandir, croître. Une autorité qui va aussi dans le sens de faire croître l'autre.

Pour ce qui est de la notion d'acte et puissance d'Aristote (Wojtyla, 2011, Moreau, 1996) qui résume bien le type de posture préconisée par Usclat (2007), en voici un exemple : Un enfant, un élève qui ne joue pas de piano, mais qui veut apprendre, est en puissance un pianiste, un joueur de piano, un musicien qui pourra le devenir auprès de quelqu'un qui est déjà en acte un pianiste. « Mais à ces puissances sont antérieurs selon le temps d'autres êtres en acte dont elles procèdent, car d'un être en acte est toujours engendré par un autre être en acte (Aristote, 1991, p.45) L'animateur de PPE vit le « philosophe » en acte et dans sa relation pédagogique à l'élève va lui permettre à l'élève de vivre le passage de la puissance à l'acte, de passer de son potentiel du « philosophe » à l'acte du « philosophe » comme tel.

La métaphore d'Usclat de l'alpiniste est également très parlante de l'autorité pour signifier l'importance de donner des exemples, des questions ou des arguments qui puissent faire sens pour les élèves, qui sont à leur mesure, que les élèves puissent s'en servir, qui sont à leur portée, comme des prises qui ne sont pas trop proche ou pas trop loin, pour aller plus haut dans leur argumentation, leur recherche.

On parle également d'une reconnaissance mutuelle par laquelle ils se donnent l'« autorisation à être des auteurs d'eux-mêmes et de leur propre pensée. » (Usclat, 2008) Il écrit que les objectifs de l'éducation, à la suite de Meirieu (2008), sont « de rendre les sujets capables, à la fois, de « penser par eux-mêmes » afin de résister à toutes les formes d'emprises... et de s'associer entre eux pour définir « le bien commun » dont parle Platon. Prendre part à une discussion, c'est donc reconnaître cette autorité à l'ensemble des participants et à chacun en particulier.

Avec Usclat (2007), on fait un pas de plus dans notre ouverture à l'altérité par notre confrontation, notre rencontre de l'autre. Avec Lipman, Sasseville et compagnie, on n'ose à peine le conflit, on l'évite, avec Tozzi, on laisse place à la confrontation, avec

Brenifier on la recherche puisqu'elle est source de nouveauté et avec Usclat, on la vit avec discernement, on ne la sublime pas. Ce n'est pas parce que c'est différent que c'est forcément vrai ou bon. Ce n'est pas parce que c'est une altérité que nous nous ouvrons tout corps, toute âme, on prend le temps de juger de la cohérence, de la pertinence ensemble pour le bien commun. Ça ressemble beaucoup à Brenifier, mais avec plus de subtilités qui facilitent la discussion, le dialogue.

La vérité-contenue tant recherchée avec Brenifier l'est aussi par la CRP du courant Usclat, mais non séparée de la vérité-relationnelle puisqu'unie à l'autorité relationnelle (qui coïncide avec la validation des arguments, la reconstruction, l'éthique du dialogue**). Avec Brenifier, on semble davantage viser la compréhension que l'intercompréhension. Reconstruire signifie qu'on s'interroge sur les finalités (le telos) des pratiques discursives et veut dire d'une part analyser, élucider et d'autre part reconnaître.

** « au lieu d'imposer à tous les autres une maxime dont je veux qu'elle soit universelle, je dois soumettre ma maxime à tous les autres afin d'examiner par la discussion sa prétention à l'universalité. Ainsi s'opère un glissement : le centre de gravité ne réside plus dans ce que chacun souhaite faire valoir, sans être contredit, comme étant une loi universelle, mais dans ce que tous peuvent unanimement reconnaître comme une norme universelle » (Habermas, 1986, p. 88)

Usclat (2007) va s'inspirer de Rancière (1987), Soëtard (2001) et opérer un rapprochement du personnalisme de Mounier (1950) et d'Habermas (1987, 1986) dans les finalités émancipatrices recherchées par la PPE, plus profondément qu'une reconnaissance de sujet dans l'autre et en soi-même est la reconnaissance (Ricoeur, 2004) de notre dignité infinie de personne qu'on ne peut réifier (chosifier, la considérer comme un objet), même si ça peut sembler plus pratique ou pragmatique... : « ... l'homme libre est un homme que le monde interroge, et qui répond : c'est l'homme responsable (Mounier, 1950, p.74) »

Pour conclure, voici une vision réaliste en un premier temps et par la suite ouverte et enthousiasmante de l'avenir en éducation. En regardant l'ensemble de notre système d'éducation actuel, nous pourrions nous questionner sur le fait qu'il semble se subordonner de plus en plus aux besoins du marché de l'emploi et du marché en général. La mission du système d'éducation de favoriser l'émancipation de la personne et de toute l'humanité, pourrait être questionnée à savoir si cet objectif peut être atteint dans un système qui met de l'avant l'approche pragmatique, celle de former les jeunes afin de répondre au marché de l'emploi. On préfère former des jeunes avec des connaissances spécifiques (ex. : les nouvelles technologies) qui seront obsolètes à moyen terme au lieu de leur apprendre à penser par eux-mêmes, de favoriser la pensée élargie et cohérente.

L'apport de la PPE est des plus actuel pour l'éducation et pour notre monde d'aujourd'hui. La PPE peut non seulement aider les jeunes à faire face aux changements de plus en plus nombreux qui viennent, mais à être créatifs, autocorrectifs, logiques, responsables (au sens éthique que Lévinas (1968, 2009) et Ricoeur (1990) l'entendent) et joyeux par rapport à la vie qui est toujours surprenante (comme le constate Charles Sanders Peirce avec nous). Ils peuvent alors sortir de la double-ignorance et penser par eux-mêmes.

Nous pensons que les gouvernements auraient avantage à laisser encore plus de place à la philo pour enfants dans le système d'éducation pour, selon les mots mêmes de Tocqueville, redonner aux humains le « goût de l'avenir », l'espérance. Ainsi, nous pourrions permettre à la jeune génération d'aborder :

... les questions les plus brûlantes, à savoir les questions ultimes dont nous parlions, comme celle du sens de leur vie elle-même et de leur collectivité. Rien n'est plus nécessaire à cet égard encore, dans le présent contexte, que la philosophie. De Koninck, 2010, p.230

Donc, nous ne cherchons pas que des questions, nous n'apportons pas que des questions comme animateur-participants, nous souhaitons que les enfants construisent seuls et ensemble des réponses, des tentatives de réponses, comme des hypothèses risquées qui pourront devenir fixées pour un temps, jusqu'au prochain étonnement. Aider les jeunes à devenir concrètement toujours plus libres, plus eux-mêmes (Soëtard, 2001) dans toutes les dimensions de leur personne et comme humanité.

Plus nous éduquons des enfants, des adolescents, plus nous approfondissons les courants que nous avons tenté de vous faire connaître, plus nous reconnaissons la pertinente question de reconnaître non seulement en ces approches une complémentarité essentielle mais aussi une interdépendance, un équilibre, une harmonie entre elles, plus, finalement, émergera, s'éveillera, en nous, le désir, l'idée, de déceler dans les différentes approches de PPE des principes de base pour tout éducateur. Et ça serait à continuer de vérifier, encore davantage, sur différents terrains de notre commune humanité. Qu'en pensez-vous ?

Merci.

RÉFÉRENCES

- Agostini, M. (2007). Généalogie du concept de "communauté de recherche" : C. S. Pierce, J. Dewey et M. Lipman. *Diotime*, (33), 1-9.
- Agostini, M. (2008). La philosophie pour enfants : apprendre à réfléchir et socialisation. *Diotime*, (36).
- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- Arendt, H. (1996). *Considérations morales*. Paris : Payot & Rivages.
- Aristote (2008). *Aristote Métaphysique*. Paris : Flammarion.
- Aristote (1964 vol. 1 et 1966 vol.2). *Aristote La métaphysique* (volume 1 et 2). Paris: Vrin.
- Aristote (2007). *Aristote Éthique à Nicomaque*. Paris : Vrin.
- Aristote (1991). *Métaphysique* tome 2 : Livre H-N. Paris : Vrin.
- Bellenger, L. (1980). *L'argumentation*. Paris : ESF.
- Belzile, A. (2008). *L'apport de l'expérience religieuse à la résilience, chez la personne ayant été abusée dans son enfance*. (Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec).
- Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Hachette.
- Brenifier, O. (2004a). Regard critique sur la méthode Lipman. *Diotime*, n° 21.
- Brenifier, O. (2004b). *La vie, c'est quoi ?* Paris : Nathan
- Brenifier, O. (2007). *La pratique de la philosophie à l'école primaire*. Toulouse : SEDRAP Education.

- Brenifier, O. (2008a). *Caring thinking about caring thinking*. Revision and suggestions by Janette Poulton, Institut de pratiques philosophiques. Récupéré de <http://www.pratiques-philosophiques.fr/la-pratique/principes-de-la-pratique/competences/?lang=en>
- Brenifier, O. (2008b). *Dis, maman, pourquoi j'existe ?* Paris : Nathan
- Brenifier, O. (2010a). Nasruddin Hodja, philosophe populaire et maître de la voie négative. Dans *La civilisation arabo-musulmane au miroir de l'universel : perspectives philosophiques*. P.229-240. UNESCO, Perspectives philosophiques.
- Brenifier, O. (2010b). *Le sens de la vie*. Paris : Nathan
- Brenifier, O. (2015). *L'Apologie de la métaphysique ou l'art de la conversion*. Paris : L'Harmattan.
- Brenifier, O. (2017a). Peut-on parler de pratique philosophique ? *Institut de pratiques philosophiques*. Récupéré de : <http://www.pratiques-philosophiques.fr/principes-de-la-pratique-philosophique/>
- Brenifier, O. (2017b). Dix principes de l'atelier philosophique. *Institut de pratiques philosophiques*. Récupéré de : <http://www.pratiques-philosophiques.fr/dix-principes-de-latelier-philosophique/>
- British Columbia Ministry of Education. (2000). *Le programme du primaire. Cadre d'enseignement* (pp. 36-37). Victoria, BC : Ministry of Education.
- Cantecor, G. (1907). Le pragmatisme. Dans *L'année psychologique*. vol. 14. P. 355.
- Cassin, B. (2004). *Vocabulaire européen des philosophies - Dictionnaire des Intraduisibles*. Paris : Le Seuil & Le Robert.
- Cassin, B. (2014). *L'archipel des idées de Barbara Cassin*. Paris : MSH.
- Catellin, S. (2004). L'abduction: une pratique de la découverte scientifique et littéraire. *Hermès, La Revue*, 39,(2), 179-185.
- Catellin, S. (2014). *Sérendipité. Du conte au concept*. Paris : Seuil.
- Cervellon, C. (2005). Rawls et Habermas : le primat du Juste sur le Bien. *La revue des Prépas*, #39.

- Charak, A. (2009). *Empirisme et théorie de la connaissance, Réflexion et fondement des sciences au XVIIIe siècle*. Paris : Vrin
- Chauchard, P. et Chauchard, J. (1992). *Apprendre à vivre et à penser avec le Docteur Vittoz*. Montréal : Levain.
- Comte-Sponville, A. (1998). *Une éducation philosophique*. Paris : PUF
- Connac, S. (2004). *Discussions à visée philosophique et classes coopératives en ZEP*. (Thèse de doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier, France).
- Connac, S. (2007). La classe coopérative ou l'autorité de l'argument. *Diotime*, n°32.
- Cuypers, S. & Haji, I. (2006). Education for critical thinking: can it be non-indoctrinative? *Educational Philosophy and Theory*, 38 (6), 723-743.
- Daniel, M.-F. & Delsol, A. (2010). Apprendre à dialoguer de manière critique en maternelle. Une étude de cas québécoise. *Psychologie de l'interaction*, numéro spécial : Les interactions à l'école : Où en sommes-nous ? , 64-97.
- Daniel, M.-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Daniel, M.-F. (2007). L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une pensée critique dialogique. Dans M. Tozzi (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?* (pp.123-137). Bruxelles : De Boeck Université.
- Daniel, M.-F. (2013). Relativism: a threshold for pupils to cross in order to become dialogical critical thinkers. *Childhood & philosophy international council for inquiry with children*, rio de janeiro, v.9, n. 17, p 58 p. 43-62.
- Darling, L. (2002). The essential moral dimensions of citizenship education: what should we teach? *Journal of Educational Thought*, 36 (3), 229-249.
- Darling, L. (2006). Teaching social studies as if it matters: Young children and moral deliberation. Dans E. Ross (dir.). *The social studies curriculum: Purposes, problems, possibilities*. Albany: State University of New York Press.
- Dea, S., Walsh, J. and Lennon, T. M. (2017). "Continental Rationalism", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Edward N. Zalta (ed.), Repéré du site : <https://plato.stanford.edu/entries/continental-rationalism/>

- De Koninck, T. (1995). *De la dignité humaine*. Paris: PUF
- De Koninck, T. (2008). *Aristote, l'intelligence et Dieu*. Paris : PUF.
- De Koninck, T. (2010). *Philosophie de l'éducation pour l'avenir*. Québec : PUL
- Delsol, A. (2007). Les ateliers de discussion à visée philosophique en maternelle. *Diotime*, n°33.
- Descartes (1963-1973). *Œuvres philosophiques*. (Textes établis, présentés et annotés par Ferdinand Alquié, 3 vol.), Paris : Classiques Garnier.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: Heath and Co.
- Dewey, J. (1975 [1916]). *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*. Paris : Armand Colin.
- Eco, U. (2016). *Ecrits sur la pensée au Moyen Age, d'Umberto Eco*. Paris : Grasset.
- Espidkar, M. (2011). La philosophie pour les enfants. *La revue de Teheran*, #63
- Fabre, M. (2011). *Quelle éducation pour un monde problématique?* Dans A. Kerlan & D. Simard (Éds), *Paul Ricoeur et la question éducative* (pp. 59-77). Québec: PUL
- Fong, B. (2002). *Of character and citizenship*. Peer Review, 4.
- Fonvielle, R. (1998). *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*. Paris : Anthropos.
- Freinet C. (1964). *Les invariants pédagogiques*. Récupéré de <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/les-invariants-pedagogiques>
- Freinet, C. (1971). *La méthode naturelle*. Cannes : L'École Moderne Française.
- Freud, S. (1969). *La naissance de la psychanalyse*. Bibliothèque de la psychanalyse, Daniel Lagache (dir.), *Lettres à Wilhelm Fliess, Notes et Plans (1887-1902)*, publiés par Anna Freud, Ernst Kris et Marie Bonaparte, Anne Bermann (trad.), Paris : PUF.
- Gadamer, H.G. (1976). *Vérité et méthode*. Paris : Seuil.
- Gadamer, H.G. (1982). *L'art de comprendre : Herméneutique et tradition philosophique*. Paris : Aubier.

- Gadamer, H.G. (1991). *L'art de comprendre. Écrits II : Herméneutique et champ de l'expérience humaine*. Paris : Aubier.
- Gagnon, M. et Yergeau, S. (2016). *La pratique du dialogue philosophique au secondaire. Vers une dialogiques entre théories et pratiques*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, M. Sasseville, M. (2012). *Penser ensemble à l'école : des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, M., Yergeau, S. & Couture, É. (2013). L'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : propos d'adolescents. *Revue McGill des Sciences de l'Éducation / McGill Journal of Education*, 1(48), 57-78.
- Go, N. (2004). *L'art de la joie*. Essai sur la sagesse, Paris : Buchet Chastel.
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 267-284.
- Gohier, C. (2011). Les trois temps ricoeurien du développement du souci de l'autre en formation des maîtres. Attestation, sollicitude, reconnaissance. Le cercle éthique. Dans A. Kerlan & D. Simard (dir.), *Paul Ricoeur et la pensée éducative* (pp. 99-118). Québec: PUL.
- Golding, C. (2009). "That's a better idea!" Philosophical progress and philosophy for children. *Childhood & Philosophy*, 5 (10), 223-269.
- Habermas, J. (1986). *Morale et communication*. Paris : Cerf.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel* (tome 1). Paris : Fayard.
- Habermas, J. (1991). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Flammarion.
- Habermas, J. (2003). *L'éthique de la discussion et la question de la vérité*. Paris : Grasset.
- Habermas, J. (2005). *Logique des sciences sociales et autres essais*. Paris : PUF.
- Husserl, E. (1913). *Idées directrices pour une phénoménologie*. (P. Ricoeur, trad. en 1985). Paris : Gallimard.

- Inchauspé, P. (2007) *Pour l'école. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Montréal : Liber.
- Jacquard, A. (1987). *Cinq milliards d'hommes dans un vaisseau*. Paris : Seuil.
- Jacquard, A. et Planes, H. (2005). *Nouvelle petite philosophie*. Paris : Stock.
- Jeremic, M. (2011). La philosophie pour les enfants. *La revue de Teheran*, #63
- Kant, E. (1784). *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht* », in *Berlinische Monatsschrift*, « L'idée d'une histoire universelle du point de vue cosmopolitique ». Paris : Gallimard
- Kant, E. (1960 et 1976). *Critique de la raison pratique (1788)*. Paris : P.U.F.
- Kant, E. (1968). *Métaphysique des Mœurs, suivie de Doctrine de la vertu*. Paris : Vrin.
- Kant, E. (1980). *Fondements de la métaphysique des mœurs, IV*. Paris : Gallimard.
- Kant, E. (1985). *Critique de la faculté de juger*. Paris : Gallimard.
- Kant, E. (2004). *Critique de la raison pure*. Paris : PUF.
- Kim, Y. (1999). UNESCO, Division de la Philosophie et de l'Ethique. Récupéré de <https://philoenfant.org/ce-que-lunesco-en-pense/>
- La Bible de Jérusalem. (1978). Malesherbes : Cerf.
- Lacan, J. (1998). *Séminaire V, Les formations de l'inconscient*. Paris : Le Seuil.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1985). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris : de Minuit.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- Lalanne, A. (2007). Un atelier de philosophie à l'école élémentaire par Anne Lalanne. *Philosophie hors classe*. Récupéré de <http://philohorsclasse.free.fr/spip.php?article27>
- Lamarre, J. (2006). Seule l'altérité enseigne. *Le Télémaque*. 29, (1), 69-78.

- Landry, J.-M. (2006). La violence symbolique chez Bourdieu. *Aspects sociologiques*. Volume 13, n°1, Québec : PUL.
- Le Cardinal, G. (2002). Éthique de la communication. *Communication et organisation*. Récupéré de <http://communicationorganisation.revues.org/2676>
- Lenoir, F. (2016). *Philosopher et méditer avec les enfants*. Paris : Albin Michel
- Lenoir, R. (2002). Un humanisme scientifique : Pierre Bourdieu et l'intellectuel collectif. *Sociétés & Représentations*, 13, (1), 5-6.
- Lévinas, E. (1968, 2009). *Totalité et infini, Essai sur l'extériorité*. Paris : Librairie Générale Française.
- Lévinas, E. (1988). *Éthique et infini*. Paris : Le Livre de Poche.
- Lévine, J. (2008). *L'enfant philosophe : avenir de l'humanité ? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH)*. Paris : ESF éditeur.
- Lévine, J. et Moll, J. (2012). *Je est un autre : pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Paris : ESF.
- Lipman, M. (1978). *La découverte de Harry Stottlemeier*. Paris : Vrin.
- Lipman, M. (1988). *Elfie*, 3 volumes, Montclair State College, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Lipman, M. et Gazzard, A. (1988) *Getting Our Thoughts Together, Instructional Manual to Accompany Elfie*, Montclair State College, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Lipman, M. (2003a). *Thinking in education. 2ème édition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2003b). Deux buts de la philosophie pour les enfants/2 aims of P4C. Récupéré de <https://www.youtube.com/watch?v=CvntX8NaUA>
- Lipman, M. (2006). *À l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Lipman, M., Sharp, A. M., Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Luckerhoff, J. & Guillemette, F. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Malengreau, M. (1995). *La correspondance scientifique de Gustave Guillaume à Michel Lejeune, Gérard Moignet et Bernard Pottier, Juillet 1948-Février 1960*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Manon, S. (2008). Penser par soi-seul est-ce penser librement ? *Dans Philolog*. Récupéré de <http://www.philolog.fr/penser-par-soi-seul-est-ce-penser-librement/>
- Manon, S. (2010). Qu'est-ce qu'un mythe ? *Dans Philolog*. Récupéré de <http://www.philolog.fr/wwwwww/>
- Marcel, G. (1963). *The Existential Background of Human Dignity*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. *Recherches qualitatives, Hors-Série, 5*, 70-81.
- Martineau, S., Simard, D., Gauthier, C. (2001). Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches Qualitatives*. vol. 22, p. 3-32.
- Meirieu, P. (2008). L'école rend-elle intelligent ? *Psychologies magazine*, 271, 80-81.
- Mejia, A. & Molina, A. (2007). Are we promoting critical autonomous thinking? A discussion on conversational genres and whether they can help us answer this question. *Cambridge Journal of Education*, 37 (3), 409-426.
- Mengue, P. (2004). *Socrate, la maïeutique et nous*. Copyright © Antoine Moreau. Récupéré de http://antomoro.free.fr/artlal/txtlal/socrate/socrate_am_v2.2.html
- Mingant, M. (2009). *Vivre pleinement l'instant présent. La méthode Vittoz*. Paris : Eyrolles.
- Moreau, J. (1996). *Aristote et son école (3e éd.)*. Paris : PUF.

- Mounier, E. (1950). *Le Personnalisme*. Paris : P. U. F., coll. « Que Sais-je ? », n° 395.
- Ontario Ministry of Education. (2005). *Le curriculum de l'Ontario de la 1ère à la 8e année. Mathématiques*. (Government of Ontario.).
- Oury, F. et Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.
- Oury, F. et Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.
- Pascal, B. (1960). *Pensées*. Lausanne : Rencontre.
- Peirce, C.S. (1931-1935). *Collected Papers, vol. 1-8*. (C. Hartshorne et P. Weiss, dir.). Cambridge (Mass.) : Harvard University Press.
- Pernot, C., Bergson Henry - (1859-1941), *Encyclopædia Universalis*. Récupéré de <http://www.universalis-edu.com/encyclopedia/henri-bergson/>
- Peters, M., Smith, M. et Smith, G. (2002). Use of critical interactive thinking exercises in teaching reproductive physiology to undergraduate students. *American Society of Animal Science*, 80, 862-865.
- Piaget, J. (1993). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Paris : Broché.
- Pilote, G. (2016). *La réminiscence chez Platon. Théorie de la connaissance ; anthropologie ; éthique*. (Thèse de doctorat de l'université d'Ottawa et de la Sorbonne)
- Platon. (2008a). *Platon. Œuvres complètes*. Sous la direction de Luc Brisson, Paris, Flammarion
- Platon. (2008b) *Apologie de Socrate. Criton. Phédon.*, trad. par L. Robin, Paris : Gallimard
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Ramnoux, C. Mythe - *Mythos et logos*. *Encyclopædia Universalis*. Récupéré de <http://www.universalis-edu.com/encyclopedia/mythe-mythos-et-logos/>
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris : Fayard.

- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.
- Ricœur, P. (1950). *Philosophie de la volonté, I. Le volontaire et l'involontaire*. Paris : Aubier.
- Ricoeur, P. (1986). Rhétorique - Poétique - Herméneutique. Dans *De la Métaphysique à la Rhétorique* (M. Meyer). Philosophie et Histoire des Idées, p. 143-155. Bruxelles : Université de Bruxelles.
- Ricoeur, P. (1988). La crise : un phénomène spécifiquement moderne ? *Revue de théologie et de philosophie*, 120, P. 1-19.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1997). *La Critique et la Conviction*. Paris : Calmann-Lévy.
- Ricoeur, P. (2004) *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock.
- Robbes, B. (2004a). Se défaire de l'autoritaire. Dans *Cahiers pédagogiques*, 426, 20-21
- Robbes, B. (2006). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. Dans site du CRAP, *Cahiers pédagogiques*. Récupéré de <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite>
- Rorty, R. (1990a). *Science et solidarité : La vérité sans le pouvoir*. Cahors : L'Éclat.
- Rorty R. (1990b). *L'homme spéculaire*. Paris : Seuil.
- Saint-Arnaud, Y. (2002). *La guérison par le plaisir*. Québec : Novalis.
- Sasseville, M. (1993). *La philosophie pour enfants et la pratique des arts libéraux*. (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec).
- Sasseville, M. (2014). *Pourquoi je n'aime pas le mot « débat » !* Récupéré du site de la philosophie pour enfants de la Faculté de philosophie de l'université Laval <https://philoenfant.org/2014/11/30/pourquoi-je-naime-pas-le-mot-debat/>
- Sasseville, M. (2016). *La pratique de la philosophie à l'école : pensée critique, pensée créative et pensée attentive*. Récupéré du site de la philosophie pour enfants de la Faculté de philosophie de Laval, <https://philoenfant.org/2016/11/22/la-pratique-de-la-philosophie-a-lecole-pensee-critique-pensee-creative-et-pensee-attentive/>

- Sasseville, M. (dir.) (2007). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Sautereau, C. (2013). *Éthique et herméneutique. Une réponse des herméneutiques de Paul Ricœur et de Hans-Georg Gadamer à l'énigme d'autrui*. (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec).
- Scriven, M. (1988). Philosophical Inquiry Methods in Education. Dans *Complementary Methods for Research in Education*. (édité par Richard M. Jaeger, pp. 131-149). Washington DC : American Educational Research Association.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès
- Socrate. (2018, mars 28). Wikipédia, l'encyclopédie libre. Récupéré de <http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Socrate&oldid=146871338>
- Soëtard, M. (2001). *Qu'est-ce que la pédagogie ? : Le pédagogue au risque de la philosophie*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Steiner, G. (1988). *Le sens du sens*. Paris : Vrin
- Thomas, N. (2001). Democratic education: A matter of institutional conscience and skills. *About Campus*, 6, 19-24.
- TOB. (1977). *Traduction Œcuménique de la Bible : comprenant l'Ancien et le Nouveau Testament*. Bar le Duc : Cerf.
- Tocqueville, A. (2010). *De la démocratie en Amérique*. Paris : Flammarion.
- Torff, B. (2006). Expert teachers' beliefs about use of critical-thinking activities with high-and low-advantage learners. *Teacher Education Quarterly*, Spring, 37-52.
- Tourigny-Koné, S. (2014). Considérer les écrits scientifiques comme données à l'étude. *Approches Inductives* 2014, Vol. 1, no1, pp. 70-95. Récupéré de <https://erudit.org/revue/approchesind/2014/v1/n1/1025746ar.pdf>
- Tozzi, M. (1994). *Penser par soi-même, initiation à la philosophie*. Bruxelles : EVO.
- Tozzi, M. (2004). *Débat scolaire : les enjeux anthropologiques d'une didactisation*. Tréma n° 23, IUFM de Montpellier.

- Tozzi, M. (2005a). La Laïcité comme espace de discussion. Dans *Cahiers pédagogiques*, n° 431.
- Tozzi, M. (2005b). L'émergence des pratiques à visée philosophique à l'école et au collège : comment et pourquoi ? Dans *Spirale*, n° 35. Lille : Université de Lille 3.
- Tozzi, M. (2006a). *Débattre à partir des mythes, à l'école et ailleurs*. Lyon : Chronique sociale.
- Tozzi, M. (2006b). L'évolution de la didactique du philosophe, *Diotime*, n°29 (04/2006)
- Tozzi, M. (2007). *La philosophie dans le monde. Niveaux préscolaire et primaire. État des lieux, questions vives et recommandations*. Rapport rédigé pour l'U.N.E.S.C.O.
- Tozzi, M. (2008). Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités. Dans *La philosophie pour enfants : Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. (Pp. 95-115). Belgique : De Boeck Supérieur.
- Tozzi, M. (2011). Animer une discussion à visée philosophique en classe. *L'apprentissage du philosophe*. Récupéré de: <https://www.philotozzi.com/2011/03/439/>
- Tozzi, M. (2012a). La discussion à visée philosophique : un processus de civilisation de la violence qui prend soin du jeune enfant. *Acte de colloque de périnatalité*. Béziers. Récupéré de <http://www.beziers-perinatalite.fr/texte2012/MichelTozzi>
- Tozzi, M. (2012b). Comparaison entre différentes méthodes de philosophie avec les enfants pratiquées en France, dans la période 1996-2012. *L'apprentissage du philosophe*. Récupéré de: <https://www.philotozzi.com/2012/08/comparaison-entre-les-methodes-de-philosophie-avec-les-enfants/>
- Tozzi, M. (2013). Comparaison entre différentes méthodes de philosophie avec les enfants pratiquées en France, dans la période 1996-2012, *Diotime*, n°55.
- Tozzi, M. (2017). La discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) : finalité, enjeux, pratiques, *Diotime*, n°74.
- Tozzi, M. et al (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris : Hachette.

- UNESCO (2007). *Rapport de l'UNESCO, La philosophie : état des lieux – Rapport de l'UNESCO. La philosophie, une école de la liberté*. Paris : UNESCO.
- Usclat, P. (2007). *Le problème du rôle du maître dans la discussion à visée philosophique : l'éclairage de Habermas* (Thèse de doctorat inédite, Université Paul Valéry de Montpellier).
- Usclat, P. (2007b). Le maître gagne-t-il ou non en "autorité" en participant sur le fond à une discussion à visée philosophique ? *Diotime* n°32 (01/2007).
- Usclat, P. (2009). Le problème du rôle du maître dans la discussion à visée philosophique : l'éclairage de Habermas. *Diotime*, (39), 1-6.
- Usclat, P. (2014). De Habermas à Mounier : l'engagement de l'élève comme personne par la pratique de la Discussion à Visée Philosophique (DVP). Dans *Penser l'éducation*, #35, PURH, pp.137-154.
- Usclat, P. et Daniel, M.-F. (2012). Étude des fondements pragmatico-philosophiques de la socialisation par l'interaction verbale dans la Communauté de Recherche Philosophique (CRP), *Recherches & éducations*. 6, p. 199-216.
- Usclat, P. (2011). De la dramatique d'usage de soi à l'usage dramatique de soi : une approche ergologique de la réussite et de l'échec dans l'apprentissage au travers de la question du corps-soi. *ACELF*, volume XXXIX:1
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Vecchi, G. (2014). *Evaluer sans dévaluer*. Paris : Hachette.
- Vergely, B (2011). *Retour à l'émerveillement*. Paris : Albin Michel.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Sociales.
- Wallon, H. (1959). Psychologie et Éducation de l'Enfance. Dans *Enfance*, tome 12, n°3-4, pp. 195-202.
- Wittgenstein, L. (1976). *De la certitude*. 1976. Paris: Gallimard.
- Wojtyla, K. (2011). *Personne et Acte*. Saint Maur : Parole et Silence.
- Zundel, M. (1971). *Je est un Autre*. Paris : Desclée.

Tableau A : Modèle du processus développemental d'une pensée critique dialogique ; Daniel 2013)

MODES / ÉPISTÉMOLOGIE	LOGIQUE	CRÉATIVE	RESPONSABLE	MÉTA COGNITIVE
ÉGOCENTRISME	Énoncé basé sur l'expérience sensorielle d'un fait particulier et personnel	Énoncé qui donne du sens à un point de vue personnel et concret	Énoncé relié à un comportement personnel et particulier en lien avec une croyance sociale ou morale	Retour sous forme d'énoncé sur une tâche, point de vue, sentiment... personnel et particulier
POST-ÉGOCENTRISME	Énoncé basé sur l'expérience (personnelle ou d'un proche) + raisonnement	Énoncé qui donne du sens au point de vue personnel (mais éloigné du moi)	Énoncé particulier/concret relié à une règle morale ou sociale (apprise) Non contextualisé	Retour sous forme d'énoncé d'une tâche, point de vue, sentiment... personnel (éloigné du moi)
PRÉ-RELATIVISME	Énoncé quelque peu généralisé Non justifié ou avec volonté de justifier (justification au je, implicite, circulaire, fausse)	Énoncé nouveau ou divergent ou qui présente diverses situations/ solutions/ hypothèses (unités) en lien avec une idée personnelle ou d'autrui	Énoncé relié à un agir quelque peu généralisé dans une perspective sociale ou morale	Retour sous forme descriptive d'une tâche, point de vue, sentiment... personnel (éloigné du moi)
RELATIVISME	Justification Incomplète/ concrète (explication) basée sur raisonnement + expérience Parfois induite par l'adulte	Relation qui donne du sens au point de vue d'un pair (en la complétant ou y ajoutant une nuance ou nouvelle relation)	Énoncé qui explique un désir de comprendre/inclure autrui (environnement immédiat)	Retour descriptif sur une tâche, pensée... d'autrui (environnement immédiat)
POST-RELATIVISME / PRÉ-INTERSUBJECTIVITÉ	Justification basée sur des « bonnes raisons » à partir d'un raisonnement simple	Relation qui présente un contexte différent en prenant en compte la perspective du groupe	Énoncé qui justifie un désir de comprendre /inclure autrui (environnement éloigné)	Retour descriptif sur une tâche, pensée... d'autrui (environnement éloigné)
INTERSUBJECTIVITÉ	Justification basée sur des critères Conceptualisation basée sur raisonnement simple	Relation évaluative qui apporte un sens divergent et transforme la perspective	Doute qui sous-tend l'évaluation des catégories (règles, principes, valeurs sociaux/moraux)	Énoncé évaluatif exprimant un changement de perspective (correction/autocorrection) suite à l'intégration d'une critique

Tableau B : Synthèse des principes pédagogiques de chaque approche.

Approches	Principes pédagogiques
Lipman	Pragmatico-inductif, posture socratique, maïeutique maternelle, favorise la pensée critique/constructive dialogique pour permettre la formation d'un « bon » jugement, un meilleur « vivre-ensemble » (démocratie). Le développement des perspectives épistémologiques (égocentrisme, post-égocentrisme, pré-relativisme, relativisme, post-relativisme/pré-intersubjectivité, intersubjectivité), des différents modes de pensée (logique, créative, responsable et métacognitive), de la typologie des échanges (anecdotique, monologique, dialogique non-critique, dialogique quasi-critique, dialogique critique et constructive) pour favoriser un raffinement, une complexification de la pensée. Préférence du dialogue au débat. Recherche du consensus. Favorise, insistance sur le groupe, la CRP, la relation. Intègre les émotions, les sentiments. Approche collaborative. Habiletés de dialogue. Insistance sur la forme.
Tozzi	Pragmatico-déductif. Discussion à visée démocratique et philosophique, rôles octroyés aux élèves, l'apport du mythos (précompréhension et postcompréhension) et du logos, déclencheurs à partir des mythes platoniciens et pédagogies coopératives de Freinet et Oury (les invariants pédagogiques, etc.), approche coopérative plus structurée et structurante que Lipman, davantage débat que dialogue, plus de place à la confrontation donc à l'altérité qu'avec Lipman. Les 3 exigences intellectuelles : « problématiser », « conceptualiser » et « argumenter ». Insistance sur le contenu.
Brenifier	Critique par rapport au pragmatisme. Va plus aux questions existentielles, n'a pas peur d'aborder les questions qui touchent les valeurs, le sens à la vie, les questions ultimes, les tabous, ce que la majorité ne remet plus en question, etc. Insistance moins grande sur la CRP. Insistance sur le contenu, la cohérence, la philosophie. Posture plus interventionniste de l'animateur. Maïeutique qui intègre l'elenchos pour passer de la double-ignorance à la simple ignorance. Fécondité du conflit, ouverture à l'autre comme autre, à l'altérité. L'animateur éveilleur de conscience qui permet la confrontation des idées comme un jeu de lutte « corps à corps ». La notion fondamentale de « not caring about our self » (« not caring thinking ») pour mieux penser (librement). Une notion du « care » plus paternelle. « Penser l'impensable » pour vérifier, auto-critiquer notre pensée, pour faire des découvertes (sans cesse). Élaboration des trois registres intellectuel, existentiel et social.
Uslcat	Raffinement de la posture de l'animateur de PPE ainsi que de la conception de l'autorité autorisante et auteorisante (ainsi que l'autorité du meilleur argument) de même que de la notion d'autonomie (auto/nomos). Possibilité de la participation de l'animateur-enseignant au niveau du contenu de façon modulée, avec une certaine modalisation, de façon tempérée et respectant la subtilité et les limites de la proposition, de la proimposition. Visée d'une plus grande intercompréhension fondée sur l'intersubjectivité. Idéal de la personne humaine comme sujet responsable avec une dignité infinie. Initier un agir communicationnel et accepter d'y participer (l'éthique du dialogue). La notion de puissance et d'acte concernant la posture de l'animateur par rapport à l'élève. La métaphore de l'alpiniste où l'animateur propose des prises (des questionnements) pas trop proches ou trop loin pour permettre une progression, une émancipation signifiante de l'élève et de la CRP.
Lévine	Propédeutique qui éveille le jeune à sa pensée, approche psychanalytique de la PPE. L'enfant se reconnaît responsable des grandes questions de l'humanité. Son insistance sur l'estime de soi, la dimension de la psychologie profonde de l'enfant, la dignité infinie de la personne humaine, la posture silencieuse de l'animateur, favorise un terrain de jeu sécurisant, plus maternel, « hors menace » où l'enfant peut oser penser des sujets problématiques ou dramatiques, à sa mesure. Notion fondamentale de « se mettre à la place de l'autre » pour penser et dialoguer. Il incite l'enfant autant à un travail au niveau identitaire qu'au niveau de ses représentations du monde. La notion de débat interne avec le « langage oral interne » ayant comme visée de nous aider à sortir de notre aliénation du désir de l'autre sur nous pour accéder à notre désir propre. Ses conceptions de « l'enfant philosophe, anthropologue et métaphysicien » viennent éclairer grandement notre jugement professionnel.