

DIVERSIFIER LES MÉTHODES D'ANIMATION EN PHILOSOPHIE : UTILISER LA DVDP DE MICHEL TOZZI

INTRODUCTION

Je vous présente ici la méthode de Michel Tozzi, appelée la « discussion à visée démocratique et philosophique » (DVDP).

L'optique de cet article est modeste : proposer au lecteur un accès raccourci à cette méthode dans une présentation qui sélectionne les éléments permettant le plus aisément l'appropriation de cet outil. Le principal intérêt du présent document est donc de sélectionner et synthétiser dans les nombreux écrits de Michel Tozzi quelques éléments qui paraissent rendre sa méthode accessible et utilisable plutôt que d'en discuter tel ou tel aspect.

Je présenterai cette méthode en deux points : le premier point, c'est l'organisation concrète de ces discussions à visée démocratique et philosophique, le *dispositif*, en ce compris la description la plus détaillée possible du rôle de l'animateur dans cette méthode ; le deuxième point, c'est la *préparation* d'une DVDP.

Avant de présenter cette méthode, un mot sur la raison de ce choix, qui représente d'ailleurs plus largement la ligne directrice des activités de PhiloCité dont je suis la coordinatrice.

Il ne s'agissait pas lors de la journée du 22 mars organisée par le CAL de Wavre-Brabant Wallon de présenter notre méthode habituelle, celle que nous jugerions éventuellement être la « meilleure » des méthodes d'animations de discussions philosophiques. Invitée alors que les autres formateurs de la journée étaient déjà programmés (Mathieu Gagnon, méthode Lipman) et Kristof van Rossem (méthode socratique, un mélange de la méthode Nelson et de celle de Brenifier), je souhaitais en réalité surtout proposer une troisième alternative, aussi valable que ces deux-là, probablement.

Car la question de la valeur relative de ces méthodes se pose évidemment : comment choisir entre elles, sinon par affinité élective ? S'il est légitime de choisir ce qu'on « aime », sans motifs plus rationnels pour justifier ce choix, ce serait toutefois bien dommage de s'enfermer dans une pratique par méconnaissance des alternatives.

En Belgique, la méthode la plus employée, c'est celle de Matthew Lipman. D'abord, sans doute parce que c'est la plus ancienne, la première. Sa légitimité est celle d'une matrone. Mais pas seulement. Ce droit d'ainesse s'accompagne d'une pratique plus rodée, mieux consciente de ses effets concrets et aussi accompagnée de projets de recherche qui étudient sur le long court les résultats d'une pratique régulière. Sa légitimité s'appuie ainsi sur des études statistiques qui existent depuis des années pour en montrer l'efficacité à la fois dans la dimension de formation au jugement critique et dans la dimension démocratique d'entretien d'un esprit de coopération trop rare dans l'enseignement et dans l'éducation en général.

Peut-être est-ce la méthode qui pourrait trouver le plus d'adeptes légitimes si on se fondait uniquement sur de telles études pour choisir nos méthodes ? Mais, se plaçant depuis le point de vue de la méthode maïeutique de Brenifier, on pourrait aussi la critiquer comme insuffisamment garante de la philosophicité des débats.

Je ne veux pas ici prendre part à ces querelles de chapelles ; je ne suis pas sûre qu'elles ne produisent que de bonnes choses, c'est-à-dire qu'elles soient l'occasion de mesurer, grâce au regard réflexif des autres praticiens, les failles et améliorations possibles d'une méthode, les enjeux différents des dispositifs ou la définition différente de la philosophie qu'elles sollicitent. Notre parti pris est d'expérimenter ces méthodes en respectant les intentions de leur fondateur, de s'appliquer à incarner dans notre rôle d'animateur l'une ou l'autre posture, insistant sur les aspects distincts et de résister ainsi à la naturalité d'une posture personnelle d'animateur. D'abord se former, se déformer pour comprendre de l'intérieur chaque méthode, pour s'appliquer à y endosser un rôle typé d'animateur correspondant à l'esprit de la méthode, avant de les adapter, de les moduler entre elles et de les mettre davantage à notre

main ou à notre sauce. Mimer avant de modifier. Et incarner avant de critiquer.

Est-ce un goût alors de la diversité comme telle qui nous fait choisir cette option ? Pas tout à fait.

C'est d'abord un certain rapport de la théorie à la pratique : nous trouvons mieux fondé de pratiquer et vivre cette pratique avant d'en critiquer tel ou tel aspect. Les pratiquer toutes avant de choisir, plutôt que choisir pour des raisons théoriques ou par défaut de connaissance et d'expérimentation.

Il me paraît également difficile de privilégier une méthode au détriment des autres parce que l'animation de discussions philosophiques mobilise une capacité d'adaptation aux situations, aux différents publics, à ses envies, à ce qui les motive à réfléchir ensemble. Philosophier dans un café, ce n'est pas philosopher à l'école et faire philosopher des enfants, ce n'est pas se montrer soi-même dans un exercice d'exposition d'une doctrine philosophique. Philosophier avec plutôt que philosopher devant.

Cet art de l'adaptation est rendu nécessaire également par une sorte de polyvalence ou d'ambivalence de la discussion philosophique qui implique des choix d'animations constants, des options entre des pôles en tensions permanentes :

collectif-individuel : il faut traiter une opinion individuelle, la creuser suffisamment pour la travailler philosophiquement, sans perdre pour autant le reste du groupe.

démocratie-philosophie : l'animateur doit chercher à donner une place à chacun et à le valoriser comme être pensant sans passer pour autant à côté des rigueurs de la réflexion critique.

Plaisir-exigences intellectuelles : le plaisir de parler est plus répandu que le plaisir de la complexité – c'est une des raisons pour lesquelles le philosophe est volontiers présenté comme un coupeur de cheveux en 4 (dans le sens de l'épaisseur...). Il faut parvenir à trouver un équilibre entre d'une part le plaisir et ses voies faciles et d'autre part l'aridité de la rigueur philosophique.

Forme-contenu : il faut donner une forme à la discussion par un certain nombre de règles concernant la vie du groupe et des règles d'argumentation ou de mise en forme de la pensée ; mais c'est au risque de dessécher la pensée, de la vider de son sens, et de perdre le contenu au profit du travail sur les habiletés de pensée (problématiser, argumenter, objecter, exemplifier, etc.), qui sont effectivement comme les formes de la pensée.

Présent-finalité : on peut chercher à vivre le moment pour lui-même, à savourer le rythme lent de la construction collective d'un problème philosophique et ses égarements ou aléas inévitables mais aussi porteurs de sens ; cependant, on est toujours aussi pressé et tiraillé par l'exigence d'un résultat tangible, l'exigence de produire un changement durable dans la dynamique du groupe, une prise de conscience individuelle et collective de l'importance démocratique de telles règles de débat, par l'envie de produire des citoyens actifs et responsables, comme disent les décrets, capables de prendre des décisions de manière autonome et démocratique.

Droits-devoirs : chacun a des droits (à la parole, au respect de sa personne et de sa parole) qui s'accompagnent aussi de devoirs (écoute, attention, respect des autres, rigueur de l'argumentation). L'animateur doit aussi équilibrer ce respect des personnes et de leurs droits avec le maintien d'un cadre qui exige de chacun qu'il remplisse aussi ses devoirs.

On passe sans cesse de l'un à l'autre, et l'un ne peut se développer sans perdre l'autre tout à fait de vue. Chaque méthode crée un équilibre singulier entre ces pôles opposés. Certaines méthodes s'appuient davantage sur l'un des deux éléments : Lipman cherche davantage la co-construction que le traitement d'une opinion individuelle ; Brenifier au contraire insiste énormément sur le traitement philosophique de chaque avis – même si ça prend du temps – et sa méthode maïeutique donnera aussi peu de résultats en termes de contenu, parce qu'il cherchera plutôt à mettre en évidence et développer explicitement des compétences existentielles, relationnelles et intellectuelles ou philosophiques. Tozzi structure davantage le groupe, en attribuant des rôles, au risque parfois de perdre le plaisir spontané et vivant d'une discussion moins corsetée.

Se former à plusieurs méthodes, c'est apprendre à doser ces interventions, à mesurer mieux les choix d'animation permanents, choix qui sont d'ailleurs rendus plus ouverts et plus éclairés par la diversité des connaissances de l'animateur en termes de méthode. Nous privilégions ainsi à PhiloCité cette diversité parce que le premier art de l'animateur, c'est à nos yeux de choisir dans un répertoire de méthodes et de

dispositifs singuliers liés à la prise de parole et à l'organisation du travail philosophique collectif, celui qui mettra le groupe dans les conditions les plus favorables pour penser ensemble.

Je prends un exemple, qui a déterminé pour PhiloCité le choix de la méthode de Tozzi dans un contexte singulier, pour répondre à la demande d'une école primaire de la région liégeoise, avec laquelle nous avons chaque année un partenariat conséquent pour la petite structure que nous sommes (cette année, nous avons mené là une dizaine d'ateliers philo-arts de 2H dans chaque cycle d'études).

Le contexte y est tout à fait favorable : dans cette école, l'atelier philo est considéré par les enfants eux-mêmes comme une fête ou un luxe ; c'est qu'il jouit d'un soutien depuis plus de 7 ans de la part des institutrices nous ayant accueilli dans leurs classes au fil des ans et dès nos premiers pas, alors que nous sortions tout juste d'une thèse en philo et pas tout à fait sûrs de savoir comment dynamiser un groupe d'enfants de 11-12 ans ; l'atelier philo est aussi encouragé par la direction et par le comité de parents ; il se termine chaque année par un événement, exposition ou projection d'un film, qui contribue également à sa visibilité et à sa valorisation. On apprend au fil des ans à ne pas négliger cet aspect de valorisation de l'activité – la fierté de faire de la philo! - qui est central pour que la sauce prenne.

Il y a deux ans maintenant, nous avons centré nos ateliers dans cette école sur la classe de 6e primaire, de façon à pouvoir y assurer un long cycle de quinze ateliers de philosophie. L'intérêt est toujours prioritairement pour nous de travailler structurellement sur les habitudes de pensée et de discussion en commun, ce qui exige une pratique régulière. Les élèves trouvaient injustes d'être les seuls à pouvoir bénéficier des ateliers philo. ; ils se voulaient solidaires de la demande d'autres classes qui souhaitaient aussi faire de la philo. Comment faire ? Nous leur avons proposé de les former à l'animation de discussions philo de façon qu'ils puissent suppléer eux-mêmes à notre incapacité d'assumer plus que le cycle des quinze ateliers prévus avec eux cette année-là.

C'est dans ce cadre que nous avons choisi de privilégier la méthode de Tozzi à celle de Lipman utilisée jusqu'alors : découpant les fonctions habituellement exercées par l'animateur en rôles distincts, pratiqués régulièrement et observés en vue d'une meilleure conscience et d'une amélioration continue des pratiques, elle permettait plus aisément cette transmission d'une capacité à diriger une discussion philosophique avec des groupes ne l'ayant jamais pratiqué. On peut certainement prétendre que la méthode Lipman peut fonctionner sans animateur, passé un certain stade où le groupe est habitué à un climat d'écoute, de coopération et à un fonctionnement intellectuel typé de l'activité qui assure aussi sa « philosophicité ». Mais elle met les enfants devant des difficultés bien plus délicates s'il s'agit pour eux, comme c'était ici le cas, d'animer une discussion philosophique avec des élèves novices dans cette pratique.

I. LE DISPOSITIF ET SES ENJEUX

1. L'appellation et la double dimension philosophique et démocratique de la DVDP

Au départ, les ateliers philo étaient nommés Discussion à Visée Philosophique (DVP). La *dimension* proprement *philosophique* de la discussion repose selon Michel Tozzi sur trois exigences intellectuelles considérées comme les trois opérations philosophiques fondamentales :

a) la *conceptualisation*, qui cherche à définir les termes, les notions (qu'est-ce que l'amitié ? Qu'est-ce qu'un ami?), notamment à partir de distinctions (un ami, est-ce la même chose qu'un copain ? Comment distinguer copain et ami, amoureux et ami ?), pour que la parole permette une pensée précise et qu'on s'accorde sur ce dont on parle grâce à l'élaboration d'une définition ;

b) le *questionnement*, qui permet une distance par rapport à son propre avis émis classiquement sous la forme d'une affirmation ; le questionnement permet de mettre en recherche individuellement et collectivement ; il ouvre sur la problématisation consciente des différents avis : une amitié dure-t-elle toujours ? Peut-on rester amis quand on est amoureux ? Qu'est-ce qui fait qu'on devient amis (expérience partagée, affinité...) ? *Etc.*

c) l'*argumentation*, qui implique de fonder rationnellement son point de vue quand on affirme une thèse ou de donner les raisons de son désaccord par des objections cohérentes et justifiées ; l'enjeu est de prendre le pli d'une pensée consistante, qui s'interroge sur ses fondements et qui vise à penser le réel de

façon non contradictoire.

	Les capacités de base de la pensée	Type de liaison entre processus et objet de pensée	Type de mouvement de la pensée	Intentionnalité du processus de pensée
<p>SAVOIR</p> <p>PENSER</p>	CONCEPTUALISER	<ul style="list-style-type: none"> * une notion : définir son concept * une relation entre notions Élaborer des distinctions conceptuelles Donner du sens à une question 	De la notion à son concept	DEFINIR (savoir de quoi on parle)
	PROBLEMATISER	<ul style="list-style-type: none"> * Une question : questionner ses présupposés et conséquences ; formuler les problèmes qu'elle soulève à partir de ses enjeux * Une affirmation, une définition : la mettre en doute, la reformuler sous forme de question(s) 	<ul style="list-style-type: none"> - De la question au problème - D'une affirmation à une question 	QUESTIONNER (s')interroger reconsidérer ce que l'on croit savoir et avoir envie d'approfondir
	ARGUMENTER	<ul style="list-style-type: none"> * Un doute, une objection (concernant une thèse, une affirmation, une définition) * Une thèse, une réponse à une question, une solution à un problème 	D'un problème à sa solution	DECONSTRUIRE OBJECTER FONDER (savoir si ce que l'on dit est vrai)
	<p>Appliquées à des compétences réflexivement essentielles</p> <p>LIRE ECRIRE DISCUTER</p>		<p>PENSER PAR SOI-MÊME</p> <p>Autonomie et liberté de jugement</p>	

À cette dimension philosophique, il faut coupler la *dimension démocratique* liée au projet de penser à

plusieurs, en groupe, avec ce que cette exigence impose de cadre pour régler la parole et travailler l'écoute et le respect de la différence. Prenant conscience de l'importance de la dimension démocratique du dispositif, Michel Tozzi en a changé le nom pour ajouter la dimension démocratique : « Discussion à Visée Démocratique et Philosophique » (DVDP).

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

2) La notion de dispositif

La notion même de « dispositif » est importante, elle conduit une attention vers le fonctionnement mécanique, vers les effets de l'organisation pratique et concrète de la discussion. Nous sommes des corps pensant et la disposition, la lumière, le bruit, et la moindre petite chose changée produisent de grands effets. Comme Nietzsche le soulignait, nous avons à prendre en compte les éléments que la tradition philosophique nous a habitués à tort à considérer comme de petite importance : « On me demandera pourquoi au juste j'ai raconté toutes ces petites choses, insignifiantes selon les jugements traditionnels, ...alors que j'ai de grandes tâches à défendre. Je répondrai que toutes ces petites choses – alimentation, lieu et climat, récréation, toute cette casuistique de l'amour de soi – sont à tous les points de vue beaucoup plus importantes que tout ce que l'on a considéré jusqu'ici comme important. C'est là précisément qu'il faut commencer à changer de point de vue » (*Ecce homo*, I, 10). Pensons-nous mieux en marchant ou assis devant une pile de livres ? Faut-il que la pièce soit aérée ? Lumineuse ? Calme ou qu'y bruisse au contraire la vie des autres ? Pensons-nous de la même manière si nous assis, couché ou en train de marcher ?

Si ces questions ont une importance déterminante pour la pensée solitaire, elles sont encore plus déterminantes quand on s'essaie à penser en groupe. La posture du corps, l'excitation de la récréation, la luminosité comptent que la contagion menace toujours. Nous avons tenté, par exemple, de penser ensemble dans la semi-obscurité : le climat de la pensée et de la discussion collective change très manifestement : c'est plus calme, plus serein.

Le dispositif fonctionne comme un système où tout est signifiant : avoir quelque chose dans les mains ou pas, l'ordre de parole, parler dans un micro, etc. Le dispositif, c'est ainsi un ensemble de règles qui donnent une *gestalt* (une forme) du groupe.

Dans sa pratique, Michel Tozzi s'est efforcé de cumuler tout ce qui lui semblait empiriquement avantageux, en sachant qu'il n'y a pas de dispositif parfait. D'autant plus que tout dispositif est mis dans la main du participant. D'autant plus que tout est sens et que le contexte contribuera à construire du sens. Parler de liberté dans les prisons ou du fait de grandir avec des enfants dans les écoles prend un sens particulier. Dans une bibliothèque, l'atelier philo utilisera le livre existant et le fera ainsi exister autrement. Les lieux transforment la philosophie et la philosophie transforme le lieu. Dans un café, le brouhaha s'apaise dès que l'atelier commence : le lieu s'en ainsi trouve modifié... ; mais inversement le café transforme aussi la philosophie : le café, qui est le lieu de l'opinion, invite la philo à travailler l'opinion.

3) Description du dispositif DVDP

Le dispositif particulier de la DVDP est inspiré de la pédagogie de la coopération d'Augustin Freinet, dont s'inspire notamment Sylvain Connac, de la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury et d'Aida Vasquez, ainsi que de l'éducation nouvelle de Clarapede. Entraide, solidarité, coopération : telles sont les valeurs porteuses d'une organisation concrète de la parole dans le groupe héritée de ces pédagogies basées sur le respect et l'entraide, et particulièrement attentive aux plus faibles, à ceux que la discussion commune met ou trouve dans une situation de vulnérabilité.

La DVDP emprunte à ces pédagogies un certain nombre de « fonctions » ou « métiers » ainsi que des règles de mise en sécurité (On ne se moque pas, on écoute celui qui parle), et de prise de parole (la parole est donnée dans l'ordre à celui qui lève la main, avec une priorité à celui qui n'a pas encore parlé ou peu, et une perche tendue au muet, qui a toujours le droit de se taire...).

C'est ainsi qu'à l'intérieur du groupe ou de la classe seront exercées par les enfants les fonctions de présidence, de synthèse, de reformulation... La fonction d'animateur, exercée par l'adulte, sera considérée par tous comme une fonction parmi d'autres, ce qui oblige l'adulte à abandonner certains pouvoirs mais qui lui permet, d'autre part, de faire mieux ce qu'il fait : « animer », insuffler plus d'âme dans la discussion (« animer », vient de *animus*, « esprit » en latin).

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

Ce travail est encadré par l'animateur, mais aussi par les observateurs dont la mission est d'aider au diagnostic : comment tel ou tel a-t-il exercé son fonction ? Comment le groupe a-t-il fonctionné du point de vue démocratique ? A-t-il effectivement philosophé, quand et comment ?

Concrètement, comment organiser la discussion ? L'espace structure le réseau des relations ; il faut donc y veiller soigneusement :

Une table est disposée près du tableau – repère central d'une classe et symbole de pouvoir – pour l'équipe d'animation qui est composée de 4 personnes : l'animateur qui est le membre central ; il a à sa droite, le reformulateur qu'il gère, et à sa gauche, le président, qu'il étaye en cas de besoin. À gauche du président, se trouve le synthétiseur dont le président gère le(s) moment(s) du (des) rapport(s).

Les discutants sont disposés autour en U (avec des tables) ou en cercle (assis sur des chaises) – avec la nécessité que tout le monde se voie. Il est intéressant de disposer d'un micro qui permet d'entendre sans difficulté même l'enfant qui parle bas ou chuchote parfois par manque d'assurance.

Les observateurs sont à l'extérieur du cercle ; ils doivent aussi jouir de conditions d'observation optimale : rien ne doit entraver leur champ de vision.

4) *Les différents rôles*

Le président de séance

Le président de séance est le gardien du temps, il ouvre la séance et la clôture, annonce quand il ne reste plus que 5'. Il est au service de la démocratie en assurant le cadre réglementaire de la discussion. Il veille à un climat de confiance, de bienveillance et de sécurité : il accueille et encourage les interventions, il dédramatise quand quelqu'un ne peut répondre ("C'est bon le silence ou la perplexité, ça permet de réfléchir") - il insiste sur le fait qu'en philosophie, il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, du moment qu'on argumente ; il intervient quand il pense que quelque chose d'anormal se passe dans les relations entre les participants ou dans le ton et l'intention de leurs prises de parole ; il peut aller jusqu'à exclure, après avertissement, un « gêneur ».

Il énonce au début de la séance des règles simples, dont il assure le respect tout au long de l'animation :

I. Règles démocratiques :

1. Il est strictement interdit de se moquer des autres,
2. et de critiquer leur discours dans la volonté de nuire.

II. Règles pour la distribution de la parole :

3. Chaque participant doit demander et obtenir la parole pour parler et signaler sa volonté de parler de façon discrète au président. L'animateur ne lui demande pas la parole, il sort donc du processus démocratique, parce qu'il reste garant de la philosophie.

4. De façon générale, le président donne la parole dans l'ordre d'inscription (il prend éventuellement de quoi noter l'ordre des demandes).

5. Il peut changer cet ordre pour donner la priorité :

- à celui qui ne s'est pas encore exprimé (qui peut toujours refuser) ; il a aussi la possibilité de suggérer un tour de table de tous les participants ou seulement des « muets » ;

- à celui qui a parlé le moins de fois ou le moins longtemps en vue d'optimiser la prise de parole (l'idéal d'un point de vue démocratique étant que, dans un capital temps limité, le plus de participants possible s'expriment le plus longtemps possible).

Distribuer la parole n'est pas une chose si aisée qu'on le pense : il est difficile de regarder tout le monde à tout moment, de guetter aussi les volontés d'intervenir discrètes des participants plus timorés. La difficulté de cette tâche justifie qu'un seul y soit tout entier consacré (il va de soi que le président de séance ne participe pas à la discussion et ne donne jamais son avis sur le contenu de la discussion).

C'est un rôle qui exige une grande vigilance, une certaine autorité pour gérer le climat du groupe ; c'est un rôle honorifique et donc valorisant qui permet aussi un apprentissage de l'exercice non arbitraire du pouvoir.

Reformulateur

Certains enseignants disent ne pas pouvoir organiser de DVDP dans leur classe sous prétexte que les enfants ne s'écoutent pas. C'est omettre que l'écoute s'apprend. Le rôle de reformulateur permet de travailler véritablement sur l'écoute et sur la modestie qu'elle implique : en reformulant, je vérifie § si j'ai tout compris ou au moins l'essentiel. Comme la fonction précédente, ce rôle exige pour être bien tenu de ne pas participer à la discussion. Car lorsqu'on participe, il y a des choses que l'on n'entend pas. N'ayant pas à intervenir dans le débat, le reformulateur n'a pas à construire sa propre pensée et à l'exprimer ; il est tout entier – c'est son cahier de charges - dans l'accueil des idées de l'autre, des autres, qu'il ne pourra reformuler que s'il a écouté avec attention et qu'il a tenté de comprendre avec concentration ce qui est dit.

Il est focalisé sur les idées, le dit, et non la personne ou son dire. Concentré ainsi sur le cognitif, il neutralise son affect – sympathie ou antipathie - (toujours relativement, c'est un travail qui n'est jamais abouti) ; il neutralise ses réactions socio-affectives, pour « écouter cognitivement » une autre vision du monde. Sa fonction lui apprend donc – et c'est un apprentissage exigeant – à écouter, comprendre et redire (trois compétences distinctes) sans juger (une autre compétence tout aussi exigeante).

Reformuler, c'est se placer du point de vue de la pensée d'un autre, se déplacer, parler comme si on était un autre, se mettre dans la « peau intellectuelle » d'un autre. C'est faire l'expérience vécue d'une pensée autre, expérience d'autant plus formatrice que cette pensée est différente, voire opposée à la sienne. C'est la qualité d'accueil de la pensée de l'autre, et l'autre à travers sa pensée, prise au sérieux, qui compte et permet de se laisser travailler par elle.

C'est un exercice laborieux pour les enfants, car il convoque une double habileté :

✓ Exigence intellectuelle : il faut redire clairement et synthétiquement ce qui a été dit, en préservant l'essentiel. « Reformuler », c'est étymologiquement « mettre en formule » (1740 dictionnaire de médecine) et, par extension, le terme signifie couramment « exprimer de façon précise ».

✓ Exigence éthique : le bon reformulateur doit avoir l'attention qui permet de se brancher vraiment sur l'autre et néanmoins l'humilité de proposer sa reformulation comme une tentative peut-être inexacte ou incomplète : « est-ce que je te reformule bien si je dis que... ? ».

Participant

Le discutant possède aussi son cahier des charges. La première, c'est de participer : tout participant se doit d'essayer d'intervenir. Il revient bien sûr au président de séance de lui tendre la perche s'il ne le fait pas. C'est aussi au président de gérer l'aspect socio-affectif et relationnel des interventions, mais chacun est toutefois co-responsable avec lui : chaque participant doit aux autres le respect. Il doit veiller à éviter d'être trop dominant ou trop discret, de couper la parole ou de parler sans avoir reçu la parole et ...

d'être le seul dans cette démarche !

Cette responsabilité partagée est importante, c'est aussi elle qui construit la dimension réellement collective de ce que Tozzi peut nommer aussi la « communauté de recherche ». Elle concerne également le contenu de la discussion, gérée par l'animateur cette fois. Le participant se doit autant que possible de dire ce qu'il pense, de tenter de faire avancer la discussion par des idées nouvelles, en veillant à faire des liens avec ce que les autres ont dit précédemment.

Synthétiseur

Le synthétiseur est la mémoire du groupe. Il est tel un reformulateur dont le travail porterait sur un temps plus long, avec passage par l'écrit. Ce passage par l'écrit rend ce rôle plus difficile que les autres. Il ne convient aux enfants qu'à partir de 8 ans au plus tôt.

Lorsqu'on écoute la synthèse, ce qui se fait à la sollicitation du président (ou éventuellement de l'animateur en cours de discussion, pour faire le point), chacun prend conscience de ce qu'il a dit (personnellement ou collectivement). On avait entendu une première fois, on réentend sous une forme de façon plus synthétique. C'est narcissisant pour le groupe de voir qu'il a travaillé.

Le compte rendu des idées peut se faire soit en les reprenant dans l'ordre de leur apparition, soit en les organisant de façon schématique (quelles sont les différentes pistes suivies, les thèses posées ?).

Animateur

Le terme « animateur » provient étymologiquement de deux mots latins, *anima*, l'âme, le souffle vital (donner la vie), et *animus*, l'esprit, est celui qui "donne du souffle à l'esprit" : l'animateur est celui qui insuffle à la discussion une respiration, c'est lui qui porte les exigences intellectuelles et qui accompagne la discussion par des interventions ciblées sur la mise en œuvre de processus de pensée. Il est le garant de la dimension philosophique de la discussion.

Il répartit les différents rôles entre les participants et veille, comme un chef d'orchestre, à ce que chacun prenne sa place au moment opportun ; en cas de paralysie ou de difficulté, il aide les participants qui auraient des problèmes dans l'exercice de leur rôle (ou demande au groupe de les aider).

Il ne mène pas le groupe vers où il voudrait qu'il aille, et ne dit pas son point de vue personnel pour éviter toute alliance objective avec un participant, mais accompagne le groupe où celui-ci va, au gré des interventions. Sans que celui-ci n'aille toutefois n'importe où et surtout n'importe comment... Car il exerce une vigilance intellectuelle sur les processus de pensée : il intervient pour poser une question, relance la discussion, demande une définition, une justification pour une affirmation ou un désaccord, des exemples pour illustrer et des contre exemples etc. Il est important de dépasser la première opinion, de la creuser donc, de la vérifier. Mais il faut pouvoir doser : jusqu'où vais-je accepter d'entrer dans un entretien, sachant que je risque de perdre le groupe ? Pour ouvrir : Au groupe : « Vous avez entendu le point de vue de untel ? Qu'est-ce que vous en pensez ?

Il ne préjuge pas du hors sujet d'une intervention, mais demande le lien du propos avec le sujet (car il peut ne pas voir un lien, alors qu'il y en a un pour le participant). Il recentre ou recadre en cas flagrant de hors sujet.

Pour que la discussion avance, il peut poser des questions, proposer une piste, une autre dimension jusque-là inexplorée...

Il signale chaque idée nouvelle comme telle, signe d'une avancée.

Il gère les conflits interpersonnels par une reformulation neutre des idées contradictoires des protagonistes, et relance par une question adressée au groupe.

Il met en lien les diverses interventions des participants entre elles et avec le sujet. Il peut aussi synthétiser un moment d'échanges, pour faire un point, un bilan partiel. Il peut laisser des temps de silence pour la réflexion, ou pour écrire une phrase.

Il arrête la discussion pour faire des pauses structurantes : on s'arrête, on fait le point. « Là était la question, ... ». Il peut le faire lui-même ou demander à un synthétiseur désigné au préalable et qui s'est préparé à cette fonction. Il peut demander aussi une synthèse par écrit, où chacun répond individuellement. On ne construit pas sa propre pensée de la même façon dans la discussion et dans le silence de la feuille. D'où l'intérêt d'articuler l'oral et l'écrit.

Il utilise tranquillement et rigoureusement la boîte à outils décrite ci-dessus, mais ne se met pas la pression d'une obligation de résultat, qui l'obligerait à accentuer sa directivité sur les individus et le groupe, ce qui est relativement contre-productif pour que chacun pense par lui-même.

Les observateurs

Ils ont pour fonction de relever des informations utiles à prendre conscience de ce qui se passe et ainsi à ouvrir un processus d'amélioration parce qu'on dispose d'une aide, d'un miroir qui tente de diagnostiquer les forces et les faiblesses.

L'observateur doit avoir un cahier des charges précis, sinon il s'ennuie et ne sait diriger son attention.

Il existe des observateurs :

1. De fonctions : Observation précise d'une fonction en vue de s'y préparer parce que l'observateur l'expérimente ainsi de l'extérieur. C'est ainsi qu'on peut se préparer à endosser le rôle d'animateur en commençant par la fonction d'observateur de l'animateur. C'est ce que nous avons proposé d'ailleurs aux élèves de 6e primaire qui souhaitait suppléer à notre incapacité de faire profiter les autres classes de nos ateliers philo. en se formant eux-mêmes à l'animation.

Il faut en comprendre le cahier des charges, les difficultés à l'exercer, les moyens d'y parvenir. Exemple : le président de séance a-t-il donné la parole à chacun ? Son regard a-t-il balayé sans cesse tous les participants ? Etc.

2. De la dynamique de groupe : Observation du réseau démocratique de la communication dans le groupe : qui parle (ou ne parle pas), et combien de fois ? Quel est le climat du groupe ? Ecoute ? Entre-aide ? Qu'est-ce qui vous permet de le diagnostiquer ?

3. Des processus de pensée : Observation des 3 dimensions philosophiques dégagées par Tozzi : Conceptualisation / Argumentation / Problématisation. C'est le plus difficile. Il faut tenter de donner des exemples de tentatives de définition, de distinctions de notions, d'opposition de thèses, d'arguments qui prouvent ou qui objectent... Observer l'argumentation, la problématisation, la conceptualisation, personne ne sait faire cela au départ mais cela s'apprend et c'est éminemment formateur.

Observer est une habileté philosophique essentielle ; c'est apprendre à diagnostiquer, c'est-à-dire finalement travailler aussi son jugement parce qu'on observe de plus en plus de choses, de mieux en mieux, de plus en plus distinctement.

Observer, c'est aussi signifier que la philosophie est un processus et non une excellence : il ne s'agit pas tant de faire bien que de comprendre comment on fait, sur quoi on bute pour faire autrement, pour faire mieux. Chaque discussion est ainsi suivie d'une phase d'analyse, guidée par l'animateur, et moins longue que la discussion elle-même.

La durée totale d'une DVDP peut-être de 20' en maternelle et les deux premières années du primaire, 30 ou 45' pour les troisième et quatrième primaire, et 60' ou 75' pour les cinquièmes et sixièmes primaires. Une périodicité régulière est souhaitable pour laisser se mettre en place le processus d'amélioration : une séance hebdomadaire par exemple, sachant qu'on y développe en même temps que la pensée critique et réflexive, la maîtrise orale de la langue, l'écoute, l'argumentation et la citoyenneté, qui sont des compétences transversales inscrites au programme.

II. PRÉPARER UNE DVDP

1) *Les dangers...*

Dans une discussion philosophique, le plus important pour l'animateur n'est pas tant le contenu que le dispositif et les habiletés exercées par les participants. L'animateur n'a pas pour rôle premier de fournir une information comme dans un cours classique mais plutôt de garantir la dimension philosophique de la discussion par un travail de questionnement et d'encadrement des interactions. Le contenu de la discussion est implémenté par le groupe aux travers d'échanges dont l'animateur s'assure qu'ils répondent à un certain nombre d'exigences de l'enquête philosophique (écoute active, expression

claire, argumentation, contre-argumentation,...). Il ne s'agit pas d'une leçon de philosophie mais d'une discussion philosophique. Le danger, lorsque l'on prépare de façon un tant soit peu systématique le contenu d'une animation, c'est d'abandonner ce qui fait la spécificité de l'animation philosophique au profit de la leçon traditionnelle. Ayant investi dans le travail préparatoire, on aura plus aisément tendance à s'en tenir au plan de discussion établi préalablement et à forcer dès lors la discussion dans ce sens. Plutôt que de s'appuyer sur la dynamique propre au groupe, on lui impose alors son propre fil conducteur réflexif. On peut alors manquer le moment philosophique non prévu, où le groupe se prend au plaisir de suivre une piste qui n'a pas été balisée, prévue. En préparant, on s'empêche d'écouter vraiment. C'est un travers dans lequel on peut facilement tomber lors des premières animations. Le plan de discussion accroît le sentiment de sécurité, il donne l'impression de pouvoir maîtriser la situation. Or, animer une discussion philosophique, c'est accepter de se mettre en risque, d'improviser, et cela réclame un apprentissage. Il n'est en effet pas facile d'accepter de se laisser porter par un groupe dans des chemins imprévus, sur des questions ou des contenus que l'on ne maîtrise pas. Les participants doivent pourtant avoir la liberté de nous emmener sur les voies qui les intéressent, qui sont importants pour eux, même si nous nous y sentons moins à l'aise. L'animateur doit se concentrer pour sa part sur la manière dont le contenu se construit progressivement, sur les attitudes et les habiletés qu'il met en œuvre. Il ne doit surtout pas viser une conclusion ou une morale qui auraient été établies préalablement.

2) *Les usages*

La préparation d'un contenu peut par contre être utile dans le cas où le débat s'enlise, pour relancer les échanges et veiller à les rendre plus philosophiques. Elle peut également se révéler un précieux outil pour approfondir une discussion qui demeure superficielle ou pour ébranler des évidences ou des présupposés largement partagés. L'information supplémentaire ou la question préparée doit cependant être envisagée comme un outil, jamais comme une fin en soi. Elle doit demeurer au service d'un dispositif qui vise à encourager une réflexion critique collective et non l'objectif à atteindre. Il est bon de disposer d'un certain nombre d'informations relatives au thème que l'on envisage d'aborder avec les participants afin de pouvoir y recourir en cas de besoin, sans orienter la discussion.

Selon les méthodes, la préparation n'est pas tout à fait la même. Pas de préparation pour la maïeutique socratique (sauf la clarification des rôles de l'animateur qu'on vous propose dans un autre document) et pas de préparation non plus pour la méthode AGSAS Levine, qui ne requiert de l'animateur aucune habileté particulière.

3) *Un exemple*

Accueil : mise en place du cercle et exposé des enjeux philosophiques et démocratiques de la DVDP ;
Distribution des rôles.

<u>THEME</u> : la jalousie-méchanceté	
Support : philo-fables : « le double pour tes voisins » de Michel Piquemal « Zeus, le dieu qui régnait sur tous les dieux grecs, se promenait sur la terre pour voir comment les hommes s'y comportaient. Il arriva dans un petit village où semblaient régner la discorde et la haine. Dans un champ, il aperçut un laboureur qui trimait dur, poussant péniblement le soc d'un misérable araire. Voulant enseigner dans ces lieux un peu de générosité, il s'adressa à lui en ses termes :	Choix du support ? Tozzi travaille beaucoup à partir de mythes platoniciens mis à la portée des élèves, pour que l'enfant baigne très tôt dans des mythes philosophiques, avec une entrée sensible et imaginative pour l'éveil de la raison ; mais il peut aussi bien partir directement d'une question (il suggère par exemple une boîte à questions qui puisse recueillir les interrogations des enfants toute l'année).

<p>- Je suis le grand Zeus, toutes les choses sont en mon pouvoir. Demande-moi ce que tu veux et je te l'obtiendrai. Mais sache une chose : pour ce que tu demanderas, j'en donnerai le double à tes voisins. Si tu me demandes cent pièces d'or, je leur en offrirai deux cents...</p> <p>Le laboureur se pinça les lèvres et réfléchit, puis, avec un méchant sourire, il demanda : - Crève-moi un œil ! (D'après un conte populaire)</p>	<p>Lecture initiale : jusqu'au bout, lecture "partagée", chacun une phrase et on lit 2x le texte.</p>
<p>Concept central : jalousie</p>	<p>Concepts connexes : méchanceté-haine-vanité/désir-possession- envie-passion</p>
<p>Question de départ : Que pensez-vous de la réaction du laboureur ?</p> <p>Repères théoriques :</p> <p><u>O Déf populaire :</u> La jalousie, se focalise sur un sujet que nous percevons comme inaccessible ou en passe de nous échapper, et donc susceptible de nous manquer./ la jalousie est donc une problématique d'attachement propre au jaloux qui a un besoin d'être rassuré, alors même, qu'à tort ou à raison, le sentiment peut être fondé sur l'imagination.</p> <p>O On l'éprouve en constatant qu'un autre jouit d'un avantage que nous ne possédons pas et que l'on souhaiterait posséder. (sentiment de dépossession)</p> <p><u>O René Girard :</u> Lorsque je suis jaloux, je ne suis pas jaloux d'autrui parce que celui-ci possède un objet que j'ai toujours désiré auparavant. Car en réalité je ne désire l'objet possédé par autrui que parce qu'autrui le possède. Je ne peux pas m'empêcher de désirer ce que l'autre désire. En désirant le désir d'autrui, je fais d'autrui un modèle, voire une idole. Je le vénère bien plus que l'objet qu'il possède. Et parce que je vénère autrui, mon modèle, mon idole, je suis voué à désirer ce qu'il désire, mais en même temps je n'ose pas entrer en rivalité avec lui. Autrui dont je copie le désir est donc à la fois mon modèle et mon rival. Tout se passe comme si aux yeux du jaloux le modèle disait : imite-moi, ne m'imité pas, désire-moi, ne me désire pas. /D'où la souffrance du jaloux, condamné à vénérer et à haïr à la fois le modèle de son désir. Le jaloux</p>	<p>Questions de relance :</p> <p>Croyez-vous qu'il existe des gens jaloux au point de se faire mal pour nuire à autrui ?/ Croyez-vous qu'il puisse exister des gens si jaloux et si méchants qu'ils accepteraient d'avoir un œil crevé si on leur promettait de rendre aveugle leur voisin ?</p> <p>Qu'est-ce qui explique la puissance de la jalousie dans les rapports humains ? Donnez des hypothèses.</p> <p>De quoi la jalousie est-elle la preuve ?</p> <p>Comment distinguer l'envie de la jalousie ?</p> <p>Qu'est-ce qui peut pousser un homme à se faire mal pour faire souffrir l'autre /nuire à autrui?</p> <p>Avez-vous des exemples de jalousie conduisant à la méchanceté et à l'injustice ?</p> <p>Pouvez-vous donner d'autres contextes où apparaît la jalousie ?</p> <p>Mon rapport à autrui dépend-il de ce que l'autre possède ou ne possède pas ?</p> <p>Est-on jaloux de l'autre parce qu'on veut posséder ce que l'autre possède ou est-on jaloux parce qu'on désire ce que l'autre désire ? (Jaloux d'un objet ou jaloux du désir de l'autre ?)</p> <p>Peut-on s'empêcher de désirer ce que l'autre désire ?</p> <p>La jalousie n'est-elle qu'une passion néfaste ? /La jalousie peut-elle être une inclination positive ?</p> <p>La jalousie serait-elle comme l'exprimaient les stoïciens un trouble de l'âme ?</p> <p>Peut-on contrôler la jalousie ?</p> <p>La passion empêche-t-elle d'être heureux ?</p> <p>Citations-ressources :</p> <p>Shakespeare fait décrire à Iago la jalousie comme un « monstre aux yeux verts qui produit l'aliment</p>

vénère son modèle parce qu'il imite son désir. Il hait son modèle parce que son statut d'idole l'empêche d'accomplir son désir et de prendre possession de l'objet désiré. Et, enfin, le jaloux se hait lui-même, car il a honte d'oser haïr son idole.

O Les Stoïciens et les épicuriens condamnent unanimement les « troubles » de l'âme qui viennent parasiter la vie sage et bienheureuse. La jalousie est bien une « passion » selon ces deux écoles, c'est-à-dire un pâtir. La jalousie prend possession de l'âme et l'empêche de voir clairement les choses. Le jaloux est celui qui se laisse posséder et ronger par ce sentiment. C'est donc moralement que la jalousie est condamnée. Elle est l'antagoniste de l'ataraxia (absence de troubles), bonheur véritable.

dont il se nourrit ».

Corneille

« La jalousie aveugle un cœur atteint, - Et, sans examiner, croit tout ce qu'elle craint ».

Stendhal

« Ce qui rend la douleur de la jalousie si aiguë, c'est que la vanité ne peut aider à la supporter. »

La Rochefoucauld

« Il y a dans la jalousie plus d'amour-propre que d'amour. »

Epicure

« Il ne faut jalouser personne ; car les hommes de bien ne méritent pas d'être jalouxés, et les hommes mauvais, plus leur fortune est bonne, plus ils se corrompent eux-mêmes. »

Diogène Laërce

« L'envie c'est la douleur de voir autrui posséder ce que nous désirons ; la jalousie, de le voir posséder ce que nous possédons. »

Comte-Sponville

« L'envie a davantage à voir avec l'espérance. La jalousie avec la crainte. C'est pourquoi elles vont ensemble, sans tout à fait se confondre »

René Girard

Il n'y a jamais de désir selon soi. Le désir est toujours selon l'autre. Autrement dit, un objet n'est pas désiré parce qu'il est désirable. C'est l'inverse qui est vrai : un objet est désirable parce qu'il est désiré par autrui que je prends pour modèle et pour rival. Tout désir est une copie ou une imitation de désir.

Les citations et questions de relance sont là comme soutien potentiel pour l'animateur, qui doit pouvoir y puiser librement au gré des tours et détours de la discussion. La sécurité qu'offre ce dispositif du point de vue de la préparation, c'est que la question initiale est lancée par l'animateur.

CONCLUSION

L'animation d'une DVDP est une utopie démocratique, qui peut buter sur bien des obstacles : l'expression des préjugés et la superficialité des opinions, la dérive de conflit d'idées en conflit affectif de personne, jusqu'à l'expression du racisme et de l'intolérance. Le climat de l'atelier de philosophie, comme sa dimension réellement philosophique, dépendent ultimement de la compétence de l'animateur à imposer le respect d'une éthique communicationnelle comme condition de la discussion et à creuser ce qui s'offre souvent sur le registre de l'évidence et du relativisme (à chacun son avis et c'est très bien comme ça).

L'enjeu politique de ces nouvelles pratiques philosophiques et démocratiques, c'est de contribuer à la construction d'une « citoyenneté réflexive », sur fond d'une « laïcité de confrontation » (Ricœur) et non d'indifférence à la différence.

BIBLIOGRAPHIE

CONNAC Sylvain, « Des discussions à visée philosophique dans les classes coopératives en réseau d'éducation prioritaire », dans *Diotime*, n°21, avril 2004 (<http://www.educ-revues.fr/diotime/>).

CONNAC Sylvain, « Des discussions à visée philosophique en classe unique et coopérative » dans *Diotime*, n°27, octobre 2005 (<http://www.educ-revues.fr/diotime/>).

CONNAC Sylvain, « Des DVP (discussions à visée philosophique) en classe coopérative » dans *Diotime*, n°34, juillet 2007 (<http://www.educ-revues.fr/diotime/>).

DELSOL Alain, « Un atelier en cycle 2 » dans *Philo à tous les étages. 3^e colloque sur les Nouvelles Pratiques philosophiques. Nanterre, juin 2003*, éd. CRDP de Bretagne, 2004, p.48-52

DELSOL Alain, « Discussion philosophique dans une classe de maternelle » dans *Les Cahiers du CERFEE* (éd. PU Montpellier), n°19, mars 2004, p. 39-54

DELSOL Alain, « Les ateliers de discussion à visée philosophique en maternelle » dans *Diotime*, n°33, avril 2007 (<http://www.educ-revues.fr/diotime/>).

DELSOL Alain, « Apprendre à débattre » dans *Cahiers pédagogiques. L'école maternelle aujourd'hui*, n°456, oct. 2007.

TOZZI Michel (coord), *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, éd. Hachette / CRDP Montpellier, 2002, 127p. (coll. Ressources formation. Enjeux du système éducatif).

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

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

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

TOZZI Michel, « Le cahier des charges de l'animateur d'une DVDP, en classe ou au café philo », dans *Diotime-L'agora*, n° 55 (1/2013).

BUCHETON D., SOULE Y., TOZZI M., *La littérature en débats : discussions à visée littéraire et philosophique à l'école primaire*, éd. SCEREN – CRDP Montpellier, 2008 (coll. Argos Références).

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

Site de Michel Tozzi : www.philotozzi.com

Gaëlle JEANMART est docteur en philosophie de l'Université de Liège. Spécialisée en histoire de la philosophie antique et médiévale, particulièrement dans les domaines de l'éducation et de la morale, elle est l'auteur de *Herméneutique et Subjectivité dans les Confessions d'Augustin* (Turnhout, Brepols, 2006) ; *Généalogie de la docilité dans l'Antiquité et le Haut Moyen Âge* (Paris, Vrin, 2007) ; *Du courage. Une histoire philosophique*, écrit avec T. Berns et L. Blésin (Paris, Les Belles Lettres, 2010) et de *Le mensonge et les vertus de la vérité. Une histoire* (Turnhout, Brepols, 2012). Elle est membre fondateur et actuelle coordinatrice de *PhiloCité* (www.philocite.eu), une organisation de jeunesse qui propose de l'animation de discussions philosophiques et des formations aux diverses méthodes d'animation.