

Dossier pédagogique : Ecopédagogie et pratiques philosophiques

Table des matières

Dossier pédagogique : Ecopédagogie et pratiques philosophiques	1
I. Introduction. L'intérêt de coupler la démarche de l'éducation relative à l'environnement (ErE) avec les nouvelles pratiques philosophiques	2
II. Éducation relative à l'Environnement et institution scolaire	6
III. Repères bibliographiques	8
A. Education relative à l'environnement	8
B. Pratiques philosophiques	8
IV. Applications pédagogiques :	9
1. Dialogue entre éléments objectifs composant un paysage	9
2. Chasse aux œufs de la pensée.....	10
3. Atelier land art philo.....	11
4. Conceptualiser la nature : essai de définition sur la base d'une classification	11
5. Balade Philo. Les associations d'idées (faire résonner un lieu avec une citation)	12
6. Faire d'un paysage ou d'une succession de vues un photolangage thématique	13
7. Jeu de rôle. Incursion dans des milieux variés	14
8. Atelier conte local : la pensée complexe.....	16
9. Jeu de piste philo : varier les cheminements de pensée.....	17
10. Mise en situation et critique de texte : La morale par provision de Descartes	18
11. Les jeux : partir d'un milieu simplifié pour s'interroger	19
12. Loft story des évocations : organiser une culture de la décision	21
V. Annexe : Note critique sur le référentiel du cours de philosophie et de citoyenneté	23

I. Introduction. L'intérêt de coupler la démarche de l'éducation relative à l'environnement (ErE) avec les nouvelles pratiques philosophiques

La philosophie a longtemps souffert du préjugé d'être une discipline poussiéreuse déconnectée de toute finalité pratique. Or ce constat, comme l'a montré notamment Pierre Hadot¹, n'est pas fondé. Les philosophes ont de tout temps considéré la philosophie comme une pratique et non seulement comme un ensemble de doctrines. Il reste que l'institutionnalisation de la discipline s'est faite au détriment de cet aspect pratique, de sorte qu'une demande citoyenne s'est récemment fait entendre pour que la philosophie comme pratique soit instituée dans les écoles et l'espace public. C'est ainsi que des philosophes comme Lipman et Tozzi ont mis au point une méthodologie qui permet d'encadrer



les échanges argumentés d'un groupe qui se constitue en communauté de recherche afin de dégager des pistes de réponse à une question philosophique préalablement choisie.

Ces pratiques philosophiques ne permettent toutefois pas, à l'exception des « balades philo », de nous réconcilier avec un environnement qui nous est de plus en plus étranger. Les nouvelles pratiques philo doivent dès lors faire face à une nouvelle demande, celle d'une reconnexion à la nature, si elles veulent répondre au besoin qu'a l'homme de se retrouver chez lui dans son monde. Maintenant, plus que jamais la rupture avec l'environnement, nous installe dans un milieu opaque traversé de contradictions. On estime que les enfants d'aujourd'hui jouent trois fois moins dehors que leurs parents² et l'avenir s'annonce inquiétant si l'on s'en réfère aux tendances pro-numériques qui se développent dans les écoles et la société. De nouvelles pratiques philo virtuelles ont d'ailleurs vu le jour. Les gens se connectent pour discuter ensemble d'une question philosophique sans pour autant connecter leurs milieux. Dans un atelier en visioconférence, les participants partagent un même écran, mais ne partagent pas un même espace³. C'est un café-philo où l'on ne peut prendre un pot ensemble. Avec les visioconférences, le « tiers » est d'emblée exclu. Le milieu n'est pas présent. Le danger est

¹ Voir P. Hadot, *Qu'est-ce que la philosophie antique ?*, Paris, Gallimard, 1995.

² En Suède, les enfants des crèches classiques sont absents pour cause de maladie 8 % du temps, contre 3 % dans les crèches en pleine nature. Voir S. Wauquiez, *Les enfants des bois*, Paris, Books on Demand, 2008. « Au fil des années nos élèves, nos enfants passent trois fois moins de temps à jouer dehors que leurs propres parents. Cette sédentarité engendrerait une perte de plus de 25% de leurs capacités cardiovasculaires. Ce temps de confinement, qui a dû apparaître comme une éternité pour nos élèves, a de fait accentué cette sédentarité et nécessairement décuplé tous les effets néfastes qu'elle induit. » A. Lefranc, « L'école du dehors », disponible sur <https://profsenttransition.com/ecole-du-dehors/>

³ G. Lejeune, « Les ateliers philo 2.0 : opportunité ou pis-aller ? », *Diotime*, octobre 2020.

alors que la réflexion s'hypostasie du réel et que l'on se perde dans ces « nuées » dont se gaussait Aristophane. Certes, dans la discussion argumentée, les participants peuvent nourrir l'échange d'exemples concrets, mais ceux-ci revêtent un caractère indirect et privé.

Face au solutionnisme numérique, le fait de s'en remettre aux ordinateurs pour résoudre tous nos problèmes, l'écopédagogie, qui consiste à faire de l'environnement un outil pour nous interroger sur le monde, peut s'avérer une alternative féconde. Elle a l'intérêt de rendre à l'environnement une place centrale et d'ancrer la réflexion dans un concret partagé en faisant de l'espace le lieu d'une expérimentation commune qui nous connecte au monde et à ses enjeux. A ce titre, elle permet de surmonter les ruptures entre les individus prisonniers de leur vision privée en créant des ponts entre les sujets et le monde qu'ils partagent.

Historiquement, l'écopédagogie peut toutefois s'entendre de différentes façons. On peut y voir une éducation *par* l'environnement et une éducation *pour* l'environnement. Dans le premier cas, on fait de l'environnement un moyen, un moyen de se reconnecter au monde, un moyen de développement personnel. Dans certains cas extrêmes, l'environnement est utilisé seulement comme un moyen et pas en même temps comme une fin. Par exemple, on aménage les plages de sable artificiel afin de pouvoir prendre des bains de soleil au détriment de la faune et de la flore locale. L'environnement est alors privatisé par l'homme aux fins d'une culture du bien-être basée sur l'individu. L'écopédagogie peut aussi être vue comme l'éducation qui se fait *pour* l'environnement. Il s'agit de sensibiliser à l'environnement par différents moyens, *par* l'environnement certes, mais pas seulement. Afin d'inclure les deux dimensions, on parle aujourd'hui d'« éducation relative à l'environnement ».⁴ Mais ce terme doit être bien compris. En effet, cette éducation n'est pas seulement une éducation à quelque chose d'extérieur, il s'agit aussi d'une éducation à soi et aux autres par le moyen de l'environnement, lequel est d'ailleurs un terme qui recouvre une expérience complexe. L'environnement peut en effet être perçu de différentes façons. Lucie Sauvé, professeure titulaire au Département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), distingue 8 aspects interreliés : l'environnement en tant que problème, en tant qu'écosystème, en tant que ressource, en tant que milieu de vie, en tant que communauté, en tant que nature, en tant que paysage ou encore perçu dans sa dimension mystique de terre-mère.⁵ Dans ces différents aspects, qui ne constituent jamais qu'une typologie parmi d'autres possibles, l'environnement est vu « en tant que » ceci ou cela. Il est cet objectif qui est toujours vu à travers les lunettes d'une appréhension subjective.

En ce qui concerne la pratique philosophique, il est vrai qu'elle peut directement viser à sensibiliser à l'environnement. Ainsi dans le référentiel de la Fédération Wallonie-Bruxelles du cours de philosophie et citoyenneté, le point 2.1.6 porte sur « la relation sociale et politique à l'environnement »⁶. Mais c'est un cas particulier qui spécifie l'objet de la pratique philosophique, mais qui n'en réforme pas l'usage. Si l'on veut faire de l'écopédagogie le moyen d'une nouvelle forme de pratique philosophique, il s'agit de considérer l'environnement comme un moyen-terme qui rompt l'immédiateté du rapport à soi et aux autres et permet d'interroger ces rapports. Rare sont les occurrences qui dans le référentiel

⁴ « L'éducation relative à l'environnement est conçue comme un processus dans lequel les individus et la collectivité prennent conscience de leur environnement et acquièrent les connaissances, les valeurs, les compétences, l'expérience et aussi la volonté qui leur permettront d'agir, individuellement et collectivement, pour résoudre des problèmes actuels et futurs de l'environnement ». T. Berryman, « Des pistes pour institutionnaliser une éducation relative à l'environnement dans la trajectoire obligatoire de la formation initiale à l'enseignement primaire », *Education relative à l'environnement*, 2006-2007, vol. 6, p. 143

⁵ L. Sauvé, « L'éducation relative à l'environnement : possibilités et contraintes », *Connexion*, vol. XXVII, n°1-2, pp. 1-4.

⁶ *Programme du Cours de philosophie et de citoyenneté, 2e et 3e degré du secondaire*, Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017, pp. 54-62, disponible sur www.enseignement.be.

partent directement de l'environnement pour instituer une recherche philosophique. À part l'une ou l'autre enquête de terrain (et encore dans le cadre de la relation à l'environnement), l'environnement direct de l'élève semble bel et bien mis entre parenthèses.

L'éducation par l'environnement impacte l'instanciation de la question philosophique : elle nous fait passer de l'égologique à l'écologique. On ne part plus de l'individu, mais du milieu qu'il intègre, pour s'interroger sur le monde. Il est ici utile de rappeler la distinction d'Uexküll pour qui le milieu (*Umwelt*) se distingue de l'environnement (*Umgebung*). Alors que ce dernier est objectif (c'est ce qui nous entoure), le milieu est traversé de subjectivité. Un milieu est la façon dont une espèce donnée fait l'expérience de son environnement. Il s'articule autour de traits perceptifs (*Merkmale*) qui sont autant de signes qui balisent l'agir des individus appartenant à une même espèce ou un même groupe social⁷. Un milieu ne se rapporte toutefois pas seulement à un environnement il se rapporte aussi aux autres milieux qui sont relatifs à ce même environnement. L'expérience d'une pluralité de milieux hétérogènes, contraste avec la mise en réseau facilitée par l'outil informatique – laquelle fonctionne sur le registre de l'homogénéité : il s'agit de lier des gens partageant les mêmes intérêts – et nous ouvre à la diversité des visions du monde, laquelle à travers la pluralité des opinions qu'elle rend possible conditionne en quelque sorte la bonne tenue d'une communauté de recherche.

Un autre avantage de l'écopédagogie est de faire droit à une approche sensorielle variée et, de la sorte, d'approfondir le socle expérientiel d'une communauté de recherche. Dans les ateliers de pratique philosophique classique, certains sens sont oubliés (le toucher, l'odorat, le goût) et d'autres sont ignorés (sens de l'orientation, etc.). Il s'agit ici de redonner place à ces sens et ainsi d'enrichir l'expérience.

Si les nouvelles pratiques philo ne font pas abstraction de l'environnement comme dans l'approche magistrale de la philosophie, il n'en reste pas moins qu'elles tendent seulement à aménager l'environnement pour pouvoir appliquer un dispositif. Elles sont souvent peu aptes à reconnaître les ressources à disposition qu'un environnement implique. Dans les dispositifs de pratique philo, on réorganise la classe, on met les chaises en cercle, afin de favoriser les échanges. Dans les balades philo, on fait de la marche un moyen de vivre des choses ensemble, de varier les groupes et de faciliter les discussions. Dans toutes ces pratiques, il s'agit d'agir sur le milieu pour en faire un espace d'échange. Mais l'écopédagogie en tant qu'éducation par le milieu entend aller plus loin et faire du milieu le lieu d'une réflexion qui replace l'intersubjectif dans de l'objectif. Concrètement, il s'agit d'exploiter un maximum la diversité des espaces qui s'offre à nous pour rendre pédagogique la multiplicité des situations auxquelles nous sommes confrontés. À l'heure où certaines pratiques vont plutôt vers une neutralisation du milieu (je pense aux ateliers philo réalisés par visioconférence), il nous paraît opportun de rendre au milieu la place qui lui revient comme « outil » philosophique, comme « instrument » de la pensée.

Dans ce dossier, nous nous proposons donc de présenter les enjeux liés à l'écopédagogie en ce qui regarde la pratique philo. Parfois, une simple sortie dans une cours de récréation peut suffire à nous ouvrir à l'environnement. On trouvera en tout cas, des propositions de pratiques philosophiques (inspirées de divers gestes philosophiques) adaptés à des environnements variés. Naturellement, rien n'est applicable tel quel, plus que jamais la notion d'« ajustement » ou encore celle de « reconstruction » (notions chères à Dewey) sont ici d'actualité.

Ces propositions pratiques s'adressent préférentiellement à des publics adultes ou à des élèves du secondaire supérieur. Les propositions sont naturellement modulables pour d'autres publics

⁷ J. v. Uexküll, *Milieu animal et milieu humain* (1934), Paris, Rivages, 2010.

moyennant une certaine reformulation des objectifs et des moyens utilisés. À toute fin utile, j'ai indiqué les références du programme du Cours de Philosophie et de Citoyenneté pour que la proposition puisse être exploitable dans le cadre de ce cours. A cet égard, notons que les propositions pratiques s'inscrivent dans la ligne du chapitre 1 du programme d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (1^{er} degré) et dans l'éducation relative à l'environnement évoquée dans l'Unité d'Acquis d'Apprentissage 2.1.6 (2^e degré). L'originalité ici revendiquée est de coupler systématiquement ces deux démarches pour obtenir un questionnement varié sur le monde et la façon dont nous l'habitons.

II. Éducation relative à l'Environnement et institution scolaire

Aujourd'hui, dans un monde marqué par la crise sanitaire du coronavirus, plus que jamais les extrêmes s'appellent : on évite les contacts en dématérialisant l'espace à travers l'usage de la visioconférence ou on les rend indirects en matérialisant ce tiers (l'environnement) qui sous-tend toute relation à un individu par un travail en extérieur. D'un côté, certaines pratiques comme « l'école du dehors » suscitent aujourd'hui toujours plus d'intérêt ; d'un autre, l'emprise du numérique est toujours plus importante dans les écoles⁸. Face à cet écartèlement des tendances, il importe de repenser l'institution et nos pratiques⁹.

À l'heure où le solutionnisme numérique capte les enveloppes budgétaires (Tablettes, TBI), il importe de rappeler que le remède n'est pas d'ordre budgétaire. Il s'agit de cesser de vouloir constituer un milieu artificiel à grand renfort d'argent (via le projet cyberécole par exemple), de vouloir se démarquer pour répondre à la demande de certains parents¹⁰, mais de voir dans le milieu que constitue une école un espace commun pour des enquêtes en vue de résoudre les problèmes auxquels les élèves sont confrontés. Le capital de l'institution scolaire ne doit pas seulement se mesurer à la somme d'argent investi, il est aussi lié aux ressources du milieu qui le compose.¹¹ C'est faute d'une prise en compte de la complexité de tout milieu, c'est faute d'une approche globale et systémique favorisant la multiplicité des points de vue, que l'environnement a été relégué à quelque chose d'indifférent alors que c'est en lui que se nouent nos pratiques du passé au futur de nos pratiques. Les écoles possèdent déjà de nombreuses ressources - cours de récréation, coins verts – qui pourraient être utilisées à des fins pédagogiques et qui ne le sont pas. Il suffit de peu pour faire une animation sur la base d'un environnement. Valoriser l'environnement ne consiste toutefois pas seulement à exploiter les ressources disponibles, il s'agit aussi de rendre ces ressources disponibles. certains proposent ainsi de réaménager l'école, de penser une école « en transition », afin de pouvoir organiser une éducation par l'environnement *intra muros*. L'enjeu de penser une école en transition est pluriel : il touche tant aux résultats qu'au processus. Il s'agit de repenser l'école pour en faire un cadre sain et instructif partout et par tous. Le résultat vise à recréer les cours de récréations et déclasser les classes afin d'aller vers des lieux plus verts et plus riches en biodiversité (plantation d'arbres, réalisation de carrés potager, création d'une mare, d'un hôtel à insectes, etc.). La question des déchets est également centrale. Il s'agit pour les écologistes en herbe d'organiser le tri des déchets de façon à axer sur le recyclage et à sensibiliser à la masse des déchets. Le processus peut faire intervenir les élèves de façon participative à travers l'élaboration d'une charte de vie plus respectueuse de l'environnement et la

⁸ Si beaucoup soulignent la « nécessité » d'intégrer plus profondément le numérique aux écoles (B. van Humbeeck, *Les leçons de la pandémie. Réinventer l'école*, Bruxelles, De Boeck-Vanin, 2020), rares sont ceux qui soulignent son impertinence. Pourtant, on s'accorde à dire que le temps passé devant les écrans est trop important, que le numérique représente pas loin de 20 % de la consommation énergétique mondiale, que le respect de la vie privée est compromis, etc. Si nécessaire il y a, c'est celle de réfléchir sur le numérique, ses enjeux, les algorithmes qu'il met en place. L'idée de classe inversée et de temps passé à la recherche valorisée par B. van Humbeeck ne fait d'ailleurs pas du numérique un instrument indispensable, on peut très bien concevoir un apprentissage en autonomie via des recherches de terrain et ces institutions que sont les bibliothèques.

⁹ On comprend la volonté d'Illich de supprimer les écoles. Si instituer l'école signifie retirer au reste de nos expériences le côté pédagogique, alors l'école nous inscrit dans un système de pouvoirs et de production pernicieux à défaut de nous connecter au monde. Voir I. Illich, *Une société sans école*, Paris, Point, 1980. La solution est toutefois moins pour nous dans la suppression des écoles (ce serait le numérique qui reprendrait alors le relais et ce serait pire) que dans leur réforme.

¹⁰ Christian Laval montre bien comment les recommandations politiques se sont traduites par une « réorganisation managériale des établissements scolaires mis en concurrence entre eux pour assurer la liberté de choix des consommateurs d'école ». Voir C. Laval, *L'école n'est pas une entreprise*, Paris, La découverte, 2003.

¹¹ Il nous faut sortir des abstractions capitalistes qui biaisent notre vision du monde. Ainsi que Holmgren, le père de la permaculture le note, les réserves de bois, comme celles que l'on voit en Europe de l'est, sont de bien meilleurs indices de prospérité nationale que le PNB. Voir D. Holmgren, *Permaculture, Principles and Pathways beyond Sustainability*, Holmgren Design Service, 2003.

discussion d'un plan stratégique visant à limiter la consommation d'énergie fossile au sein de l'école. Nul doute que transformer leur école dans un échange constructif avec les différentes instances de leur établissement sera pour eux une expérience différente et potentiellement plus riche qu'être formé (pour ne pas dire « produit ») par leur école. Des forums ouverts sur le modèle des villes en transition pensé par Rob Hopkins pourraient servir le projet. De nombreux concours et subsides sont d'ailleurs alloués pour rendre les écoles plus vertes en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Il reste que même si on peut augmenter par les changements pédagogiques et environnementaux le potentiel d'une école, on peut difficilement en faire le lieu suffisant d'une fenêtre sur le monde. Trop souvent on devra convoquer de façon « indirecte » nombre de situations de vie ou d'expériences possibles. On n'en pourra faire une expérience directe qu'en sortant des murs de l'école. Il est donc intéressant de pouvoir faire de l'*extra-muros* aussi. Il reste que bien souvent il n'est pas besoin d'aller loin pour ce faire et que nombre d'endroits sont accessibles gratuitement. Une forêt un parc ou un écomusée à proximité offrent déjà la possibilité de nombreuses activités et réflexions.

On notera au niveau de l'accompagnement pédagogique que l'éducation relative à l'environnement est par nature à cheval sur plusieurs disciplines. Ainsi une balade philo peut facilement s'inscrire tout autant dans le cadre d'un cours d'éducation physique que dans celui d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté. N'oublions pas non plus que de nombreuses associations peuvent soutenir la démarche de profs en transition. Pour la pratique philo, le CAL met, par exemple, à disposition des animateurs philo ; pour ce qui est de l'éducation relative à l'environnement, on pourra se reporter au *réseau-idée*. Notons, pour conclure, qu'une école en transition verra sa démarche facilitée si la société dans laquelle elle s'inscrit est elle-même en transition. Si les acteurs de la société civile et politique ouvrent leurs portes, mettent à disposition les outils dont ils disposent, les élèves pourront avoir une expérience directe de tous ces savoirs qui serait bien plus intéressante que la version affadie qu'en proposent les écoles. L'idée de réseaux d'échange de savoirs qui se développe au sein de la société civile pourrait également être couplée à l'école, ce qui permettrait de faire venir différents milieux dans le contexte scolaire avec pour corollaire de placer l'élève dans une posture d'échange et de coopération et non plus dans celle d'un simple apprenant. Ce genre de réforme de l'institution scolaire ne relève pas directement de la pratique philosophique. Elle est toutefois favorisée par celle-ci et, en retour, favorise celle-ci en faisant de l'environnement une matière à penser, de sorte qu'un cercle vertueux se crée.



III. Repères bibliographiques

L'idée défendue ici est de coupler l'éducation relative à l'environnement et la pratique philosophique. Si l'on ne dispose pas d'articulation systématique des deux tendances, on trouvera de nombreuses ressources pour chacun de ces domaines pris de façon indépendante. Voici un aperçu de quelques ressources utiles pour s'introduire à ces méthodologies.

A. Education relative à l'environnement

On consultera avec intérêt les livres de Lucie Sauvé, ainsi que la revue qu'elle dirige. Disponible sur journals.openedition.org la revue se présente comme suit :

« La revue ***Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*** est issue d'un partenariat entre différents groupes et instituts de recherche au sein de la Francophonie, avec comme point d'ancrage permanent une équipe de chercheurs de l'Université du Québec à Montréal (aujourd'hui regroupés au sein du Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté). Créée en 1999 par Lucie Sauvé (professeure à l'Université du Québec à Montréal, Canada) et Louis Goffin (professeur à la Fondation universitaire Luxembourgeoise, intégrée aujourd'hui à l'Université de Liège, Belgique), cette revue internationale stimule la production et permet la diffusion de textes originaux qui contribuent à l'avancement des connaissances et à la réflexion critique dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement et de champs connexes. »

En Belgique, de nombreuses asbl proposent des formations et mettent à disposition des ressources sur l'écopédagogie. On en trouvera un aperçu sur : <https://www.reseau-idee.be/>

- Ecotopie (anciennement Institut d'Etudes écopédagogiques) : <https://ecotopie.be/>
- Education et Environnement : <http://www.education-environnement.be/>

Sur l'insertion de l'éducation relative à l'environnement dans l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, on peut consulter les assises suivantes : https://www.reseau-idee.be/www/assises_ere_be/

Notons également, le magazine suivant : <https://www.symbioses.be/> et encore le collectif « tous dehors » : <https://tousdehors.be/?PageAccueil>

B. Pratiques philosophiques

O. Brénifier, *L'art de la pratique philosophique*, Paris, éditions Alcofribas Nasier, 2019.

G. Jeanmart, « Histoire de la philosophie et philosophie avec les enfants et les adolescents », *Diotime* n° 83, p.11, 1/2020.

M. Lipman, *A l'école de la pensée*, De Boeck, 2011.

M. Tozzi, *Les nouvelles pratiques philosophiques*, Paris, éditions sociales, 2010.

Parmi les nombreuses revues, citons :

La revue *Diotime*, la revue *Philéas et Autobule* du Pôle Philo (CAL-BW) et la revue *Entre-vues*.

Notons que le site de l'ASBL Philocité dispose également de nombreuses ressources utiles : <https://www.philocite.eu/>

IV. Applications pédagogiques :

Voici quelques exemples d'animations possibles. Les techniques évoquées sont naturellement modulables en fonction du groupe, de l'environnement et des thèmes visés. 12 animations ont été esquissées afin de donner une idée des directions possibles et de l'intérêt d'un couplage entre l'éducation relative à l'environnement et les pratiques philosophiques. Ces animations sont inspirées de ma pratique en tant qu'animateur philo au CAL-Charleroi et des différentes formations que j'ai reçu dans le cadre de mes fonctions.

1. Dialogue entre éléments objectifs composant un paysage

Objectif : La fin poursuivie est d'interroger les préjugés, ce qui, dans le référentiel, du cours de philosophie et de citoyenneté correspond à l'UAA « 2.1.3 Stéréotypes, préjugés, discriminations ». Il s'agit de dégager un espace favorable à la mise en question d'associations spontanées en créant un espace de discussion décomplexé où l'on se sent libre de s'exprimer. Sur base de quelles caractéristiques associe-t-on tel ou tel comportement à quelqu'un ? Quelle généalogie peut-on faire de ces associations ? Sont-elles objectives ? Sont-elles réfléchies ? Résultent-elles d'un préjugé ? Qu'est-ce qui caractérise un préjugé ?

Déroulé : L'idée de dialogue entre des éléments objectifs s'inspire de certaines activités proposées par *Écotopie*. Il est demandé aux participants de faire dialoguer deux maisons/arbres/œuvres d'art suivant que la balade ait lieu dans une ville, une forêt ou un musée. Après avoir sélectionné les éléments qu'ils vont faire dialoguer, les participants répartis par groupe de 2 écrivent un dialogue et le présentent ensuite au reste du groupe.

Les consignes sont les suivantes. Un élément du décor pose une question philosophique et un autre élément du décor tente de répondre à cette question.

Une fois le dialogue écrit. Les personnes présentent leur dialogue devant les autres et expliquent pourquoi ils ont associé telle ou telle question à telle maison/arbre/etc. et pourquoi ils ont fait répondre à la question de telle ou telle façon l'autre élément objectif du décor sélectionné. Ces associations sont alors questionnées.

L'enjeu est de dégager des stéréotypes en utilisant l'environnement comme un stimulant à la réflexion philosophique à la fois au niveau de la question et à la fois au niveau de la façon dont il va être répondu à la question. Est-on peu réfléchi par ce qu'on est pauvre en façade ? Est-on à côté de la plaque parce qu'on est différent ? Est-il impossible pour un vieux de comprendre un jeune ?

L'enjeu est de dégager des stéréotypes en utilisant l'environnement comme un stimulant à la réflexion philosophique à la fois au niveau de la question et à la fois au niveau de la façon dont il va être répondu à la question. Est-on peu réfléchi par ce qu'on est pauvre en façade ? Est-on à côté de la plaque parce qu'on est différent ? Est-il impossible pour un vieux de comprendre un jeune ?

Lien avec la pratique philosophique : Lipman et Tozzi développent l'idée que la philosophie se pratique à travers des échanges articulés entre élève visant à dégager des pistes de réponses à une question philosophiques. Bien souvent, dans le type de dispositif qu'ils mettent en place, quand il y a des désaccords, il faut répéter que les personnes ne s'opposent pas, mais qu'elles opposent des idées, que l'on ne remet pas en cause une personne, mais les idées qu'elle défend. La nécessité et la récurrence de ces mises au point tient au fait que l'on se trouve dans des échanges intersubjectifs dans lesquels l'élément objectif reste peu palpable. En partant de l'environnement, le tiers au sujet duquel on échange est nettement plus concret, ce qui contribue à rendre les échanges moins frontaux. Par



ailleurs dans les habiletés de pensée, il est souvent fait référence à l'exemplification, une habileté de pensée qui permet de traduire une pensée dans le concret. Il est beaucoup moins question de traduire le concret dans la pensée. Trop souvent, on problématise à partir d'un travail déjà préparé, un texte, une œuvre évocatrice. Le travail de problématisation à partir du concret est prémâché. Il y a ici une expérience « directe » de problématisation, puisqu'on part de l'expérience brute d'un environnement ou d'une œuvre.

2. Chasse aux œufs de la pensée

Objectif : La fin poursuivie est d'interroger les connotations et les préjugés. En replaçant un auteur dans un environnement, dans un contexte, on déplace le sens, ce qui permet de se détacher de ce que veut dire le texte (la dénotation) pour interroger ce qu'on lie au texte (les connotations). En essayant de deviner le sexe de l'auteur, on pousse nos jugements à limite du préjugé pour les interroger. Les objectifs poursuivis correspondent grosso modo aux « UAA 2.1.3. Stéréotypes, préjugés et discriminations » et « 2.1.6. Relation sociale et politique à l'environnement » du référentiel du cours de philosophie et de citoyenneté (deuxième et troisième cycle du secondaire) de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Déroulé : L'animation pourrait être introduite par un panorama sombre de l'état du monde, auquel ferait suite la phrase un peu énigmatique suivante : Imaginons que le carême de la pensée soit fini, il faut manger les nombreux œufs que l'on n'a pas utilisés, pourquoi ne pas organiser une chasse aux œufs de la pensée ?

On divise le groupe en deux. La majorité des participants va dans le premier groupe et on choisit deux personnes qui vont dans le second groupe.

Dans le premier groupe, chacun reçoit un petit texte philosophique sans nom d'auteur glissé dans un œuf. Les participants doivent lire le texte et sélectionner dans l'espace qui les entoure (une cour de récréation, un jardin, un parc), une caractéristique qu'il associe à la pensée de leur auteur.

Exemple : on choisira un endroit reculé pour un auteur misanthrope, un endroit à vue, pour un auteur populaire, un endroit proche de la nature pour le penseur de la nature, etc...

Pendant que le premier groupe cache les œufs, le deuxième groupe réfléchit au sexe de l'œuf. Le texte émane-t-il d'un homme ou d'une femme ? Pourquoi ?

Pendant que le second groupe cherche les œufs, le premier groupe réfléchit à son tour au sexe de l'œuf et essaye de dégager des arguments.

Une fois tous les œufs retrouvés, les personnes qui ont trouvé un œuf doivent retenir où ils ont pris l'œuf et expliquer pourquoi à leur sens cet œuf a été placé là. La personne qui a placé l'œuf confirme ou infirme ces explications. Plus généralement on réfléchit pourquoi on a attribué tel ou tel environnement à l'auteur. On discute ensuite de l'époque et du sexe de l'auteur en veillant à comprendre les mécanismes inconscients qui guident nos associations et préjugés.

Pourquoi considère-t-on qu'une réflexion qui réfère aux sentiments soit féminine ? Pourquoi une pensée qui fasse de la force un maître mot est-elle attribuée à un homme ? Pourquoi une réflexion soucieuse de la nature émanerait-elle d'un campagnard ? Etc.

Lien avec la pratique philo : L'intérêt de la démarche est d'intégrer des textes issus de la tradition à un dispositif ludique de pratique philosophique. C'est souvent un reproche qui est fait à Lipman. Que fait-il de la tradition philosophique ? Pour rappel dans la méthode qu'il élabore, Lipman part de sortes de romans philosophique – il en a rédigé plusieurs : « La découverte de Harry Stottlemeier », « Mark », etc. - à partir desquels les élèves proposent des questions philosophiques. Dans ces textes, les rares références à des auteurs sont cryptées. On comprend bien la peur de se laisser enfermer dans un texte et de suivre le fil d'une pensée plutôt que de construire une pensée propre. Mais la lecture d'un texte ne s'oppose pas nécessairement à l'élaboration d'une pensée propre. Ici, les textes ne sont d'ailleurs

pas des fins en soi ; ce sont des prétextes à une réflexion sur les préjugés liés au milieu et sur les connotations.

3. Atelier land art philo

Objectif : Il s'agit de s'interroger sur la place de l'environnement et sur notre place dans l'environnement. Cela rejoint l'UAA « 2.1.6. Relation sociale et politique à l'environnement » du cours de philosophie et citoyenneté. L'objectif est de révéler la valeur propre de l'environnement: Celui-ci n'est pas seulement un adjuvant ou une contrainte dans nos projets. Il n'est pas seulement quelque chose de second. Il est aussi un point de départ qui peut susciter des questions. Il est quelque chose par rapport auquel il importe de s'interroger et de se positionner. Qu'est-ce que l'environnement pour moi ? Que suis-je par rapport à l'environnement ?

Déroulé : Il s'agit d'intégrer les principes du land art (créer à partir de matériaux naturels, une œuvre que l'on va intégrer à la nature et laisser là) aux ateliers artistiques de pratique philo que l'on retrouve notamment théorisés par Philocité ou encore par le pôle philo du Cal-BW.

Face à un environnement naturel, les participants formulent un étonnement relatif à cet environnement, qu'ils traduisent sous la forme d'une question philosophique (c'est-à-dire une question ouverte, universelle, qui évite les présupposés). L'animateur recueille alors les questions et en choisit une avec le groupe. Le groupe en discute et dégage différents enjeux liés à la question au cours d'un échange argumenté. Il est alors demandé à chacun de construire une œuvre en suivant les principes du land art pour illustrer la thématique. Une fois les œuvres réalisées, chacun la présente au groupe et on en discute. Pourquoi avoir choisi de placer son œuvre à tel endroit ? L'œuvre est-elle en résonance avec le milieu ? Avec quel milieu ne serait-elle pas en résonance ? Que signifie être en résonance¹² ? Etc.



Conseil pratique : il est intéressant de bien choisir son endroit et la saison. En automne, les feuilles colorées, les glands, etc. favorisent la création. L'animateur peut apporter aussi de la terre glaise et d'autres matériaux de base comme des cure-dents.

Lien avec la pratique philo : L'intérêt du land art par rapport à un atelier philo-art, dont le but est de traduire la pensée dans une œuvre ou une œuvre dans une pensée est qu'il est porteur de valeur propre (le respect de l'environnement) et qu'il nous pousse à intégrer notre création dans un contexte et de la sorte à s'ajuster. La compétence de l'ajustement. Comment « ajuster » mon intervention au cours du propos est fondamentale dans un atelier de pratique philo. Le land art est aussi un bon moyen d'exercer cette habileté de pensée.

4. Conceptualiser la nature : essai de définition sur la base d'une classification

Objectif : La fin poursuivie est de prendre conscience de ce que l'on entend par nature à travers les instances de celles-ci. Cette étape constitue un préalable à une réflexion sur ce qui constitue une relation sociale et politique à l'environnement (ce qui correspond à l'UAA 2.1.6), encore que la conceptualisation de la nature est aussi d'une certaine façon sociale et politique. Comme savoir-faire

¹² Sur le sujet, on lira avec intérêt : H. Rosa, *Résonance*, Paris, La découverte, 2018.

impliqués, il est question de conceptualiser la notion de nature et de prendre position de manière argumentée.

Plus généralement, l'objectif est de clarifier un concept sur la base d'une classification de manière individuelle et collective ; prendre conscience de la multiplicité des représentations cachées derrière un concept ; permettre aux participants de faire le lien entre la réalité concrète et un concept abstrait ; permettre aux participants de former « une communauté de recherche philosophique » et d'échanger librement au sujet d'une question.

Déroulé de l'animation : Je reprends ici la trame d'une animation que j'ai expérimenté lors d'une formation proposée par Education et Environnement et intitulée « la philo comme outil de sensibilisation à l'environnement » (formatrice Anouck Barthélémy).

Chaque participant est invité à se rendre à l'extérieur (cela peut être un parc, une cour de récréation, etc.) et à collecter trois éléments qui, pour lui, sont naturels et trois éléments qui, pour lui, ne le sont pas. De retour à l'intérieur, les participants disposent leurs trouvailles sur deux panneaux : l'un qui rassemble les éléments associés à la Nature, l'autre les éléments associés à ce qui n'est pas la Nature. Le groupe est séparé en deux sous-groupes : un sous-groupe qui travaillera sur le panneau « ce qu'est la Nature » et un sous-groupe sur le panneau « ce que n'est pas la Nature ». Chaque sous-groupe va réfléchir aux critères communs aux éléments sur son panneau pour tenter de donner une définition de ce qu'est la Nature. Chaque sous-groupe présente le fruit de sa réflexion à l'autre sous-groupe. On tente ensuite en plénière d'élaborer ensemble une définition commune de la Nature. A cette étape, c'est l'animateur qui guide le groupe. Peut-on dire qu'une chose dite naturelle est une chose qui n'a pas été touchée par l'homme ? Mais l'homme n'est-il pas un être naturel aussi ? La nature renvoie alors à l'ordre du vivant ? Mais un caillou, ce n'est pas vivant, mais n'est-ce pas naturel ? Le naturel, n'est-ce pas ce qui s'oppose à l'artificiel ? En ce sens, peut-on dire que le naturel est ce qui n'a pas été touché par la part artificielle de l'homme ?

Liens avec la pratique philo : La méthode de Lipman, le père de la philosophie avec les enfants, part d'une cueillette de question sur la base d'un texte imposé, souvent un récit à teneur philosophique. Les élèves reçoivent un texte et traduisent leur étonnement par rapport à l'un ou l'autre point du texte en formulant une question philosophique. Pour rappel, une question philosophique est une question qui est ouverte, susceptible d'intéresser tout un chacun et libre, autant que faire se peut, de tout présupposé. Une fois plusieurs questions listées, l'animateur propose au groupe d'en choisir une et de proposer ensemble des pistes de réponses. Les élèves sont alors invités à avancer des arguments et à essayer d'articuler leur propos à celui des autres, afin qu'une investigation collective se forme, ce que Lipman appelle « Communauté de recherche philosophique ».

Ici, dans le cadre de l'animation proposée, la cueillette de question fait place à une « cueillette » d'éléments objectifs glanés à gauche à droite et qui vont inscrire la discussion dans le concret d'un espace partagé. L'intérêt est non seulement de développer les aptitudes citoyennes et réflexives de la pratique philosophique, c'est aussi de montrer que l'environnement dont nous faisons l'expérience au quotidien porte les questions que nous nous posons. L'entremise d'un « récit philosophique » chez Lipman risque de donner un caractère artificiel à l'origine de nos questions et de nos raisonnements. L'étonnement qui s'incarne dans une question philosophique peut bien souvent être contraint et poussif, l'intérêt pour le texte donné étant limité. Ce côté artificiel est à notre sens en grande partie pallié par une approche qui part directement de l'environnement.

5. Balade Philo. Les associations d'idées (faire résonner un lieu avec une citation)

Objectif : Le but visé par l'animation rejoint l'UAA « 2.2.1. Diversité des discours sur le monde » (questionner la possibilité d'articuler différents discours sur le monde, questionner ce qui relève de la subjectivité et ce qui peut prétendre à l'objectivité) et l'UAA 2.1.5. Légalité et légitimité de la norme

(conceptualiser la notion de norme en distinguant entre règle et régularité). Plus généralement, il s'agit d'introduire à la complexité (la diversité des points de vue), échanger, débattre, clarifier cette habileté de pensée qu'est l'association, faire des ponts entre l'expérience immédiate et les ressources culturelles dont on dispose. Il s'agit aussi d'articuler différents langages : visuel (paysage) et discursif (citation).

Déroulé : À l'occasion d'une balade philo, il s'agit de s'interroger sur les associations d'idées. L'animateur dispose d'un choix de citations et d'illustration. Il demande ponctuellement (à des endroits remarquables préalablement sélectionnés lors d'un repérage effectué en amont de l'activité) aux participants de choisir une illustration ou une citation et de l'associer au paysage et d'expliquer le lien qu'il fait entre les deux. Pour un même paysage, il veille à ce que diverses associations soient faites. On essaye alors d'articuler les visions du monde ensemble. L'animateur conduit alors les échanges en partant de la diversité des témoignages reçus. Faisons-nous tous la même association ? Qu'est-ce qui a guidé notre association ? Tout rapport au paysage n'est-il pas à la fois subjectif et objectif ? Ce qui apparaît inconscient et singulier n'obéit-il pas à des lois qui sont comme des régularités psychologiques ? Quelle place revient au sujet si les associations sont déterminées par des lois communes à tous ? Y a-t-il des associations qui sont normales et d'autres qui ne le sont pas ? La règle est-elle autre chose que la régularité¹³ ?

Au terme de l'activité, l'animateur propose un « débat mouvant » autour de questions du type : Sommes-nous maîtres des associations que nous faisons ?

Le principe du débat mouvant est que chacun se positionne par rapport à une thématique. Les personnes plus ou moins d'accord se mettent à droite, les personnes en désaccord à gauche, les personnes partagées au milieu. Suivant le fait que l'on soit plus ou moins d'accord ou non, on se positionnera plus ou moins loin de la ligne médiane. L'animateur interroge les personnes sur les raisons de leur positionnement en veillant à varier les tendances. En écoutant les raisons d'un positionnement, les autres participants peuvent décider de se rapprocher ou de s'éloigner de la personne. L'animateur peut alors leur demander les raisons de ce changement de position.

Lien à la pratique philo de Lipman : Par rapport au photolangage ou au texte prétexte à une communauté de recherche, les évocations suscitées par un paysage ont l'intérêt d'être plus riches en termes sensoriels (sensation du vent, bruit éventuel, etc.). Le rapport du sujet à ce qui le questionne est également autre. Il ne domine pas une photo ou un texte qui lui fait face, il est compris dans ce qu'il interroge, il y a ainsi un autre rapport (une autre posture) à ce qu'il questionne. Par rapport à la pratique philo, on lie un texte à un paysage concret et on sort ce faisant d'un pur échange verbal. On donne ce faisant une assise concrète aux échanges.

6. Faire d'un paysage ou d'une succession de vues un photolangage thématique

Objectif : Le but poursuivi est de faire l'expérience d'une pluralité de discours sur le monde et de les articuler autant que faire se peut. Dans la mesure où les différents discours sont l'expression d'un ressenti subjectif et dans la mesure où leur articulation relève de catégories logiques objectives, la subjectivité et l'objectivité sont articulées et liées l'une à l'autre. L'animation rejoint ainsi l'UAA « 2.2.1. Diversité des discours sur le monde » du cours de philosophie et de citoyenneté. L'enjeu est de « reconstruire » son propos à partir de celui des autres, de prendre conscience de l'influence des évocations et des associations idées (la part subjective de nos processus cognitifs liée à notre histoire propre et nos habitudes) sur le cheminement de notre pensée.

Déroulé : Cette animation s'inspire librement d'un exercice proposé par Anouck Barthélémy (*Education et Environnement*) lors de la formation sur la « philosophie comme outil de sensibilisation

¹³ Voir G. Lejeune, *Hume*, Paris, Ellipses, 2018.

à la nature ». L'idée est de demander, à l'occasion d'une balade balisée, aux participants de sélectionner un cadre évocateur qui symbolise le chemin. Les personnes posent (ou accrochent) un cadre en carton (qu'elles ont préalablement reçu avec une pince à linge et de la ficelle) au détour du chemin et l'orientent de manière à délimiter le cadre voulu pour une photo évocatrice du cheminement.

Une fois la balade terminée. On fait le tour de ce photolangage en plein air.

Chacun commente le cadre choisi, explique en quoi il est évocateur de l'idée de chemin, et avance, sur la base de cette évocation, une proposition de réponse à la question « un cheminement, c'est quoi ? ». Il est en outre demandé aux participants de lier leur argument à celui qui le précède de façon à ce que les « arrêts sur image » fassent partie d'un processus collectif de réflexion. Il s'agit donc de reconstruire son argument de façon à l'inscrire dans une certaine continuité ou rupture avec l'argument qui le précède.

Au terme, de l'activité, on a élaboré un cheminement sur l'idée de cheminement, les participants sont partis d'évocations sensibles pour s'exprimer et avancer une opinion. Ils ont par ailleurs articulé leur opinion à celle des autres liant dialogue avec le milieu et dialogue avec autrui.

Prolongement possible : L'animateur armé d'un appareil photo prend une photo à partir de chacun des cadres définis par les participants. Il imprime alors les photos qui peuvent être utilisées comme un photolangage pour d'autres activités ou pour établir une synthèse illustrée des échanges et du cheminement de pensée.

Lien avec la pratique philo : Par rapport au photolangage classique ou à l'accroche textuelle de Lipman, il faut ici souligner que chaque photo prend place dans une expérience collective : un cheminement commun. Si histoire, il y a, elle ne préexiste pas à l'expérience. Il y a un ancrage des photos dans une expérience. Par rapport à Lipman et à Tozzi, la prise de parole ne se fait pas sur demande, elle suit le cheminement de la promenade et c'est le chemin qui, en quelque sorte, distribue la parole en fonction des points d'arrêts marqués sur ce cheminement, cheminement qui inclut tout le monde une fois et juste une fois. Il y a donc un équilibre des échanges. Certes, en instituant plus le cadre des échanges, Tozzi tendait à équilibrer les échanges, mais du coup l'équilibre semblait venir de l'extérieur (d'instances instituées : le président de séance, etc.). Ici, c'est le chemin, symbole du processus, qui équilibre les échanges et distribue la parole.

7. Jeu de rôle. Incursion dans des milieux variés

Objectif : Par cette animation, il s'agit d'introduire à la diversité des perceptions du monde, laquelle prélude à la diversité des discours sur le monde (UAA 2.2.1. Diversité des discours sur le monde). Il s'agit aussi de s'interroger sur les relations sociale et politique à l'environnement (UAA 2.1.6) et, au-delà de celles-ci, sur la relation des différentes espèces à l'environnement. Il s'agit alors de distinguer « environnement » et « milieu » ainsi que de comprendre la notion de biodiversité.

Plus généralement, il s'agit d'ouvrir à la diversité des perceptions, penser une situation dans sa complexité, introduire à un mode de raisonnement systémique, apprendre à justifier une position, à se positionner dans un ensemble. Reconstruire une vision du monde à travers quelques mots-clés.

Déroulé : À l'occasion d'une balade présentant un biotope varié avec un intérêt naturel et historique, l'idée est de proposer une variation phénoménale pour faire ressortir la singularité des différents sites rencontrés. 5-6 arrêts sont prévus. Pour chaque arrêt, 2-3 participants tirent une carte « variation ». Il y a trois types de variation.

1) Varier les milieux.

Les participants tirent une carte. Il faut décrire un site d'après le point de vue d'une espèce à partir d'une fiche présentant l'espèce et quelques caractéristiques propres au milieu de celle-ci. Par exemple, si le participant doit décrire une sapinière du point de vue du scolyte. Le participant doit articuler son discours autour de deux ou trois notions : Champignon (symbiotique), galerie, conifère. Il veille alors à décrire son environnement autour de ces notions, ce qui pourrait donner le genre de descriptions suivantes.

« Nous sommes en présence d'arbres, des épicéas ou des pins je crois, qui en raison de la grande sécheresse de cet été semblent pouvoir difficilement se défendre. Ça sent l'odeur du conifère mal en point ici. Je ne pense pas que ces arbres puissent m'engluer efficacement. J'y ferais donc bien des galeries dans les troncs. Comme je ne digère pas le bois, j'ai emporté avec moi des champignons symbiotiques pour m'aider à l'assimiler. »

Le même environnement du point de vue de l'écureuil à travers deux notions : grimper et toilettage.

« Ces arbres sont élancés. C'est un vrai plaisir d'y grimper et de s'y cacher. En plus les nombreuses pommes de pins constituent des ressources de premier choix. La mousse et le lichen qui pousse sur le tronc me seront utiles pour mon toilettage. J'aperçois là une souche qui me servira de table pour mes pique-niques. Mais comme il a l'air de faire sec ici, je devrai sans doute aller plus loin pour chercher des champignons. Qu'à cela ne tienne cela me fera de la gymnastique. Ouille ! J'ai vu une pie tourner il faudra se méfier, surtout si j'ai des petits. »

Les autres participants doivent essayer de deviner l'espèce en question et les caractéristiques qui étaient sur la carte (sur le modèle du jeu Carabistouille). Les cartes (espèces, caractéristiques sont adaptée en fonction du niveau de l'âge et des connaissances des participants).

2) Varier les époques

Un même site recèle souvent des traces de différentes époques. Il faut alors décrire un site d'après un milieu social ou culturel situé à une époque. Quelques termes-clés typés sont sur la carte.

Les autres participants doivent essayer de deviner de quel milieu (époque) il est question et essayer de retrouver les mots-clés (sur le modèle du jeu Carabistouille).

Prenons, par exemple, la carrière du Borgnery à Nalines, elle peut être décrite à travers le regard d'un ouvrier carrier qui extrait le calcaire qui servira à l'empierrement des routes voisines ou aussi à travers le regard de l'occupant nazi cherchant un endroit où exécuter des résistants. On a alors deux façons de percevoir un même lieu suivant l'époque où on se trouve (le début du 20 e ou la seconde guerre mondiale) et la vision du monde que l'on défend.

3) Varier la perception :

Sur la base de l'emploi de petits miroirs à placer sous les yeux, le participant doit faire deviner l'animal en question. Il explique comment tenir le miroir pour que les participants se trouvent dans la perception de l'animal recherché. Exemple, s'il s'agit de faire deviner un écureuil on demande au participant de se placer sous un arbre et d'orienter le miroir vers le haut en suivant le tronc et les branches. S'il s'agit d'incarner la perception d'un papillon, on mettra le miroir au-dessus des yeux et on l'orientera vers le sol, en survolant des fleurs.

Une fois que chaque participant a incarné son animal ou l'homme d'une époque donnée et l'a fait deviner via un discours sur sa perception, il est demandé aux différents participants de se positionner les uns par rapport aux autres dans un espace donné. La première espèce rencontrée se positionne en fonction de l'environnement. Chaque participant s'ajoute alors à la scène par ordre d'apparition en veillant à se positionner au mieux selon les caractéristiques de l'homme ou de l'espèce qu'il a essayé

de décrire de l'intérieur via un discours sur sa perception. Certaines espèces symbiotiques se rechercheront. Les proies éviteront les prédateurs. Chacun explique alors son positionnement par rapport aux autres et à l'environnement. L'idée est de mettre en avant la variété des milieux qui constitue un environnement et les interconnexions entre les différents milieux.

L'animateur peut alimenter les débats avec les questionnements suivants : Chacun perçoit-il les choses de la même façon ? Qu'est-ce qui fait qu'on perçoit les choses différemment ? Se comporte-t-on de la même façon quand on perçoit les choses différemment ?

La singularité d'un site dépend-elle de la relation qu'on entretient avec (Uexküll) ? La singularité d'un site n'est-elle pas le fruit de la complexion de différents milieux qui s'y croise de façon unique (Jaquet) ? La connaissance des différents milieux n'est-elle pas un moyen d'enrichir notre imaginaire (Canetti) ?

Lien avec la pratique philo : Il s'agit d'incarner un geste philosophique. Une posture historique, en l'occurrence Uexküll à savoir que les milieux se distinguent par l'accent mis sur certaines caractéristiques perceptives qui conduisent à un certain type de comportement. Il s'agit aussi d'incarner en quelque façon une idée philosophique comme la suggestion de Canetti selon laquelle les différents milieux sont un moyen d'enrichir l'imaginaire. Ce faisant, une place est faite à l'histoire de la philosophie. A l'instar de Gaëlle Jeanmart qui cherche à concilier l'histoire de la philosophie et la pratique philosophique qui semblent dissociées dans les ateliers de pratiques philo dérivés de Lipman, Tozzi ou Brénifier, nous pensons qu'un geste philosophique peut servir à formaliser un dispositif pédagogique. Le pont entre l'expérience philosophique du philosophe et la nôtre étant garanti par la mise à disposition d'un environnement similaire.

8. Atelier conte local : la pensée complexe

Objectif : Il s'agit ici d'introduire et de faire l'expérience d'une diversité de discours sur un objet perceptif. En cela l'animation rejoint l'UAA « 2.2.1. Diversité des discours sur le monde » (questionner la possibilité d'articuler différents discours sur le monde, questionner ce qui relève de la subjectivité et ce qui peut prétendre à l'objectivité).

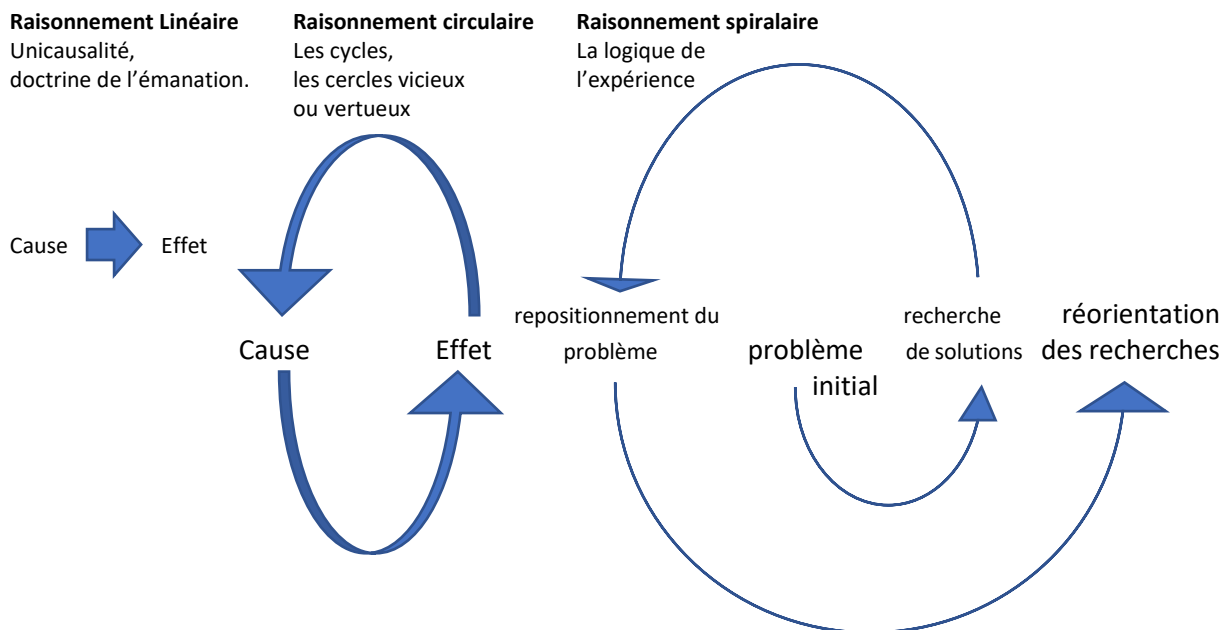
Plus généralement, le but est d'introduire à la pensée complexe et au fait qu'une même expérience va revêtir un sens différent suivant le cheminement qui aura été fait entretemps. Il s'agit par ailleurs d'introduire aux différents points de vue qui composent une réalité.

Déroulé : L'animation part d'un endroit évocateur : cela peut être un arbre à clou, un chêne à l'image, un terril ou un endroit auquel est lié une légende. Prenons l'exemple du rocher Bayard à Dinant. L'animateur demande aux personnes présentes ce que ce rocher évoque pour elles, chacun s'exprime un peu comme dans les ateliers de réflexion sur la condition humaine de Lévine. Chacun peut dire ce qu'il entend et s'éprouve comme « interlocuteur valable ».

La balade va ensuite tourner autour du point de départ, nous emmener sur les hauteurs de Dinant et nous faire redescendre le long de la Meuse. Au cours de la balade qui forme une boucle, on pourra apercevoir sous différents points de vue le rocher Bayard. Plusieurs arrêts seront alors proposés. Lors du premier arrêt : on raconterait la légende des quatre fils Aymont ; lors d'un second arrêt, il serait question de la géomorphologie de la vallée de la Meuse ; lors d'un autre arrêt, de l'histoire de la région ; lors d'un quatrième arrêt, de la politique touristique de la ville de Dinant. L'animateur peut ou bien faire intervenir des référents locaux ou alors s'informer au préalable sur les différents aspects liés à ce rocher.

Une fois la boucle terminée. L'animateur demande de réitérer l'exercice par lequel on avait commencé et demande à chacun ce qu'évoque le rocher avec pour consigne d'être concis afin que chacun ne répète pas *ad libitum* tout ce qui a été dit lors de la balade. Il distribue alors aux participants une fiche présentant trois formes de raisonnement : linéaire (une cause – un effet), circulaire (rétroactivité des effets sur les causes) et spiralaire (les mêmes causes ont des effets différents à différents moments

de l'évolution du système ou du processus de notre expérience). Il demande alors aux personnes de caractériser leur expérience.



L'idée est d'introduire à la pensée spiralaire. La balade forme une boucle. Elle a un côté circulaire. Mais qu'en est-il de notre pensée ? L'expérience du rocher Bayard a un côté spiralaire. On est confronté au même rocher sous un même angle, mais l'expérience est différente car entre-temps on s'est laissé nourrir par une multiplicité d'expériences liées au rocher Bayard.

L'animateur problématise : « on a toujours fait comme ça » est-ce un argument valable pour la pensée spiralaire ? Si une réponse est appropriée à une époque, elle ne l'est pas nécessairement à une autre s'il le système évolue. Il est alors question de trouver des exemples afin de faire du concept de pensée spiralaire un outil critique d'évaluation de certains jugements.

Lien avec les nouvelles pratiques philo : Le fait de fonder sur une expérience, la pensée de la complexité et le modèle de causalité spiralaire permet d'en faire des choses concrètes. L'atelier ne relève pas exclusivement de la pratique philo. Celle-ci intervient plutôt au début et à la fin. Mais le propre de la philo est de pouvoir articuler une pluralité d'expériences qui ne relèvent pas nécessairement de la philosophie. La philosophie considérée par Hegel comme les dimanches de la vie recueillant le fruit du travail de toute la semaine, que l'on retrouve dans la conception en France de la philosophie comme le couronnement des humanités repose sur l'idée que la philosophie offre une articulation critique des savoirs issus d'expériences multiples. Ces expériences qui nourrissent les échanges dans une communauté de recherche relèvent souvent du privé et on en a une connaissance indirecte. Il s'agit ici, au contraire, de rendre visible les expériences qui concourent à une pensée complexe en faisant vivre à un groupe les différents aspects d'un objet que l'on questionne.

9. Jeu de piste philo : varier les cheminements de pensée

Objectif : Le but de cette animation rencontre tangentiellement l'UAA « 2.2.1. Diversité des discours sur le monde » et « 3.1.1. Vérité et pouvoir ». L'objectif est de conscientiser à la question du contexte. Telle chose dite dans tel contexte n'a pas la même signification dans un autre contexte. Les choses ne signifient pas les mêmes choses suivant qu'elles interviennent avant ou après telle autre chose. Le sens d'une chose dépend ainsi du tout dans lequel elle s'inscrit. Or comme la totalité de l'expérience à un instant diffère d'un individu à l'autre. Le ressenti face à un élément objectif ne sera pas le même. Le

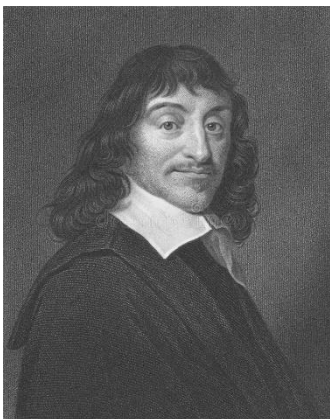
ressenti est fonction du contexte. Or comme les contextes peuvent différer pour les individus, les ressentis et les discours qui les expriment sont pluriels. Se pose alors la question de la vérité du ressenti face à un élément objectif. La vérité est-elle une ou multiple ? A la vérité comme correspondance, ne peut-on pas opposer un concept cohérentiste de la vérité ? La vérité d'un élément du discours se mesure-t-elle par rapport à sa correspondance objective à un élément du réel, ou par rapport à sa cohérence au processus de pensée dans lequel elle s'inscrit ? Mais si l'on perd la référence objective, ne tombe-t-on pas dans le relativisme ?

Déroulé : L'activité s'inspire librement d'une animation mise en place par la coordinatrice de l'équipe animation du CAL-Charleroi, Pauline Stavaux. Un groupe est divisé en deux et effectue avec un guide une boucle. Un groupe effectue la boucle dans un sens. L'autre groupe effectue la boucle dans l'autre sens. À différents endroits du parcours des capsules sont cachées avec un texte qui entre en résonance avec l'endroit. Pour trouver la capsule les participants doivent résoudre une énigme lue par leur accompagnateur (ex : on travaille dessus à l'école et on s'y repose, qu'est-ce ? réponse : un banc), car la capsule est cachée sous l'élément à deviner. Il est ensuite demandé aux élèves de lier le texte lu avec celui qui suit de façon à constituer une histoire qui passe d'évocations en évocations pour former une narration continue.

Comme les deux groupes effectuent leur parcours en sens inverse, leur narration bien qu'elles se basent sur les mêmes évocations sera différente. Suivant le cheminement au cours duquel une évocation intervient, elle va prendre une signification autre. L'animation permet de matérialiser deux cheminements possibles et la façon dont le cheminement des idées influe sur le sens attribué à une évocation.

Lien avec la pratique philo : l'environnement permet de matérialiser des choses abstraites comme un « cheminement » de pensée et d'en faire une expérience concrète. En opposant deux cheminements différents composés des mêmes évocations, on peut faire ressortir l'importance du cheminement et du contexte significatif d'un élément objectif. Le fait de travailler en sous-groupes permet de créer des expériences différentes sur fond d'un milieu commun. On peut ainsi entrer dans un dialogue constructif où l'on s'accorde sur la divergence. La pensée n'entre pas seulement en résonance avec l'espace, elle raisonne sur cette résonance. Par rapport aux oppositions qui surviennent dans une communauté de recherche, les oppositions ici résultent d'une instanciation différente de l'expérience, de sorte que les sources de la contradiction apparaissent ici plus clairement que dans une discussion traditionnelle à visée philosophique.

10. Mise en situation et critique de texte : La morale par provision de Descartes



Objectif : L'animation vise l'UAA « 3.1.1. Vérité et pouvoir ». Plus précisément, il s'agit de problématiser le concept de vérité, de questionner les rapports entre la vérité et le pouvoir, de questionner le caractère définitif vs provisoire, absolu, universel vs relatif, local, de la vérité ; de questionner les distinctions entre vérité et position de l'autorité

Plus généralement, le but est de baser ses réflexions sur l'expérience, décoder le réel, trouver les moyens de répondre à une situation problème, coopérer, adopter une posture critique (en l'occurrence éprouver une théorie à partir d'un exemple censé l'illustrer).

Déroulé : On place le groupe à un endroit remarquable (un endroit qui se distingue par un arbre ancien, une chapelle, une grotte, etc.), on bande alors les yeux des membres du groupe et on forme une chenille que l'on conduit à travers bois jusqu'à ce qu'on arrive à un endroit où on est « perdu ». On marque alors l'endroit d'un signe distinctif. La consigne est alors de retrouver le lieu de départ. Par petits groupes, les différentes personnes cherchent l'endroit de départ. Pour motiver les troupes, on peut dire que le premier groupe qui retrouve le point d'origine a « gagné ».

Une fois le point de départ retrouvé, on demande aux participants de dessiner une carte qui permette d'aller du point de perte au point de retrouvaille (mapping). Chacun présente sa carte.

On débrieфе alors sur la méthode utilisée pour retrouver le chemin et les caractéristiques mises en avant par la carte. Est-ce que toutes les cartes se valent ? Une carte copie-t-elle la réalité ? Si Descartes dit qu'il faut aller toujours tout droit quand on est perdu, cela est-il toujours vrai ? Faut-il considérer que du fait qu'il est un « grand philosophe » il ait raison ? Qu'est-ce qui pourrait faire que cela est vrai dans certains cas, faux dans d'autres ? Qu'est-ce que la vérité ? Comment peut-on vérifier

À la lumière de cette expérience on lit le texte de Descartes sur la morale par provision. Dans ce texte, Descartes semble justifier sa conception d'une morale selon laquelle dans les situations incertaines il faut se montrer résolu sans pour autant être entêté par l'exemple d'être perdu en forêt. Selon lui, il faut aller toujours tout droit et si vraiment on ne trouve rien changer de direction. On évalue alors la pertinence du propos à la lumière de l'expérience vécue et on propose certains amendements ou reformulations.

Liens avec la pratique philosophique : il s'agit d'interroger un texte à la lumière de l'expérience que l'on a. De la sorte, ainsi que le note Dewey, dans « Comment nous pensons », on relie le texte, la situation à laquelle sa lecture nous confronte, à une expérience vécue. On alimente le texte de cette expérience et on le « reconstruit » à partir de celle-ci. Cette pratique permet de lier à une expérience commune l'histoire de la philosophie et ainsi de donner des pistes didactiques à l'axe de recherche défini par Gaëlle Jeanmart et Philocité.

11. Les jeux : partir d'un milieu simplifié pour s'interroger

Objectif : La ludopédagogie quand elle n'est pas pratiquée afin de tirer parti d'un environnement spécifique donné peut s'apparenter à une forme d'écopédagogie par procuration au sens où elle simplifie la complexité d'un milieu en le réduisant à un ensemble de situations significatives. Elle peut faire venir un milieu là où on ne sait s'y déplacer (imaginons un jeu de rôles où se jouent des négociations parlementaires). Par le jeu, on peut donner à des transactions comme l'achat d'une maison, etc. une tonalité pédagogique que ne permet pas les agences immobilières. Le jeu augmente ainsi le possible pédagogique en convoquant et simplifiant les situations rencontrées dans la vie¹⁴. Il peut aussi anticiper certaines situations ou nous permettre d'entrer dans la psychologie d'un personnage. L'objectif est ici de problématiser des transactions économiques qui semblent liées à une certaine liberté (laquelle est fonction du pouvoir d'achat), mais qui engage une responsabilité. En décentrant par le jeu, l'élève de son pouvoir d'achat, un espace de réflexion est initié qui permet d'évaluer les enjeux et responsabilités liées aux différentes transactions économiques. Les objectifs de l'animation tombent ainsi sous ceux visés par l'UAA 3.1.4 Liberté et responsabilité.

¹⁴ On peut ici renvoyer au jeu du passager qui présente des dilemmes moraux de façon claire et nette et enjoint les participants à se positionner. Voir <https://cal-charleroi.be/le-passager-2/> Alors que dans la vie, on peut élaborer une stratégie d'évitement dans le jeu pour peu que l'on joue le jeu, on se voit contraint de répondre, car, dans le cadre du jeu, on ne peut, profiter de la complexité de notre situation réelle faites d'engagements multiples, pour remettre à plus tard.

Déroulé de l'activité : Le jeu du monopoly offre une vue synthétique et signifiante de tout ce qui relève du milieu des affaires en présentant la succession des transactions autour desquelles s'organise la vie capitaliste.

Le succès de ce jeu, qui se présentait à la base comme une critique du modèle capitaliste, montre bien qu'il ne s'agit pas de quelque chose d'artificiel, mais d'un condensé d'expériences que l'on rend disponibles dans un espace-temps délimité. Dans le jeu, on fait « comme si » les situations étaient vraies. À défaut d'être un terrain d'expérience, le jeu offre un terrain d'expérimentation. Le jeu dans la mesure où il permet une expérience indirecte de l'environnement crée une sorte de milieu où les situations de jeu sont prétexte à des questionnements.

Le jeu du monopoly philo présente un plateau de Monopoly simplifié¹⁵ : les transactions redondantes ont été supprimées pour privilégier des situations significativement différentes : parking gratuit, possibilité d'achat immobilier, privatisation des transports en commun, gratuité des services, etc. Dans le Monopoly-Philo, les transactions réglées par de l'argent se transforment en questions : est-il juste de payer pour parquer sa voiture en ville ? Est-il légitime de payer pour avoir de l'eau ? Peut-on privatiser le rail ?

Les participants forment deux équipes : pour chaque question, l'une argumente dans un sens, tandis que l'autre argumente dans un autre sens. Chacun peut problématiser, argumenter et conceptualiser comme il l'entend. Un droit de réponse aux arguments adverses est permis afin que, à l'instar de la logique dialogique de Lorenz, une argumentation gagnante se démarque. Il reste que l'on peut souvent argumenter dans les deux sens, tantôt à droite, tantôt à gauche, sans nécessairement convaincre l'autre. Les équipes disposent d'un moyen intéressant pour renforcer leurs arguments et faire la différence ou, à tout le moins, creuser le différend en "convoquant" les savoirs issus de la tradition. En pratique, les élèves peuvent dans une situation de blocage argumentatif solliciter le recours à une carte "capital culture" (qui remplace en quelque sorte le rôle de l'argent tel qu'il intervient dans le Monopoly traditionnel). Ce sont les élèves qui délibérément demandent à recourir au savoir de la tradition en cas de problème. L'animateur sélectionne alors une carte culture, un argument ou un concept issu de la tradition adaptable à la situation. En choisissant lui-même une carte adaptée, l'animateur accompagne l'élève dans son recours aux savoirs du passé. Ainsi introduites, les "cartes culture" permettent d'assurer un continuum entre la tradition évoquée dans la carte et l'expérience présente qui occupe les élèves : elles sont ce dont dispose l'animateur, sur demande du participant en difficulté, pour diriger la discussion dans le sens d'une croissance argumentative. L'habileté de pensée alors mise en avant est celle qui est au cœur de la philosophie de Dewey, la "reconstruction". Il s'agit de reconstruire un argument issu d'une expérience dans le cadre d'une situation nouvelle.

Au terme de l'échange, il est demandé aux participants d'exprimer leur ressenti et de rebondir sur la question de la liberté. Quels sont les liens entre ma liberté et mes responsabilités ? Faut-il opposer la responsabilité individuelle et la responsabilité collective ? Peut-on faire ce qu'on veut quand on a de l'argent ? Nos pouvoirs et nos devoirs peuvent-ils être en tension ?

Lien avec la pratique philo : L'objectif est d'aborder indirectement (par le moyen du jeu) un ensemble de situations qui restent difficilement expérimentable en condensé. Le dispositif part moins d'un « étonnement » que d'un « intérêt » face à une problématique (la perversion du modèle capitaliste) et d'une recherche de solutions en analysant les transactions qui nous lient à ce modèle. « L'intérêt », plus que « l'étonnement », est ce qui motive le processus d'apprentissage chez Dewey. On a trop tendance à faire de l'étonnement et de la question, le principe d'un atelier philo. Mais, dans les faits, il y en a toujours que cela n'intéresse pas. Proposer de partir d'une réponse au désintérêt scolaire en le problématisant peut s'avérer une ressource utile. L'école traditionnelle est en crise, notamment avec la question du climat. Les jeunes refusent d'aller à l'école parce qu'elle les prépare au futur sans tenir en compte le fait que ce futur est compromis par l'absence de remise en cause du modèle actuel.

¹⁵ La simplification, comme l'a bien vu Montessori, est essentielle pour nous prémunir de la distraction et centrer notre attention sur un apprentissage ou une problématique.

On reste enfermé dans un mode d'appréhension linéaire qui n'a rien de spiralaire. Le monopoly philosophique est non seulement tourné vers le présent et le passé mais aussi vers l'avenir. La succession de situations que le jeu propose organise en effet la problématique du capitalisme dans laquelle nous vivons et depuis laquelle nous avons à penser notre avenir. Si on identifie la crise de l'autorité scolaire à la crise environnementale et sa cause - le capitalisme - une telle subversion du Monopoly classique permet d'interroger le présent et de chercher des solutions pour l'avenir. Certes, on ne construit pas une alternative au capitalisme par le jeu, mais le jeu permet de déconstruire notre vision des choses et de préparer une reconstruction qui fera appel à des savoirs et des compétences diverses. Le jeu a ainsi une vertu prophétique.

En fin de compte, l'objectif est ici double : formel (il s'agit de cultiver nos habiletés de penser) et concret (rechercher des solutions à des problèmes). Il s'agit d'ancrer le fait d' « éduquer à penser » dans une recherche de solutions à des problèmes concrets, ce que l'intégration de l'environnement dans la discussion favorise. Pour ce qui relève du recours à l'histoire des idées, il faut noter que l'appel à celle-ci reste libre (bien qu'il soit nécessité par les blocages contingents dans la joute argumentative et rendu possible par la mise à disposition d'un capital-culture sélectionné par l'animateur) et ponctuel. Par ailleurs, on notera que l'"usage" qui est fait de la tradition peut paraître contestable au vu d'une perspective systématique et chronologique de l'histoire des idées. Le dispositif proposé n'a donc aucune prétention à valoir pour une introduction à l'histoire des idées, il n'entend pas restituer le sens de celle-ci, mais favoriser des recours ponctuels à celle-ci.

12. Loft story des évocations : organiser une culture de la décision

Objectif : Il s'agit de réfléchir sur ce qu'est participer à un processus démocratique, ce qui correspond à l'UAA « 3.1.5 Participer au processus démocratique ». Plus précisément, il s'agit via cette animation de conceptualiser et d'expérimenter les grands principes de la sociocratie : élection sans candidat et gestion par consentement. Il s'agit plus généralement de problématiser, conceptualiser et argumenter à travers un échange articulé, ce qui rejoint la visée démocratique de la pratique philosophique telle que Tozzi l'a développée. Il s'agit enfin de mettre en perspective le suffrage et ses limites dans un processus de discussion démocratique

Déroulé : Imaginons que l'on se trouve dans une visite philo d'un musée, on s'arrête devant une première œuvre et chacun la décrit avec un mot-clé qu'elle évoque. Le mot doit être suffisamment général que pour être utilisé pour une autre œuvre. Les mots-clés sont notés sur un tableau. Ensuite, pour chaque œuvre qui suit on supprime le mot-clé qui convient le moins. On vote et, au besoin, on argumente en cas d'ex aequo. Après quelques œuvres, on n'a plus qu'un mot clé. Les participants formulent alors une question philosophique autour de ce mot-clé (et en rapport à l'art ou, éventuellement, au thème de l'expo). On garde la meilleure question. Au besoin, on rassemble certaines questions qui ne se différencient que par la formulation. On vote ensuite. On applique alors les principes de la gestion par consentement en demandant aux personnes qui n'ont pas voté pour la



phrase sélectionnée si la phrase leur paraît acceptable et, le cas échéant, de proposer des

amendements éventuels afin qu'elle soit acceptable. On propose alors d'élire un président de séance qui va ouvrir et distribuer la parole en bonne entente avec l'animateur. On utilise le processus de l'élection sans candidat pour l'élire. Cela signifie concrètement que chaque membre du groupe explique pour qui il souhaiterait voter et pourquoi. La personne qui obtient le plus de voix est élue sans qu'elle n'ait à faire campagne. Une fois le président de séance choisi, on essaye ensuite de répondre à la question en prenant appui sur les œuvres du musée et en faisant de celles-ci un support pluriel et permanent qui forme comme la mise à disposition d'une culture commune qui permette de décider des orientations à donner à la communauté de recherche philosophique visant à donner des pistes de réponses. A l'issue de la discussion, on s'interroge sur les procédures mises en place. Le vote suffit-il à la démocratie ? Quelles sont les conditions pour qu'une démocratie ne dérive pas en démagogie ? Peut-on éviter une « tyrannie de la majorité » (Tocqueville) ? Qu'en est-il des minorités ? Pourrait-on mettre en place les principes de la sociocratie dans un pays comme la Belgique ?

Lien avec la pratique philo : Par rapport à la méthode développée par Lipman, on ne part pas d'un texte ou d'une image singulière, mais d'une répétition d'images qui partagent une similarité. Le thème est choisi par élimination, c'est le thème qui est le plus prégnant dans le cadre des évocations suscitées par une exposition. L'idée de la récurrence d'une évocation contribue à imposer une pensée et à la lier à un cadre qui dépasse une œuvre singulière. Ce qu'il s'agit d'interroger est alors moins l'œuvre que ce qui assure la continuité dans une succession d'œuvres. De la sorte, on dégage l'esprit d'un ensemble et on place le questionnement de telle façon qu'il puisse être nourri par la multiplicité d'œuvres qui compose une exposition. Loin de s'enfermer dans les limites d'un support, en multipliant les supports sur lesquels s'appuyer, on s'ouvre à une multiplicité d'approches. Il est à noter par ailleurs que, bien souvent, chez Lipman, le texte est un prétexte qui s'efface une fois la question formulée. Ici, la récurrence de la thématique dans une pluralité d'œuvre tend à faire de ces œuvres un support se maintenant et orientant plus durablement la discussion.

V. Annexe : Note critique sur le référentiel du cours de philosophie et de citoyenneté

Le fait de référer à des fins didactiques des animations pensées de façon indépendante au programme du cours de philosophie et de citoyenneté m'a confronté à des sentiments ambivalents. Les animations qui font de l'environnement un outil sont loin de se réduire au seul point 2.1.6 du programme et peuvent servir à introduire différentes unités d'acquis d'apprentissage : la diversité des discours, les préjugés, la participation au processus démocratique, la question du vrai, etc. Le programme de la Fédération qui aborde toute une série de thèmes se prête ainsi à une approche pédagogique variée qui n'exclut pas des expérimentations écopédagogiques. Il s'agit d'un programme ouvert qui laisse possible une approche environnementale de la pensée tant au niveau du contenu que de la forme.

Il n'en reste pas moins que cette inscription de l'écopédagogie philosophique dans le programme ne se fait pas sans un certain malaise, le sentiment qu'il y a un reste, voire une inadéquation. Concrètement, les thématiques du programme sont souvent assez déterminées, dirigées, ce qui m'a obligé à orienter mes animations vers des thèmes à même de correspondre au programme au détriment de recherches variées et peu thématiques : qu'en est-il de l'économie ? de l'histoire de la philosophie ? de la logique ? des algorithmes qui formatent les réseaux sociaux ?

Si au niveau de la forme, le programme n'exclut pas l'éducation à l'environnement, encore qu'elle y recoure peu. Au niveau du contenu, l'éducation à l'environnement (UAA 2.1.6) semble renvoyer à une image bien réductrice de l'environnement.

L'environnement y est vu comme un point dans la succession des savoirs. Il n'en organise nullement la logique. Qu'est-ce qui préside d'ailleurs à cette logique ? Pourquoi part-on pour le deuxième et troisième cycle du secondaire d'une démythification des discours et des préjugés. Est-ce un préalable ? N'est-ce pas plutôt un aboutissant ? Pourquoi réserver la thématique de la « complexité » qu'on ne nomme d'ailleurs pas comme tel au cours à deux heures ?

Le « parti pris » pour certaines thématiques citoyennes a secondarisé la philosophie dans le programme. On le voit quand il est question de logique. Dans le point 2.1.1 qui porte sur cette discipline, on est dans un univers purement verbal qui consiste à démythifier des discours. Qu'en est-il de cette logique de l'expérience que de Bacon à Dewey en passant par Kant et Hegel on veut substituer à la logique aristotélicienne, logique purement verbale ?

La question est éminemment pratique, puisqu'elle nous fait passer d'un raisonnement linéaire à un raisonnement spiralaire. Dans la pratique du discours, on suit le cours d'un texte, d'un échange, etc. et on repasse très rarement ou de façon fortuite par un endroit par lequel on est déjà passé. Il en va de même du programme qui énonce à la suite les uns des autres toute une série de thèmes. Certes des ponts sont là avec des thématiques vues, mais c'est tout.

Or dans l'expérience, il en va tout autrement. On est constamment en face de situations similaires que l'on interprète différemment en fonction du cheminement effectué en amont. Face à un même problème, on ne réagit pas de la même façon. La prise en compte du contexte et de l'accumulation de l'expérience par rapport à l'exposé du problème déborde le cadre du discours et nous place dans une logique processuelle qui est fonction du bagage acquis au sein du concret de notre relation au monde. C'est alors la « reconstruction » d'un problème dans les termes d'une expérience personnelle qui est le moteur d'une évolution possible dans un cheminement critique de pensée.

La thèse ici défendue est que les nouvelles pratiques philosophiques sommairement définies au début du cycle secondaire se voient reconstruites une fois que l'on considère que l'éducation relative à l'environnement (UAA 2.1.6) n'est pas une thématique parmi d'autres dans une sorte de cours d'« éthique appliquée », mais le contexte d'instanciation de notre être-au-monde et de ses interrogations. Lipman et à sa suite Tozzi, on fait de la question philosophique la clef de la pratique philosophique, une clef indifférente au contenu, qui comme c'est le cas dans la logique formelle, vient remplir les cases vides de variables indéfinies. Mais cela ne permet pas de cerner l'intérêt des élèves, si ce n'est de façon extérieure en plaquant des contenus censés leur correspondre : les discriminations, les problèmes au sein de la classe, etc.

Il importe donc de revenir à Dewey pour ancrer l'étonnement dans l'intérêt de l'élève et la logique verbale dans une logique de l'expérience. Un couplage de la pratique philosophique à l'éducation relative à l'environnement permettrait cette approche. Elle ne partirait pas des intérêts supposés de l'élève (ce qu'il dit vouloir savoir ou ce qu'on dit qu'il veut savoir) ou des intérêts imposés (ce qu'il doit savoir), mais d'intérêts composés par l'expérience d'une confrontation à un milieu spécifique.

Dès lors, non seulement le choix de la question et le choix des réponses revient aux élèves, mais également celui des thématiques (le programme). Un programme, fût-il fait d'Unités d'Acquis d'Apprentissage, n'est-ce pas problématique si l'on refuse tout argument a-priori ?

A notre sens, le programme du cours de philosophie et citoyenneté est trop axé sur le futur, les cours académiques d'histoire de la philosophie trop axés sur le passé, ce qu'il faut si on veut penser « au présent », c'est partir de l'expérience. Dans cette perspective, il ne s'agit ni de préformation historicisante, ni de conformation à un programme, mais d'une information dans l'expérience, en prenant le « risque » de faire un pas en retrait qui permette de la penser. C'est par rapport à l'expérience que le maître ou l'animateur doit se positionner en variant les milieux (en poursuivant une visée encyclopédiste) et en faisant de l'histoire une ressource à convoquer en termes de contenu et de dispositif. Le bon animateur aura une vision synoptique des milieux significatifs composant le monde actuel et il aura la capacité de traduire les grands gestes philosophiques sous forme de dispositif à même de mettre à la question les milieux divers et de convoquer les ressources élémentaires de la tradition pour alimenter la discussion argumentée d'une communauté de recherche.

Le présent de l'expérience est une relation subjective à un environnement objectif. Les termes de la relation sont tous deux connotés par l'histoire. Le sujet est le fruit d'une histoire psychologique qu'il importe de démystifier, l'environnement objectif résulte quant à lui d'une histoire naturelle et culturelle. Ces histoires que l'expérience déconstruit et reconstruit se distinguent de l'histoire de la philosophie.

Les partisans de cette dernière avanceront des arguments du genre : l'école ne doit-elle pas offrir le loisir de penser et, par le biais d'une culture commune, des ressources modulables à un monde en devenir ?¹⁶ En s'alignant sur les thématiques à la mode, le cours de philosophie et de citoyenneté ne manque-t-il pas la vocation de la philosophie ?

A la vérité, l'histoire de la philosophie est sans doute nécessaire, mais insuffisante. Elle ne peut comme telle s'imposer comme contenu sans nous déconnecter par ce biais du présent. En effet, on ne peut « vivre au présent » la lettre de l'histoire de la philosophie sans que la succession des milieux qui lui ont servi de support ne se répète ; ce qui est impossible. On a toutefois tout à gagner à concilier histoire et pratique philosophique et le lieu de cette conciliation n'est autre que le milieu à partir duquel

¹⁶ J. Muglioni, *L'école ou le loisir de penser*, Paris, éditions Minerve, 2017.

l'histoire se définit comme une vaste entreprise de reconstruction visant à répondre aux problèmes qui se posent à nous. Dans cette perspective, on peut traduire les gestes élémentaires des philosophes du passé dans des dispositifs philosophiques, en faire une sorte d'habitus, ce qui nous permet d'éviter l'écueil du subjectivisme et de l'objectivité d'une histoire déconnectée des intéressements concrets. Il s'agirait alors de reconnaître, dans l'histoire, des dispositifs philosophiques, des ressources à même de constituer une disposition d'esprit permettant d'interroger les milieux variés qui nous constituent et de les rassembler sous le dénominateur commun d'une recherche de résolution de problème. Il s'agit d'éprouver dans la croix du présent ce qui dans la tradition est durable pour maintenir le sens continuent d'un milieu à l'autre en n'oubliant pas que cette conformation au sens signifie bien souvent l'exigence d'une réforme de nos habitudes.