

# Pratique philosophique socratique en contexte de violence scolaire

**Elsa Massah**, Philosophe-praticienne, Lille, France

Cet article est un retour d'expérience concernant deux actions de pratique philosophique au sein d'établissements scolaires en contexte de violence. Dans cet article, nous commencerons par une présentation du contexte et nous proposerons ensuite une analyse de la pratique philosophique socratique. Enfin, une mesure d'impact et des limites de ces expériences acteront un bilan intermédiaire de ces expérimentations.

## 1. Présentation du contexte

Dans les deux contextes, le donneur d'ordre est la collectivité. Ces temps de réflexion philosophique sont réalisés sur le temps périscolaire en présence des animateurs de la ville, au sein des écoles. Les deux cycles de pratique philosophique relèvent de deux cas de violence différents.

### Cas n°1 - HARCÈLEMENT SCOLAIRE

Le premier cadre d'expérimentation concerne un cas de harcèlement scolaire avéré dans une classe de niveau CM1-CM2 avec dépôt de plainte.

Une série de 4 ateliers philosophiques hebdomadaires ont été proposés pour ce groupe-classe sur une durée d'1h30, sur le mois de juin.

### Cas n°2 - VIOLENCE

Des actes de violence sont perpétrés par les enfants de cette école sur le niveau CE2-CM1-CM2 : bagarres, insultes entre eux, insultes vis-à-vis des animateurs et enseignants. Les parents d'élèves menacent directement des enfants lors de règlement de disputes.

Une série de deux ateliers d'une durée d'une heure ont été réalisés au mois de juin au sein de chaque classe. Trois classes sont concernées.

Il est important de noter qu'un temps de réflexion philosophique a été proposé aux parents d'élèves et aux enseignants. Suite au dépôt de plainte des parents d'élèves vis-à-vis du rectorat, les actions à destination des adultes ont été annulées par la collectivité pour ne pas interférer dans cette démarche.

## 2. Analyse de pratique

Pour rappel, les ateliers philosophiques sont réalisés selon la méthode socratique. Cette pratique s'appuie sur une animation très cadrante du praticien où chaque idée ou attitude est mise à l'épreuve : l'idée a-t-elle un sens ? L'attitude a-t-elle un fondement ? La position de l'animateur de ces ateliers philosophiques est telle un chef d'orchestre pour rythmer les temps, saisir ou proposer les sujets de

réflexion. L'animateur s'appuie constamment sur le groupe pour exercer ses habiletés de pensée, pour confronter les idées entre elles ou par rapport au sens commun, pour se positionner par des votes.

Lors de la mise en place de ces ateliers de réflexion philosophique, plusieurs questions de préparation ont été posées :

## 2.1. Constitution du groupe : Atelier en classe entière ou avec les enfants concernés ?

L'atelier restreint aux seuls élèves concernés permet de :

- travailler personnellement les raisons et les mécanismes de harcèlement/violence (INDIVIDUATION)
- gérer le groupe dans son nombre : plus le groupe est petit, plus la dynamique de groupe est cassée (GESTION DU GROUPE)

Cependant, proposer un atelier en classe entière permet de :

- mettre tous les enfants au même niveau de connaissance de ce qui est dit, posé au sein du groupe et de considérer le groupe comme un système (APPROCHE SYSTÉMIQUE)
- ne pas travailler sur le temps d'expression mais d'exiger un haut niveau d'écoute des uns des autres (ÉCOUTE ACTIVE) et d'identification des raisons (EMPATHIE COGNITIVE)

Compte tenu des enjeux, c'est la configuration en groupe-classe qui a été privilégiée pour ces deux expériences.

Néanmoins, une observation constante du mode de fonctionnement du groupe-classe et des effets de ces temps philosophiques est nécessaire pour adapter la configuration du groupe (voir chapitre Impacts).

## 2.2. Quel thème choisir ?

Les thèmes connectés avec la violence sont la différence, le pouvoir, la justice, la discrimination, la méchanceté... Un ou plusieurs de ces thèmes peuvent être préparés en avance pour démarrer la séance.

Cependant, la pratique philosophique socratique réside essentiellement dans l'analyse et la réflexion des phrases et des gestes des participants pour en creuser les fondements, les silences ou les absences de réponse.

Pour cela, même si une séance est préparée en amont, le praticien-philosophe rebondit sur toute phrase dite par un participant amenant une réflexion.

Cette pratique devient fondamentale dans ces cas précis de contexte de violence puisque les cas de harcèlements ou de violence sont majoritairement larvés, tabous, non identifiés ou encore non traités rapidement.

L'approche socratique prend dans ce contexte tout son sens en pointant paroles et actes révélant des croyances à explorer et à questionner collectivement.

*Exemple de démarrage d'un atelier avec un nouveau groupe :*

*L'atelier démarre par un tour des prénoms. Un enfant dit en coupant la parole : "Il n'y a que les parents qui nous connaissent".*

*Même si l'atelier a été préparé sur un thème, je vais m'en détacher pour demander un travail argumentatif autour de cette phrase.*

*Quelles sont les raisons appuyant le fait que seuls les parents nous connaissent ? Existence-ils des raisons démontrant le contraire ?*

*Dans les faits, le groupe n'a pas d'argument pour appuyer la phrase. Les arguments sont faibles pour étayer le contraire. Des exemples sont formulés : les maîtresses connaissent bien le comportement de certains, ou encore des amis sont confidents de secrets non révélés aux parents.*

*Le travail autour de la compétence argumentative permet de les amener à approfondir la question, justifier leurs positions, envisager d'autres idées.*

*L'animateur de la ville quitte l'atelier en cours. Le comportement devient difficile de la part des enfants qui sont systématiquement mis face à ce qu'ils font : parler de façon compulsive, ne pas tenir son engagement de ne pas couper la parole, insulter ses camarades.*

*Je demande au groupe ce qu'ils observent. Un enfant déclare : "On n'était pas les mêmes quand l'animateur est parti. C'est pourquoi, je redis que c'est les parents qui nous connaissent le mieux" : L'animateur de la ville les connaît partiellement, tandis que les parents les connaissent mieux car complètement. L'avis des personnes autres que les parents n'est qu'une partie de la vérité, donc relativisable ou minimisable. La partie n'étant pas représentative du tout, cette croyance leur confère une impunité par rapport à ce que l'entité école peut dire ou constater : seuls les parents les connaissent.*

*Je leur indique que je les connais donc mieux que l'animateur puisque leur comportement est plus "naturel".*

*Nous prenons le temps de nommer l'attitude de quelqu'un qui n'est pas pareil devant les uns et les autres ? Voici les concepts identifiés par les enfants : hypocrite, double face.*

*Le groupe est mis face à son comportement. L'hypocrisie ou la double face sont des attitudes mises en place dans les cas de harcèlement. C'est ce qui rend difficile la détection de ces cas par les adultes, puisque les enfants sont différents face aux adultes.*

## 2.3. Quelles compétences du philosophe travailler ?

La compétence prioritairement travaillée est l'**écoute**. Cette exigence autour de l'écoute permet d'identifier l'inattention, la précipitation, les filtres d'écoute et les interprétations des participants.

*Extrait d'un atelier philo*

*Philosophe-praticienne (P) : Qui pense que ce qui vient d'être dit est faux ?*

*Elève (E) : Moi je ne suis pas d'accord*

*P : Peux-tu dans un premier temps reformuler ce que X a dit ?*

*E : Non .... j'ai pas écouté*

*P : Vois-tu un problème dans ce que tu fais ? (retour réflexif, faire prendre conscience de l'incohérence de la réponse)*

*E : ....*

*P : Quelqu'un voit-il un problème ici ? (appel au groupe, objectif : autonomiser le groupe pour qu'il puisse identifier par lui-même la non possibilité de juger d'une réponse qu'on n'a pas écoutée)*

*Autre élève : Il ne peut pas être d'accord ou pas d'accord s'il n'a pas écouté. (Dévoilement d'une posture et d'une incohérence)*

Les compétences sollicitées sont : **conceptualiser, argumenter et problématiser**. Une sollicitation du groupe est réalisée constamment pour nommer précisément le concept en jeu, justifier la réponse, puis en analyser les limites.

Le praticien-philosophe accompagne en facilitant ces étapes par le questionnement. Il positionne cependant d'emblée le groupe dans une position d'autonomie de pensée en leur demandant d'identifier par eux-mêmes les erreurs de raisonnement ou les incohérences.

*Extrait d'atelier-philosophe*

*La question est votée par le groupe : "Qu'est-ce que le racisme ?"*

*Les enfants définissent le racisme avec des insultes, des moqueries, du jugement sur la couleur de peau, le corps, les origines ou le pays.*

*De nouveau le sujet du harcèlement revient : je les interroge : C'est la deuxième fois qu'il est évoqué : quel est le lien entre le racisme et le harcèlement ?*

*Les enfants parlent d'un "enfant qui est nouveau, qu'on n'aime pas dans cette école, qui n'est pas le Bienvenu. Il est fragile à cause de sa couleur de peau, qui n'est pas comme la leur."*

*L'animatrice de la ville réagit : "on ne dit pas ces choses-là" (moralisation, déni)*

*Je demande de quelle couleur est sa peau. Une fille répond "comme la mienne, marron-caramel" en montrant son bras.*

*Je demande au groupe d'identifier le problème dans ce qui vient d'être dit : "Est-ce qu'une même personne peut ne pas être bienvenue dans un groupe à cause de sa couleur de peau et avoir en même temps la couleur de peau d'un enfant de ce groupe" ?"*

*Cela ne fonctionne pas ensemble : c'est contradictoire. Le groupe en prend conscience et clarifie le sujet.*

Enfin, un travail sur les **attitudes** en jeu dans la prise de parole ou la réflexion est réalisé.

Par exemple, dans le cas de harcèlement, le meneur est de mauvaise foi. Pour diagnostiquer cette mauvaise foi, je vais systématiquement confronter l'enfant à la différence entre ce qu'il fait et ce qu'il dit en lui demandant de reconnaître le problème. S'il est dans le déni, la mauvaise foi est posée.

*Exemple : un enfant rit en se moquant des propos d'un enfant. Je lui demande pour quelles raisons il rit. L'enfant nie en bloc : il n'a pas ri. J'appelle le groupe : y a-t-il du rire ou pas ? Le groupe témoigne du rire. J'invite l'enfant à se confronter au problème : il déclare ne pas rire et plusieurs témoins l'ont vu et entendu rire. Parfois, l'enfant peut accuser tout le monde de mentir. Consciemment, l'enfant préfère s'enfermer dans sa version au dépit des autres. Aussi, comment nomme-t-on quelqu'un qui ne veut pas reconnaître ses torts ? Mauvaise foi ou Malhonnêteté*

Dans les ateliers suivants, les participants appliqueront cette méthode par la preuve pour mettre au jour les intentions des uns et des autres dans leur honnêteté. Le meneur me demandera régulièrement : "Madame, je sais, ne le dites pas !" quand je demande comment cette attitude s'appelle.

En confrontant les enfants, cette pratique présente l'avantage de rappeler le cadre : l'honnêteté des échanges est un ingrédient pour dialoguer ensemble.

Les meneurs développent également des attitudes de victimisation et de mythomanie à décrypter. Ce travail déclenche de fortes réactions.

*Extrait d'un échange avec des enfants*

*N gifle H quotidiennement depuis 3 ans*

*H dit que c'est "normal" car il a l'habitude.*

*Je l'interroge sur sa réponse : Fait-elle sens ? Il ne voit pas.*

*Par analogie, des personnes jettent des ordures dans la rue, ils en ont l'habitude, c'est donc normal.*

*H n'est pas d'accord : "ce n'est pas parce que c'est une habitude que c'est normal, qu'il faut continuer à le faire !!"*

*Je l'invite à reprendre sa réponse concernant la gifle quotidienne : "Est-ce normal parce que tu en as l'habitude ?"*

*H répond "Non, c'est pas normal : je veux que ça s'arrête".*

*N revient sur le fait que H l'a frappé en CP, il fait appel à des témoins.*

*Je demande à N s'il peut nommer ce qu'il fait. "N, tu es une victime en fait ?" N me dévisage.*

*"Donc, tu as été frappé en CP. Pour quelles raisons ne racontes-tu pas que tu donnes une gifle quotidienne à H depuis 3 ans ? Comment appelle-t-on quelqu'un qui fait cela ?"*

*N répond : "Vous, mêlez-vous de ce qui vous regarde !" et part furieux.*

La pratique socratique amène le philosophe-praticien à se focaliser sur une parole ou sur un acte. L'atelier peut être ressenti comme visant une personne en particulier. Cependant, tout l'enjeu de cette pratique est de rester dans l'universel : le support inducteur de la réflexion est la parole d'une personne mais elle est rendue universelle en la mettant à la tierce personne. Pour se distancier de ce que l'on fait, pour comprendre ce qui se passe autour de nous, l'attitude est généralisée ou anonymisée.

## 2.4. Quelle posture adopter ?

L'animation d'ateliers philosophiques dans ces contextes de violence requiert d'observer particulièrement certaines attitudes.

Lors des ateliers philosophiques, et particulièrement dans ces contextes, les paroles, les gestes, les apartés, le langage du corps sont autant d'informations sur la dynamique du groupe que sur les dynamiques individuelles.

La **disponibilité** du philosophe-praticien est un préalable pour observer, déceler, échantillonner les sujets qui mettent le groupe en réflexion sur sa croyance partagée.

Un travail d'enquête minutieux basé sur des faits et des recoupements permet d'appréhender le groupe. Cela nécessite une attention aiguisée.

De plus, le **calme** est une ligne de conduite intérieure. Les participants aux ateliers sont agités car une tension existe au sein du groupe. Les dévoilements de fausses évidences ou d'attitudes engendrent des retournements de position au sein du groupe lors d'un atelier. Certains participants auront pour mode de réaction de provoquer le praticien, comme quand ils se provoquent entre eux. Le groupe observe attentivement l'attitude du philosophe-praticien en réponse à une provocation sans l'usage des armes traditionnelles d'un adulte (punition, exclusion, chantage, moralisation).

Cet exercice équivaut à plonger dans le bain du mode de communication actuel du groupe, d'en accueillir les dysfonctionnements pour les nommer, et d'expérimenter par sa propre attitude une autre voie. Ce calme est nécessaire pour confronter sans cesse parole et acte en restant juste. À l'image de l'eau agissant comme un miroir réfléchissant, le calme en permet un reflet fidèle et juste; à l'inverse toute eau troublée en apporte une déformation, une dissonance qui nuit à l'exercice philosophique dans ces confrontations.

L'atelier philo est donc interrompu si le philosophe-praticien n'est plus dans cette attitude de calme, s'il devient en prise avec ce qui est et non plus dans cette distanciation nécessaire pour amener de la réflexion.

*Extrait d'un atelier-philo*

*Pendant l'atelier A répète toutes les 10 secondes "J'ai faim... J'ai faim... J'ai faim"*

*J'interromps l'atelier et je lui demande s'il connaît le jeûne.*

*A répond "Oui, bien sûr, je jeûne tous les ans pendant 1 mois"*

*Je lui indique : "Dans ce cas, envisage que tu jeûnes jusqu'à 13h"*

*A : "Qu'est-ce que tu me donnes en échange ?? Quand je jeûne, ma maman me donne un billet de 10€"*

*Je questionne le groupe : "Pour quelles raisons jeûne-t-on ?"*

Enfin, le philosophe-praticien n'est pas seul, il s'inscrit dans **plusieurs groupes**.

- le groupe-classe : le praticien-philosophe mobilise régulièrement le groupe dans un rôle d'arbitre pour valider telle ou telle idée, ou faire appel au sens commun. C'est le groupe-classe qui travaille ses compétences philosophiques en nommant une idée, en définissant les raisons ou les limites. Le philosophe-praticien est un garant du rythme lent, il orchestre l'attention en invitant à repérer les problèmes dans les raisonnements.
- l'équipe pédagogique : les ateliers-philo amènent des changements de position dans le groupe ou révèlent des attitudes. Aussi, des "règlements de compte" ou des débordements peuvent apparaître (observé dans un établissement : un enfant devient plus violent en blessant par accident un animateur et frappe un enseignant). L'équipe éducative qui est au courant des situations personnelles des enfants ajuste et fait le lien entre les ateliers pour accompagner des situations personnelles spécifiques.
- ses pairs : Le philosophe-praticien peut également s'appuyer sur ses confrères pour une observation pratique, une supervision, un retour de pratique afin d'approfondir et ajuster sa pratique.

### 3. Impact et limites de ces expériences

#### 3.1. Impact

Lors de ces deux expérimentations, il a été observé que les **meneurs** prennent conscience en collectif de leurs incohérences. Confrontés, les meneurs sont destitués d'un pouvoir, le groupe apprend collectivement à factuellement analyser ce qui est en jeu (voir : la mauvaise foi du harceleur) ;

Concernant les **témoins passifs**, il s'opère un empoussancement de ces profils. En effet, ce sont ceux qui assimilent le plus l'atelier philo et entrent dans une position active dans le dialogue (par mimétisme du philosophe-praticien : le calme porte ses fruits, la preuve est implacable, je sais nommer ce qui est en jeu, je questionne). C'est une proposition de médiation par le dialogue qui s'offre à ces profils.

Les **personnes sensibles** peuvent sortir de l'atelier philo quand il est mal vécu. Par exemple, un retrait physique de leur chaise pendant l'atelier en dehors du groupe, ou corps replié indiquant un besoin de protection (mains serrées, posture recroquevillée). Ce principe tient compte du rythme de l'enfant dans ce qu'il est prêt à accueillir et à assimiler. Certains enfants vivent mal ces épisodes où l'on ausculte les moteurs de tension dans le groupe.

Les **adultes** encadrant ces groupes se trouvent également déstabilisés par leur attitude qui est soit moralisante, incohérente, dans le déni de ce qui est dit, ou encore dans l'impossibilité de réfléchir sur ces sujets.

#### 3.2. Limites de ces expériences

La **temporalité** de ces expériences présente des limites. Il est établi en mode curatif : en fin d'année scolaire, quand les rôles dans les groupes sont assis, les limites sont dépassées.

La durée de l'action est également très courte : deux heures pour un groupe en contexte de violence, c'est trop peu. La pratique philosophique n'est pas magique, elle requiert temps, pratique répétée et discipline pour être acquise.

Par ailleurs, l'action proposée est également **isolée** dans sa programmation sans lien avec d'autres actions qui peuvent être entreprises : travail sur les émotions, dynamique de harcèlement, résolution de problèmes, messages clairs (Communication non violente).

De plus, ces actions sont exclusivement **orientées vers l'enfant**, sans réflexion et propagation au sein de l'école. Le système qui génère cela n'est pas questionné, les adultes environnants (parents, animateurs, enseignants) ne sont pas impliqués dans cette démarche de dialogue pour justifier paroles et actes, pour en envisager leurs limites.

Cela présente une limite consciente d'impact : le praticien-philosophe propose par sa pratique un espace de réflexion et de dialogue qui reste une parenthèse pour les participants. Une fois sortis de cet espace,

les enfants vivent de nouveaux modes d'expression et de réaction appelant punitions, chantage, menace, exclusion.

Exemples relevés en dehors des ateliers philo : moralisation des animateurs, chantage des animateurs (“si vous êtes sages, vous sortez en récré”), enseignante qui a “abandonné” en laissant le garçon violent sortir quand il le souhaite de la classe et faire un tour (l'enfant raconte qu'il “fait ce qu'il veut”), la direction absente ou qui souhaite “bon courage”, menace directe de parents vis-à-vis d'enfants, etc.

Une proposition de pratique ajustée à ce contexte serait donc :

- de le proposer tôt dans l'année, lors de la constitution des classes avant que les rôles et les modes de fonctionnement soient établis
- de prévoir une période de pratique plus longue d'au moins 10 séances par groupe, afin de réitérer la pratique des compétences philosophiques, identifier les attitudes impropres au dialogue, pérenniser la posture de dialogue, aborder les champs de la pensée attentive, critique puis créative
- d'inscrire ces ateliers philosophiques dans un champ plus global de programmation de démarches complémentaires (conseil de classe, alphabétisation émotionnelle, résolution de conflit) à destination des enfants
- de proposer des espaces de “retours de pratiques” au personnel encadrant afin de questionner les conséquences des actions mises en œuvre et en interroger les présupposés, impliquer les parents dans ces réflexions afin d'établir des clarifications sur les rôles, les attentes et les limites de chacun.

## Annexes

Site de l'Institut de Pratiques Philosophiques : <https://www.pratiques-philosophiques.com/> et <http://www.pratiques-philosophiques.fr/fr/>

PhiloCité (2020). *Philosopher par le dialogue – Quatre méthodes*. Vrin, pratiques philosophiques.

<https://www.philocite.eu/blog/2022/03/17/philocite-fiches-animation-quatre-methodes/>

Site Non au Harcèlement : Mallette harcèlement de l'académie de Versailles : <http://nonauharcèlement.ac-versailles.fr/la-mallette/>

Site [www.yapaka.be](http://www.yapaka.be) comprenant des outils pour prévenir la violence et la maltraitance dans les institutions