

Royaume-Uni - Philosopher en mouvement

The "Philosophy Man", un exemple de pratique anglo-saxonne

Anouchka Wyss, animatrice en philosophie avec les enfants

The "Philosophy Man", un exemple de pratique anglo-saxonne

"Les ateliers philo, c'est bien, mais rester assis pendant une heure, c'est long...". Qui n'a jamais entendu cette remarque à la fin d'une séance de philosophie pour enfants (PPE)? Les enfants tiennent difficilement longtemps assis, certes. Mais si on pense à l'école antique péripatéticienne par exemple, dans laquelle Aristote enseignait à ses élèves en marchant, ou encore à l'adage populaire que "penser vient en marchant", se pose une question tout à fait légitime : et si le mouvement pouvait réellement être un soutien à la pensée ?

Je souhaite présenter ici une pratique intéressante que j'ai eu la possibilité de découvrir et d'accompagner pendant une année au Royaume-Uni. Tom Bigglestone et Jason Buckley, sous le nom de "The Philosophy Man"¹, y sont praticiens et formateurs indépendants en PPE depuis 2008. Tous deux philosophes et enseignants secondaires de formation, ils ont développé une pratique particulière, qui se différencie de la méthode Lipman pratiquée par l'association SAPERE² au Royaume-Uni. Ainsi, au lieu d'ignorer la "bougeotte" des élèves, Tom et Jason font le pari d'intégrer le mouvement au coeur de leurs séances, d'une manière structurée et ludique. Voici une brève introduction de leur pratique, basée sur ma mémoire, leurs ressources et mes notes personnelles.

Trois principes

Afin de rendre la réflexion philosophique ludique et physique, leurs séances s'axent autour de trois principes : En Mouvement (Get Moving), le Retrait de l'Animateur-trice (Take a Back Seat) et des Questions "Y" (y-Questions)³.

A) En Mouvement ! (P1)

Pourquoi le mouvement ? Tom et Jason font le pari que le mouvement et l'engagement physique permettent de rendre chaque participant-e plus engagé-e dans la discussion, plus attentif-ve, plus à l'écoute. En effet, leur demander de faire certains mouvements ou déplacements en lien avec leur réflexion les oblige à réfléchir un minimum avant de s'engager physiquement, même sans exprimer oralement leur avis dans un premier temps (particulièrement pour les plus timides!). Également, il est plus naturel pour les enfants d'être debout, en mouvement, en petits groupes et ils sont rarement au centre de l'attention. Ainsi, recréer un environnement dans lequel ils sont plus à l'aise permet de les mettre davantage en confiance pour entamer des discussions complexes et profondes. En outre, spatialiser et rendre visibles des éléments de réflexion facilitent une discussion souvent abstraite et conceptuelle, apportant un support de choix au dialogue. Enfin, engager son corps rend la réflexion active et non plus uniquement passive. Une part importante de notre machinerie mentale a en effet

été sélectionnée pour prendre des décisions concrètes, tournées vers l'action, dans des interactions incessantes entre le cerveau, le corps et son environnement⁴. Mais avant tout, c'est amusant, et cet aspect ludique rend la réflexion plus plaisante, plus stimulante ; l'esprit est d'autant plus disponible à l'échange et l'apprentissage.

Ainsi, Tom et Jason commencent systématiquement leur séance par une activité en mouvement, et d'autres interviennent au cours de la séance suivant les objectifs et opportunités de la discussion. En voici quelques exemples, pour des enfants âgés entre 5 et 11 ans, adaptables pour des adolescents également.

1) Activités d'échauffement

Ce qu'ils appellent les "Positions de départ" (Starting Positions) est un bon "échauffement" pour entamer une séance de PPE. Les participant-e-s se lèvent et se mettent par deux, face à face. Suivant l'espace que vous avez à disposition, ce peut être deux lignes, deux cercles circonscrits, ou si vous avez des bureaux que vous ne pouvez déplacer, la première rangée qui se tourne face à la seconde, etc. L'important est que chacun soit debout. L'animateur-trice pose alors une première question fermée, simple, d'enjeu minimal et qui ne demande aucune connaissance préalable particulière, comme par exemple : "Est-ce qu'un lion serait un meilleur mécanicien qu'une girafe ?". Cette question doit nécessairement avoir uniquement deux positions à défendre, clairement opposées, telles qu'une des positions n'est pas plus "évidente" ou "facile" à défendre, sous peine de quoi la discussion se tarira rapidement, voire ne sera plus bienveillante. Ces questions peuvent être en lien avec la séance en question, ou, si vous souhaitez garder un effet de surprise, être simplement légèrement ridicules (humour british en option!). Un autre élément important : l'animateur-trice impose au préalable qui argumente quoi dans chacune des paires, de manière aléatoire, et si possible de manière ludique - en demandant par exemple à chaque paire de comparer sa taille de pouce : les petits pouces argumentent pour le lion, les grands pouces pour la girafe, en exposant leurs raisons à tour de rôle. Il n'y a absolument aucun enjeu à ce stade pour l'élève, déresponsabilisé d'avoir choisi ce pourquoi il argumente, même si l'enjeu, un peu décalé et absurde, le pousse à convaincre son partenaire. Ceci dure maximum 30 secondes.

Puis, les paires fusionnent, formant des groupes de quatre. Alors que les groupes de discussion grandissent, les questions deviennent plus sérieuses, plus conceptuelles, plus philosophiques. Par exemple, par groupes de quatre : "Est-ce pire de voler un DVD dans un magasin ou de télécharger illégalement un film sur Internet ?". On attribue toujours aux petits ou grands pouces ce qu'ils doivent défendre. Enfin, les groupes fusionnent à nouveau pour former des groupes de 8, avec une question proprement philosophique, comme par exemple : "Pour être une bonne personne, faut-il suivre des règles morales ou rendre les autres heureux ?". Ainsi, en moins de 5 minutes, l'animateur-trice accompagne les élèves vers une discussion philosophique, en étant monté en abstraction par étapes. Le dispositif désinhibe la parole, échauffe l'argumentation en demandant aux participant-e-s d'être créatif-ve-s, en encourageant les plus timides, en argumentant contre sa propre opinion comme défi intellectuel, en apprenant à anticiper les arguments de son adversaire, en travaillant l'empathie et le

respect et en entendant différents arguments avant de se positionner personnellement. La discussion en plénière peut alors commencer par la dernière question posée, qui mènera inévitablement à une nouvelle question... et la séance à proprement parler commence. Chacun-e est dès lors libre - et prêt-e - à s'exprimer selon son propre point de vue.

2) Activités d'animation

D'autres activités interviennent au cours de la séance, pour gérer l'énergie et le rythme de la discussion : les "Jeux de Réflexion" (Thinking Games). Chacun de ces jeux est structuré en une boucle de quatre étapes. 1) Penser (think) à la question posée, en parler éventuellement par deux. 2) S'engager (commit) physiquement, i.e. se déplacer, faire un geste ou déplacer un objet selon ce que l'on pense, de telle manière à ce que tous-tes puissent voir notre pensée. Quelques exemples suivent ci-dessous. 3) Justifier (justify) sa réponse, en argumentant. 4) Réfléchir (reflect) aux différentes réponses et échanges de la classe et changer de position si on a changé d'avis.

Par exemple, si à un moment de la discussion surviennent quatre hypothèses différentes à tester, l'animateur-trice pourrait écrire chacune de ces hypothèses sur une feuille A4 et les déposer chacune dans un coin de la salle. Il s'agit alors, après réflexion¹, de se déplacer² vers l'hypothèse qui nous semble la plus convaincante. En d'autres termes, on "vote avec ses pieds". On poursuit ensuite la discussion, en alternant discussions en petits groupes et en plénière, en argumentant³ pour ou contre chacune des hypothèses. A tout moment, mais impérativement à la fin de chaque discussion, l'animateur-trice offre la possibilité de se déplacer si un argument nous a fait changer d'avis⁴. Cet outils de facilitation peut connaître différentes variantes autour du même principe. S'il n'y a que deux hypothèses, ce peut être deux groupes face à face par exemple. Ou, sans se déplacer, ce peut être de simplement mettre ses mains sur la tête pour ceux qui pensent comme l'hypothèse n°1, et croiser les bras pour ceux qui pensent comme l'hypothèse n°2, ou mettre les mains sur / sous la table, pieds en avant / sous la chaise, etc. Si la question est plutôt une question de degré, et non avec des hypothèses discrètes clairement définies, ce peut être de se placer plus ou moins loin de l'affirmation à tester.

Un autre jeu intéressant est de construire des "échelles" (-ometers). Ce jeu fonctionne très bien comme échauffement également. Il s'agit d'ordonner sur le sol, par petits groupes ou seul, une série de 5-10 images ou d'affirmations écrites imprimées, selon un critère. Si on travaille sur l'épistémologie, ce peut être par exemple de classer différentes affirmations, telles que " $2+2=4$ ", "Je ne suis pas un cerveau dans une cuve", "Le soleil se lèvera demain matin", "Dieu n'existe pas" etc., selon leur degré de certitude. En esthétique, ce pourrait être de classer des tableaux selon un critère de beauté, par exemple. Les tensions entre différents critères et concepts génèrent différents classements. Réfléchir à l'ordre de ces échelles, puis voir les raisonnements de chacun-e offrent un support de choix pour la discussion à suivre.

3) Activités d'entraînement

Pour terminer, certaines activités, les "Community Builders", permettent de travailler spécifiquement des compétences philosophiques, collaboratives (comme l'écoute ou la distribution de la parole, etc.) ou cognitives (comme la pertinence, la créativité, les conséquences logiques, la conceptualisation,...). Ainsi, en travaillant séparément ces compétences, les élèves pourront plus facilement les mobiliser dans des discussions philosophiques ultérieures. Si les activités pour encourager l'esprit d'équipe sont plus connues et "à la mode", celles pour les habiletés de pensée sont moins répandues.

Par exemple, pour travailler la construction sur les idées des autres, l'écoute, la pertinence et la créativité, on peut par exemple faire un "Oui, et/Oui, mais..." : mettez-vous (debout) par deux, ou en grand cercle. Le-a premier-ère élève propose une activité, comme "Allons à la plage!". Le-a second-e doit dire "Oui, et...", et trouver une autre activité qu'ils pourraient y faire également. On fait ainsi un ou plusieurs tours de parole jusqu'à épuiser les idées. La seconde partie du jeu consiste en le même dispositif, sauf qu'au lieu de dire "Oui, et...", on dit "Oui, mais...". Ceci encourage, de manière ludique, chacun-e à trouver des raisons pour ne pas faire l'activité évoquée. Il-elle argumente ainsi de manière pertinente par rapport aux raisons données par son adversaire. Cette même activité peut par exemple se décliner avec d'autres connecteurs, et ainsi travailler d'autres compétences de raisonnement, comme l'implication logique. Par exemple : "S'il n'y avait pas l'école, (alors) les enfants pourraient courir librement dehors". Puis le "alors" se transforme en "si" : "Si tous les enfants pouvaient courir dehors, alors...". Le processus inverse, c'est-à-dire chercher un antécédent, une cause ou une raison, peut également se travailler ainsi, avec le "parce que je...". Par exemple, 'Je ne peux pas venir demain, parce que je suis invité à dîner avec la Reine d'Angleterre". Puis : "Je suis invité à dîner avec la Reine, parce que je ...".

4) Discussion : importance du mouvement et ses implications

Comme évoqué précédemment, mettre en mouvement et spatialiser la discussion a de nombreux avantages, et j'ai été impressionnée de voir les enfants participer autant en s'amusant. J'espère avoir pu illustrer comment le mouvement et l'engagement physique soutiennent la parole et la réflexion, rendent plus disponible à la discussion, favorisent la participation, l'engagement, l'écoute et la rigueur intellectuelle. Loin d'entraver la discussion, c'est le mouvement qui l'exalte. Notez bien que "mouvement" ne veut pas dire "agitation" ou "anarchie", puisque ces activités ont des consignes précises et que les défis intellectuels régulent et captent rapidement l'énergie de la classe.

J'évoque toutefois certains bémols. Premièrement, le dispositif accorde beaucoup d'importance à cette spatialisation de la réflexion et la rigueur philosophique dépend ainsi beaucoup des compétences de l'animateur-trice. Certain-e-s enseignant-e-s qui s'y essaient pour les premières fois ont tendance à se concentrer davantage sur la pédagogie collaborative et le mouvement, au détriment des habiletés proprement philosophiques à mobiliser dans la discussion. Deuxièmement, rendre la méthode lipmanienne plus ludique et active force - un peu étonnamment - Tom et Jason à prendre certains choix forts concernant le rôle de l'animateur-trice et la formulation des questions

philosophiques. Je ne suis pas certaine que ces choix soient nécessaires, et il me semble que des alternatives sont possibles. Toutefois, par souci de temps, je me contenterai ici de présenter et discuter leurs deux autres principes.

B) Retrait de l'animateur-trice (P2)

1) Rôle de l'animateur-trice

Puisque le rôle de l'animateur-trice en PPE n'est que de faciliter la discussion, et certainement pas d'insuffler du contenu, afin que les participant-e-s apprennent à penser pour et par eux-mêmes, il s'agit d'inscrire sa position dans l'espace de discussion de manière adéquate. Ainsi, sous le prisme de la disposition spatiale et du mouvement de Tom et de Jason, l'animateur-trice doit non seulement faire moins, mais il-elle doit également être moins présent-e. Ce sont les participant-e-s qui investissent l'espace de discussion, qui échangent entre eux, et les regards ne doivent pas être tournés vers l'animateur-trice pour attendre ses réponses, ses reformulations, explications ou acquiescements, mais bien s'adresser directement au groupe de discussion.

Ainsi, rester dans le cercle au même niveau que les participant-e-s, pour plus d'horizontalité, est trompeur, puisque le poids de l'animateur-trice est de fait plus important : l'attention gravite toujours inévitablement autour de lui-elle. L'animateur-trice, chez Tom et Jason, se retire physiquement du groupe, s'assoit en dehors du cercle et ne cherche pas de contact visuel avec les participant-e-s. Évidemment, ceci requiert d'avoir mis en place un système de distribution de parole qui n'ait pas besoin de l'animateur-trice (un témoin de parole à passer ou un-e président-e de séance par exemple). L'animateur-trice est certes responsable de la bonne tenue de la séance, et il-elle peut intervenir si certain-e-s accaparent la parole, si des propos ne sont pas bienveillants ou si la discussion tourne en rond. Mais idéalement, l'animateur-trice ne fait que quelques interventions de facilitation sur la forme du contenu, comme "Peux-tu donner un exemple ?", "Peux-tu en dire plus ?" ou simplement répéter la question discutée. De plus, l'animateur-trice prend note de ce qui se dit. Ceci lui permet de se concentrer activement sur les propos des participant-e-s, d'intervenir en rebondissant directement sur leurs propos et questions (et non les siennes), d'être moins tenté-e d'intervenir, et surtout d'être disponible aux élèves. Enfin, la discussion ne se concentre que sur les questions des élèves. Si la conceptualisation et la problématisation peuvent être difficiles, surtout au début, le rôle de l'animateur-trice est de les guider vers une question stimulante et philosophique au cours de la séance. La question n'est ainsi pas nécessairement formulée en début de séance systématiquement.

2) Discussion : entre rigueur philosophique et autonomie de penser

Le rôle de l'animateur-trice me semble difficile à saisir, dans la mesure où il-elle est à la fois presque entièrement absent-e, mais a en même temps une prérogative énorme : décider des hypothèses à tester, des questions ou au moins du thème à discuter, de la disposition spatiale, des activités et de diriger le contenu de la discussion. Est-ce que son retrait n'est qu'un leurre qui dupe les

participant-e-s ? Au contraire, ce dispositif semble offrir une solution intéressante à la tension entre rigueur philosophique et autonomie de penser.

Le statut différent, et assumé comme tel, de l'animateur-trice lui permet d'être garant-e du contenu des discussions et donc de la rigueur philosophique. S'il-elle cadre le débat d'une certaine manière, c'est pour accompagner les participant-e-s dans des complexités philosophiques et les encourager à approfondir leurs réflexions. Il est certainement faux de penser qu'en laissant les enfants discuter seuls, ils philosophent, même si poser des questions leur est si naturel ! Aussi, on n'insiste que très rarement sur les compétences proprement philosophiques de l'animateur-trice (je parle sciemment de compétences et non de connaissances). C'est précisément cette expertise qui enrichit le débat et pousse les participant-e-s à affûter leurs habiletés de penser, ainsi que leurs idées personnelles. Toutefois, il faut distinguer forme et contenu de la discussion. Ainsi, tout en assurant cette rigueur philosophique quant au contenu, l'animateur-trice, bien que garant-e du cadre général et du bien-être des participant-e-s, est presque entièrement absent-e de la forme de la discussion, ainsi que des questions, exemples et tournure générale de celle-ci. Ceci est entièrement de la prérogative des participant-e-s. Le dispositif les encourage ainsi plus facilement à être autonomes dans leur réflexion, à confronter leurs propres idées face à leurs pairs (et non face à la position hiérarchique de l'animateur-trice), il les "empower" dans leurs propres idées, et les fait penser par eux/elles-mêmes. L'animateur-trice n'est là que pour souligner des erreurs ou pour encourager à creuser leurs propres idées par le biais de la forme de leurs discours, mais n'est pas là pour vérifier le contenu de leurs idées.

C) Questions "Y" (P3)

Pour terminer, la lettre "y" (en plus du jeu de mot avec "why" (pourquoi) en anglais) forme graphiquement un chemin qui se sépare en deux. Elle se veut la métaphore d'une question fermée, dans laquelle les deux réponses, opposées, sont équitablement attrayantes et raisonnablement défendables, tel qu'il est difficile de choisir entre les deux réponses. Selon les auteurs, ceci rend la discussion plus profonde, complexe et stimulante, d'où leur devise: "The harder the choice, the deeper the thinking" (Plus le choix est dur, plus la réflexion est profonde). Attention, ceci ne veut pas dire qu'il n'y a jamais de réponses vraies ou fausses en philosophie - ceci étant précisément une question philosophique -, mais bien que des questions de type fermé permettent aux enfants de se sentir "empowered" de dire ce qu'ils pensent et non ce qu'on attend d'eux.

Ces questions émergent de stimuli présentés au début - que ce soient des histoires, des contes, des images, des vidéos, des sons, des objets, des jeux de rôle, une construction collective ou personnelle, un bricolage, un jeu de plateau ou un jeu de réflexion. Toujours sous le prisme du mouvement et de la disposition spatiale, plus les élèves seront engagés personnellement et physiquement dans la situation, plus ils participeront. Également, faire partie intégrante de l'histoire ou de l'activité rend les choses plus ludiques et stimulantes. On peut ainsi par exemple rejouer le naufrage du Titanic, en attribuant des rôles (passager-ères-s de 1e classe, 3e classe, le personnel, le-a capitaine, etc.), puis décider qui sauver en premier, face au nombre insuffisant de canaux de sauvetage. De nombreux

exemples classiques de philosophie peuvent ainsi être repris (Attention toutefois à élever la discussion vers un niveau d'abstraction et de généralité supplémentaire, et non discuter de l'âge du capitaine et du nombre d'enfants qu'il a !). Tom et Jason insistent également sur l'intégration de la PPE dans des disciplines déjà enseignées à l'école. C'est ainsi plus une "manière" d'enseigner qu'une nouvelle discipline à proprement parler. Il suffit pour ce faire de prendre un ou plusieurs concepts vus dans une discipline et de se questionner dessus, comme celui de l'invasion militaire en histoire par exemple.

D) Discussion : dangers de la binarité ?

L'usage de questions fermées, plutôt qu'ouvertes, est sujet à débat. Un des avantages, prônés par Tom et Jason, est pédagogique : elles permettent un point de focal clair sur lequel discuter, tel que l'animateur-trice puisse se retirer et laisser les participant-e-s débattre entre eux (P2), ainsi que d'organiser spatialement la discussion plus facilement (P1), et éventuellement organiser des jeux de "compétition" où des équipes s'affrontent, donnant un but et de l'énergie à la discussion. Elles mobilisent également davantage la pensée critique, particulièrement pour une réflexion en groupe. En effet, elles encouragent à formuler une théorie, des arguments, à vérifier des hypothèses et chercher des contre-exemples sur un sujet clairement défini et délimité, appréhensible par tous-tes. La discussion peut ainsi progresser. A l'inverse, une question ouverte permet certes une infinité de réponses, plus de créativité et de personnalité propre, mais a tendance à mener à une simple juxtaposition d'idées isolées les unes des autres, glissant sur la pente dangereuse du relativisme absolu. Si la discussion est moins délimitée, il y a moins de défis auxquels répondre et chercher des solutions ensemble.

Une seconde observation apparaît souvent dans ce débat : la binarité des réponses possibles dépeint un monde dichotomique et caricaturé qui ne correspond pas à la réalité et ses subtiles nuances. Toutefois, il est possible de transformer toute question ouverte en plusieurs questions fermées. Lors d'une phase de création de questions, on peut par exemple rassembler 3 ou 4 aspects ou hypothèses différentes que posent la question ouverte, puis tester ceux-ci séparément, ou en parallèle, en jugeant celui qui est le plus probable ou souhaitable par exemple. Ainsi, c'est cet ensemble, certes infini, de questions fermées qui permet d'appréhender les nuances subtiles du monde, mais certainement pas de restreindre le questionnement à son sujet. De plus, même à une question fermée, il n'y a rarement que deux réponses : il arrive très souvent que les élèves dérogent aux règles et ne se positionnent pas selon les réponses représentées. Ces positions intéressantes permettent précisément d'approfondir la discussion, de modifier la question et de relancer le débat. Enfin, en plus d'alimenter la discussion, des questions fermées sont nécessaires pour affûter notre raisonnement personnel, pour avancer par étapes, vérifier chacune de ces étapes de réflexion et construire sur des bases plus solides.

La dernière objection que l'on peut adresser à ce choix de questions fermées est à mon avis la plus sérieuse : la binarité des questions fermées peut engendrer une forme de rivalité, encouragée davantage par des jeux de "compétition" ou de face-à-face. Pensez notamment au vocabulaire

belligérant de "débattre" (battre) ou de "convaincre" (vaincre) par exemple. Or cette rivalité et compétitivité semblent contraires aux objectifs de la PPE, qui sont d'encourager la tolérance, le respect, l'ouverture d'esprit et l'écoute. Également, il y a un danger d'homogénéisation de la pensée face à une rivalité trop forte, qui peut s'accompagner d'une perte d'individualité.

Pour tenter de répondre à cette objection, mentionnons pour commencer qu'il y a d'autres manières de spatialiser une discussion philosophique, tout en restant ludique et stimulante, qui ne requiert pas de binarité, d'oppositions marquées ni d'aspect compétitif : les **jeux collaboratifs** par exemple. Mais si nous laissons ces alternatives de côté, par souci de temps, d'autres réponses, timides, peuvent être avancées contre ces dangers liés à la rivalité. Il est nécessaire de bien garder en tête que la collaboration, dans un esprit de communauté de recherche, est au cœur des objectifs de la PPE. Comme nous l'avons noté ci-dessus, c'est précisément pour faire avancer la discussion que l'utilisation de questions fermées est importante. De plus, changer d'avis suite à un argument que l'on considère convaincant est, et doit être, vivement encouragé et valorisé. Enfin, le but n'est jamais de trouver un consensus, mais au contraire, c'est la diversité qui est encouragée. Ainsi, le dispositif promeut la diversité, le respect, l'écoute et l'ouverture envers les opinions d'autrui. Contredire quelqu'un, ne pas être d'accord, lui adresser des objections n'est pas nécessairement source de malveillance ou d'intolérance à son encontre ; au contraire, c'est le respecter dans sa position, accepter qu'une autre position est défendable et en discuter avec lui. En débattre permet de réviser son jugement et d'affûter son opinion ; même si on ne change pas d'avis, on y a réfléchi. Cet apprentissage est au cœur de la PPE. Toutefois, il faut demeurer extrêmement vigilant avec ces questions fermées, qui peuvent facilement être mal interprétées, mal amenées et mal comprises, si on en perd de vue les objectifs fondamentaux de l'exercice.

Pour terminer, j'attire l'attention sur le fait qu'une seule question fermée n'en fait pas une question philosophique. La question doit également être complexe et contenir des concepts (philosophiques) importants, difficiles à définir (comme ceux de valeurs, connaissance, réalité, liberté, raisonnement par exemple). J'ai en effet souvent observé un manque de conceptualisation et de problématisation chez les enseignant-e-s. A ce sujet, je note deux pratiques caricaturales extrêmes de la pratique "philosophique" contemporaine qui ne sont plus de la philosophie : (i) juxtaposer simplement des opinions ou des anecdotes personnelles sans arguments ; et (ii) exercer une argumentation purement logique, mais sans concepts ni enjeux liés à la condition humaine. Tout l'enjeu de la philosophie est à mon avis précisément de trouver une conciliation entre ces deux aspects.

Conclusion

Ce dispositif est intéressant et présente certaines prises de positions relativement fortes, où le pari est que le mouvement et la disposition spatiale favorisent une réflexion philosophique commune. Mouvement et spatialisation encouragent la participation de tous.tes du fait d'expérimenter physiquement la réflexion et de pouvoir voir la réflexion des autres. Ils permettent également une bonne conciliation, pas toujours évidente, entre rigueur philosophique et autonomie de pensée, le tout en étant extrêmement ludique ! Toutefois, j'exprime quelques réserves quant aux dimensions de

binarité et de rivalité qui ne me semblent pas toujours nécessaires, voire dangereuses, et également la formation à l'animation de PPE dispensée par Tom et Jason, où la dimension philosophique est malheureusement très peu présente et pourtant centrale dans leur pratique. La tentative vulgarisatrice de résumer une question philosophique à une question fermée, malgré certains avantages, est en effet quelque peu maladroite. Enfin, si l'anglais ne vous rebute pas, je vous encourage vivement à consulter leur site Internet qui regorge d'idées d'activités et de plans de séances autour de ces trois principes.

(1) Site Internet : www.thephilosophyman.com- Vous y trouverez de nombreuses ressources. (Je ne peux m'empêcher de remarquer que ce nom contribue à perpétuer le stéréotype problématique du philosophe mâle (et barbu)...).

(2) Society for Advancing Philosophical Enquiry and Reflection in Education (SAPERE) : <https://www.sapere.org.uk/>

(3) Ma traduction. Pour plus de détails, voir leur mini-book : "Philosophy Circles - Embed P4C in Your Curriculum".

(4) Pour plus de réflexion sur les liens entre mouvement physique et cognition, voir les recherches du Dr. Deric Bownds sur la cognition incarnée ("embodiment" en anglais) (<http://www.dericbownds.net>) ou le livre du Pr. Rémy Versace, professeur de psychologie cognitive à l'Université Lumière Lyon 2 La cognition incarnée: Une cognition située et projetée, éd. Mardaga Pierre, 2018. Cette idée intéressante de "cognition incarnée" est maintenant le sujet de nombreuses recherches.