

Philosopher avec les enfants en bibliothèque : une pratique de la problématisation

Yanis Gattone, Bibliothécaire

Cet article s'appuie sur une série de douze ateliers, menés en bibliothèques municipales et associatives. L'objectif est de s'interroger sur le caractère « philosophique » d'un type particulier d'intervention au sein de ces structures : les ateliers « one shot ». Peut-on parler de « philosophie » lorsqu'on réalise des séances ponctuelles, sur des temps courts, avec des publics d'enfants non captifs et non habitués à la pratique de la philosophie ? Le travail autour de l'habileté à problématiser est une réponse proposée, permettant de fournir rapidement de la matière philosophique tout en rendant possible le déploiement d'une pensée critique lors des discussions.

Introduction

En tant que bibliothécaire, j'anime des ateliers de philosophie avec les enfants principalement en bibliothèques et médiathèques municipales. Ce contexte induit un certain nombre de paramètres à prendre en compte pour mener à bien ces ateliers (espace, temps, matériels, communication...). Ce contexte implique aussi des types d'atelier spécifiques. L'un d'eux m'est apparu comme étant particulièrement problématique : le cas des ateliers ponctuels. Les ateliers ponctuels (aussi appelés « one shot » en anglais) constituent le type d'action culturelle le plus fréquent en bibliothèque. Ce sont des interventions généralement mises en place par les agents eux-mêmes, dans le cadre de leurs missions de service public. La durée est variable (entre 45 minutes et 1h30) et les sujets variés : ils peuvent être ludiques, créatifs, littéraires, cinématographiques, musicaux, numériques, etc. L'une des constantes est que ces ateliers fonctionnent en autonomie : ils forment une unité en soi, ne font pas l'objet d'un suivi ou d'une progression sur plusieurs séances, si bien que les participants n'ont besoin d'aucun prérequis lorsqu'ils y participent. Appliqué à la pratique de la philosophie avec les enfants, ce type d'atelier pose problème : il faudrait pouvoir « philosopher » avec des publics d'enfants, au cours d'une seule séance, alors même que ces derniers ne sont pas habitués à l'exercice.

La maîtrise des habiletés de pensée et le traitement philosophique d'un sujet nécessitent un temps long, répétitif, attentif. Peut-on, dès lors, parler de « pratique de la philosophie » dans un contexte extrascolaire et sporadique, avec des publics d'enfants non captifs ? Est-ce que nous pouvons qualifier de « philosophiques » ces ateliers ponctuels ? C'est cette difficulté, véritable gageure, qui est à l'origine de cet article.

Je présenterai d'abord deux types d'atelier de philosophie avec les enfants qu'il est possible de faire en bibliothèque : l'atelier suivi et l'atelier ponctuel. Puis, je définirai ce que l'on entend communément par « question philosophique » : cela me permettra d'expliquer pourquoi l'habileté à problématiser est une compétence essentielle à maîtriser lorsqu'il est question de « faire » de la philosophie, d'autant plus dans le cadre d'ateliers ponctuels. Il s'agira ensuite de montrer que la problématisation, parce qu'elle est un

processus difficile, doit être prioritairement pris en charge par l'animateur. Enfin, je proposerai une manière d'aider à la prise en charge de cette habileté, en présentant un outil théorique pour philosopher à partir d'albums jeunesse : la « bascule problématique ».

1. Typologie des ateliers de philosophie en bibliothèque

1.1. Les ateliers suivis

Proposer des ateliers de philosophie avec les enfants en bibliothèque, en étant soi-même bibliothécaire, possède quelques avantages : la réduction des coûts (pour la collectivité), la disponibilité des supports culturels dans les rayons (livres, jeux, films...), la connaissance des publics et les relations de proximité potentielles que l'on crée avec eux, la relative liberté des expérimentations et des thèmes choisis, l'aide et le soutien des collègues, la variété du matériel à disposition (projecteur, assises, tableau, fournitures, etc.). Ces paramètres sont variables en fonction des établissements et de la nature des animations proposées. Nous pouvons toutefois classer les animations en bibliothèque en deux catégories : il y a les ateliers suivis sur plusieurs séances et, à l'inverse, les ateliers ponctuels qui ne se résument qu'à une seule séance.

Pour ce qui est des « ateliers suivis », des partenariats peuvent être créés avec des écoles, des centres sociaux et l'ensemble des acteurs présents sur le territoire. Quelques dispositifs institutionnels peuvent aussi être mis à profit, comme, par exemple, le Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle (PEAC) ou bien les Temps d'Activités Périscolaires (TAP). Ces derniers ont été mis en place depuis la réforme des rythmes scolaires de 2013. Certaines communes les ont abandonnés, mais pour celles qui les ont maintenus, les agents de bibliothèques bénéficient là d'une occasion de développer des projets plus ambitieux, sur plusieurs séances (7 en moyenne, à raison d'une fois par semaine). Dans ce contexte, les enfants constituent un groupe d'âge homogène et sont normalement présents à chaque séance. Ils représentent ce que l'on appelle, en bibliothéconomie, des « publics captifs » : c'est-à-dire que le cadre institutionnel les oblige à être présents durant toutes les séances que contient le projet. Ces cycles sont une opportunité que j'ai saisie, à plusieurs reprises, pour mener des ateliers de philosophie. Ils offrent du confort : ils permettent de prendre le temps de se familiariser avec le groupe et de s'engager dans un processus de réflexion critique, s'apparentant à ce que Matthew Lipman appelle une « communauté de recherche philosophique ». On prend le temps d'interroger les concepts, de les creuser, d'y revenir, de proposer des hypothèses. On fait apparaître des préjugés, on les pèse, on les met en doute. On peut aussi varier les dispositifs et les supports. M'inspirant par exemple du « dispositif de mise en réseau d'albums » conçu et théorisé par Edwige Chirouter, il m'est arrivé de travailler sur l'amitié durant tout un cycle. J'utilise alors des albums jeunesse (Marcel et Hugo d'Anthony Browne, Loulou de Grégoire Solotareff, Mon ami Jim de Kitty Crowther), je propose des lectures, des court-métrages, des jeux de société avec des règles détournées (Dixit, Code names).

1.2. Les ateliers ponctuels

La deuxième catégorie d'animation est celle des « ateliers ponctuels ». Ces ateliers sont occasionnels, non corrélés aux séances précédentes et durent en moyenne une heure. Ils doivent être autonomes parce

que nous ne sommes pas sûrs que les enfants présents reviendront la fois prochaine. On peut certes les encourager, mais les enfants sont libres de venir ou de ne pas venir aux séances. Ces conditions d'animation sont nettement plus difficiles. Elles dépendent d'éléments que nous ne contrôlons pas toujours dans nos établissements (gestion de la communication, disponibilité d'une salle d'animation, enfants inscrits mais absents, etc.). La mise en place de ces ateliers fait appel à des capacités d'adaptation, d'improvisation, de remise en question et peut parfois engendrer de la frustration. Elle peut même apparaître contraire aux exigences de la philosophie si l'on considère que le temps long et répétitif est consubstantiel au travail philosophique.

Ces difficultés m'ont longtemps fait douter de ma pratique lorsque je faisais des ateliers ponctuels : fallait-il oui ou non qualifier de « philosophiques » ces ateliers ? À quel degré, selon quelle légitimité et pour quels effets ? En l'absence d'un développement d'habiletés de pensée, nécessitant un suivi régulier avec un même groupe, mes ateliers n'étaient-ils pas de simples échanges d'opinions sans fondements, une sorte de « doxologie » ? Michel Tozzi a lui-même écrit que la pratique des ateliers de philosophie est « une activité de classe généralement régulière (au sens de rituelle), et non ponctuelle, car il faut du temps pour apprendre, les compétences ne se développant qu'au contact de tâches réitérées »^[1]. N'y a-t-il donc pas une contradiction à vouloir faire du « ponctuel » et du « philosophique » ?

2. Problématiser : une pratique de la philosophie

2.1. L'habileté à problématiser

Il est effectivement difficile de développer, chez les enfants, des habiletés de pensée sur un temps court et discontinu. Mais l'animateur doit être capable, quant à lui, de maîtriser certaines de ces habiletés. Il doit pouvoir les prendre en charge lorsque c'est nécessaire et les actualiser au cours de la discussion. Parmi celles-ci, l'habileté à problématiser m'a semblé être essentielle pour nourrir la philosophicité des échanges.

Cette pensée est d'abord issue de mes lectures. Citons par exemple Michel Tozzi, pour qui « commencer à problématiser, c'est entrer en philosophie »^[2]. Pour Michel Meyer, « à la question de ce qui est premier, il n'y a d'autre réponse : le questionnement même [...] Les questions sont philosophiquement premières »^[3]. Michel Fabre note que « penser c'est problématiser »^[4]. Ailleurs, il s'appuie sur son étude de la pédagogie qui est à l'œuvre dans l'Émile de Rousseau pour proposer une articulation dialectique entre « problème » et « épreuve ». Il écrit qu'il s'agit « de résoudre un problème mais toujours en surmontant une épreuve. Grandir est à ce prix »^[5]. Chez Sébastien Charbonnier, « la pensée ne naît véritablement que si elle rencontre une image ou un signe qui la force à penser [...] Tout devenir rationnel est fondé énergétiquement sur la pratique du questionnement »^[6]. Johanna Hawken ajoute que « la rationalité ne s'exprime que dans le besoin : souvent elle surgit lorsqu'on est confronté à un problème à résoudre, à une idée à défendre, à une stratégie à construire »^[7]. Nous pourrions donc dire que pour qu'il y ait de la pensée, il faut qu'il y ait du problématiser. Voilà l'hypothèse de départ. Et voilà ce qui devrait permettre d'attribuer un caractère philosophique à des ateliers, même s'ils sont ponctuels.

2.2. Les questions problématiques

Dans son Dictionnaire philosophique, André Comte-Sponville écrit qu'une question est « ordinairement la forme que prend pour nous un problème »^[8]. Or, toute question n'est pas un problème. Par exemple, lors d'un atelier avec les enfants sur le thème du « temps », il m'est arrivé de leur demander : « quelle heure est-il ? ». La réponse ne pose a priori pas de problème, elle fait consensus : « il est 16 heures ». Elle est factuelle, descriptive, s'insère dans un cadre référentiel commun, conventionnel. Kant^[9] parlerait d'un jugement assertorique, c'est-à-dire qualifiant ce qui est réel (mais non nécessaire). Le jugement problématique, quant à lui, évolue dans le domaine du possible. En tant qu'animateur, je peux alors commencer à « faire mon philosophe ». Je prends en charge le travail de problématisation et j'apporte de la contingence en introduisant, dans ma question, un adjectif interrogatif : « Pourquoi est-il 16 heures ? ». La nouvelle question, ainsi posée, peut déstabiliser ; elle ouvre un espace de trouble. Les réponses ont été variées, parfois imaginatives. Il n'empêche qu'une brèche s'est ouverte et que je peux l'exploiter en choisissant une ou plusieurs questions, selon l'orientation des réponses :

- [animateur]: Est-ce qu'il serait 16 heures s'il n'y avait pas d'horloge pour nous le dire ?
- [animateur]: Est-ce qu'il peut y avoir du temps sans objet pour le mesurer ?
- [animateur] Est-ce que le temps existe en dehors de l'esprit humain ?
- [animateur] Est-ce qu'il est aussi 16 heures pour les animaux ?

On le voit, il suffirait de moduler correctement la question, de lui donner de l'effet comme on pourrait donner de l'effet à une balle de tennis, pour modifier la trajectoire de la réponse et pour l'ouvrir au champ des possibles, c'est-à-dire au champ problématique.

On renoue ici avec l'origine étymologique du mot problème. En grec ancien, πρόβλημα c'est « ce qu'on a devant soi ; l'obstacle » ; c'est cette difficulté saillante qui empêche la progression ; c'est « la pierre d'achoppement qui gît sur le chemin et empêche d'avancer et par extension l'obstacle qui bloque la pensée »^[10]. Les questions deviennent des problèmes lorsqu'elles nous interpellent et nous forcent à marquer un arrêt dans le cheminement fluide de nos pensées, lorsqu'elles nous obligent à être attentif à ce que l'on dit, à ce que l'on pense. Les questions problématiques embêtent ou agitent l'esprit, ne serait-ce que parce qu'elles remettent en question ce que l'on prenait pour vrai, acquis, évident ; ou bien parce qu'elles nous forcent à penser des objets que nous n'avions pas encore pensé. Elles nous mettent dans l'embarras si bien qu'elles mènent parfois à une impasse (l'aporie, en grec ancien c'est ἄπορος, ce qui est « sans passage »). Voici quelques exemples de questions problématiques issues de différents ateliers à partir d'albums jeunesse :

- Est-ce que nous obéissons aux lois par devoir ? (Gygès)
- Est-ce que l'on peut aimer une personne que l'on ne connaît pas ? (Mon ami Jim)
- Peut-on avoir peur de ce qui n'existe pas ? (Il y a un cauchemar dans mon placard)

- Le courage s'apprend-t-il ? (Yakouba)
- Faut-il devenir un adulte ? (Laurent tout seul)

Ces questions sont problématiques parce que, jusqu'à preuve du contraire, leurs réponses évoluent dans le domaine de la contingence, du possible, dans ce qui pourrait ne pas être. Leurs réponses ne se trouvent ni dans un univers purement abstrait et immuable tel que Platon aurait pu l'imaginer dans sa théorie des formes intelligibles^[11], ni dans le domaine des sciences exactes qui relèvent de propositions apodictiques. Certes, les réponses apportées doivent être construites de manière raisonnée, rigoureuse, logique (le fameux logos). Mais elles s'insèrent dans le champ de la discussion, de la rhétorique, du politique et non dans le champ de la démonstration mathématique. C'est dans ce champ du vraisemblable qu'évoluent nos questions problématiques. Un champ humain et social, dans lequel « on ne cherche pas à déterminer ce qui est Bon, Juste et Beau, mais plutôt ce qui est probable, préférable et acceptable. Non plus la quête du Vrai, mais celle du vraisemblable »^[12]. En ce sens, nous touchons ici non pas seulement à la définition d'une question problématique, mais aussi philosophique.

2.3. Les questions philosophiques

Une question problématique n'est pas nécessairement philosophique. En revanche, une question philosophique est nécessairement problématique. Qu'est-ce à dire ?

Les questions problématiques posées ci-dessus, à propos du temps, peuvent trouver un écho dans d'autres champs épistémologiques (physique, astrophysique, neurosciences, etc.). De même, des questions sur Dieu, le vivant, l'art, la nature auraient pu autrefois être revendiquées comme appartenant exclusivement à la philosophie et à ses différentes branches (métaphysique, ontologie, esthétique, etc.). Aujourd'hui, avec le développement des sciences modernes, les réponses à ces questions peuvent aussi trouver leur place dans les mathématiques, la chimie, les sciences du vivant, les sciences humaines et sociales... Essayons alors de caractériser ce que serait une question philosophique, c'est-à-dire problématique et philosophique. Michel Tozzi écrit :

« Est philosophique toute question qui pose le problème du sens, de la finalité, de la valeur d'une situation ou d'un phénomène pour l'homme, et qui ne peut se réduire à l'explication scientifique des faits ou à la modification technique de la réalité »^[13].

Cela signifie, d'une part, que les questions philosophiques ne peuvent être résolues par les sciences. D'autre part, cela signifie qu'elles concernent la totalité des êtres humains. Des interrogations portant sur d'autres types d'êtres vivants peuvent certes être abordées en atelier, mais il semble qu'in fine, les réponses nous reviennent, nous concernent, nous obligent à nous positionner en tant qu'être humain pensant. Lors d'un atelier sur les animaux, l'utilisation d'un photolangage nous a par exemple permis d'aborder différentes questions :

- Peut-on être ami avec un chien ?

- Peut-on éprouver de l'amour envers son chat ?
- Est-ce que les oiseaux sont plus libres que nous ?
- Est-ce que l'on doit utiliser les animaux ?

Même si ces questions traitent d'animaux, elles posent pour nous « le problème du sens, de la finalité, de la valeur » de nos actions et de nos positionnements éthiques. Les réponses, comme les questions, peuvent être situées, contextualisées, genrées. Il n'empêche qu'elles touchent aux préoccupations de l'humanité dans son rapport à soi, au monde et à autrui. On s'oriente alors vers une certaine conception de la philosophie dont se réclame un auteur comme André Comte-Sponville. Ce dernier reprend les quatre questions qu'énonce Kant dans l'introduction de sa Logique : « que puis-je savoir ? Que dois-je faire ? Que m'est-il permis d'espérer ? Qu'est-ce que l'homme ? ». Il y ajoute une cinquième question :

« qui est donc la question principale de la philosophie, au point qu'elle pourrait presque suffire à la définir : Comment vivre ? Dès qu'on essaie de répondre intelligemment à cette question, on fait de la philosophie, peu ou prou, bien ou mal »^[14].

Une question peut donc être qualifiée de philosophique quand elle est à la fois :

1. problématique : elle nous met face à une épreuve
2. humaine : elle nous implique dans notre rapport à soi, au monde et à autrui
3. ouverte : elle est discutable, sujette au débat, au désaccord

Je présente parfois ces trois critères en atelier pour caractériser ce que l'on entend par « question philosophique ». Si cela suffit aux enfants pour comprendre, dans les grandes lignes, la démarche philosophique, cela ne suffit néanmoins pas pour problématiser un sujet. Comme l'écrit Michel Tozzi « il ne suffit pas d'identifier un problème pour problématiser soi-même »^[15]. Michel Fabre ajoute : « tout le monde aujourd'hui prétend problématiser. Pourtant, il ne suffit pas de questionner pour le faire »^[16].

3. Le processus de problématisation

3.1. Le questionnement vécu

Identifier un problème philosophique n'est pas suffisant pour problématiser. Il faut aussi le travailler, le traiter philosophiquement. Par exemple, dans l'extrait suivant, qui était un début d'atelier destiné à présenter la figure de Socrate, un étonnement est exprimé par une enfant :

- [animateur] Est-ce que vous, vous vous posez des questions ?
- [enfant 1] Moi je me pose des questions.
- [animateur] Est-ce que tu veux nous donner un exemple ?

- [enfant 1] Oui. C'est qu'en fait, nous, par exemple, on vit depuis notre âge. On a rien fait depuis avant. Donc pour moi, c'est très bizarre, parce qu'on a ouvert les yeux vers quelques semaines après notre existence. Et c'est très bizarre.
- [enfant 2] C'est pas bizarre, c'est parce qu'on est en vie.
- [animateur] Alors attendez. Est-ce qu'on pourrait rester sur cette question ? Est-ce que tu pourrais préciser ce que tu entends par « bizarre » ?
- [enfant 1] C'est qu'en fait, ben, nous on existait pas, et que, en fait c'est comme si on dormait et on se réveillait juste le jour où on est né. Donc je me dis que... c'est très bizarre.

Dans ce passage, l'enfant se questionne de manière authentique. Elle est dans ce qu'on pourrait appeler un « questionnement vécu », c'est-à-dire qu'elle s'implique personnellement dans l'exposition du problème. Elle soulève des problèmes majeurs abordés en philosophie (dans sa branche ontologique et métaphysique par exemple). Mais l'objectif n'est pas de faire un cours sur l'existentialisme sartrien ou sur le concept du vouloir-vivre chez Schopenhauer. Il faut que l'animateur puisse accompagner son questionnement, le co-construire, sans rompre la dynamique initiale : c'est-à-dire sans faire écran avec de la connaissance conceptuelle trop lourde. L'opportunité d'opérer un travail de problématisation apparaît ici, dans ce bref moment. Tel un *kaïros*, il faudrait pouvoir le saisir, ou du moins orienter sa course.

Remarquons aussi que dans cet extrait, l'[enfant 2] souhaite résoudre le problème, clore la question, réduire l'inquiétude. Il veut se débarrasser de la difficulté en proposant une réponse toute faite, empêchant la pensée de se déployer : « c'est parce qu'on est en vie ». Or, l'animateur qui problématise souhaite précisément le contraire : il veut poursuivre l'étonnement, varier les points de vue, générer du doute, donner de la perspective. Il veut faire « vivre » le problème.

Cette métaphore biologique n'est pas anodine. C'est qu'il y a quelque chose de dynamique dans tout travail de problématisation. On parle parfois de processus, de construction, d'élaboration, d'approfondissement, de déploiement... Dès lors, nous pourrions dire que problématiser, c'est transformer le questionnement initial (parfois obscur et confus) en un problème qui n'est pas statique mais énergétique, vivant et parfois intimement important à résoudre.

3.2. Prendre en charge la problématisation

L'habileté à problématiser nous oblige à prendre du recul, à nous décoller de nos évidences et à nous impliquer dans une démarche critique. C'est pourquoi elle est une compétence privilégiée (et fondatrice) en philosophie. Et elle est d'autant plus nécessaire qu'elle produit une efficacité philosophique non négligeable dans un contexte où nous n'avons que peu de temps, lorsque nous faisons des ateliers ponctuels. C'est en cela qu'elle peut être considérée comme une habileté centrale, devant être convoquée à chaque séance pour créer rapidement de la matière philosophique.

De plus, si selon Michel Fabre, le problème est une « épreuve », alors la problématisation est une façon personnelle de se confronter à cette épreuve. Problématiser, c'est éprouver le problème : et ce n'est en rien facile. D'une part, parce que cela nécessite de maîtriser plusieurs habiletés de pensée (comparer, distinguer, définir, généraliser, abstraire, etc.), qui sont nécessaires pour identifier les contextes et formuler les présupposés, les implicites, les implications d'une question. D'autre part, parce que problématiser est une démarche coûteuse affectivement. Certes, en se lançant dans une réflexion philosophique, on pourrait imaginer vouloir atteindre une sorte d'émancipation intellectuelle. Mais remettre en question ce que l'on tient pour vrai, critiquer les représentations qui régissent nos choix et nos pensées, se confronter à ses propres contradictions... Cela n'a rien d'agréable. D'autant plus lorsque cela implique d'emprunter des chemins qui ne mènent parfois qu'à des apories, des impasses.

On retrouve là une image souvent associée aux philosophes : on dit d'eux qu'ils pinaillent, chipotent, pensent trop, se coupent les cheveux en quatre, cherchent des poux, des problèmes, des noises. Il ne paraît alors pas naturel que des enfants aient envie de suivre cette voie, d'autant plus lorsqu'ils ont pris l'habitude, dans un cadre scolaire, d'apprendre à répondre à des questions plutôt que d'apprendre à les poser. Nous ne traiterons pas ici des avantages et/ou des inconvénients de faire de la philosophie. Remarquons seulement que cette difficulté induit de facto une prise en charge prioritaire, par l'animateur, de la compétence à problématiser. C'est son rôle que d'accompagner le questionnement et de problématiser les échanges, surtout lorsqu'il s'agit d'ateliers d'une heure dans lesquels les publics ne sont pas coutumier du fait. Comment donc prendre en charge cette habileté ?

4. La « bascule problématique »

4.1. La « bascule problématique » : un outil théorique

Il existe plusieurs manières d'aider au processus de problématisation. On peut par exemple renvoyer aux travaux de Johanna Hawken qui propose des pistes de mise en application : jouer à faire l'avocat du diable, trouver la question qui se cache derrière la question, trouver deux idées contradictoires, faire se rencontrer deux définitions d'un même concept, partir d'une opinion courante et la remettre en question...^[17] Pour ma part, en tant que bibliothécaire, la plupart des ateliers que j'ai animés s'appuyaient sur des livres. Je propose donc d'illustrer cette habileté à problématiser à partir d'albums jeunesse.

Pour m'aider dans mon travail de problématisation, j'utilise un outil théorique que je nomme une « bascule problématique ». Cette expression m'est venue en observant les balançoires à bascule que l'on trouve sur les terrains de jeux pour enfants. Dès que l'on exerce avec son corps une pression ciblée et soutenue sur l'une des extrémités de la balançoire (force motrice), celle-ci s'abaisse et, grâce à un point d'appui, la charge qui se situe à l'autre extrémité de la balançoire s'élève. En appuyant au bon endroit (en posant une bonne question), quelque chose émerge donc.

En opérant une analogie entre ce mécanisme de levier et les albums jeunesse, je me mets en quête de points d'appui dans les histoires que je lis : je cherche à identifier une rencontre, un choix, un objet, une

parole... des éléments déterminants sur lesquels m'appuyer pour faire basculer le récit, c'est-à-dire : faire surgir un nouveau problème, un nouveau questionnement. Une fois ces points d'appui identifiés, il s'agit de les travailler intellectuellement, afin de préparer des questions à poser aux enfants. Ces questions agiront comme des leviers. Elles permettront d'ajouter de la complexité à l'histoire, de monter en généralité et de faire potentiellement écho à des problématiques liées à l'expérience vécue des participants.

Dans ce cadre, ce que j'appelle une bascule problématique, c'est donc un mouvement qui, à partir d'une question portant sur un point d'appui, permet de faire émerger un problème philosophique. Cela peut se manifester par l'identification d'une opposition entre deux pôles au sein de l'histoire : une tension, une contradiction, un paradoxe, une asymétrie sur laquelle je vais ensuite insister. Pour caractériser ces moments où quelque chose bascule dans le texte, la narratologie parle d'éléments déclencheurs (schéma narratif) et d'opposants (schéma actantiel). Ces notions permettent d'identifier des types de situation où le protagoniste est confronté à un problème qui entrave son évolution. Yakouba, de Thierry Dedieu, est un exemple paradigmatique de cette structure. L'histoire met en scène un enfant confronté à un dilemme. Sur une double page centrale, Yakouba doit arrêter sa progression, il doit « surseoir » pour entamer une phase de réflexion. S'appuyer sur cette situation, à ce moment donné, permet de soulever des problèmes moraux, d'autant plus importants qu'ils changeront le cours de la vie du héros.

4.2. Exemples à partir d'albums jeunesse

Il faut néanmoins remarquer que la majorité des histoires ne possèdent pas de point d'appui aussi saillant que celui-ci. Les tensions à l'œuvre sont parfois sous-entendues par le texte, le titre, les dialogues... Parfois, les ellipses nous obligent à interpréter, à faire des hypothèses sur l'état d'esprit des personnages. Parfois aussi, c'est seulement la lecture de l'image qui permet de saisir une opposition par rapport à la lecture du texte. Les bascules problématiques sont des mouvements ; il peut y en avoir plusieurs au cours d'un récit et nous pouvons en privilégier une plutôt qu'une autre. Il peut aussi y avoir des allers-retours entre questions et réponses à partir d'une même bascule : une réponse apportée peut en effet très bien agir comme une force motrice faisant à son tour jaillir une nouvelle question. Prenons alors quelques exemples.

1. Dans *Il y a un cauchemar dans mon placard*, de Mercer Mayer, l'une de ses bascules problématiques qui me permet d'animer l'atelier se situe au moment où le narrateur dit : « Une nuit, j'ai décidé de me débarrasser, une fois pour toutes, de mon cauchemar ». Je sais que je vais porter l'attention des enfants sur cette double page. Je prépare les définitions de mots comme : émotion, raison, volonté... Je présume que des oppositions apparaîtront entre ces différentes définitions. Dès lors, je m'oriente vers le traitement de questions du type : peut-on décider de ne plus avoir peur ? La raison est-elle suffisante pour « se débarrasser » de ses peurs ? Est-ce qu'il suffit de vouloir pour pouvoir ?
2. Dans *Laurent tout seul*, d'Anaïs Vaugelade, j'utilise la double page (aux tons foncés), sur laquelle Laurent se retrouve seul et apeuré, après avoir quitté le foyer familial (aux tons colorés). Il se

demande : « Peut-être que je ne suis pas si grand que ça... ». Ce point d'appui permet de basculer entre un avant (l'euphorie du départ) et un après (les épreuves de la solitude). Je fais l'hypothèse que dans mon groupe, il y aura des enfants impatientes de grandir, tandis que d'autres préféreront rester enfant le plus longtemps possible. Je me servirai de cette tension, de cette ambivalence potentielle pour creuser le problème à partir de questions du type : peut-on choisir de ne pas grandir ? Faut-il grandir ? Faut-il traverser des épreuves pour grandir ?

3. Enfin, il faut ajouter que ces bascules problématiques ne se manifestent pas que dans la progression linéaire du récit. Créer du problématique nécessite parfois aussi de lier des éléments épars : texte, dessin, expressions du visage... Dans Le concours de force par exemple, de Delphine Bournay, le personnage principal est une taupe : Taupinette. Elle lit paisiblement un livre dans sa galerie souterraine lorsque soudain, une grosse pierre chute et bouche l'entrée principale. Le problème est là, il obstrue la lumière. Plusieurs animaux vont se succéder pour essayer de l'aider (renard, crocodile, oiseau, ver de terre). Ce sera sans succès, jusqu'à ce qu'ils décident de s'y mettre tous ensemble et d'unir leur force pour retirer la pierre. Nous pourrions hâtivement conclure à une sorte de proverbe, du type : « l'union fait la force ». Or, nous recherchons à construire du problématique en révélant des oppositions, des conflits d'idées. Le but n'est pas de faire la morale ou de servir aux enfants une liste de bonnes mœurs qu'on jugerait judicieux de transmettre. Le but est de penser les opinions, les croyances, les idées reçues et d'élaborer une réflexion argumentée. Dans cet album, je choisis d'orienter le regard des enfants vers la ruse, mise en place par le personnage du Renard. En effet, pour que des personnes viennent en aide à Taupinette, Renard a écrit sur une banderole : « Grand concours de force. Récompense offerte à qui sortira la pierre du trou ». Un point d'appui apparaît ici, visible par la lecture de l'image. Pour obtenir de l'aide, il a semblé bon au Renard d'indiquer une « récompense ». Partant de cet élément, je prépare en amont un travail réflexif à partir de couples notionnels tels que : intérêt/désintérêt ou conditionnel/inconditionnel. Pour initier cette bascule, je me pose alors moi-même des questions, du type : l'aide apportée par les animaux était-elle conditionnée par l'appât du gain ? La récompense individuelle est-elle une condition nécessaire de l'entraide, de la solidarité ? Peut-on aider gratuitement : ses amis, sa famille, des inconnus ? L'union collective des forces peut-elle exister et se maintenir sans la poursuite d'intérêts particuliers ? J'adapterai ensuite la formulation de ces questions en fonction de l'âge des enfants et de la direction prise par la discussion.

Comme on le voit, une « bascule problématique » n'est pas que l'élément perturbateur à partir duquel commencent les péripéties. C'est un moment qui, en posant les bonnes questions à propos d'un élément factuel, permet de faire basculer le récit, et la discussion, dans une dimension plus philosophique.

Conclusion

Pour conclure, remarquons que la réponse proposée dans cette étude est elle-même issue d'une épreuve personnelle. Comment philosopher en bibliothèque, dans le cadre d'ateliers ponctuels ? Comment pratiquer la philosophie en si peu de temps, avec des publics disparates et n'ayant pas déjà pratiqué ?

Prendre en charge ce problème, s'appuyer sur ce point et vouloir le surmonter aura permis de déployer une pensée, d'élaborer une réponse.

Cette réponse trouve en partie son origine dans la phrase, déjà citée, de Michel Tozzi : « commencer à problématiser, c'est entrer en philosophie ». Bien que d'autres habiletés soient aussi importantes pour philosopher (argumenter et conceptualiser, par exemple), la problématisation m'a toutefois semblé être la part irréductible de toute pratique de la philosophie. C'est elle qui paraît se manifester dans le cadre de discussions informelles, lorsqu'on dit que l'on « philosophe » ou que quelqu'un « fait son philosophe ». C'est donc elle que je devais garder si je voulais malgré tout, et a minima, pouvoir qualifier de « philosophiques » mes ateliers ponctuels.

L'habileté à problématiser demande certes beaucoup de préparation en amont. Mais il suffit ensuite d'une question, bien placée, au cours de l'atelier, pour permettre aux enfants de soulever de nombreux enjeux philosophiques et de « basculer » dans ce que l'existence a de proprement problématique. Pour quelle raison Taupinette a-t-elle été aidée ? Qui a dit à Yakouba de ne pas tuer le lion ? Pourquoi Laurent ne fait-il pas demi-tour ? Ces questions sont ouvertes, humaines et problématiques. Elles sont philosophiques. Elles ont pour support des histoires courtes, adaptées à des ateliers ponctuels. L'animateur les prend en charge, certes, mais pour mieux les rendre visibles et sensibles aux enfants. Il appartient ensuite à ces derniers de s'en emparer, de les faire vivre et résonner.

Et cette résonance fait d'autant plus sens lorsque des ateliers ponctuels de philosophie se déroulent dans des bibliothèques contemporaines, dites « troisième lieu ». Celles-ci se présentent explicitement comme des lieux de rencontres et de convivialité où une certaine relation à « l'humain » est privilégiée. Elles mettent en œuvre des fonctionnements participatifs, créent de la proximité, ambitionnent de (re)tisser du lien social. Les bibliothèques, comme l'écrit l'Association des bibliothécaires de France dans son manifeste de 2012, « constituent des espaces de liberté individuelle et collective [...] des lieux de brassage, de mixité des générations et des populations ; des lieux qui jouent un rôle irremplaçable pour faire société dans la vie d'aujourd'hui ». En étant gratuites d'accès, ouvertes à tous et pour tous, les bibliothèques publiques favorisent ce qui est aussi l'une des bases de la philosophie : la circulation des idées, la confrontation des points de vue et la rencontre de l'altérité. Œuvrer au développement de la pratique de la philosophie en bibliothèque est en cela une façon de renforcer le rôle, et de la philosophie dans la vie de la cité, et des bibliothèques dans la formation de l'esprit critique.

Œuvres philosophiques, essais

- Blond-Rzewuski O. (dir.) (2018), Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? Paris : Hatier
- Charbonnier S. (2014), L'érotisme des problèmes. Apprendre à philosopher au risque du désir. Paris : ENS Édition
- Chirouter E. (2022), Nouveaux ateliers de philosophie à partir d'albums et autres fictions. Paris : Hachette Éducation

- Comte-Sponville A. (2013), Dictionnaire philosophique. Paris : PUF
- Dewey J. (2004), L'école et l'enfant. Introduction de Gérard Deledalle, édition revue et augmentée. Paris : Éditions Fabert
- Fabre M. (2017), Qu'est-ce que problématiser ? Paris : Vrin
- Fabre M. (2015), Éduquer pour un monde problématique : la carte et la boussole. Paris : PUF
- Hawken J. (2019), 1, 2, 3, pensez ! Philosophons les enfants ! 10 règles d'or et outils pédagogiques. Lyon : Chronique sociale
- Hawken J. (2020), La philosophie avec les enfants. Pour une pédagogie sensorielle. Limoges : Éditions Lambert-Lucas
- Kant E. (2004), Critique de la raison pure. Paris : PUF, « Quadrige »
- Lipman M. (2006), À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique, (traduit par Nicole Decostre ; 2^{ème} éd.). Paris : De Boeck.
- Meyer M. (2010), La problématologie. Paris : PUF, « Que sais-je ? »
- Platon (2016), La République. Paris : Flammarion, « GF »
- Schlanger J. (2002), Guide pour un apprenti philosophe. Paris : PUF, « Perspectives critiques »
- Tozzi M. (1999), Penser par soi-même : initiation à la philosophie (4^{ème} éd.). Lyon : Chronique sociale
- Tozzi M. (2006), « Enseigner la problématisation, ou plutôt apprendre à problématiser ? », Diotime, n°35, 10/2007
- Tozzi M. (2013), « Comparaison entre différentes méthodes de philosophie avec les enfants pratiquées en France, dans la période 1996-2012 », Diotime, n°55, 01/2013
- Viktorovitch C. (2021), Le pouvoir rhétorique : apprendre à convaincre et à décrypter les discours. Paris : Seuil

Albums jeunesse

- Bournay D. (2014), Le concours de force. Paris : École des loisirs
- Dedieu T. (1994), Yakouba. Paris : Seuil Jeunesse
- Mayer M. (2001), Il y a un cauchemar dans mon placard. Paris : Gallimard Jeunesse

- Vaugelade A. (1996), *Laurent tout seul*. Paris : École des loisirs

Notes

1. Tozzi M. (2013), « Comparaison entre différentes méthodes de philosophie avec les enfants pratiquées en France, dans la période 1996-2012 », *Diotime*, n°55, 01/2013. Lien : <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/055/008/> ↵
2. Tozzi M. (2006), « Enseigner la problématisation, ou plutôt apprendre à problématiser ? », *Diotime*, n°35, 10/2007. Lien : <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/035/010/> (<https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/035/010/>) ↵
3. Meyer M. (2010), *La problématologie*. Paris : PUF, « Que sais-je ? », p.35 ↵
4. Fabre M. (2017), *Qu'est-ce que problématiser ?*. Paris : Vrin, p.59 ↵
5. Fabre M. (2015), *Éduquer pour un monde problématique : la carte et la boussole*. Paris : PUF, p.131 ↵
6. Charbonnier S. (2014), *L'érotisme des problèmes. Apprendre à philosopher au risque du désir*. Paris : ENS Édition, p.34 ↵
7. Hawken J. (2019). 1, 2, 3, pensez ! *Philosophons les enfants ! 10 règles d'or et outils pédagogiques*. Lyon : Chronique sociale, p.88 ↵
8. Comte-Sponville A. (2013), *Dictionnaire philosophique*. Paris : PUF, p.809 ↵
9. Kant E. (2004), *Critique de la raison pure*. Paris : PUF, « Quadrige », p.91 ↵
10. Fabre M. (2017), *op. cit.*, p.8. ↵
11. Platon (2016), *La République*. Paris : Flammarion, « GF » (Livre VI, 511) ↵
12. Viktorovitch C. (2021), *Le pouvoir rhétorique : apprendre à convaincre et à décrypter les discours*. Paris : Seuil, p.32 ↵
13. Tozzi M. (1999), *Penser par soi-même : initiation à la philosophie (4ème éd.)*. Lyon : Chronique sociale, p.54. ↵
14. Comte-Sponville A. (2013), *op. cit.*, p.763 ↵
15. Tozzi M. (2006), *op. cit.* ↵
16. Fabre M. (2017), *op. cit.*, p.8 ↵

17. Hawken J. (2020), *La philosophie avec les enfants. Pour une pédagogie sensorielle*. Limoges : Éditions Lambert-Lucas (pp.77-78). ↵