

L'ENCADREMENT APORETIQUE EN PHILOSOPHIE POUR ENFANTS ET ADOLESCENTS
(PPEA) OU COMMENT FAIRE PROGRESSER LA PENSÉE DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS EN
METTANT LEUR ENTENDEMENT DANS L'EMBARRAS

Anne-Claude Hess
Haute École Pédagogique de Fribourg, Suisse

Résumé :

Développer la pensée critique des jeunes, dans la perspective d'en faire des adultes capables de penser de façon autonome, voilà l'idée-force que poursuivent de nombreux acteurs du monde de l'éducation et de l'enseignement. Reste à mettre en œuvre les moyens d'atteindre cette finalité. La pratique de la PPEA est à ce titre un médium privilégié pour y parvenir. Parmi les méthodes mettant en scène une communauté de recherche attelée à philosopher, l'encadrement aporétique privilégie l'émergence des mises en opposition, des divergences de points de vue, des limites de raisonnement, et autres contradictions de la réflexion des jeunes impliqués dans la discussion philosophique. Il cultive l'aporie, en supposant que la rencontre avec l'altérité rend patent l'approfondissement de la pensée, encourageant celle-ci à sortir de l'embarras dans laquelle elle se retrouve forcément. Il s'agit ici, dans un premier temps, de présenter les fondements théoriques de l'encadrement aporétique que sont le platonisme et son dialogue socratique, la logique d'inférence et son cheminement opératoire d'identifications conceptuelles reposant sur l'opposition, le socioconstructivisme et son conflit socio-cognitif, et la théorie des actes de langage et ses valeurs illocutoires et perlocutoires. Dans un second temps, il s'agit d'exposer la praticabilité de l'encadrement aporétique en PPEA, en évoquant l'état d'esprit, mais aussi les outils d'animation, que l'animateur doit adopter pour jouer de l'aporie comme d'un levier facilitant l'autonomie de penser des jeunes bénéficiant d'un tel encadrement.

Mots-clés : aporie, logique d'inférence, socioconstructivisme, actes de langage, animation en philosophie pour enfants et adolescents

Aporetic support in Philosophy for Children and Adolescents (PPEA) or how to improve children and teenagers thinking by putting their understanding in embarrassment

Abstract:

To develop children's critical thinking to make them able to think autonomously, here is the goal many educational actors try to reach. This finality can be reached using appropriate methods. Practicing Philosophy for Children is as such a favoured method to reach this goal. Among the methods featuring a research community that philosophises, aporetic support favours the emergence of contrast, differences of perspective, reasoning limitations, and others reasoning contradictions among the children involved in the philosophic discussion. It

l'encadrement aporétique en philosophie pour enfants et adolescents (ppea) ou comment faire progresser la pensée des enfants et des adolescents en mettant leur entendement dans l'embarras

uses the aporia¹, if we suppose that meeting the otherness makes the deepening of thinking patent, encouraging it to get out of the trouble it is in.

In a first time, we will present the theoretical fundaments of aporetic support that are Platonism and its Socratic dialogue, the inference logic and its operational process of conceptual identifications premised on opposition, the social constructivism and its socio-cognitive conflict, and the speech act theory and its illocutionary and perlocutionary values. In a second time, we will present the practicability of aporetic support in Philosophy for Children, evoking the state of mind, but also the tools that the adult has to use to lead a discussion and master aporia as if he was controlling a lever facilitating the autonomous thinking of children.

Keywords: aporia, logical inference, socioconstructivism, speech acts, to think autonomously, Practice in Philosophy for Children and young people

El encuadramiento aporético en las filosofía para niños y adolescentes (PPEA) o cómo hacer avanzar el pensamiento de niños y adolescentes poniendo a prueba su comprensión

Resumen:

Desarrollar el pensamiento crítico de los jóvenes para que se tornen adultos que pueden pensar de manera autónoma es la idea fuerza que persiguen muchos actores en el mundo de la educación y la enseñanza. Resta implementar los medios para lograr este propósito. En este sentido, la práctica de la PPEA es un medio ideal para lograrlo. Entre los métodos que ofrece una comunidad de investigación al filosofar, el encuadramiento aporético favorece la aparición de un conjunto de oposiciones, diferentes puntos de vista, límites del razonamiento, y otras contradicciones reflexivas de los jóvenes que participan en la discusión filosófica. La PPEA cultiva la aporía, suponiendo que el encuentro con la alteridad permite hacer patente la profundización del pensamiento, animando a dejar la vergüenza en la que se encuentra enlazado. En este texto se trata, en primer lugar, de presentar los fundamentos teóricos del encuadramiento aporético, que son el platonismo y el diálogo socrático, la inferencia lógica y el caminar operatorio de las identificaciones conceptuales que se basan en la oposición, el socio-constructivismo y su conflicto socio-cognitivo, y la teoría de los actos de habla y sus valores ilocucionarios y perlocucionarios. En un segundo momento, se expone la viabilidad del encuadramiento aporetico de la PPEA, evocando el estado de espíritu, pero también las herramientas de animación que el facilitador debe adoptar para hacer de la aporía una palanca para facilitar la autonomía en el pensar de los jóvenes que disfrutan de ese marco.

Palabras clave: aporía, inferencia lógica, constructivismo social, actos de habla, práctica de filosofía para niños y adolescentes

O enquadramento aporético na filosofia para crianças e adolescentes ou como fazer avançar o pensamento de crianças e adolescentes pondo à prova sua compreensão

¹ Aporia: situation in which a philosophizing person is, when he's facing the limits of his own reasoning because of intellectual confrontations, in terms of argumentation and/or the result of argumentation, and therefore when his understanding is a state of embarrassment.

**Resumo :**

Desenvolver o pensamento crítico dos jovens, na perspectiva de fazer deles adultos capazes de pensar de maneira autônoma, eis a ideia forte que persegue muitos atores do mundo da educação e do ensino. Resta colocar em prática os meios de atingir essa finalidade. A prática da PPEA é nesse sentido um meio privilegiado para conseguir. Por entre os métodos que põem em cena uma comunidade de investigação ocupada em filosofar, o enquadramento aporético privilegia a emergência das oposições, das divergências de ponto de vista, dos limites do raciocínio, e outras contradições da reflexão dos jovens implicados na discussão filosófica. Ele cultiva a aporia, supondo que o encontro com a alteridade torna patente o aprofundamento do pensamento, encorajando-o a se sair da dificuldade em que acaba forçosamente se encontrando. Trata-se aqui, em um primeiro tempo, de apresentar os fundamentos teóricos do enquadramento aporético que são o platonismo e o seu diálogo socrático, a lógica da inferência e seu caminho operatório de identificações conceituais que repousam na oposição, o socioconstrutivismo e o seu conflito sócio-cognitivo, e a teoria dos atos de fala e seus valores ilocutórios e perlocutórios. Em um segundo tempo, trata-se de expor a praticabilidade do enquadramento aporético em PPEA, evocando o estado de espírito, mas também as ferramentas de animação, que o animador deve adotar para lidar com a aporia como se fosse uma alavanca que facilita a autonomia de pensamento dos jovens que beneficiam de tal enquadramento.

Palavras-chave : aporia, inferência lógica, construtivismo social, atos de fala, prática de filosofia para crianças e adolescentes

L'ENCADREMENT APORETIQUE EN PHILOSOPHIE POUR ENFANTS ET ADOLESCENTS
(PPEA) OU COMMENT FAIRE PROGRESSER LA PENSEE DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS EN
METTANT LEUR ENTENDEMENT DANS L'EMBARRAS

L'encadrement aporétique est une méthode d'animation en Philosophie Pour Enfants et Adolescents (PPEA) basé sur la confrontation d'idées, et par là d'argumentations divergentes. Il s'agit d'inviter les jeunes à toucher aux limites de leur entendement en les amenant dans l'impasse générée par les mises en contradiction de leurs opinions, les mises en opposition de leurs explications, les mises en demeure de leurs certitudes. Ce qui est pensé est remis en question, du seul fait qu'une autre manière de le penser existe. La cohabitation de ses variétés de pensées engendre la nécessité de parfaire la réflexion et d'approfondir le raisonnement. L'aporie² se conçoit alors comme un moyen de contrainte privilégié permettant la progression de la pensée.

Il s'agit ici, dans un premier temps, de présenter les fondements théoriques d'un tel encadrement philosophique basé sur l'aporie, et dans un second temps, d'exposer sa praticabilité.

1. Les fondements théoriques de l'encadrement aporétique en PPEA

L'encadrement aporétique trouve sa légitimité en s'enracinant dans les fondements théoriques que sont le platonisme, la logique d'inférence, l'approche socio-constructiviste et la pragmatique linguistique.

- **Le platonisme**

C'est à Athènes, en 387 avant J.-C., qu'en fondant l'Académie, Platon fait s'ériger la philosophie contre la rhétorique des sophistes, et contribue à la construction de son identité d'amoureuse de la sagesse, nonobstant la force de la doxa alors en vigueur dans le monde intellectuel de l'Antiquité grecque. Dans son école de philosophie, située dans le jardin Akademos, il s'inspire des conceptions de son maître Socrate en définissant le dialogue philosophique comme un moyen de lutter contre le recours à l'opinion (en tant que référent de la vérité), considérant celle-ci comme un avis personnel énoncé de façon irréfléchie et immédiate, dépourvu de justification tout en prétendant dire le vrai.

Bien évidemment, une opinion, même spontanée, n'est pas sans fondement. Elle est issue généralement de l'expérience quotidienne, de l'éducation, des personnes exerçant une certaine autorité sur celui qui l'exprime. Elle est une sorte de « prêt à penser » rassurant, qui offre des repères à son propriétaire, et lui permet, par

² Aporie : situation dans laquelle se trouve l'individu philosophant, lorsqu'il est confronté aux limites de son raisonnement par le biais de mises en opposition, sur le plan de l'argumentation et/ou du produit de l'argumentation, et donc lorsque son entendement est mis dans l'embarras.



l'acceptation des stéréotypes et des préjugés de son groupe d'appartenance, une meilleure intégration sociale. Mais l'opinion est vraisemblable. C'est-à-dire semblable au vrai sans l'être vraiment. Elle possède ainsi une force de séduction illégitime qui pousse l'individu à y adhérer en faisant l'économie de toute critique raisonnable.

De fait, l'individu assujéti à la doxa est confronté à des écueils redoutables tant qu'il ne se libère pas de cette forme de référence légitimée mais non vérifiable. Se repliant sur son opinion sans esprit critique ni doute, il est dans l'incapacité de s'interroger sur le sens des choses et sur ce dont il est véritablement question, attisant une forme de dogmatisme. Considérant que son opinion vaut autant qu'une autre, dans la mesure où la vérité n'existe pas en soi mais est inhérente à celui qui l'énonce, il verse dans une forme de relativisme. Refusant de confronter son opinion au réel, et tentant au contraire de réduire le réel à sa propre conception des choses, il bascule dans une forme d'idéologie. Ces écueils empêchent l'individu d'examiner ses opinions, de réfléchir à leurs déclinaisons et de formuler des positionnements valables pour tout un chacun. Pour les surmonter, Platon, dans la continuité de Socrate, considère que l'individu doit accéder à une autonomie de pensée, non point en rejetant simplement l'opinion elle-même, mais en rompant avec l'attitude de laquelle émerge cette opinion, et doit, de fait, rechercher des fondements à son discours en se confrontant aux limites de son raisonnement. Ainsi, l'individu pourra faire ses propres choix et se donner ses propres règles, chercher par lui-même le sens de son existence, se libérer des diktats de la société dans laquelle il vit, et s'affranchir des lois et des normes qu'elle lui impose en redéfinissant des repères fondés, sensés et consentis.

De fait, l'autonomie de pensée est considérée comme la finalité même de la philosophie, et Platon propose un moyen d'atteindre cette finalité : l'aporie.³

L'aporie, étymologiquement emprunté au latin «*aporia*», issu du grec ancien «*ἀπορία*», signifie littéralement «sans chemin», «sans issue», ou plus communément «dans l'embarras». Selon le dictionnaire de Liddell et Scott⁴, *aporia* caractérise le fait d'être *aporos*, c'est-à-dire privé de passage, dépourvu de chemin, et cela concerne d'abord ces lieux difficilement guéables, voire carrément infranchissables, que sont par exemple les fleuves ou les océans. Rencontrant l'aporie, l'individu est ainsi contraint de trouver un *poros*, un chemin, pour s'extirper de la situation difficile dans laquelle il se trouve. Mais ce *poros* n'est pas un *odos*, comme l'explique Kofman⁵ : «*[poros]* ne doit pas être confondu avec *odos*, terme général qui désigne un chemin, une route quelconque.», on ne peut évoquer le *poros* que «lorsqu'il s'agit d'ouvrir une route là où n'existe et ne peut exister de route proprement dite, lorsqu'il s'agit de franchir un infranchissable, un monde inconnu, hostile, illimité, *apeiron*.»

Pour Platon, l'aporie marque le point de départ heuristique de la pensée philosophique elle-même, puisqu'elle force l'individu à reconnaître son ignorance en lui indiquant que son raisonnement l'a conduit dans l'impasse, et le contraint à

³ Selon la lecture de Platon qu'en fait par exemple Alain Séguy-Duclot

⁴ Liddell H.G., Scott R., (1940), *A Greek-English Lexicon*, 9e éd. revue par Jones H.S., Oxford

⁵ Kofman, S., (1983), *Comment s'en sortir ?*. Paris, Galilée

s'engager sur le chemin de la connaissance. Gasché⁶ évoque très bien cet état de fait : *«L'étonnement aporétique qui confronte l'ignorant à une position qui contredit la sienne, tout en paraissant également valable, n'est-il pas plutôt un motif pour approfondir sa compréhension de la question et dès lors lui fournir les moyens de régler le problème ?»*, et ajoute : *«(...) l'étonnement aporétique doit provoquer un approfondissement de la difficulté elle-même. Cette compréhension pleine et entière correspond à l'ouverture sur le philosophique, elle constitue l'arrière-plan sur lequel l'invention d'une solution, qu'il faut distinguer d'une manœuvre d'échappement, devient significative.»* Mais comment conduire l'individu dans l'aporie, et lui offrir ainsi la chance de rencontrer la suffisance de son entendement afin qu'il dépasse l'opinion (doxa) pour emprunter un chemin à tracer qui le conduira vers le véritable savoir (alètheia) ? Platon propose une méthode : le dialogue socratique. Le dialogue socratique consiste à confronter ses idées à des idées différentes des siennes, à considérer et à multiplier les points de vue, avec le souci que l'écart ainsi créé génère des vérités raisonnées et fondées. Cette confrontation de propositions divergentes, entre les individus engagés dans un même dialogue philosophique, voit émerger des antinomies, des contradictions, voire des paradoxes. Et si plusieurs idées divergentes s'avèrent fondées, l'opposition apparente doit être dépassée en approfondissant la pensée, en maximisant le raisonnement, en s'élevant vers l'abstraction, afin de mettre en évidence que ces idées sont toutes correctes, mais qu'elles ne le sont pas aux mêmes conditions. Le dialogue socratique ne consiste pas en la juxtaposition d'exemples corroborant une idée, ceux-ci éclairant les concepts que l'on tente de préciser, ils ne peuvent en aucun cas s'y substituer. Il s'agit plutôt de saisir l'invariant, c'est-à-dire, ce qui constitue une permanence dans la diversité des points de vue. Dès lors, l'individu peut s'engager sur ce qui se situe hors de l'expérience immédiate et saisir le concept. Cheminer vers le concept, c'est accéder au monde des idées, aborder l'abstraction, tourner le dos au sens commun et aux idées reçues pour tenter d'atteindre les universaux. La progression de la pensée est alors patente. L'individu devient raisonnable. C'est ce qui arrive le plus souvent, dans les dialogues de Platon, à l'interlocuteur de Socrate. Celui-ci, dans un premier temps, juge facile de répondre à la question de Socrate, mais après avoir tenté d'explorer plusieurs voies explicatives, et notamment après avoir pris connaissance d'exemples concrets mutuellement contradictoires, il avoue son désarroi. Dans le dialogue *Euthyphron*, Socrate confronte son interlocuteur à l'aporie à plusieurs reprises, suite aux réponses insatisfaisantes qu'il récolte en regard de sa question initiale, en lui disant par exemple : *«D'après ce raisonnement le saint et l'impie sont donc la même chose. (...) Mais alors, tu n'as pas satisfait à ma question...»*, ou plus avant dans la conversation : *« (...) Tu vois donc bien qu'être aimable aux dieux et être saint ne se ressemblent guère... »*. Euthyphron voit les remises en question se succéder, et ses efforts de réflexion échouer. Il dit : *«Mais Socrate, je ne sais comment t'expliquer ce que je pense, car tout ce que nous établissons semble tourner autour de nous, et ne vouloir pas tenir en place ma pensée. (...) ce n'est pas moi qui inspire à nos raisonnements cette instabilité qui les fait changer à tout moment ; c'est toi qui me parais le vrai Dédale. S'il n'y avait que moi,*

⁶ Gasché, R. (2002), *L'expérience aporétique aux origines de la pensée : Platon, Heidegger, Derrida*, trad. Leroux, G., dans *Etudes Françaises*, éd. Ginette Michaud et Georges Leroux, Presse universitaire de Montréal.



nos principes ne remueraient pas.»⁷ Ménon, personnage d'un autre dialogue éponyme de Platon, mis en contradiction par son interlocuteur Socrate, est aussi amené à toucher la faiblesse de ses opinions grâce à leur mise en réfutation. Ménon confesse son constat en cet instant d'incertitude : « *Socrate, j'avais entendu dire, avant même de te rencontrer, que tu ne fais rien d'autre que de te mettre toi-même dans l'embarras, et faire tomber les autres dans l'embarras. Et à présent, c'est en tout cas l'impression que tu me donnes, tu m'ensorcelles et me drogues et tout simplement m'enchantes, au point que je suis parvenu au comble de l'embarras. (...) Et pourtant, des myriades de fois pour sûr (...), j'ai tenu des discours abondants devant de nombreuses personnes (...). Mais maintenant, je ne puis pas du tout dire ce que c'est [qu'aretè]. (...)* »⁸ De même, dans *Lysis*, les interlocuteurs de Socrate sont conduits dans l'aporie, avec un contre-exemple : « *Voici, par exemple, des cas où ton père et ta mère te laissent le maître (...)* », une mise en contradiction : « *Alors nous admettons tout le contraire de ce que nous avons dit précédemment (...)* », ou encore un paradoxe : « *Mais nous voilà, mes enfants, retombés dans la conclusion que nous avons repoussée au commencement. (...)* ». Et là encore l'interlocuteur de Socrate se sent dans l'embarras, et le dit : « *Par Jupiter, je ne sais, Socrate, comment me tirer de là.* »⁹

Le dialogue socratique, mis en scène par Platon, renvoie à une pratique dialectique, impliquant des interlocuteurs qui conversent en ayant des idées différentes, et dont le souci est de mieux penser. Pour Platon, c'est donc en dialoguant que l'on accède aux concepts qui représentent les idées ; de la défense fondée de conceptions opposées naissent les idées, ainsi que les relations qu'elles entretiennent entre elles. Or, l'encadrement aporétique en PPEA est une pratique philosophique basée sur le dialogue entre pairs. Au sein d'une communauté de recherche formée d'enfants ou d'adolescents, l'animateur veille à l'émergence de l'aporie et devient le garant de la contradiction.

- **La logique d'inférence**

Quelle différence y a-t-il entre ces deux phrases : « Barnabé pleure car il s'est fait mal à la main. », et « La douleur physique peut être une source de souffrance pour l'être humain. » ? Leur degré d'abstraction évidemment. La première phrase rend compte d'une conjecture concrète et située, tandis que la seconde propose une conjecture abstraite et universelle. En supposant que la conversation entre plusieurs personnes ait débutée par la première, pour aboutir, au fil de la discussion, à la seconde, comment peut-on expliquer le chemin dialogique ainsi parcouru ? De toute évidence, les interlocuteurs ont progressé dans leur pensée, au sens où ils ont approfondi une thématique en abordant les aspects conceptuels qu'elle contient, ainsi que les liens qui unissent ces aspects entre eux. On peut supposer que les interlocuteurs ont activé des compétences cognitives telles que : définir (ce qu'est la douleur physique, la souffrance), catégoriser (il y a la souffrance physique, la

⁷ Platon, *Euthyphron*, (2012). trad. Victor Cousin, éditeur Mille et une nuits

⁸ Platon, *Ménon*, (2010). trad. Bernard Pieltre, éditeur Nathan, coll. Les Intégrales de Philo

⁹ Platon, *Lysis*, (1827). Trad. Victor Cousin, Paris, Bossange frères

souffrance psychique, la souffrance morale.), donner un exemple (de douleur néfaste) ou un contre-exemple (de douleur bénéfique), émettre une hypothèse (la douleur physique n'apporte pas uniquement de la souffrance.), formuler une raison (je pense que la souffrance physique est plus tenable que la douleur psychique parce qu'elle ne touche pas notre identité profonde.), mettre en évidence les limites d'une idée (si le fait de supporter la douleur physique est un acte courageux, alors on devrait considérer les femmes sous péridurale lors de leur accouchement comme des lâches !), mettre en doute une idée (la lâcheté ne serait alors pas le fait de fuir la souffrance ?)... Cette mobilisation intellectuelle les a soumis à de nombreuses apories sans doute, et les a aussi incités à penser raisonnablement, en nuancant leur jugement. Ils ont été critiques, et ont fait preuve de discernement. Ils ont philosophé.

Mais comment la pratique de la philosophie les a-t-elle fait progresser dans leur pensée ? Pourquoi le fait d'activer toutes ces compétences raisonnables, pour tracer un chemin hors de l'aporie, leur ont-ils permis de s'élever vers l'abstraction et l'universel ? Pour penser, il faut saisir les concepts pour ce qu'ils sont en tant que tels, et les différencier les uns des autres par rapport aux qualités propres qu'ils possèdent. Cela suppose un cheminement opératoire d'identifications conceptuelles reposant sur l'opposition, qui procède par étapes renouvelées : version, interversion, conversion, inclusion.

- La version exige de considérer qu'un concept est en premier lieu une unité. Au cœur de la nébuleuse des idées en suspens dans l'univers de la raison, il y a le concept de marteau (qui a blessé la main de Barnabé), ou le concept de souffrance. L'unité d'un concept se définit par opposition à la multitude des idées potentielles.
- L'interversion exige de considérer qu'un concept est ce qu'il représente, et n'est donc pas ce qu'il ne représente pas. Le marteau est un marteau, pas un tournevis ou une plume d'oie, tout comme la souffrance est la souffrance, et non pas le bien-être ou la peur. Le marteau est lourd, en bois et en métal, et donc il n'est pas léger, en plastique et en marbre, tout comme la souffrance est une expérience parfois douloureuse, et donc elle n'est pas habituellement une pratique d'agrément. L'identité d'un concept se définit par opposition à son altérité.
- La conversion exige de considérer qu'un concept peut être mis en relation avec un autre. Le marteau blesse la main de Barnabé, au lieu d'être simplement immobile, tout comme la douleur physique peut occasionner de la souffrance, au lieu d'être simplement un ressenti désagréable. De même, le marteau peut occasionner de la souffrance. La mise en relation de deux concepts se définit par opposition à leur absence de mise en relation.
- L'inclusion exige de considérer qu'un concept peut être englobant en tant que tout, ou englobé en tant que partie. Le marteau est une partie du tout « les objets pouvant faire mal », tout comme la souffrance est une partie du tout « les sensations désagréables », et comme la douleur physique est un tout de la partie « se taper sur la main ». L'inclusion se définit par l'opposition entre le tout et la partie, et détermine en quelque sorte le degré d'abstraction des catégories conceptuelles.



Le cheminement opératoire procédant selon ces quatre étapes représente un cycle renouvelable, dont chaque boucle élève la pensée vers davantage d'abstraction et d'universalité. « *Il est ainsi envisageable de concevoir un système de progression opératoire cyclique qui soit en mesure de rendre compte de la progression conceptuelle illocutoire, car la dynamique de ce cycle repose sur la combinaison progressive des opposés.* »¹⁰

La logique des inférences permet d'entrevoir la progression de la pensée comme une suite d'inclusions ascendantes menant vers l'abstraction. Une pensée aboutie viserait alors le passage de cycles allant du simple au complexe, du concret vers l'abstrait, du particulier vers le général, ce qui relève de l'évidence puisque l'accession à un jugement nuancé ne peut faire l'économie de la prise en compte d'un horizon conceptuel de plus en plus large, dont les éléments établissent des connexions d'inférence de plus en plus nombreuses. Une pensée aboutie est dès lors le fruit d'une succession de mises en opposition conceptuelles. Or, l'encadrement aporétique en PPEA utilise les mises en oppositions, en favorisant l'émergence de l'aporie ; chaque dépassement d'opposition correspond au franchissement d'un degré supplémentaire d'abstraction, et marque donc une progression de la pensée, et par là, une accession facilitée à l'autonomie de pensée.

- **L'approche socioconstructiviste**

En se référant à l'aporie platonicienne et à la logique des inférences, la progression de la pensée irait donc de paire avec la favorisation des mises en opposition. Il s'agirait de diversifier les points de vue, d'accroître les divergences d'opinions, de mettre en présence des prises de position différentes en regard d'une question philosophique à débattre, afin de confronter ses idées à celles des autres, et de dépasser les contradictions ainsi établies vers davantage d'abstraction et d'universalité.

Or, de nombreuses recherches ont mis en évidence les bénéfices cognitifs résultant des interactions entre pairs. Par le biais du conflit sociocognitif, résultant de la confrontation de représentations divergentes, les individus réorganiseraient leurs conceptions antérieures, et intègreraient de nouvelles connaissances. Doise, Mugny (1981) et Perret-Clermont (1979) considèrent qu'une opposition manifeste entre des individus en interaction engendre un conflit sociocognitif. Pour sortir de l'embarras, chacun doit alors se décentrer et reconsidérer son point de vue par le truchement de l'argumentation et de la communication. Cette démarche permet un réel progrès cognitif, et met en évidence que, lors d'un premier déséquilibre interindividuel, la confrontation d'opinions divergentes entre pairs suscite chez chaque individu une prise de conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres, et que, lors d'un second déséquilibre intra-individuel, chaque individu, reconsidérant son opinion personnelle et celles de ses pairs, se construit une nouvelle représentation de la situation investie. Gilly, Fraïse et Roux (1988), bien que prétendant que des

¹⁰ Heinzen, S., Ducotterd, J., Hess, A.-C., (2009) *Méthode d'analyse interlocutoire de la progression de la pensée conceptuelle en philosophie pour enfants*, Childhood and philosophy, vol 5

bénéfices cognitifs peuvent surgir d'une collaboration ne présentant pas forcément d'opposition entre les individus, soulignent cependant la force du conflit sociocognitif qui voit émerger une confrontation de divergences où l'un des pairs tente de convaincre son interlocuteur en avançant un argument.

Ainsi, de nombreuses études considèrent «*l'interaction sociale et conflictuelle comme structurante et génératrice de nouvelles connaissances.*»¹¹. La communauté de recherche, à l'œuvre dans la pratique de la méthode aporétique, apparaît dès lors comme le dispositif idéal pour concrétiser un tel dessein. Des interlocuteurs, enfants ou adolescents encadrés par l'animateur, entrent en dialogue philosophique afin de développer leur autonomie de pensée et leur jugement critique, en veillant à diversifier les raisonnements, à cultiver les désaccords et, osons aller plus loin, à provoquer l'aporie. Différentes approches de PPEA soulignent cette force de la communauté de recherche (Lipmann (2006), Tozzi (2001), Lalanne (2004)), comme l'évoque Lipman¹² : «*Le dialogue, au contraire [de la conversation] renforce le déséquilibre afin de provoquer une progression.*»

Il est également intéressant de souligner l'influence de la qualité relationnelle du lien établi entre pairs, dans la mise en œuvre des processus cognitifs impliqués, comme l'établissent les travaux de Bensalah (1995), ou encore de Dumont & Moss (1996). De fait, les individus «*qui s'apprécient mutuellement discutent de manière à la fois plus élaborée et plus critique qu'au sein des dyades « non amies » ou des dyades « neutres ».*»¹³ Cette importance de la dimension sociale, présente dans une communauté de recherche, est du reste définie par Sasseville et Gagnon : «*Par dimension sociale, on peut entendre tout ce qui a trait aux rapports humains engagés dans cette mini-société qu'est la communauté de recherche. Peut-être faut-il voir, au premier chef de ces rapports, l'écoute et l'entraide qui se mettent en route au moment de pratiquer la philosophie.*»¹⁴

Si l'on convient que le but de la philosophie est l'autonomie de la pensée, et que Platon nous offre un moyen d'y accéder par l'aporie, ce qui rejoint les conceptions socioconstructivistes en ceci qu'elles soulignent l'importance des confrontations d'idées entre pairs dans la structuration de connaissances nouvelles. Et si l'on considère que la pensée en devenir d'autonomie ne peut faire l'économie d'une progression, en ce sens qu'elle tend vers l'abstraction, comme l'exigent les règles de la logique d'inférence, et qu'elle se doit de se décentrer, comme l'affirme le socioconstructivisme. Alors, il reste à souligner que le dialogue, en tant que medium privilégié des pensées mises en lien, est effectivement au service de cette quête d'autonomie. C'est la caution que nous offre la théorie des actes de langage.

¹¹ Mugny, G. & Carugati, F., (1985). *L'intelligence au pluriel : les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*, Cousset, Delval, p.59

¹² Lipman, M., (2006). *A l'école de la pensée*, 2ème édition, Bruxelles, De Boeck, p.93

¹³ Sorsana, C., (2003). *Comment l'interaction coopérative rend-elle plus « savant » ? Quelques réflexions concernant les conditions nécessaires au fonctionnement dialogique du conflit sociocognitif*. Revue : L'orientation scolaire et professionnelle, n°32/3.

¹⁴ Sasseville, M. & Gagnon, M., (2007). *Penser ensemble à l'école : des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*, collection dialoguer, pul



- **La pragmatique linguistique : la théorie des actes de langage**

Le philosophe John Austin (1970) défend une vision opérationnaliste du langage, montrant que ce dernier ne sert pas simplement à rendre compte de la réalité, mais à accomplir des actes. L'individu peut donc faire des choses, simplement en produisant des énoncés, ces derniers possédant tous, intrinsèquement, une certaine valeur pragmatique.

Searle (1972) invente le terme de «speech acts» pour définir ces énoncés qui produisent un impact dû à leur force illocutoire. Il les classe en 5 catégories : les assertifs, les directifs, les promissifs, les expressifs et les déclarations, dont il précise le sens : « Nous disons à autrui comment sont les choses (assertifs), nous essayons de faire faire des choses à autrui (directifs), nous nous engageons à faire des choses (promissifs), nous exprimons nos sentiments et nos attitudes (expressifs) et nous provoquons des changements dans le monde par nos énonciations (déclarations). »¹⁵ Cette taxonomie illocutoire se double d'une dimension perlocutoire, et implique que tout énoncé est un acte effectué en disant quelque chose (illocutoire) et un acte effectué par le fait de dire ce quelque chose (perlocutoire). Searle illustre cette idée : « Par exemple, si je soutiens un argument [illocutoire-assertif] je peux persuader [perlocutoire], ou convaincre [perlocutoire] mon interlocuteur. »¹⁶.

La théorie des actes de langage met donc en évidence qu'un énoncé n'a pas pour fonction de décrire simplement la réalité, mais qu'il agit sur la réalité. Le locuteur engendre une réaction chez son interlocuteur, par le biais des forces illocutoire et perlocutoire contenues dans son énoncé. L'animateur d'une communauté de recherche proposant un encadrement aporétique, intervient dans le débat philosophique avec des relances qui sont des actes de langage directifs, puisqu'il essaie de faire faire quelque chose aux interlocuteurs que sont les enfants et les adolescents. Il pose une question, pour les faire philosopher. La question posée est un acte illocutoirement directif, dans la mesure où le but de l'animateur est d'obtenir une réponse de l'interlocuteur ; elle est subtile, car elle est ainsi faite qu'elle mène l'individu questionné dans l'aporie, et exige de lui, perlocutoirement parlant, une remise en question et un approfondissement de sa pensée, pour qu'il en sorte.

Kerbrat-Orecchioni (1980) synthétise les conceptions de Austin et Searle en ces termes : « parler, c'est sans doute échanger des informations ; mais c'est aussi effectuer un acte, régi par des règles précises (dont certaines seraient, pour Habermas, universelles), qui prétend transformer la situation du récepteur, et modifier son système de croyances et/ou son attitude comportementale ; corrélativement, comprendre un énoncé c'est identifier, outre son contenu informationnel, sa visée pragmatique, c'est-à-dire sa valeur et sa force illocutoires. »¹⁷ Si l'on applique les propos de Kerbrat-Orecchioni à l'encadrement aporétique en PPEA, on peut conclure que, en posant des questions (sous forme de relances), l'animateur effectue un acte visant à transformer la situation des membres de la

¹⁵ Searle, J.R. (1982). *Sens et expression*. Paris, Minuit

¹⁶ Searle, J.R. (1972). *Les actes de langage*. Paris, Hermann

¹⁷ Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation : De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin

l'encadrement aporétique en philosophie pour enfants et adolescents (ppea) ou comment faire progresser la pensée des enfants et des adolescents en mettant leur entendement dans l'embarras

communauté de recherche, et à modifier leur système de croyances. C'est-à-dire qu'il les incite à reconsidérer leur point de vue, à propos de ce qu'ils pensent en regard de la thématique philosophique abordée, et à adopter un positionnement nouveau permettant le dépassement de l'aporie. Corrélativement, comprendre la question posée, c'est identifier sa force illocutoire directive, et sa valeur perlocutoire de remise en question d'un point de vue personnel présenté sous forme assertive.

2. La praticabilité de l'encadrement aporétique

Au fil des discussions philosophiques menées avec une communauté de recherche formée d'enfants et/ou d'adolescent, l'animateur a pour objectifs de privilégier l'émergence des mises en opposition, des divergences de points de vue, des limites de raisonnement, et autres contradiction de la réflexion. Il cultive l'aporie, en supposant que la rencontre avec l'altérité rend patent l'approfondissement de la pensée, encourageant celle-ci à sortir de l'embarras dans laquelle elle se retrouve forcément.

Comment s'y prend, concrètement, l'animateur, pour atteindre de tels objectifs ?

Dans un premier temps, il se doit de prendre conscience de certains éléments concernant les états de l'aporie, afin d'adopter un état d'esprit lui permettant, lors des discussions philosophiques qu'il encadrera, d'être le garant effectif de la contradiction en proposant des relances et des questions adéquates.

Dans un second temps, il se doit de suivre une démarche de discussion en 4 temps, lui permettant de favoriser l'émergence et le dépassement des différents états de l'aporie.

• L'aporie dans tous ses états

Une idée, en tant que produit de la pensée, dévoile sa limite en regard de 3 conditions : si l'argumentation la soutenant est réfutable (a), si son champ de référence est trop restreint (b), ou si deux idées différentes ont une validité identique (c).

a) La réfutabilité des références argumentaires :

Fonder une idée sur une assise argumentaire réfutable est une façon déraisonnable de légitimer sa pensée. Le raisonnement ainsi construit paraît correct dans sa forme, mais le fond demeure inconsistant. Il est nécessaire de s'extraire de l'intuition et du bon sens pour donner de la cohérence à une idée. Pour atteindre une pensée d'excellence, il faut développer une rigueur de raisonnement s'appuyant sur des principes logiques.

Il n'est pas aisé de débusquer des arguments réfutables, c'est-à-dire sans crédit raisonnable ni raisonné. Ceux-ci peuvent prendre des apparences très séduisantes. A



supposer qu'il faille défendre l'idée que *la souffrance sert à nous rendre plus fort*, voici quelques arguments réfutables, dont on peut dire qu'ils sont incorrects et illégitimes :

- L'argument de sens commun : il relève plus des almanachs ou des brèves de comptoir, que de la référence fondée.

... parce que c'est bien connu, ceux qui ont souffert s'en sortent mieux dans la vie.

- L'argument de conviction : il découle de croyances et de convictions personnelles, et non de connaissances avérées.

... parce que moi, qui ai vaincu ma maladie, je suis devenu plus fort.

- L'argument dogmatique : il rend compte d'une pensée hétéronome issue de références extérieures considérées comme omniscientes.

... parce que dans la bible, c'est écrit par exemple « Tu enfanteras dans la douleur. », et cela signifie que les épreuves que Dieu nous envoie servent à nous rendre plus fort.

L'utilisation de sophismes¹⁸ engendre également une argumentation réfutable, puisque les idées proposées sous cette forme sont le produit d'un raisonnement erroné. A supposer qu'il faille s'interroger sur *le sens de la souffrance*, voici quelques-uns de ces propos dont l'auteur imagine qu'ils sont percutants, alors qu'ils révèlent une fragilité argumentative patente :

- La double-faute : c'est affirmer qu'une idée mauvaise est bonne pour l'unique raison qu'elle n'est pas la seule à être mauvaise.

... faire souffrir pour se venger, c'est pas pire que faire souffrir par jalousie.

- Le faux dilemme : c'est enfermer une idée dans une alternative alors qu'il existe d'autres choix.

... si tu penses que la souffrance sert à quelque chose, alors tu penses que ne plus souffrir ne sert à rien.

- La pétition de principe : c'est tenir pour vrai une idée qui est supposée être démontrée.

... la souffrance sert à être plus fort, puisque ceux qui ont souffert réussissent mieux dans la vie.

- La pente fatale : c'est envisager les conséquences négatives d'une idée comme inévitables, et décrédibiliser de ce fait cette idée.

... si on dit que la souffrance a des aspects positifs, alors tous les parents vont battre leurs enfants.

- L'argumentum ad odium : c'est reformuler négativement une idée pour la rendre odieuse, et donc pour la décrédibiliser.

... si tu dis que la souffrance a du bon, alors tu es du côté des tortionnaires et des bourreaux.

- L'argumentum ad hominem : c'est s'attaquer à la personne, et non à son idée.

... je refuse d'écouter un hypocrite comme toi.

Pour mettre à mal une aporie issue d'une argumentation réfutable, il est d'usage pour l'animateur en encadrement aporétique en PPEA, de soumettre son auteur, et la communauté de recherche, à des questions touchant au fondement logique de la pensée. Par exemple : La raison que tu avances est-elle une bonne

¹⁸ Un sophisme est le produit d'un raisonnement à logique fallacieuse qui semble être rigoureux, mais qui ne l'est pas.

raison ? Pensez-vous que sa raison est une bonne raison ? Est-elle valable ? Sur quoi se fonde-t-elle ? Ton raisonnement est-il correct ? Pensez-vous que son raisonnement peut être remis en question ? Veux-tu dire que ceci implique cela automatiquement ? Comment peux-tu conclure ceci à partir de cela ?...

b) L'homogénéité des références argumentaires

Lorsque des éléments de réponse à une question philosophique s'imposent à notre esprit, c'est que nous sommes en train de nous forger une idée. Celle-ci s'élabore parfois sur la base d'exemples concrets desquels nous tirons des généralités dont le champ de référence est souvent, dans un premier temps, trop restreint. Philosophier est certes une pratique d'entendement qui légitime le passage du concret vers l'abstraction, mais l'accès aux concepts se doit d'aboutir à un jugement nuancé. Tirer une règle, un principe ou un précepte à partir d'exemples de même nature conduit à étriquer sa vision des choses. Nuancer cette règle, ce principe ou ce précepte en élargissant le champ de référence offert à la réflexion, conduit à élever sa vision des choses.

A supposer qu'il faille s'interroger sur *l'utilité de dire la vérité*, l'on peut s'imaginer qu'après avoir fait l'inventaire d'un certain nombre de situations démontrant les bienfaits de la franchise et de la sincérité en matière d'expression de la vérité, l'on est logiquement amené à adopter l'idée *qu'il faut dire la vérité, parce que ça apporte des avantages en renforçant les liens de confiance entre les gens ou en évitant des malentendus potentiellement conflictuels*. Cependant, une telle généralisation s'avère étriquée car le champ de référence investi est restreint aux seuls exemples portant sur les conséquences avantageuses de l'expression de la vérité. Le raisonnement est limité, car il ne prend pas en considération l'ensemble des possibilités envisageables, et ne peut s'appliquer que pour certaines situations précises. L'idée avancée est de fait incomplète, et a peu de poids ; elle mériterait davantage de nuances.

Pour mettre à mal une aporie issue d'un champ de référence restreint, il est d'usage pour l'animateur en encadrement aporétique en PPEA, de solliciter son auteur, et la communauté de recherche, à la prospection de contre-exemples. Par exemple : Est-ce toujours valable ? Y a-t-il des situations où ça n'est pas vrai, ou pas souhaitable, ou pas possible ? As-tu un contre-exemple qui remet en question ton idée ?...

c) La validité identique des références argumentaires

Deux idées différentes, à propos d'une même question philosophique, peuvent cohabiter malgré leur opposition apparente. A supposer qu'on se questionne sur *la légitimité à tuer une personne*, il est facile d'imaginer que, par exemple, certains soutiendront qu'il *ne faut pas tuer des gens, à quelque condition que ce soit*, alors que d'autres évoqueront *la possibilité de tuer des gens en cas de légitime défense*. Deux idées



différentes, toutes deux correctement argumentées si l'on demandait à leur auteur de les défendre, mais qui mettent en évidence un désaccord. Une aporie apparaît, montrant une limite de la pensée en peine d'atteindre la vérité. Résoudre l'inconfort d'une telle dissonance en se contentant d'envisager que « *Rien n'est bon ni mauvais en soi, tout dépend de ce que l'on en pense.* »¹⁹ revient à légitimer une forme de relativisme auquel l'on semble condamné. Mais en fait, il suffit de s'extraire de l'aporie. Comment ? En saisissant l'invariant contenu dans ces deux idées apparemment incompatibles. Que l'on pense *qu'il ne faut pas tuer des gens, à quelque condition que ce soit*, ou que l'on pense *qu'il est possible de tuer des gens en cas de légitime défense*, l'on considère dans les deux cas qu'il est important de préserver la vie (la vie de tous, ou la vie de ceux qui sont en danger de mort). « La préservation de la vie » représente l'invariant, lequel devient le moyen de dépasser l'aporie, et de poursuivre le dialogue philosophique, en se posant, par exemple, la question : *Alors, à quoi cela tient-il qu'il faille préserver la vie ?* Là encore, plusieurs réponses, contradictoires en apparence, peuvent surgir. Certains évoqueront *le caractère sacrée de la vie*, alors que d'autres feront référence à *la perpétuation de l'espèce humaine*. Pourtant, l'aporie est dépassable si l'on décèle l'invariant : « L'obéissance à une loi » (divine, ou de la nature). Et là encore, le dialogue philosophique, au lieu de s'enliser dans l'aporie, peut se poursuivre, sur une autre question : *Est-ce gênant de se soumettre à une loi ?* Certains diront que *oui, car en se soumettant à des règles, on perd notre libre arbitre*, et d'autres diront que *non, car ainsi on ne fait pas n'importe quoi et on agit de façon réfléchie*. L'aporie peut être dépassée là encore, si l'on convient que l'invariant issu de cette opposition apparente d'idées différentes est « la référence à des lois (autonomes ou hétéronomes) choisies avec discernement. »

Pour mettre à mal une aporie issue d'une validité identique, il est d'usage pour l'animateur en encadrement aporétique en PPEA, de repérer l'invariant commun aux idées en apparence opposées, et de relancer le dialogue philosophique avec une question émergente découlant de cet invariant.

• La démarche de la discussion philosophique en 4 temps

L'encadrement aporétique vise à susciter des discussions philosophiques durant lesquelles les enfants et/ou les adolescents de la communauté de recherche touchent aux limites de leur raisonnement, tant du point de vue de la réfutabilité des références argumentaires que de l'homogénéité des références argumentaires ou de la validité identique des références argumentaires. Pour provoquer l'apparition de l'aporie, et placer ainsi la pensée des jeunes dans l'embarras afin de les obliger à remettre leurs idées en question, l'animateur se réfère à un dispositif formel et ritualisé, conçu en 4 temps de discussion (de une ou plusieurs leçons de 40 minutes)²⁰

¹⁹ Shakespeare, W., (2004), *Hamlet*. Libro Théâtre, J'ai lu.

²⁰ Cf annexe 1 « Exemple d'une fiche de route pour une animation en 4 temps en encadrement aporétique »

**- Temps 1 : L'entrée en matière
et
l'émergence d'avis différents à une question finalisée**

L'animateur soumet à la communauté de recherche une histoire posant une problématique philosophique qui engendre l'émergence de points de vue divergents, et par là, favorise l'apparition de deux états privilégiés de l'aporie : la réfutabilité des références argumentaires et l'homogénéité des références argumentaires.

La communauté de recherche s'engage dans la discussion. Des avis différents, en regard de la problématique révélée, quant à l'action à mener, la réaction à avoir, le choix à faire, le conseil à donner..., émergent naturellement. Cela suscite des désaccords, contraignant chacun à défendre son idée, et à dépasser les éventuels états de l'aporie inhérents à la réfutabilité et à l'homogénéité. L'animateur encadre la discussion en utilisant des relances typées²¹ qui favorisent le dépassement de ces états aporétiques. Au terme de la discussion, l'animateur soumet à la communauté de recherche une question finalisée, c'est-à-dire une question relative à un des enjeux philosophiques repérés durant la discussion. Chaque jeune y répond individuellement, par écrit ou en dessinant.

**- Temps 2 : L'évocation des divergences de points de vue
et
le dépassement d'une aporie aux références argumentaires
à validité identique**

L'animateur soumet à la communauté de recherche, les réponses que les jeunes ont fournies à la question finalisée posée au terme du Temps 1²², ce qui suscite l'apparition de l'état privilégié de l'aporie : la validité identique des références argumentaires.

Explicititer les différents points de vue présents dans la communauté de recherche est un moyen de favoriser l'exercice de la pensée critique chez les jeunes, ainsi que la qualité de leur argumentation. Les prises de position respectives sont mises à mal par l'existence même de prises de positions différentes. Les jeunes sont dans l'obligation d'utiliser leur réflexion pour s'extirper de ces apories contraignantes. La discussion qui s'engage alors, sur la base des réponses dont tous ont connaissance, engendre de fait la constitution d'arguments solides dont la légitimité est identique. L'animateur encadre la discussion au moyen de relances typées²³ favorisant le dépassement des états de l'aporie que sont la réfutabilité des références argumentaires et l'homogénéité des références argumentaires, et la qualité des argumentations. Au terme de la discussion, l'animateur soumet à la communauté de recherche une question émergente liée à la problématique discutée, c'est-à-dire une question permettant le dépassement de l'état aporétique rendant compte de la

²¹ Cf annexe 2 « Encadrement aporétique d'une communauté de recherche »

²² Cf annexe 3 « Réponses à une question finalisée »

²³ Cf annexe 2 « Encadrement aporétique d'une communauté de recherche »



validité identique des références argumentaires apparues durant le Temps 2. Chaque jeune y répond individuellement, en une phrase ou un symbole (par écrit ou en dessinant).

Encourager les jeunes à s'interpeller entre eux après avoir pris connaissance des idées (écrites ou dessinées) de chacun, pour demander une explication, poser une question, faire un commentaire, proposer un contre-argument..., c'est aussi les aider à s'engager dans une discussion philosophique avec davantage d'autonomie. En soumettant à tous les réponses fournies par chacun, l'animateur s'efface un peu, laissant la parole circuler directement entre les membres de la communauté de recherche. La communication est davantage prise en charge par les jeunes eux-mêmes.

- Temps 3 : L'approfondissement du raisonnement

L'animateur soumet à la communauté de recherche, les réponses que les jeunes ont fournies à la question émergente posée au Temps 2. Il invite les jeunes à entrer en discussion avec une relance globale du type : « Qu'en pensez-vous ? A qui voudriez-vous demander des précisions ? Quel commentaire cela vous donne-t-il envie de faire ?... ». Là encore, les trois états de l'aporie sont favorisés, grâce aux divergences des points de vue issus de la communauté de recherche, et de l'encadrement spécifique de l'animateur qui utilise des relances typées²⁴. Au terme de la discussion, l'animateur sollicite la communauté de recherche pour résumer, en une phrase, une ou plusieurs idées importantes qui sont apparues durant la discussion. Il note les propositions.

Approfondir une thématique exerce les jeunes à faire preuve d'efforts et de persévérance dans leur réflexion. Dépasser un certain nombre d'états aporétiques à plusieurs reprises au fil des discussions engagées les invite à faire l'expérience de l'approfondissement d'un raisonnement.

- Temps 4 : L'approfondissement du raisonnement

L'animateur rappelle et note au TN les idées importantes ressorties en fin de Temps 3. Il invite les jeunes à finaliser ces propositions en leur demandant de définir certains des termes qu'elles contiennent, de poser les critères ou les conditions de validité de ces propositions. La communauté de recherche s'engage dans la discussion. L'animateur encadre la discussion au moyen des relances typées²⁵. Au terme de la discussion, l'animateur fait le point sur les conclusions finales de la réflexion en relisant les propositions définitives construites par la communauté de recherche.

Finaliser des éléments de réponse en conclusion du travail de réflexion mené lors des nombreuses discussions portant sur la thématique travaillée permet aux jeunes de comprendre qu'un raisonnement mené avec rigueur aboutit à un résultat probant, même s'il n'est pas définitif, et que les dépassements successifs des états de

²⁴ Cf annexe 2 «Encadrement aporétique d'une communauté de recherche »

²⁵ Cf annexe 2 «Encadrement aporétique d'une communauté de recherche »

l'encadrement aporétique en philosophie pour enfants et adolescents (ppea) ou comment faire progresser la pensée des enfants et des adolescents en mettant leur entendement dans l'embarras

l'aporie rencontrés en cours de discussion sont les garants d'une pensée cohérente et aboutie.

Conclusion

Favoriser l'autonomie de pensée des jeunes, pour les amener à dépasser le sens commun, le relativisme, le dogmatisme ou l'idéologie, est une finalité majeure chère au monde de l'éducation et de l'enseignement. L'encadrement aporétique en philosophie pour enfants et adolescents se présente comme un moyen d'y parvenir ; il propose, lors de discussion animées adéquatement, de conduire les jeunes dans l'aporie, c'est-à-dire de les confronter aux limites de leur raisonnement en provoquant la remise en question de leur idées, ou plus simplement, de mettre leur entendement dans l'embarras afin de favoriser la progression de leur pensée.



Bibliographie

- Abric, J.C. (1971). *Experimental study of group creativity : Task representation, group structure, and performance*. *European Journal of Social Psychology*, I, 311-326
- Abric, J.C. (1984), *L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale*. *Bulletin de Psychologie*, 37, 861-875.
- Abric, J.C. (1989), *L'étude expérimentale des représentations sociales*, in : Jodelet, D. (Ed.), *Les représentations sociales*, Paris : PUF, 189-203.
- Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*, sous la direction de J-C Abric, PUF, 2ème édition 1997.
- Asch, S. (1954). *Effects of group pressure on the modification and distortion of judgments*. In Guetzkow H. *Groups, leadership and men*. Pittsburgh, Carnegie.
- Austin, J., (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris, Éditions du Seuil.
- Bensalah, L., (1995). *Dyades asymétriques et relation amicale entre enfants*. *Enfance*, 1.
- Bonardi, C., Roussiau, N. (2000). *Dissonance cognitive et étude de la transformation d'une représentation sociale (le cas de la politique)*. Université de Barcelona. *Anuari de Psicologia*, vol.13, n°1, 89-114
- Brénifier, O. (2002). *Enseigner par le débat*. CRDP de Bretagne
- Butera, F., Huguet P., Mugny, G., & Pérez, J. A. (1994). *Socio-epistemic conflict and constructivism*. *Swiss Journal of Psychology*, 53, 229-239.
- Butera F., Pérez J.A. (1995) *Les modèles de l'influence sociale*. In: Mugny G., Oberlé D., Beauvois J.L. (eds.) *Traité de Psychologie Sociale*. Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, pp. 203-224
- Daniel, M.-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Presses de l'Université du Québec
- Delors, J. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans* ». éd. Odile Jacob
- Doise, W., Mugny, G., (1981). *Le développement social de l'intelligence*. InterÉditions, Paris,
- Dumont, M., & Moss, E., (1996). *Verbal discussions about social problem-solving between friends and non-friends*. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 3.
- Durkheim, E. (1898). *Représentations individuelles et représentations collectives*. *Revue de métaphysique et de morale*, VI. Gagnon, M. (2005). *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*. Coll. Dialoguer, Québec.
- Fischer, G.N. (1987). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Presses de l'université de Montréal. Dunod
- Flament, C. (1994). *Aspects périphériques des représentations sociales*. In C. Guimelli (Ed.), *Structure et transformation des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 85-118.
- Gaffié, B. & Marchand, P. (2001). *Dynamique représentationnelle et idéologie*. In P. Moliner (Ed.) *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, collection "Vies Sociales".

- Gasché, R. (2002), *L'expérience aporétique aux origines de la pensée : Platon, Heidegger, Derrida* », trad. Leroux, G., dans *Etudes Françaises*, éd. Ginette Michaud et Georges Leroux, Presse universitaire de Montréal.\$
- Gilly, M., Fraisse, J.C. et J.P. Roux (1988). « *Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : dynamiques interactives et mécanismes sociocognitifs* », dans A.N. Perret-Clermont et M. Nicolet (éds.), *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. (p. 73-92). Fribourg : Del Val.
- Goucha, M. (2007). *La philosophie, une école de la liberté*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Paris
- Guimelli, C. (1988). *Agression idéologique, pratiques nouvelles et transformation progressive d'une représentation sociale*. Thèse de Doctorat non publiée, Université de Provence, Aix-Marseille I.
- Heinzen, S., Ducotterd, J., Hess, A.-C., (2009). *Méthode d'analyse interlocutoire de la progression de la pensée conceptuelle en philosophie pour enfants*, *Childhood and philosophy*, vol 5
- Herzlich, C. (1969). *Santé et maladie Analyse d'une représentation sociale*. Paris, MOUTON
- Iorio, J., Weinstein, M., Martin, J., (1984). *A Review of District 24's Philosophy for Children Program*, in *Thinking* 5 (2), 28-35.
- Jodelet, D. (1989). *Représentations sociales : un domaine en expansion*, in D. Jodelet (dir.). *Les représentations sociales*. Paris, PUF, Coll. Sociologie d'aujourd'hui
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation : De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Les actes de langage dans le discours : Théorie et fonctionnement*. , Paris, Armand Colin
- Kofman, S., (1983), *Comment s'en sortir ?*. Paris, Galilée
- Lalanne, A. (2004) *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, collection *Pratiques et enjeux pédagogiques*, ESF, 2^e édition
- Lalanne, A. (2002). *Faire de la philosophie à l'école primaire*. ESF, Paris
- Leleux, C. (2005). *La philosophie pour enfant. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. de Boeck, Bruxelles
- Liddell H.G., Scott R., (1940), *A Greek-English Lexicon*, 9e éd. revue par Jones H.S., Oxford
- Lipman, M., (2006). *A l'école de la pensée*, 2^{ème} édition, Bruxelles, De Boeck.
- Moliner, P. (2001). *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, PUF.
- Moscovici, S. (1984). *Le domaine de la psychologie sociale*. Introduction à S. Moscovici (Ed). *La psychologie sociale*. Paris, PUF.
- Mugny, G. & Carugati, F.(1985), *L'intelligence au pluriel : les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*, Cousset, Delval



- Mugny, G, Moliner, P., & Flament, C. (1997). *De la pertinence des processus d'influence sociale dans la dynamique des représentations sociales*. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 10 (1), 31-49.
- Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris, PUF
- Platon, *Euthyphron*, (2012). trad. Victor Cousin, éditeur Mille et une nuits
- Platon, *Ménon*, (2010). trad. Bernard Piettre, éditeur Nathan, coll. Les Intégrales de Philo
- Platon, *Lysis*, (1827). Trad. Victor Cousin, Paris, Bossange frères
- Rouquette, M.L. et Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Sanz de Acedo L., M.L., Iriarte Iriarte, M.D. (2001). *Enhancement of Cognitive Functioning and Self-Regulation of Learning*. *The Spanish Journal of Psychology*, 4(1), 55-64.
- Sasseville, M. (1994). *Philosophie pour enfants et développement intellectuel: logique, recherche et jugement*, in *Bulletin de la société philosophique du Québec*.
- Sasseville, M. (1998). *La philosophie pour les enfants*. In *Interface*, vol 19, n°6, Québec.
- Sasseville, M. (1999). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Québec, Les Presses de l'Université Laval-
- Sasseville, M. & Gagnon, M. (2007). *Penser ensemble à l'école : des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*, collection dialoguer, pul
- Sasseville, M. & Gagnon, M. (2011). *La communauté de recherche philosophique. Application et enjeux*. Coll. Dialoguer, Québec.
- Searle, J.R. (1972). *Les actes de langage*. Paris, Hermann
- Searle, J.R. (1982). *Sens et expression*. Paris, Minuit.
- Séguy-Duclot, A. (1998). *Le Parménide de Platon ou le jeu des hypothèses*. Paris, Belin, collection « L'extrême contemporain ».
- Séguy-Duclot, A. (2008). *Dialogue sur le Théétète de Platon*. Paris, Belin, collection « L'extrême contemporain ».
- Shipman, V. (1982). : 6th grade students in Pennsylvania. Quoted in *Philosophy for Children. A report on Achievement*. IAPC, Montclair State Univ.)
- Shipman, V. (1983). *Evaluation Replication of the Philosophy for Children Program - Final Report*, in *Thinking* 5 (1), 45-57
- Sorsana, C., (2003). *Comment l'interaction coopérative rend-elle plus « savant » ? Quelques réflexions concernant les conditions nécessaires au fonctionnement dialogique du conflit sociocognitif*. *Revue : L'orientation scolaire et professionnelle*, n°32/3.
- Specogna, A. (2007). *Enseigner dans l'interaction*. Presses Universitaires de Nancy
- Sprod, T. (1997). *Improving Scientific Reasoning through Philosophy for children : an Empirical Study*. In *Thinking* 13 (2), 11-16.
- Tock Keng Lim. (1998). *How to evaluate Philosophy for children*. *Critical and Creative Thinking* 6 (1).
- Tozzi, M., (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris, Hachette livre

l'encadrement aporétique en philosophie pour enfants et adolescents (ppea) ou comment faire progresser la pensée des enfants et des adolescents en mettant leur entendement dans l'embarras

- Tozzi, M., (2002). *La discussion philosophique à l'école primaire*. Cahiers pédagogiques n° 401, Paris
- Tozzi, M., (2002) *Philosopher sans philosophes*. Cahiers pédagogiques n° 402, Paris
- UNESCO. (1999). *La philosophie pour les enfants*. Compte-rendu de la réunion d'experts des 26-27 mars 1998. Paris



Annexe 1

« Exemple d'une fiche de route
pour une animation en 4 temps en encadrement aporétique »

- L'histoire :

Cela s'est passé pour de vrai :

La ligne d'arrivée

Cela s'est passé durant le cross-country de Burlada, non loin de Pampelune, au nord de l'Espagne.

Le coureur kenyan Abel Mutai, médaillé de bronze du 3000m steeple aux jeux olympiques de Londres, participait à ce cross-country. Non loin de l'arrivée, il était en tête de la course, talonné de près par le coureur espagnol Ivan Fernandez Anaya. Alors qu'il restait quelques dizaines de mètres à parcourir, Abel Mutai ralentit, se pencha en avant pour reprendre son souffle, consulta sa montre chronomètre pour estimer son temps de course et se retrouva presque arrêté. Derrière lui, Ivan Fernandez Anaya comprit immédiatement ce qui se passait : son adversaire s'était arrêté de courir parce qu'il pensait, à tort, avoir franchi la ligne d'arrivée. Or, la banderole finale se trouvait à une dizaine de mètres de là. Ivan décida alors de ne pas devancer Abel, ce qu'il aurait pu facilement et légitimement faire pour gagner la course. Il ne profita pas de l'erreur de son adversaire, mais poussa ce dernier en l'incitant à avancer devant lui. Abel ne comprit pas tout de suite ce qui se passait, et se laissa d'abord bousculer avec étonnement. Lorsqu'il saisit enfin sa méprise, et surtout la réaction généreuse de Ivan, il franchit enfin la ligne d'arrivée, avec le sourire et en remerciant le vaincu grâce auquel il venait de gagner la course.

« Je ne méritais pas de gagner. J'ai fait ce que j'avais à faire. Il était le vainqueur légitime. Je n'aurais pas pu combler mon retard s'il n'avait pas fait une erreur. » a expliqué ensuite le coureur espagnol.

La course remonte à début décembre 2012, et le geste a fait depuis le tour de la toile.

l'encadrement aporétique en philosophie pour enfants et adolescents (ppea) ou comment faire progresser la pensée des enfants et des adolescents en mettant leur entendement dans l'embarras

- les questions initiales pour débiter dans la problématique :

-Que pensez-vous du comportement d'Abel ?

-Abel mérite-t-il sa victoire ?

-Aurais-tu agi comme Ivan ?

-Si Ivan avait gagné la course, l'aurait-il mérité ?

-Si Ivan avait gagné la course, aurait-il mal agi ?

-Que penses-tu du règlement de course, qui n'interdisait pas à Ivan de passer devant Abel pour gagner ?

- La question finalisée possible, à poser à la fin du Temps 1 :

Que ne ferais-tu pas, même si tu en avais le droit, parce que tu ne trouverais pas ça juste ?

Explique pourquoi tu ne le ferais pas, alors que tu en aurais le droit.

- La question émergente possible, à poser à la fin du Temps 2 :

Une des apories imaginables, quant à la validité identique de références argumentaires différentes, peut se concevoir comme une opposition entre ceux qui pensent que Ivan aurait eu le droit de gagner la course et ceux qui pensent qu'il aurait été illégitime de voir Ivan gagner la course.

La question émergente possible, se basant sur l'invariant repéré, à savoir que dans une compétition, il y a un premier et un deuxième, pourrait s'articuler comme suit :

Pourquoi notre société a-t-elle besoin de désigner des premières et des deuxièmes places ?



Annexe 2

« Encadrement aporétique d'une communauté de recherche »²⁶

1. Comprendre

ce qui se dit dans la communauté de recherche

Dans une communauté de recherche, chacun doit être à l'écoute de ce qui se dit dans la discussion instaurée autour d'une question philosophique. Une intention commune doit animer chaque membre du groupe : comprendre véritablement les propos exprimés. Sans écoute réelle, et donc sans compréhension patente, aucun dialogue profitable n'est possible, puisqu'il s'agit ici de construire sa pensée en s'appuyant sur les différents points de vue exprimés au sein de la communauté de recherche.

Pour l'animateur, cela exige de l'attention, et suppose un certain nombre d'habiletés d'écoute, habiletés qui engendrent chez l'élève l'exercice de compétences particulières qui deviennent alors évaluables. Pour l'élève aussi, cela exige de l'attention, et c'est en bénéficiant de l'encadrement éclairé de l'animateur qu'il parvient, non seulement à développer des compétences liées à la clarté et à la concision de l'expression de ses idées, mais aussi à progresser dans son écoute, en s'appropriant peu à peu les habiletés de l'animateur perçu comme un modèle.

1.1. Reformuler

L'animateur (A) redit avec d'autres mots, en simplifiant, ou de façon plus précise, ce que l'élève (E) a voulu exprimer. Il reste fidèle à la teneur des propos émis.

E : *-Quand tu aimes d'amour, tu aimes très très fort. Mais quand c'est juste un ami, alors tu aimes... c'est pas pareil. Avec un ami, tu l'aimes bien.*

A : *-Tu veux dire que aimer d'amour, c'est plus fort que aimer d'amitié. C'est ça ton idée ?*

1.2. Poser des questions élucidantes

L'animateur invite l'élève à préciser ses propos en posant des questions ciblées.

E : *-Aimer d'amour, c'est mieux.*

A : *-Par rapport à quoi ? En quoi est-ce meilleur ?*

E : *-On n'est jamais sûr d'aimer quelqu'un.*

A : *-Jamais ? Y a-t-il des fois où l'on est sûr ?*

²⁶ Les relances proposées ici sont inspirées et apparentées à celles définies et inventoriées par Mathieu Gagnon (2005) dans son ouvrage *«Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique»*, et à celles définies et inventoriées par Michel Sasseville et Mathieu Gagnon (2007) dans leur livre *«Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche en action»*.

l'encadrement aporétique en philosophie pour enfants et adolescents (ppea) ou comment faire progresser la pensée des enfants et des adolescents en mettant leur entendement dans l'embarras

E : *-Aimer, ça ne sert à rien.*

A : *-D'après qui ? Pour qui ?*

E : *-Si je dis que j'aime ma copine, ils vont trouver ça stupide.*

A : *-Qui va trouver ça stupide ?*

1.3. Inciter à définir

Tenant compte de la polysémie des mots, l'animateur aide l'élève à définir les concepts utilisés dans ses propos. Le sens du discours est ainsi affiné ; les malentendus et les quiproquos sont évités.

E : *-On éprouve de l'amour pour certaines personnes et pas pour d'autres.*

A : *-Peux-tu expliquer ce que c'est que l'amour pour toi ?*

E : *-L'amour pour les animaux, c'est pas pareil que l'amour pour les gens.*

A : *-Que veux-tu dire par « l'amour pour les animaux » ?*

E : *-J'aime mieux les gentils que les méchants.*

A : *-Lorsque tu as utilisé le mot « aimer » plus tôt, voulais-tu dire la même chose que maintenant ?*

1.4. Demander des exemples

L'animateur invite l'élève à illustrer son propos en fournissant un exemple. L'idée émise se concrétise, et devient plus parlante. Sa force explicative est mise à jour.

E : *-On aime plus ou moins selon la force des liens qu'on a avec les gens.*

A : *-Peux-tu donner un exemple pour qu'on comprenne mieux ton idée ?*

E : *-L'amour, ça amène toujours du bon.*

A : *-Peux-tu nous décrire des situations où cela est vrai ?*

1.5. Ne pas diriger

L'animateur reste neutre. Il ne porte pas de jugement sur les propos des élèves. Il ne projette pas ses propres idées dans le dialogue. Il ne moralise pas.

E : *-L'amour, c'est nul. On finit toujours pas être déçu et par pleurer.*

A : *-Qu'est-ce qui te fait dire ça ?*

E : *-Dire qu'on aime, c'est hypocrite. On n'aime que soi, et les autres, on s'en fiche.*

A : *-Sur quoi te bases-tu pour dire ça ?*

E : *-La polygamie, c'est bien. C'est naturel. Dans la nature, le lion a plusieurs femelles.*

A : *-Les autres, pensez-vous que la polygamie c'est bien ?*



E : *-Il ne faut aimer personne, comme ça on est sûr de ne pas souffrir.*

A : *-Si personne n'aimait personne, que se passerait-il ?*

2. Inciter à approfondir

ce qui se dit dans la communauté de recherche

Lors de la discussion philosophique qui s'instaure entre les membres de la communauté de recherche, l'élève est amené à dire ce qu'il pense, mais plus encore, il est invité par l'animateur à dire pourquoi il le pense. Il approfondit ses idées et assoit son raisonnement, encouragé par l'encadrement de l'animateur qui l'incite à expliquer son choix, à fonder son positionnement.

2.1. Solliciter ou reconnaître une hypothèse

L'animateur sollicite ou reconnaît la formulation d'une hypothèse, présentée comme une idée à examiner plus en profondeur (et non pas une certitude à défendre).

E : *-Je pense que mentir, des fois c'est bien et des fois c'est pas bien.*

A : *-Peux-tu nous proposer une hypothèse à partir de ce que tu dis ?*

E : *-Mentir, c'est bien si ça ne fait de mal à personne.*

E : *-Est-ce que ne pas dire la vérité en se taisant, c'est aussi mentir ?*

A : *-Comment répondriez-vous à cette question ?*

E : *-Pour moi, taire la vérité, ce n'est pas mentir.*

A : *-Examinons ton hypothèse de plus près. Taire la vérité, ce n'est pas mentir. Qu'en pensez-vous les autres ?*

E : *-Moi je dis que le mensonge est un signe de lâcheté.*

A : *-C'est intéressant ce que tu dis là. Donc toi, tu fais l'hypothèse que mentir est un signe de lâcheté. On va essayer de creuser cette hypothèse.*

2.2. Exiger une raison, ou un argument

L'animateur incite l'élève à donner un fondement à son idée.

E : *-Je pense que mentir, ce n'est pas une bonne chose.*

A : *-Sur quoi te bases-tu pour dire cela ?*

E : *-Je pense que mentir est mal.*

A : *-Pourquoi penses-tu cela ?*

2.3. Référencer

L'animateur incite l'élève à utiliser des références objectives pour confirmer ou infirmer son hypothèse.

E : *-Si on néglige la qualité de notre nourriture, notre espérance de vie diminue.*

l'encadrement aporétique en philosophie pour enfants et adolescents (ppea) ou comment faire progresser la pensée des enfants et des adolescents en mettant leur entendement dans l'embarras

A : *-Penses-tu pouvoir trouver des statistiques qui confirment ton idée ?*

E : *-Etre végétarien, c'est le meilleur régime alimentaire pour la santé ?*

A : *-Où pourrait-on trouver des informations qui confirment ça ?*

3. Contrarier

ce qui se dit dans la communauté de recherche,
pour encourager l'aporie

L'animateur invite l'élève à se confronter aux limites de son raisonnement, tant sur le plan de l'argumentation que du produit de l'argumentation, et met provisoirement son entendement dans l'embarras. Cette pratique de la dialectique, contraignant l'élève à prendre connaissance des différences, voire des oppositions, qui existent entre ses arguments et ceux des autres, ou entre ses idées et celles des autres, le place dans une aporie qui devient une aide à sa réflexion, et l'amène à penser de façon plus rigoureuse, approfondie, logique et autonome.

3.1. Faire ressortir les divergences de points de vue

L'animateur encourage la considération de plusieurs points de vue pour favoriser l'échange des idées et la découverte des divergences d'argumentation.

E : *-La liberté, c'est faire comme on veut, et pas comme les autres voudraient que l'on fasse.*

A : *-Qui n'est pas d'accord avec cette idée ? Qui pense autrement ?*

E : *-Etre libre, c'est le début de l'anarchie. C'est le début du n'importe quoi. Chacun fait ce qu'il veut avec ses propres règles.*

A : *-En quoi ton idée est-elle différente de celle de ton camarade ?*

E : *-La liberté, ça n'existe pas, puisqu'on doit faire attention à ce que l'on fait et alors qu'on ne peut pas faire tout ce que l'on veut.*

A : *-Ceux qui pensent la même chose, est-ce que vous adhérez à cet argument ?*

E : *-Si je suis libre, c'est parce que je me sens libre.*

A : *-Mais ne crois-tu pas plutôt que tu te sens libre si tu es libre ?*

3.2. Mettre en évidence les limites d'une idée ou d'un argument

L'animateur met à jour les généralisations hâtives et autres raisonnements extrêmes.

E : *-Laisser la liberté totale aux gens, c'est toujours le début du grand bordel.*

A : *-Est-ce que quelqu'un a un exemple où en donnant la liberté aux gens, ça n'a pas été le bordel ?*

E : *-Etre libre, c'est la plus belle chose qui soit ?*



A : *-Quelqu'un pense-t-il qu'il y a quelque chose d'encore plus beau que la liberté ?*

E : *-On n'est jamais totalement libre, parce qu'on ne nous autorise pas à l'être.*

A : *-Mais là, t'es-tu senti totalement libre de dire ce que tu viens de dire, ou pas ?*

3.3. Proposer des conséquences en opposition avec l'idée émise

L'animateur propose une conséquence logique en opposition, voire en contradiction, avec le raisonnement dont est issue l'idée émise.

E : *-Les animaux ne sont pas intelligents, car ils ne sont pas capables de parler.*

A : *-Cela voudrait-il dire que les bébés ne sont pas intelligents parce qu'ils ne parlent pas ?*

E : *-Celui qui gagne à « Questions pour un champion » est super intelligent.*

A : *-Cela veut-il dire qu'aucun des perdants à ce jeu n'est aussi intelligent que lui ?*

E : *-Si tu es bête, alors tu ne pourras jamais gagner beaucoup d'argent.*

A : *-Cela veut-il dire qu'il suffit d'être intelligent pour gagner beaucoup d'argent ?*

3.4. Proposer ou favoriser des contre-exemples

L'animateur propose, ou invite les élèves, à donner des contre-exemples pour remettre en question le raisonnement dont est issue l'idée émise.

E : *-Dans la nature, le lion a plusieurs lionnes. Il n'est pas fidèle. C'est bien la preuve que la fidélité n'est pas naturelle.*

A : *-Pourtant, on a démontré que certains oiseaux sont fidèles à leur partenaire toute leur vie, comme le merle noir, l'inséparable, le cygne... qu'en dis-tu ?*

E : *-Les artistes sont des crève-la-faim qui n'arrivent pas à gagner leur vie.*

A : *-Pourtant, Picasso était très fortuné de son vivant. Qu'en penses-tu ?*

3.5. Contredire

L'animateur contredit les propos de l'élève en proposant une autre vision.

E : *-Faire toujours la même chose, c'est ennuyeux.*

A : *-Mais quand tu passes de longs moments à jouer sur ta DS au même jeu, cela ne te paraît pourtant pas ennuyeux.*

E : *-Si on découvre toujours des choses nouvelles, alors on ne s'ennuie pas.*

A : *-Moi tu sais, si on me proposait de découvrir 10 nouveaux points au tricot, ça m'ennuierait.*

E : *-Si tu aimes vraiment quelque chose, tu ne t'en lasses jamais.*

l'encadrement aporétique en philosophie pour enfants et adolescents (ppea) ou comment faire progresser la pensée des enfants et des adolescents en mettant leur entendement dans l'embarras

A : *-Alors si tu aimes la fondue et que je t'en fais manger une tous les soirs pendant une semaine, tu ne t'en lasserai pas ?*

E : *-Le partage est une valeur universelle.*

A : *-Je ne crois pas que les capitalistes seraient d'accord avec toi.*

E : *-Si on est méchant, on finit en enfer.*

A : *-Les bouddhistes pensent qu'on se réincarnerait en une forme de vie peu confortable.*



Annexe 3
« Réponses à une question finalisée »

Que penserais-tu de quelqu'un qui dit des mensonges ?	
Il a ses raisons. Chacun fait ce qu'il pense devoir faire.	Robin
C'est un type lâche. On ne peut pas lui faire confiance.	Grégoire
Je suis d'accord avec le Dr House qui dit que tout le monde ment, alors il ment comme on le fait tous.	Amalia
Si c'est des petits mensonges, c'est pas grave. Mais si c'est des gros mensonges, c'est mal.	Léonie
Je penserais que s'il ment, c'est parce qu'il a peur d'être juger négativement.	Lucas
Je penserais qu'il est malin.	Joana
J'aimerais savoir pourquoi il ment, et après je verrais ce que j'en pense.	Sylvie
Mentir, c'est mieux que tuer.	Jennifer
Il ment peut-être pour ne pas faire de la peine à quelqu'un, et alors je pourrais comprendre.	Stéphane
Je penserais que ça lui retombera dessus un jour ou l'autre.	Omar
Si ça fait du mal aux autres, alors je penserais qu'il ne devrait pas mentir.	Silke
Je penserais qu'il a peut-être d'autres qualités.	Simon
Les gens qui mentent n'osent pas affronter la réalité.	Benoît
Parfois, il vaut mieux mentir pour éviter d'empirer les choses.	Alexia
S'il ment et qu'il est le seul à bénéficier de son mensonge, alors c'est quelqu'un de mesquin.	Vincent
C'est pas interdit de dire des mensonges. Il n'est pas hors la loi.	Sonia
Je penserais qu'il ne peut peut-être pas faire autrement.	Marc
Je ne peux pas le juger. Je ne sais pas pourquoi il ment.	Korab
S'il ment pour se protéger, alors il a une bonne excuse pour dire des mensonges	Zoé
Je penserais qu'il se ment surtout à soi-même. On se cache	Fabien

l'encadrement aporétique en philosophie pour enfants et adolescents (ppea) ou comment faire progresser la pensée des enfants et des adolescents en mettant leur entendement dans l'embarras

quelque chose quand on ment.	
------------------------------	--