

LA PHILOSOPHIE EN ACTION AUPRÈS D'ADOLESCENTS DYSFONCTIONNELS : RENFORCER LA RÉSISTANCE PRÉPARER LA RÉSILIENCE À L'AIDE DE LA MATRICE DIDACTIQUE DE MICHEL TOZZI

JOHANNA HENRION-LATCHE¹

ABSTRACT. Philosophy in Action with Dysfunctional Adolescents: Strengthening Resistance, Preparing Resilience Using Michel Tozzi's Teaching Matrix. Our contribution is based on research conducted with dysfunctional teenagers, prevented from thinking, in a praxis of resilience assisted by philosophical discussion according to the method of Michel Tozzi. A good distance from a process of modelling thought, it's question of articulating the process of accompaniment the young person's by Michel Tozzi didactic model. Based on anthropologically situated discussions in the interrogations of adolescents put into play by means of written materials according to Mathew Lipman's recommendations, the philosophical discussions method's that we submit is intended to guide educator to explore the process that hinder the activity of thinking and to engage teenagers in a process of rebounding from their own arguments. We present our method which equipping teenagers with tools of resistance to adversity and resiliency in face of harmful experiences.

Key-words: *resiliency, teenagers, dysfunction, discussion, philosophy, didactics*

RÉSUMÉ. **La philosophie en action auprès d'adolescents dysfonctionnels : renforcer la résistance préparer la résilience à l'aide de la matrice didactique de Michel Tozzi.** Notre contribution s'appuie sur des travaux de recherche conduits auprès d'adolescents dysfonctionnels, empêchés de penser, dans une praxis de résilience assistée par la discussion à visée philosophique selon la méthode de Michel Tozzi. À bonne distance d'une démarche de modélisation de la pensée, il est question d'articuler le processus d'accompagnement à la résilience du jeune avec le modèle didactique du philosophe de Michel Tozzi. À partir de discussions anthropologiquement situées dans les interrogations des adolescents mises en jeu

¹ Docteur en sciences de l'éducation, ATER à l'INSPE de Reims, membre du Centre d'études et de recherches sur les emplois et les professionnalisations (Cérep - EA 4692) de l'Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA). johanna.henrion-latche@univ-reims.fr

par le biais de supports écrits, la méthode d'animation des discussions philosophiques que nous soumettons se propose de guider l'éducateur ou le praticien dans l'exploration des processus qui font barrage à l'activité du penser et d'engager des adolescents à penser par eux-mêmes.

Mots clés : *résilience, adolescence, dysfonctions, discussion, philosophie, didactique*

Introduction

Au cours de nos précédents travaux, nous avons testé les dispositifs de discussion à visée philosophique étayée de supports écrits afin de discuter avec des adolescents en échec scolaire, social, aux parcours chaotiques, aux comportements déviants, et expliqué en quoi l'animateur porte une déontologie précise quand il vise la conduite du groupe vers le rebond résilient² Ces adolescents aux troubles divers (cognitifs, comportementaux, troubles du langage et de la pensée), portent des marqueurs issus des cadres de la vulnérabilité, du champ du traumatisme en lien avec des vécus délétères, des situations sociales, politiques ou familiales chaotiques³, identifiables en institutions par différents diagnostics ou indicateurs. La clinique de la résilience les nomme les hébétés, spécifiant leur manque à être, à penser, conduisant, souvent, aux passages à l'acte. Pour contrecarrer les comportements inadaptés, les défauts de mentalisation ou de symbolisation et inscrire notre démarche dans une *praxis* de résilience assistée, nous avons testé le dispositif de la discussion philosophique étayé de supports ad-hoc anthropologiquement situés conformément aux travaux de Mathew Lipman et mis en œuvre en France sous un angle didactique par les travaux de Michel Tozzi. Ces supports sont destinés à enclencher des questionnements philosophiques susceptibles de les conduire vers une activité réflexive porteuse de différentes modalités du pensé. Si la résilience, qui est la faculté de rebondir suite à un traumatisme, est attestée⁴, et si à l'adolescence elle nécessite l'implémentation de facteurs de protection contrebalançant aux facteurs de risque présents chez l'adolescent, alors, il est possible d'implémenter pédagogiquement des séances en institution scolaire visant à construire la résistance et conduisant

² Johanna Henrion-Latché et Michel Tozzi. Discussion à visée philosophique et résilience : déontologie, pratique de l'enseignant et style d'animation dans la conduite de discussions philosophiques à visée résiliente. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 42, n°3, 2016, p.168-186. URI : <http://id.erudit.org/iderudit/1040088ar>, 2016.

³ Daniel Derivois. *Les adolescents victimes/délinquants. Observer, écouter, comprendre, accompagner*. Paris : De Boeck, 2010.

⁴ Serban Ionescu. *Traité de résilience assistée*. Paris: Presses universitaires de France, 2011.

vers la résilience du jeune par le biais des discussions à visée philosophique⁵. Nous exposons dans cet article un récit d'expériences de discussions conduites avec des adolescents français en lycée professionnel au cours de ces dernières années, et décrivons comment nous avons adapté la didactique du philosophe « problématiser – argumenter - conceptualise » (PAC) de Michel Tozzi pour dériver vers une didactique clinique de la discussion philosophique visant une maïeutique avec des adolescents non-communicant.

Résilience et philosophie par la discussion

Résilience et discussions philosophiques

La résilience est la faculté de rebondir suite à un traumatisme, des événements de vie à caractère traumatique, ou des conditions de vie délétères qui provoquent du stress ou des conditions de développement pathogènes⁶. Elle requiert une combinaison de facteurs, dont la création de liens avec différentes personnes dont une sera nommée « tuteur de résilience »⁷, au sein d'interactions langagières centrées sur la loi (réelle et symbolique), susceptibles de développer le sens nécessaire au sujet pour rebondir dans son développement. Dans la perspective psychodynamique culturelle⁸ (équilibrant les facteurs de risque et de protection), loi, sens et lien, s'accompagnant de la sortie de l'isolement, du non-sens et de la honte sont ainsi les facteurs favorisant la résilience chez l'adolescent. L'école étant le lieu d'interactions langagières⁹ comme l'étudie Emmanuèle Auriac-Slusarczyk, il est possible d'organiser *via* le dialogue enseignant-élève un rapport de résistances aux difficultés (scolaires, sociales, cognitives, émotionnelles) passées. L'école est le lieu principal de construction de la résilience chez les adolescents¹⁰ et constitue, avec les milieux extra familiaux,

⁵ Maintenant DVP

⁶ Serge Tisseron. *La résilience*. Paris : Presses universitaires de France, 2010. Marie Anaut. *La résilience : surmonter les traumatismes*. Paris, France : Armand Colin. 2^e édition, 2008.

⁷ Boris Cyrulnik. *Les vilains petits canards*. Paris : O. Jacob, 2001, p.17 Boris Cyrulnik. *Un merveilleux malheur*. Paris : O. Jacob, 2002. Boris Cyrulnik et Jean Pierre Pourtois. *Ecole et résilience*. Paris : O. Jacob, 2007.

⁸ Joelle Lighezzolo et Claude de Tychey. *La résilience : Se (re)construire après le traumatisme*. Paris : In Press, 2004.

⁹ Emmanuèle Auriac-Slusarczyk. *Les interactions à l'école où en sommes-nous ?* N° 27/28. In *Psychologie de l'éducation*. Paris : L'Harmattan, 2010.

¹⁰ Manon Théorêt. La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept pour l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*. Récupéré sur le site : <http://id.erudit.org/iderudit/013913ar>, 2005.

un lieu de socialisation incontournable. Lorsqu'elle est observée/étudiée à l'école, la résilience est nommée « *résilience scolaire* »¹¹ et se définit comme l'« *infirmité de la probabilité d'échec* » des enfants à risque qui paradoxalement réussissent à l'école. Cyrulnik et Pourtois instruisent que la résilience scolaire n'est pas seulement la mise en exergue de la réussite d'un élève en contexte scolaire, au détriment d'une vulnérabilité initiale, puisque la réussite n'est qu'un des aspects notables de la résilience. Elle manifeste sa lisibilité aux acteurs éducateurs, comme la conséquence du rebond du sujet, dans un contexte sécurisant. « *La résilience et la perception de Soi de l'adolescent (sentiment de compétence ; perception de valeur personnelle, sentiment positif) sont le résultat d'une construction progressive qui s'opère au cours du processus de socialisation* »¹². En ce sens, puisque la résilience est un processus qui se co-construit entre un sujet et son environnement, elle s'observe dans les groupes humains, et nécessite d'être étudiée au sein des interactions échangées par les sujets vulnérables dans les groupes, comme le permettent les groupes de discussions philosophiques¹³, où résilience et philosophie s'imbriquent¹⁴ quand les pensées et les arguments projettent les dépassements.

Organiser des séances de discussions visant la résilience

La communauté de recherche en DVP s'organise sur le mode d'une culture collective visant l'explicitation des phénomènes communs à l'humanité, par les échanges d'arguments, loin de la volonté de délibération de la bonne ou de la mauvaise réponse¹⁵. Ancrée dans les travaux sur la résilience collective¹⁶, la communauté le groupe a vocation à soutenir et intégrer la résilience de ses membres en proposant de nouveaux modes de pensée, de nouvelles manières de concevoir une situation problème par le biais de l'activité réflexive autour d'un support écrit de type conte, récits ou historiettes. Au près d'adolescents dysfonctionnels, le recours à ces supports écrits préconisés par Mathew Lipman comporte un double enjeu : d'une part, il permet de concevoir une méthodologie pédagogique et didactique étayée conformément aux

¹¹ Evelyne Bouteyre. *La résilience scolaire*. Paris : Belin, 200, p. 35

¹² Boris Cyrulnik et Jean Pierre Pourtois, *op.cit.*, 2007, p. 414.

¹³ Jacques Lévine et Jeanne Moll. *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie/psychanalyse*. Paris, ESF, 2012.

¹⁴ Johanna Henrion-Latché et Emmanuèle Auriac-Slusarczyk. *Résilience et philosophie. Du courage en éducation*. Paris : L'Harmattan, 2018.

¹⁵ Michel Sasseville & Mathieu Gagnon. *Penser Ensemble à l'école : Des Outils Pour L'observation D'une Communauté de Recherche Philosophique en Action*. Québec : Presses Université Laval, 2007.

¹⁶ Serban Ionescu. *Résilience. Ressemblances dans la diversité*. Paris, France : O. Jacob, 2016. Marie Anaut, M. (2015). *Psychologie de la résilience*. Paris : Armand Colin, 2015.

attentes institutionnelles et d'autre part, il permet de traiter de situations problèmes potentiellement traumatogènes (guerre, mort, déplacement, divorce, séparation, etc.) pouvant traiter conceptuellement du principe de résilience. Il s'agit donc de partager et de discuter avec les élèves du principe et de l'expliciter car « *dès qu'on explique la mécanique de la résilience chez les enfants ou les adolescents traumatisés ou porteurs d'un traumatisme, aucun d'eux ne répète le traumatisme ou ne devient dysfonctionnel ou maltraitant* »¹⁷. En ce sens, il existe des méthodes d'accompagnement à la résilience visant à « *travailler sur les processus individuels défensifs et l'estime de soi, et encourager la réussite dans les domaines qui sont importants pour le sujet* »¹⁸. Ces objectifs rejoignent ceux majeurs de la DVP, à savoir, le développement d'une pensée autonome, inscrite dans une pratique communicationnelle entre soi et autrui, où chaque interlocuteur peut être reconnu comme valable. Ainsi, « *certaines cliniciens et éducateurs considèrent que les expériences éducatives et la réussite scolaire doivent être encouragées, comme autant de possibilités pour le jeune de développer des « résistances » face aux situations de l'adversité, aux difficultés de la vie et pouvant pallier les défaillances familiales. Dans les pays anglo-saxons, c'est principalement dans la perspective théorique d'une résilience étayée sur et par un réseau social, que se situent les tentatives de mise en place de modalités d'aide éducative, voire rééducative, visant à aider les sujets quel que soit leur âge* »¹⁹. La résilience est un processus défini au cœur d'une pratique au sein des institutions et se corrèle selon une implémentation de facteurs de protection mis à disponibilité du sujet qui s'en saisit de manière personnelle, au travers des interactions langagières pour construire ses propres résistances. Penser la résilience à l'école revient à penser la mise en œuvre d'une pratique qui puisse apporter une possibilité de résilier avec son passé (au sens de se dégager d'un ancien contrat passé avec l'échec), selon les théories de la résilience assistée²⁰ Cette implémentation étayée par des adultes soutenant requiert la connaissance de la résilience du jeune décrite par le psychologue Jacques Lecomte et nécessite, dans les groupes, de définir et poser la LOI en construisant un LIEN de nature authentique, tout en organisant des interactions porteuses de SENS, qui permettront à l'adolescent de se délier de ses pensées

¹⁷ Boris Cyrulnik « *Construire des centres éducatifs résilients pour favoriser les apprentissages* », Universitat Oberta de Catalunya et Fundació Jaume Bofill, avec la collaboration de l'Institut Français de Barcelone, 2016.

¹⁸ Marie Anaut, *op.cit.* 2008, p.112

¹⁹ Marie Anaut, *op.cit.*, 2008, p.113

²⁰ Serban Ionescu. *Traité de résilience assistée*. Paris : Presses Universitaires de France, 2011

inadaptées pour en construire de nouvelles sanogènes²¹. Michel Tousignant complète cette analyse en affirmant qu'afin d'atteindre ce protocole, il convient de sortir le sujet de l'ISOLEMENT, du NON-SENS et de la HONTE, qui sont les trois facteurs empêchant la résilience²². Ce cadre d'accompagnement à la résilience recourant aux trois facteurs de la loi, du lien et du sens, dégagés de la honte, est nommé processus de résilience culturelle puisqu'assistée par une culture forte et consistante, capable d'interagir avec des adolescents non-discutant, empêchés de penser²³.

Discuter philosophie avec des adolescents non discutant

Les adolescents de lycée professionnel de nos études sont ceux placés en filière scolaire du bâtiment (classes composées de garçons) par défaut (c'est-à-dire sur orientation subie), ceux souvent inclus dans les catégories d'élèves dits « à besoins éducatifs particuliers », comme les primo-arrivants dans un pays, les élèves issus du champ du handicap (physique, mental, psychique) ou ceux porteurs de troubles (langage, comportement, etc.). Le choix de la discussion philosophique se justifie de par une volonté de mettre en œuvre les exigences du philosophe, dans un esprit d'éthique communicationnelle²⁴, c'est-à-dire d'organiser des discussions, ou des conversations de groupe sous l'animation d'un adulte, capables de monter en dialectique par la réversibilité des questions et l'objectif de la conceptualisation. En ce sens, les DVP s'organisent selon un espace-temps scolaire contraint (20 à 50 minutes) et ritualisé (hebdomadaire). Elles visent le déploiement d'une pensée adolescente autonome, autour d'une pratique communicationnelle entre soi et autrui, autour d'objectifs de dépassement des pensées impensées, impensables ou inadaptées. Cette visée maïeutique exercée avec des adolescents fragilisés²⁵

²¹Jacques Lecomte et Stephan Vanistendael. *Le bonheur est toujours possible. Construire la résilience*. Paris, France : Fayard, 2000. Jacques Lecomte. *Guérir de Son Enfance*. Paris, France : Odile Jacob, 2010. Jacques Lecomte. *La résilience : se reconstruire après un traumatisme : une conférence-débat de l'Association Emmaüs et de Normale Sup'*. Rue d'Ulm : Presses de l'École normale supérieure, 2010.

²²Michel Tousignant. Résilience et anthropologie. Comment la culture fait face au malheur collectif ? *Revue Française de psychiatrie et de psychologie médicale*, 74 (8), 2004 pp. 7-11. Michel Tousignant. *Écologie sociale de la résilience*, in Cyrulnik, B. & coll., *Ces enfants qui tiennent le coup. Revigny-sur-Ornain : Hommes et perspectives défavorisés*. (pp.61-72). Sainte Foy : les éditions Multi-Monde, 1998.

²³Serge Boimare. *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod, 2014.

²⁴Michel Tozzi. *Nouvelles pratiques philosophiques en classe, enjeux et démarches*, CNDP-CRDP de Bretagne, 2002.

²⁵Renée-Laetitia Richaud. *Psychanalyse maïeutique à l'adolescence. Sortir de la non-pensée*. Auxerre : HD Diffusion, 2014.

permet de soutenir des forces résilientes dans des moments où l'espace humain s'humanise par des échanges discursifs sur le mode de la parole reconnue comme valable. En œuvrant vers le plaisir de penser et d'interagir, le travail d'élaboration de la pensée dans la DVP permet d'approcher et de nommer les malaises, de verbaliser des sentiments humains, universels importants. L'autorisation des prises de position, où s'affirment et s'affinent les limites psychiques, est ouverte. Cette méthode fut élaborée aux États unis par le philosophe Matthew Lipman, dans les années 70, face au constat des difficultés à penser que posaient ses nouveaux étudiants, venus de confluents différents²⁶. Fondée sur la pédagogie pragmatique et les méthodes actives de John Dewey, sa perspective était de développer chez les élèves une pensée critique et dialogique par le biais de discussions philosophiques, étayées par des supports pédagogiques de type conte, afin de ne susciter ni méfiance ni résistance à l'égard de l'objet didactique ou de la Support éducatif et rééducatif face à des problématiques en champ éducatif et d'enseignement inscrites dans le contexte social élargi d'une culture qui la porte, la discussion philosophique est une *praxis* au service de la mise en marche d'une fonction essentielle : celle du développement de différentes pensées chez les élèves (critique, logique, créative, responsable, métacognitive selon les travaux de Marie France Daniel). Les interactions sont nécessaires et reconnues comme des productions sociales. La pratique de la DVP est un espace de création de liens d'où émergent des compétences développées par la communauté de recherche²⁷, « caractérisée de manière idéale par une recherche interactive, collaborative, exploratoire, sans entrave et une communication libre, libre de toute interférence »²⁸. Grâce au registre conceptuel complet, il est possible de définir comment un groupe-classe peut créer, par leurs différences, des échanges de pensées et d'opinions divergentes tendant vers la construction et l'appropriation des cadres communs. Ce dialogue se travaille en confrontant les différents modes de pensée, « les diverses méthodes d'analyse [et] de perspectives épistémologiques et métaphysiques »²⁹. Et quand les supports écrits à partir desquels les interactions sont enclenchées sont écrits autour du phénomène de résilience comme nous l'avons expérimenté par l'élaboration de supports ad-hoc disponibles sur la plateforme : <https://philosophemes.msh.uca.fr/> , il

²⁶Marie-France Daniel. *La philosophie et les enfants : les modèles de Lipman et de Dewey*. De Boeck, 1997.

²⁷Michel Sasseville & Mathieu Gagnon. *Penser Ensemble à l'école : Des Outils Pour L'observation D'une Communauté de Recherche Philosophique en Action*. Québec : Presses Université Laval, 2007.

²⁸Matthew Lipman. *Thinking in Education*, traduction, N. Decostre, *À l'école de la pensée : Enseigner une pensée holistique*. Louvain-la-Neuve, Belgique : DeBoeck Université, p. 307, 2011.

²⁹Mathew Lipman, 2011, *op.cit.* p. 81.

y a déploiement d'un groupe d'échanges de raisonnements et de pensées autour des questions universelles traitant des problématiques de dépassement et de rebond. La production des discours est culturellement assistée et renvoie à des modalités suivies d'élaboration des pensées des élèves, sur une année scolaire.

Le choix de la méthode Tozzi

Une didactique du philosophe

Le cadre de la DVP est aujourd'hui étudié par une communauté de recherche soucieuse de porter les valeurs de l'élève en qualité de sujet pensant, conduit vers son émancipation intellectuelle³⁰. En cela, la pratique de la discussion à visée philosophique avec des adolescents vulnérables porte des exigences accrues de rigueur didactique et pédagogique tout en les soutenant au cours de leur développement identitaire, dans des dimensions affectives, relationnelles et morales. Le processus de résilience requiert l'établissement d'un lien entre le sujet en demande et une (ou des) personne(s) de l'environnement. Qui dit établissement de liens dit communication, échanges et interactions produites, largement présentes dans les institutions scolaires. Afin de s'inscrire dans un processus de résilience, cette communication doit prendre en compte l'individu dans ses composantes intrapsychiques et sa personnalité ainsi que selon ses modes de comportement dans ses facultés d'adaptation et relationnelles³¹, puisque les échanges langagiers prennent en compte ces trois composantes essentielles de l'individualité personnelle. Contrairement à la communication qui est une transmission d'informations, la discussion est « *une interaction sociale rapprochée (...) ouverte par une question déterminée qui fait problème par ses enjeux et sa difficulté qu'un groupe animé est appelé à examiner en vue d'y chercher des réponses* »³². Dans le cadre de notre contextualisation de la discussion, celle-ci est nommée « *à visée philosophique* » lorsqu'elle comporte plusieurs dimensions, souvent étroitement entremêlées [comme] la nature du sujet abordé [...] le traitement rationnel [et] l'éthique communicationnelle des échanges »³³.

³⁰Emmanuèle Auriac-Slusarczyk et Jean Marc Coletta. *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal, 2015, 432 p.

³¹Marie Anaut. *Psychologie de la résilience*. Paris : Armand Colin, 2015.

³²Michel Tozzi. *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ? Bruxelles : De Boeck, 2007, p. 19.*

³³ Michel Tozzi, *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ? Bruxelles : De Boeck, 2007, p. 20*

Une didactique adaptée

Le philosophe Michel Tozzi travaille sur les méthodes d'enseignement et de mise en œuvre de la discussion à visée philosophique selon une *praxis* définie au cœur d'une didactique philosophique forte. Sa procédure est proche de celle de Lipman, dans ce sens où les visées essentielles de ces deux méthodes sont celles du développement d'une pensée exigeante, de haut niveau, pour des élèves peu familiarisés avec la rigueur. Afin alors de rendre sa méthode intelligible et inscrite dans un cadre didactique normé, qui autorise l'accès au travail avec sa propre pensée et sa réversibilité, Michel Tozzi a développé une matrice didactique autour de trois pôles interdépendants qui sont « *problématiser-argumenter-conceptualiser* »³⁴. Ce dispositif nommé PAC se distingue par le fait qu'il est un dispositif démocratique structuré répartissant des fonctions précises entre les élèves avec des exigences intellectuelles à visée philosophique³⁵. En effet, selon Michel Tozzi, bien que le choix de la question à traiter soit nécessairement contextualisé et réponde aux besoins constatés chez les élèves issus d'un groupe classe, il s'agit surtout de considérer le rôle qui leur est accordé, donc de les inscrire au cœur d'un système destiné à former le citoyen de demain. Nous entendons avec l'auteur la définition du citoyen comme un être subjectivant et pensant sa place inscrite au cœur d'un collectif, capable de comprendre et d'agir sur le réel et sur son devenir, au cœur de la société dans laquelle il s'inscrit. C'est pourquoi, parmi le groupe classe, il désigne et attribue des fonctions responsabilisantes aux élèves, sous les dénominations de « *président-reformulateur-synthétiseur* », pour exemple. Le reste de la classe forme l'ensemble des discutants, mais il peut y avoir des observateurs. Une séquence de philosophie pour enfants peut donc se baser sur différents matériels tels qu'un texte, une image, un film, etc., et se divise en trois temps. Le premier correspond à la phase de problématisation. Suite à la question posée, les élèves mettent des mots sur un problème et se questionnent sur celui-ci. Puis vient l'étape de la phase de conceptualisation, durant laquelle ils tentent de définir une notion en élaborant des distinctions conceptuelles pour préciser le sujet de réflexion. Le dernier stade consiste à ce que les élèves argumentent leur choix de manière rationnelle tout en utilisant le marqueur de causalité « *parce que* ». Ce modèle ressemble à celui de Lipman, dans sa forme et son contenu. La seule différence constatée en DVP se situe au niveau du cadrage du groupe-classe, selon une didactique forte de la gestion de la parole et des affects. En effet, l'impulsivité est canalisée par l'attente du don d'ouverture à la parole, avant la soumission des idées au groupe. Ce jeu d'attente

³⁴ Michel Tozzi et Richard Étienne. *La discussion en éducation et en formation : un nouveau champ de recherches* (Vol. 1-1). Paris ; Budapest ; Torino : l'Harmattan, 2004.

³⁵ Michel Tozzi. L'apprentissage du philosophe. Animer une discussion à visée philosophique, 2011, <https://www.philotozzi.com/2011/03/439/>

est important pour élaborer mentalement l'idée et sa verbalisation qui s'imposent à l'élève, et lui permettre d'apprendre à différer ses propos en les soumettant, non plus sous le mode de la pulsion, mais sous la forme d'un acte cognitif engagé. Le déroulement des séances de DVP est matérialisé au travers de ce schéma en boucle.



Figure n° 1 : schéma de la mise en œuvre de la didactique de Michel Tozzi

Ces approches sont centrées sur le déploiement de l'activité et de la contenance du groupe-classe dans une *praxis* de formation du sujet global, tant au niveau social et citoyen qu'au niveau intrapsychique.

Une didactique revisitée avec les adolescents aux difficultés de conceptualisation

Cette méthode didactique comporte le double avantage de sécuriser les élèves au travers d'une méthode inscrite en champ scolaire permettant de garantir le cadre pédagogique et de transférer à l'enseignant-animateur une méthode qui assure la philosophicité des échanges. Michel Tozzi préconise, dans l'application de sa didactique, de procéder à la problématisation, c'est-à-dire au questionnement des élèves, à l'aide de termes en articulation reliés au conte (exemple de question : « *comme Cocha, savoir une chose permet-il de pouvoir la mettre en œuvre ?* »). La question est fermée afin que les élèves expriment, dans un premier moment, se

positionnent et expriment un point de vue, comme déclencheur de leur parole (les questions articulées autour de concepts ne sont pas, en début de protocole, accessibles aux lycéens). Cette affirmation binaire (*oui/non*) permet alors à l'enseignant de demander à l'élève le second temps du protocole didactique : « *Pourquoi penses-tu cela ?* » ou « *Développe ta réponse* », afin que le groupe déclenche un protocole de conflit socio cognitif. Cette phase est celle du déploiement de l'argumentation, qui correspond pour les adolescents à la recherche des mots du langage, selon l'ordre naturel des mouvements de raisonnement et du faible lexique des élèves issus du champ de l'éducation prioritaire ou spécialisée. Enfin, le troisième moment est celui de la conceptualisation, c'est-à-dire non pas du choix de la bonne ou de la mauvaise réponse, mais celui de la collecte de toutes les définitions et de tous les points de vue émis qui permettent de définir le sens des mots employés préalablement à l'exercice, que les élèves ne comprenaient pas (ex : « *le savoir : c'est ce qui regroupe les connaissances ; le pouvoir, c'est ce qui met en œuvre les connaissances* »). Face au constat des difficultés à faire entrer les lycéens dans le monde des idées et de l'abstraction, et à leur manière spontanée de se saisir du protocole, nous avons repéré que les élèves procédaient toujours selon les mêmes mouvements en trois temps. Nous résumons notre méthode au travers de la matrice du déroulé des séances de discussion, issue des travaux de Michel Tozzi, dont nous inversons alors la troisième et la quatrième opération :

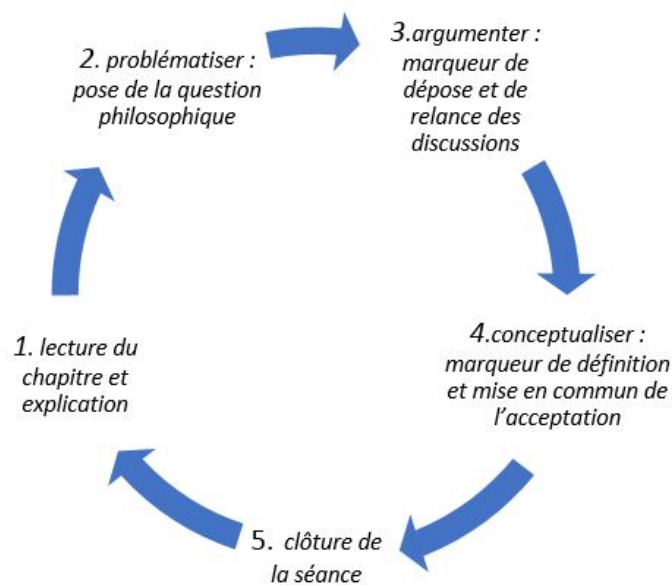


Figure n° 2 : Matrice didactique des DVP dans une praxis de résilience

Illustration de la méthode à partir d'un corpus

Nous proposons une illustration de nos recherches à partir d'un corpus mis à la disposition des chercheurs sur la plateforme créée à cet effet intitulée « philosophèmes »³⁶. Ce corpus est issu de recherches doctorales sur la résilience en discussion philosophique. Il visait à détecter dans les interactions de groupe les mouvements discursifs et écologiques illustrant le processus de résilience.³⁷ Pour ce faire, nous avons détecté ce qui, au sein de la matrice didactique PAC de Michel Tozzi permettait de jouer avec les facteurs favorisant la résilience (lien, sens et loi avec sortie de la honte). Nous illustrons notre méthode et nos recherches à partir de deux corpus de référence (corpus n°1 et n°10). Les noms des élèves ont été anonymisés. Les extraits de corpus mobilisés illustrent les hypothèses avancées à l'aide de l'analyse interlocutoire. Ce travail en pragmatique des discours porte autant sur les énonciations que sur les énoncés et met en exergue les compétences mobilisées par les sept adolescents concernés par cette recherche. Nous détaillons comment les questionnements philosophiques de l'animateur favorisent la création de liens dans les groupes, comment l'argumentation individuelle ou collective permet à l'élève de construire le sens et comment la conceptualisation pose les balises de la loi collective, tous en se dégageant des emprises de la honte.

Illustrations des modes d'émergence de la parole adolescente

Le lien et le maître : questionner

Les modes d'activités dans les DVP et plus particulièrement le questionnement sont aujourd'hui étudiés à l'aide de la pragmatique³⁸ des discours. La phase du questionnement philosophique introduite par le maître se décompose selon deux modes : la phase articulée (concepts philosophiques en opposition, en complément, en évidence ou en contradiction) et la phase binaire (réponse par oui ou non, afin de positionner les élèves dans leurs rapports aux autres et au groupe). La fonction du questionnement, au-delà de l'introduction de la problématique philosophique, permet de déceler deux types de création de lien.

³⁶ <http://philosophemes.univ-bpclermont.fr> Emmanuèle Auriac-Slusarczyk, Lebas-Fraczak, Blasco, & al., 2012.

³⁷ Johanna Henrion-Latché. *Résilience culturelle et discussion à visée philosophique : étude suivie de sept élèves en lycée professionnel*. Thèse de doctorat. Sciences de l'éducation. Université Clermont Auvergne, 2016.

³⁸ Anda Fournel. *Analyse pragmatique et actionnelle de l'acte de questionner. Le questionnement chez des élèves de primaire et de collège pratiquant la philosophie à l'école*. Thèse de doctorat. Linguistique. Université Grenoble Alpes, 2018.

Sur le questionnement nominatif :

Lorsque la question posée par l'enseignant est en direction d'un élève ou interroge directement son point de vue exposé à l'ensemble du groupe, la discussion est clôturée par un refus ou un interdit de réponse (exemple extrait du corpus n°10) :

40 : Enseignante : et toi Léa

41:Léa : je [ne] sais pas

Extrait du corpus n°10

Dans le premier exemple, Léa clôt l'interaction non pas par un refus de la conversation, mais par l'interdit de penser et oser l'expression en groupe, sans se justifier. En revanche, dans le second exemple, Dylan (nom anonymisé, qui fait partie des leaders du groupe de DVP), clôt de la même manière l'interlocution, mais en se justifiant :

77 : Enseignante : Dylan on [ne] t'entend pas beaucoup

78 : Dylan : ben je [ne]sais pas moi j'écoute

Extrait du corpus n°10

Dans les deux cas, l'acte du questionnement nominatif en groupe rejoint la peur de la réponse et de l'interrogation telle qu'elle se rencontre sous la forme scolaire. Bien que le questionnement nominatif permette de ne léser aucun sujet, il ne porte pas les produits d'interlocutions favorables au développement de la pensée et de la parole.

Sur le questionnement collectif :

Lorsque la question posée par l'enseignant sollicite le point de vue du groupe, celui-ci s'exprime de manière affirmée, en contradiction (réponses binaires oui/non), et enclenche les discussions de groupe entre élèves eux-mêmes, autorisant les discussions vers la compétence émotionnelle, se dégageant de l'emprise du maître (exemple extrait du corpus n°1).

56 : Enseignante : moi j'aimerais revenir sur ce qu'à dit Dylan

57 : Alan : allez Dylan # dis-nous tout

58 : Dylan : je suis un peu psychiat[r]e

59 : {Rires}

Extrait du corpus n°1

Lorsque la question posée par l'enseignant sollicite de manière articulée l'ensemble du groupe, assurant la philosophicité, les échanges entre élèves s'organisent seuls, permettant le conflit sociocognitif et s'inscrivant dans le cadre de l'exposé des valeurs et le cadre de la loi (exemple extrait du corpus n°1)

60 : Enseignante : peut-on vivre heureux quand on ne tient pas compte des autres (...) alors je vais vous donner un exemple # pour être heureux j'ai besoin d'argent #, mais comme j'en gagne pas j'ai besoin de braquer une banque # donc je vais être heureux en braquant une banque #, mais je vais faire du mal au banquier # heu # à ce moment-là # on va répondre au principe de plaisir #, mais est-ce que c'est ça être heureux

- 61 : Dylan : NON
 62 : Alan : non on peut travailler
 63 : Jean : ben il faut en trouver du travail d[é]jà
 64 : Dylan : surtout à l'heure actuelle

Extrait du corpus n°1

Le questionnement permet la production d'interlocutions, la création et l'analyse des liens dans le groupe. Le questionnement individuel, plus encore lorsqu'il est nominatif, ne semble pas répondre de manière efficace à la production d'interlocutions entre les membres de la communauté de recherche exercée dans une visée résiliente, puisqu'il conduit vers des clôtures des discours. En revanche, le questionnement collectif permet de produire des interlocutions inscrites dans l'ordre du cognitif et de la loi, d'où dérive quelquefois de l'émotionnel. La compétence émotionnelle est produite par les élèves entre eux. Ainsi, le processus de création de liens est schématisé dans la figure ci-dessous :

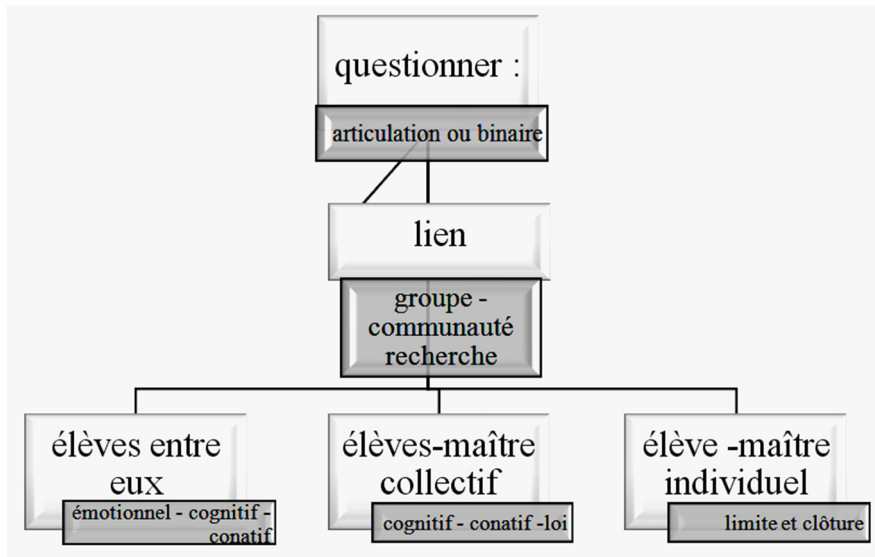


Figure n°3 : organisation de la construction du lien en DVP

Le rôle du maître dans l'organisation des discussions à visée résiliente se dégage dans la nécessité d'apporter et de garantir le cadre de la loi, en organisant la construction de l'émergence de la parole des élèves entre eux, afin que les expériences, les représentations, les problématiques individuelles puissent advenir dans les discours. Le tutorat de résilience initial « maître-élève » se décale légèrement de la relation duelle telle qu'elle ne peut se mettre en œuvre dans les récits sur le tutorat de résilience à l'école, et confirme que nul ne peut s'improviser ou s'introniser tuteur de résilience. Le lien, indéfectible et de confiance entre l'enseignant et les élèves, est construit afin d'organiser les ressources résilientes et permettre au sujet de les puiser et les construire seul, sur le mode de l'intégration dans une culture étayante et non intrusive caractérisée par la communauté de recherche philosophique. Le lien entre les membres de la communauté, lorsqu'il est travaillé avec des élèves à besoins particuliers, implique le respect absolu de la parole des adolescents, de leurs décisions, de leur manière d'être au monde ainsi que de leurs symptômes qui, au-delà du caractère invalidant, sont ceux sur lesquels il importe de s'appuyer afin de conduire au dépassement.

Le sens et le maître : argumenter

La phase de l'argumentation étudiée au sein des deux corpus de référence permet de mettre en évidence les compétences de définition, puis d'expression des modes de discours des élèves, après éloignement de la question philosophique initiale. Elle permet le processus de construction du sens au travers du partage des représentations et des idées du groupe, ciblées dans des problématiques particulières, qui se manifestent de manière symptomatique. Il apparaît que celui-ci se met en œuvre en dehors de toute influence du maître, mais sous la contradiction qu'il apporte au niveau de la reprise des discours et de l'approfondissement des pensées. Le rôle du maître dans la construction du sens est premier et s'inscrit sur le mode de l'accompagnement et de la relance (mode actif), comme le nécessite alors le travail de résilience, résilience comprise comme un acte de création et de dépassement, donc d'efforts, au sens de Freud³⁹, de conduite des sujets passifs vers des sujets capables d'aimer et de travailler.

³⁹Sigmund Freud. L'intérêt de la psychanalyse in Résultats, idées, problèmes. Paris : PUF, 1984, p.187-213, 1913.

Construction entre élèves

Quand le sens est construit entre élèves (principalement), il se manifeste sur le mode de l'humour ou de la parole personnelle, comme un cheminement de l'expression de l'autre à Soi. En ce sens, il permet la libération de l'expérience individuelle et ose la compétence émotionnelle et conative (exemple extrait du corpus n°10) :

48 : Enseignante : comment est-ce que # est-ce que c[e n]'est pas heu # on dit toujours quand on est face à une situation et qu'on [ne] trouve pas de solution [il] y a deux façons de voir la situation # de voir le verre # soit à moitié vide soit à moitié plein

49 : Jean : à moitié plein

50 : Louis : moi le verre il est toujours à moitié plein

51 : {rires}

52 : Bastien : ho ben moi il est plein jusqu'à ras bord

Extrait corpus n°10

Construction isolée de l'élève

Lorsque le sens est apporté en dehors contexte de la question philosophique, il est construit de manière isolée. L'élève se raconte ou aborde l'expérience narratologique, autorisant la construction du sens sur le mode raisonné, cognitif, puisque rarement repris par le groupe, qui est cependant sollicité comme facteur sécurisant pour valider les réponses attendues (extrait du corpus n°10) :

196 : Dylan : ça prouve qu'on choisit Louis # ça prouve qu'on choisit son avenir # ça prouve hein

197 : {silence}

Extrait corpus n°10

Si le sens se travaille entre élèves de manière spontanée, il semble complexe lorsqu'il est introduit par l'enseignant, qui ne parvient pas à l'interroger chez les élèves, et principalement si le questionnement autour du sens s'inscrit dans le domaine de l'émotionnel (extrait du corpus n°10). L'exemple ci-dessous expose les difficultés et la clôture des discussions quand le maître questionne la compétence ou les représentations d'eux-mêmes des adolescents à parvenir à se détacher d'une situation affective complexe pour oser la réversibilité des opinions, et se mettre à distance de l'impulsivité et du registre de l'émotionnel.

- 72 : Enseignante : est-ce que vous vous y arriver
73 : {silence}
74 : Enseignante : est-ce qu'on arrive souvent quand on est face à une situation qui pose problème de changer son regard
75 : Jean : ça dépend c'est quoi
76 : {silence}

Extrait corpus n°10

Construction maître-élève

Quand le maître revient sur le sens construit collectivement, il amorce la phase de consensus qui apporte la conceptualisation. Le rôle du maître est alors d'organiser la contradiction, la réversibilité de la pensée sous une articulation philosophique, afin de s'assurer de la faisabilité du raisonnement individuel puis collectif, sans échappatoire ou évitement de l'interlocution, et des pensées non pensées, comme dans cet extrait (extrait du corpus n°10) :

- 201: Enseignante : et comment est-ce qu'on peut imposer ses choix à quelqu'un (...) comment est-ce que # d'ailleurs est-ce qu'on a le droit d'imposer ses choix à quelqu'un
202: Jean : ouais
203: Dylan : non
204: Dylan : non
205: Jean : si
206: Dylan : non
207: Enseignante : non
208: Louis : non
209: Enseignante : alors pourquoi [il] y en a qui disent si et d'autres non # justifiez (...) donnez-moi des exemples
210: Jean : parce que c'est notre choix
211: Louis : ben non
212: Dylan : ben oui # ben non alors
213: Louis : si t'as pas # si t'as pas envie de faire ça tu l'fais pas # p[u]is c'est tout
214: Enseignante : oui mais par exemple ta mère veut que tu sois # heu pompier # mais toi tu veux être éboueur # est-ce que t'as le droit de lui dire # d'imposer ton choix que d'être éboueur
215: Dylan : ben oui

- 216: Louis : j'lui dis non j'ai pas envie de faire ça et p[u]is c'est tout
 217: Bastien : oui tu peux imposer ton choix
 218: Louis : au pire si elle insiste j'lui dis bon maintenant tu me #
 t'arrêtes de m[e] faire chier {sic} //
 219: Dylan : sinon t'es victime madame
 220: Enseignante : sinon t'es victime

Extrait corpus n°10

Le rôle de l'enseignant dans la construction du sens chez les adolescents, sous un premier abord effacé, importe d'être considéré sous un rôle pédagogique et éducatif. Loin de la volonté de modélisation de la pensée, l'intervention du maître est celle de conduire vers l'éclosion de nouvelles pensées, donc d'une nouvelle personnalité possible. La construction du sens majoritaire que nous décelons est celle du collectif et se fait principalement par les élèves entre eux. La troisième, mais supposée efficace modalité de construction du sens est organisée par les élèves eux-mêmes, à l'aide d'outils et de supports de symbolisation, au travers du conte. Les trois modalités de construction du sens dans une discussion philosophique à visée résiliente se synthétisent dans le schéma de l'argumentation et du rôle de l'enseignant ci-dessous :

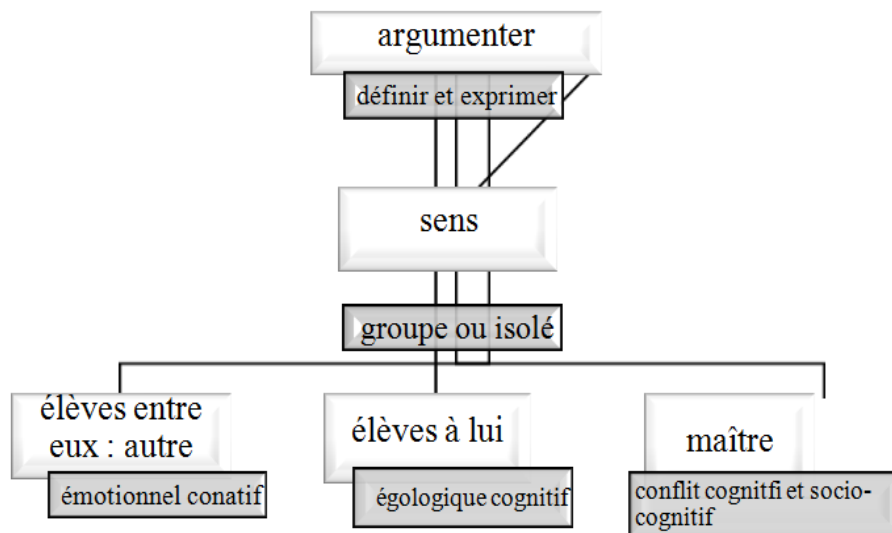


Figure n°4 : organisation de la construction du sens en DVP

Ce dispositif rejoint les travaux sur les liens entre récits et résilience, et la manière dont un sujet s'approprie et construit seul le sens de son histoire, inscrite dans un collectif humain et une culture donnée. Les réponses ne sont pas apportées, mais discutées au travers de l'expérience des héros du conte et de la pluralité des opinions du groupe, préalablement inscrites dans le cadre de la loi, amenée par le questionnement. Le sens construit est supposé préventif, à défaut d'être curatif, en ce sens où il permet de ne pas emprunter des chemins réflexifs cliniques ou psychologiques dont le maître ne saurait être garant à l'école.

La loi et le maître : conceptualiser

La phase de conceptualisation qu'apporte le maître au travers de la synthèse des idées émises, des expériences individuelles narrées et des représentations collectives et individuelles partagées, se déroule selon trois modes distincts, tous trois correspondant aux phases de construction de la loi individuelle, puis collective, selon la mise en œuvre de compétences différentes selon les modes d'organisation des discours.

Conceptualisation maître-élève

Le maître dispose de différentes questions pour permettre à la conceptualisation d'advenir autour de la loi. Quand celle-ci est apportée par un choix alternatif, elle s'affirme dans la clôture au travers de la réponse choisie, réponse de validation ou de réfutation du choix. La réponse spontanément émise des élèves ne permet pas le développement ou l'étayage explicatif de la pensée de l'adolescent. La valeur étant préalablement posée, ils ne remettent pas en cause leur positionnement (exemple extrait du corpus n°10) :

126 : *Enseignante : alors par exemple je rencontre une heu # une fille dans la rue ou un garçon dans la rue# je Je tombe amoureux (...) heu je me dis voilà # ho la chance # j'ai rencontré la femme ou l'homme de ma vie # c'est quoi c'est le destin ou c'est le hasard*

127 : *Jean : le hasard*

128 : *Louis : le hasard*

129 : *Alan : le hasard*

130 : *Dylan : le hasard*

Extrait corpus n°10

La stratégie philosophique consiste alors pour le maître à articuler les réponses et les choix des élèves pour leur permettre d'argumenter et d'inhiber, donc de choisir, des réponses adaptées et justifiées. En ce sens, l'apport de la conceptualisation dans la construction du rapport à la loi rejoint la démarche didactique philosophique qui

définit que « *je ne peux problématiser une question, c'est-à-dire expliciter le problème philosophique qui la sous-tend, que si je conceptualise ses notions* »⁴⁰

Conceptualisation élèves-élèves

Ainsi, après apport de la question philosophique, les élèves créent le dilemme entre eux, au travers du partage de leurs valeurs respectives et des interrogations ou des divergences que celles-ci apportent, en rapport avec la loi préalablement incorporée dans la réponse de groupe. La stratégie de l'enseignant, lorsque la question sur le positionnement induit la clôture de la discussion, est la relance de celle-ci au travers des certitudes émises (exemple extrait du corpus n°10). Ces échanges permettent de se décaler également de l'ordre du cognitif afin de traduire de l'émotionnel dans les réponses et dans les productions des adolescents. Les certitudes mises en doute ou en contradiction heurtent les croyances préalables et contraignent, sous couverture de la conviction ou de l'imposition, à développer des arguments partagés dans le groupe. L'articulation « *parce que* » est à même de traduire le recours à l'exemple nécessaire pour justifier sa position, et garder la consistance de ses propos face au groupe qui, par jeu interlocutoire, se positionne.

131 : Enseignante : et pourquoi est-ce que des fois on dit # ho c'est le destin qui l'a mis sur ma route

132 : Jean : ho c'est des XX # pa[r]ce que si on s[e]rait pas sorti on l'aurait pas vu

133 : Enseignante : alors c'est quoi à votre avis le destin ou le hasard

134 : Jean : les deux

135 : Bastien : le destin

136 : Jean : les deux

137 : Louis : pour moi c'est le hasard

Extrait corpus n°10

Conceptualisation isolée

Les convictions ou les croyances provoquent des prises de parole isolées, qui tentent d'aller au bout du raisonnement collectif au sein du groupe. Dans ces moments, le positionnement des élèves évolue depuis les certitudes vers les doutes ou les remises en cause, en laissant place au conflit sociocognitif, également porteur de compétences émotionnelles aptes à créer des liens dans la différence des points de vue et des opinions. Le mode d'organisation permet au registre multimodal de se mettre en œuvre, quand l'interrogation et/ou l'interjection portent sur les méta-représentations ou les expériences individuelles (extrait du corpus n°10).

⁴⁰ Michel Tozzi. *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie*. Lyon : Chronique Sociale, 2005, p. 145.

- 65 : Enseignante : est-ce que c'est facile ça
 66 : Alan : ben non
 67 : Jean : non pas trop
 68 : Enseignante : parce que//
 69 : Jean : ça dépend l'état qu'il est {sic}
 70 : Enseignante : et est-ce que ça peut être une solution
 71 : Jean : ouais pour oublier des # trucs

Extrait corpus n°10

La valeur est apportée au débat sur le mode personnel, égocentré, au travers de l'interrogation souvent rapportée au conte ou aux situations des héros. L'expression de cette valeur, ensuite discutée, dérive de l'élève vers le groupe pour être rapportée au maître, dont la réponse (l'approbation, le désaccord ou la réécriture) consolide de manière supposée les propos des élèves reconnus alors comme auditeurs et interlocuteurs valables. Il y a ensuite positionnement collectif (approuvé ou non,), mais non remis en cause par les participants (extrait du corpus n°10)

235 : Enseignante : donc moralement est-ce qu'on a le droit d'imposer un choix à quelqu'un

236 : Louis : non

237 : Jean : non

Extrait corpus n°10

Ainsi, trois modes de discussion de la loi et de la conceptualisation de celle-ci dans les discussions philosophiques à visée résiliente sont matérialisés dans cette figure :

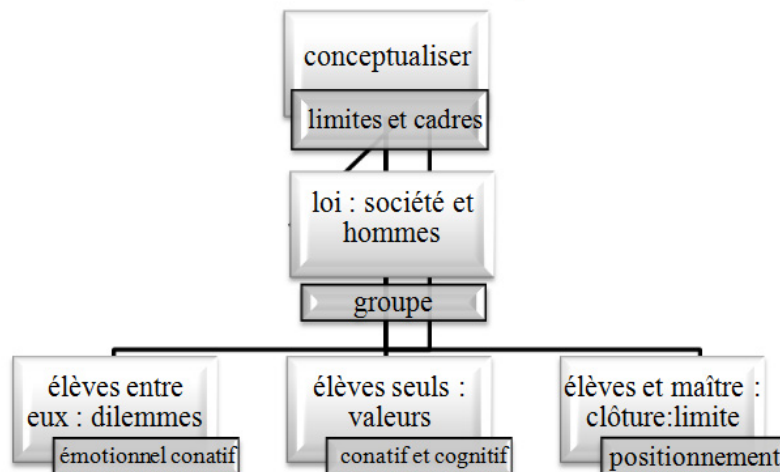


Figure n° 5 : organisation de la construction de la loi en DVP

La loi est rapportée à sa fonction au sein de la matrice de la résilience comme l'invariant qui permet à toute construction sociale de s'établir sur le mode du respect des valeurs individuelles, comprises dans celle du collectif. Au-delà des oppositions et des divergences, la discussion sur le mode personnel et fondamental (loi des hommes) dépassant l'aspect juridique (loi sociale), imbriquée l'une dans l'autre et discutée dans le cadre de l'humanité, permet la négociation et l'adhésion au discours ancré dans la culture commune. La loi fondamentale et humaine est posée comme ce qui empêche et autorise le fonctionnement collectif, dans une visée non pas de conciliation des modes opératoires communs, mais de reconnaissance des interdits fondamentaux et de préservation des libertés individuelles.

Discussions

Didactique et incertitudes

La lecture des extraits d'interactions avec les adolescents permet de mettre en évidence quels actes sont mis en œuvre dans les DVP dans une *praxis* de résilience assistée au travers des catégories des discours et de l'organisation des séances du maître. Il se dégage qu'afin de créer du sens, de la loi et du lien dans le groupe, il importe de prendre en compte quels types de compétences (cognitives, conatives, émotionnelles, sociales) sont utilisées par les élèves et comment le maître s'autorise à les apporter et à les relancer auprès des participants.

La problématisation se pose comme l'amorce de l'interrogation du sens, qui engendre une posture première défensive de réponse inscrite dans la loi. C'est en procédant au rappel et au renforcement du questionnement philosophique, c'est-à-dire à l'entraînement aux dilemmes articulés, qu'il est possible de faire naître le sens, qui s'inscrit dans la narrativité de soi au travers du questionnement de l'autre. La problématisation est ainsi l'amorce de l'activité de réflexion, puis de raisonnement, nécessaire à l'entrée en processus de résilience, pour dépasser un état antérieur inadapté et non pensé.

L'argumentation qui arrive en seconde position dans nos séances est construite autour des valeurs préalablement ancrées comme des dogmes ou des *doxa* dans la construction des adolescents. C'est au travers de l'articulation de la question philosophique proposée à l'élève que la définition des termes mis en jeu au regard de la complexité à penser fait naître le doute, l'incertitude, qui ébranle le préalablement pensé et laisse voir la possibilité de penser de manière élargie. Il s'ensuit un jeu de discussions qui, au-delà des validations ou des réfutations, fait émerger des doutes, cognitifs puis métacognitifs, nécessaires à la mise en œuvre d'une logique de développement de langage, face à la logique constructive infinie

du dialogue philosophique. Le langage fait naître le langage. La difficulté à choisir face aux choix argumentés oblige l'adolescent à de nouveaux positionnements, mais principalement, à formuler de nouvelles hypothèses (« et si »). Le choix est ce qui caractérise la vie adulte et citoyenne. Choisir devient possible par la remise en cause de ses propres opinions, dans une logique d'argumentation de la valeur à l'autre, sans emprise, ni contrainte, ni pensées déjà-pensées par d'autres. Le choix fait émerger la possibilité de conceptualiser et de définir philosophiquement une notion problème complexe, en engageant le rapport de la pensée au langage et de la pensée avec elle-même par les liens conceptuels engagés. L'approche langagière aide à construire le sens du mot et une approche extensive en permet son application dans le réel de l'adolescent. La didactique philosophique de Michel Tozzi est un protocole qui permet de jouer avec la création de liens dans le groupe en visant le sens par des questions articulées dont se saisissent les élèves entre eux, sur le mode du désir de la narration de l'expérience personnelle et d'eux-mêmes. Si le maître tente seul l'approche émotionnelle de l'histoire des héros ou des questions, nous constatons que les élèves se réfugient dans les contenus du discours de la loi. Le face à face maître/sujet pris individuellement dans les discours émotionnels ne semble ni efficace ni efficient, puisqu'il acte la clôture des discours. Cependant, il importe de constater que l'ordre de la matrice peut conduire à des résultats différents des attendus, par la libération d'une parole jusque-là, vécue comme confisquée par la méconnaissance de l'activité du philosophe. Ainsi, certaines questions n'entraînent pas de réponse ni de relance des discussions. En ce sens, la matrice didactique philosophique est efficace, mais non garantie par le maître seul, puisque reposant sur les interlocutions du groupe, avec des degrés d'incertitude qui forgent l'activité réflexive.

Incertitudes fécondes d'une didactique clinique ?

La matrice didactique du maître permet de mettre en œuvre des interlocutions, une conversation philosophique avec des modalités d'enchaînements discursifs, au travers du développement de compétences qui se situent sur trois niveaux progressifs : d'une part la compétence discursive et dans un second temps, la compétence à interagir et à dire, et revenir sur ses dires. La capacité à produire un discours isolé d'un interlocuteur se dissocie de la capacité à rebondir sur les discours de l'autre. Cette donnée est essentielle dans le cadre d'un protocole portant sur la résilience, puisque nous savons que l'accès à l'activité narratologique d'un adolescent en état d'hébétément peut se faire sous une forme isolée (pour exemple, le cas de l'écriture de soi au risque de l'inabouti), mais principalement dans la capacité à parler de soi avec la condition qu'un autre prête un psychisme authentique, qui est la « condition

principale à la résilience »⁴¹. Et dans ce cas, pour que la parole efficiente émerge, il est nécessaire que la compétence interactionnelle soit activée, de manière à ce que le récit de soi puisse advenir sans manipulation ni extraction, mais par la spontanéité et l'avènement de la pensée narratologique cheminant vers la cohérence.

La matrice de Michel Tozzi PAC permet la mise en activité de la discussion à visée philosophique, garantissant sa philosophicité et son caractère universel. Si l'ordre peut en être modifié en fonction des styles d'animation de l'enseignant, ou des propres avènements dialogiques des élèves lors des inversions des fonctions, nous nous sommes aperçus, dans nos corpus, que l'ordre PAC fut tantôt respecté, tantôt inversé, en fonction du degré d'émotions mis en jeu par les adolescents. Cet ordre matriciel répond à la nécessité du cadre structurant, sécurisant et interdépendant dont les élèves ont besoin au regard de leurs expériences de vie délétères. Comme le souligne Michel Tozzi « *on ne rend en effet une affirmation problématique qu'en argumentant son doute. Et on ne problématise une question qu'en définissant le sens de ses termes, car une question philosophique est toujours une interpellation sur une notion, ou sur la relation entre plusieurs notions* »⁴². Ces trois fonctions sont des exigences intellectuelles (exigences de problématisation, d'argumentation, de conceptualisation) qui vont permettre le passage du dire ce qu'on pense à penser ce qu'on dit. L'accès au processus de mentalisation passe par une phase de mise en marche de la pensée, donc par un processus de didactisation, qui permet la résilience, puisque « *l'impossible accès au symbolique, au langage, entraîne bien sûr l'impossible accès à tout processus d'élaboration psychique* »⁴³ donc à la résilience. Si la matrice est une amorce précieuse pour l'animateur de séances de DVP, elle se complète des travaux sur la clinique de la DVP notamment introduits par Jacques Lévine⁴⁴.

Du philosophique à la clinique

La matrice PAC de Michel Tozzi et son rôle dans la construction identitaire et sociale de l'enfant⁴⁵ sont ainsi transférables à la matrice d'accompagnement à la résilience du jeune (lien, sens et loi) selon une lecture en trois temps. Par

⁴¹Renée-Laetitia Richaud. *Psychanalyse maïeutique à l'adolescence. Sortir de la non-pensée*. Auxerre : HD Diffusion, 2014, p. 51.

⁴²Michel Tozzi. Sur la didactique de l'apprentissage du philosophe. Un contentieux historique et actuel, 2009. URL : <http://www.philotozzi.com/2009/12/didactique-de-l%E2%80%99apprentissage-du-philosophe/>.

⁴³Claude de Tychey. *Violence subie et résilience*. Paris : Erès, 2015, p. 163.

⁴⁴Jacques Lévine et Jeanne Moll, *op.cit.*, 2012.

⁴⁵Michel Tozzi. La construction identitaire de l'élève par le questionnement et la discussion à visée philosophique. *Tréma [en ligne]*, 33 – 34 | 2010, mis en ligne le 01 décembre 2012, URL : <http://trema.revues.org/2519>

« construction identitaire », nous entendons l'accès au sujet comme être pensant, c'est-à-dire capable de se penser lui-même par lui-même dans un cadre interactif (avec les autres). Par la problématisation de questions concernant les relations humaines, de conceptualisation de notions abstraites aboutissant à une définition communément acceptée du groupe, d'argumentation rationnelle et critique de leurs propres réponses, dans une visée de vérité, il est possible de mettre en œuvre les procédures de lien, de sens et de loi, structurant et soutenant la construction de l'individu. Le langage, créateur de liens, permet l'accès à la pensée réflexive qui, elle-même, permet le processus de socialisation en se détachant des emprises mortifères de la honte. L'implémentation de la résilience en institution supplée aux fonctions défaillantes du milieu des élèves, et renvoie au protocole de résilience assistée dans des institutions au cœur d'une culture qui intègre. Par l'application didactique, il est possible de penser une pratique implémentable dans le scolaire qui tienne compte du sujet dans sa globalité, qui lève les obstacles épistémologiques liés au savoir et à leur transmission, dans le cadre de la loi retrouvée, des liens sécurisants établis et du sens de sa propre parole, ôtée de la peur et de la honte.

Le conflit sociocognitif et sociolangagier, corrélés au langage intérieur, permettent de faire émerger un esprit critique et dialogique chez les élèves en les protégeant des pensées déviantes ou fuyantes, génératrices d'empêchement, et instigatrices de représentations insensées. Inscrite dans un cadre multimodal, où les compétences sociales engendrent des compétences civiques et citoyennes dans lequel sa parole est reçue comme valable, la DVP « *contribue à l'éducation civile et civique des élèves, dans un espace scolaire public de discussion qui développe dans ce lieu protégé par des règles une laïcité de confrontation et non d'indifférence* »⁴⁶. Dans ce lieu démocratique se joue le processus de la socialisation, comme la capacité de se voir autre et semblable, sous et par le regard des autres, et offre la possibilité de s'abstraire de soi. Cette capacité à comprendre et accepter l'altérité protège des discours mortifères sociaux qui entretiennent et alimentent les images négatives ou idéologisées. La matrice didactique corrélée aux facteurs d'implémentation d'une résilience permet de conduire un processus de construction ou de reconstruction d'un adolescent selon un cheminement éducatif qui s'ancre dans les vulnérabilités initiales et conduit au rebond résilient. Reste à déterminer comment s'effectue le passage du pédagogique à la clinique par l'activité du philosophe.

⁴⁶ Michel Tozzi. Sur la didactique de l'apprentissage du philosophe. Un contentieux historique et actuel, 2009. URL : <http://www.philotozzi.com/2009/12/didactique-de-l%E2%80%99apprentissage-du-philosophe/>.

Conclusion

Face à la complexité décrite par Edgar Morin dans un monde en mutation, l'étude des vulnérabilités adolescentes, fussent-elles déviantes, nécessite de repenser les modalités d'implémentation de renforcement des résistances conduisant vers la résilience. La DVP par l'espace-temps qu'elle met en œuvre, offre un contenant et des contenus susceptibles « *de créer une situation salutogène pour le sujet, selon une programmation linguistique dirigée, avec le soutien de l'attachement collectif comme source de cohérence interne. Fournir un lien social sous toutes ses formes et du sens à l'événement est la clé du succès, puisque les tranquillisants naturels efficaces sont le soutien et le sens* »⁴⁷. Au terme de la mise en relation de la résilience assistée par la matrice philosophique de Michel Tozzi, manifestée par les marques des discours des adolescents et mise en œuvre dans le cadre des discussions à visée philosophique étayées par un conte *ad hoc* parlant de la résilience, animée par l'exigence de la matrice philosophique de Michel Tozzi, il est possible d'étudier et de mettre en œuvre des interactions langagières intrigantes faisant appel au désir du penser. Loin de la modélisation de la pensée, à bonne distance des croyances, des doxas et des préjugés, il s'agit de tester de nouveaux dispositifs renforçant les résistances adolescentes et de « *s'intéresser aux changements que l'on constate et aux conditions affectives et culturelles qui modifient la réceptivité d'un organisme. En créant de nouvelles périodes sensibles, le sujet prend d'autres empreintes qui modifient son style affectif. Ces virages permettent l'apprentissage d'habiletés relationnelles inattendues et instaurent une différente manière de goûter le monde* »⁴⁸. La philosophie offre lieux et moments permettant « *l'adoption d'une stratégie d'intervention de type maïeutique* » favorisant la résilience, en remplaçant « *le caractère souvent directif, contraignant, intrusif même des interventions classiques par un véritable accompagnement qui, en facilitant l'actualisation des compétences de la personne et leur utilisation pour faire face à l'adversité* » ce qui « *façonne la résilience* »⁴⁹. Résistance et résilience, du passé vers l'avenir, nt le sujet adolescent en devenir, le projettent vers un possible que tout à chacun, enseignant, éducateur, praticien, peut accompagner.

⁴⁷ Claude de Tychev, 2015, *op.cit*, p. 39.

⁴⁸ Boris Cyrulnik et Jean Pierre Pourtois, *op.cit*. 2007, p. 136, 137.

⁴⁹ Serban Ionescu. *Traité de résilience assistée*. Paris : Presses Universitaires de France, 2011, p. 15.