



La discussion philosophique à visée résiliente comme praxis de mobilisation de la pensée en faveur de l'adolescence hébétée: approche par la didactique clinique



4^e Colloque International IDEKI- Didactiques et métiers de l'humain
Pont à Mousson, 2 & 3 Décembre 2021 – Henrion-Latché Johanna

La discussion philosophique visée résiliente?

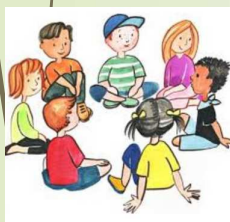
- ▶ En appui sur les travaux sur l'approche clinique en DVP (Lévine & Moll, 2004) et sur la conversation clinique (Villatte, Villatte & Hayes, 2019), la discussion philosophique à visée résiliente (Henrion-Latché & Tozzi, 2016) est une méthode de discussion philosophique mettant en jeu les concepts et principes du processus de résilience, dans les cadres discursifs collectifs d'accompagnement à la résilience du jeune (Lecomte, 2004; 2010) par la didactique de la philosophie (Lipman, 1975:1995) et du philosophe (Tozzi, 2010)
- ▶ Objectif : aider à exploiter le rapport pensée/langage pour mesurer/ accompagner les différentes formes de résilience et la reprise du développement psychologique chez les adolescents dysfonctionnels en LP
- ▶ Didactiques: Pensée/langage (Vygotski, Bruner) : développer une forme d'apprentissage apprise nécessaire à la modification de toutes les autres formes d'apprentissage (habituation ; apprentissage répondant / opérant ; apprentissage social ; apprentissage émotionnel/relationnel)

La discussion philosophique fait son entrée officielle en lycée professionnel

(BO. n°15 du 15 avril 2021) intégrée aux ateliers de philosophie



- Fruit de nombreuses expérimentations en lycée professionnel (Henrion-Latché, 2016; Henrion-Latché, Auriac-Slusarczyk, & Tozzi, 2018) avec des élèves scolairement et socialement fragiles, empêchés de penser (Boimare, 2004) porteurs de troubles de la pensée et du comportement (Richaud, 2014), elles constituent des espaces de développement du langage, de l'argumentation et de la pensée permettant d'être réinvestis dans les situations professionnelles et réflexives
- Finalité dans les textes: « *encourager la pratique d'un dialogue construit* » pour conduire « *les élèves à savoir prendre de la distance par rapport à leurs opinions, à clarifier des notions fondamentales dont il est fait un usage quotidien et à travailler le langage* »
- Et quand elles mettent en jeu l'accompagnement à la résilience du jeune (Lecomte, 2011), on parle alors de discussions à visée résiliente



Discussion à visée résiliente & déontologie

1. un dispositif situé (loi):

- Cadre de bonne contenance garanti par l'adulte;
- Ingénierie pédagogique d'anticipation animée par des didactique(S) (de la philosophie, du philosophe, professionnelle.. clinique?)

2. des questionnements à hauteur d'adolescent (liens)

- partir des problématiques universelles communes aux adolescents (mort, amitié, etc.)
- amorcer les discussions à partir de supports (type conte, mythe ou récits ou textes philosophiques) ou de concepts situés
- questions d'orientations didactisées à partir d'un livret d'accompagnement



3. des problèmes, des dilemmes et des définitions par et pour l'apprentissage du philosophe (sens)

- proposer des questionnements philosophiques
- accueillir tous les arguments
- rebondir sur les propos, les mettre en tension, questionner, faire argumenter, contredire, relancer...
- chercher à dégager des définitions et des concepts

Dans un cadre éthique & déontologique circonscrit pour amorcer les questions dont certaines orientations (résilience) peuvent impacter les élèves

Henrion-Latché, J. & Tozzi, M. (2017). Discussion à visée philosophique et résilience: déontologie, pratique de l'enseignant et style d'animation dans la conduite de discussions philosophiques à visée résiliente. Pp. 168-186

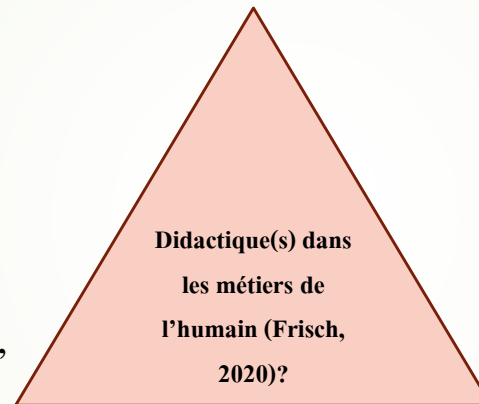


Difficultés de mise en œuvre: malgré les didactiques dans les dialogues philo

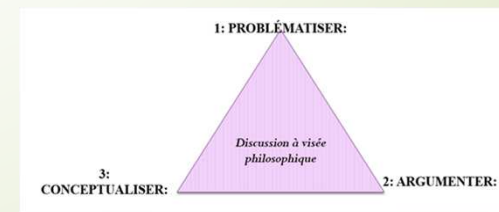
1. **Didactique Lipmanienne de la philosophie:** apprendre à bien penser, la pensée raisonnable et raisonnée: matériel pédagogique et didactique adaptés aux stades de développement de l'enfant : **Savoirs et connaissances par la pensée raisonnable**



3. **Didactique clinique?** à ce jour, Levine & Moll, 2008 ou Jean Ribalet sur la souffrance, 2011: **acceptation de la subjectivité dans les discussions (opinions, expériences, PDV) de la place du sujet pensant comme diagnostic, ce dont tente de se tenir à distance l'enseignant (Kerhom, 2015)**



2. **Didactique Tozzienne du philosophe:** guide en 3 temps pour animer la séance: sécurisation des séances : **technique de lancement de la pensée et d'argumentation autour du concept**



Opinions et subjectivités à distance des didactiques?

- Communauté de chercheurs internationaux en didactique des discussions philosophiques (Bucheton, 2004; Go, 2014; Tozzi, 2010, Specogna & St Dizier De Almeida, 2018, Daniel, 2011, 2016)
- **OBJECTIF DIDACTIQUE:** « *l'enseignant est le garant et le médiateur des savoirs de la culture qu'il a en charge de transmettre, des valeurs, des méthodes, des formes de discours, des normes, des relations dans la classe* » (Bucheton, 2004, p. 60): cadres socio-institutionnels à l'école
- Mais avec des adolescents fragiles dans les discussions « *le guidage des élèves pas à pas dans le franchissement d'obstacles hiérarchisés (obstacles ou facilitateurs) qu'une didactique très techniciste a précisément repérés et anticipés, cet idéal de rationalité parfaitement lisse et sans scories qui permet de bien classer, immobiliser et réifier le monde ne fonctionne pas vraiment* » (Bucheton, 2004, p. 63-63).
- Car il se joue dans les communautés de recherche (CRP) lipmaniennes (Sasseville & Gagnon, 2007), **des moments d'enquêtes philosophiques (Dewey) qui apportent différentes réactions chez les acteurs (cognitives, émotionnelles) matérialisées par les diverses configurations de l'étonnement** (Thievenaz, 2017)

Ce que nous nommons: des glissements d'intentions

- **Glissements d'intentions:** ces moments sont repérables lors des glissements de discours, quand ceux-ci dérivent vers la subjectivité ou dans l'expression de point de vue, d'opinion, du digressif ou du transgressif, donc dans les interlocutions qui se placent dans le hors-contrat didactique et pédagogique.

Faut-il s'inquiéter?

- Sur le plan pédagogique, par rapport ce qu'on en sait... PAS VRAIMENT, puisque c'est de la tension entre le cognitif, le pédagogique et le socioaffectif qu'est provoquée *l'émergence en didactique* (Frisch, 2016) qui consiste « *dans le moment opportun, celui de l'apparition d'une hypothèse, issue des interactions. Appelons là une idée* » (Nicolas Go, 2007, p. 34-35)
- Ces **émergences** (Frisch, 2016) sont nécessaires à l'activité discursive puisqu'elles permettent de poursuivre l'activité interlocutoire du groupe qui consiste à « *ouvrir un espace de négociation et d'élaboration du sens où toutes les ruptures (cognitives, affective, relationnelles) sont possibles. L'émotion, on le sait, surgit à ces moments de rupture. Elle est une forme de prise en compte de l'inattendu. La construction partagée des significations par la discussion a donc, par nature, un haut degré d'imprévisibilité. C'est pour cela qu'elle est anxiogène* » (Bucheton, 2004, p. 65-66).

Des glissements à appréhender par une didactique clinique?

- Pour ces recherches, nous ne sommes pas sur l'analyse des intentionnalités des enseignants (Carnus, 2010; Carnus & Terrisse, 2013) **mais sur les modalités du penser à partir du rapport aux savoirs** (Frisch, 2013, 2016) **dans une déontologie et une éthique définies** (Henrion-Latché & Tozzi, 2016) pour parer aux réactions anxieuses, aux digressions, transgressions, propres aux pathologies de la pensée (Gibello, 1984; Mijolla-Mellor, 2010; Catheline, 2014)
- La didactique clinique **ici entendue** est celle qui, à partir de la notion de rapport aux savoirs permet à l'adolescent de transformer son **appareil psychique en appareil de langage, en appareil à penser, à passer du monde réel au monde de l'abstraction, vers un retour sur le monde dans un contexte favorable au façonnement de(s) langage(s), selon un va-et-vient du symbolique vers le monde direct, et du monde direct vers la capacité d'en parler et de le penser symboliquement**

ILLUSTRATION SUR CORPUS LYCEE PROFESSIONNEL AVEC DES ADOLESCENTS FRAGILISES

- 18 Corpus lycée professionnel disponibles sur la plate forme collaborative de chercheurs en SHS **Philosophèmes** : [Philosophemes \(uca.fr\)](http://philosophemes.uca.fr)
- Lycéens de voie professionnelle, public prioritaire
- Matériel didactique: un récit adolescent autour des principes de la résilience (mécanismes) + 1 livret d'accompagnement philosophique
- Corpus analysés à l'aide d'une grille de codage des discours résilients conçu spécialement et disponible en ligne (Johanna Henrion-Latché & Emmanuèle Auriac-Slusarczyk, «

Étude sémantico-pragmatique du discours au profit d'un décodage du parcours psychologique suivi d'adolescents fragilisés. Proposition d'une démarche de codage de discours », Corpus [Online], 20 | 2020, Online since 27 January 2020, connection on 08 September 2020. URL : <http://journals.openedition.org/corpus/4856> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/corpus.4856>

A partir du corpus 3: SAVOIR ET POUVOIR



1. DÉPOSE DE LA QUESTION PHILOSOPHIQUE: DIDACTIQUE DU PHILOSOPHER (Tozzi)

« *Est-ce que savoir des choses, c'est pouvoir les faire?* »

- ✓ **Limites du langage adolescent** (« cf. « *je ne sais pas comment expliquer* »)
- ✓ **Essai de logique argumentative** (cf. « *ben logiquement* »)
- ✓ **Relativité de la pensée adolescente** (« ça dépend ») qui induit une **perte interlocutoire du groupe** **reliée à la complexité de l'exercice** (cf. « *c'est compliqué comme question* »)

► **OBSERVATION:** Dysharmonie développementale cognitive

(cohabitation dans le processus de pensée de stades opératoires intermédiaires ou logiques qui n'ont pas permis le développement de la pensée de manière homogène (retards d'organisation du raisonnement) : défenses contre les angoisses archaïques faussement attribuées à la mauvaise volonté (Gibello, 1984)

Corpus n°3 : savoir et pouvoir

23: Enseignante : oui et il se dit # si vous voulez en fait # il a survécu, mais il a vu en dessous # suspendu après sa corde # il a vu tous les gens dans les flots qui étaient en train de mourir (...) il aurait bien voulu les aider parce que Cocha # c'est un guerrier # c'est le fils du chef du village # et en les regardant passer en dessous de lui # il s'est dit # je ne peux rien faire # je suis obligé de les regarder mourir en fait # et à ce moment-là # il s'est souvenu que l'année dernière il avait été malade # il s'est souvenu qu'il avait eu une grippe alors qu'il ne voulait pas avoir la grippe (...) et puis voilà il l'a eu et malheureusement même s'il ne voulait pas l'avoir # il l'a eu quand même (...) **alors je voudrais savoir # donc je pose la première question # est-ce que savoir des choses # c'est pouvoir les faire**

24: Dylan : et bé

25: Louis : oui

26: Jean : non

27: Dylan : hum # non

28: Enseignante : alors Jean tu dis non # **explique**

29: Jean : je [ne] sais pas comment expliquer

30: Dylan : dis ton secret

31: Jean : c'est # savoir des choses

32: Enseignante : savoir des choses//

33: Bastien : **ben logiquement # quand on sait une chose # on peut la faire**

34: Jean : ouais #, mais ça dépend c'est quoi

35: Enseignante : et toi Jean tu dis non alors

36: Jean : parce que ça dépend c'est quoi

37: Enseignante : et toi Dylan tu dis quoi

38: Dylan : moi # heu # savoir # heu (...) c'est quoi déjà la question

39: Enseignante : savoir est-il pouvoir

40: Dylan : heu # heu # heu # nan

41: Enseignante : Louis

42: Louis : savoir est-il pouvoir

43: Enseignante : Marc

44: { Silence }

45: Léa : moi je [ne] sais pas

46: Enseignante : **c'est compliqué comme question (...)** alors **par exemple savoir que pour être heureux je dois avoir un [C.A.P] (...) est-ce que je vais pouvoir avoir mon [C.A.P]//**

2. PERTE INTERLOCUTOIRE

- ✓ Didactique du philosophe (PAC) n'empêche par les adolescents de se mettre à distance du dispositif (silences)
 - ✓ Réponse adolescente à la demande enseignante du philosophe s'inscrit dans le rappel à la loi scolaire (« on vous écoute madame ») pour des élèves normalement transgresseurs
- ➔ **OBSERVATION : LOI: besoin de définir les limites collectives et des limites spécifiques nécessaires aux cadres des discussions philosophiques avec les adolescents éprouvant des difficultés d'accès à l'abstraction si l'objectif est d'enclencher la parole**

Corpus n°3 : savoir et pouvoir

59: Enseignante : pourquoi alors (...) moi j'ai besoin d'entendre des arguments (...) alors on va discuter autour du conte # Cocha il savait que # heu # il s'est construit une personnalité en fait # en se disant que s'il est le fils d'un guerrier # qu'il est brave # il va pouvoir faire plein de choses (...) on se rend compte qu'il n'a pas pu sauver personne (...) donc selon vous

60: {Silence}

61: Enseignante : [il] y'a rien//

62: Dylan : on vous écoute madame

63: Enseignante : mais c'est à moi de vous écouter normalement

3. RELANCE PAR LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE (Henrion-Latché)

- ✓ Loi: Stratégie enseignante qui consiste à relier les savoirs professionnels avec les questions humaines, existentielles (entrée des savoirs du bâtiment en didactique professionnelle)
- ✓ L'analogie de la force calculée dans les constructions et réalisations est reliée avec celle de la construction humaine (cf. « *savoir comment on construit un mur, savoir comment on nous construit pour pouvoir être résistant à ce qui va nous arriver* »)

OBSERVATION: Clinique des difficultés de la pensée à l'adolescence qui rejoint la problématique de l'inhibition de penser: difficulté d'accès à l'abstraction que le besoin de la loi vient sécuriser

Corpus n°3 : savoir et pouvoir

81: Enseignante : **qu'est-ce que c'est que la force**

82: Louis : être courageux # non

83: Dylan : non

84: Enseignante : alors **vous êtes dans le bâtiment** # c'est quoi la force dans le bâtiment # **quand on calcule une force** # **quand on va monter un mur d'agglos (...)** vous vous êtes jamais posés la question # vous n'en avez jamais entendu parler (...) **pour monter un mur d'agglos # le maçon il est obligé de faire des calculs de force # des résistances** # qui se mettent en œuvre au fur et à mesure qu'on monte # pour pouvoir que l'ensemble construit soit solide//

86: Enseignante : alors un moment donné la force c'est une réflexion qu'on va poser sur une construction # pour que l'ensemble soit solide et cohérent (...) ben la force pour un être humain c'est la même chose # c'est savoir comment je me construis # avec quelles choses # pour pouvoir être résistant à tout ce qui va m'arriver

89: Enseignante : est-ce que se construire dans la force c'est devenir le plus fort # le plus invulnérable

4. GLISSEMENT DE REGISTRE DU DISCOURS

ADOLESCENT

A mi-parcours du corpus, entrée clinique

- ✓ Questionnement sur le traumatisme en lien avec les situations vécues par les héros du récit
- ✓ Glissement sur expérience personnelle (cf. « *moi ça m'est arrivé* »)

OBSERVATION : sortie de l'allégation d'incapacité de pensée (Mijolla-Mellor) et acceptation du dire par l'entrée sur le vécu et l'analogie avec les héros

Corpus n°3

120: Enseignante : c'est quoi un traumatisme
121: Louis : quelque chose qu'on a vu et qui marque
122: Jean : c'est quelque chose qui marque # qu'on n'arrive pas à oublier
123: Louis : voir une personne mourir
124: Enseignante : voir des personnes mourir # comme à Cocha
125: Jean : ouais
126: Dylan : ça peut arriver//
127: Louis : moi ça m'est arrivé
128: Bastien : ça peut arriver à tout le monde
129: Dylan : sérieux
130: Louis : moi ça m'est arrivé # hein

5. RECOURS A LA DIDACTIQUE DE LA PHILOSOPHIE (Lipman)

- ✓ Entrée dans l'acceptation du dispositif:
- ✓ Relances interlocutoires marquées par les opérateurs de renforcement (**embrayeurs d'opinions**) en ciblant chaque élève « cf. *vos* (...) à vous ; *ton* (...) à toi » : stratégie d'un étayage forcé et directif
- ✓ **INEFFICACITÉ de la demande** (réponses binaires de type « oui/non » qui clôturent la discussion)
- ✓ Relance interlocutoire s'enclenche par le jeu de la définition de l'autre (cf. « il [ne] prend pas [de décision] madame »)
- ✓ Réponse s'ancre dans le registre de la clinique: (cf. « *je suis un peu fou* »).

Corpus n°3 : savoir et pouvoir

135: Enseignante : alors vous voyez l'état d'esprit de Cocha # c'est un gamin qui allait bien et qui se disait # ben voilà # heu # je vais bien # donc tout va bien # je fais un peu ce que je veux de moi-même # et pis un jour # voilà # il arrive une catastrophe (...) alors Cocha il savait des choses # et pis le jour du cataclysme # il a pas pu les mettre en œuvre # c'est-à-dire qu'il a pas pu sauver personne (...) pourtant # quand il s'entraînait dans les bois avec son arc # lui # il pensait qu'il pourrait sauver plein de monde (...) alors moi # j'aimerais maintenant avoir votre expérience personnelle à vous # sur savoir # est-ce que c'est pouvoir # et c'est Marc qui va répondre

136: {Rires}

137: Marc : moi j'ai rien écouté

138: Enseignante : alors tu vas écouter # par rapport à ton expérience à toi # toi tu sais des choses

139: Marc : oui

140: Enseignante : et un moment donné # heu # est-ce que ces choses-là tu sais les remettre en cause

141: Marc : non

142: Enseignante : tu dois être capable d'appliquer tout ce en quoi tu crois alors

143: Marc : non

144: Enseignante : comment tu prends tes choix # tes décisions alors

145: Dylan : il [il] en prend pas madame

146: Dylan : ou au pif {approx}

147: Marc : je suis un peu fou

OBSERVATION 5: le renoncement au penser et les troubles d'opposition habituels en classe avec des publics adolescents dysfonctionnels (Catheline, 2010) se lèvent à partir des définitions fonctionnelles des adolescents (« le comment ») (et non pas sur le structurel « le pourquoi »)

6. GLISSEMENT D'INTENTIONS ADOLESCENTES

- ✓ Glissement dans le registre affectif/émotionnel s'opère à partir du récit : (cf. Marc « *c'est trop triste* ») qui justifie la clôture des discours
- ✓ Perte des mécanismes de défense pour mettre en jeu la discussion **autour de la reconnaissance des émotions par les membres du groupe**
- ✓ Ce registre est abandonné si l'animatrice questionne les émotions par glissement sur le cognitif (cf. « *j'ai du mal à comprendre, c'est tout* »).

OBSERVATION 7: levée des difficultés d'investissement affectif : travailler sur les émotions dans les discussions philosophiques avec des adolescents est possible quand celles-ci interviennent depuis leurs propos.

Corpus n°3 : savoir et pouvoir

189: Enseignante : alors (...) la séance d'avant était mieux quand même (...) cette séance vous ne la comprenez pas
non
190: Dylan : ouais
191: Enseignante : vous ne comprenez pas
192: Dylan : ouais un peu
193: {Silence}
194: Dylan : celle d'avant ça allait #, mais celle-là XX
195: Enseignante : pourquoi est-ce que celle-là, ça va pas (...) qu'est-ce qui vous pose problème
196: Marc : c'est trop triste
197: Dylan : ho l'autre {approx}
198: Enseignante : et pourquoi ça te pose problème le fait que ce soit triste
199: {Silence}
200: Enseignante : ça te pose un problème le fait qu'un conte soit triste # Marc #
201: Louis : ben moi # je [ne] lis pas énormément # alors # heu
202: Enseignante : oui, mais spontanément tu me dis que c'est triste
203: Dylan : ouais c'est triste
204: Louis : ben # ouais # pour les personnes qui le lisent # ouais
205: Dylan : pour # heu//
206: Louis : pour les personnes qui le lisent
207: Enseignante : et toi Dylan ça te pose quoi comme problème
208: Dylan : heu # non # pas quand même # j'ai du mal à comprendre # c'est tout

7. EMERGENCE EN DIDACTIQUE

- ✓ Arrive en fin de séance où le savoir est mobilisé et articulé (cf. « en lien avec le savoir » « essayez de mettre en lien avec le savoir » au service de la réflexion sur la résolution de problèmes
- ✓ Réflexion collective et échanges de cognitions centrées sur l'expérience personnelle et la subjectivité en contradiction
- ✓ Mobilisation des cadres de l'école par les adolescents pour trouver des solutions collectives

327: Louis : ben # on décide
328: Enseignante : on décide//
329: Dylan : faut chercher et réfléchir
330: Enseignante : comment on évalue une situation si on [n'] est pas bien
334: **Enseignante : en lien avec le savoir**
335: Jean : se changer les idées
337: Louis : oui # Monsieur//
338: Enseignante : se changer les idées c'est à court terme
341: Dylan : tu fais comment toi
342: Marc : se saouler
343: Louis : oui voilà
344: Enseignante : mais ça pas résoudre tout ça
345: Louis : **tu vas voir un psy # et plus t'en parles//**
346: Enseignante : un psy c'est quelqu'un # et ça règle sur le long terme
347: Dylan : ho # ça sert à rien un psy
348: Enseignante : pourquoi ça [ne] servirait à rien
349: Louis : ben si # heu # au moins tu parles de tes problèmes//
350: Dylan : ouais
351: Louis : **moi ça m'a fait du bien de parler # et pis après//**
352: Bastien : ben # y peut # donner quelques idées de les résoudre # heu # mais //
353: Louis : voilà
354: Dylan : **mais c'e n'] est pas lui qui fera tes choix à ta place # hein**

355: Enseignante : alors comment on fait # un moment donné # pour régler tout seul ses problèmes
359: Louis : on essaie de se distraire les idées # ou faire quelque chose XX
362: Enseignante : essayez de mettre en lien (...) on parle donc du savoir et on parle du pouvoir de s'en sortir (...) alors essayer d'argumenter tous ensemble (...) on a un problème # est-ce que de comprendre et savoir ce problème peut permettre à le travailler tout seul # est-ce qu'on peut réfléchir tout seul à un problème # ou est-ce qu'on a besoin d'être aidé par quelqu'un
366: Léa : ça dépend sur quoi
367: Enseignante : et c'est quoi le type d'aide qui est le meilleur # quand c'est comme ça
368: Marc : la famille
370: Marc : sa famille non
371: Enseignante : [il n'] y'a pas de bonnes ou mauvaises réponses
372: Dylan : si # ouais # la famille
373: Louis : ouais
374: **Dylan : ou l'école**
375: Léa : ou par d'autres personnes comme XX
376: Enseignante : quoi
377: Léa : ou par certaines personnes # comme un psychologue

Schématiquement, ce qu'il se passe dans ces discussions

- Question d'orientation philosophique étayée:
 - Appel au savoir (définition-argumentation)
 - Appel aux expériences collective et individuelle
 - Appel au point de vue/opinions
 - Appel aux sentiments
- Argumentation contradictoire adolescente
 - binarité (oui/non)
 - clôture (absence de réponses)
- Désétayage moment adidactique
- Émergences (idées)

1. Temps didactiques (de la philosophie, du philosophe, professionnelle et clinique?)

Question d'orientation philosophiques

3. Émergences:
lieu de productions
d'idées

2. Temps a didactique :
(glissements
d'intentions,
improvisations...)

CONCLUSION

- avec des adolescents complexes, une didactique techniciste ne permet pas de contrer aux glissements des intentions et des discours ni de garantir l'acceptation du protocole discursif & philosophique;
- ces glissements (opinions, point de vue, expérience) sont autant de mise à l'épreuve de la posture enseignante que d'occasions de rebondir sur les discours pour requestionner: « *pourquoi pensons-nous ce que l'on croit, comment pensons-nous ce que l'on sait, qu'est-ce qui nous autorise à penser ce que l'on veut, d'où nous viennent nos pensées, impensées puisqu'impensables ou encore non pensées* », dans une démarche d'intelligence collective à l'école (Astington, 1993)
- les concepts mis en jeu ancrés dans les savoirs de la résilience ont pour fonction de faire penser, donc de contrecarrer les plans affectifs et cognitifs altérés par le non-développement de la pensée abstraite et le renoncement à penser, qui se manifestent dès l'entrée en collège et rejaillissent au lycée par le refus scolaire, la dérégulation du rapport à l'adulte et les liens anxieux, donc sur les plans de la loi, du sens et du lien, et étudiables dans les manifestations de la honte à être, à se voir et à penser (Catheline, 2007, 2010).
- d'une didactique du philosophe vers une didactique du penser, par l'analyse clinique de l'activité dans les cadres de la pensée complexe (Henrion-Latché, 2021), la poursuite des travaux vise dorénavant à comprendre comment le recours à la didactique clinique telle que nous la travaillons et la concevons dans l'activité du penser et du philosophe, peut trouver écho dans la recherche sur la discussion philosophique/clinique (Lévine, 2008;) à l'école.



UNIVERSITÉ
DE REIMS
CHAMPAGNE-ARDENNE

Merci de votre attention

« Construire des cadres de médiation discursive et dialogique à visée résiliente requiert que le savoir (ici philosophique) soit didactiquement appréhendé au service de l'humain (Frisch, 2016) comme déclencheur de discussions en faveur de la parole de l'adolescent « *sous l'influence de gens remuants comme Vygotsky et Bruner* » qui ont introduit des « *mots magiques* » en éducation et en enseignement « *comme pensée, habiletés cognitives et métaconnaissance* » (Lipman, 2011, p. 43) »

Henrion-Latché Johanna, ATER, Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA), composante INSPE, laboratoire CEREP, EA 4692, johanna.henrion-latche@univ-reims.fr



Bibliographie indicative

- Astington, J.X. (1993). *Comment les enfants découvrent la pensée. La théorie de l'esprit chez l'enfant*. Paris : Retz, éd. 2007.
- Anaut, Marie & Cyrulnik, Boris. (2014). *Résilience. De la recherche à la pratique*. Paris : Odile Jacob.
- Bruner, Jérôme. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Bruner, Jérôme. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz. éd. 2008.
- Bruner, Jérôme. (2008a). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Retz.
- Carnus, Marie-France & Terrisse, André. (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Paris : Éditions E.P.S.
- Catheline, Nicole. (2007). *Psychopathologie de la scolarité*. Paris : Masson.
- Cyrulnik, Boris & Pourtois, Jean-Pierre. (2007/2010). *Ecole et résilience*. Paris : Odile Jacob.
- Daniel, Marie-France, Lafortune, Louise, Pallascio, Richard & Schleifer, Michael. (2000). Communauté de recherche philosophique dans une classe. In Pallascio, R. & Lafortune, L. *Pour une pensée réflexive en éducation*. Ste Foy : PUQ.
- Daniel, Marie-France. (2007). L'apprentissage du philosophe et le processus d'une pensée critique dialogique. In Tozzi, M. *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?* Bruxelles : De Boeck.
- Daniel, Marie-France. (2011). Philosophe sur les mathématiques au moyen du dialogue critique. In Gagnon, Matthieu & Sasseville, Michel. *La communauté de recherche philosophique. Applications et enjeux*. Québec : Presses universitaires de Laval.
- Frisch, Muriel. (2016). *Émergences en didactiques pour les métiers de l'humain*. Paris : L'Harmattan.
- Frisch, Muriel. (2015). Émergence d'un nouveau concept pour la recherche et la formation « Efficacité Réflexive », in Benabid-Zarrouk, Sandoss (Dir.). *Estimer l'efficacité en éducation*. Paris : L'Harmattan. pp. 69-102.
- Frisch, Muriel. (2013). *Didactiques et métiers de l'humain et de la relation. Nouveaux espaces et dispositifs en question, nouveaux horizons en formation et en recherche : objets de recherche et pratiques « en éclosure »*. Paris : L'Harmattan.
- Gagnon, Matthieu. (2011c). Penser la question des rapports aux savoirs en éducation : clarification et besoin de recherches conceptuelles. *Les ateliers de l'éthique*, 6(1), 30-42.
- Gagnon, Matthieu. (2011b). Examen des possibles relations entre la transversalité des pratiques critiques et la transversalité des rapports aux savoirs d'adolescents du secondaire. *Canadian journal of education*, 34(1), 128-178.
- Gardner, Howard. (1991). *L'intelligence et l'école*. Paris : Retz, ed. 2012.
- Henrion-Latché, Johanna. (à paraître). Discussions philosophiques avec des adolescents empêchés de penser : didactique clinique, résilience et théories de la complexité. *Revue TREMA*
- Henrion-Latché, Johanna. (2020a). Penser la résilience culturelle à l'école à partir de la discussion philosophique. in Ionescu, Serban & Mazurek, Hubert (Coord.) (2020) *Pratiques basées sur la résilience*. AMU, IRD, LED Aix Marseille Université, Institut de Recherche pour le Développement, Laboratoire Population, Environnement, Développement, p. 459-468.
- Henrion-Latché, Johanna. (2020b). *Écriture de support à destination d'adolescents. Principes lipmaniens et illustration autour de trois récits*, in coll. Sphère Educative, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble., coll. Pédagogie. P.
- Henrion-Latché, Johanna & Auriac-Slusarczyk Emmanuèle. (2020). Étude sémanctico-pragmatique du discours au profit d'un décryptage du parcours psychologique suivi d'adolescents fragilisés. Proposition d'une démarche de codage de discours. *Revue Corpus*.
- Henrion-Latché, Johanna. (2019). La philosophie en action auprès d'adolescents dysfonctionnels : renforcer la résistance préparer la résilience à l'aide de la matrice didactique de Michel Tozzi/ Philosophy in Action with Dysfunctional teenagers : Strengthening Resistance, Preparing Resilience Using Michel Tozzi's Teaching Matrix. *Studia UBB. Philosophia.*, vol. 64 (2019), 3, p. 65-90.
- Henrion-Latché, Johanna & Tozzi, Michel. (2016). 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.
- Henrion-Latché, Johanna. (2016). *Résilience culturelle et discussion à visée philosophique : étude suivie de 7 élèves en lycée professionnel*. Thèse de doctorat. Université Blaise Pascal, Clermont Université. En ligne.
- Henrion, Johanna. (2015b). *Résilience et pédagogie de groupe auprès d'adolescents en grande difficulté scolaire et sociale : les apports de la psychanalyse maïeutique dans les conduites de discussion à visée philosophique selon une praxis de résilience*. Communication présentée au 7^{ème} colloque de l'association Médecine et Psychanalyse, Clermont-Ferrand. Actes en vente.
- Henrion, Johanna. (2015a). Résilience et discussion à visée philosophique en lycée professionnel : en quoi la DVP s'inscrit comme médiation facilitant un processus de résilience à l'école. *Les Cahiers du CERFEE*, janvier 2015.
- Ionescu, Serban. (dir.). (2016). *Résilience. Ressemblances dans la diversité*. Paris : O. Jacob.
- Lévine, Jacques. (2008). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?* Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Lipman, Matthew. (1995). *A l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique*. Bruxelles : De Boeck, rééd. 2011.
- Morin, Edgar & Blanquer, Jean-Michel. (2020). *Quelle école voulons-nous. La passion du savoir*. Paris : Odile Jacob, éditions Sciences Humaines.
- Richaud, Renée-Laëtitia. (2014). *Psychanalyse maïeutique à l'adolescence : Sortir de la non-pensée*. Auxerre : H Diffusion.
- Tozzi, Michel. (2009). La didactique de la philosophie en France – 20 ans de recherche (1989-2009). *Les Cahiers du Cerfee* n° 26, Montpellier 3.
- Vavasori, David & Harrati, Sonia. (2018). *La psychologie au défi des symptômes contemporains*. Paris : In Press édition.
- Villatte, Matthieu, Villatte, Jennifer & Hayes, Steven. (2019). *Maîtriser la conversation clinique*. Paris : Dunod.