



STUDIA UNIVERSITATIS  
BABEŞ-BOLYAI



# PHILOSOPHIA

---

3/2019

**STUDIA UNIVERSITATIS BABEŞ-BOLYAI  
PHILOSOPHIA**

**Vol. 64, No. 3, December 2019**

## EDITORIAL BOARD STUDIA UBB PHILOSOPHIA

### ADVISORY BOARD:

Jeffrey Andrew BARASH (Université Amiens)  
Alexander BAUMGARTEN (Babeş-Bolyai University Cluj-Napoca)  
Bruce BEGOUT (Université Bordeaux III)  
Chan Fai CHEUNG (Chinese University of Hong Kong)  
Virgil CIOMOŞ (Babeş-Bolyai University Cluj-Napoca)  
Aurel CODOBAN (Babeş-Bolyai University Cluj-Napoca)  
Constance DeVereaux (University of Connecticut, Storrs, USA)  
Eliane ESCUBAS (Université Paris XII Val-de-Marne)  
Mircea FLONTA (University of Bucharest)  
Gyorgy GEREBY (CEU Budapest)  
Jad HATEM (USJ Beyrouth)  
Domenico JERVOLINO (Università Federico II Napoli)  
Dalia JUDOVIȚ (Emory University, Atlanta, USA)  
Dean KOMEL (university of Ljubljana, Slovenia)  
Viktor MOLCHANOV (Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia)  
Marta PETREU-VARTIC (Babeş-Bolyai University Cluj-Napoca)  
Witold PLOTKA (Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Poland)  
Dan-Eugen RAȚIU (Babeş-Bolyai University Cluj-Napoca)  
Lasse SCHERFFIG (Academy of Media Arts, Cologne)  
Anca VASILIU (CNRS Paris)  
Károly VERESS (Babeş-Bolyai University Cluj-Napoca)  
Gérard WORMSER (ENS Lyon)

### CHIEF EDITOR:

Ion COPOERU (Babeş-Bolyai University Cluj-Napoca)

### EDITORIAL COMMITTEE:

Andrei BERESCHI (Babeş-Bolyai University Cluj-Napoca)  
Cristian BODEA (George Baritiu Institute, Romanian Academy, Cluj-Napoca, Romania)  
Mindaugas BRIEDIS (Mykolas Romeris University, Vilnius, Lithuania)  
Magdalena IORGA ("Gr. T. Popa" University of Medicine and Pharmacy, Iasi, Romania)  
Tincuta HEINZEL (Academy of Media Arts, Cologne)  
Dietmar KOCH (Eberhard-Karls Universität Tübingen)  
Ştefan MAFTEI (Babeş-Bolyai University Cluj-Napoca, Romania) - adjunct editor in chief  
Alina NOVEANU (Eberhard Karls Universität Tübingen, Germany / Babeş-Bolyai University Cluj-Napoca, Romania)  
Attila SZIGETI (Babeş-Bolyai University Cluj-Napoca)  
Somogy VARGA (Aarhus University, Denmark)

### EDITORIAL ASSISTANT:

Liana MĂJERI (Babeş-Bolyai University Cluj-Napoca)

*<https://studiaphilosophia.wordpress.com/>  
[http://studia.ubbcluj.ro/serii/philosophia/index\\_en.html](http://studia.ubbcluj.ro/serii/philosophia/index_en.html)  
Contact: [copoeru@hotmail.com](mailto:copoeru@hotmail.com)*

Beginning with 1/2017, *Studia UBB Philosophia* has been selected  
for coverage in Clarivate Analytics products and services.  
*Studia UBB Philosophia* will be indexed and abstracted  
in *Emerging Sources Citation Index*.



YEAR  
MONTH  
ISSUE

Volume 64 (LXIV) 2019  
DECEMBER  
3

---

PUBLISHED ONLINE: 2019-12-15  
PUBLISHED PRINT: 2019-12-30  
ISSUE DOI: 10.24193/subbphil.2019.3

---

# STUDIA UNIVERSITATIS BABEȘ-BOLYAI PHILOSOPHIA

3

---

STUDIA UBB EDITORIAL OFFICE: B.P. Hasdeu no. 51, 400371 Cluj-Napoca, Romania,  
Phone + 40 264 405352, Email: office@studia.ubbcluj.ro

---

## CONTENT – SOMMAIRE – INHALT – CUPRINS

### ***PHILOSOPHIE « EN ACTION » POUR LES ENFANTS : ACTIVITES, OUTILS, PRATIQUES / PHILOSOPHY “IN ACTION” FOR CHILDREN: ACTIVITIES, TOOLS, PRACTICES***

- Anda FOURNEL, Jean-Pascal SIMON, *Animer des discussions philosophiques avec les enfants, une pratique qui s'apprend / Facilitating Philosophical Discussions with Children, a Practice that can be Learned* ..... 7
- Cédric CORTIAL, *L'intervenant doit être un problème pour les enfants ! / The Intervenant Must be a Problem for the Children!* ..... 9
- Mihaela FRUNZA, *“Philosophy in Action” in the Texts and Practices of Peter Worley / “La philosophie en action” dans les textes et pratiques de Peter Worley*..... 25

Claire POLO, <i>Gestures' Contribution to Collective Metaphorical Thinking in a Community of Philosophical Inquiry (CPI) / Contribution des gestes au raisonnement métaphorique collectif dans une communauté de recherche philosophique (CRP)</i> .....	41
Johanna HENRION-LATCHE, <i>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 Adolescents: Strengthening Resistance, Preparing Resilience Using Michel Tozzi's Teaching Matrix</i> .....	65
Hélène MAIRE, Emmanuèle AURIAC-SLUSARCZYK, Julie PIRONOM, <i>Faire écrire des élèves dans une visée philosophique : scénario pédagogique et regard du psychologue / Training students to write with a Philosophical Aim: Pedagogical Scenario and Psychological Perspective</i> .....	91
Liana FANCA, <i>A Healthier Relationship with Technology Starting from Children's Opinion on it. A Case Study from the Philosophy for Children Workshops in the Local Library / Une relation plus saine avec la technologie à partir de l'opinion des enfants à ce sujet. Une étude de cas tirée des ateliers de Philosophie avec les enfants dans une bibliothèque locale</i> .....	119
Laura GHINEA, <i>"Little Aristotle" - Ethical Virtues Workshop / "Le petit Aristote" : atelier sur les vertus éthiques</i> .....	143
Chrystelle BLANC-LANAUTE, Maxime LEDIEU, <i>Ateliers philo dans un collège REP : le questionnement et la communauté de recherche comme fil rouge pédagogique / Philosophy Workshops in a REP College: Questioning and the Community of Inquiry as a Pedagogical Common Thread</i> .....	161

## V A R I A

Ana BAZAC, <i>Arthur Schopenhauer's Mirror: the Will, the Suffering, the Compassion as Philosophical Challenges / Le miroir d'Arthur Schopenhauer : la volonté, la souffrance, la compassion comme défis philosophiques</i> .....	195
Simona VENEZIA, <i>The Head of Janus: Hermeneutics and Deconstruction in Gadamer and Derrida between Agreement and Disagreement</i> .....	227
Claudiu GAIU, <i>Société de classe et psychanalyse / Class Society and Psychoanalysis</i> .....	245

**Issue Coordinators: Anda FOURNEL – Mihaela FRUNZA - Jean-Pascal SIMON**

**Publishing Date: December 2019**

## ANIMER DES DISCUSSIONS PHILOSOPHIQUES AVEC LES ENFANTS ... UNE PRATIQUE QUI S'APPREND

ANDA FOURNEL<sup>1</sup>, JEAN-PASCAL SIMON<sup>2</sup>

Ce numéro de *Studia* est consacré à la pratique de la philosophie pour enfants en tant qu'action éducative. Les contributeurs sont des praticiens et chercheurs engagés dans la pratique de philosophie avec les enfants. Nous leur avons demandé de présenter leur réflexion que ce soit à partir de travaux de recherche ou de situations de discussions philosophiques avec les enfants. Les éclairages apportés sont variés : depuis des réflexions théorico-pratiques fondées sur des travaux de recherche jusqu'à la présentation de dispositifs, d'outils et de démarches empiriques envisagées de manière accompagnée d'une approche réflexive. Ainsi, ce qui est offert aux lecteurs est plus ou moins directement utilisable, mais toujours assorti d'une analyse critique, car faire de la philosophie avec des enfants ne s'improvise pas. C'est une vision naïve de croire qu'il suffit de donner la parole aux enfants sur un sujet « grave » pour en faire de petits philosophes. Le but de ces pratiques n'est pas de s'émerveiller que l'un d'entre eux pense « comme » tel ou tel philosophe. L'animateur doit apprendre à écouter (et comprendre) ce que disent les enfants, à solliciter les habiletés mentales, à encourager la liberté de penser, mais aussi à guider la recherche. L'ambition de cette publication est de proposer aux praticiens des repères pour ce type d'activités.

Les deux premières contributions nous présentent des réflexions qui mettent en relation théorie et pratique. Cédric Cortial, professeur certifié de philosophie et intervenant en philosophie avec les enfants, explore les manières d'être de l'animateur d'ateliers de philosophie avec les enfants. Ce point est particulièrement crucial car combien de fois, en formation, ne nous demande-t-on pas si l'intervenant doit

---

<sup>1</sup> **Anda FOURNEL** docteure en Sciences du Langage de l'Université Grenoble Alpes est diplômée en Philosophie (Roumanie) et en Sciences de l'éducation (France). Ses recherches portent notamment sur les pratiques philosophiques avec les enfants, dans une perspective pragmatique. Courriel: anda.fournel@univ-grenoble-alpes.fr.

<sup>2</sup> **Jean-Pascal SIMON** est Maître de conférences en sciences du langage, laboratoire LiDiLEM, Université Grenoble-Alpes, France. Ses travaux de recherche portent sur les interactions verbales en situations didactiques. Dans ce cadre, ses travaux ont porté successivement sur la compréhension de texte, les conduites explicatives en classe maternelle et les discussions à visée philosophique. Courriel: jean-pascal.simon@univ-grenoble-alpes.fr



s’effacer devant la parole des enfants ou s’il peut / doit être présent pour « faire avancer » les enfants. Mihaela Frunza compare les approches de P4C proposées par Matthew Lipman et ses disciples avec celle de Peter Worley. Elle examine l’hypothèse selon laquelle la démarche de ce dernier permet de stimuler davantage les capacités de pensée critique des enfants mettant ainsi clairement en œuvre une « philosophie en action ».

Les trois articles suivants trouvent leur origine dans des travaux de recherche en sciences de l’éducation. Claire Polo, montre comment et en quoi les gestes métaphoriques peuvent jouer un rôle important. Non seulement ils ont une fonction communicative, mais ils jouent aussi un rôle dans le développement de la pensée individuelle et collective. Johanna Henrion-Latché présente une méthode d’animation des discussions philosophiques fondée sur les travaux de recherche qu’elle a conduits auprès d’enfants dysfonctionnels. La démarche qu’elle présente et qui se base sur une pratique de la résilience a pour but est de permettre à l’animateur de stimuler l’activité de penser. Enfin la contribution d’Hélène Maire, Emmanuèle Auriac-Slusarczyk et Julie Pironom nous donne les résultats d’une recherche visant à évaluer les effets d’un dispositif pédagogique qui s’appuie sur des œuvres d’art comme supports visant à amorcer le dialogue en communauté de recherche.

Les derniers auteurs présentent aux lecteurs une réflexion didactique et pédagogique de démarches d’animations. Liana Franca présente un atelier de philosophie pour enfants sur le thème de la technologie. Ces ateliers se déroulent en contexte non scolaire, dans des bibliothèques locales. Ils s’appuient sur des récits écrits par Peter Worley tout en mettant en place la démarche de communauté de recherche de Matthew Lipman. Inspiré de l’éthique d’Aristote, le projet « Le petit Aristote », présenté par Laura Ghinea, a pour objectif de susciter chez les enfants des attitudes conformes aux vertus éthiques par des ateliers de philosophie conduits selon les principes et méthodes éducatives non formelles. Enfin, Christelle Blanc-Lanaute et Maxime Ledieu expliquent comment et en quoi un projet pédagogique autour de la philosophie avec les enfants a eu des retombées dans leurs pratiques pédagogiques. Cela fait plusieurs années que les enseignants du collège Vercors (Grenoble-France) ont mis en place des ateliers de philosophie dans le cadre des horaires « normaux ». Ainsi, tous les élèves peuvent expérimenter cette pratique d’oral scolaire heuristique.

## L'INTERVENANT DOIT ÊTRE UN PROBLÈME POUR LES ENFANTS !

CÉDRIC CORTIAL<sup>1</sup>

**ABSTRACT. The Intervenant Must be a Problem for the Children!** This article attempts to find a theoretically and philosophically consistent foundation for the role of the facilitator of philosophy with children and draws conclusions about the type of activity that this facilitator must do. This requires a thematic implication on what makes us philosophize. We defend then that it is by the concept of "problem" that the philosophy appears, and that thus the facilitator must act by being an instantiation of this very concept.

**Keywords:** *Facilitator, method, problem, to philosophize, pragmatism.*

**RÉSUMÉ . L'intervenant doit être un problème pour les enfants !** Cet article tente de trouver une base cohérente, sur le plan théorique et philosophique, du rôle de l'intervenant en philosophie avec des enfants et tire des conclusions sur le type d'activité que cet intervenant doit effectuer. Cela nécessite une implication thématique sur ce qui nous fait philosopher. Nous défendons alors que c'est par le concept de «problème» que la philosophie apparaît et que, par conséquent, l'intervenant doit agir en étant une instantiation de ce concept.

**Mots-clés :** *Intervenant, méthode, problème, philosopher, pragmatisme.*

Si l'on considère, dans la pratique de la philosophie avec des enfants, que l'intervenant ne peut et ne doit jamais s'établir comme le centre d'une séance – au risque de tomber dans une leçon de type cours magistral – et qu'il doit laisser l'entière place à l'enfant comme origine et fin de la discussion et de la réflexion, il faut comprendre pourquoi. Pourquoi l'intervenant ne se présente-t-il pas comme savant face à des ignorants dont le premier rôle serait de trouver des manières de faire passer un savoir de sa mémoire à celle de l'élève ? Pourquoi l'intervenant ne

---

<sup>1</sup> Professeur certifié de philosophie, lycée Pierre-Paul Riquet à Saint-Orens-de-Gameville, intervenant en philosophie avec les enfants depuis 2017.

peut qu'être la condition active de la tenue de la discussion, en d'autres mots, la composante externe qui circonscrit l'objet de l'atelier : la discussion communautaire entre enfants ?

Si le rôle central de l'intervenant est à proscrire, il est évident que le défaut inverse, l'effacement total de l'intervenant, l'est de même. Nous ne devons pas tomber dans un dualisme du type : soit l'intervenant est trop présent et les enfants ne sont que l'occasion de faire avancer un cours déjà construit, soit il est effacé est alors la création d'une communauté de recherche est laissée au hasard. Si la philosophie avec des enfants n'est ni l'un ni l'autre, l'intervenant ne peut que développer une tierce attitude. Cette troisième voie s'impose d'elle-même comme un effet inhérent à nos observations précédentes. Ce qu'est cette voie et donc le rôle de l'intervenant dans ce nouveau cadre est toute la question qui nous occupera ici.

Comprendre le rôle de l'intervenant, c'est alors tenter de former une image de ce qu'est la philosophie dont l'intervenant même est censé être le garant et l'être au même titre que l'entraîneur de football est le garant du fait que les enfants du club pratiquent effectivement l'activité que l'on nomme football. En effet, si la philosophie avec des enfants ne veut pas être une sous-philosophie, comme une philosophie amoindrie, facilitée, pour des individus considérés comme des *préadultes* qui ne pourraient pas atteindre les difficultés inhérentes à une pratique dite « réelle » de la philosophie, il faut comprendre ce qui fait que l'on philosophe. L'établissement systématique de ces conditions sera le rôle de l'intervenant.

Pour cela, nul besoin de savoir ce qu'est la philosophie – ce qui serait un chantier bien trop vaste et en réalité bien éloigné de notre objectif. Ce qui nous intéresse est ce qui fait que l'on philosophe. Quelle est la cause déterminante qui engage l'humain dans une réflexion philosophique ? Savoir cela, c'est savoir quel rôle doit alors porter l'intervenant en tant que garant et donc en tant que cause de l'activité effectivement philosophique de la communauté.

### **L'activité philosophique**

Aristote donne, dans sa *Métaphysique*<sup>2</sup>, l'étonnement comme étant l'origine de la pratique de la philosophie. Or il nous semble, comme Aristote le mentionne rapidement<sup>3</sup>, que l'étonnement n'est que la moitié de la réponse s'il n'y a pas *quelque chose* qui nous étonne. Dire que c'est l'étonnement qui pousse le philosophe à philosopher peut laisser entendre que certaines personnes ont une capacité supérieure

---

<sup>2</sup> Aristote, *Métaphysique*, 982b10

<sup>3</sup> *Ibid.* 982b 15

à s'étonner et même à s'étonner sur ce qui n'est pas forcément étonnant, alors que le reste de l'humanité en serait incapable – ou moins capable. Nous pensons plutôt que le philosophe, un humain au même titre que les autres, ne s'étonne ni plus ni moins que le reste de l'humanité – y compris les enfants –, car l'étonnement n'est pas un interrupteur que l'on pourrait, par simple action de sa volonté, enclencher ou éteindre selon l'objet que l'on voudrait étudier.

Si alors l'étonnement est bien l'origine de l'activité philosophique – il ne s'agit pas de retirer tout intérêt à cette proposition aristotélicienne, mais seulement de l'approfondir –, il ne le devient que secondairement et uniquement parce qu'il est la manifestation phénoménale de l'organisme qui perçoit une situation réellement douteuse<sup>4</sup>. Or cela ne nous suffit pas pour trouver l'origine de l'acte de philosopher. Certes, une cause est nécessaire et nous avons besoin de cette sensation d'étonnement, de doute, d'incertitude, mais s'arrêter ici c'est faire naître un désagrément physique et non l'acte de philosopher. En réalité, ce doute doit être pris en compte cognitivement et être traité non comme une sensation, mais comme *un problème* ; et parce qu'il est un problème, comme un problème *à résoudre*. Car, la simple idée de l'étonnement exclut non seulement sa cause, mais aussi ses conséquences directes et particulièrement le comportement subséquent de l'organisme étonné induit par ce même étonnement.

En bref, là où l'étonnement comme source de toute philosophie s'enferme dans une supposée essence du philosophe, il nous faut nous tourner, dans le cadre d'une discussion aux buts aussi concrets et pratiques que la philosophie avec des enfants, vers le problème qui contient, de manière inhérente, ce *qui* provoque l'étonnement et ce *que* provoque l'étonnement.

Le problème est ce qui désigne l'événement objectif du tout de la situation (environnement, individu et leurs interactions), c'est-à-dire 1) un trouble pré-cognitif et vécu directement dans la continuité habituelle de l'expérience de l'individu, 2) la considération cognitive de ce trouble et 3) la volonté de sortir de cet état de doute vers une réponse satisfaisante. Voyons donc ces trois étapes, l'une après l'autre.

D'abord, le trouble pré-cognitif : le doute. Ce doute est provoqué par un trouble réel qui apparaît quand nous sommes confrontés à la différence qu'il y a entre ce que l'on attend ou ce que l'on croit (nos habitudes, mœurs, coutumes,

---

<sup>4</sup> Nous utilisons le concept de doute ou de situation douteuse comme il est expliqué largement par John Dewey. Ce dernier le conçoit en faisant l'économie de la nécessité supposée d'un sujet qui doute ou d'un sujet qui s'étonne. La situation est douteuse non parce qu'un individu ressent du doute, mais en elle-même. Cf. John Dewey, *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. (2nd Release). Electronic Edition. The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 14 : 1939-1941, Essays*, Southern Illinois University Press, 1985, 183-189.

attitudes quotidiennes, etc.) et ce que l'on expérimente<sup>5</sup>. *Ce que l'on attend* est l'homogénéité de notre expérience ; *ce que l'on expérimente* est ce que l'environnement nous impose. Tant que la cohérence entre les deux est bonne, il n'y a pas de trouble et nous vaquons à nos occupations sans les penser (l'exemple de la marche est frappant d'automatismes inconscients). Ce doute porte sur un très large panel d'expériences ; il va de la preuve factuelle de la fausseté d'une de nos croyances à la réception d'une eau glacée qui nous tombe soudainement dessus.

Le choc du froid provoque une confusion et suspend notre état de croyance, au moins momentanément. Parce qu'il était inattendu, il était un choc ou une interruption qu'il fallait prendre en compte, identifier ou localiser. Dire que le brusque changement de température constitue un problème peut sembler forcé et artificiel ; mais si nous sommes disposés à étendre le sens du mot problème à tout ce qui, peu importe son insignifiance et sa banalité, embrouille et défie l'esprit à tel point que cela rend la croyance parfaitement incertaine, nous faisons alors face à un véritable problème, ou une question, impliquée par l'expérience d'un changement soudain.<sup>6</sup>

Ce trouble qui casse nos habitudes et qui nous laisse alors dans l'impossibilité d'agir, dans la prostration de l'étonnement ou du doute, est alors la première étape vers un acte réel de philosophe. Et nous voyons bien alors en quoi cette conception pragmatiste englobe l'ensemble des humains comme des êtres fondamentalement capables de philosopher. Car tout le monde est capable de ressentir des troubles dans ses expériences quotidiennes. Mais nous l'avons dit nous ne pouvons en rester là.

Ce doute ne peut durer indéfiniment. Cette sensation parce qu'elle est désagréable provoque, dans l'organisme qui la ressent, une attitude visant sa disparition. L'exemple du trouble de l'eau froide est vite résolu si, en levant la tête, nous nous apercevons qu'il commence en réalité à pleuvoir. C'est ici le plus petit et le plus bas degré de la philosophie ; certains, à n'en pas douter, seraient outrés d'une vision aussi large, mais il est, quoi qu'on en dise, le premier pas de la « grande » philosophie et ne diffère pas en nature de l'acte, du comportement effectif du philosophe professionnel. En effet, s'étonner d'une chose, qui ne nous trouble pas et qui n'est pas douteuse, est une contradiction dans les termes : soit

---

<sup>5</sup> Nous utilisons ici un néologisme très pratique pour éviter les connotations scientifiques du verbe « expérimenter » et l'idée passive de la forme « faire une expérience ». Cf. Stéphane Madelrieux, « Expérimenter », in *Critique*, 12/2012, Éditions de Minuit, 1012-1013.

<sup>6</sup> John Dewey, (trad. originale) *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*. (2nd Release). Electronic Edition. *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*. Volume 8: 1933, *Essays, How We Think*, revised edition, Southern Illinois University Press, 1985, 121.

la philosophie ne fait rien soit elle a comme origine ce trouble, même minime. Certains troubles demandent certes plus de temps pour être traités, mais la prise en compte cognitive – dont il est question ici –, quelles que soient sa durée et sa difficulté, est nécessairement déclenchée par ce doute. Et la prise en compte intelligente de ce trouble pré-cognitif ne cessera qu'au moment où l'organisme trouvera une solution satisfaisante à cette situation insatisfaisante.

En réalité, le problème *oblige* l'individu à trouver une solution satisfaisante<sup>7</sup> pour revenir à la situation paisible d'une expérience continue non troublée. Deux choses sont importantes à noter : 1) un problème peut se résoudre de quatre manières différentes et seules l'une d'entre elles peut être nommé philosophique et 2) pour choisir son mode de réponse il faut apprendre de nouvelles habitudes de pensées, que l'on peut acquérir uniquement par la confrontation à des problèmes réels.

Pour Charles S. Peirce, dans le fameux article *La fixation de la croyance*, quatre méthodes s'offrent à nous pour en terminer avec ce doute insupportable.

D'abord, *la méthode de ténacité*<sup>8</sup>. Puisque le doute est avant tout le trouble de nos croyances, nous pouvons très bien face à un trouble qui voudrait nous faire changer de croyance, nous accrocher fermement à celles que nous avons déjà. Et comme l'idée reçue veut que l'autruche mette sa tête dans le sable pour ne plus voir le danger, l'homme tenace se cache des problèmes possiblement dangereux pour ses croyances. Cette méthode n'est en réalité pas viable, car « l'impulsion sociale est contre elle »<sup>9</sup>. Le tenace, comme les expériences de Solomon Asch<sup>10</sup> le montrent, ne pourra garder cette attitude toute sa vie, car il sera confronté à une pression de conformisme et à une relativisation de ses croyances face à des individus aux croyances différentes des siennes. Sortant d'un doute, il se lance alors dans les griffes d'un autre socialement déclenché. C'est une méthode applicable et appliquée, mais qui, nous le voyons bien, n'a rien de philosophique et est de toute manière inutilisable dans le contexte d'une communauté de recherche où le social et ses effets ne pourraient être plus présents. Si notre but en philosophie avec des enfants est bel et bien de répondre à un problème efficacement et de manière communautaire, alors cette méthode est à éviter.

---

<sup>7</sup> La satisfaction n'est surtout pas à comprendre comme une émotion interne, mais bien plutôt de manière deweyenne, comme une manière d'agir, une disposition active qui résout réellement la situation douteuse auquel nous étions confrontés.

<sup>8</sup> Charles S. Peirce. (trad. originale) *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Electronic Edition. Volume 5 : *Pragmatism and Pragmaticism*, Belknap Press of Harvard University Press, 1994, §377-378.

<sup>9</sup> *Ibid.* (trad. originale) §378

<sup>10</sup> Solomon E. Asch « Opinions and Social Pressure », in *Scientific American*, 5/1955, W. H. Freeman and company, 31-35

La deuxième méthode : *La méthode d'autorité* est celle à laquelle répond directement la pratique de la philosophie avec des enfants. Pour l'illustrer, Peirce prend l'exemple de l'État, ou d'une quelconque institution politique, qui aurait « pour but de garder les bonnes doctrines à l'attention du peuple, de les réitérer perpétuellement, de les enseigner aux jeunes [et d'] avoir en même temps le pouvoir d'empêcher que des doctrines contraires soient enseignées, défendues ou exprimées. »<sup>11</sup> Cette institution n'est alors, dans le contexte d'une séance de philosophie avec des enfants, rien d'autre que l'intervenant. Or, il est évident qu'à aucun moment ce dernier ne doit être l'autorité sur laquelle se reposent les enfants. Non seulement parce que l'expérience de l'adulte n'est pas l'expérience de l'enfant et ainsi les réponses de l'adulte peuvent être inadéquates et pourtant reprises par les enfants comme la « bonne » réponse, mais surtout parce qu'il y a une limitation *de facto* de la possibilité de l'institution (de l'intervenant) de répondre à tous les problèmes singuliers que l'enfant rencontrera dans son expérience personnelle ou communautaire. Il ne s'agit pas d'intégrer un discours philosophique de l'extérieur de la communauté vers l'intérieur par la voix de l'intervenant, mais bien plutôt de créer une situation réellement philosophique au sein de cette communauté-là. Notre cadre de réflexion est borné par l'idée que nous faisons de la philosophie avec les enfants et non pour les enfants<sup>12</sup>.

La troisième méthode proposée par Peirce est celle que l'on nomme *la méthode a priori*. Avant de commencer l'étude de cette méthode, nous devons faire ici un choix qui concerne la philosophie. Au vu de l'histoire de cette activité, nous pourrions effectivement considérer qu'elle use de la méthode *a priori*. Il serait, en effet, faux de dire qu'avec la méthode *a priori* nous ne faisons pas de philosophie (ce qui était vrai pour les deux premières méthodes). Il serait aussi faux d'identifier la méthode scientifique peircienne à la philosophie en général, puisque la méthode *a priori* est présente dans la philosophie d'hier et d'aujourd'hui. Mais ce n'est pas parce que cela est faux qu'il ne faut pas souhaiter une réforme de la philosophie à ce niveau-là. Le mouvement pragmatiste a assez montré<sup>13</sup> les limitations de la méthode *a priori*. Si l'identification ne va donc pas de soi, dans cet article, nous acceptons de ne défendre qu'une seule vision de la philosophie, considérant l'autre comme défailante et incomplète. Ainsi, cette méthode est historiquement philosophique, mais elle n'est pas satisfaisante pour répondre adéquatement à un problème et c'est ce que nous allons démontrer ici.

---

<sup>11</sup> *Ibid.* (trad. originale) §379

<sup>12</sup> Cela peut être une activité louable de faire passer la connaissance philosophique (corpus, auteurs, histoires, etc.) aux plus jeunes, mais il ne s'agit pas de notre objet d'étude ici.

<sup>13</sup> Cf. John DEWEY, *La quête de certitude. Une étude de la relation entre connaissance et action*, Gallimard, 2014 et John DEWEY, *Reconstruction en philosophie*, Folio, 2014.

L'exemple le plus parfait [de cette méthode] est l'histoire de la philosophie métaphysique. Les systèmes de ce type ne reposent généralement pas sur des faits observés, du moins pas beaucoup. Ils ont été principalement adoptés parce que leurs propositions fondamentales semblaient « agréables à la raison ». Ceci est une expression appropriée ; cela ne signifie pas que c'est en accord avec l'expérience, mais que nous sommes enclins à y croire.<sup>14</sup>

Même si cette méthode semble philosophiquement plus respectable que les deux autres, elle ne nous convient toujours pas. Il y a bel et bien inadéquation entre les réponses qu'elle fournit et le problème particulier qui a déclenché l'enquête. L'écueil majeur est le même que celui rencontré par la méthode d'autorité. Il n'y a aucun moyen pour celui qui reçoit cette « vérité » argumentée de l'intégrer de manière adéquate à son expérience. S'il accepte cette croyance, ce n'est que par un sentiment de plaisir, ou même de beauté rationnelle, qui, ne se raccrochant à rien de tangible, reste en l'air sans possibilités de répondre efficacement à un trouble expérimenté.

Quand il faisait face au problème de son ignorance des lois cosmiques, « Platon, par exemple, trouvait agréable à la raison que les distances entre les sphères célestes soient proportionnelles aux différentes longueurs de cordes qui produisent des accords harmonieux. »<sup>15</sup> Cette méthode ne répond pas au problème par une action sur le problème lui-même ni à partir des éléments qui le composent, elle le quitte des yeux pour abattre le doute désagréable par une rationalité déracinée, mais agréable. Par exemple, le tenant de la méthode *a priori* face à un calcul complexe, disons  $186 \times 320 = ?$ , au lieu de chercher la réponse mathématique, échafaudera une pensée sur l'irréalité ontologique des nombres, argumentant en posant, par exemple, que les nombres ne se rapporteraient à rien de concret dans l'expérience, et se sortira du doute en affirmant qu'alors n'importe quelle réponse serait la bonne ou encore optera pour l'idée que les mathématiques sont inutiles. Comme avec les méthodes précédentes, le problème est résolu, car le doute disparaît effectivement et le trouble désagréable est mort, mais nous voyons pertinemment que la solution botte en touche. Répondre « 59520 » est évidemment la solution la plus économique et la plus efficace, car elle prend en considération les faits du problème, mais aussi parce qu'elle agit sur et avec eux.

Il ne s'agit pas de discréditer toute œuvre de métaphysique, mais bien plutôt de tenter une correction de la tendance à se laisser aller au plaisir de l'abstraction et à la douceur de la rationalité pure sans vouloir redescendre à une utilisation concrète de ces pensées. Si satisfaisant que cela puisse être, cela ne

---

<sup>14</sup> *Ibid.* (trad. originale) §382

<sup>15</sup> *Ibid.*



répond pas adéquatement aux problèmes – ni à celui qui est le nôtre dans cette étude (trouver la méthode qui répondra à un problème réel et que l'on pourra nommer philosophique) ni celui, général, qui est le départ de toute activité philosophique. Néanmoins, cette méthode est une attitude quotidienne que chacun met en place ; elle est d'ailleurs une forme de l'idée de substitution de question étudiée par Daniel Kahneman. « Quand on ne trouve pas rapidement une réponse satisfaisante à une question complexe, le Système 1 [le système de pensée automatique d'un individu] va trouver une question proche qui sera plus facile et y répondra. »<sup>16</sup> La question cible (le problème réel) était «  $186 \times 320 = ?$  » Ou, pour Platon, « quelle est la loi qui régit le mouvement des astres ? » La question heuristique – ce qui désigne, dans le vocabulaire de Kahneman, la question de substitution – devient « quel est le statut ontologique des nombres ? » ou « quel est l'utilité des mathématiques ? » Et, pour Platon, « comment les astres sont-ils reliés à la musique ? »<sup>17</sup>.

Avec la méthode *a priori*, le dernier point à noter est que nous laissons l'autorité de la société, qui influe sur ce que l'on aime et sur ce que l'on déteste, régir notre manière de répondre à des problèmes. Si un individu croit que sa « race » est supérieure, cette croyance vient autant du fait de la pression « autoritaire » d'une certaine société (un groupe d'amis, un parti politique, etc.) que de l'argumentaire éthéré qui l'accompagne (le racialisme d'Arthur de Gobineau, par exemple). D'un point de vue aux conséquences moins graves que le racisme, si Platon pensait que la musique et les lois astronomiques étaient liées, c'est à cause d'une *doxa* antique bien connue<sup>18</sup> qui postulait l'ordre harmonieux du cosmos à laquelle le philosophe fournit une réflexion *a priori*. Par la même, si notre aprioriste trouve plus rationnellement agréable une ontologie nominaliste et relativiste des mathématiques, c'est qu'il baigne dans un milieu social et intellectuel bien spécifique.

La méthode *a priori* est donc bel et bien utilisée par les membres d'une séance de philosophie avec des enfants. En revanche, elle est, pour toutes les raisons citées plus haut, une chose contre laquelle lutter, par souci d'efficacité. Remarquons néanmoins qu'il y a une possibilité que la communauté, par sa pluralité de pensée, endigue cette tendance d'elle-même. L'aprioriste, amenant trop du prisme de sa propre expérience en niant la situation douteuse, sera

---

<sup>16</sup> Daniel Kahneman *Système 1, système 2 : les deux vitesses de la pensée*, Flammarion, 2016, 152-153.

<sup>17</sup> Il est évident que, pour beaucoup, ces questions ont l'air beaucoup plus complexe que les questions cibles. Pour autant, nous voyons bien comment les réponses heuristiques échafaudées sont, quoiqu'il en soit, plus rapidement et facilement imaginable que le résultat de la multiplication qui demande un vrai temps d'arrêt pour y réfléchir et comme le mouvement des astres demande de patientes observations et/ou de longs calculs.

<sup>18</sup> Cf. Alexandre KOYRE, *Du monde clos à l'univers infini*, Gallimard, 2011.

rapidement ramené par le groupe aux termes communs du problème. Un groupe majoritaire d'aprioristes étant possible, l'intervenant doit être informé de cette éventualité, mais nous reviendrons plus tard aux effets pratiques sur l'attitude de l'intervenant de notre étude théorique. Pour l'instant, il s'agit encore de dévoiler et étudier la dernière méthode.

*La méthode de la science.* Cette dernière – et c'est ce qui la distingue des trois autres - fait l'hypothèse du réel, l'hypothèse que certaines choses ne dépendent pas de nous et que nous devons nous en accommoder pour agir efficacement. En réalité, la ténacité évite de voir ces nécessités de notre expérience ; l'autorité répond pour nous de manière générale et donc inefficacement, à ces obstacles ; l'*a priori* les contourne par un divertissement rationnel.

L'hypothèse du réel, c'est aussi partir du principe que les problèmes rencontrés dans notre expérience ne sont pas des fictions de notre esprit et que leur réalité s'exprime dans nos actions effectives, dans notre expérience et de manière publique et observable. Ainsi, ce n'est pas nos catégories de l'entendement ni la réalité idéale d'un cosmos qui détermine le chemin de la méthode choisie, mais, comme Dewey le dit très clairement, « la nature du problème fixe la fin de la pensée, et [c'est] la fin qui contrôle le processus de pensée. »<sup>19</sup> Le problème, dans la situation précise, fait naître des suggestions que l'individu devra considérer pour le résoudre. Si l'on veut passer de l'autre côté d'un cours d'eau, la situation elle-même propose des solutions pour résoudre ce problème. Prendre ce morceau de bois et traverser en marchant dessus, ou encore prendre son élan et sauter, trouver un endroit où le cours d'eau est moins large, etc. Toutes ces solutions ne sont pas des applications d'une pensée pure et privée. Elle est le résultat d'un commerce public et objectif entre l'environnement et l'individu. Nous voyons ici aussi pourquoi la méthode *a priori*, qui tombe franchement dans le solipsisme, empêche cette connexion nécessaire de l'organisme à l'environnement et donc l'homogénéité de la situation.

Par conséquent, la méthode scientifique, c'est certes partir du principe que la situation est réelle, mais aussi que la solution se trouve dans la situation<sup>20</sup> et qu'il y faut enquêter méthodiquement<sup>21</sup> pour trouver la solution la plus adaptée. En réalité, dire cela c'est dire que le problème lui-même est publiquement partagé !

---

<sup>19</sup> John Dewey, (trad. originale) *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. (2nd Release). Electronic Edition. The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 8: 1933, Essays, How We Think*, revised edition, Southern Illinois University Press, 1985, 123.

<sup>20</sup> Cela ne signifie pas que l'individu n'a rien à apporter ni que la situation est fermée sur elle-même. Rappelons qu'une situation, dans notre vocabulaire tiré de celui de John Dewey, est composée de l'individu, son environnement et leurs interactions.

<sup>21</sup> Cette méthode scientifique est décrite plus précisément par John Dewey. Cf. *Ibid.* p.200 sq.

Avec cette méthode, il n'est jamais demandé, aux individus qui forment la communauté philosophique, de partager un monde interne de pensée purement privée qu'ils décideraient – ou non – de montrer.

L'individu ne surpasse pas son environnement (une position trop idéaliste), mais l'individu n'est pas soumis à son environnement non plus (une position trop matérialiste). C'est pour cela que l'adaptation du problème à l'individu est une composante nécessaire à l'apparition réelle du problème dans l'esprit de l'individu. Un enfant qui ne voit pas le problème ne tentera pas d'y répondre ; c'est évident, mais cela ne doit pas être oublié.

Ainsi, faire apparaître la philosophie dans le comportement de quelqu'un – et qui plus est dans le comportement d'une communauté –, c'est contrôler l'apparition d'un problème adapté qui fixera les moyens adéquats pour répondre à ce même problème. C'est aussi favoriser l'utilisation, par l'affirmation des éléments publics du problème (pour éviter toute velléité aprioriste), de la méthode de la science. Fournir les problèmes demande une connaissance des capacités des enfants, mais aussi le contrôle de l'apparition de la méthode scientifique comme une nouvelle habitude d'action chez eux. Mais, nous allons le voir, ces deux rôles n'en forment qu'un, car rien de mieux qu'un problème réellement problématique pour acculer n'importe qui à utiliser la méthode de la science et donc à philosopher réellement.

### **Philosopher et apprendre**

Puisqu'il s'agit de faire apprendre une nouvelle méthode à des enfants, il nous faut comprendre comment apprendre à apprendre ; reprendre les méthodes citées plus haut et savoir où se niche la meilleure méthode d'apprentissage. Avant cela, le premier point à souligner est qu'apprendre ou croître en connaissance, ce n'est pas croître en capacité mémorielle. Comme si, à force d'apprentissage, le sac que serait notre mémoire se distendait et serait capable de recevoir de plus en plus de contenu. Un sac parfaitement distendu – et même uniquement distendu par des connaissances dites « philosophiques » – peut faire de l'enfant un érudit, mais ne le mène pas à l'acte de philosopher pour autant.

Ceci dit, revenons à nos méthodes. Il est simple de comprendre qu'il y a une impossibilité d'apprendre avec la ténacité qui nous contraint à rester toujours le même. Pour autant, le cas de l'autorité et de l'*a priori* sont plus complexes.

L'autorité nous fournit des connaissances figées que l'on ne sait pas, ou peu, appliquer à nos expériences particulières (pensons à la grande majorité des connaissances fournies par l'école qui sont oubliées, car ne pouvant pas montrer

leurs forces face à des problèmes tangibles). Pour le dire simplement, *l'autorité nous donne des réponses sans question*. Et une réponse sans question est un poids inutile que l'individu s'empresse d'oublier. Combien d'élèves ont retenu « Je pense donc je suis », combien savent même que c'est un certain René Descartes qui l'a prononcé et qui pourtant seraient bien incapables d'en faire quoi que ce soit ? Nous sommes ici face à un paradoxe de l'éducation où c'est notre mémoire qui est mise à contribution et non l'entière activité de ce que nous sommes. Savoir que Descartes est à l'origine du *cogito* peut avoir un réel intérêt, mais si l'on n'expérimente pas l'intérêt que cela peut avoir (et, nous l'avons vu, l'intérêt d'une connaissance est sa capacité à résoudre des problèmes), alors cela reste un hochet que l'on agite en société pour se donner une certaine contenance. Si la philosophie avec les enfants n'a comme résultat que la science de la parade sociale, il me semble que l'objectif est raté.

La méthode *a priori*, quant à elle, perd de vue l'intérêt premier de la pensée qui est de répondre à des questions ou des problèmes qui se posent *réellement*. Nous allons apprendre des choses avec cette méthode, mais ces réponses seront particulièrement privées et subjectives. De plus, elles n'ont que peu de chance de se confronter à une possible remise en question. L'aprioriste sceptique à propos des mathématiques, que nous avons pris en exemple plus haut, deviendra vite un tenace, car rien ne contredira jamais sa manière de voir le monde. À l'instar, par exemple, du fait que l'affirmation de l'existence de Dieu comme cause explicative d'un miracle ne peut être questionnée. De fait, ce que nous apprendrons ne sera utile qu'à de rares occasions où le problème et la situation seront particulièrement propices à notre pensée *a priori*. Si philosopher c'est permettre de répondre efficacement à des problèmes, l'aprioriste sera vite confronté aux limites de sa méthode si bien qu'en milieu social, le fait de botter constamment en touche par une réflexion abstraite face à des questions qui impliquent d'autres personnes que nous, sera très vite pointé du doigt. Et cela posera des problèmes aux autres et donc à soi s'ils nous le font ressentir. Le réel problème, que ce soit l'autorité ou l'*a priori*, est qu'il y a un vrai désengagement de l'individu de la situation problématique ; et, d'ailleurs, se désengager d'une situation problématique dans une communauté de recherche c'est se désengager de la communauté elle-même.

Ce que nous savons est qu'être face à un problème, nous poussera à réagir pour arrêter ce doute. L'intervenant qui ravivera constamment la force intrinsèque du problème au sein de la situation philosophique – et tant qu'il n'est pas pleinement résolu (il ne l'est que rarement en philosophie tant les questions et les problèmes sont particulièrement larges et/ou complexes) –, obligera la

communauté à faire sauter les obstacles que sont la ténacité, l'autorité, et l'apriorisme. Le fait est que les problèmes qui sont résolus dans la vie de tous les jours ne reviennent que rarement se ré-imposer, ainsi ces trois méthodes sont des solutions possibles au quotidien. C'est en cela que l'intervenant fera de la session de philosophie avec des enfants un lieu privilégié d'éducation, car il ne permettra pas aux enfants de se retourner vers une méthode fallacieuse comme ils ont possiblement l'habitude de le faire dans la vie quotidienne.

Comme nous l'avons vu, l'humain est prêt à répondre aux problèmes de manière simple et rapide ; nous n'avons pas de manière naturelle l'habitude à agir selon la méthode de la science.

Une personne peut ne pas être suffisamment critique sur les idées qui lui viennent à l'esprit. Il est possible qu'il saute à une conclusion sans peser les motifs sur lesquels elle repose ; il peut abandonner ou raccourcir indûment l'acte de chasser ou d'enquêter ; il peut prendre la première "réponse" ou solution, qui lui vient à cause de sa paresse mentale, de la torpeur ou de l'impatience de régler quelque chose. On ne peut réfléchir de manière réfléchie que lorsqu'on est prêt à supporter le suspense et le trouble de la recherche.<sup>22</sup>

Pour être habitué au suspense et au trouble de la recherche, il faut être habitué aux problèmes et à leurs forces. Le souci avec le tenace, l'aprioriste et l'autoritaire, c'est que leurs méthodes fonctionnent pour abattre le doute. Le problème ne se représentant que rarement avec insistance, il n'y a que peu de chance pour faire apparaître cette curiosité et cette résistance au trouble nécessaire à la méthode scientifique. En fin de compte, c'est la curiosité qui doit être le résultat d'une session de philosophie avec des enfants, car c'est la curiosité qui donne la force à l'individu de vivre le trouble de la recherche comme un compagnon nécessaire et non plus comme une ennemie à annihiler coûte que coûte.

Ainsi, les conditions de l'apparition de cette nouvelle habitude scientifique, de l'acquisition de cette nouvelle méthode par les enfants, sont que :

- 1) l'enfant soit le sujet qui répond à des situations problématiques et non un objet à former de l'extérieur par des connaissances établies ;
- 2) la situation d'éducation puisse être intégrée activement à l'expérience de l'enfant, c'est-à-dire qu'elle doit résonner avec l'enfant en tant qu'il est un être agissant, et non lui donner à expérimenter passivement le « spectacle du savoir », comme un cours magistral se donne, par exemple ;

---

<sup>22</sup>John Dewey, (trad. originale) *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. (2nd Release). Electronic Edition. The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 8: 1933, Essays, How We Think*, revised edition, Southern Illinois University Press, 1985, 124-125.

3) la situation soit maintenue dans son caractère problématique par l'intervenant. Et tout le travail de l'intervenant est là ! Il est dans :

l'établissement de conditions qui vont éveiller et guider la curiosité; établir des liens dans des expériences vécues qui, ultérieurement, favoriseront le flux de suggestions, créeront des problèmes et des objectifs qui favoriseront la continuité dans la succession des idées.<sup>23</sup>

*Eveiller* et *guider*, voilà les mots déterminant qui dirigent l'action de l'intervenant ; ce n'est jamais enseigner ou instruire; et voilà où se trouve la différence concrète entre un professeur de philosophie et un intervenant en atelier philosophique (que ce soit avec des enfants, des adultes et tout ce qu'il peut y avoir entre les deux).

### **Le rôle concret de l'intervenant**

De manière particulièrement pratique et concrète, « éveiller » signifie : constamment montrer la complexité des thèmes abordés. Un enfant ou une communauté de recherche satisfaite par une réponse est un enfant ou une communauté qui ne philosophe plus. Ne tombons pas non plus dans un harcèlement inefficace. L'intervenant est un problème, mais il est aussi le guide de la méthode scientifique. Le doute, que l'on veut provoquer, étant une réelle souffrance, il ne s'agit pas pour un enfant de se faire mal pour comprendre. L'intervenant et la situation de philosophie pour enfant – qui n'a pas les conséquences concrètes que la vie quotidienne a, lors de l'apparition d'un problème – sont là pour éviter au maximum cette douleur. *Guider*, c'est éviter l'insatisfaction douloureuse vécue de manière trop extrême comme elle est possible dans une rencontre quotidienne avec des problèmes fortement troublants. Ainsi, les outils de l'intervenant sont la proposition et la suggestion, mais, bien sûr, jamais l'imposition.

Pour une séance particulièrement efficace, l'intervenant devra faire le choix de thèmes très proches du vécu des enfants. L'intervenant devra pointer du doigt les failles des méthodes aprioriste, de ténacité et d'autorité, en ayant évidemment comme responsabilité le devoir de les reconnaître. L'intervenant devra reformuler les contradictions qui ont eu cours dans la discussion (parfois très éloignées dans le temps) si la communauté ne les a pas relevées d'elle-même.

---

<sup>23</sup> *Ibid.* p.157

Toujours dans l'idée de la formation d'une séance efficace, il faut aussi former des séances autour de questions, situations ou thèmes qui sont, publiquement et clairement, problématiques. En effet, l'efficacité de l'apprentissage en passant par le problème est certes une position cohérente dans le sens d'une philosophie avec des enfants fondée sur le pragmatisme philosophique, mais elle se trouve être confirmée par des travaux sur l'intérêt particulier de la dissonance cognitive – ou, comme le disent Guzzetti, Snyder, Glass et Gamas dans leur méta-analyse<sup>24</sup>, du conflit cognitif – comme un outil pédagogique. En substance, ce que nous défendons n'est d'ailleurs, ni plus ni moins, que l'art de la dissonance cognitive comme compétence de l'intervenant. Et c'est le rôle exact que prend Michel Tozzi en atelier philosophique et que Nicolas Go<sup>25</sup> souligne dans son chapitre à propos d'une séance de philosophie avec des CM1. Dans cette retranscription, nous percevons très nettement, dans ce qui est appelé « les stratégies de contraintes »<sup>26</sup>, les phases de guidage (« reformulation de l'idée », « définition ou demande de définition », « synthèse ponctuelle de l'avancée de la réflexion », « rappel et/ou modification de la question », « demande de précision », « distinction conceptuelle ou sémantique ») et d'éveil (« mise en exergue d'un argument contraire et demande de justification », « contrainte argumentative », « contribution » de l'intervenant à la problématisation).

Nicolas Go résume la position théorique du travail concret de Michel Tozzi devant cette classe de primaire en affirmant que « la mise en mouvement philosophique procède d'un constat : l'insuffisance des représentations premières pour rendre compte d'un fait d'expérience, ou pour résoudre une difficulté. »<sup>27</sup>. Nous ajoutons simplement que ce n'est jamais l'insuffisance seule qui met en mouvement la philosophie. En effet, nous l'avons vu, l'insuffisance peut mener à l'application d'une méthode non-philosophique, qu'elle soit aprioriste, de ténacité ou d'autorité. Il faut, en réalité, aussi compter sur la publicité et l'objectivité de l'insuffisance (la perception, par la communauté, du *problème* objectif auquel elle se confronte) qui donne, à la communauté entière, la possibilité de dépasser philosophiquement ses « représentations premières », en un mot, de faire de la philosophie par l'application de la méthode de la science. La contrainte qui est ainsi le cœur du travail de l'intervenant doit être toute tournée vers l'idée de faire

---

<sup>24</sup> B. J. GUZZETTI *et al.*, « Promoting Conceptual Change in Science: A Comparative Meta-Analysis of Instructional Interventions from Reading Education and Science Education », in *Reading Research Quarterly*, 2/1993, International Literacy Association, 116-159.

<sup>25</sup> Nicolas GO. « Chapitre 2. Analyse didactique d'une discussion « à visée philosophique » en CM1 : l'action du professeur », in. *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?*, De Boeck Supérieur, 2007, 21-35.

<sup>26</sup> *Ibid.* p.27-30

<sup>27</sup> *Ibid.* p.31.

problème et d'être, en tant que parole contraignante, problématique. Par-là, l'intervenant apprendra aux enfants à philosopher et les fera philosopher d'un même mouvement : il leur apprendra la méthode de la science et la fera être effectivement.

Bref, c'est ce rôle du problème – éveilleur et guide – qui crée la situation d'éducation et non le contenu que va pouvoir apporter l'intervenant. C'est cette attitude problématique qui va créer le mouvement philosophique et donner l'impulsion à la recherche ; elle est le seul moyen pour éviter le paradigme individualiste et les juxtapositions d'avis ou d'opinions qui n'ont pas de visée philosophique et/ou éducative puisque ne provoquant aucune confrontation intellectuelle<sup>28</sup>. En fait, cette simple juxtaposition enferme l'enfant dans un tout-relatif qui tue les prétentions de la communauté de recherche à effectivement chercher et à effectivement enquêter.

Ainsi, n'oublions pas : l'intervenant est la cause efficiente de la pensée et de l'intelligence, l'origine d'une nouvelle habitude de résolution de problème (la méthode de la science) à acquérir par les enfants. Il est un éveilleur et un guide, mais pour l'être, il doit être un problème. Avoir à l'esprit, en tant qu'intervenant, que nous ne sommes rien d'autre qu'un problème évitera toutes méthodes fallacieuses, tous dogmatismes et tous relativismes débridés.

## BIBLIOGRAPHIE

- Aristote. *Métaphysique, tome 1 : livre A-Z*, Paris, Librairie Philosophique Vrin, 2000.
- Asch, Solomon E. « Opinions and Social Pressure », in *Scientific American*, 5/1955, W. H. Freeman and company, 31-35.
- Dewey, John. *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. (2nd Release). Electronic Edition. Volume 8: 1933, Essays, How We Think, revised edition*, Southern Illinois University Press, 1985.
- Dewey, John. *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. (2nd Release). Electronic Edition. The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 14: 1939-1941, Essays*, Southern Illinois University Press, 1985.
- Dewey, John. *La quête de certitude. Une étude de la relation entre connaissance et action*, Gallimard, 2014.

---

<sup>28</sup>Ce n'est pas une activité qui ne trouverait aucun intérêt. Faire parler ceux qui n'ont pas le droit à la parole est, par exemple, un acte particulièrement louable. Mais si c'est la philosophie qui est visée dans ce cas, cela ne suffit pas.



- Dewey, John. *Reconstruction en philosophie*, Folio, 2014.
- Go, Nicolas. « Chapitre 2. Analyse didactique d'une discussion « à visée philosophique » en CM1 : l'action du professeur », in *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?*, De Boeck Supérieur, 2007, 21-35.
- Guzzetti, Barbara J., Tonja E. Snyder, Gene V Glass et Warren S. Gamas. « Promoting Conceptual Change in Science: A Comparative Meta-Analysis of Instructional Interventions from Reading Education and Science Education », in *Reading Research Quarterly*, 2/1993, International Literacy Association, 116-159.
- Kahneman, Daniel. *Système 1, système 2 : les deux vitesses de la pensée*, Flammarion, 2016.
- Koyré, Alexandre. *Du monde clos à l'univers infini*, Gallimard, 2011.
- Madelrieux, Stéphane. « Expérencer », in *Critique*, 12/2012, Editions de Minuit, 1012-1013.
- Peirce, Charles Sanders. *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Electronic Edition. Volume 5 : Pragmatism and Pragmaticism*, Belknap Press of Harvard University Press, 1994.

## “PHILOSOPHY IN ACTION” IN THE TEXTS AND PRACTICES OF PETER WORLEY

MIHAELA FRUNZA<sup>1</sup>

**ABSTRACT.** “Philosophy in Action” in the Texts and Practices of Peter Worley. If philosophy for children (P4C) aims to become a “reconstruction of philosophy” itself (Lipman, 1997:13), the PhiE (Philosophical Enquiry), an approach proposed by Peter Worley, represents a thorough reconstruction of the classical P4C. In my article, I intend to emphasize the differences between Peter Worley’s approach and the classical version offered by Matthew Lipman and his followers.

My thesis is that Worley’s approach manages both to stimulate to a greater extent children abilities of critical thinking, and to constitute a genuine representation of “doing philosophy” from early ages. In other words, Peter Worley’s distinct version of P4C represents both literally and metaphorically “philosophy in action”.

**Keywords:** *P4C, Community of Inquiry, Philosophical Enquiry, Matthew Lipman, Peter Worley*

**RÉSUMÉ.** “La philosophie en action” dans les textes et pratiques de Peter Worley. Si la philosophie pour les enfants (P4C) vise à devenir elle-même une «reconstruction de la philosophie» (Lipman, 1997: 13), la PhiE (Philosophical Inquiry/recherche philosophique), approche proposée par Peter Worley, représente une reconstruction approfondie de la P4C classique. Dans mon article, j’ai l’intention de souligner les différences entre l’approche de Peter Worley et la version classique proposée par Matthew Lipman et ses disciples. Ma thèse est que l’approche de Worley parvient à la fois à stimuler davantage les capacités de pensée critique des enfants et à constituer une véritable représentation du «faire de la philosophie» dès le plus jeune âge. En d’autres termes, la version distincte de P4C de Peter Worley représente à la fois littéralement et métaphoriquement la «philosophie en action».

**Mots-clé :** *P4C, communauté de recherche, recherche philosophique, Matthew Lipman, Peter Worley*

---

<sup>1</sup> Assoc. Prof., Department of Philosophy, Babes-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania.

## Reconstructing philosophy for children

One of the most appreciated founders of the philosophy for children movement, Mathew Lipman, claimed that philosophy for children (P4C) should aim to become a “reconstruction of philosophy” itself: “Philosophy in the traditional understanding is conceived in terms of the comprehensive capacity of adults; it is ill designed for the mental abilities of children<sup>2</sup>. For philosophy to become accessible to the young, it is necessary to tackle philosophy itself and reconstruct it. That said, the program of philosophy for children is precisely a reconstruction of philosophy” (Lipman in Daniel, 1997: 13). Faithful to this approach, Lipman has attempted to reconstruct philosophy and make it available to children of all ages between 6 and 17, through a series of philosophical novels (*Elfie, Pixie, Harry Stotlemeyer’s Discovery, Kia and Gus, Lisa, Suki and Mark*).

Lipman’s main innovation in the philosophy of education is the notion of “community of inquiry”; a concept that attempts to concentrate the powers of collaborative, critical and caring investigation carried out by the team of students and facilitators. The main pedagogical methods through which the “community of inquiry” continues to be built, replicated and fostered in P4C today is through a series of prescribed steps that are reiterated during each session: children and facilitator are seated in a circle; the facilitator proposes a stimulus; children generate various questions that are assessed according to several criteria; the most popular question (established by vote) is adopted and thoroughly discussed during the remaining of the session.

Although this probably represents the most common form of performing philosophy for children, there have been authors that noted several shortcomings of the method.

### Some limitations of the classical P4C approach

The first one, to some extent anecdotal, is provided by Michael Shapiro, who notes after a disastrous attempt to conduct inquiries following Lipman’s philosophical novels that nowadays students are sometimes not so eager of generating innumerable lists of questions that might be pondered and pursued in an inquiry (Shapiro 2012:5). According to his experience, children did not come up with deep questions, but asked why was the character so stupid and whether they can exit the room (Shapiro

---

<sup>2</sup> I wish to acknowledge the support of Babes-Bolyai University in writing this article, through the form of an internal grant for supporting the competitiveness, AGC no. 30419/28.01.2019.

2012:5). Therefore, he was constrained to come up with something more appealing: a series of fun activities developed into lesson plans that addressed basic philosophical questions through philosophical games, playful activities and structured conversations.

The second critique, elaborated by Michael Hand, attempts to evaluate the various ways philosophy is being taught to children in schools. In Hand’s opinion, there are three ways in which philosophy is included in the educational curricula: philosophy through “The Great Books” (where specific canonic authors are being addressed); “The Circle Time” (where children seated in a circle generate questions, vote and discuss them) and philosophy through philosophical puzzles and thought experiments (as practiced in the sessions of The Philosophical Foundation). The first approach is not deemed suitable for school children; in the second one “the discussion might not be remotely philosophical and usually fails to identify good arguments and questions” and therefore only the last one seems appropriate for sessions that are philosophically sound (Hand in Lightfoot 2011:26).

### **Putting ideas into action: Peter Worley’s approach**

In his books and scholarly articles, Peter Worley<sup>3</sup> labels his main concept PhiE (Philosophical Enquiry). While having many aspects in common to the tradition of P4C, his approach represents a reconstruction of the classical P4C. In this article section, I intend to emphasize the differences between Peter Worley’s approach and the classical version offered by Matthew Lipman and his followers. My thesis is that Worley’s approach manages both to stimulate to a greater extent children abilities of critical thinking, and to constitute a genuine representation of “doing philosophy” from early ages. In other words, Peter Worley’s distinct version of P4C represents both literally and metaphorically “philosophy in action”. While my presentation of Worley’s approach might seem to lack a critical distance, the purpose for this article is to introduce Worley’s approach to an audience that is generally unfamiliar with his ideas and methods. I believe these ideas deserve to be known and tested by other P4C facilitators, mainly because children benefit a great deal from them, as my experience shows.

Worley is an adept of the usefulness of philosophy in schools, and is continually providing reasons why philosophy is so necessary in the school curricula. One major reason is connected to the transformative power of philosophy, that is

---

<sup>3</sup> Peter Worley is director of the foundation *The Philosophy Foundation* (TPF) and practitioner of philosophy for children. TPF is a charity that supports the development of philosophy for children programs.

able to instill the unusual into the core of usual: "I like to think that philosophy has an alchemical power and, just as the alchemists of old believed that one could change base metals into gold, the philosopher has the power to change the banal into something sparkling with interest, revealing a wonder about things towards which wonder may have been lost, even for the teacher too." (If Machine, p. 50)

To Worley's view, to deprive children of philosophy would be tantamount to depriving them of the basic skills they will need as grown ups that regular school subjects fail to provide: "many of the core aspects of our philosophy sessions, such as autonomous thinking; dealing with uncertainty and inconclusiveness; collaborative thinking; making the children's ideas the centre-point for discussions, and assessing one another's arguments, are all aspects the children themselves say they simply do not get in other lessons" (Rick Lewis, 2011, 19).

Because the term "philosophy" is notoriously hard to define, especially given the plethora of definitions provided by various philosophers and scholars, it is essential to understand what Worley means by this term: "Philosophy, done well, should be a rigorous, structured, sequential conversation (with others or oneself) that is both collaborative and oppositional, that attempts to explore, explain and justify the structure and content of our thoughts in response to perceived problems and puzzles about reality, knowledge, value and meaning." (Worley, 40 Lessons, p. VII). One can see from this definition that Worley adheres to an analytic tradition of philosophy, one that postulates the clarifying powers of philosophy in relation to other subjects.

Summing up what makes philosophy a distinctive and valuable approach for everyone, Worley explains: "Philosophy employs a method/process (more often than not ongoing) of reflection, reasoning and re-evaluation, by employing the appropriate intellectual virtues or excellences, in order to make good, though *provisional* judgments about what seems (metaphysically) true, (morally) right, and (logically) coherent... The hope is that, by doing philosophy, we learn to think better, to act more wisely, and thereby help to improve the quality of all our lives". (40 Lessons, p. VII) All these qualities that Worley is enumerating are simultaneously *actions* one can perform in order to increase one's philosophical abilities. These actions are carefully performed and repeated during the encounters with children.

For the practitioners from *The Philosophy Foundation* (especially Peter and Emma Worley), philosophy for children represents a basis for consolidating children's cognitive abilities, through this general approach of "doing philosophy" or "acting it out".

As Steve Williams puts it: "The Philosophy Foundation develops its own materials, often in the form of stories, to stimulate dialogue with young people. Many of the themes covered in the stories are taken from well-known philosophical

puzzles and paradoxes. The foundation's aim is to develop children's 'autonomous learning skills and higher-order thinking skills' with a view to them applying those skills elsewhere." (Williams, p.5)

### **Consolidating children's autonomy**

Similar to Mathew Lipman, Worley also starts from the ideal of developing children's autonomy. The autonomy of children can be supported only when the facilitator resists the temptation of imposing his own ideas as being "the right ones", and, more generally, resists the temptation of transforming the philosophy class into a search for "the right answer" and punishing the "wrong" ones (which is a common topic in all the other disciplines). To quote Worley: "what's need is a forum that allows the children to explore ideas, make mistakes on the way and recognise that mistakes have been made without the facilitator at any point telling them they are ,wrong"" (Worley, 2011, p. 11).

In order for this to happen, what is needed is that the facilitator contribute to the development of the autonomous thinking of children, and consequently for them to be able to self-evaluate themselves. During the meetings, it is therefore necessary that children develop the ability "*not how to get the right answer, but how to identify and evaluate an answer*" (If, p. 13). Put otherwise, what is needed is to double the cognitive abilities cultivated by the rest of the curriculum (finding out the right answers) with meta-cognitive abilities of interrogation and reflection (knowing how to identify and evaluate an answer).

A good example is provided by the following scenario: "A teacher asks two children the answer to this question: ,What is  $2 + 2$ ?' The first child says ,4". When asked, Why?' he replies, ,Because it's my lucky number.' The second child says ,5' and when asked ,why?' she explains that she counted on her fingers but it turns out that she made an error in calculation. Question: Who has given the best answer and why?" (Worley, 2011, p. 13). If we stop short at the cognitive level (and refrain from asking the control question: ,Why?') we then declare the first answer as the best one (and in this case the child has offered the right answer only by chance). However, if we ask the meta-cognitive question, we discover that the first child accidentally offered the right answer while the second one has provided a wrong one, but using a method that, if used rightly, could have lead him to the right answer. The metacognitive question also shows us where the children stand in relation to an answer, and what else is needed in order to reach the answer.

According to this approach, a child with autonomous thinking is one that can ask philosophical questions and is able to successfully navigate philosophical conversations with peers. In order to help children consolidate their conceptual abilities, the teacher should step back, and embrace the position of a facilitator, not of an expert. Thus, according to Worley, the facilitator of a meeting should cultivate a delicate balance between presence and absence: to be present to guarantee the progress of the meeting, yet absent – meaning, not imposing one’s own ideas and directions<sup>4</sup>.

An inspired analogy is the one provided by the familiar image of the “Ariadne thread”: “In the Ancient Greek myth *Theseus and the Minotaur*, Ariadne helps Theseus defeat the Minotaur and escape from the maze by leaving him a thread. There are two important features of this metaphor that are relevant to the facilitator’s role. First, Ariadne enables him to keep track of where he has come from even though the maze is complex, and second she is not present while he navigates the maze. Though she provides the tools he has to do the rest himself.” (Worley, 2011, p. XI)

Concerning the relation that the practitioners of philosophy for children have to have with traditional philosophy, Worley is again closed to Lipman. Firstly, children are not having “philosophy lessons” in these meetings, but learn how to discuss philosophically: “One great thing about philosophy is that children do not need to be familiar with it to be able to do it” (Worley, 2011, p. 3). For those that are skeptical about children’s abilities to do philosophy due to their immaturity, Worley replies: “As the philosopher Simon Glendinning once said to me, when teaching children math or music, you don’t wait until they’re old enough to do it well – you begin teaching them while they are not able to do them well. Inability is not a reason for children not to start learning. However, I have regularly seen children do what could arguably be described as good philosophy. Philosophy can provide children with a kind of mental playground to exercise their thinking skills..” (Rick Lewis, p. 19)

Worley considers that the facilitators themselves do not require a preliminary preparation in the formal study of philosophy, but they need several minimal knowledge that will enable them to perceive the philosophical content inside children conversations and to lead the discussion in that direction. In countless instances, Worley insists that the role of the adult is that of a facilitator, and not of

---

<sup>4</sup> An elaboration of “the presence and absence principle” can also be found here: “By *presence* I mean those interventions that we might make as facilitators that impact on the discussion, and by *absence* I mean the extent to we remove ourselves or ‘step out’ of the discussion. A good facilitator aims to get the balance right between these two aims.” (Candiotta, 2016)

a teacher: "From this point on, while you are reading this book and doing philosophy with children, you are not a teacher, you are a ,curious facilitator'. By this I mean that you are interested in the ideas being discussed as the children and will do all you can to help the children explore ideas, but you will not be teaching them as you would in your normal role as ,teacher' and you will not be expressing your own ideas." (Worley, 2011, p. 4)

However, Worley attempts to supplant the facilitators' possible lack of philosophical sophistication by offering them supplementary resources, where he summarizes the philosophical ideas included in his stories. Moreover, Worley does not refrain from including philosophical myths and ideas in the stories for children. In the end, when one discusses the myth of Gyges, it is only natural to mention its author, namely Plato; and when discussing the ways in which the Gyges ring can be used, to also discuss Plato's idea that the ring should be used for doing good deeds.

### **Key ideas of Worley's approach**

There are several differences between Worley's approach and other practitioners, most notably those who follow Lipman and the P4C strategies. If Lipman's innovation was the *community of inquiry - Col*, Worley prefers to label his strategy *Philosophical Enquiry PhiE*.

Differently from Lipman, Worley offers detailed plans for PhiE, including stimuli, the task questions that are addressed by the facilitator, some relevant philosophical content (including the concepts and topics), as well as many strategies designed in time that the facilitator should use to maintain in that presence-absence recommended by the author and to maximize children's input and involvement.

Another issue of disagreement concerns the role of the questions. Lipman and his followers put the children in the spotlight, by giving them the prerogative to ask the questions once the stimulus has been used. After that, both the facilitator and the children sort the questions (using most commonly the question quadrant of Philip Cam) and the leading question is decided by vote. However, this approach has some drawbacks that have been criticized in the literature.

In his books and articles, Worley pleads for using a greater variety of questions, and for emphasizing some particular types that are to be purposefully used by the facilitator. Without neglecting children's input, Worley believes that the leading questions have to be asked by facilitators and consistently pursued during the philosophical enquiries. The central kind of questions are the "task questions", around which a philosophical enquiry (PhiE) should be structured. The task question is



usually related to the stimulus and encapsulate a perennial philosophical dilemma. It needs to be clear, simple and must be made accessible to the participant children (therefore it should be written on the board). For example, during the enquiry following the stimulus *The Ship of Theseus*<sup>5</sup>, where children are exploring the topic of identity, the task question can be: “Is it the same ship, or is it a different ship?”

Apart from the task questions, Worley describes the following types of questions that are usually discussed during the PhiE process: *start question* (superficial questions, without philosophical depth, but that are nevertheless essential for the subsequent philosophical investigation), *hermeneutic questions* (that usually revolve around finding the meaning of a problematic concept), *nested questions* (questions that are at the basis of the task question), *Socratic questions* (also known as *What is X?-questions*, questions that relate to the core terms or concepts of a particular enquiry) and *emergent questions* (unplanned interesting questions raised by the children, that can become the next task questions in a new PhiE) (Worley, 2015, p. XI). While it is true that these questions might be found in various approaches to P4C, including the one proposed by Lipman, what Worley adds is the systematic and self-aware use of all these questions, by the facilitator. The added benefit of combining and systematically using these questions cannot be overemphasized.

Commenting on these question types, Tim Sprod signals the differences between Worley’s approach towards the P4C community: “In the Col, generally it is the students who supply these questions, and a variety of methods are used to select the one to start with. It seems to me that this is the key difference between PhiE and Col, and it reflects different ideas about how the discussion ought to be focused. While Col practitioners believe good work can be done through any philosophical inquiry that arises from the trigger material, Worley wants specific ideas addressed. In practice, though, the differences are usually not too great, as students are liable to pick out the ideas seeded in the trigger material.” (Sprod, 2016:83)

Worley believes that the surfacing of the *emergent questions* (that need not be formulated in an interrogative form – and than it is the facilitator’s task to identify them and merge them into interrogations) is a way in which one can measure the success of a philosophical enquiry. Namely, that children are able to master the technique of generating new task questions – which is a sign of intellectual maturity and of the consolidation of their respective autonomy (Worley, 2017).

---

<sup>5</sup> *The Ship of Theseus* is a thought experiment that explores the paradox of identity. It tells the story of the ship of a famous Greek hero, Theseus, that was allegedly in constant need of repairing, each wooden piece being replaced with another piece of wood, diachronically. Once all the pieces have been replaced, is the “ship of Theseus” the same ship or has it become a different one? (*If Machine*, p.?)

One of the methods Worley emphasizes is the hypothetical problemization (*iffing*). It mainly consists in rephrasing the question with an *if* at the beginning. The main merit is that it transforms the speaker position into a possible, hypothetical one: "The method of *iffing* is a kind of **hypothetical thinking**, which asks us to imagine a situation that might not be the case in order to think about what it would mean to us. Hypothetical thinking also highlights that philosophy is as much about imaginative thinking as it is about logical thinking." (p. 10)

In the following example, there is a great difference between the original: "Is it okay to eat meat so why don't we eat our pets?" and the modified one: "*If* it is okay to eat meat *then* why don't we eat our pets?". (Worley, 2011, p. 10) The first one assumes an ideological engagement on behalf of the speaker; the second one is less committed.

Another element that is worth mentioning is the use of "thought experiments" in the stimuli for children. They have often been used in classical philosophy to allow the exploration of philosophical intuitions. Differently from other stimuli (for instance the picture books) the thought experiments are built in such a way that enables the facilitator to directly address a philosophical question, thus giving the whole conversation a distinct philosophical direction.

Worley introduces various strategies to facilitate a philosophical enquiry. "One of the most striking things about this book is its intellectual rigor, its grounding in the work of real philosophers and its implicit belief that children will respond to big and important ideas if they are simply given the opportunity and their discussion is appropriately focused." (Spice 2011: O30). The most original and well-developed part of Worley's books detail and consolidate various strategies for facilitating a philosophical enquiry. Thus, a facilitator should aim to constantly improve his/her techniques and strategies in order to maintain the philosophical-ness of a discussion and to ensure a more democratic participation of most children. A list for facilitating the discussion includes: the ability to ask clarifying questions, the patience to allow children both time and space for thinking, the ability to resonate with what children say, the ability to memorize what each child said, the ability to connect children's ideas (Worley, 2011, pp. 19-21). In Worley's view, children strengthen their autonomy when they manage to discuss among themselves, and not only with the facilitator. Among the techniques, Worley recommends anchoring (reconnecting answers with the task question), using concept maps in order to register the progress of an enquiry, using the "imaginary disagreeer" (when an apparent and artificial consensus is built among answers), insisting on the necessary and sufficient conditions, actively looking for counter-examples (in order to verify coherence), avoiding circular definitions, *iffing* the questions, questioning the presumptions and

the unsaid assumptions, offering multiple choices, dissolving dichotomies (offering alternatives to either/or questions), testing the implications of ideas, adopting “voices” of philosophers, sympathizing/criticizing the ideas (Worley, 2011, p.29-45).

### **Testing the hypothesis: Worley’s approach as “Philosophy in Action”**

While the books and articles written by Peter Worley clearly make the case for the strong points of PhiE, one should always attempt to provide factual support of the benefits of this approach. I intend to offer two kinds of illustrations, departing from the analysis of two independent sources: internal reports of TPF and working reports from the philosophical practice with children from Cluj.

The first source, generously provided by The Philosophy Foundation, were several reports of some P4C sessions conducted with two groups of children: the intervention group (where children were familiarized with PhiE and were exposed to Worley’s methods on a regular basis) and the control group (children at their first encounter with these methods). Both groups discussed the same story, “Of Fences”<sup>6</sup> (The Philosophical Shop, p. 249)

While both groups of children were deeply involved with the story and developed many interesting ideas about what constitutes ownership, there were some clear differences in favor of the group of children who were previously involved in the TPF sessions. The first striking difference concerns the development of metacognitive abilities. Thus, at the beginning and at the end of both sessions, the facilitator proposed for discussion a meta-question: “What is the best way of answering the task question?” (the task question being about ownership of the land). The answers provided by the children in the control group were tentative and missed the point of the meta-question – that referred to the conditions of finding a suitable and agreeable answer to a dilemmatic question. Some examples follow:

“X: Well, basically, his land, he basically owns it because he found it and fenced it off. So, that’s basically his own coz he doesn’t leave there. Some people might disagree, but that’s what my opinion is.” (Research transcript, Control group, p. 1)

“X2: It’s a bit like... we... everyone here has a house, well, they live in a house, and like that area around their house...is... it’s like theirs but... so, it’s theirs but it’s not theirs because... I don’t know...” (Research transcript, Control group, p. 1)

---

<sup>6</sup> *Of Fences* depicts a caveman, Og, who is the first prehistorical man that built a fence around trees and bushes in order to harvest all the best nuts and berries all for himself. (The Philosophical Shop, p.) Children are discussing the task question: “Does Og own the land that has fenced off?”

"X4: If you want to answer that question you need to think of certain circumstances that could happen to Og eventually he will want to mate with another human being and if he's like fenced off the land then nobody will really like him. Then, if he does manage to have children and then... when he dies, they'll inherit the land but they might argue who will get the land." (Research transcript, Control group, p. 2)

While some children (notably X4) do attempt to answer the meta-question, they do mostly circle around it and go back to the more accessible idea of whether Og does or does not own the land.

In comparison, children from the intervention group immediately grasped the nature of the meta-question and started proposing alternatives:

"Al: We need to say our opinion because your opinion is important" (Research transcript, Intervention group 1, p. 1)

"Jo: But what if we don't all agree on one?" (Research transcript, Intervention group 1, p. 1)

"Si: I want to reply to Jo's. Even if we don't all have an opinion that we don't agree on, doesn't mean that one opinion is the right opinion." (Research transcript, Intervention group 1, p. 2)

Here, the discussion was not about Og's problematic decision to fence the land, but whether one's opinion is important and how agreement must be reached in a group, that are undoubtedly related to the meta-question.

During the enquiry that revolved around the questions of ownership, the children from the control group showed numerous signs of their involvement into the discussion, and of some level of argumentation techniques. Thus, they offered connecting responses to the questions of the faculty, such as "I agree with Ga S" (p. 2), "I disagree with Ga S" (p. 3) "I think, is that I agree with Thomas" (p. 8). They also opened up:

"Ya: No, it can't really be his because if he asked someone, he could have asked a random stranger and say, 'Can I have this?' and they're probably going to say no because they'll probably want the berries and nuts as well as he does. Then, if he asked maybe an animal are they going to understand?" (Research transcript, Control group, p. 6)

Among the possible answers to the task questions, several children did offer nuanced, yes-and-no ones, or they attempted to provide arguments:

"X9: I kind of agree with Ga S and agree with Ja, because, he did use his own common sense to fence it off, but he didn't ask anyone before doing it, so it kind of is his, because he used common sense, but it isn't because he didn't really ask anyone" (Research transcript, Control group, p. 3).

“X11: I think that he does own it, but I think that he owns it because how do you get money? You work. And he worked for that land, he built the fence; he used his mind, he worked on that fence. So, basically... he basically bought it, but through hard work” (p. 3)

They landed upon some philosophically rich ideas on how ownership can be assessed (X11 is close to the ideas of Locke).

If one compares this with the children in the intervention group, one will note that the discussion was both more civilized (the faculty did not have to intervene to maintain order or to prevent children from shouting) and more rich in arguments and philosophical concepts. From the very beginning of the discussion, children assumed different positions they attempted to back up with arguments and build up with analogies:

“Jk: My opinion is... well, I think that Og does own the land as, if you think about the war, if you conquer a territory, if somebody’s already owned it, it’s yours; you’ve just placed a flag down or something and it’s yours. So, building a fence around that one territory is, technically, you’re claiming it as her own.” (Research transcript, Intervention group 1, p. 3)

“Z: Well, no; she doesn’t own the land. It’s like me going to a really big field and seeing a really nice spot and wanting it to be mine. But it’s really not, it’s really just a big field that is nature.” (Research transcript, Intervention group 1, p. 4)

There were children who made an attempt to use philosophical concepts, such as the “rights”:

“X2: Thinks] If you go to... in the story, she goes to get berries and nuts and she finds a good area where there’s lots of berries and nuts, but you can’t say that’s hers because she doesn’t have a right... she doesn’t have a right to grow it; she doesn’t have a right to claim it as her own because it’s actually the Earth’s.” (Research transcript, Intervention group 1, p. 6)

Children in the intervention group elaborated sophisticated relations among ownership, ruling, labor and earning. They were also eager to recognize the added value of the enquiry to the initial task question, differently from the control group. Where the control group left the discussion confused and not very sure about its value, the intervention group recognized the value of having many different opinions at the end of the day, because more opinions means they managed to cover a greater philosophical terrain. Therefore, exposing children to the PhiE approach does increase the philosophical sophistication of the children, who are able to grasp more fully the relations among concepts and to enjoy their respective company in progressing the analysis.

The second source is represented by the visual maps of the P4C sessions with children that I organized at the local library “Octavian Goga” from Cluj, Romania, during the academic year 2018-2019. I organized monthly meetings with a group of children (aged 8 to 12), where I alternated the stimuli and the methods of conducting the philosophical conversation. In some sessions I have used the classic P4C method of obtaining questions generated by the children after their reading and discussing among themselves of the stimulus; in others I followed more closely the approach of Peter Worley, using his stories, formulating the task questions and constantly anchoring and opening up the question for the children. As the group of children remained the same during the academic year, I could observe the differences between the ways children reacted to the sessions. Although they enjoyed very much the discussions during both types of meetings, the type of arguments and examples they provided was less philosophical during the regular P4C sessions. Moreover, even if the group of children were bright and very articulate, the questions they raised were not all the time open-ended and general, but more often closed and situated ones (see Figure 1<sup>7</sup>)

And the subsequent discussion lacked the philosophical substance that was very easy to find during the stories of Worley. Especially during a meeting discussing Worley’s story “The Ceebie stories. Friendship” the conversations were organized and registered as a very logic progression of children taking stances, providing arguments, finding counter-arguments, finding counter-counter-arguments, analyzing examples and counter-examples, and making distinctions (see Figure 2<sup>8</sup>)

---

<sup>7</sup> The visual map presents the questions collected during the inquiry of 6 February 2019 at the local library from Mărăști, using the stimulus (book + movie) „The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore”. Questions generated by the children were grouped according to Phil Cam’s quadrant. In the up-left quadrant (closed questions based on the story) the following questions were grouped: „Since when has Morris started to write? To whom did Morris give books? How old was the girl when she came to the library?”. The down-left quadrant (open questions based on life) included the questions: „How many years did Morris live? What was Morris’s year of birth?”. The right-up quadrant (open questions based on the story) had the most questions, namely: „How come the book of Morris could not fly at the beginning but could fly in the end? Why does Morris leave? How many pages did he write? How did Morris return from the book? How long were the stories read by the little girl? How come was Morris able to get lost in the book? Has the girl also written a story, just like Morris?”. The last quadrant (open questions based on life) had the following questions: Why do we read? Why does one have to be a boy/girl and cannot be something in-between?”

<sup>8</sup> The visual map presents the main elements of the conversation from March 12, 2019, on the first Ceebie story written by P. Worley. The story has the following plot: a shy boy receives as a birthday present a robot called Ceebie that he befriends. Tony, his human friend, claims that robots cannot be true friends because they are made of metal, nuts and bolts. Starting from the task question: „Can Ceebie be a true friend?”, the following positions have been taken by children: (left) „YES” with

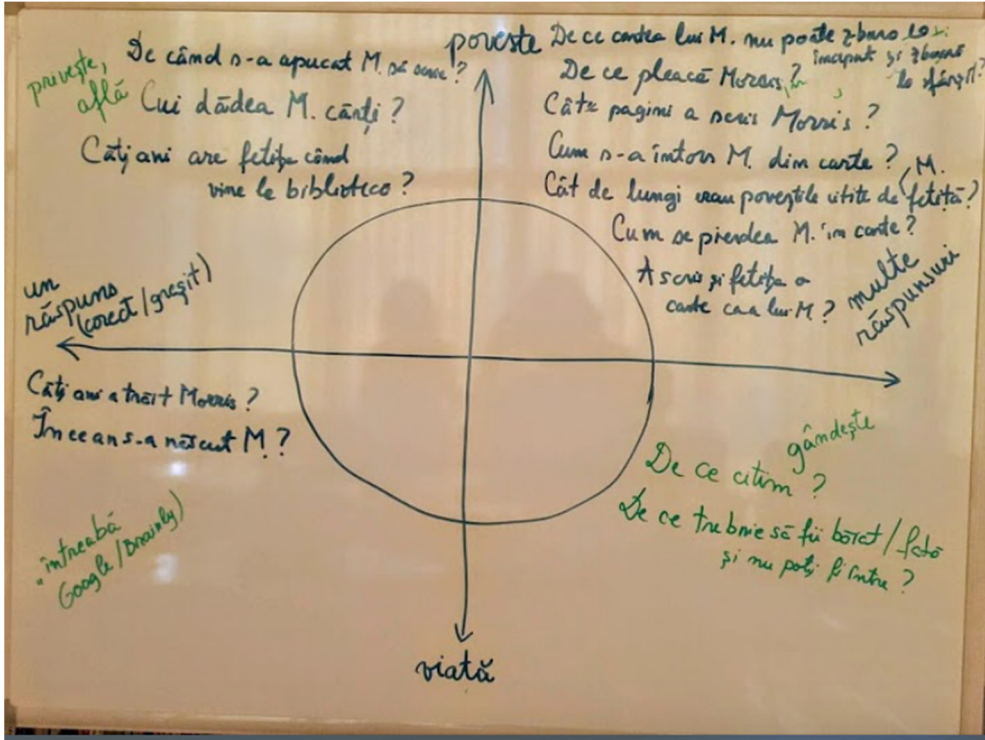


Figure 1: Visual map. Questions collected after the inquiry of 6 February 2019.

the following remarks/arguments: „Y1) he is clever; Y2) humans can befriend animals, why not robots?; Y3) the nuts and bolts do not define robots more than skin and bones define humans; Y4) we are real beings with bodies; Ceebie is real because he can speak; Y5) we do activities (both humans and robots)” (right) „NO” with the following arguments: „N1) only humans can be true friends; N2) robots do not understand feelings and are unable to help; N3) (Ceebie) does not have life and a soul; N4) he cannot think, his settings are from the factory; cannot have his own opinions; N5) you cannot have fun with him (cannot get out of the house, play outside); N6) he is built, not natural”. In-between the two sides we grouped mixed, yes-and-no answers, such as „There are human beings having robot members”, „we can like robots, they can be useful” and specific counter-arguments to various positions, such as: „animals have feelings while robots don’t” (to Y2) „They cannot know you, but they can help you” (to N2) „they have artificial intelligence that compensate their lacks” (to N3), „you can play in other ways than outside” (to N5)

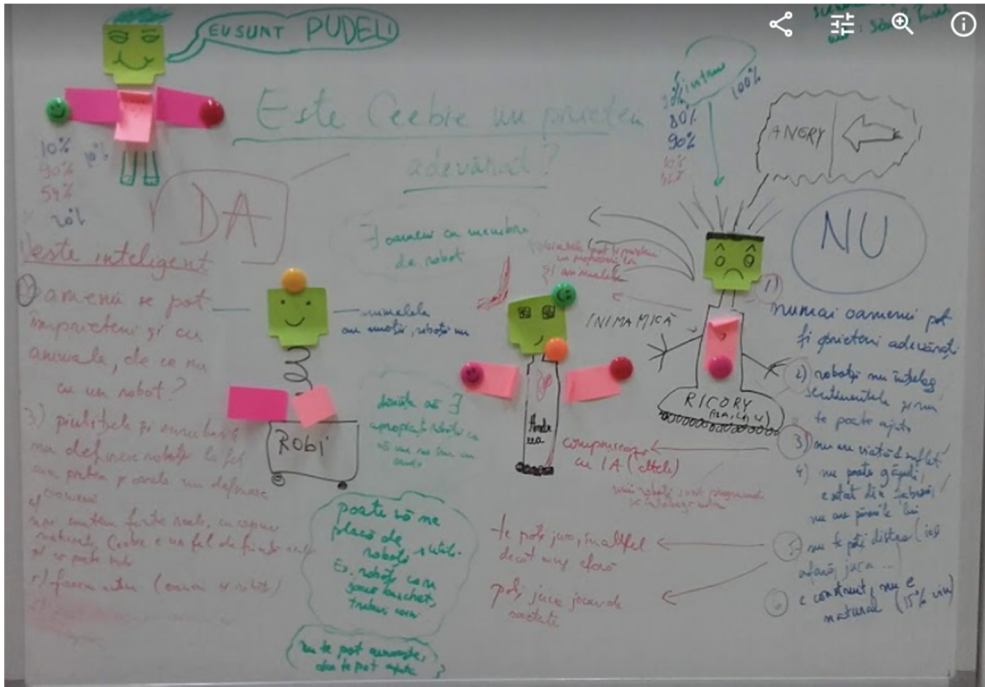


Figure 2: Visual map. Questions and answers collected after the inquiry of March 12, 2019.

While both sessions were enjoyed by the participating children, and their input was in both cases significant and nuanced, the richness and depths of discussions registered in the second visual map is illustrative for the added benefits of Worley’s approach. Children are stimulated to engage more directly to the philosophical content and ideas; they find themselves advancing opinions, criticizing other opinions, considering the implications of one’s opinions, considering counter-arguments, in other words they find themselves *doing philosophy*.

## Conclusions

To the interested practitioners, the advantages of Worley’s approach are both the clarity and efficacy of his methods, that are easy to adapt and employ in classroom setting; and the philosophical sophistication of his stories and techniques, that ensure that the “philosophical-ness” of the P4C sessions will be higher than in other settings. To the children that participate to P4C sessions, the benefits are a rapid yet solid familiarization with the tools of critical argumentation and philosophical methods.



## REFERENCES

- Candiotto, Laura. 2016. *Observations and anecdotes on facilitation of philosophy with children* <https://www.philosophy-foundation.org/blog/observations-and-anecdotes-on-facilitation-of-philosophy-with-children>
- Lewis, Rick. 2011. "Interview with Peter Worley". *Philosophy Now* vol. 84, May/June 2011, p. 19-20.
- Lightfoot, Liz. 2011. "Time to take the won't out of Kant". *The Times Educational Supplement Scotland*, (2239), 26.
- Lipman, Mathew. 1997. "Preface" in Daniel, Marie France. *La philosophie et les enfants. Les modeles de Lipman et de Dewey*. De Boeck & Larcier. 1997, p. 11-15.
- Shapiro, David A. 2012. *Plato was Wrong! Footnotes on Doing Philosophy with Young People*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- Spice, Martin. 2011. "Review - Books - Big questions for little people: Feature". *The Times Educational Supplement* (4926) (Jan 28).
- Sprod, Tim. 2016. "Book review. 40 lessons to get children thinking: Philosophical thought adventures across the curriculum." *Journal of Philosophy in Schools* 3, no. 2: 82-85.
- Williams, Steve. 2018. "A brief history of p4c, especially in the UK". [www.p4c.com](http://www.p4c.com)
- Worley, Peter. 2009. "The virtues of thinking: An Aristotelian approach to teaching thinking" *Discourse: Learning and Teaching in Philosophical and Religious Studies*, 9(1), 143-150.
- Worley, Peter. 2011. *The If Machine. Philosophical Enquiry in the Classroom*. London: Bloomsbury.
- Worley, Peter. 2012. *The If Odyssey. A Philosophical Journey Through Greek Myth and Storytelling for 8-16-Years-Olds*. London: Bloomsbury.
- Worley, Peter. 2015. *40 lessons to get children thinking. Philosophical thought adventures through the curriculum*. London: Bloomsbury.
- Worley, Peter. 2017. "Getting Deeper". Workshop desfășurat în cadrul conferinței internaționale "Philosophical Inquiry with Children Coming of Age: Family resemblances: XVIII International Conference of ICPIC", Madrid, 29 iunie 2017.

## GESTURES' CONTRIBUTION TO COLLECTIVE METAPHORICAL THINKING IN A COMMUNITY OF PHILOSOPHICAL INQUIRY (CPI)

CLAIRE POLO<sup>1</sup>

**ABSTRACT.** *Gestures' Contribution to Collective Metaphorical Thinking in a Community of Philosophical Inquiry (CPI).* This paper explores an idea expressed by a student discussing where our thoughts come from: "to think we have to move our hands". Such sentence echoes the literature on the role of gesture for thinking. This study also focuses on the collective advancement of reasoning in a CPI. The instructor chooses to conclude by asking each student to suggest an analogy of thinking. This closing sequence reveals how the instructor, through metaphorical gestures, fosters collective awareness of new propositions, and their further elaboration. After characterizing the cognitive models so produced, video analysis is used to follow their collective, verbal and gestural construction along the discussion.

**Keywords:** *dialogical teaching, didactical institutionalization, group reasoning, interactional linguistics, metaphorical gesture.*

**RÉSUMÉ .** Contribution des gestes au raisonnement métaphorique collectif dans une communauté de recherche philosophique (CRP). Cette contribution prend au sérieux la proposition d'un élève au cours d'une DVP initiée par la question « d'où viennent nos pensées ? » : « pour réfléchir faut bouger ses mains ». Cette idée fait écho aux recherches sur le rôle des gestes dans l'activité réflexive. Il s'agit également de s'intéresser à la dimension collective de l'avancement du raisonnement en CRP. L'animateur choisit de conclure en invitant chaque élève à proposer une analogie de l'activité de penser. Cette séquence donne à voir comment l'animateur, en plus de ses ratifications verbales, réalise des gestes métaphoriques qui facilitent l'appropriation collective des nouvelles propositions. Après avoir caractérisé les modèles cognitifs ainsi mobilisés, l'analyse vidéo permet de suivre leur émergence au fil de la DVP.

**Mots-clés :** *enseignement dialogique, gestes métaphoriques, institutionnalisation didactique, linguistique interactionnelle, raisonnement collectif.*

---

<sup>1</sup> Claire Polo est Maîtresse de Conférences en Sciences de l'Education à l'ISPEF - Laboratoire Education, Cultures, Politiques, à Lyon. Elle est spécialiste de l'analyse argumentative et interactionnelle de discours sur des questions de société. Elle développe une approche du raisonnement et de l'apprentissage comme processus à la fois cognitifs, sociaux et émotionnels. [claire1.polo@univ-lyon2.fr](mailto:claire1.polo@univ-lyon2.fr)

## Introduction

Grenoble, on a Wednesday afternoon of November 2015: eleven voluntary 12-to-14-year-old students came to their empty middle school building, to meet Professor Sasseville, coming from the University of Laval. Sitting round a circle, they are engaged in a Community of Philosophical Inquiry (hereafter named CPI) about thinking, starting with a first question: “Where do our thoughts come from?”. I am one of the few adults then observing this demonstration of CPI. At the speech turn number 207, Arthur, a student, says: “*to think we have to move our hands*”. Let’s explore this idea, starting with this concrete situation itself. How do gestures contribute to the advancement of reasoning in a CPI? This day, I leave the room with a great interest for a didactical practice that I had just seen for the first time: Pr. Sasseville ended the CPI by asking each student to define the discussed object by an analogy: “thinking is like...”. Doing so, I saw some students make very relevant cognitive syntheses. Some of the analogies proposed explicitly referred to images used earlier during the discussion and combined them into a more complex picture. By this time, I was working on the collective construction of reasoning in argumentation in small groups, and I immediately got aware of how rich such exchanges were. Moreover, as an interactional linguist, I had just been trained to study multimodal communication, and I was very sensitive to the fact that gesture convey at least as much metaphorical semiotic content as speech does, Streeck even talking about the ‘pictural language of gesture’<sup>2</sup>. In this context, a research question appeared obvious to me: how describing the evolution of participants’ metaphorical gestures could make it possible to follow the collective construction of reasoning all along the discussion. More precisely, as we know how helpful they are to actually think<sup>3</sup>, and as this expert practitioner himself chooses to give them a great room at concluding the CPI: how do these gestures take part to the co-construction of cognitive analogies?

In this paper, after specifying the theoretical background of this research (1) and the data analyzed (2), I present my working hypotheses (3). On the basis of the video of this CPI, transcribed and annotated using ELAN software, I could undertake a deep qualitative empirical study, which results are summarized in section 4. I first describe the cognitive analogies mentioned in the closing sequence (4.1) and then retrace the conceptual trajectories through which they got elaborated along the discussion (4.2).

---

<sup>2</sup> Streeck, 2008, p. 298.

<sup>3</sup> Colletta, 2003.

## Theoretical background

Arthur's sentence actually rephrases Goldin-Meadow's book *Hearing Gesture: How Our Hands Help Us Think*<sup>4</sup>, which constitutes a key research work the role of gesture for learning. After precisising the theoretical references corresponding to such idea that our hands help us think, I present, in particular, the opportunities that metaphorical gestures offer for thinking.

### Our hands help us think

Taking into account seriously the assumption that *our hands help us think* implies two things: 1) that gestures take part to thinking; 2) that thinking is a collective activity.

The first point corresponds to considering non-verbal acts not only as serving a communicative function but as actual contributions to thinking, together with other semiotic resources like speech. In this perspective, they do more than supporting speech, they play a great role in the organization of thought itself. Multimodality is apprehended with a 'strong' approach: all the elements provided through diverse modes of communication are combined to build a global message. Even if a great diversity of semiotic resources may be studied, the multimodal combination the most studied and the best known is the speech-gesture system<sup>5</sup>.

The second point suggests a shift from traditional individualistic cognitivism to socially extended learning and reasoning, including relational and affective aspects of such interactions<sup>6</sup>. Education research actually has come through two paradigmatic shifts since a few decades. First, the 'social turn' brought up the idea that learning does occur in an isolated individual brain, but is rather happening through social interaction, both with peers, experts, and with the environment. Stahl even talk about 'group cognition'<sup>7</sup>. More recently, the 'affective turn' emphasized the affective dimension of learning. At the end of the day, advancement in reasoning is now considered as a tripod process involving all together cognitive, social and emotional aspects<sup>8</sup>. In this respects, part of frontier research in education study 'affective

---

<sup>4</sup> Goldin Meadow, 2004.

<sup>5</sup> McNeill, 1992, Kendon, 2004.

<sup>6</sup> E. g. Baker, Andriessen, Järvelä, 2013, Menary, 2010, Polo, Plantin, Lund, Niccolai, 2017.

<sup>7</sup> Stahl, 2006.

<sup>8</sup> E. g. Polo, Plantin, Lund, Niccolai, 2017.

learning together'<sup>9</sup>. Concrete practices associated to such a perspective consists in designing pedagogical situations aiming at dialogic teaching and collaborative learning. Some work aim at characterizing communicative practices that foster high-quality collective reasoning and fruitful sociocognitive discussions. Notably, Mercer and his colleagues defined 'exploratory talk' as the most advanced form of collective reasoning in terms of educational value. A key feature of such practice is that "reasoning is visible in the talk"<sup>10</sup>. Therefore, making one's reasoning as explicit as possible is not only useful for structuring individual thinking, but also necessary for true collective exploration of problem.

### Using metaphorical gestures to reason together

Coverbal gestures may serve a diversity of functions and can be classified as interactive, pragmatic, referential, and discourse-structuring. When the analyst is more interested on the discussed objects rather than on the relations between the people participating to an interaction, the focus is on gestures playing a referential function, those that contribute to the construction of semantic structures. Among non-verbal bodily communicative acts, metaphorical gestures show a specific affordance for collective reasoning for two reasons. First, they play a key role, on the semantic plane, in the referential construction. Metaphorical gestures are referential: each one can be associated to a precise referent used to define analogically the object at stake. For instance, saying 'plant' producing a bottom-up vertical gesture starting associated to opening the hand emphasize a specific aspect of the object 'plant': the action of growing as a seed becomes a flower. More generally, a metaphorical gesture consists in providing a bodily image of a referent, either by drawing or placing it in the gestural space; or by tracing its trajectory; or miming its action<sup>11</sup>. Some metaphorical gestures directly refer to a concrete referent, as drawing a woman shape to refer to a specific person. Other metaphorical gestures exploit concrete imagery to apprehend an abstract concept<sup>12</sup>. For example, saying that something is complex making a hand gesture above one's head refers to the concrete vision of something bigger, used to express the feeling of not being 'big enough' to deal with the complexity of the issue. Such abstract metaphorical gestures are of a particular interest since they make it possible to see

---

<sup>9</sup> Baker, Andriessen, Järvelä, 2013

<sup>10</sup> Mercer, 1996, p 363.

<sup>11</sup> Cosnier & Vaysse, 1997, Kendon, 2004, McNeill, 1992.

<sup>12</sup> Cienki & Muller, 2008, McNeill, 1992.

how an object which is being learnt or thought about is gradually shaped into one or several cognitive model(s) during a discussion, through metaphorical trial and error<sup>13</sup>.

Second, metaphorical gestures are great resources for collective reasoning thanks to the fact that they display a specific image of a discourse object, which is never neutral on the argumentative plane. Actually, such gestures embody metaphorical thinking, which is a core process based on two fundamental argumentative scheme: definition/categorization and analogy. By providing images of discourse objects associated with specific positions, metaphorical gestures play a crucial role in what Grize calls 'natural logic':

I understand argumentation as considering the interlocutor, not as an object to be manipulated; but as an *alter ego* to share a vision with. Acting on him is trying to modify the diverse representations that we think that he/she has, emphasizing some aspects of things, masking others, presenting new ones, and all that thanks to an appropriate schematization.<sup>14</sup>

Thinking, in the terms of the 'natural logic', would only occur building and exploiting linguistic metaphors serving as cognitive models. Such schematizations are never neutral on the argumentative plane, since they highlight specific aspects of the discourse object, associated to the claim being defended:

Natural logic can be defined as the study of logico-discursive operations that make it possible to build and rebuild a schematization. The double adjective is here to highlight the fact that they are operations of thought, but only as long as they are expressed through discursive activities<sup>15</sup>.

### **Pedagogical situation and dataset**

The dataset is a video record of a demonstration of Community of Philosophical Inquiry (now CPI) led by M. Sasseville, Professor at Laval University (Canada), in a French middle school, on Novembre 18<sup>th</sup> 2015. The involved eleven

---

<sup>13</sup> E. g. Polo, Lagrange-Lanaspre, 2019.

<sup>14</sup> Own translation from the French: "Telle que je l'entends, l'argumentation considère l'interlocuteur, non comme un objet à manipuler, mais comme un alter ego auquel il s'agira de faire partager sa vision. Agir sur lui, c'est chercher à modifier les diverses représentations qu'on lui prête, en mettant en évidence certains aspects des choses, en en occultant d'autres, en en proposant de nouvelles et tout cela à l'aide d'une schématisation appropriée." (Grize, 1997, p. 40).

<sup>15</sup> Own translation from the French: "La logique naturelle peut être définie comme l'étude des opérations logico-discursives qui permettent de construire et de reconstruire une schématisation. Le double adjectif est là pour souligner le fait que l'on est en présence d'opérations de pensée, mais dans la mesure seulement où celles-ci s'expriment à travers des activités discursives." (Grize, 1997, p. 65).

students are aged 12 to 14 and are used to practicing CPI with their teachers. The whole session is observed by a dozen of people including the students' teachers, researchers and practitioners. The discussion was fully recorded using a 360° camera placed in the middle of the circle of the participants. Il est enregistré à l'aide d'une caméra 360° placée au centre du cercle des participants. The students have previously read the third chapter of a French translation of *Harry Stotlemeier's Discovery*<sup>16</sup>, and elaborated several questions which were transmitted to Sasseville. After reading them all out loud, he suggests the students to start the conversation with one of them, without explaining why he chooses it: "where do our thoughts come from?".

### **A situation of exception**

As a demonstration, such situation is not usual neither for the students nor for the facilitator. It is the first time that they meet each other, and the students have prepared a small piece of paper with their name in front of them, so that Sasseville can identify them. The session is very formally introduced by the director of the school and the responsible of the research team who invited the Canadian professor to Grenoble. Nothing is said about the observers who are strangers to the students. On Wednesday afternoon, the school is usually closed, and this special room, the auditorium, is the only one that is not empty, the students and the facilitator sitting round a semi-circle 'on the stage', facing the audience of the observers. Sasseville arrived about 30 minutes late, due to transport issues, and the whole, extracurricular exercise is not to be assessed by a grade. We are truly in a situation of exception, breaking the school routine: time and punctuality, spatial arrangement, ratio children/adults, etc.

### **A consolidated pedagogical practice**

Still, a number of elements nevertheless converge to define the activity as a consolidated pedagogical practice. First, the CPI is taking place in the school building, and the students are used to do philosophical inquiry with the teachers observing the demonstration. They actually prepared the session with them, and they very easily welcome Sasseville as an expert facilitator. Sasseville himself takes the time to explicitly refer to this previous work done with the teachers, starting

---

<sup>16</sup>Lipman, 1978.

the discussion on the basis of the questions raised by the students' reading. On their side, for being here in such setting, the students can be considered as expert participants two. One of them feels confident enough with the practice to suggest Sasseville, as if he were reminding him of an obvious rule, to give them a few minutes to individually think about the problem in silence before they start talking, which he accepts directly. Students and facilitator therefore recognize each other as 'connoisseurs' of a common practice. The discussion then starts quite freely: the facilitator distributing speech turns, reformulating or synthesizing students' propositions, relaunching the inquiry when he feels it necessary; the students raising their hand to bring examples, attempts of definitions and conceptual distinctions.

The instructor chooses to conclude by asking each student to suggest an analogy of thinking. Such closing sequence consists in a double activity both of what the French didactics would call *devolution* and *institutionalization*. The student, treated as a 'valid interlocutor'<sup>17</sup>, is asked to make explicit what he considers the salient features of the concept of thinking, using a metaphor. Here relies a didactical *devolution*: the student is made responsible of his learning, thanks to the creation of an adidactical moment aiming at converting the taught knowledge into the student's knowledge<sup>18</sup>. On the same time, the study of the interactional schema of the closing sequence reveals that Sasseville is also here doing what Brousseau named *institutionalization*<sup>19</sup>. Typically, each proposition made by a student (speech turn N) is surrounded by interventions of the facilitator, as indicated in figure 1: he allows the student to talk (turn N-1), and, ratify, or even rephrase the proposition after it was uttered (turn N+1). At N+1, the facilitator may also ask clarifications of precisions, then driving the interaction back to the N-1 stage again.

N-1	FACILITATOR	gives the conversational floor	
N	STUDENT	proposes an analogy	
N+1	FACILITATOR	ratifies or even rephrases or	asks for clarifications

**Figure 1.** Interactional schema surrounding each student proposition during the closing sequence.

<sup>17</sup> Lévine, 2007.

<sup>18</sup> Rouchier, 1991.

<sup>19</sup> Brousseau, 1984.



At speech turn N+1, the facilitator reacts briefly, mostly producing verbal ratifications. But doing so, he very often produce simultaneous coverbal metaphorical gestures that embody, and the analogies made by the students, and sometimes gesturally elaborate on them. Such gestural activity of the facilitator seems to contribute to the *institutionalization* of students' propositions. At speech turn N+1, the facilitator decontextualizes and depersonalizes the so-produced concept again, in order to let the students recognize it as a valuable useful knowledge. As a whole, this closing sequence appears as a typical instance of dialogic teaching, an interactional genre that the facilitator masters very well, demonstrated here through a consolidated pedagogical practice.

### Dataset

Even if I observed myself the whole CPI, taking some useful notes to characterize the situation, analyzing how metaphorical gestures contribute to the collective construction of cognitive analogies requires specific technical equipment. Such study was made possible thanks to the generous sharing of the full video record and verbal transcript of the discussion made by the members of the Phileduc project of the LiDiLEM laboratory.

I started with a deep analysis of the closing sequence, in order to characterize the cognitive models used to end the CPI. I then used video analysis to step back and follow how such images were collectively built all along the discussion, both verbally and gesturally. To do so, I had to import parts of the video in ELAN software, in order to transcribe metaphorical gestures and synchronize them to verbal transcript. I did so systematically both for the closing sequence (5 min 35 s) and all the excerpts involving similar analogies during the previous discussion, constituting a collection of 2 min 20 s. Last but not least, in this paper, I also present the analysis of a 21 s excerpt illustrating how the facilitator react to a proposition made by Ulrick at the very beginning of the CPI (7<sup>th</sup> minute).

### Working hypotheses

Many empirical pieces studied the role of gestures in teaching. Their results converge on two things: most experienced teachers gesture more<sup>20</sup>, and using gestures makes teaching more efficient<sup>21</sup>. An interpretation of such findings relies

---

<sup>20</sup>Caswell & Neill, 1993.

<sup>21</sup>E. G. Alibali et al., 2013, Perry, Berch & Singleton, 1995, Polo, Colletta, in press.

on the idea that coverbal gesturing would provide the students with a diversity of representations of a concept, complementary to verbal teaching<sup>22</sup>. In the present situation, the matter is not to provide explanations to the students, but to foster the emergence of diverse representations of the concept in the discussion, in a way that make them visible and understandable enough so that the whole group can appropriate and explore them.

### **Didactical hypothesis: making reasoning explicit**

A first, didactical working hypothesis consists in apprehending the facilitator's abundant metaphorical gestures along the CPI focusing on their didactical functions. Such analytical perspective implies that the studied gestures were actually produced to serve the associated didactical functions, rather than just instantiating gestural contagion or empathic communication not related to the pedagogical nature of the situation.

At first sight, the facilitator's rich gestural interventions in N+1 turns is directed to a single specific student, falling into individualized teaching. We can hypothesize that, when he reacts to a student's proposition by asking him to specify his thought producing metaphorical gestures, he is doing a kind of 'gestural maieutics'. The student is then led to confirm or infirm the gestures suggested by the facilitator as rephrasing his proposition, and, doing so, to make his analogy more explicit or to further elaborate on it. Somehow, the facilitator provides the student with a magnifying glass of the proposition made at turn N, in order to help him/her think more about it and potentially refining it.

Still, it would be simplistic to consider only this individual didactical function of the facilitators' gestures. Actually, when asking such clarifications, Sasseville very often invites the student to position his/her own proposition regarding other analogies previously made by other students, either by explicitly mentioning them verbally, or by reusing the associated gestures. Indeed, one of the key features of the didactical discourse is to be polydirected, gestures playing an essential role in setting what Azaoui called the 'enunciative ubiquity' of the teacher<sup>23</sup>. The metaphorical gestures produced by the facilitator during this discussion should therefore be understood as being also directed to the rest of the group of students, to the CPI as a whole. In this perspective, Sasseville's gestural translation of each proposition may also serve the purpose of emphasizing the specificities of each analogy and making it intelligible to others.

---

<sup>22</sup> Singer & Goldin-Meadow, 2005.

<sup>23</sup> Azaoui, 2014.

### **Linguistic hypothesis: the co-constructing gestural metaphors**

The above mentioned didactical hypothesis is complemented by a linguistic hypothesis: if the didactical function of metaphorical gestures is to make reasoning visible so that it becomes collective, then there must be linguistic markers of such collective construction. All along the discussion, it must be possible to follow the marks of the emergence and evolution of a given cognitive analogy. More specifically, such trajectory of the co-construction of metaphors is then likely to be gesturally characterized.

When the corresponding linguistic qualitative approach is associated to the pedagogical context studied, this second hypothesis can be synthesized as follows: the trajectory of a given cognitive analogy made by a student during the CPI highly depends on whether and how it is gesturally rephrased by the facilitator. As a working proposition, I hypothesize that the more a proposition is emphasized by the facilitator's gestures, the more the students will reuse it.

### **Results**

To better expose the heuristic approach that I followed, I present the results in a specific reverse chronological order, which corresponds to the progress of the analytical steps undertaken. As a result, I start with the analysis of the closing sequence, before getting to the trajectories of collective elaboration on the concept of thinking all along the discussion, using metaphorical reasoning.

#### **Closing a CPI with sharing images**

The closing sequence must be analyzed taking into account the conversational history, students' contributions therefore appearing as more or less innovative or redundant. Table 1 inventories students' propositions made during this closing sequence, in a chronological order. This synthesis also includes the names of the locutors, how innovative the proposition is (first occurrence; elaborating on a metaphor already used during the closing sequence; elaborating on a metaphor already used during the CPI), whether or not it is gesturally rephrased by the facilitator; and whether or not it is reused during the closing sequence.




**Table 1.** Cognitive models proposed during the closing sequences:  
degree of innovation and becoming





Turn	Locutor	Speech <i>French original</i> <i>(translation)</i>	Model	Degree of innovation	Gestural rephrasing by the facilitator	Number of later reuses
397	Iacob	<i>penser c'est comme rêver</i> <i>(thinking is like dreaming)</i>	to dream	CPI	Present	2
401	Elias	<i>je compare ma pensée avec</i> <i>une voie lactée</i> <i>(i compare my thought with</i> <i>a milky way)</i>	Milky way	1 <sup>st</sup> occurrence	Present	1
405	Jean-Luc	<i>penser c'est [...] utiliser les</i> <i>dossiers qu'on a dans la tête</i> <i>(thinking is [...] using the files</i> <i>that we have in the head)</i>	to use files	CPI	Absent	0
405	Jean-Luc	<i>ou ça peut être justement</i> <i>des rouages (or that can be</i> <i>precisely cogwheels)</i>	cogwheels	CPI	Present	0
407	Sabrina	<i>penser c'est comme réfléchir</i> <i>(thinking is like reflecting)</i>	to reflect	CPI	Absent	0
407	Sabrina	<i>mais sinon je pense c'est</i> <i>comme Etan rêver (but or i</i> <i>think it is like Etan to dream)</i>	to dream	CPI, closing	Absent	1
411	Evan	<i>c'est un pe- un petit peu</i> <i>comme rêver mais pas</i> <i>totalement (it's a b- a bit like</i> <i>to dream but not totally)</i>	to dream	CPI, closing	Absent	0
413	Evan	<i>des fois quand on pense eh</i> <i>bah on se souvient</i> <i>(sometimes when we</i> <i>thinking well we remember)</i>	to remember	CPI	Absent	1
415	Ulrick	<i>ouais c'est comme un nuage</i> <i>(yeah it's like a cloud)</i>	cloud	1 <sup>st</sup> occurrence	Multiple	0
415	Ulrick	<i>c'est flou (it's blurred)</i>	a blurred picture	CPI	Present	2
425	Nourra	<i>c'est une image floue (it's a</i> <i>blurred picture)</i>	a blurred picture	CPI, closing	Absent	1
425	Nourra	<i>c'est [...] se souvenir (it's [...]</i> <i>to remember)</i>	to remember	CPI, closing	Absent	0
427	Nourra	<i>c'est la voie lactée (it's the</i> <i>milky way)</i>	milky way	closing	Absent	0
429	Sofia	<i>penser c'est comme bah s'i-</i> <i>s'imaginer quelque chose</i> <i>(thinking is like well im-</i> <i>aging something)</i>	to imagine	CPI	Absent	0

The students used 9 analogies during the closing sequence, only 2 of which being totally new and not previously mentioned in the CPI : the *Milky Way* (Elias) and the *cloud* (Ulrick). Most students chose analogies that have already been discussed: *to dream* (Iacob), *to use files, cogwheels* (Jean-Luc), *to reflect* (Sabrina), *to remember* (Evan), a *blurred picture* (Ulrick), *to imagine* (Sofia). One student repeats a proposition that has just been made during the closing sequence, and two other students keep silent.

The instructor, through metaphorical gestures, help the students specify the analogy that they are creating, although he does not systematically produce such gestures at N+1-type speech turn. He gestures more for more innovative propositions (the *Milky Way*, the *cloud*). The first student interventions of the sequence, which formalize analogies previously mentioned during the discussion, are generally gesturally rephrased by Sasseville (*to dream, cogwheels, blurred picture*). Table 2 describes the metaphorical gestures used by Jean-Luc and the facilitator at turns 405-406, when discussion the proposition of the ‘cogwheels model’.

**Table 2.** The facilitators’ gestural rephrasing of a student proposition: the *cogwheels* example

Locutor	Speech <i>French original</i> <i>(translation)</i>	Gesture <i>pronouncing the</i> <i>underlined word</i>	Pictures
Jean-Luc	<i>ou ça peut être</i> <i>justement <u>des rouages</u></i> <i>(or that can be</i> <i>precisely <u>cogwheels</u>)</i>	left hand: tracing a circle	
Jean-Luc	<i>que par exemple</i> <i><u>un va se mettre à faire</u></i> <i>fonctionner (that for</i> <i>instance <u>one is going</u></i> <i>to start moving)</i>	right hand: tracing two little circles in the upper right corner of the gestural space	
Jean-Luc	<i><u>un autre</u> qui va</i> <i>(<u>another one</u> which</i> <i>is going to)</i>	left hand: abstract pointing to the left	

Locutor	Speech <i>French original</i> <i>(translation)</i>	Gesture <i>pronouncing the</i> <i>underlined word</i>	Pictures
Animateur	[Jean-Luc: <u>un autre qui</u> ( <u>another one which</u> )]	two hands, extended index: three mills to the right	
Jean-Luc	<i>en faire fonctionner un</i> <u>autre</u> ( <i>move another</i> <i>one</i> )	left hand : abstract pointing to the left evolving inot a circle going further left	
Animateur	<i>penser c'est comme</i> <u>une horloge</u> ( <i>thinking</i> <i>is like a clock</i> )	two hands : tracing a big circle in front of him	
Animateur	<i>à la limite</i> [Jean-Luc: <i>c'est comme un</i> <i>engrenage</i> ] <u>c'est</u> <u>comme un engrenage</u> <i>hein</i> ( <i>to the limit</i> [Jean- Luc: <i>it's like a gear</i> ] <u>it's</u> <u>like a gear</u> <i>isn't it</i> )	two hands : tracing a big object in front of him, less circular than the last gesture	


On the contrary, the facilitator does not gesturally react to the interventions repeating the propositions that have just been mentioned. Here, Sasseville's gestural activity seems to actually serve a didactical function, helping the students discriminate and value the propositions likely to enrich the most the collective reasoning, for being the most innovative. Doing so, he highlights them and fosters their collective appropriation by the whole CPI. Indeed, such facilitator's gestural rephrasing is correlated to the reuse of the propositions: when a proposition is not gesturally rephrased by Sasseville, it disappears from the discussion, except in two cases: *to remember* and *a blurred picture*. This result tends to validate the first hypothesis. The facilitator's gestural rephrasing of the analogies actually plays a function of elicitation that favors their sharing among the students.

Semantically, this closing sequence is also the moment when cognitive models, in the sense of the natural logic<sup>24</sup>, are made explicit. Such images give a

<sup>24</sup>Grize, 1997, p. 65.

global picture of the different ways in which the philosophical issue at stake is apprehended. Tables 3 and 4 present the 9 cognitive models then mentioned and their key features. The descriptive categories were not a priori designed but rather empirically built on the basis of the dataset. Each cognitive model was defined along 5 characteristics at most: 1) fundamental units of thought; 2) nature more or less dynamic or static of thought elaboration; 3) internal structure of thoughts; 4) localization of thoughts; 5) size of the model. For each model, students' corresponding utterances are transcribed. Due to space limitation, coverbal gestures are only mentioned when they are not redundant with verbal information. They appear with small pictures for the information exclusively conveyed gesturally.

**Table 3.** Characteristics of the cognitive models *to dream, the Milky Way, to use files, and cogwheels* used by the students during the closing sequence

TO DREAM				
turns 397, 399: <i>penser c'est comme rêver [...] parce que heu: quand je pense à des choses et bah y a souvent les images qui viennent (thinking is like dreaming [...] because em: when i think about things then well there are often images coming)</i>				
Fond. unit	Process	Internal structure	Localization	Size
			t. 400 facilitator	
				
Images	coming to the subject		head	
MILKY WAY				
turns 401-403: <i>je compare ma pensée avec une voie lactée [...] parce qu'une voie lactée c'est immense et et une voie lactée c'est heu heu plein de petites planètes et les petites planètes heu:: heu ce sont des:: des pensées (i compare my thought with a milky way [...] because a milky way is immense and a milky way it's a lot of small planets and the small planets er: em there are: thoughts)</i>				
turn 427: <i>c'e::st // la voie lactée:: avec les planètes et:: les planètes c'est un mystère (it-'s // the milky way:: with the planets and:: the planets are a mistery)</i>				

Fond. unit	Process	Internal structure	Localization	Size
planets		system of systems		immense




TO USE FILES

turn 405: *c'est un déplacement dans une immense salle d'archive où des dossiers sont parfois créés par hasard en mélangeant certains [...] penser c'est [...] déplacer et heu // utiliser les dossiers qu'on a dans la tête (it's a displacement in a big archive where files are sometimes created randomly combining some [...] thinking is [...] displacing and em// using the files that we have in the head)*

Fond. unit	Process	Internal structure	Localization	Size
files created - randomly - from previous ones	creation displacement voluntary use	chronology	head	immense

COGWHEELS


turns 405-406: *ça peut être justement des rouages que par exemple un va se mettre à faire fonctionner un autre qui va en faire fonctionner un autre [...] c'est comme un engrenage (that can be precisely cogwheels that for instance one is going to start moving another one which is going to move another one [...] it's like a gear)*

Fond. unit	Process	Internal structure	Localization	Size
cogwheels	causal chain	intertwining		
				
				
	cycle			
				big

For instance, the localization of thoughts in the subject's head, in the 'to dream' model, is gesturally expressed by the facilitator at turn 400. Similarly, in the 'cogwheels model', the causal reasoning is verbally expressed but the cyclic dimension of the process only appears un gestures, first by the student's one-hand circular gesture, and later by the two-hand gesture produced by Sasseville. He is also responsible for conferring a big size to the cogwheel model by drawing a big circle with his hand when elaborating on the clock metaphor. Nourra, who use two models within a single speech turn, *to remember* and *a blurred picture*, also only gesturally localizes thinking as an activity occurring in the subject's head, producing a right-hand abstract pointing to her own head.



**Table 4.** Characteristics of the cognitive models *to reflect, to remember, a cloud, a blurred picture* and *to imagine* used by the students during the closing sequence

TO REFLECT				
turn 407: <i>penser c'est comme réfléchir (thinking is like reflecting)</i>				
TO REMEMBER				
turn 413: <i>des fois quand on pense eh bah on se souvient (sometimes when we think em well we remember)</i>				
turn 425: <i>prendre un objet un lieu et:: enregistrer heu ce lieu cet objet dans not(r)e tête et:: se souvenir de ça mais c'est [...] pas aussi net que la réalité (taking an object and a place and: recording em this place this object in our head and: remembering this but it's [...] not as clear as in the real world)</i>				
Fond. unit	Process	Internal structure	Localization	Size
Images - of objects - of places	recording reminding	blurred aspect	head	
A CLOUD				
turn 415: <i>ouais c'est comme un nuage c'est flou [...] c'est que(l)que chose mais c'est pas palpable [...] on le sent mais (yeah it's like a cloud it's blurred [...] it's something but not palpable [...] we feel it but)</i>				
turn 416 facilitator: <i>à la limite tu passes ta main dedans (to the limit you pass your hand through)</i>				
turn 417: <i>puis des fois [...] ça te fait un effet des fois ça te fait rien des fois ça fait bouger (and sometimes [...] it affects you sometimes it doesn't do you anything sometimes it makes you move)</i>				
turn 418 facilitator: <i>ça ça te fait s'envoler ? (it it makes you fly)</i>				
Fond. unit	Process	Internal structure	Localization	Size
	moving, flying	blurred aspect immaterial traversable	external, acting on the subject from the outside	
A BLURRED PICTURE				
turn 415: <i>c'est flou c'est pas:: pas très net [...] c'est pas palpable // c'est que(l)que chose on peut heu:: on le sent mais // c'est flou (it's blurred it's not:: not very clear [...] it's not palpable // it's som(t)thing that one can em:: we feel it but // it's blurred)</i>				
turns 425-427: <i>c'est une image floue [...] c'est pas aussi net que la réalité (it's a blurred picture [...] it's not as clear as reality)</i>				
Fond. unit	Process	Internal structure	Localization	Size
		blurred aspect intangible	 head	

TO IMAGINE				
turn 429: <i>penser c'est comme [...] s'imaginer quelque chose (thinking is like [...] imagining something)</i>				
turn 431: <i>une image (a picture)</i>				
Fond. unit	Process	Internal structure	Localization	Size
pictures	active cognizer creating pictures			

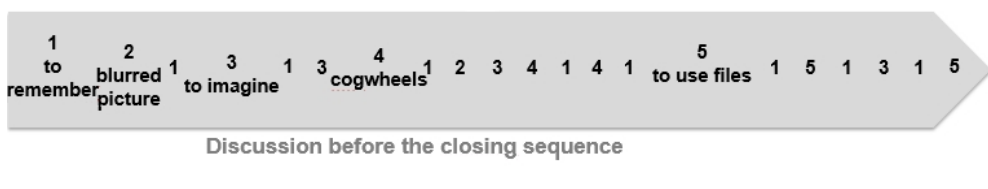
The five characteristics studied are not necessarily specified for each model, at least during this closing sequence. 'To reflect' is mentioned without any description. 'To imagine' is only presented as a dynamic process implying an active subject building up images. The 'to dream' model is described as a process consisting in pictures coming to the head. The proposition 'to remember' also corresponds to a phenomenon involving images as fundamental smaller units and taking place in the head, based on a double process of recording and replaying. The size of these models is not mentioned. On the contrary, the *cloud* model is not presented as made of smaller units, but rather apprehend thought as a volatile thing, likely to fly away at any time... an activity without materiality. The *Milky Way* model is described as an immense system of systems, the planets standing for the units of thought. Finally, *to use files* is the only model characterized along all these 5 aspects. Thoughts, or files, as fundamental units, can either be created randomly or from a previous already existing file. Such big system has a well-structured chronological intern organization, located inside the subject's head, where creation and displacement of files, either intentional or random, occurs. Last but not least, the 'cogwheels model' emphasizes cyclic causality, represented as the intertwining of thoughts into a big machine.

Even if each model exploit a specific metaphor to apprehend the concept of thinking, several models share common characteristics among these 5 points: images as fundamental units; a chronological or causal relation between thoughts; considering thinking as an activity occurring inside the subject. This is not surprising: the students are formulating such propositions after more than 40 minutes of common discussion on the topic.

### Conceptual trajectories: collective elaboration of gestural metaphors

Linguistic video analysis reveals how these cognitive models were built and refined all along the CPI. It enables the analyst to see how they are co-constructed, shared and transformed both verbally and gesturally in the interaction, with a great

participation of the facilitator, and sometimes of student who do not mention them during the closing sequence. Such study of conceptual trajectories through the co-construction of gestural metaphors was only applied to 5 of the 9 models. It was impossible to do on the two models emerging during the closing sequence for the first time: the *cloud* and the *Milky Way*. I also set apart the models *to dream* and *to reflect*, because they actually had a specific status, as they were used during the CPI to bring the students to do distinctions of the form: ‘to think is not the same as to dream because...’. Figure 2 shows the chronological order of apparition and reuse of the 5 models all along the CPI: *to remember*, *a blurred picture*, *to imagine*, *cogwheels*, *to use files*.



**Figure 2.** Order of emergence and reuse of the 5 cognitive models during the CPI.

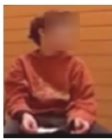



This figure makes visible that the development of one model is not linear and relies on several students, helped by the facilitator. This result confirms that there is such thing as a collective construction of the cognitive analogies. In order to study the specific role played by gestural metaphors in such conceptual trajectories, I created five collections of all the gestures associated, along the CPI, with each one of the five models. The linguistic hypothesis is here validated: there are gestural specificities corresponding to the use of specific cognitive analogies. Information gesturally conveyed precise the five models as follows:



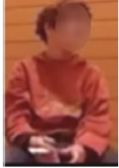



- to remember: images coming from the outside, getting up into someone’s head (44 s collection);
- blurred picture: the thought is a flow of blurred images (10 s collection);
- to imagine: internal mental images coming out of the subject’s head ; (15 s collection);
- cogwheels: each thought is a cogwheel causally linked to another one (17 s collection);
- to use files: we can create files (thoughts), use them, modify them, delete them, retrieve them (53 s collection).

Focusing on gestures makes particularly visible a strong and binary opposition between two distinct models of thinking that the discussion sometimes alternated dialectically between: *to remember* and *to imagine*. A look at the

facilitator's behavior reveals that he plays a great role in making the above-mentioned dialectical opposition clear, specifically using metaphorical gestures. He does so when synthesizing the expressed ideas and relaunching the discussion by minutes 15, 18 and 28 of the recorded video track. But this opposition is institutionalized even before, as a reference difficult to overcome, on the basis of which the students are pressed to position themselves all along the CPI. For instance, a short dialogue between Ulrick and Sasseville, on the 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> minutes of the video, shows how prevalent this opposition is.

**Table 5.** Between maïeutics and gestural overinterpretation: facilitator dealing with 'the opposite of the outside'

Locutor	Speech <i>French original (translation)</i>	Gesture <i>pronouncing the underlined word held until]</i> => referent	Pictures
Ulrick	<i>ça peut venir aussi de:: de quelque chose heu d'opposé à heu:: ce qui se passe en même temps par exemple on est <u>en cours</u> (it can also come from:: something em opposed to em:: what is occurring at the same time for instance you are in the classroom)</i>	left hand: set the classroom on the left of the gestural space	
Ulrick	<i>et subitement on se met à penser à des <u>jeux vidéos</u> (and suddenly you start thinking about <u>video games</u>)</i>	right hand: bit with the paper on his left hand => irruption	
Facilitator	<i>oh ça arrive ça s'<u>êtes en cours</u> (oh this happens this you're <u>in the classroom</u>)</i>	two hands: content metaphor for the classroom	
Facilitator	<i>et <u>subitement hop</u> on se met à penser à des <u>jeux vidéos</u> (and <u>suddenly hop</u> you start thinking about video games)</i>	two hands: close then open sweeping the gestural space => change of landscape, appearance	

Locutor	Speech French original (translation)	Gesture pronouncing the <u>underlined word</u> held until] => referent	Pictures
Facilitator	<i>mais là elles viennent pas du dehors à ce moment là (but then they do not come from the outside at this <u>moment</u>)</i>	left hand: goes up opening the palm to the sky and the outside, gesture then held]	
Ulrick	<i>oui voilà elles viennent heu elles viennent un peu de l'inverse <u>de</u> (yes okay they come em they come a bit from the opposite of <u>the</u>)</i>	right hand: abstract pointing to the right with a bit	
Ulrick	( <u>break</u> )	left hand : getting rounded to the left with a bit = > things related to the classroom	
Ulrick	<i>des choses qu'on ne devrait pas spécialement (things that you should not <u>specialy</u>)</i>	two hands: setting and resetting something in front of them with bits	
Ulrick	<i>penser au moment heu à la chose pendant qu'on est en train de faire] quelque chose (think at the moment em about the thing while doing what you're doing])</i>	right hand: touching the left hand, a gesture repeated with bits, gesture then held => irruption of something else in the classroom	
Facilitator	<i>ah // t'es <u>concentré</u> tu devrais être concentré sur quelque chose (ah // you're <u>concentrated</u> you should be <u>concentrated</u> on something)</i>	two hands: abstract pointing with content metaphor in front of him, a gesture then going further to the front, reducing the space between the two hands => focusing	

GESTURES' CONTRIBUTION TO COLLECTIVE METAPHORICAL THINKING IN A CPI

Locutor	Speech <i>French original (translation)</i>	Gesture <i>pronouncing the underlined word held until]</i> => referent	Pictures
Facilitator	<i>puis <u>hop</u> (then <u>hop</u>)</i>	two hands: opening to the sky => appearance	
Facilitator	<i>il y a <u>quelque chose</u> qui <u>arrive</u> (something occurs)</i>	two hands: mill gesture on the left of his head, gesture then held	
Facilitator	<i>mais c'est pas comme un arbre qui vient du dehors c'est <u>ça vient de</u> (but it's not like a tree which comes from the outside <u>it comes from</u>)</i>	left hand: fingers pointing at himself then opening to the outside	
Facilitator	<i>ça vient du <u>dedans</u> ou (it comes <u>from the inside</u> or)</i>	left hand: pointing to his head then opening to the outside, gesture then held]	
Ulrick	<i>ba::h ça vient un peu de <u>dehors</u> vu que c'est l'inverse mai::s c'est aussi c'est comme il a dit du hasard] (we::l it comes a bit from the <u>outside</u> since it's the <u>opposite</u> bu::t it's also it's like he said random))</i>	right hand: abstract pointing to the right transformed into a cycle before falling down, gesture then held	
Facilitator	<i>du hasard (random)</i>		

Ulrick says that some thoughts might come to the subject due to the context, even though they are not relevant in the ongoing situation. Sasseville

reacts to this contribution as if it were a vague proposition to be clarified. To help Ulrick do so, the facilitator suggests a reformulation including many gestures, inviting him to precise his idea within the binary framework opposing the recorded thoughts coming from the outside (*to remember*) and the thoughts created inside the subject (*to imagine*). But Ulrick resists and maintains that the 'inverse of the outside' does not equal 'the inside', and produces a cyclic gesture showing that the thought is then coming from the 'outside', the context to which it is nevertheless somehow opposed. Doing so, Ulrick literally explodes the binary categorization serving as a reference for the discussion, and this overall short dialogue leaves the impression of a great misunderstanding. Still, it is worth mentioning that the last cognitive model to be introduced (*to use files*) is a more complex one that conciliates these two approaches. Jean-Luc actually explains that the thoughts-files can either be created 'randomly', like memories, or 'mixing others', like pieces of one's imagination. (cf. table 3). Does such interesting proposition result from the student's will to resist the binary opposition scheme of the facilitator? Or, on the contrary, does it appear thanks to the didactical emphasis put by the facilitator on this dialectical opposition as a first stage of conceptualization to be overcome?

### **Discussion: gestural echoing and collective reasoning**

This study emphasizes that metaphorical gestures are at the heart of collective reasoning in CPI. On the didactical plane, they play a maieutic role to help each student clarify his/her proposition, either verbally or by 'correcting' the gestural rephrasing suggested by the facilitator. Besides, the facilitator's gestural work should be understood as a polydirected discourse, also aiming at driving the other members of the CPI's attention to innovative ideas, fostering their future reuse and further elaboration. In this perspective, it would be helpful to conduct explicitation interviews with facilitators, on the basis of the video record of discussions that they led, in order to help them gain awareness of the impact of their gestures and to confirm that they gestured more when dealing with propositions that they thought more likely to enrich the philosophical inquiry. In general, it seems that using metaphorical gestures can be a good practice to recommend, specifically during shorts syntheses or relaunching the discussion, still keeping in mind to avoid the artificial introduction of systematic emblems that might contradict the careful listening and rephrasing of students' idiosyncratic productions. At the end of the day, the more the concepts tend to be 'pre-thought'

by the facilitator, the more difficult it is to him/her to understand and value really striking, disruptive propositions as 'the opposite of the outside'. Paying attention to such contributions falling into the *kairos* also counts much because the cognitive model under elaboration are very permeable to each other: several of the 9 final analogies proposed by the students share some key features.

## REFERENCES

- Alibali, M. W., Young, A. G., Crooks, N. M., Yeo, A., Wolfgram, M. S., Ledesma, I. M., Nathan, M. J., Church, R. B., Knuth, E. J., "Students learn more when their teacher has learned to gesture effectively", in *Gesture*, 1(2), 2013, John Benjamins Publishing, 210–233.
- Azaoui, B., "Analyse multimodale de l'agir professoral et degré de granularité de traitement. Réflexions méthodologiques", in *Lidil* 49, 2014, OpenEdition, 17-32.
- Baker, M., Järvelä, S., & Andriessen, J. (Eds), *Affective Learning Together: Social and Emotional Dimensions of Collaborative Learning*, Routledge, 2013.
- Brousseau, G., Le rôle du maître et l'institutionnalisation, in *Recueil de textes et comptes rendus ; Illème école d'été de didactique des mathématiques*, Olivet (Orléans), 1984, pp. 43-47.
- Caswell, C., & Neill, S., *Body language for competent teachers*, Routledge, 1993.
- Cienki, A. & Müller, C., *Metaphor and Gesture*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2008.
- Colletta, J.-M., "Philosopher avec les mains ?", in E. Auriac-Slusarczyk & J.-M. Colletta, *Les atlabobers de philosophie : une pensée collective en acte*, Clermont Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal, 2013, pp. 289-310.
- Conne, F., "Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique", in *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12 (2.3), 1992, La Pensée Sauvage, 221-270.
- Cosnier, J. & Vaysse, J., "Sémiotique des gestes communicatifs", in *Nouveaux Actes Sémiotiques* 9(52-53-54), 1997, Unilim: Presse de l'Université de Limoges, 7-28.
- Goldin-Meadow, S., *Hearing gesture: How our hands help us think*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 2004.
- Grize, J. B., *Logique et langage*, Ophrys, 1997 [1990].
- Kendon, A, *Gesture: Visible action as utterance*, Cambridge University Press, 2004.
- Lévine, J., "La notion de « monde philosophique des enfants » : utopie ou nécessité ? Présupposés, place, limites ?", in M. Tozzi, *Apprendre à philosopher par la discussion*, De Boeck Supérieur, 2007, pp. 93-107.
- Lipman, M., *La Découverte de Harry Stottlemeier*, Paris: J. Vrin, 1978.
- McNeill, D., *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought*, University of Chicago Press, 1992.



- Mercer, N., "The quality of talk in children's collaborative activity in the Classroom", in *Learning and instruction*, 6(4), 1996, Elsevier, 359–377.
- Perry, M., Berch, D. B., Singleton, J. L., "Constructing shared understanding: The role of nonverbal input in learning contexts", in *Journal of Contemporary Legal Issues*, 6, 1995, University of San Diego, 213-235.
- Polo, C., Colletta, J.-M., "The Multimodal Mediation of Knowledge: instructors' explanations in a scientific café", in *Multimodal Communication*, in press, De Gruyter.
- Polo, C., Lagrange-Lanaspre, S., "Metaphorical Reasoning Together: Embodied Conceptualization in a Community of Philosophical Inquiry", in K. Lund, G. Niccolai, E. Lavoué, C. Hmelo-Silver, G. Gweon, M. Baker, *A Wide Lens: Combining Embodied, Enactive, Extended, and Embedded Learning in Collaborative Settings*, Proceedings of the 13<sup>th</sup> Conference on Computer-Supported Collaborative Learning (1), 2019, pp. 424-431.
- Polo, C., C. Plantin, K. Lund, G. P. Niccolai, "Group Emotions in Collective Reasoning: a Model", in *Argumentation* 31(2), 2017, Springer, 301-329.
- Rouchier, A, *Étude de la conceptualisation dans le système didactique en mathématiques et informatique élémentaires*, Thèse d'état, Université d'Orléans, 1991.
- Stahl, G., *Group cognition*, MIT Press, 2006.
- Streeck, J., "Depicting by gesture", in *Gesture* 8(3), 2008, John Benjamins Publishing, 285-301.
- Singer, M. A. & Goldin-Meadow, S., "Children learn when their teacher's gestures and speech differ", in *Psychological Science* 16(2), 2005, Sage Publications, 85-89.

# 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-LATCHE<sup>1</sup>

**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

---

<sup>1</sup> 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 résilient<sup>2</sup>. 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 chaotiques<sup>3</sup>, 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 attestée<sup>4</sup>, 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

---

<sup>2</sup> 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.

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

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

vers la résilience du jeune par le biais des discussions à visée philosophique<sup>5</sup>. 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 pathogènes<sup>6</sup>. Elle requiert une combinaison de facteurs, dont la création de liens avec différentes personnes dont une sera nommée « tuteur de résilience »<sup>7</sup>, 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 culturelle<sup>8</sup> (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 langagières<sup>9</sup> 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 adolescents<sup>10</sup> et constitue, avec les milieux extra familiaux,

---

<sup>5</sup> Maintenant DVP

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

<sup>7</sup> 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.

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

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

<sup>10</sup> 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* »<sup>11</sup> 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* »<sup>12</sup>. 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 philosophiques<sup>13</sup>, où résilience et philosophie s'imbriquent<sup>14</sup> 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 réponse<sup>15</sup>. Ancrée dans les travaux sur la résilience collective<sup>16</sup>, 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. Apurès 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

---

<sup>11</sup> Evelyne Bouteyre. *La résilience scolaire*. Paris : Belin, 200, p. 35

<sup>12</sup> Boris Cyrulnik et Jean Pierre Pourtois, *op.cit.*, 2007, p. 414.

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

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

<sup>15</sup> 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.

<sup>16</sup> 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* »<sup>17</sup>. 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* »<sup>18</sup>. 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* »<sup>19</sup>. 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 assistée<sup>20</sup> 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

---

<sup>17</sup> 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.

<sup>18</sup> Marie Anaut, *op.cit.* 2008, p.112

<sup>19</sup> Marie Anaut, *op.cit.*, 2008, p.113

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

inadaptées pour en construire de nouvelles sanogènes<sup>21</sup>. 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 résilience<sup>22</sup>. 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 penser<sup>23</sup>.

### ***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 communicationnelle<sup>24</sup>, 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 fragilisés<sup>25</sup>

---

<sup>21</sup>Jacques 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.

<sup>22</sup>Michel 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.

<sup>23</sup>Serge Boimare. *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod, 2014.

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

<sup>25</sup>Renée-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 différents<sup>26</sup>. 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 recherche<sup>27</sup>, « caractérisée de manière idéale par une recherche interactive, collaborative, exploratoire, sans entrave et une communication libre, libre de toute interférence »<sup>28</sup>. 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 »<sup>29</sup>. 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

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

<sup>27</sup>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.

<sup>28</sup>Matthew 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.

<sup>29</sup>Mathew Lipman, 2011, *op.cit.* p. 81.



ya 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 intellectuelle<sup>30</sup>. 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 relationnelles<sup>31</sup>, 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* »<sup>32</sup>. 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] »<sup>33</sup>.

---

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

<sup>31</sup> Marie Anaut. *Psychologie de la résilience*. Paris : Armand Colin, 2015.

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

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

### ***Une didactique adaptée***

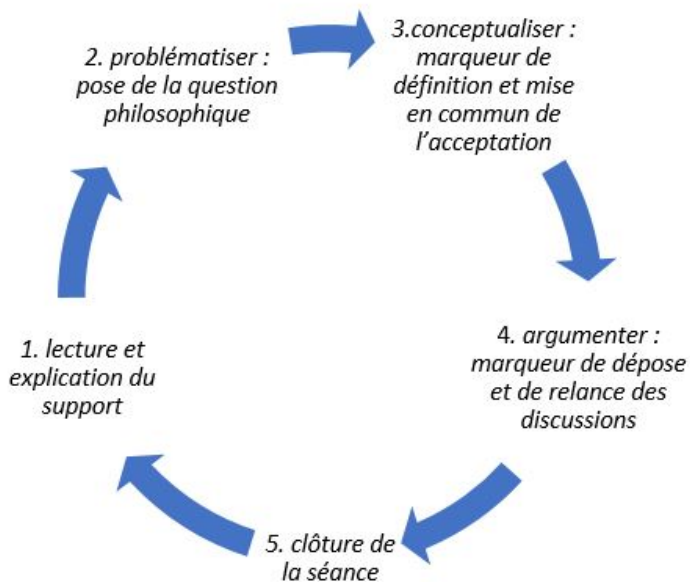
Le philosophe Michel Tozzi travaille sur les méthodes d'enseignement et de mise en œuvre de la discussion à visée philosophique selon une *praxis* définie au cœur d'une didactique philosophique forte. Sa procédure est proche de celle de Lipman, dans ce sens où les visées essentielles de ces deux méthodes 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* »<sup>34</sup>. 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 philosophique<sup>35</sup>. 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

---

<sup>34</sup> 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.

<sup>35</sup> 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.



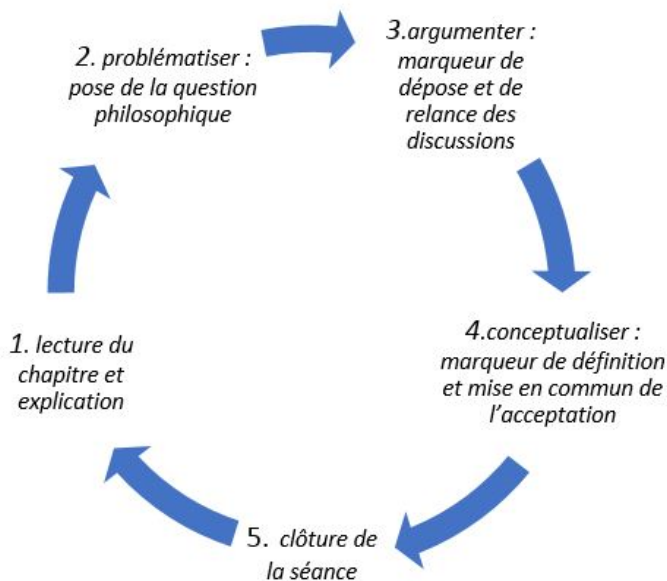
**Figure n° 1** : schéma de la mise en œuvre de la didactique de Michel Tozzi

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 »<sup>36</sup>. 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.<sup>37</sup> 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 pragmatique<sup>38</sup> 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.

---

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

<sup>37</sup> 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.

<sup>38</sup> 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

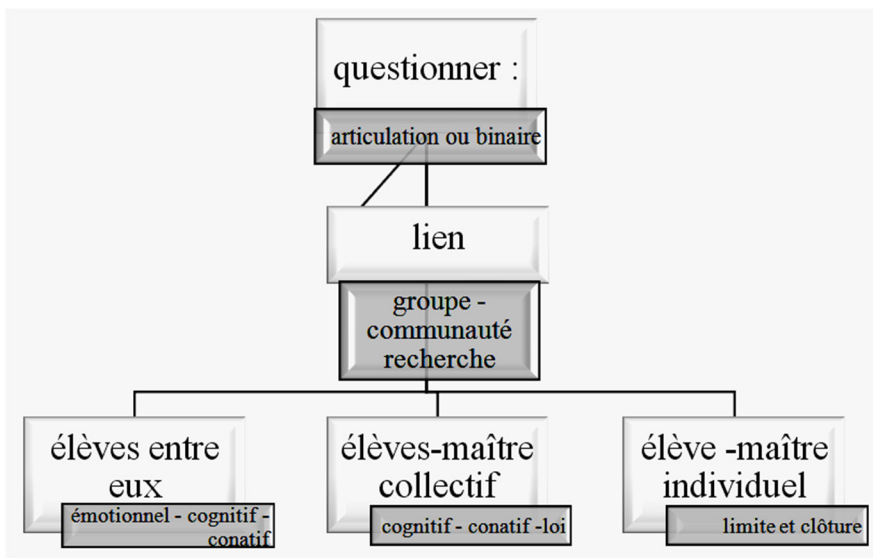
62 : Alan : non on peut travailler

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 Freud<sup>39</sup>, de conduite des sujets passifs vers des sujets capables d'aimer et de travailler.

---

<sup>39</sup> Sigmund 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

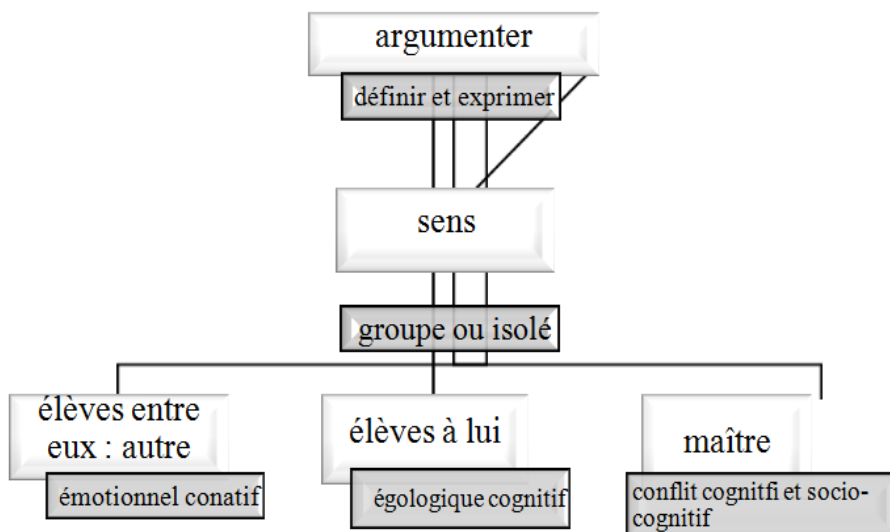
214: Enseignante : oui mais par exemple ta mère veut que tu sois # heu pompier # mais toi tu veux être éboueur # est-ce que t'as le droit de lui dire # d'imposer ton choix que d'être éboueur

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'approprié 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* »<sup>40</sup>

### **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).

---

<sup>40</sup> 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)

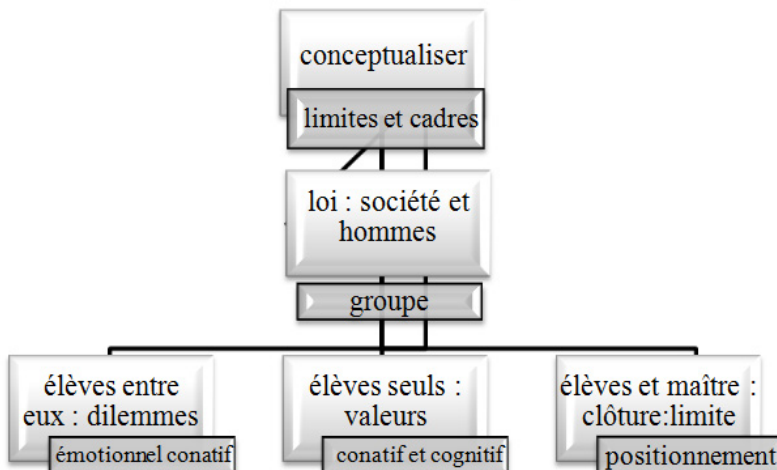
235 : Enseignante : donc moralement est-ce qu'on a le droit d'imposer un choix à quelqu'un

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'hébétement 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* »<sup>41</sup>. 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* »<sup>42</sup>. 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* »<sup>43</sup> 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 Lévine<sup>44</sup>.

### ***Du philosophique à la clinique***

La matrice PAC de Michel Tozzi et son rôle dans la construction identitaire et sociale de l'enfant<sup>45</sup> sont ainsi transférables à la matrice d'accompagnement à la résilience du jeune (lien, sens et loi) selon une lecture en trois temps. Par

---

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

<sup>42</sup>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/>.

<sup>43</sup>Claude de Tychev. *Violence subie et résilience*. Paris : Erès, 2015, p. 163.

<sup>44</sup>Jacques Lévine et Jeanne Moll, *op.cit.*, 2012.

<sup>45</sup>Michel 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* »<sup>46</sup>. 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.

---

<sup>46</sup> 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* »<sup>47</sup>. 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* »<sup>48</sup>. 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* »<sup>49</sup>. 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.

---

<sup>47</sup> Claude de Tychev, 2015, *op.cit.*, p. 39.

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

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

## FAIRE ÉCRIRE DES ÉLÈVES DANS UNE VISÉE PHILOSOPHIQUE: SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE ET REGARD DU PSYCHOLOGUE

HÉLÈNE MAIRE<sup>1</sup>, EMMANUÈLE AURIAC-SLUSARCZYK<sup>2</sup>, JULIE PIRONOM<sup>3</sup>

**ABSTRACT. Training students to write with a Philosophical Aim: Pedagogical Scenario and Psychological Perspective.** *Perspective* With the international swarming of the oral and collective P4C (*Philosophy FOR Children*) practice, its benefits for children's development have been demonstrated in various and transversal fields. Are these beneficial effects transferable and quantifiable in individual writings of students aged 13 to 14 years? We will outline some directions to answer this question by presenting an original educational P4C tool, *Philo & Carto*, which is based on artworks as anchors to initiate the dialogical community of inquiry. The results from a first experiment will be presented and discussed, and pedagogical directions will be proposed.

**Keywords:** *philosophy for children; educational psychology; writing; transfer of learning*

**RÉSUMÉ . Faire écrire des élèves dans une visée philosophique: scénario pédagogique et regard du psychologue.** Avec l'essaimage international de la P4C (*Philosophy FOR Children*), les bénéfices de cette pratique orale et collective pour le développement des enfants ont été démontrés, et ce dans des domaines variés et transversaux. Ces effets bénéfiques sont-ils transférables et objectivables dans des écrits individuels d'élèves de 13 à 14 ans ? Nous esquisserons des pistes pour répondre à cette question en présentant un dispositif pédagogique original de P4C, *Philo & Carto*, qui s'appuie sur des œuvres d'art comme supports visant à amorcer le dialogue en communauté de recherche. Les résultats d'une première expérimentation menée avec ce dispositif seront présentés et discutés, et des pistes pédagogiques seront proposées.

**Mots-clés :** *philosophie pour enfants; psychologie de l'éducation; écriture; transfert d'apprentissage*

---

<sup>1</sup> Maîtresse de conférences en psychologie à l'INSPE de Nancy, rattachée au Laboratoire Lorrain de Psychologie et Neurosciences (2LPN) de l'Université de Lorraine. Elle s'intéresse aux liens entre émotions, cognitions et comportements sociaux. [helene.maire@univ-lorraine.fr](mailto:helene.maire@univ-lorraine.fr)

<sup>2</sup> Maître de conférences en psychologie à l'université Clermont-Auvergne, Laboratoire ACTE, 4281. Ses travaux de recherche portent sur les interactions maîtres-élèves, l'enseignement/apprentissage de la langue orale et écrite et les ateliers philosophiques.

<sup>3</sup> Ingénieure d'études en statistiques, Laboratoire ACTE, université Clermont-Auvergne.

## Cadre théorique

### ***L'essaimage des dialogues philosophiques et leurs apports pour le développement des enfants***

Les dialogues philosophiques (P4C pour « Philosophy FOR Children », DVP pour « Discussions à Visée Philosophique », ou encore PPE pour « Philosophie Pour Enfants ») est une praxis<sup>4</sup> pédagogique plus ou moins cadrée qui a émergé aux Etats-Unis dans les années 1970/1980<sup>5</sup>. Matthew Lipman, enseignant universitaire en philosophie, avait alors constaté que les exercices d'inférence logique ou de validité des raisonnements arrivaient trop tard (ou n'arrivaient jamais !) dans le cursus de ses étudiants, impactant dès lors assez peu leur manière de se poser les problèmes ; en revanche, les jeunes enfants étaient, selon lui, en capacité de tirer profit d'un enseignement de l'art de raisonner à condition que celui-ci leur soit dispensé assez tôt dans leur développement. Le constat était fait par ailleurs que tout enfant est animé par le double besoin de vivre pleinement le pouvoir de la pensée et de questionner la valeur des conceptions de l'existence qui l'entourent *sur un mode autre que scolaire*<sup>6</sup>. De là, la pratique de la philosophie pour enfants a émergé, puis s'est consolidée, autour de deux spécificités majeures : 1) présupposer chaque élève comme un « interlocuteur valable », en capacité de se poser des questions importantes, et ce dès l'âge préscolaire de 5 ans environ, et 2) assurer, par le biais du seul canal oral, qu'un cheminement réflexif collectif soutient et étaye les pensées individuelles.

Dans cette perspective, le protocole de dialogue philosophique pour enfants proposé par Lipman s'articule en trois étapes. Durant un premier temps de *lecture partagée*, chaque élève lit à voix haute, à tour de rôle, un extrait d'un chapitre de roman. Ensuite, au cours de la *cueillette des questions*, les élèves s'attachent à essayer de comprendre le/les sens du chapitre lu jusqu'à interroger les mots ou les situations décrites dans le roman, ainsi que les acquis, croyances, traditions et préjugés qui y sont charriés ; chacun formule ainsi son interrogation sur le monde. Enfin, une question retravaillée pour être partagée (collective) est extraite à partir de l'ensemble des questions (individuelles) formulées, et le *dialogue philosophique en communauté de recherche* s'instaure et se déploie, dans une construction à la fois personnelle et sociale du sens. Différentes variations autour de ce protocole princeps, s'en inspirant ou s'en éloignant à des degrés variables, ont été proposées, notamment, en France,

---

<sup>4</sup> Le terme « praxis » est utilisé pour souligner le fait que cette pratique établit une relation entre la réflexion et l'action, et que son apprentissage y est vu comme un processus en cours plutôt que comme un produit.

<sup>5</sup> Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980).

<sup>6</sup> Lévine, J., Chambart, G., & Sillam, M. (2005).

par Jacques Lévine et Michel Tozzi<sup>7</sup>, mais aussi François Galichet<sup>8</sup>, Marielle Rispaïl<sup>9</sup> et Emmanuèle Auriac-Slusarczyk<sup>10</sup>.

L'essaimage progressif de cette pratique, que ce soit sous la forme du protocole lipmanien « pur » ou de ses alternatives, est allé de pair avec la formulation d'objectifs ambitieux, et diversifiés, puisque ces derniers visent à la fois le développement de la compréhension éthique (exercer « *des esprits libres et réflexifs, capables de résister à différentes formes de propagande, de fanatisme, d'exclusion et d'intolérance* »<sup>11</sup>), de l'esprit critique, des capacités argumentatives, logiques, ou encore de la créativité. Une véritable inflation des missions lui étant assignées s'est opérée, conduisant à la nécessité de passer au crible de la science les vertus conférées à cette pratique. Si l'évaluation des facultés supposément travaillées par la DVP demeure délicate, un nombre croissant de travaux en psychologie et en sciences de l'éducation, a mis peu à peu en lumière l'intérêt de cette pédagogie dans des domaines variés, parmi lesquels : une favorisation des comportements prosociaux<sup>12</sup>, de l'estime de soi scolaire<sup>13</sup>, des compétences sociales<sup>14</sup> et d'autorégulation<sup>15</sup>, mais aussi des gains chiffrables en points de quotient intellectuel<sup>16</sup> ou de maturité intellectuelle globale, ainsi que de meilleures capacités argumentatives et de raisonnement<sup>17</sup>.

Ainsi, les facultés facilitées par la praxis philosophique sont diverses et transversales. Certaines de ces facultés sont à l'œuvre simplement par l'invitation à réfléchir que représente le dispositif (autrement dit, sa visée *philosophique*) : le questionnement naïf découlant d'heureux décalages et le « simple » art de l'étonnement, la production de concepts et de distinctions de plus en plus fines entre eux, la problématisation de sa pensée et la construction d'hypothèses, notamment. D'autres facultés sont plutôt développées par la modalité particulière du dispositif, qui passe par l'expression orale en groupe et la construction collective du sens portée par la *discussion* : celle-ci prépare au dialogue de haut niveau

---

<sup>7</sup> Tozzi, M. (2005).

<sup>8</sup> Galichet, F. (2007).

<sup>9</sup> Rispaïl, M., Calistri, C., Martel, C., & Bomel-Rainelli, B. (2007).

<sup>10</sup> Auriac-Slusarczyk, E., & Colletta J.-M. (2013).

<sup>11</sup> Cet objectif a été formulé par l'UNESCO en 2007.

<sup>12</sup> Colom, R., Moriyón, F. G., Magro, C., & Morilla, E. (2014).

<sup>13</sup> Trickey, S., & Topping, K. J. (2006).

<sup>14</sup> Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., & Daniel, M.-F. (2013).

<sup>15</sup> Heron, G., & Cassidy, C. (2018).

<sup>16</sup> García-Moriyón, F., Rebollo, I., & Colom, R. (2005).

<sup>17</sup> Pour des revues plus exhaustives des effets positifs de la philosophie pour enfants, nous renvoyons à trois synthèses Auriac-Slusarczyk, E., & Maire, H. (à paraître) ; Gregory, M.-R., Haynes, J., & Murriss, K. (2016) ; Millett, S., & Tapper, A. (2012).

(Daniel, 2003)<sup>18</sup> tant elle active puis présuppose, au fil du développement en âge, l'activation de modalités argumentatives variées, favorisant, entre autres, l'évocation d'images mentales, l'usage d'analogies ou de métaphores, la mobilisation d'exemples se détachant de la simple anecdote personnelle<sup>15</sup> comme de l'habitus du récit de soi. Autrement dit, sont à l'œuvre des compétences linguistiques et logiques, largement intriquées ou articulées les unes aux autres, mais aussi *"a dimension of childhood power and creativity that is completely missed by the people who think that children begin with intellectual weakness and then gradually mount up to higher and higher echelons of strength and understanding"*<sup>19</sup>, c'est-à-dire des compétences réflexives et créatives.

Par ailleurs, l'ensemble de ces facultés recouvrent, au moins partiellement, les compétences travaillées et évaluées à l'écrit par certaines disciplines scolaires, en français puis en philosophie notamment. Dès lors, on peut s'interroger : un transfert de ces facultés s'opère-t-il lorsqu'on propose aux élèves, non plus de *discuter* collectivement, mais d'*écrire* individuellement à propos d'une question philosophique ? Le statut d'« interlocuteur valable » ou le Moi, instance symbolique civilisatrice<sup>20</sup> instauré par la discussion philosophique, est-il susceptible, lorsqu'il est exercé à l'oral, de contribuer à déverrouiller certains blocages liés à l'écrit, chez des élèves en passe de devenir des « scribes valables » ? En bref, un transfert des facultés exercées collectivement à l'oral s'opère-t-il quand il s'agit d'écrire, seul(e) face à sa feuille blanche ?

### ***Caractériser à minima l'écriture philosophique d'élèves***

Etudier le transfert, de l'oral à l'écrit, de facultés à philosopher implique de circonscrire le périmètre de ce qu'on peut (ou non) qualifier de « philosophique ». Philosopher implique *a minima* de questionner ce qui d'ordinaire ne l'est pas, ou pas de la même manière : « *à partir du moment où je me demande : mais est-ce que vraiment j'ai raison de penser que (...) ? à partir du moment où je me pose la question : 'Est-ce que c'est vraiment ça ?' Là, je fais de la philosophie proprement dite* » A quelle(s) condition(s) un écrit peut-il être désigné comme étant « philosophique » ? Examinons dans un premier temps les critères permettant de dire d'une discussion qu'elle est philosophique. Il faut pour cela :

---

<sup>18</sup> Daniel, M.-F. (2003).

<sup>19</sup> Lipman, M. (1991).

<sup>20</sup> Lévine, J. (2007).

(...) qu'elle ; étudie un concept ou un thème philosophique ; s'appuie sur des éléments logiques (inférences, syllogismes, comparaisons, relations cause-effet, partie-tout, etc.) ; conduit à d'autres questionnements au lieu de fournir des réponses ; présuppose chez les participantes et participants une pensée autonome (construction originale), une ouverture d'esprit eu égard aux diverses perspectives, un sens critique (recherche d'objectivité, sensibilité au contexte, autocorrection) et une pensée créatrice (élaboration de solutions pertinentes, d'alternatives nouvelles, etc.) ; suppose des attitudes coopératives (écoute, respect, tolérance, compromis, acceptation d'être influencé par l'autre, etc.).<sup>21</sup>

Si l'ouverture d'esprit et les attitudes coopératives semblent spécifiques au genre oral, nombre de ces critères sont communs aux genres écrit et oral. Prenant appui sur ces premiers éléments, définir le genre de l'*écrit philosophique* reste un exercice délicat, d'autant qu'il n'est pas enseigné dans le système scolaire français avant l'âge de 17 ans. A minima, on peut toutefois en délimiter certains contours. Ne pouvant être réduit au seul genre argumentatif, l'*écrit philosophique* se situerait à la croisée de la dissertation (aspects *linguistiques* et *logiques*), de l'invention (par aspects *créatifs*) et de l'« introspection située » (aspects *réflexifs*). Pour être philosophique, un texte présenterait l'état d'une question prédéfinie sous différents angles, en les examinant, les comparant, les distinguant, les explorant *via* un cheminement intellectuel plus ou moins aventureux. Une part impressionniste et singulière (c'est-à-dire ce que l'on pense, ressent, entraperçoit) accompagne l'activation des connaissances partagées par le commun. Par le truchement de postulats (savoirs partagés, doxa), d'hypothèses originales et/ou partagées, et d'exemples, certaines idées seraient davantage explorées pour atteindre parfois le rang de concepts (par exemple, « *les émotions* », « *le temps* »). Ce cheminement intellectuel<sup>22</sup> serait alimenté par certains raisonnements analogiques susceptibles de favoriser des décalages de pensée féconds, mais aussi de se substituer, dans certains cas, aux mots eux-mêmes si ceux-ci ne « viennent » pas à l'élève *in situ*. Ce cheminement convoquerait aussi des anecdotes personnelles, nécessaires pour retraduire le caractère expérientiel de toute activité de pensée<sup>23</sup>, et pouvant tout à la fois venir appuyer (exemples) ou au contraire réfuter (contre-exemples) l'un des arguments émis. Dans une perspective minimaliste de définition, on s'accorde, avec les philosophes et les professeurs de philosophie, pour dire qu'un texte est philosophique s'il :

---

<sup>21</sup> Daniel, M.-F. (2003, p. 241).

<sup>22</sup> Le terme d'« aventure intellectuelle » a été proposé pour décrire ce cheminement par Beausoleil, J. et Daniel, M.-F. (1991).

<sup>23</sup> Dewey, J. (1958). Dewey, J. (1963).



(...) développe des **propositions**, selon un certain ordre de succession de phrases avec un certain style (compact ou dilué, elliptique ou bavard) et dans une certaine atmosphère (un ton polémique ou une certaine sérénité), un ensemble d'**idées**, d'**hypothèses**, d'**avis**, de jugements qui peuvent tous être plus ou moins bien **reliés, illustrés**, exposés et argumentés (p. 347, c'est nous qui marquons en gras certains mots)<sup>24</sup>.

Aussi, par la suite, nous appuierons nous sur ces balises définitionnelles produites par les philosophes, ce dans une visée formative, pour caractériser les textes produits par les élèves.

### Objectifs et méthodologie

Deux premières études explorant les conditions d'âge<sup>25</sup> et les effets du thème, du support et des consignes choisis pour amorcer l'écriture<sup>26</sup> ont été menées en amont pour vérifier si des élèves étaient aptes à produire des écrits philosophiques, en suivant une approche de psychologie expérimentale du développement. Le travail présenté s'inscrit dans la continuité de ces recherches antérieures, et vise à comprendre dans quelle mesure une pratique régulière de la DVP peut (ou non) favoriser cette aptitude à écrire chez des élèves de 13-14 ans.

Nous présentons à la fois le dispositif pédagogique singulier utilisé, nommé *Philo & Carto*, assorti de la méthodologie que nous avons déployée pour saisir d'éventuelles différences de performances en termes de qualité rédactionnelle et philosophique, chez des élèves ayant bénéficié de ce dispositif, en comparaison à des élèves n'en ayant pas bénéficié.

Trois groupes de collégiennes et collégiens ont été suivis et étudiés. Ils étaient en tous points comparables : milieu de niveau socio-économique similaire plutôt médian, secteur intermédiaire entre urbain et rural, ratios identiques de filles et de garçons dans les classes, moyennes en français équivalentes (12,8, 13,5 et 13,7 respectivement pour les trois groupes qui vont être présentés ci-après). Les trois groupes ont été soumis à une expérience pédagogique différente.

- Le premier groupe (dit « philosophe », 4 classes) a pratiqué la DVP selon le dispositif *Philo & Carto* en classe de 4<sup>ème</sup> et avait pratiqué la DVP selon un dispositif lipmanien classique au cours des deux années précédentes, en classes de 6<sup>ème</sup> (11-12 ans) et de 5<sup>ème</sup> (12-13 ans).

---

<sup>24</sup> Choulet, P., Folscheid, D., & Wunenbuger, J.-J. (1992).

<sup>25</sup> Auriac-Slusarczyk, E., Thebault, C., Slusarczyk, B., Daniel, M. F., & Pironom, J. (2018).

<sup>26</sup> Auriac-Slusarczyk, E., Maire, H., Thebault, C., & Slusarczyk, B. (2019).

- Le deuxième groupe (dit « semi-philosophant », 4 classes) avait seulement pratiqué la DVP selon un dispositif lipmanien classique au cours des deux années précédentes.
- Enfin, le troisième groupe (dit « contrôle » ou « non philosophant », 4 classes) n'avait jamais pratiqué la DVP.

Ce type de méthodologie fournit des conditions de recueil de données optimales, puisqu'équilibrées au regard d'une double contrainte : elles sont à la fois *écologiques* (c'est-à-dire ayant lieu dans des conditions réelles de classe) et *contrôlées* (les groupes ne variant que par le facteur d'influence manipulé, à savoir le dispositif pédagogique introduit, d'éventuelles différences ultérieures de performances entre eux ne pourront être attribuées qu'à ce facteur).

### ***La pratique philosophique des classes philosophant à travers le dispositif Philo & Carto***

Dans les classes « philosophant », le dispositif oral utilisé, *Philo & Carto*<sup>27</sup>, s'inspirait du protocole classique lipmanien, mais en l'aménageant de façon à inciter les élèves à associer les idées philosophiques (concepts) à des images (symboles). Ces associations aboutissaient *in fine* à des sortes de cartographies à la fois conceptuelles et artistiques. Pour chaque discussion, une œuvre d'art était utilisée comme support d'ancrage à la discussion. Les œuvres retenues étaient les suivantes : *Le Géographe* de Johannes Vermeer, *La lectrice soumise* de René Magritte, *Vive l'amour* de Niki de Saint-Phalle, *Paysage anthropomorphe* de Joos de Momper, *La Tour de Babel* de Pieter Brueghel, *Passage* de Robert et Shana Parkeharisson, *Pandora* de John William Waterhouse, et *Storm King Wall* d'Andy Goldsworthy. Chaque discussion était animée par des enseignantes de diverses disciplines (français, histoire, documentation), travaillant en binôme et épaulées par une professeure d'arts plastiques. Toutes étaient volontaires et avaient été formées au dispositif directement par la formatrice à l'origine de cette variante alliant discussion philosophique et pratique artistique, Cathy Thebault<sup>28</sup> qui a rodé le dispositif dans des classes d'école élémentaire.

Pour chaque DVP tenue dans toutes les classes de 4<sup>ème</sup> du groupe « philosophant », le déroulé comportait systématiquement cinq étapes. A partir de l'observation de l'une de ces œuvres, la cueillette de questions philosophiques

---

<sup>27</sup>Thebault, C. (à paraître).

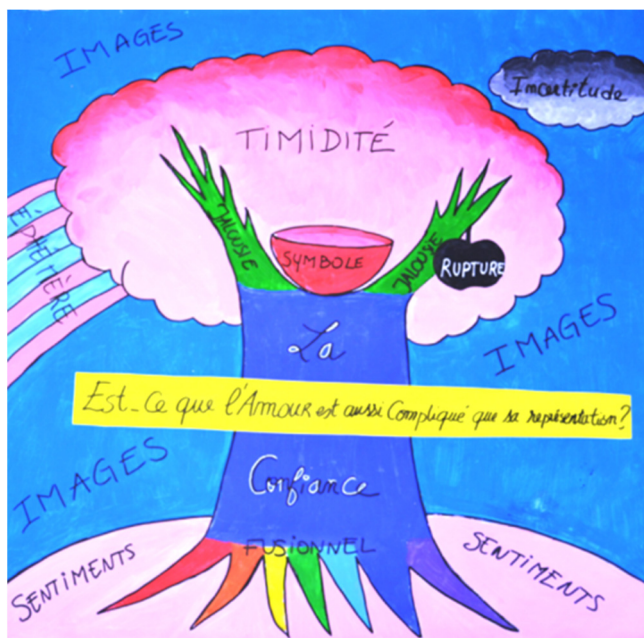
<sup>28</sup>Thebault, C. (2015).

s'amorçait. L'une d'entre elles était choisie<sup>29</sup>, puis la discussion autour de cette question se mettait en place en communauté de recherche. Au fil de cette discussion, des idées philosophiques ou « concepts » émergeaient, et une dizaine d'entre eux étaient listés puis retenus au fil de l'échange collectif, le groupe d'élèves, aidé des deux enseignantes animatrices, déterminant les concepts les plus représentatifs des échanges tenus en se limitant à dix concepts. Par exemple, à propos de l'œuvre *Vive l'amour* de Niki de Saint-Phalle, les concepts d'incertitude, de sentiments et de rupture ont été extraits. Les enseignantes utilisaient les propos des élèves et aidaient ces derniers à trouver le mot-clef, de synthèse, quand ces derniers n'y accédaient pas directement. Un retour réflexif portant un nouveau regard sur l'œuvre était ensuite proposé aux élèves, cette fois-ci dans le but de sélectionner une dizaine de fragments picturaux de l'œuvre. Pour exemple, concernant l'œuvre de *La lectrice soumise* de René Magritte, la main, l'œil ou le livre pouvaient être ciblés, mais aussi la bouche, la coiffure comme le fond du tableau, éventuellement séparés en ciel et sol avec un trait horizontal rajouté à l'œuvre support pour évoquer l'opposition du ciel et de la terre. Enfin, au cours d'une dernière étape, les élèves étaient invités à mettre en correspondance les concepts, abstraits, issus de la première phase de discussion, aux éléments sensibles, perçus, issus du deuxième regard porté sur l'image de l'œuvre. Cette mise en correspondance pouvait aboutir à des sortes de « métaphores situées », plus ou moins évocatrices. Ainsi, dans notre exemple portant sur l'œuvre *Vive l'Amour* de Nikki de Saint Phalle, l'incertitude associée au nuage était verbalisée sous l'expression métaphorique « le nuage de l'incertitude » ; de même, les élèves avaient créé les expressions « le sol des sentiments » ou « la pomme de la rupture ». Cette dernière phase aboutissait à la réalisation d'une œuvre plastique collective, doublement inspirée d'une analyse interprétative de l'œuvre source travaillée *via* la discussion philosophique tenue. La Figure 1 reproduit la cartographie élaborée par les élèves d'une des classes à partir de l'œuvre *Vive l'Amour* de Nikki de Saint Phalle<sup>30</sup>. La Figure 2 reproduit la cartographie

<sup>29</sup>Le choix de la question retenue est une étape du protocole lipmanien qui peut paraître délicate, voire périlleuse. Certains critères définissant ce qu'est une question porteuse de sens philosophique peuvent guider judicieusement ce choix. Une question est dite philosophique « (...) lorsqu'elle : «concerne le « pourquoi » plutôt que le « comment » ; questionne les concepts (par exemple : « qu'est-ce que... ? » et « que veut dire... ? ») ; s'élabore autour de l'origine, de la cause, des conséquences, des relations (logiques et linguistiques) entre les mots, les concepts, les idées (par exemple : « d'où vient... ? » et « que va-t-il arriver si... ? ») ; remet en question les acquis, les traditions, les préjugés (par exemple : « est-il vrai que ? » et « pourquoi pense-t-on que ... ? ») ; cherche des justifications aux énoncés des pairs (par exemple : « pourquoi dis-tu cela ? ») » (Daniel, M.-F., 2005, p.34).

<sup>30</sup>Le lecteur/la lectrice trouvera facilement le visuel sur Internet.

composée après discussion collective inspirée de l'œuvre *La lectrice soumise* de René Magritte.



**Figure 1 :** Création graphique composée après discussion collective à partir de l'œuvre *Vive l'Amour* et autour de la question collective *Est-ce que l'amour est aussi compliqué que sa représentation ?*

A partir de la question (Est-ce que l'amour est aussi compliqué que sa représentation ?) retenue suite à la cueillette, la communauté de recherche a discuté et extrait certains concepts : sentiments, timidité, confiance, incertitude, éphémère. Puis, lors de la phase de retour à l'image, furent sélectionnés certains fragments picturaux présents dans l'œuvre initiale de Saint-Phalle : tronc, feuille, ciel. La mise en correspondance de chaque idée/concept avec un fragment pictural a donné lieu à une production plastique collective finale, légendée des expressions ou des mots évoquant le travail philosophique accompli<sup>31</sup>.

<sup>31</sup>Slusarczyk, B. et collaborateurs (2017).



**Figure 2 :** Création graphique élaborée après discussion collective à partir de l'œuvre *La lectrice soumise* et autour de la question collective *Sommes-nous maîtres de nous-mêmes ?*

Inspirée de *La lectrice soumise* de René Magritte, la question collective (Sommes-nous vraiment maîtres de nous-mêmes ?<sup>32</sup>) retenue suite à la cueillette, la communauté de recherche a discuté et fléché certains concepts : choix, plaisir, impulsion, environnement. Puis, lors de la phase de retour à l'image, les élèves ont sélectionné certains fragments picturaux, extraits ou inspirés de l'œuvre de Magritte : mèches de cheveux, lèvre, nez, fond. La mise en correspondance de chaque idée : concept (la mèche du choix, la lèvre du plaisir, le nez de l'impulsion), avec un fragment d'image a donné lieu à la production de la cartographie collective, œuvre plastique finale.

Les élèves n'ayant pas bénéficié du dispositif *Philo & Carto* (c'est-à-dire nos groupes « contrôle » et « semi-philosophant ») n'ont pas travaillé sur ces œuvres d'art et ont, au cours de leur scolarité au collège, été confrontés à des traitements différents concernant la DVP :

---

<sup>32</sup> Il est à noter la stupéfiante diversité des questions soulevées par les élèves à partir d'une seule et même œuvre d'art. Par exemple, l'œuvre *La lectrice soumise* de René Magritte a suscité des questions aussi variées que : *Peut-on être soumis par la culture ? Pourquoi les femmes sont-elles toujours représentées en situation de soumission ? Pourquoi lire fait peur ? En quoi la lecture peut-elle nous soumettre ? L'écriture reflète-t-elle la réalité ? Peut-on être soumis sans le savoir ? Doit-on croire tout ce qu'on lit ?*

- les classes contrôle, n'ont jamais pratiqué la philosophie.
- les classes semi-philosophant, avaient philosophé en classe de 6<sup>ème</sup> puis de 5<sup>ème</sup>, et ne furent soumis à aucun travail de philosophie l'année du test (4<sup>ème</sup>).

### ***L'évaluation de la qualité rédactionnelle et philosophique des textes***

Afin d'apprécier d'éventuelles différences dans les compétences écrites des élèves sous l'effet du dispositif, les élèves de l'ensemble des groupes étaient invités à produire un écrit philosophique libre en milieu d'année scolaire. Cet écrit portait sur le thème du rêve et se faisait à partir d'une œuvre d'art, ancrage référentiel servant à amorcer l'écriture : *Le Chasseur d'étoiles*, de Richard Texier. A la manière de Célestin Freinet et ses « textes libres »<sup>33</sup>, la tâche était ainsi cadrée mais la consigne, ouverte, laissait à la pensée des élèves une confortable latitude pour tâtonner et/ou se déployer. Ces textes avaient vocation à être édités dans une revue à destination d'adolescents<sup>34</sup>, donc lus par des pairs ; les écrits étaient ainsi motivés, et dotés d'une fonction de communication directe puisqu'ils s'adressaient à quelqu'un (d'autre que l'enseignant). Les instructions orales que les enseignants et enseignantes fournissaient à leurs élèves étaient les suivantes : « *Votre classe a été sélectionnée pour écrire un texte pour la revue Adolescence et Société. Vous avez donné votre accord. Il s'agit d'écrire le mieux possible. Vous ne lirez pas les textes. Ce sont les éditeurs de la revue qui liront les textes. Ils sont très intéressés.* ». Il s'agissait également d'expliquer aux élèves qu'il s'agissait d'un écrit individuel et qu'ils ne pouvaient recevoir aucune aide : « *L'éditeur l'interdit.* ». L'impératif de propreté était aussi mentionné pour faciliter la lecture ultérieure : « *Il vaut mieux éviter les ratures. Il faut écrire lisiblement* ». La consigne écrite était lue en collectif avec les élèves, afin de lever leurs éventuelles incompréhensions. Le feuillet fourni incluait une place pour l'avant-texte<sup>35</sup>, destiné à pouvoir coucher quelques idées préalables au bouillon, et trois pages pour le texte (voir Figure 3). Pour l'avant-texte, les enseignants et enseignantes précisaient à l'oral aux élèves : « *C'est une sorte de page brouillon. On peut y raturer, y noter des éléments avant d'écrire* ». Les élèves renseignaient eux-mêmes leurs nom, prénom et âge avant la tâche d'écriture, et leur date de naissance immédiatement après. Le temps d'écriture, pris sur le temps

<sup>33</sup> Schneuwly, B. (1994).

<sup>34</sup> Cette revue est consultable en ligne : <https://madmagz.com/fr/magazine/1324694#/>

<sup>35</sup> Expression utilisée par les généticiens du texte, pour insister sur la valeur textuelle, organisationnelle, et conceptuelle du brouillon (Fenoglio, I., & Boucheron-Pétillon, S., 2002).

scolaire, n'était pas contraint ; il ne dépassait toutefois pas les 50 minutes, distribution des feuillets et passation de consignes comprises. Une fois récoltées, toutes les copies recueillies ont été numérisées et déposées sur la plateforme en libre accès : <https://philosophemes.msh.uca.fr>.

Figure 3 shows two pages of a writing sheet. The left page (numbered 1) is the front page, containing a header with the 'PreCops' logo and the text 'Adolescence et Société Le rêve'. Below this, it identifies the document as 'Revue Adolescence & Société - manuscrit : essai d'écriture'. There are two columns of form fields: 'Contact édition' with 'Ton vrs(e) nom/prénom' and 'Tu es en: 6<sup>ème</sup> 4<sup>ème</sup> 3<sup>ème</sup> 5<sup>ème</sup> (entourer)', and 'Code de l'école' with 'QUILLES :', 'DEUILLE :', and 'GOLLEGLAS :'. A large text box at the bottom contains the instruction: 'Le rêve : copie à trous à compléter pour marquer tes idées avant d'écrire'. The right page (numbered 2) is the writing page, starting with 'DEBUT:' followed by 18 horizontal lines for text.

**Figure 3 :** Exemple de feuillets d'écriture fournis aux élèves : informations relatives à l'élève, avant-texte, première page de texte.

151 copies de collégiennes et collégiens, âgés de 13 à 14 ans, ont ainsi été évaluées :

- 50 issues d'élèves des classes « philosophant » expérimentant la philosophie depuis plus de 2 ans ;
- 72 des classes « semi-philosophant » c'est-à-dire l'ayant expérimenté les deux années précédentes mais ne l'expérimentant plus l'année du test d'écriture (classes semi-philosophant)
- 29 des classes contrôle.

L'avant-texte (c'est-à-dire la mise en forme des idées)<sup>36</sup> comme le texte, et leur lien, étaient considérés. Afin d'en évaluer la qualité rédactionnelle et philosophique, quatre domaines de compétences étaient examinés: *linguistique*, *logique*, *créatif* et *réflexif*. Ces domaines et les indicateurs correspondant ont été retenus sur la base de précédentes recherches<sup>37</sup>.

Les indicateurs pour apprécier la qualité **linguistique** des écrits étaient les suivants :

- le *nombre de propositions* constituant respectivement le texte et l'avant-texte (indicateurs quantitatifs),
- la présence d'une *introduction* (apparaissant à l'aide de formules telles que, par exemple, « *Tout d'abord,...* » ou « *En premier, il y a ...* ») et celle d'une *conclusion* (visibles avec, par exemple, « *Pour conclure ce texte, je peux dire que...* » ou encore « *Merci de m'avoir suivi.* ») (indicateurs qualitatifs).

La qualité **logique** était évaluée selon ces indicateurs :

- le nombre de *concepts* (à la fois dans le texte et l'avant-texte ; par exemple : « *imagination* », « *réalité* » ou « *émotions* »),
- le nombre de *postulats* (par exemple : « *Chaque rêve est unique, mais aucun n'est inutile* »)
- le nombre d'*hypothèses* (avec des formulations telles que par exemple : « *C'est comme si...* » ou « *Peut-être que...* »),
- le nombre d'*exemples impersonnels* (c'est-à-dire, à caractère généralisant, universel, comme par exemple : « *Les enfants rêvent d'avoir un amoureux riche, ou de quitter l'école, ou d'avoir un animal, alors que nos parents eux rêvent d'avoir un métier bien payé, une grosse voiture... en fait ils ne pensent pas comme nous* »),
- la qualité des *raisonnements* (par exemple : « *rêver est essentiel à la vie, d'ailleurs à tout âge on rêve, les plus petits rêvent déjà et les personnes âgées rêvent toujours* »), et par
- la qualité des *distinctions* opérées entre concepts (par exemple : « *Avec le temps, les attentes s'envolent, mais les rêves restent* »).

---

<sup>36</sup> Auriac, E., & Favart, M. (2007).

<sup>37</sup> Auriac-Slusarczyk, E., Thebault, C., Slusarczyk, B., Daniel, M. F., & Pironom, J. (2018).  
Auriac-Slusarczyk, E., Maire, H., Thebault, C., & Slusarczyk, B. (2019).



La **qualité créative** des écrits était saisie à travers :

- la qualité de la *divergence*<sup>38</sup> des idées émises (par exemple : « *Dormir, c'est pour se reposer, mais je pense surtout une excuse pour laisser notre cerveau se faire envahir par les rêves et ainsi donner des réponses à nos questions* » ou encore « *Rêver est une chose légale* »), et
- le nombre de *métaphores* (ou analogies)<sup>39</sup> produites (par exemple : « *Le rêve, c'est lorsque notre esprit s'envole* » ou encore « *...quel que soit notre rêve, il faut le prendre comme un message, une énigme à résoudre pour avancer* »).

Enfin, la **qualité réflexive** révélait la distance de l'élève à son texte, et s'évaluait à l'aune d'indicateurs (reflétant pour les deux premiers l'attention portée à soi vs. la décentration) :

- le nombre d'*exemples personnels* (c'est-à-dire des anecdotes de vie, comme par exemple : « *Moi, il y a pas longtemps, j'ai regardé Roméo et Juliette, et après je rêvais de connaître un amour aussi fort qu'eux deux, mais sans mourir à la fin* »),
- le nombre de *pronoms personnels de la première personne du singulier* (tels que « *je* », « *moi* », « *mienne* »...),
- le nombre de *modalisateurs* (les expressions du doute : « *je ne sais pas* », « *peut-être* » ... ou de la nuance : « *en quelque sorte* », « *dans certains cas* », « *quasi* »...),
- le nombre de *questionnements* (par exemple : « *Mettre sa vie en danger pour accomplir ses rêves est-il toujours bon ?* »),
- le niveau d'engagement personnel dans son texte, reflétés par le nombre de *pronoms personnels de la première personne du singulier de prise en charge du discours* (tels que « *je pense que...* » ou « *à mon avis...* ») et le nombre de *marqueurs évaluatifs* (comme : « *j'adore* », « *dommage* » ou « *heureusement* »).

---

<sup>38</sup>En psychologie, il est d'usage de parler de « pensée divergente » pour qualifier la pensée à l'œuvre dans les situations où il faut trouver le maximum de solutions différentes à un même problème. Elle est d'ordinaire évaluée par des épreuves standardisées qui mesurent la capacité de l'individu à produire, dans un temps limité, de nombreuses idées à partir d'un point de départ simple (situation hypothétique, stimulus graphique, objet...). Les réponses fournies sont alors codées selon trois dimensions : la *fluidité*, qui renvoie à la quantité d'idées produites, la *flexibilité*, qui désigne le nombre de catégories dans lesquelles des idées peuvent être classées, et l'*originalité*, qui réfère à la rareté statistique relative de chaque idée proposée par rapport à une population de référence.

<sup>39</sup>Concernant les analogies, « *Kant y voyait le ressort de la créativité et, pour ce qui est de Nietzsche, on se souvient de sa célèbre définition de la vérité comme d'une « armée mobile de métaphores* » ». (Hofstadter, D., & Sander, E., 2013, p.30).

Pour chaque indicateur, les nombres bruts étaient divisés par le nombre total de propositions du texte (reflétant sa longueur), afin d'obtenir des ratios. Les résultats statistiques présentés ci-après se référeront à ces ratios. Le lecteur/la lectrice se reportera à des travaux antérieurs<sup>40</sup> pour le détail de l'ensemble des variables testées. En annexes, deux exemples de copie dévoilent quelques-unes des marques scripturales considérées par l'étude menée.

Parallèlement à l'étude de l'impact du dispositif *Philo & Carto*, il s'agissait aussi de repérer si le niveau scolaire en français moyen sur l'année et le genre des élèves pouvaient ou non moduler la qualité des écrits produits (les filles rédigeant souvent, au-delà du stéréotype, des écrits de meilleure facture que les garçons<sup>41</sup>).

### **Les écrits philosophiques recueillis : un regard psychologique sur nos premiers résultats**

Afin d'étudier les processus cognitifs sous-jacents à l'écriture dans les textes d'élèves recueillis, trois effets majeurs ont été testés :

- l'effet du dispositif expérimental auquel étaient soumis les élèves (et variant selon les groupes : philosophant, semi-philosophant, contrôle),
- l'effet de leur niveau scolaire, en considérant, suite à des travaux précédents<sup>42</sup>, la moyenne en français comme variable d'appui,
- l'effet d'interaction entre ces deux facteurs.

Ce dernier effet correspond à la possibilité que l'effet d'un des facteurs varie de manière systématique selon les modalités de l'autre facteur ; autrement dit, dans notre cas, il s'agissait de voir si l'effet potentiel du dispositif pédagogique différait ou non de manière systématique selon le niveau en français des élèves. En complément à ce triptyque, l'effet du genre était simplement contrôlé. Sur le plan statistique, l'analyse des données à l'aide de modèles mixtes<sup>43</sup> a été réalisée pour comparer les performances de nos trois groupes dans les quatre domaines ciblés et reflétés par les indicateurs de qualité rédactionnelle présentés ci-dessus. Nous exploiterons ici quelques résultats intéressants et prometteurs.

---

<sup>40</sup> Auriac-Slusarczyk, E., Thebault, C., Slusarczyk, B., Daniel, M. F., & Pironom, J. (2018). Maire, H., & Auriac-Slusarczyk, E. (à paraître).

<sup>41</sup> Auriac-Slusarczyk, E., Thebault, C., Slusarczyk, B., Daniel, M. F., & Pironom, J. (2018).

<sup>42</sup> Auriac, E., & Favart, M. (2007).

<sup>43</sup> Les analyses en « modèles mixtes » correspondent en psychologie à un type de traitement statistique dont la particularité est de prendre en compte à la fois les effets dits « fixes », c'est-à-dire des variables testées (ici, le dispositif expérimental et le niveau en français des élèves) et les effets dits « aléatoires » qui sont imputables aux participants comme sources de variabilité (ici, les élèves).

### ***Qu'observe-t-on ? Nos résultats***

L'étude des copies recueillies révèle qu'un transfert à l'écrit, ou du moins un écho de compétences similaires à celles développées à l'oral, s'opère. En effet, grâce aux analyses réalisées, l'avantage du groupe philosopant par rapport aux groupes semi-philosopant et contrôle est apparu dans certains domaines que nous avons ciblés (linguistique, logique, créatif et réflexif): les élèves ayant bénéficié du dispositif *Philo & Carto* ont produit des textes plus concis ( $M_{propositions} = 17.26$ , vs.  $M_{propositions} = 25.13$  et  $M_{propositions} = 20.21$  pour les groupes semi-philosopant et contrôle respectivement), comportant davantage de concepts ( $M_{concepts} = 1.54$ , vs.  $M_{concepts} = 1.10$  et  $M_{concepts} = 1.23$  pour les groupes semi-philosopant et contrôle respectivement) et de postulats ( $M_{postulats} = 0.39$ , vs.  $M_{postulats} = 0.31$  et  $M_{postulats} = 0.34$  pour les groupes semi-philosopant et contrôle respectivement), étayés par plus d'images métaphoriques ( $M_{métaphores} = 0.06$ , vs.  $M_{métaphores} = 0.02$  et  $M_{métaphores} = 0.04$  pour les classes semi-philosopant et contrôle respectivement) mais paradoxalement moins d'expressions divergentes ( $M_{divergence} = 0.64$ , vs.  $M_{divergence} = 0.96$  et  $M_{divergence} = 1.17$  pour les groupes semi-philosopant et contrôle respectivement), et comportant beaucoup moins d'exemples personnels tels que des anecdotes de leur propre vie, suggérant une capacité amplifiée à la décentration ( $M_{exemples\ personnels} = 0.03$ , vs.  $M_{exemples\ personnels} = 0.27$  et  $M_{exemples\ personnels} = 0.24$  pour les groupes semi-philosopant et contrôle respectivement). En revanche, ni l'introduction du dispositif *Philo & Carto* dans les classes philosopant, ni la familiarisation avec la praxis philosophique en 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> dans les classes semi-philosopant, ne favorisait pas les compétences à introduire (pour les groupes philosopant,  $M_{introduction} = 46\%$ , vs. respectivement  $M_{introduction} = 28\%$  et  $M_{introduction} = 38\%$  pour les groupes semi-philosopant et contrôle) ou conclure un texte (pour les classes philosopant,  $M_{conclusion} = 30\%$ , vs.  $M_{conclusion} = 46\%$  et  $M_{conclusion} = 31\%$  pour les classes semi-philosopant et contrôle respectivement).

Par ailleurs et sans surprise, nous avons constaté que le niveau moyen en français était corrélé positivement à certains des indicateurs retenus, notamment les indicateurs linguistiques (nombre de propositions, présence d'une introduction, présence d'une conclusion,  $ps < .01$ ). En revanche, sur la quasi-totalité des autres indicateurs (logiques, créatifs, réflexifs), l'effet du dispositif et l'effet de la moyenne en français sur la qualité des écrits n'interagissaient pas ( $ps > .05$ ); autrement dit, *les bienfaits du dispositif étaient indépendants du niveau en français des élèves*. Ce résultat est en harmonie avec l'idéal de démocratisation de l'art de raisonner souhaité par Lipman et ses continuateurs<sup>44</sup>. En outre, il suggère que la pratique orale de

---

<sup>44</sup> Maire, H., & Auriac-Slusarczyk, E. (à paraître).

la DVP pourrait faciliter l'entrée dans l'écrit de certains élèves d'ordinaire plus inhibés sur ce terrain parfois perçu comme intimidant, car survalorisé culturellement dans le système scolaire français (« *maîtriser la lettre, lettre du savoir, lettre du pouvoir, c'est la promesse d'une vie future respectable, non misérable* »<sup>45</sup>).

Notons toutefois une exception à ce résultat, qui porte sur l'emploi des métaphores : ici, les élèves philosophant utilisaient davantage de métaphores que les non philosophant ( $F(2, 143) = 6.67, p < .002$ ), et ce d'autant plus que leur niveau en français était faible (pour l'interaction,  $F(2, 143) = 12.02, p < .0001$ ). On peut expliquer ce constat par un usage des métaphores comme « béquille » linguistique pouvant se substituer à un vocabulaire plus précis quand celui-ci vient à manquer, particulièrement chez les élèves avec un faible niveau en français. Ainsi, l'emploi des analogies dans une visée explicative (pour se faire comprendre des autres, et pas uniquement pour « décorer » son discours) par ces élèves s'accorde avec les travaux considérant le raisonnement analogique comme un véritable carburant de la pensée. En effet, l'analogie agit à la fois sur un mode économique, puisqu'elle permet de ramener l'inconnu au rang du connu et ainsi « *de bénéficier, à faible coût cognitif, des acquisitions passées* »<sup>46</sup> et vital, car « *tout le monde dépend, sans pourtant s'en rendre compte, d'une dense avalanche de petites analogies quotidiennes* »<sup>47</sup>.

Enfin, contrairement à une précédente recherche<sup>22</sup>, les différences dans la qualité rédactionnelle des productions entre filles et garçons restaient ici marginales puisqu'elles concernaient uniquement la taille du texte (pour les filles,  $M_{propositions} = 25$  ; pour les garçons,  $M_{propositions} = 17$ ) et la présence de paragraphe ou de formules formant une introduction (pour les filles,  $M_{introduction} = 41\%$  ; pour les garçons,  $M_{introduction} = 26\%$ ), la fréquence de la présence d'une introduction restant à cet âge assez faible (entre 28% et 46% des élèves de notre échantillon).

### ***Quels effets propres au dispositif, quels effets globaux ?***

À la lumière de ces premiers résultats globaux encourageants, un bilan s'impose, notamment sur leur caractère généralisable ou non. Autrement dit, parmi les effets obtenus, lesquels relèveraient d'un noyau dur inhérent à toutes les variantes des dispositifs de praxis philosophique sous forme de discussions en communauté de recherche quelles qu'elles soient (ou presque), et lesquels seraient propres au dispositif *Philo & Carto* spécifiquement étudié ici ?

---

<sup>45</sup> Langlois, R. (2012).

<sup>46</sup> Hofstadter, D., & Sander, E. (2013, p.36).

<sup>47</sup> Hofstadter, D., & Sander, E. (2013, p.34).

La comparaison des performances des classes semi-philosophant avec celles des classes contrôle a permis de mettre en évidence les effets bénéfiques du protocole de praxis lipmanienne classique, et surtout leur résistance au temps (pour rappel, les élèves des classes semi-philosophant n'avaient pas pratiqué la discussion philosophique en communauté depuis plus de neuf mois lors des mesures écrites). En comparant uniquement ces deux groupes entre eux, on constate que ces élèves semi-philosophant fournissaient des écrits avec des raisonnements de meilleure qualité ( $M_{\text{raisonnements}} = 1.55$ ) et plus d'exemples impersonnels, à portée universelle ( $M_{\text{exemples impersonnels}} = 0.52$ ), que les élèves des classes contrôles ( $M_{\text{raisonnements}} = 1.31$  ;  $M_{\text{exemples impersonnels}} = 0.45$ ), n'ayant jamais bénéficié de praxis philosophique.

Conjointement, la comparaison des performances des classes philosophant (praxis du dispositif *Philo & Carto*, sans aucune sensibilisation antérieure) avec celles des classes semi-philosophant a mis en lumière des effets propres au dispositif *Philo & Carto*. Il apparaît que les élèves philosophant avec ce dispositif écrivaient des textes contenant davantage de concepts, de postulats et de métaphores (pour rappel,  $M_{\text{concepts}} = 1.54$  ;  $M_{\text{postulats}} = 0.39$  ;  $M_{\text{métaphores}} = 0.06$ ) que les élèves semi-philosophant (pour rappel,  $M_{\text{concepts}} = 1.10$  ;  $M_{\text{postulats}} = 0.31$  ;  $M_{\text{métaphores}} = 0.02$ ). Parce que le dispositif *Philo & Carto* invite explicitement les élèves à associer de façon systématique des concepts abstraits (la différence, l'amour, l'attachement, la prudence, le destin, etc.<sup>28</sup>) à des éléments sensibles et concrets (le ciel, le sol, le nuage, le mur, etc.), on peut penser qu'il favorise particulièrement le recours aux concepts et la mobilisation du procédé métaphorique. Le lecteur trouvera des détails dans un article précédent<sup>48</sup> mettant en valeur cette créativité métaphorique à l'œuvre grâce au dispositif *Philo & Carto*.

### **Variantes à partir du dispositif *Philo & Carto***

Soutenus par ces résultats prometteurs, nous invitons les enseignantes et enseignants désirant expérimenter la pratique de la P4C dans leurs classes à s'essayer à plusieurs variantes de dispositifs, voire à ne pas hésiter à faire preuve d'improvisation et de créativité. Si le protocole lipmanien classique offre la sécurité d'un dispositif solide, expérimenté et positivement évalué dans des contextes variés et auprès de publics divers, si notre protocole mêlant art et philosophie peut également être investi, d'autres variantes existent et des innovations maîtrisées sont toujours, en la matière, bienvenues.

---

<sup>48</sup> Auriac-Slusarczyk, E., Thebault, C., & Slusarczyk, B. (2018).

Le récent ouvrage publié par François Galichet, visant le philosophe à tout âge, en appelant au sensible, au subjectif, à l'interprétation, nous paraît faire écho au principe fondateur du protocole *Philo & Carto*. C'est l'approche interprétative qui est au cœur des principes de Galichet et du dispositif *Philo & Carto*. Ainsi, la visée d'un dialogue philosophique n'est pas de « *démontrer un énoncé (...) [mais de] scruter le vécu* »<sup>49</sup>. En effet, les vertus intellectualisantes parfois attribuées systématiquement à la pratique philosophique (*via* les habiletés cognitives à conceptualiser, problématiser, argumenter) ne lui étant pas exclusives, il convient d'intégrer au maximum la composante expérientielle et singulière, voire intime, qui se révèle également dans l'écrit philosophique tel que nous l'avons décrypté. Cet ancrage subjectif singulier, à l'œuvre dans les écrits comme dans les dialogues philosophiques oraux, active un élan vers le commun, l'universel, l'intérêt étant porté « *non pas [au] vécu individuel et singulier de chacun, mais [au] vécu générique de l'homme en tant que sujet universalisant d'une expérience* »<sup>50</sup>. Aborder la praxis philosophique dans cette optique assure une grande attention portée à la mobilisation d'implicites, d'espaces latents, perçus mais non encore verbalisés et qui peuvent ensuite cheminer vers une mise en mots.

Une telle approche interprétative<sup>51</sup> fait écho aux travaux de psychologie qui revisitent, dans des champs conceptuels et selon des objectifs d'étude parfois éloignés, l'épineuse question des liens entre émotion et cognition. Nous citerons deux grandes familles de ces travaux, complémentaires sans être antagonistes, qui peuvent inspirer les enseignantes et enseignants. Certaines recherches, issues de la neuropsychologie, arguent que *l'émotion façonne la pensée* et s'attachent à « réhabiliter » l'émotion comme partie intégrante des processus de raisonnement et sous-bassement commun avec la conscience<sup>52</sup>. Lipman présupposait déjà que « *les émotions forment et dirigent les pensées, les charpentent, leur confèrent un équilibre, un point de vue ou mieux, plusieurs. Sans émotion, la pensée serait plate et dénuée d'intérêt* »<sup>53</sup>. D'autres recherches inversent le mouvement et montrent que *la pensée façonne l'émotion*. Certaines habiletés cognitives, telles que la pensée critique, modifiant la compréhension ou l'interprétation d'une situation, modèleraient alors le vécu émotionnel<sup>54</sup>.

---

<sup>49</sup> Galichet, F. (2019).

<sup>50</sup> Galichet, F. (2019).

<sup>51</sup> Galichet, F. (2019).

<sup>52</sup> Damasio, A.R. (1999).

<sup>53</sup> Lipman, M. (2006, p.250).

<sup>54</sup> Lafortune, L., & Robertson, A. (2005, p.64).

Les émotions, et ainsi tous les supports pédagogiques permettant leur émergence, constituent un ingrédient nécessaire pour raisonner. Même lorsqu'elles « débordent » l'individu, et sont sources de nombreux biais de jugement ou erreurs d'évaluation, elles permettent à l'individu de naviguer psychiquement. C'est pourquoi la pensée critique, telle que pratiquée dans les DVP dans la lignée lipmanienne « *fournit un espace pour « sélectionner » les émotions et les sentiments et ainsi reconnaître ceux qui sont les plus appropriés pour une situation donnée* »<sup>42</sup>.

Nous l'évoquons plus haut, les enseignantes et enseignants doivent, selon notre approche, rester inventifs en matière de praxis philosophiques. Si le protocole testé *Philo & Carto* ambitionne une forme particulière de mise en correspondance de l'Art et du Philosophe, maintes pistes peuvent être explorées. Ainsi les supports musicaux peuvent donner lieu à investissement. Des classes de collège, une fois rodés aux principes lipmaniens de respect de la pensée et d'écoute d'autrui, de curiosité et de mobilisation de leur faculté de questionnement, et ce de manière permanente, sauront se saisir de toutes les opportunités pédagogiques. Notre conclusion en développera quelques-unes.

### **Conclusion, enjeux et pistes pour les éducateurs**

Au plan formel, il est à souligner que les mesures effectuées dans cette étude, restent des photographies de compétences écrites prélevées à un instant unique ; elles mériteraient, pour le psychologue, d'être répétées. On pourrait alors, en reproduisant puis en variant les conditions, dessiner des trajectoires différentielles et tester le caractère plus ou moins durable des bienfaits de la praxis philosophique *Philo & Carto*. Parmi les variantes, nous suggérons aux enseignantes et enseignants de varier les supports culturels à disposition, des œuvres très (trop ?) circonscrites par le patrimoine culturel, avec des œuvres plus inédites (art contemporain), voire plus polémiques (journaux, clichés prélevés sur Internet, illustrations moins ancrées dans la culture et peut-être moins intimidantes pour les élèves), et ce pour deux raisons. D'une part, on doit garder à l'esprit que les élèves n'appartiennent pas tous, ou de la même manière, à une filiation culturelle dominante telle qu'elle est pourtant souvent choisie par les enseignantes et enseignants (repli sur des œuvres d'art connues du patrimoine). Il peut alors être judicieux d'investir le champ d'œuvres moins courues, telles les peintures du courant des vanités<sup>55</sup>, qui offre l'avantage de convier les élèves, comme leurs professeurs, à sortir des sentiers

---

<sup>55</sup> Voir par exemple la démarche de Peyronnet, A. (2001).

battus. D'autre part, c'est aussi la variation des supports déclencheurs de discussion qui amène les élèves à explorer et à cheminer cognitivement de manière plus risquée, se séparant ainsi d'habitus qui les ont parfois conduit à resserrer leurs compétences sur un noyau utile, mais peu créatif.

Conjointement, à la manière du « croyant critique » Freddy Mortier<sup>56</sup>, nous pensons qu'une diffusion de la philosophie pour enfants, pour qu'elle soit féconde et pérenne, doit continuellement pouvoir répondre à la question de l'efficacité : est-ce que ça marche ? Certes, le dispositif miracle, aux effets à la fois de grande ampleur, multiples, transférables et durables, n'existe pas. Certes, évaluer l'efficacité d'un dispositif pédagogique est toujours délicat, tant celui qui le met en œuvre peut adopter une attitude moins critique et plus complaisante, qui peut distordre l'évaluation et artificiellement grossir l'ampleur de (pré)supposés bienfaits. C'est pourquoi, l'essaimage des pratiques de praxis philosophique par la discussion gagne à s'accompagner de travaux de recherche visant à saisir et délimiter quelques effets. Ce fut le cas de notre entreprise collaborative entre chercheurs et enseignants de collège. Dans cette optique, la psychologie du développement, la psychologie cognitive et la psychologie différentielle peuvent être mobilisées comme d'utiles ressources, à la fois dans leurs concepts, leurs méthodes et leurs outils, mais aussi, nous espérons l'avoir esquissé ici, pour favoriser la créativité des enseignantes et enseignants qui seront les porteurs du renouveau dans les classes du XXI<sup>ème</sup> siècle déjà bien entamé.

Pour conclure, il peut être utile de rappeler que les dispositifs de praxis de la philosophie par la discussion brillent (aussi) par leur simplicité. En effet, ils ne nécessitent ni matériel commercialisé, particulier ou coûteux. Ils évitent ainsi l'asservissement décourageant à la technique et/ou à l'argent. Ni diplôme en philosophie ou ni connaissances disciplinaires préalables ne sont obligatoires ; de telles connaissances pourraient même constituer des entraves à la conduite d'oraux riches, libres et inventifs. Les élèves, les enfants, les adolescents nous surprennent et doivent conserver cette part de renouvellement des esprits, en favorisant l'émergence de pensées adaptées à leur monde<sup>17</sup>.

La formation à la maîtrise des protocoles cadrant les expériences de praxis philosophique à l'école, se réduit actuellement à quelques demi-journées. À l'heure de l'envahissement numérique, il est à propos de rappeler la possibilité de se libérer d'une telle omniprésence entravant parfois les élans créatifs, afin que des enseignantes et enseignants, peut-être encore hésitants, se lancent dans des pratiques philosophiques avec leurs classes, en réinvestissant le bien le plus précieux de l'être humain : sa capacité de pensée.

---

<sup>56</sup> Mortier, F. (2005).



## BIBLIOGRAPHIE

- Auriac, E., & Favart, M. (2007). Passage d'un avant-texte au texte dans des écrits scolaires de type argumentatif. *Langue Française*, 115(3), 69-83.
- Auriac-Slusarczyk, E., & Colletta J.-M. (2013). *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*. Clermont Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Auriac-Slusarczyk, E., & Maire, H. (à paraître). Sur les pas de Lipman, philosopher à l'école. Une histoire scientifique à connaître. In J.-P. Simon, A. Fournel, S. Lagrange-Lanaspre, J.-M. Colletta, & E. Auriac-Slusarczyk (Eds.), *Philosopher avec les enfants, fabrique de l'apprendre, fabrique du savoir*. Clermont Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Auriac-Slusarczyk, E., Maire, H., Thebault, C., & Slusarczyk, B. (2019). Improving the quality of philosophical writing: Experimentation on the first philosophical compositions of 12 and 13-year old pupils. *Educational Review*, 1-23. doi:10.1080/00131911.2018.1546166
- Auriac-Slusarczyk, E., Thebault, C., & Slusarczyk, B. (2018). Mind mapping and philosophy in junior high school. A comparative study of initial philosophical writing in classes of 8th grade pupils used and unused to philosophically directed discussion. *Creative Education*, 9, 1312-1331, doi:10.4236/ce.2018.99098
- Auriac-Slusarczyk, E., Thebault, C., Slusarczyk, B., Daniel, M. F., & Pironom, J. (2018). Premiers écrits philosophiques. Productivité conceptuelle et créativité rédactionnelle du CE2 au CM2. *Bulletin de Psychologie*, 3, 671-690.
- Beausoleil, J., & Daniel, M.-F. (1991). L'identification des dimensions philosophiques dans les dialogues des élèves, *Arrimages*, 7/8, 17-24.
- Choulet, P., Folscheid, D., & Wunenbuger, J.-J. (1992). *Méthodologie philosophique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Colom, R., Moriyón, F. G., Magro, C., & Morilla, E. (2014). The long-term impact of Philosophy for Children: A longitudinal study (preliminary results). *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35(1), 50-56.
- Damasio, A.R. (1999). *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.
- Daniel, M.-F. (2003). Une coopération de haut niveau : l'exemple de la philosophie pour enfants. In E. Auriac-Peyronnet (Ed.). *Je parle, tu parles, nous apprenons* (pp. 239-250). Bruxelles : DeBoeck Université.
- Daniel, M.-F. (2005). Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman et leurs applications. In C. Leleux, *La philosophie pour enfants: Le modèle de Matthew Lipman en discussion* (pp.34-45). Bruxelles : De Boeck.
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. New York: Dover Publications.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Macmillan Publishing.
- Fenoglio, I., & Boucheron-Pétillon, S. (2002). *Processus d'écriture et marques linguistiques: nouvelles recherches en génétique du texte*. Paris : Larousse.
- Galichet, F. (2007). *La philosophie à l'école*. Paris : Milan.

- Galichet, F. (2019). *Philosopher à tout âge*. Paris: Vrin.
- García-Moriyón, F., Rebollo, I., & Colom, R. (2005). Evaluating philosophy for children: A meta-analysis. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 17(4), 14-22.
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., & Daniel, M.-F. (2013). Improving emotion comprehension and social skills in early childhood through philosophy for children. *Childhood and Philosophy*, 9(17), 63-89.
- Gregory, M.-R., Haynes, J., & Murriss, K. (2016). Philosophy for Children: an educational and philosophical movement. In M.R. Gregory, J. Haynes, & K. Murriss, *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (pp. xxi-xxx). New York: Routledge.
- Heron, G., & Cassidy, C. (2018). Using practical philosophy to enhance the self-regulation of children in secure accommodation. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(3), 254-269.
- Hofstadter, D., & Sander, E. (2013). *Surfaces and essences: Analogy as the fuel and fire of thinking*. Basic Books.
- Lafortune, L., & Robertson, A. (2005). Une réflexion portant sur les liens entre émotions et pensée critique. In L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons & O. Albanese (Eds.), *Pédagogie et psychologie des émotions. Vers la compétence émotionnelle* (pp. 61-84). Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Langlois, R. (2012). *Les précurseurs de l'oralité scolaires en Europe : De l'oral à la parole vivante*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Lévine, J. (2007). La notion de « monde philosophique des enfants » : utopie ou nécessité ? Présupposés, place, limites ? In M. Tozzi (Ed.), *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?* (pp. 95-108). Bruxelles : De Boeck Université.
- Lévine, J., Chambart, G., & Sillam, M. (2005). Essai sur le monde philosophique de l'enfant. Le dialogue Moi Monde-Instance Monde. In C. Leleux, *La philosophie pour enfants: Le modèle de Matthew Lipman en discussion* (pp.71-93). Bruxelles: De Boeck.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2006). *A l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique*. Bruxelles: De Boeck et Larcier.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Maire, H., & Auriac-Slusarczyk, E. (à paraître). Premiers écrits philosophiques en 4<sup>ème</sup>. In J.-P. Simon, A. Fournel, S. Lagrange-Lanaspre, J.-M. Colletta, & E. Auriac-Slusarczyk (Eds.), *Philosopher avec les enfants, fabrique de l'apprendre, fabrique du savoir*. Clermont Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Millett, S., & Tapper, A. (2012). Benefits of collaborative philosophical inquiry in schools. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 546-567. doi:10.1111/j.1469-5812.2010.00727.x
- Mortier, F. (2005). Etude d'évaluation : la méthode de Matthew Lipman comme moyen de développement. In C. Leleux, *La philosophie pour enfants: Le modèle de Matthew Lipman en discussion* (pp.47-69). Bruxelles : De Boeck.
- Peyronnet, A. (2001). Sensibiliser au tragique de l'existence. *Diotime*, 10. En ligne : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=38644>.

- Rispail, M., Calistri, C., Martel, C., & Bomel-Rainelli, B. (2007). *Apprendre à parler, apprendre à penser. Les ateliers de philosophie*. Nice : Sceren Edition.
- Sasseville, M. (2005). *Des enfants philosophent* [DVD 1 et 2]. Laval, Québec: Université Laval.
- Schneuwly, B. (1994). Vygotsky, Freinet et l'écrit. In P. Clanché, E. Debarbieux & J. Testanière, *La pédagogie Freinet. Mises à jour et perspectives* (pp. 313-324). Talence : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Slusarczyk, B. et collaborateurs (2017). *Philosoph' arts. Cartographie philosophique à l'usage des collégiens*. Clermont Ferrand : Un, deux... quatre.
- Thebault, C. (2015). Une expérience d'atelier *Philo & Carto*. *Diotime*, 65, 4-7.
- Thebault, C. (à paraître). Le dispositif Philosophie et Cartographie. In J.-P. Simon, A. Fournel, S. Lagrange-Lanaspre, J.-M. Colletta, & E. Auriac-Slusarczyk (Eds.), *Philosopher avec les enfants, fabrique de l'apprendre, fabrique du savoir*. Clermont Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Tozzi, M. (2005). Lipman, Lévine, Tozzi: différences et complémentarités. In C. Leleux, *La philosophie pour enfants: Le modèle de Matthew Lipman en discussion* (pp.95-115). Bruxelles: De Boeck.
- Trickey, S., & Topping, K. J. (2006). Collaborative philosophical enquiry for school children: Socio-emotional effects at 10-12 years. *School Psychology International*, 27(5), 599-614.

## Annexes :

### Exemples de copies d'élèves du groupe philosopant

Copie A (fille, 13 ans) :

Le rêve peut être plusieurs choses, peut-être tout d'abord un présage de l'avenir ou un douloureux passé qui nous hante l'esprit. Pour moi les rêves (ou les cauchemars même si ils font peur) nous apportent forcément quelques choses de bien de notre vie. Je pense que quelque soit notre rêve, il faut le prendre comme un message, une énigme à résoudre pour avancer dans le droit chemin. Même les personnes les plus chanceux ont forcément des obstacles dans leur vie ou alors, même les personnes les plus respectueux et aimants font du mal parfois aux gens, chacun de nous fait des erreurs, c'est humain, nul n'est parfait ! Et à mon sens c'est à cela que servent les rêves, à voir dedans ce qu'il faut corriger et améliorer pour réparer les erreurs de notre vie ! Chaque rêve est unique mais aucun n'est inutile ! C'est vrai si nous rêvons (ou faisons des cauchemars) c'est bien que c'est nécessaire sinon on ne rêverait pas ! Et même plus loin, dormir c'est vrai c'est pour se reposer mais je pense surtout une excuse pour laisser notre cerveau se faire envahir par les rêves et ainsi donner réponse à nos questions, ainsi que des solutions à nos problèmes. Les rêves et les cauchemars bien-sûr sont de grandes énigmes sur leur utilité. On l'ignore souvent mais je pense que nous devons écouter nos rêves, ils sont comme la seule et unique clé (issue) de notre vie avec ses problèmes, peut-être même qu'ils prévoient l'avenir et que peu de personne arrivent à le comprendre à par les médiums ! Même si les rêves font parfois mal, ils servent et nous aident dans toutes

SUITE...

difficultés que nous pourrions rencontrer... Et puis nous disons souvent que seul la vérité fait mal et surtout quand elle est brutale ! Donc voilà pour moi les rêves ou les échommards sont des messages auxquelles ils faut écouter les conseils ! Je vais parler maintenant d'une deuxième sorte de rêve, celui de l'envie, de l'objectif ou du but que nous pourrions se fixer dans notre vie pour avancer... Je pense qu'il est important d'avoir un objectif dans sa vie, cela nous rend plus fort et nous donne plus (+) confiance en soi ! Parfois nos rêves sont très originaux et c'est surtout dans ces cas là qu'il est difficile de s'y accrocher car tout le monde nous dit que c'est impossible, alors que beaucoup d'entre nous ont besoin de soutien que de découragement, mais malgré l'avis des autres, c'est le notre qui compte car c'est notre objectif et pas celui des autres ! La seule chose que je peux vous dire est accrochez-vous à vos buts si vous voulez qu'ils se réalisent. Chaque de nous est différents et a des envies différentes et il faut respecter ceux des autres si vous voulez que les autres respect les vôtres. Pour conclure ce texte je peux dire que la vie nous a donné ces rêves quel qu'ils sont et qu'ils ne faut pas les ignorer à cause des autres ou parce qu'on a peur ! Ayez confiance en vous et haut ira dans votre sens...

## Copie B (garçon, 13 ans) :

DEBUT. Un rêve est une vision de la réalité parfois il se réalise parfois, et parfois non. Cela nous donne des idées pour notre avenir. "Rêve" est un mot bien vaste mais pour les petits rêver veut dire dormir. Nous nous rêvons de personnes que l'on connaît ou de choses que l'on a vues dans la journée et quand les images s'associe à des monstres ou des choses qui font peur, on fait des cauchemars. Le rêve est un moment où l'imagination prend le contrôle de notre corps. Rêver c'est voir peu être le futur, c'est penser à l'avenir, à notre avenir. Et sans rêve pas d'imagination. Le rêve c'est la vie et la vie c'est un rêve blanc que nous devons écrire. Un jour j'ai rêvé que: "J'étais passé dans une autre dimension" et je me suis retrouvé dans des ruines. J'étais entouré par des personnages fictifs, il y avait Merlin l'enchanteur, la fée clochette et la reine des neiges.



## **A HEALTHIER RELATIONSHIP WITH TECHNOLOGY STARTING FROM CHILDREN'S OPINION ON IT. A CASE STUDY FROM THE PHILOSOPHY FOR CHILDREN WORKSHOPS IN THE LOCAL LIBRARY**

**LIANA FANCA<sup>1</sup>**

**ABSTRACT. A Healthier Relationship with Technology Starting from Children's Opinion on it. A Case Study from the Philosophy for Children Workshops in the Local Library.** One of the most discussed problems in parenting is children's relationship with technology. The article analyses a few of parents' fears that drives their attitude and some of the skills developed while using technology, mirrored by the skills of the future work. Also includes a study case from our philosophy for children workshops on technology held in the local libraries in 2019. Children are prepared to understand the arguments of a parent in a real dialogue. In order to create one, parents should consider the opposite of the truth they know as well as children's opinion. Due to the attractiveness of technology, every child needs help from adults in order to create a strategy for a healthy relationship with technology.

**Keywords :** *philosophy workshop, argument, dialogue, parents-children*

**RÉSUMÉ. Une relation plus saine avec la technologie à partir de l'opinion des enfants à ce sujet. Une étude de cas tirée des ateliers de Philosophie avec les enfants dans une bibliothèque locale.** L'un des problèmes les plus discutés en matière de parentalité est la relation des enfants avec la technologie. L'article analyse quelques-unes des craintes des parents qui motivent leur attitude et certaines des compétences développées en utilisant la technologie, reflétées par les compétences du futur travail. Comprend également un cas d'étude de nos ateliers de philosophie pour enfants sur la technologie organisés dans les bibliothèques locales en 2019. Les enfants sont prêts à comprendre les arguments d'un parent dans un véritable dialogue. Pour en créer un, les parents doivent considérer l'opposé de la vérité qu'ils connaissent ainsi que l'opinion des enfants. En raison de l'attrait de la technologie, chaque enfant a besoin de l'aide d'adultes pour créer une stratégie pour une relation saine avec la technologie.

**Mots-clé :** *atelier de philosophie, argument, dialogue, parents-enfants*

---

<sup>1</sup> PhD Student, Department of Philosophy, UBB Cluj.



## **Introduction**

One of the most discussed problems in parenting is children's relationship with technology. Growing up in an era without too much technology, spending their childhood mostly outdoor, nowadays parents seem to have the expectations that their children will grow up in similar conditions, far from technology hoping they will start to use technology at adulthood, like their parents. Their experience proved it's possible and now they might feel entitled to pressure their offspring to live the same.

On the other side of the war are the nowadays children. Seduced by technology and losing contact with reality when they have a device in front of them, low social skills, no respect for family's rituals, suffering from one of the most dangerous addictions, as their parents would sometimes describe them.

Despite their expectations, parents often lose control of their input in the offspring's education concerning the relationship with technology. Parents who usually use participatory methods, involving their kids in the decision making process, find themselves imposing restrictions in order to regulate the time spent in front of the screens (computers, mobile phones, tablets, TV + consoles with games, etc.). This relationship can be improved if children's opinion is considered.

## **The Technology. Parents and Children. Fears and Skills**

One cause for this generations gap is due to parents' nostalgic wish that their children live the good childhood they had. Another cause, more important in my opinion, is related to the parents' fears to fail in the process of education. In this part of the paper I will analyse the fears of the parents as described by Jordan Shapiro in his book "The New Childhood. Raising Kids to Thrive in a Connected World". One thing that could be helpful to reduce the fears is the awareness that during the process of playing games, children develop certain skills, useful for different aspects of their life. My focus is in this part of the paper to emphasize these skills. In the next part I will discuss about crucial skills for the jobs of the future that are developed in games and interaction with technology.

For identifying the perception on the skills gained from the use of technology, I analysed a research study carried out over a decade in the early 2000's identifying positions of the parents, educators and media, both for and against children's use of technology. The research involved a series of case studies with more than fifty children (aged 3 and 4) and their families. Research methods like observations, child-led home tours, and shared discussions with parents and

children during repeated visits in the families over a year or more lead to “multifaceted pictures of children’s everyday lives, how parents and children think and feel about a range of issues, and the role of digital media in supporting learning”<sup>2</sup>.

### **The fear of violence**

One thing parents are afraid of is the contact of their children with violence in the game playing and the effects this could have on the children. The fear is probably that exposure to violence encourages violence.

Kids who play first-person shooter games like *Call of Duty*, so the theory goes, will get used to watching graphic visualizations of murder and homicide. They become accustomed to engaging in gruesome, unethical simulations of killing. Then, because they are desensitized to violence in the game world, they become desensitized to violence in the life world. They lack the wherewithal to behave ethically, to stop themselves from committing random violent crimes, such as mass shootings.<sup>3</sup>

There is no evidence of correlation between playing violent games and increased violence. The fear of exposure to violence started before video games, with cartoons and movies and other forms of arts. Nowadays parents used to be exposed, as children, at the violence from cartoons and movies, and that gave the fear of violence to their parents. There were a lot of discussions and restrictions for them too. In some parts of the world, due to the access to fire guns, the fear of the violence should be higher.

From a different perspective, the violent games, if not increasing the number of violent behaviours of the child, do increase some skills of the child.

From a neuroscience perspective, the research suggests that first-person shooters cultivate “more accurate attention allocation, higher spatial resolution in visual processing, and enhanced mental rotation abilities.” These are all complex ways of describing the cognitive functions we use to identify, track, and hit a moving target.<sup>4</sup>

Well, the last one could be a very good skill for people who lived thousands of years ago when they hunted. The attention allocation is a very important skill

---

<sup>2</sup> Plowman, Lydia, McPake, Joanna, “Seven Myths about Young Children and Technology”, in *Childhood Education* 89 (1), 2013, 27-33, p.1

<sup>3</sup> Jordan Shapiro, *The New Childhood. Raising Kids to Thrive in a Connected World*, Little, Brown Spark, New York, 2018, Chapter 1

<sup>4</sup> *ibid.*, Chapter 1

that used to be developed mostly in school through the exposure of the child to increasing periods of time for a task. In games, to be successful and to win some points (or any type of achievements) requires sharp attentions for long pieces of time<sup>5</sup> to the game, to the rules, to the feedback received in the game.<sup>6</sup> The skills developed during playing games could be used in different other non-violent life situations like focus on a task at school, at work or in personal life (attention allocation), interpreting the stimuli received with the eyes (spatial resolution), recognizing an object as itself from multiple perspectives (mental rotation) “Just through repetition, gamers hone the neural pathways involved in using these cognitive skills.”<sup>7</sup> These skills are useful in all children activities, including school and relationships.

### **The fear of addiction**

The usage of technology is often associated with addiction, as children and adults can't stop using technology at the point they or other would like to, they can't respect the limits they or others propose. As the games require a lot of attention for a long time it's easy to talk about an addiction. There are many discussions about the addiction related to digital media, and it is just normal that this omnipresence increases the fear. But there is not enough conclusive research on this.

For example, you've probably heard about the way social media platforms hack the brain's dopamine reward system. This is called “persuasive tech,” and it draws its inspiration from early-twentieth-century psychologist B. F. Skinner's research on behavioral conditioning.

App developers and video-game designers do everything they can to make their products desirable and to keep us coming back for more. And from a neuroscientific perspective, the reason we return again and again is because we receive lots of little random “dopamine hits.”<sup>8</sup>

---

<sup>5</sup> Sometimes until you die. Due to the games, kids will say this with ease. A very normal answer of a child playing a games to his parent asking him/her to come to dinner is: “Let me die first!”

<sup>6</sup> Jack Shonkoff, the director of the Center for the Developing Child at Harvard University, in Shapiro, 2018

<sup>7</sup> Jordan Shapiro, *The New Childhood. Raising Kids to Thrive in a Connected World*, Little, Brown Spark, New York, 2018, Chapter 1

<sup>8</sup> *ibid.*, Chapter 6

Besides the correlation with pleasure and addiction, the chemical neurotransmitter dopamine is also correlated with “executive function, regulated attention, physical movement, and ambition”<sup>9</sup>. There are also discussions about dopamine being responsible for children’s motivation to get good grades or achieve athletic success, as they crave the dopamine release associated with these successes.<sup>10</sup>

We’re not helping them transition into a connected adulthood. Instead, we’re seeding unnecessary anxiety. Now they’re confronted with conflicting messages about what it means to conform to the expectations of the external world—hearth and agora are out of alignment. And children will suffer through the neurotic struggle to mediate the tension between these two realms of experience<sup>11</sup>.

The education provided by the parents is often associated with establishing limits, so limits is a possible solution in this field too. The only change we propose with this paper is that the limits should be established by both parts: children and parents. And parents should be patient and accept possible different limits than those they wish, because this is a consequence of a dialogue or a negotiation. Also the parents should accept the fact that having limits doesn’t mean following the limits all the time. As it happens also with other limits than those related to technology, like the rules regarding using inappropriate language or the limits regarding food, especially sweet products. Children are aware about the limits, it represents a guideline for them and they will start to create their own limits in time.

### **The fear of a big change: end of family**

The parents are afraid that the concept of the family will fade out and eventually disappear. The children seem to lose interest on the family traditions such as family dinner, barbecues and summer vacations. Values and principles that anchor individuals used to be discovered inside the family, and now will be replaced by values discovered by the children in a wide world accessible from the devices. The old family values were suitable for the past, making a clear difference between home time and work time, but “the current world requires us to interact with a very different tool set. And while work life has changed many times to accommodate new technologies, home life remains stuck in the distant past.”<sup>12</sup>

---

<sup>9</sup> *ibid.*, Chapter 6

<sup>10</sup> *ibid.*, Chapter 6

<sup>11</sup> *ibid.*, Chapter 6

<sup>12</sup> Jordan Shapiro, *The New Childhood. Raising Kids to Thrive in a Connected World*, Little, Brown Spark, New York, 2018, Chapter 4

The family values are sometimes affected by the parent's lifestyle, their focus on their career and a certain level of exhaustion that leads to "make electronic babysitting an attractive option at the end of the day"<sup>13</sup>.

Spending time together watching TV increases the interest of the children that sometimes develop the skill of focusing on their favorite TV shows and ignoring a TV switched on most of the time.<sup>14</sup> Playing video games with the children and creating this way a common language and shared vocabulary makes it easier to discuss difficult topics when in need.

With the right support, digital media can open up the means of communicating over time and distance and provide new and intriguing possibilities for the development of young children's communicative skills. This suggests that, used thoughtfully, technology can enhance rather than hinder social interaction.<sup>15</sup>

Accepting that some values and traditions might die because they are irrelevant for the children and considering alternative family traditions could be an option that gain children' trust. This is an option that keeps the value of the family even if in a new form.

Still, there is something about home and family that is essential, that transcends the vicissitudes of time. I call it the hearth, a universal element of the human experience that was once represented by the Greek god Hestia and her Roman counterpart Vesta. The hearth is what provides us with a sense of stability. It anchors us to something greater than the individual self. It provides a thread that roots us to a shared past.<sup>16</sup>

The new skill is here rather on the side of the parents, open to change a working in the past system with one that hopefully works in the future. Changing their habits in order to keep alive their educational input in the life of their children.

### **The fear of antisocial**

Parents are afraid that children become antisocial through playing games and offering too much interest to the devices. When using a device, children are often connected to a community or a group of people playing the same game, using the same social network or doing something in common. When children seem

---

<sup>13</sup>Plowman, Lydia, McPake, Joanna, "Seven Myths about Young Children and Technology", in *Childhood Education* 89 (1), 2013, 27-33, p.3

<sup>14</sup>ibid., p.3

<sup>15</sup>ibid., p.3

<sup>16</sup>Jordan Shapiro, *The New Childhood. Raising Kids to Thrive in a Connected World*, Little, Brown Spark, New York, 2018, Chapter 5

isolated, they might be, in fact focused. While using technology children prepare for a digital world, full of emails, text messages, video chats, Slack, skype and WhatsApp discussions, and many other future technologies that don't even exist yet. Remote work and communication from a distance will probably no longer be considered insufficient compared with face to face communication.

How else will they learn the appropriate behaviors, habits, and customs? Every online game represents a chance to try out new ways of being with digital tools. That's a good thing, because the future is already here. We're all living in a connected world. And today's kids will need to be prepared to participate in a global economy that mediates transactions and communications through microchips and fiber-optic cable.<sup>17</sup>

Games and technology in general help the children to develop the ability to understand and improve the communities they work/live on might be needed to collaborate with a diverse group of people, to do more tasks in the same required in a globally networked world like they might have at adulthood.

### **The fear of too much time spent indoor**

This is related to the previous fear, as it breaks a tradition. As they grew up mostly outdoor, parents are terrified by the lack of need of outdoor spaces manifested by their children. By using technology, children access a lot of different worlds<sup>18</sup>, very diverse experiences are all accessible on a small device. The law and the conditions have changed in a few developed or developing countries and going outdoor alone is not legal or not safe. Therefore, going outdoor is not necessarily a form of freedom, a sudden decision: "I exit the house and I'll be outdoor meeting other children at play." It's a process that needs to be planned, parents may need to drive the children to an interesting/safe outdoor place and they have to be present sometimes.

I didn't find a skill related to this one but there are many other skills developed in the interaction with technology. Starting with the social negotiations of playing turns when sharing a device. And learning English for the children with a different mother tongue. And practicing self-regulation and executive function skills, accommodating for one another, being flexible, doing many things in the same time, as one does in a game.

---

<sup>17</sup>Jordan Shapiro, *The New Childhood. Raising Kids to Thrive in a Connected World*, Little, Brown Spark, New York, 2018, Chapter 3

<sup>18</sup>Worlds of Minecraft for instance. The game Minecraft is related with different worlds and the possibility of the player to change the world he/she's playing in when he/she wants to.

Even grown-ups need to follow the rules, acknowledge that other people have perspectives different from their own, and interact constructively with others in order to keep the peace. Whether on the school playground or on an online server, kids receive their first lessons about how to live in community through the games they play.<sup>19</sup>

### **Overcoming the fears**

Another perspective of the skills gained by children while using technology is revealed by the studies conducted by Plowman, Steveson, Stephen and McPake in 2012, which suggested that interaction with technologies could support four main areas of learning at home: learning how to use technology (operational learning), finding out about people, places, and the world (extending knowledge and understanding of the world), increased focus and higher self-esteem through becoming competent users of technology (dispositions to learn), observing adults using technology in everyday life (the role of technology in everyday life).<sup>20</sup> We don't have yet a clear view on the relationship between learning and play in terms of specific learning outcomes.

Being aware that other experimental studies, at a larger scale and a longer period of time would be needed to supplement this case-study data, Plowman and McPake did not find in their study "evidence from parents to support the notion that children's experiences with technology were having a detrimental effect on their behavior, their health or on their learning".<sup>21</sup>

A very interesting outcome from the study of Plowman and McPake is the idea that being influenced by the news and media, parents are aware by the danger, but they see it sometimes far from their own family/children:

Parents were aware of the reported dangers of too much technological play but they felt that this was more of a problem for children from other families rather than their own. Similarly, Takeuchi (2011) found that few parents believe their own children are at risk and Funk, Brouwer, Curtiss & McBroom (2009) comment that media researchers seem to be more worried about this than parents.<sup>22</sup>

---

<sup>19</sup>Jordan Shapiro, *The New Childhood. Raising Kids to Thrive in a Connected World*, Little, Brown Spark, New York, 2018, Chapter 2

<sup>20</sup>Plowman, Lydia, McPake, Joanna, "Seven Myths about Young Children and Technology", in *Childhood Education* 89 (1), 2013, 27-33, p.4

<sup>21</sup>ibid., p.2

<sup>22</sup>ibid., p.4

Children using technology excessively, might lose some important skills (the ability to reflect and be introspective, being a good conversationalist, constructively resolving everyday conflicts instead of logging off, trying to repair something instead of restarting the life). On one hand, parent's position could be that of providing their children with other opportunities to gain the specified skills. On the other hand, overcoming the fears and reflecting upon the many skills are gained during the interaction with technology could help the parents. It could help them realize that some of the skills gained are the skills predicted to be needed in the future.

### **The skills of the future**

The research "Future of Work Skills 2020" developed by Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute in 2011 presents the most important skills considered in 2011 to be needed in the future, or as the study says "critical for success in the workforce"<sup>23</sup>. It starts with the analysis of the disruptive forces that will represent the most important drivers of change:

1. Extreme longevity: Increasing global lifespans change the nature of careers and learning
2. Rise of smart machines and systems: Workplace automation nudges human workers out of rote, repetitive tasks
3. Computational world: Massive increases in sensors and processing power make the world a programmable system
4. New media ecology: New communication tools require new media literacies beyond text
5. Superstructured organizations: Social technologies drive new forms of production and value creation
6. Globally connected world: Increased global interconnectivity puts diversity and adaptability at the center of organizational operations<sup>24</sup>

The ten skills for the future workforce are: sense-making, social intelligence, novel and adaptive thinking, cross-cultural competency, computational thinking, new-media literacy, transdisciplinarity, design mindset, cognitive load management and virtual collaboration.

---

<sup>23</sup>"Future of Work Skills 2020", Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute, 2011, p. 6

<sup>24</sup>ibid., pp. 3-5



Computational thinking is the “ability to translate vast amounts of data into abstract concepts and to understand data-based reasoning”<sup>25</sup>. Many roles in the future and in present (2019) require computational thinking skills. If now applicants for not IT jobs are required to know basic computer skills like, Microsoft Office suite and internet searches, in the future applicants will be required to know technologies that teach us the fundamentals of programming virtual and physical worlds, will be require to be able to manipulate our environments and enhance our interactions.

The use of simulations will become a core expertise as they begin to feature regularly in discourse and decision-making. (...) In addition to developing computational thinking skills, workers will need to be aware of its limitations. This requires an understanding that models are only as good as the data feeding them—even the best models are approximations of reality and not reality itself. And second, workers must remain able to act in the absence of data and not become paralyzed when lacking an algorithm for every system to guide decision making.<sup>26</sup>

New-media literacy defined as the “ability to critically assess and develop content that uses new media forms, and to leverage these media for persuasive communication”<sup>27</sup> is also an important skill for the future according to the study. If now user generated media like videos, blogs or podcasts are more often use for personal purposes like persona development for instance, in the future these features will be used in workplaces. All the programs used now will become commonplace, and the workers of the future will need to be fluent in video creation and editing, able to create their own visual information, they will need to assess videos in the way currently we asses a paper or a presentation, they will need to be able to use the fonts and layouts features.

Similarly, user-friendly production editing tools will make video language—concepts such as frame, depth of field etc—part of the common vernacular. As immersive and visually stimulating presentation of information becomes the norm, workers will need more sophisticated skills to use these tools to engage and persuade their audiences.<sup>28</sup>

---

<sup>25</sup> *ibid.*, p. 10

<sup>26</sup> *ibid.*, p. 10

<sup>27</sup> *ibid.*, p. 10

<sup>28</sup> *ibid.*, p. 10

The need for virtual collaboration defined as “ability to work productively, drive engagement, and demonstrate presence as a member of a virtual team.”<sup>29</sup> is more and more important in today’s jobs and even more in tomorrow’s jobs. Physical separation is no longer considered a problem due to connective technologies. Virtual team can easily work efficiently, exchange ideas and have results. The leaders of these teams need to find ideas and strategies for engaging and motivating the members of the team without necessarily having a face to face meeting with them. Techniques used in gaming, like collaborative platforms, typical gaming features such as immediate feedback, clear objectives and staged series of challenges will help these leaders, especially when we speak about large communities. The feeling of isolation due to the lack of access to a central, social workplace for work communities will be solved by “ambient sociability” from gaming. Online streams from microblogging and social networking sites (like Yammer) will serve as virtual watercoolers, giving the team members a feeling of socialisation.

Researchers at Stanford’s Virtual Human Interaction Lab exploring the real-world social benefits of inhabiting virtual worlds such as Second Life report that the collective experience of a virtual environment, especially one with 3D avatars, provides significant social-emotional benefits. Players experience the others as co-present and available, but they are able to concentrate on their own in-world work.<sup>30</sup>

These are only a few of the critical skills needed for performing in jobs of the future. These are all skills that are lacked by the older generations spending less time with technology and that are easily developing by the young generation while using technology, even in the games.

### **Children Speaking about Technology**

As I mentioned before, one very important thing to resolve the conflict parents-children in the field of technology would be, besides searching and analysing different points of view, including those who support the importance of the time spent on devices by children, to try to find out the point of view of one very important stakeholder: the children. To drop the fear that addiction and young age and the lack of critical thinking biases their point of view. To start a real dialogue on this and to try to get to a common ground. This study could help them dropping the fear and planning a real dialogue. We consider to organize a session with parents or a session with parents and children at Biblioteca Judeţeană Octavian Goga Cluj-Napoca.

---

<sup>29</sup> *ibid.*, p. 12

<sup>30</sup> *ibid.*, p. 12

## Methods

In the philosophy for children (P4C) workshops held in the local libraries in 2019, we proposed to study children's relationship with technology. Starting from a series of stories about robots written by Peter Worley, we develop discussions with children on various topics related to technology such as "can a robot be our true friend?", "can we identify from the answer to a certain question if the answer was given by a robot or by a human being?". Our objective is here to develop the critical thinking of the children in the discussions about the relationship with technology.

Children practice their critical thinking skills in the P4C workshops, where the method we use is the community of enquire, proposed by Matthew Lipman. They are encouraged to have a position regarding the question that is launched, to vote, to bring arguments, to listen actively, to understand the concepts and the arguments of other children, to ask for more arguments from them when necessary, to be open to change their opinion when they discover better arguments, to vote differently in the end when there's a new round of vote<sup>31</sup>. For children, problematizing is associated with using critical thinking instruments such as: make deductions, questioning for counter-examples, identify the weak deductions.<sup>32</sup> The community of enquire creates in the group of philosophising children a space of freedom, of creativity and of critical thinking.<sup>33</sup>

When doing philosophy, we have to evaluate ideas and arguments, analyse concepts, make distinctions, understand inferences. Without the critical element we can easily fall into merely agreeing or disagreeing with one another based on opinion sharing, and this is not enough for a community of enquiry to become philosophical.<sup>34</sup>

Peter Worley's Ceebie stories are a series of connected tales design to explore issues related to artificial intelligence. Each story is treated as a stimulus for one session, and sometimes we expect to be developed in 2-3 sessions. In Peter Worley's experience "children invest a great deal in the character of Ceebie and this is a wonderful hook to capture their interest in the issues that are contained in the

---

<sup>31</sup> Matthew Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge (2007; 1st edition 1991).

<sup>32</sup> Peter Worley, *100 Ideas for Primary Teachers*. Questioning, Bloomsbury 2019

<sup>33</sup> Mihaela Frunză, "De unde începe filosofia pentru copii? Repere ale operei lui Matthew Lipman/ Where does Philosophy for Children begin? Some landmarks of Matthew Lipman's work", în *Revista de Filosofie Aplicată*, nr. 2, Martie 2019, filosofieaplicata.ro

<sup>34</sup> Emma Worley, "Teaching Critical Thinking Skills Through Philosophical Enquiry", A study conducting by The Philosophy Foundation with Kings College London", 2019

stories.” The most important question that infuses all the Ceebie stories is “Can machine think?”<sup>35</sup> In this paper I will analyse 2 sessions developed on Ceebie stories, that took place in 2019, moderated by me, with 14, respectively 9 children from Cluj-Napoca at Biblioteca Județeană Octavian Goga, Filiala Grigorescu.

### **Session 1: “Friends”: Can a robot be a true friend?**

The session starts from a stimulus written by Peter Worley, the first Ceebie story called “Friends”. The friendship topic is a very important and has been discussed starting with philosophers like Plato and Aristotle. The story analyses the relationship to objects or things and compares it with the relationship with human beings. “Interestingly, children will often include inanimate objects within the concept of friendship, which contrasts sharply with an adult view of friendship.”<sup>36</sup>

The session “Friends” took place at Biblioteca Județeană Octavian Goga, Filiana Grigorescu on 14th of March 2019 and included 14 children. The group proved to be too big for the room available and for the topic, so we didn’t have the best coherence during the session. We don’t have a selection process / criteria and we include all the children that subscribe for these sessions, as the number was acceptable in the previous sessions. The session was recorded and transcribed and I will use some of the passages.

It’s a story of a boy, Jack who doesn’t have many friends and claims that books are his friends. His father owns a robots’ company and has the idea to build a robot that could be Jack’s friend, along with the books. Jack is pleasantly surprised by his father’s present and spends good time with Ceebie, his robot friend, which can download from internet anything and is able to have any discussion with Jack. Meanwhile, Jack becomes friend with Tony, a colleague (human) which makes him laugh all the time. When Tony meets Ceebie, he is jealous and says that Ceebie can’t be a true friend because he is “made of plastic and metal and nuts and bolts”<sup>37</sup>.

After reading out loud the story, taking turns, the question “can a robot be a true friend?” was launched in the room. Children were asked to vote. At the beginning, we had 7 “Yes”, 2 “No”, 5 “Not sure”, and the preferences changed during the session, due to discussions and new arguments brought by the children.

---

<sup>35</sup>Peter Worley, *The If Machine. Philosophical Enquiry in the Classroom*, Continuum International Publishing Group, 2011, p.143

<sup>36</sup>ibid., p.144

<sup>37</sup>ibid., p.145

Here you find some of the children's arguments for the "Yes, a robot can be a true friend":

Why do you think the robot can be a true friend for the child or for any person?

Because... robots and people, even if they are different, they still can play together.

I was thinking... The boy can learn a lot from the robot and the robot can learn from the boy, so they can be good friends. (...)

Me? I have a LEGO robot... actually I want to build one and I think it's very cool to play with little robots, especially because some of them can do things or take things and you can use them for different stuff. (...)

Me? ...I guess it's cool to have a little robot. Whatever is it made of, LEGO or anything else, 'cause you can use it for many different stuff.<sup>38</sup>

The next example opened up an interesting topic: the common sense.

I think robots, even if they aren't human inside, they still can be friends.

You think they can be friends. Why do you think that?

Because... A robot, even if it has no heart, it has a common sense. ...<sup>39</sup>

It is worth mentioning that in Romanian it's not clear from children's sentences if they meant to call a robot "he", "she" or "it" as one can use only the verb, and it's the same verb for all 3 forms. I used "it" because I feel it's a bit more neutral, but I'm aware I could be wrong and they could mean "she". We continued with defining common sense for a robot.

What do you think it's common sense for a robot?

I know!

Tell us if you know!

Common sense means to be good with what you have.

Thank you!

Common sense means to be respectful with others<sup>40</sup> ...

For robots, common sense or respect for others means to respect a set of rules that you have in your database.

So common sense means to respect a set of rules that everybody expects you to respect? Right?<sup>41</sup>

---

<sup>38</sup> Transcript of Session 1: "Friends": Can a robot be a true friend?"

<sup>39</sup> *ibid.*

<sup>40</sup> In Romanian, the expression "common sense" means that too

<sup>41</sup> *ibid.*

The definition of common sense for humans and robots and the differences between them could be a topic for a separate whole meeting. But it's very much related to our topic, for some children it means to have a good behaviour dictated by human norms, for other it means a set of commands from the programming language. Still, any discussion about the common sense, translated from Romanian to English would suffer some alterations as the meanings do not overlap. The children sustaining the "No, a robot cannot be a true friend" started with bringing arguments for their option.

Robots are friends only because they are programmed to be, they don't choose to be friends (...) Therefore you are never sure they can be friends, therefore they are not quite true friends, 'cause it's programmed.<sup>42</sup>

Trying to break the chaotic part of argumentation that followed, and trying to make things more simple, I continued with more focused questions. The first argument for someone to be called their friend according to the children was to play with them / to be able to play with them. Some of them considered it's important to be able to play outside. We even discussed the idea of going swimming, which was obviously not suitable for a robot. A big majority of the children voted for the idea that a true friend must be able to go playing with a child. The next argument discussed was Tony's opinion that creations made of plastic and metal, nuts and bolts can't be true friends of the children. The arguments here were different: from "Nevertheless, it's metal, and metal hardly brakes." to "metal could become rusted and the bolts would loosen up, and it wouldn't be ...".<sup>43</sup> Solutions were proposed, like:

Well, you could go to a mechanic and have it repaired before it totally brakes.

The same as metal becomes rusted, people could become ill.

And children could become ill, then they stay at home and can't go outside in the park with you.

Well, in this case you could take the robot!

Hahahah

Or you could stay in the house.<sup>44</sup>

---

<sup>42</sup> ibid.

<sup>43</sup> ibid.

<sup>44</sup> ibid.

Then we moved forward with discussion about children's friendship with books. According to the children, books could go outside / be taken outside, but they won't play, as it was the case of the robot. "They won't play ping-pong or football..."<sup>45</sup> We continued with finding more details for a definition of a true friend as follows:

What else do you have in mind, other than what Tony said, when you think about a friend? What's a friend?

It means you know a person, and that person plays with you and you don't get bored. ...

It makes you feel better when you're sad.

It cheers you up. ...

It helps you.

It behaves nicely. ...

It loves you. It helps you forget when you miss someone. ...

It is civilized."

What else? ...

We should like it!

It should be about the same age.

It should help us when we need.<sup>46</sup>

This was a set of criteria established by children as criteria to prove someone is a true friend of a child. I wrote the criteria on the whiteboard and continued to discuss different friendship through these criteria. The first one was the friendship between children and pets: pets play with children, children don't get bored with them, they love children, they are civilized if you train them, children like them, they are not the same age, but this doesn't matter for the children.

The next filter applied was for the book, we started with the book before, but now we continued by analysing the friendship with the book considering all the criteria. The book doesn't play with the children, some children are bored with the books, some are not, the book doesn't love the children and can't be good to them. The book is civilized because writing is civilized.

---

<sup>45</sup> ibid.

<sup>46</sup> ibid.

So, analysing the criteria can we say that book is our true friend?

No!

Yes, some books help us develop!

So, once again, can we say books are our true friend?

No.<sup>47</sup>

The last part of the discussion was about Ceebie and the criteria chosen by children to verify if a friendship is true. Ceebie play with the children, children are not bored with it, it helps the children a lot, it cheers them up, it loves the children, it is good with them, it is civilised, and could be the same age "if he is programmed to say I am 10-year-old."<sup>48</sup> One can see that for this group of children there is a difference between books or pets and Ceebie. They tend to give more credit to the friendship with Ceebie.

At the end of the session we went to a new round of votes for the question "Can a robot be a true friend?" Children were asked to vote. We had 5 "Yes", 0 "No", 5 "Not sure". Not all the children voted, not all the children were still in the room. In order to have the children bring more arguments for one or the other opinion, I asked "for those who voted "Not sure", if you really really need to choose between "Yes" or "No" and most of them went for "Yes". Thus the conclusion of the meeting was "a robot can be a true friend". Children were let to think at home about how we sometimes neglect other friends when we focus on one particular friend, be it a human being or a computer.

## **Session 2: "The Tony Test"**

The session starts from a stimulus written by Peter Worley, the second Ceebie story called "The Tony Test". The is inspired by the famous mathematician and computer scientist Alan Turing.

If one can not tell the difference between a human and a computer converser, this would be sufficient to demonstrate intelligence is an artificial converser. The test is very influential and has been highly criticised but as a result of this influence and criticism it has produces a huge amount of the work done with regard with artificial intelligence.<sup>49</sup>

---

<sup>47</sup> ibid.

<sup>48</sup> ibid.

<sup>49</sup> Peter Worley, *The If Machine. Philosophical Enquiry in the Classroom*, Continuum International Publishing Group, 2011, p.149.



The session “The Tony Test” took place at Biblioteca Județeană Octavian Goga, Filiana Grigorescu on 18th of April 2019 and included 9 children. The session was recorded and transcribed and I will use some of the passages.

The story continues, and Tony proposes to Jack a test to see if Ceebie is a true friend. Ceebie and another human being will be connected to a computer in a different room. Jack will have conversations with them and will have to guess with whom has he discussed, with a robot or with a human being. Tony considers that if Jack can't feel the difference, that would prove Ceebie can think, if he can think, he can be a real person, if he can be a real person, he can be a true friend.

We started by reading out loud the story, except from the dialogues which was recommended to be read by each of the children, in order not to create a bias of how the reader will interpret them. After children read each of the 3 dialogues we started to discuss about it.

#### Test 1

Jack: Will you be my friend?

?: I will be your friend.

Jack: Why will you be my friend?

?: because I am familiar and helpful and because we have a bond with mutual affection<sup>50</sup>

The discussion after Test 1 was centered on the words used in the test. Being questioned what they think, who answered, a robot or a human, children started to answer:

Ceebie, 'cause the answer is too automatized, like from a dictionary. ...

I also believe it's Ceebie, because of the robotic answers and because he knows Jack and he probably realized it's Jack (in the other room). ...

I believe it's a robot, because it says we know each other, but Jack doesn't know who's there. No human would say 'Because I'm familiar and helpful and because we have a bond of mutual affection.' And how could Jack know whose there and why does it like him.<sup>51</sup>

---

<sup>50</sup> *ibid.*, p.151

<sup>51</sup> Transcript of Session 2: “The Tony Test”

Other arguments brought by children are below:

No child would answer 'I'll be your friend', instead he/she would say 'Yes', or 'OK'.

For Ceebie it's normal, 'cause he's programmed.

Or it could mean 'I'll continue to be your friend'.

Anyone wants to plead for a human answer?

Only for the next test.

You've already read the next test?

Yes.<sup>52</sup>

We continued with a discussion about the affection for people and the possibility for a robot to have it. The answers were, again, diverse, from a clear "Yes", to "mmmmmmmm, not very personal" or "Not really, 'cause the robots don't have feelings" and even more: "Not the same feelings like humans do." And "If he's programmed, he can imagine how it would be to have feelings for a person".<sup>53</sup>

The next part of the discussion was about robots wishing to be human. Children had examples from Wall-e and from real life (Sophia, the famous robot activated in 2016). We continued with the question "what does it mean to have feelings?"

To feel something for someone.

What exactly, can you detail?

Love, jealousy, hate...

I don't know, when you like something it's happiness.

When someone hits you it's sadness, pain, when you don't like something it's disgust. ...

When someone is made for you.

OK, so we saw what are the feelings. Can a robot have feelings?

Well, Ceebie was made for Jack.

Haha, good catch!

Only if it's programmed.<sup>54</sup>

---

<sup>52</sup> *ibid.*

<sup>53</sup> *ibid.*

<sup>54</sup> *ibid.*

We continued with the second test.

Test 2

“Jack: What do you like to talk about?”

?: Computer games are my favorite thing – I really love them. But I like playing them more.

Jack: why?

?: Because playing the games is more fun than talking about them.”<sup>55</sup>

Some children think it doesn’t make sense for a robot to play games.

I think it’s a human being, ‘cause a robot can’t have personal interest or some preference. It’s a robot, it doesn’t have free time. It shuts down when Jack is not there and it turns on and speak to him when he’s back. Therefore, it makes no sense to be a robot, and if you compare the answer with the previous one, the other one sounded very robotic, like an answer of an adult. ...

It doesn’t make sense to be a robot because a robot wouldn’t compare playing with speaking, because they can’t really play. <sup>56</sup>

Also, children dismissed the idea the answer can be given by a robot, because of the words use: “I adore them!” Interestingly, these were not the exacts words used in the test, this was a citation made by a child from the memory, memory who possibly distorted things in order to help the child prove his/her argument. The discussion about playing against a computer was very interesting:

Have you ever played games?

Every day!

Sometimes you play against a friend, sometimes against the computer, right? ... That proves a computer can play, right?

Yes!

No, it’s programmed, it’s not because it chooses to play, and it’s not a robot, it’s part of the game.

Yes, because a robot playing a game would probably mean a robot, with a console in his hands, looking at the screen and playing.

---

<sup>55</sup>Peter Worley, *The If Machine. Philosophical Enquiry in the Classroom*, Continuum International Publishing Group, 2011, p.151

<sup>56</sup>Transcript of Session 2: “The Tony Test”

A robot your think very strategic and would never leave the players win.

Do you thinks so? You've never won against the computer?

Oh yes!<sup>57</sup>

We continued with the third test bringing in the discussion different interesting topics like: homework and helping other children, ethics, learning happily, violence on TV.

Test 3

Jack: I am having troubles with my math homework

?: would you like help with your homework?

Jack: Yes please, I don't get it.

?: Please explain what it is you don't understand, then I will see if I can help you.

Jack: Cool, thanks!<sup>58</sup>

In this test children identified the answer "I will see if I can help" and discussed a lot about it, considering it's a human answer, as a robot just knows if it can help. Other children considered it must be a robot, because children don't help other children at homework. In the discussion they realized there are children who help other children at homework, because there were some examples in the room. Other considered the answer might be given by a teacher, as it's too grammatically correct for a child.

We continued with the discussion and got to a point where analyzing the knowledge of the robot. The first opinion said out loud was that a robot knows everything, but then, another child said a robot only knows as much as the person who programmed it knows. If connected to the internet, the robot has access to more knowledge. The children brought back the discussion about feelings, first one said that the robot can be programmed to have feelings. The contradiction started again and we compared the robot with humans: can humans program their feelings. Children discussed the idea of starting to like someone, because we program this to us. And we can do that through thinking about his/her good parts and qualities. Also we can program ourselves to learn for an exam because we know that a good grade will make us happy, so we learn even when we don't feel like. Sometimes, external help is good in the cases we try to teach our mind to like someone. We might ask a friend about all the qualities of the person we are trying to like.

---

<sup>57</sup> ibid.

<sup>58</sup> Peter Worley, *The If Machine. Philosophical Enquiry in the Classroom*, Continuum International Publishing Group, 2011, p.151

## Conclusions and future plans

One can see in these examples that children can have a critical perspective about technology and their relationship with technology, but also that they are very attracted with it. They easily understand the counterarguments of their peers about problems with technology as children's remarks are not condescending. They are prepared to understand the arguments of a parent if it's a real dialogue and all parts are considered able to understand the topic. In contexts like this, the parents can easily bring examples of consequences for staying too long in a game, consequences that were not seen by children; parents could easily create motivation for the children to reduce the usage of technology and to establish together the limits. How could the parents create a real dialogue? Firstly, before any direct discussions with children, they should consider the opposite of the truth they know. They could actively search for books, studies, articles that do not confirm their theory about technology, but present, in fact the opposite of their theory. And they should read them with an open mind. They could start to be aware about their fears of the influence of technology that influence their decisions and behaviors.

This paper could be of help for parents searching for different versions of the truth. In the case study from the P4C meetings, the dialogue with the children is only meant to find out what's the opinion of the children, to dig deeper in their beliefs using questions, to help them challenge some ideas of their peers. The dialogue doesn't propose to convince the children that they might have a problematic relationship with technology and they should change their habits and this help it to be closer to a real dialogue. This paper could offer the parents some examples of children's critical view on the topic.

Once they prepared, parents could initiate a real dialogue with children, being prepared, as in any real dialogue to get to new ideas, very different from the ideas they have at the beginning.

As a future plans I want to read more about the skills that children fail to develop while using technology, this paper only focused on the skills that do develop. I would like to know more about the need of humanities in a world dominated by computers.<sup>59</sup> I would like to know more about the influence in the

---

<sup>59</sup> "computer science reduces the world to numbers. The humanities teach us how much those numbers fail to capture. Perhaps if computer scientists looked up from their screens of code they might see the vast vibrant diverse world around them and once again understand why the humanities are ever more important in a world increasingly defined by code." (Kalev Leetaru) <https://www.forbes.com/sites/kalevleetaru/2019/08/06/why-computer-science-needs-the-humanities/?fbclid=IwAR34QJPU6Q14-Qcel1o94-QXSELT29sbL9V0atU3Zjf5TQysZYjQSS91eFY#78b150df7f45>

relationships or on eating habits, on doing things that are not virtual. I consider organizing meetings with children and parents for discussing the relationship with technology and to have follow-up discussions with parents and children to see the progress in the communication regarding technology between parents and children after these meetings.

Due to the attractiveness of technology, probably every child needs a strategy of creating a healthy relationship with technology, and for creating a strategy he/she needs the help of adults. Parents will hopefully use their critical thinking by including children's opinion when creating this strategy.

## REFERENCES

- Davies, Anna, Devin Fidler, and Marina Gorbis. "Future work skills 2020", Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute 540, 2011
- Frunză, Mihaela, "De unde începe filosofia pentru copii? Repere ale operei lui Matthew Lipman/ Where does Philosophy for Children begin? Some landmarks of Matthew Lipman's work", în Revista de Filosofie Aplicată, nr. 2, Martie 2019, filosofieaplicata.ro [https://www.researchgate.net/publication/331951973\\_De\\_unde\\_incepe\\_filosofia\\_pentru\\_copii\\_Repere\\_ale\\_operei\\_lui\\_Matthew\\_Lipman\\_Where\\_does\\_Philosophy\\_for\\_Children\\_begin\\_Some\\_landmarks\\_of\\_Matthew\\_Lipman's\\_work](https://www.researchgate.net/publication/331951973_De_unde_incepe_filosofia_pentru_copii_Repere_ale_operei_lui_Matthew_Lipman_Where_does_Philosophy_for_Children_begin_Some_landmarks_of_Matthew_Lipman's_work)
- Lipman, Matthew, Thinking in Education, Cambridge, 2007 (1st edition 1991)
- Plowman, Lydia, McPake, Joanna, "Seven Myths about Young Children and Technology", in Childhood Education 89 (1), 2013, 27-33
- Worley, Emma, "Teaching Critical Thinking Skills Through Philosophical Enquiry", A study conducting by The Philosophy Foundation with Kings College London, 2019
- Worley, Peter, 100 Ideas for Primary Teachers. Questioning, Bloomsbury, 2019
- Worley, Peter, The If Machine. Philosophical Enquiry in the Classroom, Continuum International Publishing Group, 2011
- Shapiro Jordan, The New Childhood. Raising Kids to Thrive in a Connected World, Little, Brown Spark, New York, 2018



## “LITTLE ARISTOTLE” - ETHICAL VIRTUES WORKSHOP

LAURA GHINEA<sup>1</sup>

**ABSTRACT.** “Little Aristotle” - Ethical Virtues Workshop. Inspired by “*Nicomachean Ethics*”, the project aims to seed virtuous consistent attitudes in children, as part of their moral enculturation process, understood as a coherent set of knowledge, criteria, and capacities of moral judgment. Character’s dispositions like courage, generosity, friendship, correctness or gentleness were aimed to be cultivated by activating non-formal educational methods, anchored in real life and adapted to children’s stage of development. The activities and conclusions of this workshop are presented in this article, which the main purpose is to find a place for Aristotelian ethics in nowadays moral education for children, to highlight the need for an appropriate moral pedagogy, that takes into account children’s capacities of understanding and to inspire ethicists and moral trainers in their work.

**Keywords:** *moral education, virtues, applied ethics, moral experience*

**RÉSUMÉ.** “Le petit Aristote” : atelier sur les vertus éthiques. Inspiré par l’Éthique à Nicomaque, le projet “Le petit Aristote” - Atelier sur les vertus éthiques a pour objectif de susciter chez les enfants des attitudes conformes aux vertus, dans le cadre du processus de leur enculturation morale, comprise comme un ensemble cohérent de connaissances, de critères et de capacités de jugement moral. En activant des méthodes éducatives non formelles, ancrées dans la vie réelle et adaptées au stade de développement de l’enfant, on veut cultiver des dispositions de caractère telles que le courage, la générosité, l’amitié, la justice ou la gentillesse. Les activités et les conclusions de l’atelier sont présentées dans cet article. Le but principal est de trouver pour l’éthique d’Aristote une place dans l’éducation morale des enfants, de mettre en évidence la nécessité d’une pédagogie morale appropriée à la capacité de compréhension des enfants et d’inspirer des éthiciens et des formateurs morales dans leur travail.

**Mots clés :** *éducation morale, vertus, philosophie pratique, expérience morale*

---

<sup>1</sup> Ph.D. student, Faculty of Philosophy, University of Bucharest, Romania, [laura.ghinea@drd.unibuc.ro](mailto:laura.ghinea@drd.unibuc.ro)



## Introduction

Morality guides people's lives and ensures communities' cohesion since the dawn of humanity<sup>2</sup>. However, when it comes to moral education, the approaches are divided, the responsibility continues to be passed between institutions, and the desirable methodical consensus tends to be suspended between pedagogical theories. Leaving the child's moral formation to the family, although the "first seven years at home" are rather meant to build the child-parent emotional relationship; underestimating moral dimension in school, although the assimilation of the rules that give the key to social adaptation is closely linked to major acquisitions gained during school years; the long-term synonymy "moral education - religious education", although the individual life and moral experience cannot be equated with the mystical ground of moral religious behavior – all this led society to the limit of an ethical failure. The poor consideration of moral education is also reflected in the increased rates of juvenile delinquency<sup>3</sup>. The juvenile deviance mirrors the failure of institutional factors within moral pedagogy, as convergent proofs from multiple fields reveal that learning plays a crucial role in shaping moral behavior (Cushman et al., 2017), as learning processes reach their maximum during the pre-adult age throughout school years, which period is highly organized by institutions: "Whether we like it or not schooling is a moral enterprise" (Kohlberg, 1977).

Of strategic importance, children's moral education, by which I will further understand "moral formation" (character building) and not "moral information" (teaching theoretical ethics as a simplified version of academic ethics), is a complex process that includes a wide range of objectives, various pedagogical approaches, and philosophical orientations and whose success depends on a perpetual adaptation to the new and dynamic social contexts. Beyond objectives such as founding a moral culture, establishing a fundamental set of values or validating a spectrum of moral judgment criteria, there is an ultimate goal which organizes and orients any individual,

---

<sup>2</sup> The problem of morality is attested as a prehistoric concern, essentially because no society can function without its members being morally trained. There is archaeological evidence attesting to a certain form of ethics of care in prehistoric societies. Neanderthals, for example, cared for people with disabilities who, despite extreme living conditions, managed to live with severe physical disabilities.

<sup>3</sup> In Romania, according to the 2018 Activity Report of the Prosecutor's Office attached to the High Court of Cassation and Justice in Bucharest, almost 40,000 minors have been sued between 2009 and 2018, of which about 30,000 were convicted. There is an undeniable connection between this negative phenomenon and the lack of education in general and moral education in particular. Five juveniles are sent to court daily for committing robbery and two juveniles for burglary. Every day, a minor who commits a simple or serious bodily injury arrives before the court. Every three days a minor is brought before the judge for committing a sexual act against another minor or for committing rape. Also, one minor is brought before the judge every three days because he killed another person, in most cases intentionally. The report is available at [http://www.mpublic.ro/sites/default/files/PDF/raport\\_activitate\\_2018.pdf](http://www.mpublic.ro/sites/default/files/PDF/raport_activitate_2018.pdf) [accessed 01.09.2019]

from early childhood, towards a fulfilled life, towards happiness – the Good. Its legitimacy has a long time been strengthened by great moral philosophers, such as Aristotle, Kant or Mill. Despite their theoretical magnitude, although there are some limits regarding their deductive explanation, which, however, I will not argue here, classical ethical theories may seem anachronistic nowadays, as the ideals they project appear to the contemporary generations a mirage rather than a Northern Star to guide the moral compass in a world with more and more subjectivist horizons.

In this context are reiterated two fundamental questions which equally concern moral philosophy and pedagogy, and are highly relevant for this discussion: “What kind of people do we want our children to become?” and “How do we educate them to become those people?”.

To answer these questions I designed a workshop during which I aimed to bring to light the Aristotelian theory of virtues, by activating formal, informal and non-formal educational tools adapted to children’s stages of cognitive and psychological development. The intuition of an appropriate moral education, that takes into account one’s capacity of doing good is also rooted in Aristotle’s moral psychology compendium (*Nicomachean Ethics*), and further developed by many other thinkers, engaged with moral philosophy – I. Kant (*On Pedagogy*, 1803), A. Smith (*The Theory of Moral Sentiments*, 1790) or B. Russell (*On Education*, 1926).

Before setting up the workshop, in a preliminary phase, I portrayed the subjects I was going to work with (children aged 7-14 years old) from the most relevant perspectives – biological, psychological and cognitive viewpoints; the overlap of these hypostasis resulted in an anthropogram, grounded on biological research and cognitive and psycho-moral theories (J. Piaget, L. Vygotsky, L. Kohlberg, E. Erikson), that I tried to harmonize into a comprehensive picture. Secondly, I “translated” the *Nicomachean Ethics* into a vocabulary adjusted to children’s understanding and finally, from a wide range of pedagogical tools and methods, I made a selection to operate with during the workshop. I’ve circumscribed all these aspects to what I call “the moral enhancement stage-appropriateness principle”. This principle connects all the capacities one has at a certain age to the right moral pedagogy, as a *how-to* “bridge” between *is* (multidimensional profiling) and *ought* (fulfilling moral expectations).

This article shows how ethical Aristotelianism could play a role in nowadays children’s moral education and highlights the need for an appropriate moral pedagogy, that takes into account children’s range of capacities. The demarche could be seen as a roadmap that drives us from moral philosophy (theoretical input) to moral behavior (practical output). I rely on the philosophical ground of Aristotle’s ethical system, which revolves around the idea of happiness (*eudaimonia*) as the supreme good (*ariston*) and set an imperative to act in accordance with virtues; I make use

of a set of pedagogical non-formal methods to make ethical Aristotelianism applicable in real life and society, in a morally relevant way, as a character-building tool that shapes an ethical behavior.

### Theoretical framework

The current research is bounded by Aristotle's theory of virtues, which sets the philosophical ground, the theories of cognitive and psycho-moral development, which correlate psychic abilities with the stages of cognitive development, and contemporary educational theories, which extend the traditional pedagogical boundaries to nowadays circumstances.

First of all, I may need to briefly justify the preference for Aristotle's moral philosophy, which I favor as being a more appropriate theoretical base for children's moral education, compared to other philosophical positions phrased in consequentialist or deontologist theories. The reason is that, at this age, children are in an accelerated learning phase, eager to experiment new things, they are not yet completely aware of the consequences of their actions, nor do they thoroughly mentally absorb the notions of "responsibility" and "duty". Hence I consider the Aristotle ethical paradigm more suitable for children than the consequentialist or deontologist theories.

Besides, it is also Aristotle who inaugurates the systematic approach of moral philosophy and moral teaching. His theoretical contribution to the development of ethics and the strong echo of Aristotelian thought in Western practical philosophy are a good reason for bringing to light the ethics of virtues. Focused on character building, Aristotle's moral philosophy is, in fact, a moral technology – "only by doing certain things one becomes a certain kind of person" (NE, III, 1105b), a practice of a range of ethical virtues - stable habitual dispositions, acquired through exercise, that help us to correctly sense the golden mean, acknowledging the circumstances. Therefore, Aristotle does not conceptualize human nature with embodied moral dispositions. On the contrary, he stresses the need for early childhood moral training, so moral dispositions have enough time to become habits – "it makes no small difference, then, whether we form habits of one kind or of another from our very youth ; it make a very great difference or rather all the difference". (NE, II, 1103b).

This practice is possible only within the broader context of human nature. Aristotle's theory of human nature is centered on the notion of "soul", understood as a power updated in vital activities such as nutrition, development, degeneration, sensation, and thought. Of all beings, humans are the only ones who manifest all these capacities and the only ones capable of perfection.

What we are particularly interested in remembering from the Aristotelian moral psychology compendium is that, although it postulates two parts of the soul - "one endowed with reason and one irrational" - Aristotle does so only out of the logical need to distinguish them by definition, for, otherwise, "the capacities of the soul cannot exist separately, the soul functioning integrated" (Mureşan, 2007).

Moreover, Aristotle conditions the existence of moral virtues (born of the harmony of the irrational part of the desire with the deliberative rational part of the soul) of a favorable biological background, consisting of the presence of natural virtues (pertaining to the appetitive irrational part of the soul - *orektikon*, which can be subjected or not to reason), that is, of innate endowments, which facilitate the approach of moral socio-pedagogy. Thus, here is a first intuition of the need to correlate the learning and the practice of the virtues with the biological and psychological capacities of the human being.

In addition come the theories of psychological constructivism, those about the stages of cognitive and moral development in children of J. Piaget, L. Vygotsky, E. Erikson, and L. Kohlberg.

The psychology of development adds to our theoretical palette Jean Piaget's perspective, who placed great importance on the education of children. Cognitive development targets two categories of processes that determine changes in development - biological programming and interaction with the environment. The controversy regarding the long-drawn line dividing nature and nurture being overcome today by the quasi-consensus that there is an interdependence between the two<sup>4</sup>, that nothing works alone, as "genes need an environment to work in and environment will only help in the presence of particular genetic tools" (Hoper, 2008) is yet another proof in support of the need for a multidisciplinary, non-compartmentalized correlation of the individual's capacities for the stage adequacy.

Intrigued by the fact that children's mistakes were different at different ages, but in the same context, Piaget theorizes cognitive development as a form of progressive reorganization of processes resulting from both biological maturation and interaction with the environment. For Piaget, intelligence has a "dual nature" (*Psihologia inteligenței*, 1998, p.7) - biological and logical - hence the descriptions he makes using biological terms (assimilation, accommodation, adaptation) and logic (logical-mathematical structures, group structures). Particular manifestations of intelligence correspond to specific stages of development: the sensory-motor, pre-operational stage, the stage of concrete operations and that of formal operations. The development occurs in an orderly and simultaneous way, on several levels - in

---

<sup>4</sup> The multifactorial gene-environment interaction model

Piaget's research, the biological one and the cognitive one. What we are interested in remembering at this point is, again, the importance of this recurring variable - the age of the individual, who imposed, among other things, the adaptation of the curriculum for children in school education and which guided modern parenting practices. Piaget's vision is reflected today in the performances of the "open education" classes.

A complementary approach (and not opposite, as it might seem) belongs to Lev Vygotsky, who criticizes certain limitations of Piagetian constructivism and advances the theory that social interaction plays a major role in individual development. Although development is based on the natural baggage of the individual, social and historical forces are the primary cause of cognitive development, actively guiding it. I point out that Vygotsky's principles are also related to the biological phases of the individual, which imprints human ontogeny (Van der Veer, 1986).

Lawrence Kohlberg extends Piaget's scientific findings regarding cognitive development and aspects of children's moral judgment. Their conjunction with the results of Kohlberg's research in the field of moral psychology, which followed, among other things, children's reactions to moral dilemmas and how they justify their actions, has materialized in the theory of stages of moral development. This theory affirms the existence of six stages of moral adequacy, grouped on three levels (pre-conventional, conventional and post-conventional), designed to explain the evolution of moral reasoning. Moral development, therefore, occurs through constructive stages, begins in childhood and continues throughout life (Kohlberg, 2008). Although certain shortcomings (androcentrism, cultural subjectivity) have been pointed out, its theoretical significance remains of great importance.

### **The present study**

"*Little Aristotle*" workshop took place on June 2019, in Bucharest, as part of UniCo's summer intensive training program<sup>5</sup>. Forty children, divided by age into two groups (7-10 years old and 11-14 years old), boys and girls equally represented, have participated in two interactive courses, which lasted for two hours each. Children came from both public and private schools, from urban-based families with average incomes, middle to higher education.

---

<sup>5</sup> UniCo is a founding member of the European Children's Universities Network, which promotes an alternative type of education for children between 7 and 14 years old. In Romania, UniCo develops educational programs in partnership with several universities, among which the University of Bucharest

The workshop was designed as a Socratic seminar<sup>6</sup>, and had the following structure: presentation of participants (moderator and children introducing themselves), presentation of general themes (slideshow), theoretical discussion on the proposed topics (partial control turned over the children), illustration of the topics through a living experience, collecting individual feedback and comparison of opinions before and after workshop. The overall discussion took the form of a cooperative dialogue, based on asking and answering questions, to stimulate children’s critical thinking, to challenge their own beliefs, and also to bring out their definitions for a better understanding.

While the general objective was to consolidate children’s moral culture, strengthening notions such “good”, “generosity”, “freedom”, “friendship”, “courage” etc., and to outline a moral way of life, more specific objectives were also considered – rationally framing the moral judgment, confronting moral prejudgements children may have, inquiring the intuition that moral enhancement depends on cognitive and psychological development stages. To reach these objectives, the discussion was structured around a set of open-ended questions, inspired by Nicomachean Ethics (Fig. 1): „When doing anything, what’s your purpose?”; „Is this purpose rather good or bad?”; „What did you notice when you repeat an activity?”; „Does becoming better at doing something make you happy?” etc.

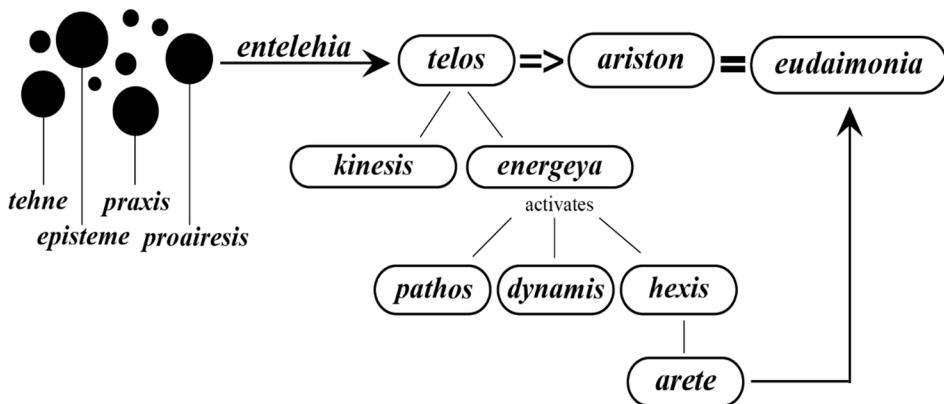


Fig. 1. NE, Books I-II

I will further resume the discussion.

<sup>6</sup> The method searches for commonly held truths that are scrutinized to figure their consistency. It also helps to shape beliefs by comparison with others.

In the first part, children were asked if they knew who Aristotle was. Approximately 20% of them (aged 9 years old and older) knew he was a philosopher, and defined the philosopher as a person who knows a lot of things, who asks a lot of questions about anything, who's very curious – *why this, why that, exactly like kids do*<sup>7</sup>. A girl pointed out that even if you're very smart you can mistake sometimes (sharp observation endorsed by the moderator with Aristotle's spontaneous generation theory – how he used to believe at that time that a female mouse becomes pregnant by licking salt). Led to virtues topic, to explain the workshop's subheadline, almost all children defined „virtue” as a quality and were able to name at least one body, mind and character virtue (children's top of mind – fast running, being smart and, respectively kindness). When asked „Are people born with these qualities?” and „How do you believe these virtues can be achieved?” all children unanimously answered that people don't have these qualities at birth, reiterating Aristotle assertion: „none of the moral virtues arises in us by nature;.... rather we are adapted by nature to receive them” (NE, II, 1103b), but can become a faster runner, a smarter or a kinder person if they act: “only by doing certain things one becomes a certain kind of person” (NE, III, 1105b), toward a goal. They also noticed, by recalling personal experiences, that most of their goals were toward a good thing – „Every art and every inquiry, and similarly every action and pursuit, is thought to aim at some good; and for this reason the good has rightly been declared to be that at which all things aim” (NE, I, 1094a). To the question „But what could possibly happen if everybody would do bad things?”, the answers came from three perspectives: evolutionary – *If we do wrong to each other, we'll end by killing each other and we will finally disappear from the planet*, socio-economical – *If you do good, the world develops or If everybody would do bad things, it would be chaos and conflict*, and moral – *If you do a good thing, you feel happy, but if you do a bad thing, it lies heavy on your conscience and makes you sad, unhappy*. „Verbally there is very general agreement; for both the general run of men and people of superior refinement say that it is happiness, and identify living well and doing well with being happy” (NE, I, 1095b). Once equating „good” with „happiness”, children were driven to the next level of Aristotle's theory – how to do good and how do you know the thing you do is a good thing. First of all, they notices that it's harder to do good things and easier to do bad things – *When you do a bad thing is like you take something, and it's easy to take, but when you try to do something good, you must give something from yourself, you make an effort, and that's harder or To do good, you have to think and to control yourself, and that's not always easy*. Most of the children admitted that they don't know

---

<sup>7</sup> All children's answers are written in italics

spontaneously, by themselves, what’s good and bad – *that’s a thing you learn from parents or experience: Parents told me so, I’m getting punished if I do something wrong or When the other person is happy, you know you did a good thing* – but once you learned, it’s a matter of exercising to become a better person. „For the things we have to learn before we can do them, we learn by doing them” (NE, II, 1103b): *First, it was very hard for me to give away even just one toy, but now, I can donate even two bags of toys, and I do it regularly. And I feel happy when I do it because I make someone else happy; I do it for mercy because I saw some videos on YouTube which impressed me.* Further on, children were asked to choose the top three „qualities” that matter the most for them. „Friendship” came first - *Friendship is very important for kids, so they can play and have fun together! I have a lot of friends,* followed by „kindness” – *My parents tell me all the time to be kind to the others, so I think it must be important* and „courage” – *When you have courage, you can do a lot of exciting things, like swimming in the waves, but you have to be careful, otherwise you can have a cardio-respiratory stop, if the water is too cold or drown yourself, if the waves are too big.* This last remark on „courage” ignited the debate around the question „When a virtue ceases to be a virtue and becomes a vice?”. The answers were formulated around two main directions – when you do too much and when you do too little: *It’s not ok to „suffocate” your friend, nor show him/her too little attention either; If you give away all your toys to another kid, he may be happy, but you’ll not be happy with no toy at all.* In the end, they managed to conclude that one needs to find a middle between *giving all your toys and not giving anything or carrying ten bottles of water and not helping at all your mother* – „The moral virtue is a mean, then, and in what sense it is so, and that it is a mean between two vices, the one involving excess, the other deficiency, and that it is such because its character is to aim at what is intermediate in passions and in actions” (EN, II, 1107a).

In the second part of the workshop, considering the moral knowledge children have previously acquired and capitalizing on their life experience, as well as taking into account their capacities, which have been studied in the preliminary phase, two moral experiments were made, to awake moral feelings and to test moral consciousness.

### ***Experiment 1 – „The Spider”***

The first experiment, called „The Spider” was designed for the 7-10 years old group of children and addressed the „courage” virtue. At this age, children experience both the desire of showing off their recently acquired physical capabilities (climbing higher, jumping over larger gaps, fighting etc.) to prove courage, sometimes putting themselves in dangerous situations, and a range of fears (fear of dark, fear



of being lonely, fear of heights, fear of bugs etc.). The source of all these behaviors seems to be rather psychological than cognitive. But for a comprehensive profile, mandatory for a successful moral enhancement, other biological, psychological and cognitive aspects should be considered.

Thus, when designing the experiment, I took into account the fact that the cortical brain volume augments and the nervous system increases in plasticity, which favors the receipt of a larger amount of information. However, it's still difficult for them to fix new concepts, because of the relative instability of concentration. Children at their age are in an intense learning phase, often achieved through play. On the other hand, from the psycho-social perspective of Erikson (Poole & Snerey, 2011), they go through the identity crisis called „competence vs. inferiority”, trying to answer the existential question „Can I do it?”. A proper approach to social comparison will develop a sense of competence, while an unfavorable one deepens the feeling of inferiority and inadequacy. This is highly relevant when the virtue of „courage” is considered to be activated during the experiment. Also, the fact that a dramatic change in self-regulation occurs plays an important role – the children become more and more capable of inhibiting undesirable behavior. Other aspects, theorized by J. Piaget and L. Kohlberg, such as the „trial-error” problem-solving ability, drawing general conclusions from personal experiences and particular facts or the ability to see things from someone else's perspective endorsed the theoretical ground of this experiment.

Summarily, the experiment securely confronted children with one of the most common phobias – the arachnophobia (Curtis et al., 1998), and after going through this experience, the children had to give their definition of courage. Thus, a fake spider was presented in a dark wooden box and the children were invited to introduce their hand in the box. They were aware that was a big spider inside, but they didn't know it was a fake one, and couldn't see through the box. Initially, half of them expressed fear, another significant part disgust, and only very few of them said they are brave enough to do it. Finally, 4 out of 20 refused to put the hand inside the box, the rest of them did it - some from a single attempt, some through a trial process. All of them managed to inhibit objectionable behavior like screaming loud or throwing away the box and for all mattered the reactions of the others. When it was finally revealed that the spider was just a toy, everyone wanted to touch it, included the ones who initially refused to. To the question „Do you think the kids who put their hand in the box were courageous?”, the majority response was „Yes”. To the question „Do you think the kids who didn't put their hand in the box were cowards?”, the majority response was „Yes”. But when they've been asked to confront their experience with the definition of „courage” from the dictionary – „the

moral force to face without hesitation the dangers and difficulties of any kind”<sup>8</sup> – they unanimously disagreed, saying that *this is the definition for „bravery”*. When asked to define “courage” in their own words, the majority agreed that courage is *something between cowardness and bravery* – „virtue is a mean between two vices that which depends on excess and that which depends on defect; and again it is a mean because the vices respectively fall short of or exceed what is right in both passions and actions, while virtue both finds and chooses that which is intermediate” (NE, VI, 1107a) and admitted that more information one has on a situation, more courageous can be, in the true sense of the word: *A really wise man should weight the whole situation, to think, not to act without judging the circumstances. Otherwise, you could even die! and When it becomes a habit, you don’t need to think anymore, you just know what to do.* They also pointed out that small children (toddler and preschool), even if they do things that could seem courageous, they are not, because they don’t think; they are not cowards either when they scream – it’s just the instinct that protects them.

The main conclusion of this experiment is that children, when properly led, can reach relevant moral knowledge, through own reasoning. Analyzing several times the video recording of the experiment, I am entitled to state that a big part of its success lies in the adequacy of the moral pedagogy methods to the children’s specific needs and capacities. Children are not less intelligent than adults, they just think differently and need to be approached accordingly, through attractive content that provides easy bonding and assimilation opportunities. Although at this age hypothetical thinking is not completely developed, children integrate inductive reasoning and they use logic appropriately. Also, even if, to a large extent, at this stage of development, moral judgment of the children is still driven by reward and punishment, they are very sensitive to moral approval or disapproval. Incentive manipulation often turns out to be a trap since „we manipulate moral values by the employment of incentives that are not intrinsically moral themselves” (Cushman, F. et al., 2017). Replacing reward with approval and punishment with disapproval could increase the degree of objectivity of moral reasoning.

Before ending this section, I recall snake-on-a-scanning experiment<sup>9</sup>, conducted by Uri Nili at Weizmann Institute of Science in Israel, whose purpose was to

---

<sup>8</sup> Dictionary of the Romanian Language, Univers Enciclopedic, Bucharest, 1998

<sup>9</sup> People who were scared of snakes were submitted to brain scanning while, at the same time, they were given the choice to bring a live snake closer to their heads or to move it away, by controlling a conveyor belt; the conveyor belt could be activated to move backward or forward. By setting up a choice like this, the scientists were able to define a particular act of bravery: the decision to move the snake closer. The decision to overcome fear was mainly associated with the activity of the subgenual anterior cingulate cortex, a mid-level layer of the brain that plays a role in guiding social behavior, among others.

discover the basic neurophysiological mechanisms of courage. The conclusion of the experiment validates the premise that behind courage there are complex neurophysiological processes, which must be considered when seeding the virtue of „courage” is aimed.

Also, I would like to quote one of Kant’s notes, which inspired me when choosing the spider for this moral experiment (Lectures on Pedagogy, 1803):

Because many human weaknesses do not often come from the fact that no teaching was given to him, but because only bad impressions were imprinted on him. Thus, for example, the child’s nanny makes him be afraid of spiders. The child would undoubtedly seek to touch the spiders, as he does with other things. But as the nanny, as soon as she sees a spider, manifests her repugnance by making disgusted ugly faces, this influences by a certain sympathy the child. Many children keep this fear for life and remain, in this regard, always children.

### ***Experiment 2 – „The Beggar”***

The second experiment, called „The Beggar” was designed for the 11-14 years old group of children and addressed the virtue of „generosity”. I chose this particular virtue because the subjects were in a superior stage of development – their thinking is completely logical at this age, they are capable of both hypothetical and deductive reasoning, they make use of new tools (such as argumentation or counter argumentation) and they also begin to consider the possible consequences of their actions. But even if their cognitive processes are superior and many of children’s behaviors seem to be sourced in cognition (their brain increases in size, up to the weight of an adult’s brain), I wanted to establish how much does cognition processes matter and how much does psychological processes matter in moral judgement, if these processes cancel or complement each other.

Summarily, the experiment confronted children with a „street beggar”, a disguised professional actor<sup>10</sup>. To resemble a typical beggar, he was poorly dressed and wore a beard. I considered the choice of an actor, and not of a real beggar, more appropriate because of the strong awareness of and concern for a safe environment and for an optimal control of the experiment. Children’s parents and Unico workshop’s supervisors were informed the beggar was a confederate, and gave their consent. Yet, children themselves didn’t know that, neither before nor after the experiment, in order to keep interaction as real as possible. All experimental manipulation

---

<sup>10</sup>Special thanks to Alexandru Beteringhe, actor at Anton Pann Theatre, Râmnicu Vâlcea

conditions, such as natural setting or violation of personal space were avoided, to maintain a psychologically comfortable environment – no child felt threatened in any way during the experiment, according to the parents and children’s positive feedback.

The discussion was built on the moral issues such a meeting raises in real life, and aimed to encourage pro-social behaviors – social inclusion or willingness to help – and to avoid biased naming and shaming people. In this sense, it is more about mediating an educational experience than setting up a social experiment.

Before inviting the beggar in the classroom, children were asked two questions: „Did you ever see a beggar?” (all children answered *yes*), and „Did you ever approach or talk to a beggar?” (all the children answered *no*). To the question „Why not?”, most of the answers were grounded on information received from parents, as children testified themselves:

*Beggars are dangerous, they can steal things from you.*

*They are dirty, they stink, they carry germs, better stay away from them.*

*They are not poor, they just pretend.*

*They are lazy, they don’t work, they just ask for the money other people work for.*

Based on this knowledge, children’s attitudes towards beggars were cognitively grounded, but also psychologically reflected through fear or disgust grimaces. They provided many arguments to support their statements with a fervent tone of voice.

When the beggar stepped in the classroom, a wave of emotion shook them all and everyone was silenced. They timidly answered the beggar’s greeting and their body language suddenly changed – hands under the desk, less moving on chairs. The beggar started to tell his story – how he left his poor village in search of a job in the city, how he was exploited by his employer and fired, how difficult it was for him to find a place to sleep. Afterward, children were invited to ask the beggar any question. In the beginning, they wanted to know more about his life – how old is he, how does he get food and clothes, where does he sleep, what does he do all day long, a proof that cognitive processes were prevalent. Then, a shift from cognitive curiosity to moral concern occurred – they started to ask if he is ever happy („sometimes, not very often”), if he has any friend („I used to have a dog, called Liviu”), what does he feel when people are generous or, on the contrary, when they avoid or offend him („grateful”, „sad”), what’s his most precious possession („my shoes – I hold them in my arms, while sleeping, not to be stolen”), if he ever feel like he wouldn’t be a human being („never, but some people treat me like this). The children were so impressed by his answers that one of them offered his lunch box and the others followed, bringing money, sandwiches, and a cap.

After the beggar left the classroom and the emotions have subsided, children were invited to express themselves. I will list some of their impressions below:

*I think that before judging others, people should judge themselves.  
Beggars are humans too. Before being beggars, they are humans.  
It is not all about money, but about taking action, the action of giving.  
I was silent because I felt a lot of mercy. I'm not happy when I see unhappy people.  
If I passed him on the street, I would give him all my piggy bank.  
I think he is a good man and deserves better.  
I think we should do more for people like him.  
If I knew the story, I would try to help. I think you must know the story behind.  
I realized it's so simple to help someone.  
I was very impressed he accepted to come and he was not ashamed.  
I learned that we shouldn't exceed in any direction – not giving at all, nor giving all.  
I completely changed my opinion on beggars and now I know that the only way to be really generous is to take interest in them, to be aware of their situations.  
Before, I was thinking they only want money. Now, I realize they have other needs...  
I think people judge others too easily, they put labels too quickly and they generalize without thinking too much. Some beggars may be liars, but not all of them are.*

The emotional switch triggered by the meeting with the beggar and many of their impressions after the experiment can be partially attributed to immaturity and psychic lability, caused by the age-specific hormonal instability (neotenia). However, it seemed to me that, in that particular moment when the beggar stepped in, a conflict has ignited between cognition (their ability to manipulate hypotheses based on all the knowledge they had mostly from their parents) and emotion (genuine feelings of their own when confronted with reality). I stake to approximate that their moral judgment was born specifically from an appropriate resolution of this conflict. As Kohlberg states, in this stage of moral development (conventional morality), children have a type of reasoning in which moral judgment is based on the others' approval and family's expectations. But I was able to observe that children have dared to challenge parental recommendation, to suspend intellectual reasoning and to morally reason out of original knowledge, acquired through their own experience. Thus, they became more empathetic (condition of morality) and with greater chances that the virtues thus acquired to be more stable than the dispositions learned through knowledge transfer.

Although the presented experiment has several important limitations, among which a low external validity, it revealed that orienting children toward experiences likely to generate empathy not only help them to acquire stable moral disposition but also help them to „unlearn” acquired social prejudices (Cushman, F., et al., 2017).

## Conclusions

Within the limits of this article, I tried to reveal a way to bring closer to the children the moral philosophy of Aristotle, approached as a form of a quasi-Aristotelian moral technology, which I consider more suitable for children’s moral education than the consequentialist or deontologist paradigms, as explained in the theoretical framework section of this paper. I also joined the assessment that moral philosophy should not be taught to children as a simplified version of academic ethics (Mureşan, 2017), but employed as a character-building tool, a practical set of knowledge which mediates the access to a good life and applies in real life and society.

I repeatedly asserted the need for accurately portraying the children, by broadening the approach up to multidisciplinary, in consideration of the whole range of children’s capacities (biological, cognitive and psychological traits harmonized into a comprehensive picture) and to correlate these capacities with engaging educational methods, in accordance with the principle of moral enhancement stage-appropriateness.

Among other intuitions, a main hypothesis was tested during the two age customized moral experiments I designed: children can reach relevant moral knowledge out of their own reasoning, thus challenging the parental authoritative argument, biases or even psychological fears. They only need to be properly led and to be encouraged to reason in fostering moral change by activating the right pedagogical tool, which I grant to be rather non-formal than formal or informal.

In my research, I favored the moral experiment as a didactic method, because I considered it awakens a pronounced affective involvement and allows a deeper attachment in a shorter time. Children’s moral knowledge was assessed before and after the experiments and a compelling difference was revealed, mostly within “The Beggar” experiment:

*Beggars are dangerous, they can steal things from you. vs. I think he is a good man and deserves better.*

*They are dirty, they stink, they carry germs, better stay away from them. vs. Before being beggars, they are humans.*

*They are lazy, they don’t work, they just ask for money. vs. I completely changed my opinion on beggars.*

*They aren’t poor, they just pretend. vs. Some beggars may lie, but not all of them do.*

The results can be objected that the sample is not representative and the groups may not be comparable. For rigor, I intend to extend this research with future workshops on a larger scale and to couple the moral experiment with other methods that moral pedagogy provides, among which moral observation, that can take place in the schoolyard, in parks or sports grounds and gives the children the chance to sharpen their moral sense by scrutinizing and morally evaluating situations that happen under their eyes. Also, the moral example offers behavioral

patterns with an important role in raising awareness and mobilization, guiding the child – the increased tendency of imitation in childhood is a good catalyst in character building. Moreover, real examples influence the behavior more than the abstract ideas or the representations the child may have from the moral stories.

The above considerations and the workshop's outcomes are acceptable, I think, for considering that philosophy, namely moral philosophy for children's education should take a step forward by coming out of the books' covers or classrooms and experiment more, by taking advantage of the results of the many studies which revealed a new understanding of the moral judgment and behavior mechanisms.

### **Acknowledgments**

*The author would like to thank all the children for their lively participation, the parents for their kind support, and UniCo for providing the institutional framework that made this research possible.*

## **REFERENCES**

- Aristotle (1999). *Nicomachean Ethics*, Kitchener, Ont.: Batoche Books (translated by W.D. Ross)
- Aristotle (2012). *Etica Nicomahică*, București: Antet (translated by T. Braileanu)
- Blair, R. J. R. (2017). Emotion-based learning systems and the development of morality. *Cognition* <http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2017.03.013>
- Curtis, G., Magee, W. J., Eaton, W. W., Wittchen, H.-U., Kessler, R. C. (1998). Specific fears and phobias: Epidemiology and classification. *British Journal of Psychiatry*, 173(3), 212–217. <http://doi.org/10.1192/bjp.173.3.212>
- Halfon N., Forrest C.B., Lerner R.M., Faustman E.M. (2018) Handbook of Life Course Health Development. *Springer*, available at <https://www.springer.com/gp/book/9783319471419> [accessed 01.06.2019]
- Hooper H. (2019). *Superuman*, București: Publica
- Kant I. (2015) *Despre pedagogie*, București: Paideia
- Kohlberg L., Hersh R.H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory Into Practice*, 16:2, 53-59, DOI: 10.1080/00405847709542675
- Langford P.E. (2005). Vygotsky's developmental and educational psychology. *Psychology Press*, Taylor & Francis e-Library, 123-149
- Mureșan V. (2007). *Comentariu la Etica Nicomahică*, București: Humanitas

- Mureșan, V. (2017). Ethics - Information or Giving-Form?. *Postmodern Openings*, 8(1), 9-14, <http://dx.doi.org/10.18662/po/2017.0801.01>, available at <http://lumenpublishing.com/journals/index.php/po/article/view/3> [accessed 01.09.2019]
- Nili U., Goldberg H., Weizman A., Dudai Y. (2010). Fear Thou Not: Activity of Frontal and Temporal Circuits in Moments of Real-Life Courage. *Neuron* 66, 949–962, DOI 10.1016/j.neuron.2010.06.009, available at <https://www.cell.com/action/showPdf?pii=S0896-6273%2810%2900467-8> [accessed 30.08.2019]
- Piaget J. (1998). *Psihologia inteligenței*, București: Editura Științifică
- Piaget J. (2006). *Judecata morală la copil*, Chișinău: Cartier
- Poole S., Snarey J. (2011). Erikson’s stages of the life cycle in S. Goldstein & J. Naglieri (Eds.). *Encyclopedia of Child Behavior and Development*, Vol. 2, 599-603, New York, Springer-Verlag, DOI: 10.1007/978-0-387-79061-9\_1023, available at [https://www.researchgate.net/publication/302967091\\_Erikson\\_Erik\\_H](https://www.researchgate.net/publication/302967091_Erikson_Erik_H) [accessed 04.09.2019]
- Scaffidi Abbate C., Ruggieri S. (2008). A Beggar, Self-Awareness and Willingness to Help. *Current Psychology Letters*, Vol. 24, Issue 2, available at <https://journals.openedition.org/cpl/4233> [accessed 04.09.2019]
- Sion G. (2007). *Psihologia vârștelor*. București: Editura Fundației România de Măine
- Ullén, F., Hambrick, D. Z., & Mosing, M. A. (2016). Rethinking expertise: A multifactorial gene–environment interaction model of expert performance. *Psychological Bulletin*, 142(4), 427-446. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000033>
- \*\*\* Raportul de activitate al Parchetului de pe lângă Înalta Curte de Casație și Justiție. (2018). București. Available at [http://www.mpublic.ro/sites/default/files/PDF/raport\\_activitate\\_2018.pdf](http://www.mpublic.ro/sites/default/files/PDF/raport_activitate_2018.pdf) [accessed 01.09.2019]





## ATELIERS PHILO DANS UN COLLÈGE REP : LE QUESTIONNEMENT ET LA COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE COMME FIL ROUGE PÉDAGOGIQUE

CHRYSTELLE BLANC-LANAUTE<sup>1</sup>, MAXIME LEDIEU<sup>2</sup>

**ABSTRACT. Philosophy Workshops in a REP College: Questioning and the Community of Inquiry as a Pedagogical Common Thread.** We describe in this paper the philosophy workshops implemented in a secondary school in Grenoble. We present some of the materials we use. We describe the effects of this project on the children and especially on the teachers.

The teachers taking part in the project have entered into a process of questioning more generally their own teaching practices: which activities in other academic subjects could be based on the community of philosophical enquiry's dynamic of questioning, exploring, researching? Which other models of community of enquiry might we imagine (litterary, grammatical, scientific, historical)?

**Keywords:** *philosophy for children, community of enquiry, questioning, researching, reflective thinking, pedagogy*

**RÉSUMÉ . Ateliers philo dans un collège REP : le questionnement et la communauté de recherche comme fil rouge pédagogique.** Après une description des ateliers de philosophie mis en œuvre au collège Vercors à Grenoble, nous présentons des supports utilisés en classe et des séances. Nous décrivons ensuite les effets sur les élèves et surtout sur les enseignants.

Engagés dans ce projet, les enseignants du collège sont entrés dans un processus de questionnement et de recherche quant à leurs pratiques pédagogiques : quelles transpositions envisager dans d'autres disciplines pour retrouver la dynamique d'étonnement, d'exploration et d'investigation propre à la communauté de recherche philosophique (CRP) ? Quelles autres formes de communautés de recherche sont-elles possibles (littéraire, grammaticale, scientifique, historique) ?

**Mots-clé :** *philosophie pour enfants, communauté de recherche, questionnement, démarche de recherche, pensée réflexive, pédagogie*

---

<sup>1</sup> Chrystelle Blanc-Lanaute est enseignante en Français au collège Vercors à Grenoble. Elle fait partie de l'équipe « Initiation à la pensée philosophique », du collège Vercors, Académie de Grenoble et a participé aux actions de recherche – formation conduits dans le cadre de l'Institut Carnot de l'Éducation. [pimprenelle6@gmail.com](mailto:pimprenelle6@gmail.com)

<sup>2</sup> Maxime Ledieu est professeur d'Histoire-Géographie au collège Vercors à Grenoble. Il fait partie de l'équipe « Initiation à la pensée philosophique », du collège Vercors, Académie de Grenoble et a participé aux actions de recherche – formation conduits dans le cadre de l'Institut Carnot de l'Éducation.

## Contexte et mise en œuvre du projet

Petit établissement accueillant 400 élèves, le collège Vercors est un établissement de l'éducation prioritaire, classé REP. La majorité des élèves sont issus de familles appartenant à des professions ou classes socio-professionnelles (PCS) défavorisées (plus de 60 % des familles).

Le collège est situé dans l'une des Zone Urbaine Sensible du sud de l'agglomération grenobloise, la ZUS « Teisseire, L'Abbaye, Jouhau ». Cette zone se caractérise par une forte proportion d'ouvriers non qualifiés et de salariés à temps partiel, une population relativement jeune et souvent étrangère, avec peu de personnes âgées, des ménages de grande taille, un habitat social important. En conséquence, les familles avec enfants vivant sous le seuil des bas revenus, les chômeurs non qualifiés et les bénéficiaires de la Couverture Maladie Universelle y sont particulièrement sur-représentés. 73,9 % de la population est sans diplôme ou avec un diplôme de niveau inférieur au BAC et le taux de pauvreté est de plus de 40%. Cet espace concentre une grande partie des populations en difficulté des huit communes de l'agglomération (source INSEE, Fichier localisé social et fiscal 2015).

Comme dans un certain nombre de collèges réputés difficiles, l'équipe éducative du collège Vercors cherche à travailler autrement. C'est souvent le cas dans ce type d'établissements où des collectifs de travail existent, impulsant solidarité et motivation à travailler ensemble.

Au collège Vercors, l'équipe est plutôt stable et soudée. L'arrivée d'une nouvelle principale en 2012, porteuse d'une conception démocratique de l'école et soucieuse de favoriser des démarches pédagogiques émancipatrices, a favorisé la réflexion collective en impulsant des stages établissements. Cela a permis à l'équipe éducative dans son ensemble de réfléchir aux difficultés que rencontrent les élèves de l'établissement, et notamment à la problématique du décrochage scolaire. Alors qu'en primaire, les enfants sont encore motivés, curieux, porteurs de questions, facilement étonnés et ouverts sur le monde, l'entrée au collège s'accompagne d'une perte de motivation qui s'accroît au fil des ans, et se transforme parfois (même souvent) en décrochage : les apprentissages sont subis, l'envie et la motivation disparaissent, et conduisent parfois à la rupture et la sortie précoce du système scolaire.

Ainsi en 2014, l'équipe éducative a suivi un stage avec le CLEPT (Collège Lycée Elitaire Pour Tous), stage qui a donné naissance à un projet éducatif sur le niveau sixième afin de favoriser une continuité entre le primaire et le collège.

Au cœur de ce projet, une valeur partagée : la coopération (entre élèves, entre enseignants) et le désir de mener des actions visant à élever les enfants, à

leur donner le goût et le plaisir de la lecture, de la réflexion ; de susciter leur intérêt pour le questionnement et leur donner des outils pour développer leur propre pensée à travers la discussion, l'échange avec l'autre. **C'est dans ce cadre que 8 enseignants du collège se sont lancés dans l'aventure de la philosophie pour enfants.**

### Le dispositif mis en place

Avant de mettre en place les ateliers philosophiques au collège, l'équipe, accompagnée par une professeure de philosophie, a réfléchi aux finalités du projet (pour les élèves et pour les enseignants); à la formation des animateurs ; aux modalités d'organisation.

### *Les finalités de la pratique de la philosophie au collège Vercors*

Voici les finalités que nous avons dégagées en juin 2014 :

Pour les élèves	Pour les enseignants
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cheminer vers une pensée personnelle qui ne se limite pas à l'expression d'un avis ou d'une opinion.</li> <li>- Se diriger vers l'argumentation d'une thèse.</li> <li>- Construire sa pensée en déconstruisant ses opinions.</li> <li>- Penser par soi-même et devenir libre.</li> <li>- Accéder à une dimension collective voire universelle (s'élever au niveau du concept).</li> <li>- S'émanciper (liberté, être plus heureux, gagner en sagesse).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apporter un autre regard sur les élèves (considération, bienveillance)</li> <li>- Considérer les élèves comme des interlocuteurs valables</li> <li>- Apprendre des élèves</li> <li>- Sortir d'une conception verticale et descendante de la transmission du savoir</li> <li>- Développer la coopération professionnelle entre collègues</li> </ul>

Par la suite, en lien avec le travail d'Anda Fournel alors doctorante du laboratoire Lidilem (laboratoire de sciences du langage à Grenoble), nous avons également décidé d'accorder une place importante au questionnement lors des séances de philosophie. Il nous semble en effet que le questionnement permet de faire émerger les opinions des uns et des autres sur un thème donné ; que le questionnement, conçu comme manifestation de l'étonnement, est à la source du philosopher. « L'étonnement est ce qui, toujours, pousse l'homme à philosopher<sup>3</sup> » disait Aristote. A partir de l'examen, de la mise en questions, en doute de ses opinions, il est possible de construire une pensée réfléchie et personnelle.

<sup>3</sup> Aristote, *Métaphysique*, 982 b 11.

## **Organisation pratique**

Nous avons décidé que ce projet serait proposé à l'ensemble des élèves, et pas seulement à des élèves choisis ou volontaires, dans l'idée qu'il profite au plus grand nombre d'élèves possibles, et pas seulement aux plus favorisés, qui sont ceux qui viendraient le plus naturellement vers ce type d'activité. Ce choix nous a conduits à pratiquer les DVP sur l'ensemble du niveau sixième. Au fil des ans, le projet s'est diffusé (à travers des présentations à l'équipe, des formations organisées au sein de l'établissement) et l'équipe d'animateurs a grossi (on est passé de huit professeurs animant les séances en 2014 à plus d'une quinzaine en 2019). Le projet concerne désormais trois niveaux de classes (sixième, cinquième, troisième) soit près de 300 élèves. En effet, les discussions philo ont intéressé un nombre croissant de collègues de toutes les matières, motivés par une pratique nouvelle et exigeante qui permet de sortir du fonctionnement habituel de la classe ; qui suscite l'intérêt des élèves et développe leur pensée critique.

Aujourd'hui, en sixième, cinquième et troisième, une heure par quinzaine est ainsi dédiée aux discussions philosophiques (une heure pour chacune des 13 classes concernées). Deux enseignants co-animent l'atelier mis en place pour chaque classe. Les ateliers figurent dans l'emploi du temps des élèves, au même titre que les disciplines traditionnelles.

La dénomination de cette activité a changé (on a parlé d'abord de DVP) et aujourd'hui, après quatre années d'expérimentation, de réflexion sur cette pratique et plus généralement sur nos pratiques, on s'accorde plutôt sur le terme de Communauté de Recherche Philosophique.

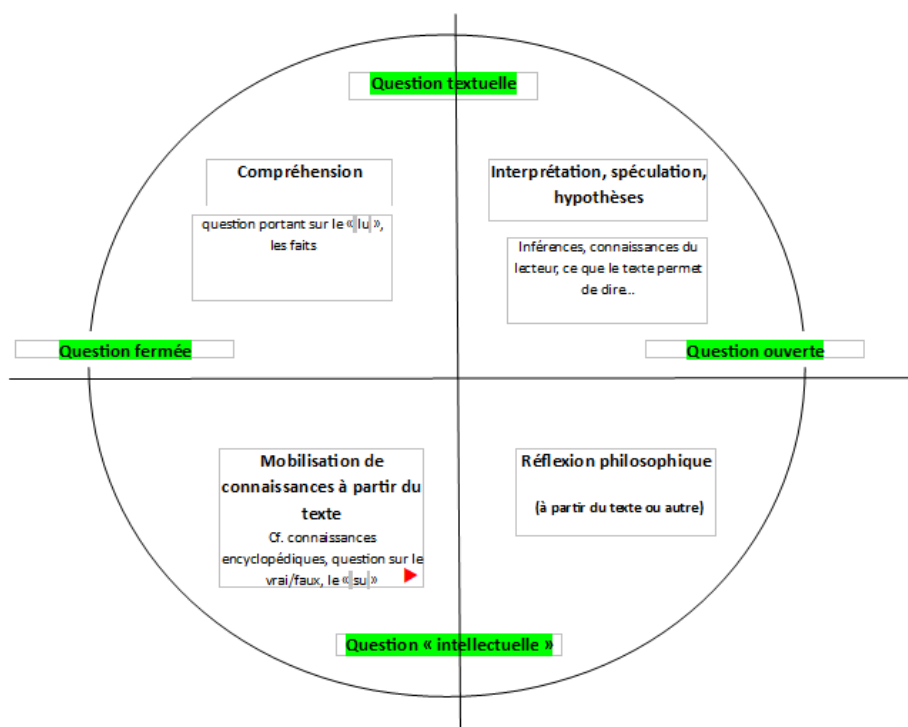
## **Déroulement des séances : le protocole choisi au collège Vercors**

Deux ou trois séances sont consacrées à un thème.

L'introduction du thème se fait à travers une accroche, un support (texte, extrait de film, document iconographique) qui va conduire à la formulation de questions philosophiques. Les élèves sont acteurs de la réflexion qui se construit.

L'idée est de susciter l'étonnement des élèves à partir de supports divers, et qu'à partir de cet étonnement commence le philosophe.

Une première séance est consacrée à la formulation de questions, puis au choix de la question qui sera traitée la séance suivante.



Même si dans la séance inaugurale de l'année, nous avons traité des différences entre questions philosophiques et questions non-philosophiques<sup>4</sup>, il est nécessaire, dans la séance de questionnement, de reprendre systématiquement cette définition à l'aune des questions recueillies. En effet, de nombreuses questions qui surgissent ne sont pas d'emblée philosophiques (mais d'ordre textuel, scientifique, historique, anecdotique...). On observe donc les questions après les avoir recueillies, on les classe, on les groupe (parfois on en travaille aussi certaines pour les faire passer du textuel au général, philosophique).

Pour cela, nous nous appuyons sur un outil de classement des questions proposé par Anda Fournel qui nous aide à distinguer différents types de questions :

A la fin de la séance, il reste un certain nombre de questions admises par le groupe comme philosophiques qui sont soumises au vote. L'une d'entre elles sera traitée lors de la séance suivante.

<sup>4</sup> La réponse à une question philosophique doit être multiple; la question philosophique ouvre sur une perspective, elle est un point de départ et non pas un point d'aboutissement, elle ouvre sur d'autres questions; elle renvoie à une référence générale et universelle et non pas à un individu, sa réponse est universelle.

Une ou deux séances sont donc ensuite consacrées à la discussion autour de la question choisie.

Lors de ces séances, l'enseignant introduit à un moment un extrait de texte, un document iconographique pour relancer la discussion, approfondir un thème ou un concept.

A la fin de la séance, les élèves écrivent dans le cahier de philosophie une trace commune qui rend compte de la discussion, des questions posées, des pistes de réponses ; cette trace écrite est élaborée le plus souvent par le professeur, après avoir recueilli les suggestions des élèves. Dans d'autres classes, c'est l'animateur de la discussion, le professeur, qui rédige une synthèse.

La plupart des séances sont enregistrées, ce qui permet de réécouter la discussion. La réécoute, qu'elle soit personnelle ou par un autre collègue, permet de prendre le temps d'analyser les gestes professionnels mis en œuvre dans l'animation, de proposer des pistes d'amélioration de celle-ci. Elle permet donc l'analyse de pratique, et à ce titre est un élément très formateur.

### **Le rôle des enseignants**

Quinze professeurs sont aujourd'hui impliqués dans le projet. Ils interviennent en binôme sur une classe, en co-intervention et sont issus de disciplines différentes –français, mathématiques, histoire-géographie, EPS, documentation, SVT, Sciences physiques. L'équipe se réunit en amont pour préparer les séances (choix des supports de questionnement, préparation des discussions une fois la question choisie par les élèves).

Les enseignants animent ensuite les séances. L'animateur est en quelque sorte le garant des conditions d'une discussion respectueuse et construite entre les élèves ; il participe à la communauté de recherche qui se met en place, en accompagnant les élèves. Pour nous, enseignants, il s'opère un changement de posture : l'enseignant n'est pas celui qui transmet des connaissances, un savoir, mais il est attentif à ce que la discussion permette de co-construire une réflexion et du sens. Concrètement, les enseignants lors des CRP :

a. amènent les enfants à s'extraire de leur vécu, pour les conduire vers une généralisation : en partant de leurs exemples, de leur expérience, ils les invitent à changer de cadre de référence, à développer leurs arguments, à envisager les conséquences des idées proposées ;

b. les aident à mieux formuler leurs idées en :

- nommant les opérations mentales qu'ils effectuent ("tu dis..." ; "tu donnes un nouvel argument" ; "tu donnes un exemple, un contre-exemple" ; "tu émets une hypothèse" ; "tu contredis la thèse de ton voisin" ... ) ;
  - fournissant des pistes de questions : « Quelles différences y-a-t-il entre... ») ;
  - demandant des justifications : « Pourquoi dis-tu cela ? », « Qu'est-ce qui te fait penser que... ».
- c. aident à recentrer la discussion, à la relancer avec l'introduction de nouveaux éléments (en « donnant du grain »), ils reformulent; ils font prendre conscience du propos des autres, en nommant ce que fait l'enfant : « tu es d'accord avec... tu reprends ce que un tel a dit... ».

### **Formation des enseignants**

Nous sommes engagés dans un processus de formation allant de l'auto-formation (à travers notamment l'analyse de pratiques) à une collaboration étroite avec l'équipe du projet «  $\phi$ educ » (lab. LiDiLEM, Université Grenoble Alpes) qui prend la forme de :

- visites régulières des chercheurs au collège (toutes les 6 semaines), recueil de données par les étudiants en thèse.
- formations animées par l'équipe de recherche au collège (apports théoriques, analyse de pratiques, aide à la mise en place d'outils collaboratifs).
- invitation et participation des enseignants aux séminaires du laboratoire : journée d'étude automne-hiver (novembre/décembre 2017), participation régulière aux séminaires mensuels «  $\phi$ educ ».
- invitation et participation des enseignants à la soutenance de thèse de la doctorante (Anda Fournel).
- invitation des enseignants en tant que jurys en Master MEEF pour les soutenances des mémoires professionnels sur des pratiques de discussions philosophiques à l'école primaire.
- participation des enseignants aux Rencontres des Nouvelles Pratiques Philosophiques à l'UNESCO en 2016 et 2018.

Pour les séances d'auto-formation, les collègues sont sollicités sur des demandes précises (gestes de l'animateur, retours sur un atelier). Voici, par exemple, la trame d'une séance d'autoformation :



**Étape 1.** Exercices pour les animateurs. 30 min

Exercices du type de ceux proposés par Lipman, sur les présupposés, les critères, la recherche d'exemples ou de contre-exemples, les raisons qui justifient les jugements ...<sup>5</sup>

**Étape 2.** Partage de pratique. 20 minutes.

Présentation de deux séances. Thèmes, supports et compte-rendus de séances.

- 6ème : séance de questionnement à partir de l'album L'Afrique de Zigomar
- 3ème : séance sur le thème du rapport entre les hommes et les animaux

**Étape 3.** Analyse d'un extrait de discussion d'une des séances de 3ème sur le thème des rapports entre les humains et les animaux. 20 minutes.

**Étape 4.** Proposition d'un support pour une prochaine séance. 30 minutes

Par petits groupes, proposer un travail de préparation à partir du support proposé (quatre images – photographies en lien avec le thème de la nature) : plan de discussion, exercices de distinctions ou de définitions, autres supports pour prolonger ou approfondir.

**Étape 5.** Agenda pour la prochaine fois. 10 minutes

Qui s'inscrit pour proposer la prochaine fois un compte-rendu de séance ?

## Exemples de séquences mises en œuvre

### *Description d'une séquence mise en œuvre en classe de sixième*

**Texte support :** conte traditionnel de Corée, Dragon bleu, dragon jaune <sup>6</sup>.

L'Empereur du pays du Matin calme commande à un peintre le plus beau paravent qu'on ait jamais vu jusqu'alors ; ce paravent devra être orné de deux dragons, l'un bleu, l'autre jaune, symboles de la puissance de l'empire et la paix qui avait illustré le règne de l'empereur.

Le peintre se retire dans sa caverne loin du palais pendant des mois et des mois pour travailler.

L'impatience de l'Empereur grandit. Le peintre continue à exiger du temps pour être capable de peindre des dragons dignes du plus beau paravent qu'on

---

<sup>5</sup> On les trouve notamment dans les guides pédagogiques de Lipman, qui accompagnent chacun de ses romans.

<sup>6</sup> Philippe et Ré Soupault, *Histoires merveilleuses des cinq continents*, Seghers, 1975

ait jamais vu. Il lui faut, affirme-t-il, poursuivre ses essais, et il demande de nouveaux délais.

Après plusieurs années, le peintre accepte enfin de se rendre au palais et de peindre sur le paravent les deux dragons. D'un seul coup de pinceau, il trace un trait jaune puis d'un autre un trait bleu.

L'Empereur, fou de colère, fait enfermer le peintre, persuadé que ce dernier s'est moqué de lui. Mais la nuit, il ne trouve pas le sommeil.

Dans l'ombre, les deux traits, bleu et jaune, tracés par le peintre, passaient et repassaient devant ses yeux. Quand il fermait les paupières, les traits, bleu et jaune, allaient et venaient sous ses yeux et semblaient grandir et se mouvoir. Au grand étonnement de l'empereur, ces deux traits devenaient des dragons qui luttaient. Et ces deux dragons étaient rapides et puissants. Ce qui surprenait le plus l'empereur, c'est qu'ils semblaient vivre et grouiller, c'est qu'ils étaient souples et forts, et que cette force et cette puissance et cette grandeur et cette souplesse étaient résumées par les deux traits que le peintre avait tracés sur la merveilleuse soie<sup>7</sup>.

Au petit matin, il décide de se rendre dans la caverne du peintre pour découvrir son secret.

Sur les parois, il découvre des dessins, datés. « Chaque mois, le peintre simplifiait la peinture des deux dragons, l'un bleu, l'autre jaune. Enfin, après une longue suite de dragons, le peintre avait tracé sur les parois de la caverne les deux traits, l'un bleu, l'autre jaune, qu'il avait peints sur le paravent. Dans ces deux dernières images était résumée toute la puissance des innombrables dragons que le peintre avait dessinés pendant de longues années sur les parois de la caverne. L'empereur reconnut les deux dragons du paravent et il se rendit compte que les dernières images ne pouvaient même pas être comparées à toutes celles qui les précédaient<sup>8</sup>.

A partir de ce texte support, un premier échange a lieu, pour s'accorder sur la compréhension de l'histoire. Des élèves reformulent, résumant ce qu'ils ont retenu. Ensuite une première phase de recueil des questions a lieu. L'animateur sollicite les élèves sur ce qui les a étonnés dans le texte, et les invite à formuler des questions philosophiques.

Dans la classe de 6B en 2016, les questions recueillies ont été les suivantes :

1. Pourquoi le peintre n'a-t-il pas voulu aller chez l'empereur plus tôt ?
2. Pourquoi a-t-il choisi des dragons et pas un autre animal ?
3. Est-il possible qu'un trait devienne un dragon ?
4. Pourquoi rien n'est-il parfait ?

---

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> *Ibid.*

5. A-t-on besoin d'avoir beaucoup de précisions sur un dessin, alors que l'on pourrait avoir quelque chose de simple pour laisser parler son imagination ?
6. Pourquoi l'empereur veut-il que tout soit parfait ?
7. Pourquoi l'empereur veut-il la plus belle toile ?
8. Pourquoi est-ce que le peintre a fait deux traits à la place de deux dragons détaillés ?
9. Pourquoi a-t-il choisi le bleu et le jaune ?
10. Est-ce que notre imagination est plus parfaite que la réalité ?
11. Pourquoi veut-on que tout soit parfait ?
12. Pourquoi veut-on être parfait ?
13. Est-ce que l'on préfère les choses simples aux choses compliquées ?

Une fois ces questions recueillies, un travail de classement a lieu. Les élèves trient les questions selon des critères issus de l'outil de classement des questions présenté plus haut : questions en lien avec le texte ou non ; questions fermées ou ouvertes...

Cette phase de recherche peut être longue, les questions sont toutes examinées ; on essaye d'évacuer rapidement les questions dont la réponse se trouve dans le texte (par exemple les questions 2 et 9, sur le choix du dragon et des couleurs dont la signification est précisée dans le texte).

On regroupe ensuite les questions qui « vont ensemble » (thème commun). Un temps plus long est accordé aux questions ouvertes, même celles qui portent sur le texte : certaines sont retravaillées pour être généralisées et susceptibles de s'adresser à tous (la question 11 est une question généralisée à partir de la question 6).

Dans la séance présentée ici, les élèves avaient retenu la question 10 : Est-ce que notre imagination est plus parfaite que la réalité ?

A partir de là, une fiche de préparation est élaborée. Cette fiche est plus ou moins développée : l'idée est de s'interroger sur les concepts à définir ; les distinctions à établir ; les questions de relance à imaginer (voir Annexe 1).

Lorsque nous avons conduit cette séance à partir du même support en 2019, la classe de sixième A a produit plusieurs questions :

1. Pourquoi deux traits pour représenter les deux dragons ?
2. Pourquoi le peintre a-t-il passé autant d'années de travail pour faire deux traits ?
3. Comment le peintre a-t-il fait pour que les deux traits s'animent ?
4. Pourquoi l'empereur a-t-il traité le peintre ainsi alors qu'il avait fait quelque chose d'extraordinaire ?
5. Comment se fait-il que l'empereur soit en colère quand le peintre achève son travail ?

Les élèves ont ensuite retravaillé certaines des questions pour les généraliser :  
La question 2 a donné naissance aux questions suivantes :

- Est-ce que le temps que prend l'artiste est utile pour créer une œuvre ?
- Est-ce que l'artiste peut faire une œuvre vite et bien ?

La question 3 a suscité beaucoup d'intérêt, et les questions suivantes ont émergé :

- Comment l'œuvre prend-elle vie ?
- Est-ce qu'une œuvre peut prendre vie, peut s'animer ?
- Est-ce que l'art est quelque chose de vivant ?

La question 1 a conduit à un questionnement plus général :

- Pourquoi simplifier ?
- Jusqu'où faut-il simplifier ?

A partir de la question choisie, « Est-ce qu'une œuvre d'art peut prendre vie, peut s'animer ? » la séance de discussion a été préparée. Cette année, c'est donc la thématique plus spécifique de l'art qui a été abordée, et non pas l'imagination (voir Annexe 2, fiche de préparation l'art).

Un support, parfois choisi en vue d'un thème attendu, donne ainsi lieu à des questions qui nous emmènent vers des thématiques diverses. La préparation des discussions est donc chaque année actualisée en fonction des questions des enfants.

Un support de relance de discussion a été prévu ; il s'agit d'un texte de Hegel :

Éveiller l'âme : tel est, dit-on, le but final de l'art, tel est l'effet qu'il doit chercher à obtenir. C'est de cela que nous avons à nous occuper en premier lieu. En envisageant le but final de l'art sous ce dernier aspect, en nous demandant notamment quelle est l'action qu'il doit exercer, qu'il peut exercer et qu'il exerce effectivement, nous constatons aussitôt que le contenu de l'art comprend tout le contenu de l'âme et de l'esprit, que son but consiste à révéler à l'âme tout ce qu'elle recèle d'essentiel, de grand, de sublime, de respectable et de vrai. Il nous procure, d'une part, l'expérience de la vie réelle, nous transporte dans des situations que notre expérience personnelle ne nous fait pas, et ne nous fera peut-être jamais connaître : les expériences des personnes qu'il représente, et, grâce à la part que nous prenons à ce qui arrive à ces personnes, nous devenons capables de ressentir plus profondément ce qui se passe en nous-mêmes. D'une façon générale, le but de l'art consiste à rendre accessible à l'intuition ce qui existe dans l'esprit humain, la vérité que l'homme abrite dans son esprit, ce qui remue la poitrine humaine et agite l'esprit humain. C'est ce que l'art a pour tâche de représenter, et il le fait au moyen de l'apparence qui, comme telle, nous est indifférente, dès l'instant où elle

sert à éveiller en nous le sentiment et la conscience de quelque chose de plus élevé. C'est ainsi que l'art renseigne sur l'humain, éveille des sentiments endormis, nous met en présence des vrais intérêts de l'esprit. Nous voyons ainsi que l'art agit en remuant, dans leur profondeur, leur richesse et leur variété, tous les sentiments qui s'agitent dans l'âme humaine, et en intégrant dans le champ de notre expérience ce qui se passe dans les régions intimes de cette âme. « Rien de ce qui est humain ne m'est étranger » : telle est la devise qu'on peut appliquer à l'art<sup>9</sup>.

Lors de cette séance, les élèves se sont ainsi interrogés d'abord sur ce qu'était une œuvre d'art, le pouvoir qu'elle pouvait avoir sur celui qui la reçoit, son rapport avec la réalité ; puis dans la seconde séance de discussion, la lecture du texte de Hegel a permis d'approfondir le rapport œuvre d'art – artiste – récepteur : à la fin de la séance, un élève a insisté sur le fait que lorsque l'artiste crée, « lorsqu'il y met des sentiments, de lui » son œuvre va permettre un partage, va permettre au récepteur de ressentir « ce qu'il y a dans le tableau. » Un autre élève a lui retenu que « L'art c'est une partie de l'artiste, qui peut être interprétée de façon différente en fonction de celui qui la regarde », que « Une œuvre d'art c'est un sentiment ou une expérience caché(e) dedans, senti(e) par le peintre qui l'a fait et qui veut le partager avec les spectateurs ».

A la fin de la séance, l'enseignant a proposé aux élèves de conclure en les invitant à envisager une métaphore : « L'art c'est comme »... Les élèves ont énoncé que l'art c'est « comme une évocation » ; « comme une pierre précieuse, quelque chose de beau qu'on met de l'inspiration », « comme un miroir magique, chacun l'utilise pour refléter sa personnalité » ; « L'art c'est précieux, c'est personnel, ça peut raconter une histoire, ta vie, plein de choses à la fois, c'est précieux » ; à travers l'art, « tu exprimes ton sentiment, ça reste au fond de notre cœur, de notre mémoire ».

Le texte a permis des réflexions supplémentaires, sur les effets de l'œuvre d'art sur notre âme. Les enfants ont envisagé l'art comme une expérience, vivante, vécue par l'artiste mais aussi par le destinataire. Certaines de leurs réflexions ont aussi montré qu'ils s'envisageaient eux-mêmes comme artistes.

Le texte support les a profondément étonnés, et cet étonnement les a amenés à construire une pensée, ensemble. « [En grandissant, l'enfant] perd alors la faculté d'accueillir l'inattendu, l'insolite et oublie la leçon d'Alice qui, elle, ne fait "jamais rien d'autre que s'étonner" et nous rappelle, comme le dit Claude Roy, que "l'étonnement est le commencement de la clairvoyance. »<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Hegel, 1842, *Introduction à l'esthétique*, Le beau, chap. 1er, Flammarion

<sup>10</sup> Anne Levallois, « L'étonnement dans la pratique psychanalytique », dans Belle-Isle F., Harel S., Moyal G.-L. (Dir), *L'étonnement*, Montréal, Liber, 2000

Il nous semble, lorsque l'on analyse les CRP, que les élèves sont bien dans une démarche d'étonnement et d'exploration. Ils partent souvent de leur vécu, de leurs expériences, et réfléchissent ensemble. La lecture de textes philosophiques fait écho à leurs réflexions, sont des pistes de réponse à leurs questions. Ces textes les amènent à renouveler leurs pensées, à élargir le cadre de référence, à chercher des exemples au-delà de leur vécu, du texte de départ, à réfléchir aussi de façon plus abstraite.

### **Description d'une séquence mise en œuvre en classe de troisième : l'enfermement**

Suite à la présentation en 2019 d'une exposition au CDI, « Liberté de Parole » portant sur le quotidien de la prison et basée sur des paroles recueillies lors d'ateliers d'écriture à la prison de Saint-Quentin Fallavier en Isère suivie d'une rencontre avec l'association porteuse du projet, nous avons effectué deux séances de philosophie sur ce thème.

Dans un premier temps, nous avons proposé aux élèves d'écrire un portrait chinois. Cette activité, inspirée par les réflexions de François Galichet, s'adresse à la capacité d'interpréter, qui est une capacité souvent négligée, selon lui, dans l'apprentissage du philosophe. Galichet écrit ainsi :

La tâche de la philosophie n'est pas de soutenir une thèse contre une autre ; elle est de s'occuper « de la manière dont un objet d'expérience est donné » et « d'épuiser le contenu de son essence dans des procédés propres d'éclaircissement ». Elle vise à dégager « l'essence » des phénomènes, essence « adéquatement saisissable dans une vue immédiate ». Les termes employés – « éclaircissement », « intuition », ou encore « explicitation », « approfondissement » – montrent que la démarche philosophique n'est pas de l'ordre du débat, mais d'une réflexion herméneutique. Il y a donc bien place, dans l'enseignement de la philosophie, pour une compétence interprétative ou herméneutique, aussi importante, sinon plus, que les compétences argumentatives classiques<sup>11</sup>.

Les élèves ont donc produit un texte, le portrait chinois du concept d'enfermement, en complétant les rubriques suivantes :

« Si l'enfermement était un objet, ce serait...  
Si l'enfermement était un paysage, ce serait....  
Si l'enfermement était un vêtement, ce serait ...

---

<sup>11</sup> François Galichet, *Philosophe à tout âge*, Vrin, 2019

Si l'enfermement était un plat, ce serait...  
Si l'enfermement était une forme géométrique, ce serait...  
Si l'enfermement était une sensation, ce serait...  
Si l'enfermement était un élément naturel, ce serait ... »

Dans un second temps, les élèves ont partagé leur travail d'écriture, et les différentes interprétations ont donné lieu à une discussion. Lorsque par exemple, les paysages qu'incarnait l'enfermement allaient de la grotte au désert en passant par l'école. Cela a permis de prendre en compte le lien avec autrui, les dimensions physique, psychologique, spatiale de cette notion. Le portrait chinois a permis de scruter la notion, d'en dégager les caractéristiques, de pointer des contradictions que différentes interprétations peuvent susciter (enfermer quelqu'un, c'est le couper du monde ; pourtant l'école peut aussi être envisagée comme un lieu d'enfermement). L'enfermement a été aussi envisagé comme punition (coupure subie du lien social, de la relation à autrui) et des questions ont alors émergé : peut-on être libre même si l'on est enfermé ? Pourquoi enfermer quelqu'un ? Pourquoi punir ?

Un extrait du récit de Victor Serge, *Les Hommes dans la prison*, a servi de relance pour approfondir les réflexions lors d'une deuxième séance.

Me voici de nouveau en cellule. Seul. Les minutes, les heures, les jours s'écoulaient avec une immatérialité effrayante. Les mois passeront ainsi, et les années. La vie ! Le problème du temps est tout. Rien ne distingue une heure de l'autre : les minutes et les heures ont de lentes, lentes chutes torturantes. Passées, elles s'abolissent dans un néant presque total. La minute présente est infinie. Mais le temps n'existe pas. Raisonnement de fou ? Peut-être. J'en sais toute la vérité profonde. Je sais aussi que l'enfermé est, dès la première heure, un déséquilibré. (...) Les premiers jours sont les pires. Et dans les premiers jours, les premières heures.

Voici l'homme, entre ces quatre murs. Seul : alentour rien. Nul événement. Nulle possibilité d'événement. Désœuvrement total. Les mains sont inutiles. Les yeux se fatiguent vite de cette égale lumière jaunâtre. Le cerveau fébrile fonctionne à vide.

Il y a une trépidation furieuse dans la vie de la ville et de chacun des hommes de la ville. Hier on avait mille soucis, une activité hâtivement rythmée, on brûlait les heures, on était emporté par le métro, on remontait le flot vivant du boulevard, on était entouré dans la journée de milliers de visages, on avait les journaux, le cri bariolé des affiches, la voix persuasive des livres. Hier, il y avait au centre même de la vie, la compagne, l'enfant, les amis, les camarades. Gens et choses lancés dans un mouvement incessant, comme vous, avec vous. Et tout à coup : rien. L'isolement. L'oisiveté. La fadeur du temps vide.

Le coureur soudainement immobilisé éprouve une sensation de choc. De même l'enfermé<sup>12</sup>.

La lecture d'un extrait de Michel Foucault a clôt la séquence.

La ville carcérale, avec sa « géopolitique » imaginaire, est soumise à des principes tout autres. [...] au cœur de cette ville et comme pour la faire tenir, il y a, non pas le « centre du pouvoir », non pas un noyau de forces, mais un réseau multiple d'éléments divers — murs, espace, institution, règles, discours; [...] la prison n'est pas la fille des lois ni des codes, ni de l'appareil judiciaire; elle n'est pas subordonnée au tribunal comme l'instrument docile ou maladroit des sentences qu'il porte et des effets qu'il voudrait obtenir; c'est lui, le tribunal, qui est par rapport à elle, extérieur et subordonné. En la position centrale qu'elle occupe, elle n'est pas seule, mais liée à toute une série d'autres dispositifs « carcéraux », qui sont en apparence bien distincts — puisqu'ils sont destinés à soulager, à guérir, à secourir — mais qui tendent tous comme elle à exercer un pouvoir de normalisation. [...] Dans cette humanité centrale et centralisée, effet et instrument de relations de pouvoir complexes, corps et forces assujettis par des dispositifs d' « incarcération » multiples, objets pour des discours qui sont eux-mêmes des éléments de cette stratégie, il faut entendre le grondement de la bataille<sup>13</sup>.

### **Description d'une autre séquence mise en œuvre en classe de troisième : le travail**

Cette fois-ci, le support choisi pour lancer la discussion est un texte écrit par un élève. Il s'agit de son journal de bord tenu lors de son stage d'observation en milieu professionnel en 2018 dans un supermarché. Il nous a semblé, au fur et à mesure de notre travail en philosophie avec les élèves, qu'il était intéressant de partir de leurs productions écrites<sup>14</sup>, qui peuvent être porteuses d'interrogations qui leurs sont propres, qui les intéressent, mais qui résonnent aussi de manière plus large. « Pour connaître les réponses, il faut vivre les questions » écrivait Rainer-Maria Rilke. Quoi de plus riche que les interrogations que portent les enfants ? Lorsqu'ils s'expriment à travers des textes, et que ceux-ci sont proposés comme

---

<sup>12</sup> Victor Serge, *Les Hommes dans la prison*, 1930, p. 34-35

<sup>13</sup> Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, p. 314-315

<sup>14</sup> On verra dans la quatrième partie de l'article l'intérêt que les enseignants portent au développement de l'expression libre des enfants. Lorsqu'un texte libre est produit, il est la manifestation d'un sujet-auteur qui s'exprime. On peut supposer que les sujets traités répondent à des interrogations, à un intérêt, qu'ils reflètent des expériences singulières du monde à partir desquelles on peut penser ensemble.



support lors d'une CRP, le support de départ prend encore une nouvelle dimension, plus personnelle, plus ancrée dans le vécu. Il nous semble que le questionnement qui en émerge est plus incarné, plus vivant.

***Journal de bord du stage en entreprise.***

*Lundi 16 Octobre 2017*

Le premier jour, à mon arrivée au magasin, j'ai été accueilli par la manager. J'ai pris ma veste de fonction rouge et il m'a dirigé vers mon tuteur Ismaël. J'ai commencé à faire de la remise en rayon dans le rayon des féculents et j'ai fait du « facing » dans ce même rayon en bazar.

Un peu plus tard je reçois la visite de mon professeur d'histoire-géographie, c'est que le début du stage et je me sens déjà fatigué ; je sens que je vais vite m'ennuyer.

*Mardi 17 Octobre 2017*

Ça me fatigue car aujourd'hui j'ai encore fait de la remise en rayon, mais cette fois-ci dans le rayon où se trouvent l'apéro et les chips. Puis j'ai fait du « facing » dans ce même rayon qui était complètement retourné, le temps me paraissait tellement long à répéter les mêmes mouvements à longueur de journée.

*Mercredi 18 Octobre 2017*

C'est devenu une routine énervante et fatigante, encore et toujours je fais du « facing » dans le rayon des chips et puis dans le rayon des boissons. J'ai vraiment hâte que ce stage se termine.

*Jeudi 19 Octobre 2017*

Je viens à reculons, je n'ai plus du tout envie de faire mon stage, j'ai mal au dos et je suis fatigué mais je le montre pas en me disant que c'est bientôt terminé. J'ai fait de la remise en rayon dans les rayons des goûters (biscuits, gâteaux) et pendant que j'ai effectué mes tâches j'ai croisé des amis à moi. Je me suis arrêté de travailler pour leur parler afin de décompresser.

*Vendredi 20 Octobre 2017*

Enfin c'est le dernier jour, je me dis que cet enfer est bientôt terminé et que je pourrai aller profiter de mes vacances mais avant, de la remise en rayon s'impose.

Je commence par faire de la remise en rayon dans le rayon des papiers toilettes et mouchoirs et je fais du « facing » dans le rayon des bonbons. J'ai pris la peine de partir une heure avant car j'en pouvais plus.

Ce texte est distribué aux élèves. Une lecture à haute voix en est faite. Un échange a lieu. Le professeur les interroge ensuite sur ce qui les étonne dans ce texte. Les élèves remarquent la répétition des gestes, la fatigue de l'élève, sa nécessité de décompresser, le temps qui passe lentement. Des questions sont formulées, qui portent sur le travail. On en retient deux : Qu'est-ce que le travail ? Est-ce que le travail se fait toujours dans l'ennui ?

Lors d'une deuxième séance, la discussion part de la question formulée et le professeur anime, en ayant en tête des questions de relance.

Pour notre fiche de préparation, nous nous sommes appuyés en particulier sur la revue *Philéas et Autobulle*, et nous utilisons certains documents issus du numéro 49, avril 2016 (notamment les vignettes p. 4-5 pour répondre à la question « C'est quoi travailler ? »).

Voici les questions de relance que l'animateur a pu utiliser dans la séance de discussion.

- \* C'est quoi travailler ?
- \* Pourquoi avons-nous besoin de travailler ?
- \* Un travail doit-il être un peu désagréable pour être un travail ?
- \* Tout le monde doit-il travailler ?
- \* Qu'est-ce qu'un bon travail ?
- \* Pourquoi travailler ?
- \* Qu'est-ce qu'un travail utile ?
- \* Travailler ou ne pas travailler, est-ce un choix ?
- \* L'homme est-il fait pour travailler ?
- \* A qui profite ton travail ?
- \* Peut-on travailler sans gagner d'argent ?
- \* Quelles sont les différences entre le travail de l'homme et celui de la machine ?
- \* Qu'est-ce que la machine nous apporte ?
- \* Qu'est-ce qu'elle nous enlève ?
- \* Existe-t-il un travail où l'on peut toujours faire ce que l'on veut ?
- \* Peux-tu faire un travail avec lequel tu n'es pas d'accord ?
- \* Faut-il faire des efforts pour bien travailler ?
- \* Peut-on travailler sans jamais faire d'efforts ?

Un texte de Marx est proposé à un moment de la discussion : lorsque l'on sent que la discussion s'essouffle, après que les élèves ont abordé la notion de travail agréable, désagréable. Pour aller plus loin, le professeur lit le texte et invite les élèves à établir un rapport avec le texte support de la séance, en leur demandant s'il fait écho ou pas au texte de leur camarade : s'il va dans le sens du premier texte ou bien porte une réflexion différente. Les élèves mettent en parallèle la répétition

des mêmes mouvements évoquée dans le texte d'élève, « la routine énervante et fatigante » avec, dans le texte de Marx, l'ouvrier qui ne « se sent pas satisfait, mais malheureux » dans le travail, qui « se sent extérieur à soi-même ».

La répétition des gestes, le travail vécu comme « enfer » comme le dit l'élève dans son texte, sont réinterprétés comme une forme de dépossession de soi, et non plus juste comme un déplaisir. Le texte permet d'aborder les implications que soulève le texte de départ : le travail envisagé comme dépossession de soi. Des questions surgissent alors : si c'est le cas, si l'on ne s'appartient plus, à qui donc appartient-on ? C'est l'une des questions qui a été soulevée, et qui a permis d'aborder le rapport de domination dans le travail, entre le patron et l'ouvrier ... *Or, en quoi consiste la dépossession du travail ? D'abord, dans le fait que le travail est extérieur à l'ouvrier, c'est-à-dire qu'il n'appartient pas à son être ; que, dans son travail, l'ouvrier ne s'affirme pas, mais se nie ; qu'il ne s'y sent pas satisfait, mais malheureux ; qu'il n'y déploie pas une libre énergie physique et intellectuelle, mais mortifie son corps et ruine son esprit. **C'est pourquoi l'ouvrier n'a le sentiment d'être à soi qu'en dehors du travail ; dans le travail, il se sent extérieur à soi-même.** [...] Le travail aliéné, le travail dans lequel l'homme se dépossède, est sacrifice de soi, mortification. Enfin, l'ouvrier ressent la nature extérieure du travail par le fait qu'il n'est pas son bien propre, mais celui d'un autre, qu'il ne lui appartient pas ; que dans le travail, l'ouvrier ne s'appartient pas à lui-même, mais à un autre<sup>15</sup>.*

## Effets constatés

### *Effets constatés sur les élèves*

#### *Évaluation subjective*

Pour juger des effets de la pratique des CRP sur les élèves, nous avons observé d'abord leur participation lors des séances de philo. Cette évaluation est subjective. Nous avons clairement constaté un grand intérêt des élèves pour discuter des sujets proposés, une réelle volonté d'écouter ce que disent leurs camarades et d'exprimer au mieux leurs idées. Nous avons aussi été parfois surpris de voir des élèves d'ordinaire timides et réservés, voire en difficulté scolaire, participer de manière très active aux ateliers.

Nous percevons aussi chez les élèves un développement de leurs habiletés en matière d'expression orale, de démarche de recherche et de justification, d'argumentation. Ces effets sont perceptibles à la fois dans le cadre des CRP mais également dans les cours disciplinaires.

---

<sup>15</sup> Marx, *Manuscrits*, 1844

### *Évaluation objective*

Pour ne pas en rester à nos impressions d'enseignants, chercheurs du LIDILEM et enseignants du collège avons réalisé en 2016, en 2018 et en 2019 des interviews des élèves. Nous leur avons posé par exemple les questions suivantes.

- qu'est-ce que cela t'apprend ?
- quelle différence vois-tu avec les autres cours ?
- est-ce que tu aimes participer aux séances de philo ?

Il en ressort que plus de 90 % des élèves déclarent aimer participer aux séances de philo. L'analyse de leurs réponses montre, de plus, que les élèves identifient ce qu'ils apprennent (argumenter, réfléchir, écouter, s'exprimer à l'oral). Ils apprécient écouter les autres, voir les différentes manières de penser. Ils estiment que les séances de philo sont très différentes des autres cours, notamment par le fait d'être en demi-groupe, que l'essentiel se passe à l'oral, que ce n'est pas évalué. Plusieurs élèves déclarent même qu'en philo, ils sont plus libres. Ces entretiens nous ont confortés dans la conviction que la pratique de la discussion philosophique est émancipatrice.

### *Effets constatés sur les enseignants*

C'est justement la constatation des élèves : « C'est très différent des autres cours » qui a interpellé plusieurs d'entre nous.

Si on se réjouit que les CRP soient différentes, suscitent plus d'intérêt que nos cours, si notre regard sur nos élèves et notre posture changent, comment faire pour que, au-delà des CRP, dans nos cours-mêmes, ce soit différent ? Quel sens à l'école, pour nous, pour nos élèves ?

Cette interrogation est présentée aux élèves de troisième lors de la première séance de philo dans ce niveau. Il s'agit d'une séance sur le thème de l'école qui s'appuie sur un extrait de *La Découverte de Harry Stottelmeier*, de Lipman. Dans cet extrait, Harry, Marc et Maria discutent de l'école : qui devrait diriger les écoles ? Qu'est-on censé apprendre à l'école ? Leur dialogue se poursuit et Marc prend la parole :

– Devrions-nous apprendre à résoudre des problèmes ? dit-il finalement, l'air perplexe, ou à poser des questions ?

Harry pensa avoir trouvé la réponse :

– Nous devrions apprendre comment penser !

– Nous apprenons comment penser, fut la réponse de Marc, mais nous n'apprenons jamais à penser par nous-mêmes. Les enseignants ne veulent pas l'admettre, mais j'ai un esprit bien à moi. Ils essaient toujours de me remplir l'esprit de toutes sortes de bêtises, mais mon esprit n'est pas le dépotoir municipal. Ça me rend fou<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Matthew Lipman, *La Découverte de Harry Stottelmeier*, chapitre 5, 1969

Questionner l'école, c'est aussi l'invitation que nous fait le projet philo que nous menons depuis cinq ans maintenant. En tant qu'enseignants, nous avons été amenés à nous interroger sur notre enseignement et ses finalités, sur notre posture d'enseignant, notre regard sur les élèves. Car la pratique des CRP, le va-et-vient entre enseignants, sur le terrain, et chercheurs, le développement d'une posture réflexive, ont eu un effet sur nos pratiques pédagogiques.

Nous présentons donc ici deux pistes de travail que nous tentons de mettre en œuvre dans d'autres disciplines : tout d'abord, l'essaimage du questionnement ; puis le développement de situations de recherche et les tentatives d'expérimentation de modèles de communautés de recherche, autres que philosophiques.

Les CRP nous ont amenés à envisager des pratiques pédagogiques dans lesquelles l'enseignant ne transmet pas un savoir à des élèves passifs qui le recevraient, mais dans lesquelles la posture des enseignants est autre : l'enseignant accompagne les élèves dans leurs questionnements, leurs recherches, à travers des va-et-vient entre réflexions individuelles, à l'écrit, à l'oral, et construction d'une réflexion du groupe.

### *Le questionnement comme principe pédagogique*

Dans sa thèse, Anda Fournel écrit p. 18<sup>17</sup>:

La pédagogie du « maître ignorant » de J. Rancière (1987), tout comme la maïeutique de Socrate, s'appuie sur un raisonnement pratique : on ne peut enseigner que ce que l'on ignore car si on connaît on est tenté de l'expliquer empêchant l'autre de comprendre par lui-même. On peut aller jusqu'à dire que lorsqu'on enseigne ce que l'on connaît on risque d'utiliser le questionnement pour tester et évaluer des connaissances avant même d'en faciliter la compréhension. Ainsi, en interrogeant le sens du questionnement à l'école, J.-P. Astolfi (2008) décrivait une situation paradoxale : celui qui sait (l'enseignant) interroge celui qui ne sait pas (l'élève). L'hypothèse à avancer dans ce cas est de dire que finalement connaître n'est pas autre chose que connaître par soi-même. Ce qui revient à admettre l'universalité de l'intelligence et souhaiter l'émancipation intellectuelle des enfants. S'y opposer c'est refuser un principe éducatif universel ou vouloir en faire l'objet d'une théorie sans jamais penser à sa mise en pratique.

---

<sup>17</sup> 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 en Sciences du Langage. Université Grenoble Alpes, 2018, p.18

La pratique des CRP nous a convaincus que, plutôt que questionner les élèves (ce qui est une norme dans le système scolaire dans lequel abondent les questionnaires en tous genres, dans quasiment toutes les disciplines) il est intéressant de susciter leur questionnement pour qu'ils cherchent à comprendre par eux-mêmes.

Nos réflexions nous ont amenés à nous pencher sur les écrits des pédagogues engagés du 20<sup>ème</sup> siècle, dont il nous a semblé que les principes pédagogiques résonnaient avec la démarche engagée lors des CRP, et nous ont donné matière à penser concernant nos pratiques pédagogiques. Les conceptions de l'éducation de Freinet, par exemple, rejoignent nous semble-t-il celles de Lipman : les idées directrices de la pédagogie Freinet (l'organisation coopérative, l'expression libre, la recherche libre, le tâtonnement expérimental...) sont proches de celles qui environnent les CRP (pensée critique, importance de la pratique, ancrage dans les expériences...).

Anda Fournel poursuit :

Au lieu d'imposer des normes à transmettre, le travail pédagogique vise à encourager les potentialités des apprenants à construire ses connaissances et à les soumettre à un examen critique. Le learning by doing de J. Dewey, initiateur d'une « école laboratoire », rejoint les idées et projets de M. Montessori, C.B. Freinet, J. Korczak et bien d'autres. L'expérience et l'expérimentation par l'apprenant (faire soi-même l'expérience de..., faire soi-même, vivre soi-même, penser soi-même, etc.) constituent le pivot central autour duquel s'organisent les apprentissages<sup>18</sup>.

Aussi dans notre collège, l'équipe éducative s'est lancée dans la construction de classes coopératives en sixième, et dans l'expérimentation de situations pédagogiques soutenant l'expression et la recherche des enfants. Plusieurs d'entre nous ont d'ailleurs rejoint l'ICEM (Institut de Coopération de l'École Moderne). Nous mettons en place des conseils coopératifs (lieux de discussion, démocratiques, autour de l'organisation du travail), des plans de travail dans plusieurs matières pour développer l'autonomie des enfants et le travail de groupe, des dynamiques de recherche dans différentes disciplines (en histoire-géo, mathématiques, français) que nous décrirons plus loin.

La plupart de ces pratiques accordent une place importante au questionnement, à la coopération, au tâtonnement. Il s'agit de pratiques dans lesquelles les élèves se construisent en tant que sujets et auteurs (de leurs pensées, de leurs écrits, de leurs œuvres...) et qui, nous semble-t-il, tendent-elles aussi à plus d'émancipation. Cela fait écho au questionnement sur les finalités qui nous avait motivés à entreprendre le projet philo en 2015 : faire en sorte que les élèves se questionnent, cheminent vers une pensée personnelle, deviennent libres.

---

<sup>18</sup> Idem p. 19

Olivier Reboul philosophe de l'éducation décrit ainsi le tâtonnement expérimental, caractéristique de la méthode naturelle d'apprentissage selon Freinet :

A titre d'exemple, citons ce que Freinet nomme « le tâtonnement expérimental », méthode globale appliquée à l'acquisition du savoir, et qui remplace le cours par la libre recherche des élèves. Il s'agit bien d'un « tâtonnement » ; un élève, ou un groupe, se pose une question... Et c'est à lui de trouver la réponse ; il regardera... cherchera dans les fiches ou dans les livres. Mais il s'agit d'un tâtonnement bien encadré, qui n'a rien d'aveugle. Les enfants partent d'une question précise, font des hypothèses... puis des expériences ; ils disposent en outre d'un matériel adéquat... enfin le maître est là pour les aider à trouver une méthode de recherche et pour leur fournir les documents pertinents. Son rôle est sans doute plus important que dans l'enseignement traditionnel, et la « leçon a posteriori » lui demande plus d'efforts que les leçons routinières répétées chaque année. L'intérêt de la méthode globale est donc de motiver fortement l'apprentissage en permettant à l'élève d'en trouver lui-même l'enjeu. Mais global ne signifie pas laisser-aller ou débraillé. Et l'opposition entre l'analytique et le global n'est pas celle entre la contrainte et le hasard, mais entre une méthode mécanique et une méthode qui s'appuie davantage sur la liberté<sup>19</sup>.

Nous avons choisi de développer notamment des situations où les élèves sont amenés à formuler eux-mêmes des questions : en histoire-géographie par exemple où devant un texte ou une image, l'enseignant invite les élèves, à partir de ce qui les étonne, les intéresse, à être auteurs de questions.

Concrètement, en classe de 6ème, lors du premier chapitre d'histoire sur les débuts de l'humanité, l'enseignant propose aux élèves de travailler d'abord sur les représentations, sur ce qu'ils connaissent déjà de cette période. Le travail est d'abord individuel, à l'écrit, puis les élèves confrontent leurs idées en petit groupe. La consigne est alors la suivante :

Notez ensemble sur le cahier :

- ce sur quoi vous êtes d'accord
- ce sur quoi vous êtes en désaccord ou sur quoi vous avez un doute.
- les questions que vous vous posez.

En mathématiques, l'enseignement accorde une place plus importante à la narration de recherche. Les élèves se trouvent placés face à une situation complexe. N'ayant en général pas connaissance des notions mathématiques permettant de résoudre le problème directement, ils sont invités à procéder par tâtonnement. Ils effectuent des essais qu'ils prennent soin de noter. Lorsqu'ils pensent arriver à une solution, celle-ci fait l'objet d'une vérification par les pairs. Les élèves doivent alors expliquer leur raisonnement, leur pensée. Ils prennent alors conscience du ou des biais

---

<sup>19</sup> Olivier Reboul, Qu'est-ce qu'apprendre ? PUF, 5e édition, 1993.

de leur raisonnement et peuvent réorienter leur recherche. Dans ce genre d'activité, le plus important n'est pas d'arriver au résultat (ce qui d'ailleurs n'est pas toujours possible), mais de cheminer en adaptant la trajectoire employée à chaque difficulté.

Les élèves sont donc amenés à :

- Penser par eux-mêmes,
- Préciser leur pensée,
- Développer leur capacité d'analyse et d'écoute de l'autre
- Rebondir grâce aux apports des pairs

En français, certaines séances sont consacrées à la formulation de questions : à l'issue d'une séquence (par exemple, en troisième, à la fin de l'étude d'Antigone, on demande aux élèves : Quelles questions auriez-vous envie de poser aux autres à l'issue de cette séquence?) ou lors d'une séance de compréhension de textes. Plus généralement, nous invitons souvent les élèves en fin de séance à formuler une ou des questions, soit pour soi-même pour prolonger les réflexions, soit à destination des autres élèves (cela peut être des questions ouvertes d'interprétation, des questions de compréhension, des questions sollicitant une réaction – appréciation).

Le fait de se questionner n'implique pas forcément d'ailleurs la formulation explicite de questions.

Par exemple, dans la séquence sur Antigone évoquée plus haut, une première séance invite les élèves à explorer la notion de pouvoir.

L'enseignant propose alors un exercice de type Lipman, qui avait été créé pour aborder une discussion en philo en sixième sur le pouvoir. Dans cet exercice, les élèves s'interrogent sur les différents sens du mot « pouvoir », individuellement dans un premier temps. Puis en mettant leurs propositions en commun à l'oral, où une discussion permettant de travailler les critères et la conceptualisation.

### **FICHE ÉLÈVE n°1**

*Trouve un (ou plusieurs) synonyme(s) du nom « pouvoir » dans ces phrases*

- La magicienne a le pouvoir de transformer la grenouille en prince.
- Le roi a le pouvoir de vie et de mort sur ses sujets.
- Il a le pouvoir de se contrôler.
- Dans la classe, c'est le prof qui a le pouvoir.
- On a tous le pouvoir de s'exprimer.
- Il l'a puni sans raison : c'est un abus de pouvoir !
- Il n'avait pas le pouvoir de détacher ses yeux d'elle.
- Mitterrand est arrivé au pouvoir en 1981.
- Le sel a le pouvoir de cicatriser les blessures.



## Synthèse

### Le nom « pouvoir » peut prendre différent sens

**Pouvoir politique** : pouvoir qu'une personne (ou des) exerce sur la société (2, 8), à **travers lois** dans la perspective du droit, c'est aussi ce que **permettent les lois ou les usages** d'un pays (5) ou ceux qui sont revêtu d'une **autorité** de par leur situation : (4, 6)

**Faculté de différents types** : la **capacité ou la propriété** d'un corps, d'une matière (9) pouvoir naturel, le **pouvoir surnaturel magique (1), pouvoir mental (3) (7)**.

### *Vers de nouvelles formes de communautés de recherche*

Nous avons essayé d'imaginer des transpositions pour faire en sorte que le développement de démarches de questionnement et de recherche lors desquelles les élèves se mettent en mouvement permette d'envisager le groupe classe comme une communauté de recherche.

La CRP nous place, élèves, enseignants dans un processus de recherche commun. Notre rôle en tant qu'enseignant est d'accompagner les enfants dans la construction de leurs savoirs, de leur pensée. Comment transposer dans les gestes de l'enseignant, dans l'exercice de sa discipline, les gestes de l'animateur de CRP ? Comment inventer des espaces, des expériences pédagogiques dans lesquelles se construise une communauté (dans le sens où le rapport souhaité entre ses membres soit un rapport de coopération, de collaboration, d'entraide et où s'exerce une recherche) ? Quelles autres sortes de communautés de recherche envisager dans le cadre de nos disciplines ?

La communauté de recherche philosophique que décrivent Matthieu Gagnon et Michel Sasseville constitue un modèle pédagogique.

La collaboration et l'entraide, entre les participants, est l'un des principes fondamentaux en CRP. L'idée de « communauté » renvoie elle-même directement au caractère collaboratif de la recherche philosophique qui est en jeu dans cette démarche. Mettre en route un projet comme celui de la CRP suppose que nous acceptions de créer un espace dans lequel ce sont les participants qui, travaillant ensemble, sont les principaux acteurs de leur apprentissage.

Les sources épistémologiques du principe de collaboration et d'entraide en CRP proviennent en partie d'une conception de l'apprentissage et de la production des savoirs, conception inspirée du constructivisme social. Selon cette vision,

ce sont les apprenants qui, à travers leur action en situation, construisent leurs connaissances, leurs représentations. Bien plus, c'est par le biais de l'interaction entre les pairs qu'ils parviendront à co-construire leurs connaissances<sup>20</sup>.

### ***Une démarche inspirée de la CRP en lecture-compréhension***

Nous allons décrire la démarche d'une partie de l'équipe de français du collège, qui travaille avec Jean-Pascal Simon, en ce qui concerne la lecture-compréhension.

Au collège, quand on aborde la compréhension en lecture, on passe souvent par des questionnaires sur des textes : on attend des élèves qu'ils sachent rédiger des réponses correctes à des questions. Il s'agit le plus souvent d'une activité individuelle où l'élève est seul face à sa feuille.

Pour proposer une autre démarche, on peut considérer la lecture-compréhension comme un acte global d'interprétation : les élèves construisent des hypothèses de sens dans le cadre d'une activité en lien avec les autres.

Il s'agit par exemple de voir en quoi une discussion préalable autour de thèmes mettant en jeu des concepts, permet une exploration des sens d'un texte et l'enrichissement de la représentation mentale, de l'hypothèse. Bref, une « meilleure » compréhension ».

Nous avons donc distingué des activités ciblant une tâche scolaire précise (répondre à des questions sur un texte) et les activités de lecture et compréhension, activités de recherche et construction de sens, pour lesquelles nous avons adopté des stratégies différentes : il s'agit de travailler à une compréhension collective d'un texte, en faisant des aller-retour entre compréhension individuelle (traces écrites), phases de discussion, et d'échange lors desquelles le professeur anime les échanges, et reprise de la trace individuelle écrite enrichie par la discussion collective et les propositions des autres camarades.

### **Exemple de déroulement d'une séance de lecture-compréhension**

**Étape 1** : lecture du texte (soit par le professeur, soit individuellement)

**Étape 2** : paragraphe écrit à partir de la question suivante :

Qu'est-ce que j'ai compris du texte ? Ou qu'est-ce que je retiens, je trouve étonnant ?

**Étape 3** : mise en commun à l'oral

Propositions de deux élèves ; le professeur sollicite les autres pour savoir s'ils ont des éléments à rajouter, si d'autres choses les ont surpris dans le texte, s'ils

---

<sup>20</sup> GAGNON, Mathieu et SASSEVILLE, Michel. Penser ensemble à l'école ; des outils pour l'observation d'une communauté de recherches philosophique en action, PUL, 2007

sont d'accord, s'ils ont d'autres choses à dire. (Mobilisation des habiletés de pensée et des gestes de l'animateur à l'œuvre dans des CRP : examen des sous-entendus ; distinctions ; expressions des accords ou désaccords, examen des fondements des propositions ; demandes de reformulation ...)

**Étape 4** : reprise individuelle du paragraphe de départ, en y ajoutant des éléments apportés par la discussion collective.

On pourrait envisager cette démarche comme l'expérimentation d'une communauté de recherche littéraire ; les élèves sont considérés comme des « lecteurs valables ». Lecteurs valables, au sens où l'on considère qu'ils sont capables de construire du sens, de construire une représentation de ce qu'ils lisent ; que ce processus prend une dimension collaborative puisque la construction du sens s'appuie sur une recherche commune (en collaborant on partage ce qu'on comprend, on améliore la qualité de la représentation).

Dans d'autres situations pédagogiques, en grammaire ou en mathématiques par exemple, le concept de communauté de recherche pourrait aussi s'appliquer : en grammaire, à partir de l'observation d'une phrase ou d'un petit texte, les élèves sont invités à poser les questions grammaticales que soulève le texte (Pourquoi telle ou telle terminaison, quel est le sujet de ce verbe, quelle est la fonction de ce groupe de mots etc.). L'enseignant recueille ensuite les questions des élèves et le groupe effectue un classement de ces questions, en se mettant d'accord sur des critères. Puis on choisit des questions auxquelles, par petits groupes, les élèves répondront.

Que ce soit en lecture-compréhension, en recherche grammaticale, les gestes de l'enseignant rappellent les gestes de l'animateur de CRP : il encourage la discussion, le dialogue entre les enfants ; il encourage les élèves à explorer ce qui peut être sous-entendu dans ce qu'ils disent ; il invite à reformuler ; à justifier ; à apporter des exemples (voire des contre-exemples) ; à élaborer ses idées à partir des idées des autres ; à formuler des hypothèses ; à établir des critères ; à apporter et évaluer des raisons ; à dégager des présupposés ; il nomme les actes de pensée des enfants<sup>21</sup> ...

On se risque donc à dire qu'il y a eu perméabilité entre les situations pédagogiques, et que le travail réflexif à partir des CRP a contribué à transformer nos gestes professionnels. Cela ne revient pas à dire que toutes les pratiques se confondent : une CR philosophique n'est pas identique à une CR grammaticale, littéraire, mathématique ...

Mais la communauté de recherche est une forme pédagogique applicable à différents objets : la CRP a pour objet une recherche philosophique, et répond donc à des critères précis, identifiables ; on part d'une question philosophique, et

---

<sup>21</sup> Ces habiletés de pensée sont décrites par Michel Sasseville et Matthieu Gagnon dans leur ouvrage *Penser ensemble à l'école ; des outils pour l'observation d'une communauté de recherches philosophique en action*, PUL, 2007

il s'agit de conceptualiser, argumenter, problématiser. Et la présence de ces trois ingrédients est indispensable. Le terrain sur lequel s'exerce cette recherche, c'est celui des pensées de chacun, qui sont exprimées, confrontées les unes aux autres pour construire une réflexion commune, du groupe. La visée de la communauté de recherche philosophique, c'est d'aboutir à une réflexion philosophique, non pas à une vérité, mais à la formulation d'autres problématiques, d'autres questionnements.

Une communauté de recherche grammaticale a, elle, pour objet de réfléchir au fonctionnement de la langue ; les questions que les élèves sont amenés à se poser sont donc complètement différentes des questions philosophiques. Elles vont porter essentiellement sur le « comment » ; lorsque par exemple, ils s'interrogent sur les manières de rapporter les paroles des personnages dans un texte, ils vont formuler des hypothèses, argumenter mais en se confrontant à des mots, des phrases, à du texte et mettre en lumière des critères grammaticaux, des définitions grammaticales. De même, en lecture-compréhension, l'objet de la recherche est le texte : sa compréhension, mais aussi son interprétation. La recherche aura pour terrain le texte, et sera limitée donc par ce qui est énoncé. La recherche portera donc sur l'histoire racontée, les personnages et leurs actions, leurs sentiments. Les échanges concerneront l'appréciation que l'on a en tant que lecteurs. Dans les séances de lecture-compréhension, les élèves peuvent formuler des hypothèses d'interprétation, s'interroger même philosophiquement. Mais cela n'est pas l'objet de la communauté de recherche littéraire : si des questions philosophiques sont formulées, le groupe peut les accueillir, et les identifier comme telles sans que la discussion pour autant ne devienne une discussion philosophique.

La discussion est un élément important de la forme communauté de recherche : cela ne veut pas pour autant dire que tout est discutable. Dans un texte, il s'agit de ne pas faire de contre-sens ; en grammaire, il existe des règles qui ne sont pas discutables. Mais ce qui est commun entre ces différentes pratiques, c'est la posture de l'enseignant, qui accompagne la recherche individuelle et collective, en écoutant et en intervenant pour accompagner les réflexions des enfants ; c'est aussi la place de l'enfant au sein de la communauté : il est auteur de sa réflexion et de la réflexion collective. Enfin, comme en miroir, le collectif de travail des enseignants, se constitue lui-aussi, en un sens, en communauté de recherche : l'analyse d'extraits vidéo ou audio des CRP que nous animons, les échanges autour de celles-ci sur nos gestes d'animateurs, sur ce que l'on a entendu ou compris des interventions des élèves, nous conduisent à faire l'expérience d'une sorte de communauté de recherche pédagogique, dont l'objet même est la CRP. Nous partageons les situations problématiques auxquelles nous pouvons être confrontés, et les questions qu'elles soulèvent. Celles-ci sont objet de recherches, de discussions, d'hypothèses. Qu'est-

ce que j'aurais pu dire, quel geste professionnel aurait été plus adapté à la suite de telle question ou intervention d'élève ? Les chercheurs font partie intégrante de cette communauté dans le sens où nous collaborons, dans un cadre qui instaure la possibilité d'une discussion entre pairs.

## Conclusion

Nous l'avons vu au long de cet article, la pratique des Communautés de Recherche Philosophique par notre équipe d'enseignants du collège Vercors a entraîné des modifications globales de notre démarche pédagogique. En effet, le changement de posture, la préparation de séances de questionnement et de discussion, la réflexivité en jeu au fur et à mesure de la mise en place des CRP nous ont amenés à réfléchir autrement aux démarches pédagogiques au sein de nos disciplines traditionnelles. Les principes que l'on applique lors des CRP nous semblent non seulement transposables, en partie, au sein de nos matières, mais aussi féconds pour aborder de manière intéressante nos contenus disciplinaires.

## BIBLIOGRAPHIE

- Matthew Lipman, *À l'école de la pensée*, 2006.
- Matthew Lipman, *La Découverte de Harry Stottlemeier*, 1969.
- Michel Sasseville, *La Pratique de la philosophie avec les enfants*, 2009.
- Michel Sasseville et Mathieu Gagnon, *Penser ensemble à l'école : des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*, 2007.
- Jean-Pascal Simon et Michel Tozzi, *Paroles de philosophes en herbe, regards croisés de chercheurs sur une discussion sur la justice en CM2*, 2017.
- 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*. Université Grenoble Alpes, 2018.
- Anne Lalanne, *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, 2004.
- Pierre Gégout, « Le « temps de tâtonnement » », *Éducation et didactique*.
- Célestin Freinet, *Œuvres pédagogiques*, Seuil, 1994, tome 1 ; *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation* (1943).
- Le Nouvel Éducateur, *Méthode naturelle d'apprentissage par tâtonnement expérimental*, mars 2004.
- Olivier Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, PUF, 5e édition, 1993.

## **Annexe 1 : Exemple de fiche de préparation détaillée, séance sixième :**

### **EST-CE QUE NOTRE IMAGINATION EST PLUS PARFAITE QUE LA RÉALITÉ ?**

#### **I. ÉTAPE 1 : INTRODUCTION**

Lecture de la question choisie. Est-ce que vous vous souvenez qui l'a formulée ? Comment vous en êtes venus à cette question ? Quel lien avec l'histoire du peintre et des dragons ? Dans cette question, deux choses sont mises en rapport. Lesquelles ? (Imagination, réalité : le rapport qu'elles entretiennent l'une et l'autre). Sur quoi est-ce qu'on cherche à s'interroger, à se questionner ? La perfection dans la réalité // la perfection dans l'imagination ? (Le mot perfection interroge : est-ce que c'est ce mot qui nous permet de penser le rapport entre les deux ? Peut-on penser à d'autres mots qui nous permettraient de questionner le rapport réalité / imagination ? C'est quoi quelque chose de parfait ? Un devoir parfait, un repas parfait (quelque chose de fini, qu'on ne peut améliorer, abouti, devenu ce qu'il pouvait être. Sans défauts, sans amélioration possible. Être ou objet idéal, qui réunit toutes les qualités. « Ce qui est fait jusqu'au bout, totalement. »). Plutôt que perfection : L'imagination est-elle plus forte ? Plus belle ? Meilleure ? Préférable ?

**Méthode : nous allons définir les termes de la question, puis tenter d'y répondre en donnant des exemples, des arguments, en envisageant les conséquences, les implications...**

#### **II. ÉTAPE 2 : DÉFINITION**

**Réel, réalité :** perceptible par les 5 sens, ce qui existe, ce qui est, ce qui se passe, ce avec quoi on est en présence.

- Qu'est-ce qui est réel ? réalités matérielles, mentales (cf. réalité = matière, idées, réalité telle qu'on la connaît, réalité telle qu'elle est construite par notre conscience).
- Qu'est-ce qui n'est pas réel ?
- Est-ce que ce qui n'est pas réel est un produit de l'imagination ?
- Est-ce que réalité et imagination s'opposent ?

#### **Imagination**

Qu'est-ce qu'imaginer ? Que se passe-t-il quand on imagine quelque chose ? Pensez à des choses ou à ce qu'il vous arrive d'imaginer.

#### **Pistes :**

a. Imaginer, c'est quand on produit une image dans notre tête de quelque chose qui n'est pas là (imagination reproductrice) \* **Est-ce qu'imaginer c'est imiter la réalité ?**

b. Imaginer, c'est quand on compose, crée des images (cf. s'inventer des scénarios lorsque l'on est amoureux, pas seulement voir le visage de celui qu'on aime) (imagination créative).

**Distinctions possibles:**

**Quelle différence pensez-vous qu'il y a entre :**

- imaginer et rêver (rêve : incohérence, absence de logique... réel transformé. Pas compatible avec raison) ;
- imaginer et faire semblant (quand on invente des choses pas vraies, pas réelles) ;
- imaginer et souhaiter (quand on veut changer la réalité, la transformer) ;
- imaginer et se souvenir.

**III. ÉTAPE 3 : REVENONS A LA QUESTION**

Cette question appelle deux réponses possibles ... OUI ou NON. Dans quels cas ? Quelles conséquences ?

Si on dit que l'imagination est plus parfaite que la réalité... imagination créatrice	Si l'on dit que l'imagination n'est pas plus parfaite que la réalité imagination reproductive
<p><b>Arguments possibles</b></p> <p>1. on peut rajouter des choses qui manquent au réel. Ex : histoires, contes, merveilleux, la magie qui permet des métamorphoses.</p> <p>2. l'imagination se sert du réel et permet de produire des choses nouvelles. Ex : si les hommes n'avaient pas imaginé voler (cf. mythe Icare) peut-être l'homme n'aurait-il jamais inventé l'avion. Ex : la sirène... Recomposition du monde à partir des éléments qui existent dans la réalité.</p> <p>3. Art : l'artiste Notre imagination nous rend libres et capables de transformer le réel pour le rendre plus beau, plus complexe. Exemples : les nuages dans le ciel, le regard de l'empereur devant le tableau</p>	<p><b>Arguments possibles</b></p> <p>1. l'imagination repose, recompose sur la réalité, peut la traduire : mais dans l'imagination, les choses sont moins précises, plus floues ex : paysage, ville...</p> <p>2. la nature, la réalité est plus complexe que ce que l'imagination peut concevoir ex : une feuille, un atome. Simplification.</p> <p>3. l'imagination peut produire des mondes mauvais, pires que le réel</p> <p>4. excès d'imagination : folie donc danger ex : Don Quichotte et les moulins à vent ou les mondes virtuels</p> <p>5. illusion : coupure avec la réalité, mensonge : l'imagination grossit les choses jusqu'au fantastique... déformation de la réalité.</p>

**IV. ÉTAPE 4 : ON VA REVENIR AU RAPPORT ENTRE IMAGINATION ET REALITE...**

- \* Est-ce que réalité et imagination s'opposent ?
- \* Est-ce que l'imagination est plus forte, plus vaste que la réalité ?
- \* Est-ce qu'imaginer c'est imiter la réalité ?

**1. Est-ce qu'on peut dire que toutes les choses réelles peuvent être imaginées ?**  
Exemple : la sensation de naître : est-ce imaginable ? Inimaginable ? Difficile à imaginer ?

D'autres choses réelles peuvent-elles sembler inimaginables ? ex : la nature, la feuille ... complexité du réel **conclusion ? Oui, on peut imaginer toutes les choses réelles, mais parfois avec difficulté (lorsqu'on n'en a pas eu connaissance, qu'on n'en a pas fait l'expérience : quand il y a un écart avec ce que l'on vit**

## **2. Quel est le contraire de cette question ?**

### **3. Est-ce qu'on peut dire que toutes les choses qu'on imagine sont des choses réelles ?**

a. cf. un tapis volant qui nous transporterait magiquement partout où l'on voudrait aller. Pense-t-on pour autant que les tapis volants existent ?

b. est-ce qu'on peut imaginer une théière dans l'espace, en orbite ... Est-ce qu'on pense pour autant qu'une telle théière existe ?

### **Qu'est-ce que cela implique ? Quelle est la conséquence ?**

On peut imaginer des choses extraordinaires, mais en sachant que ce n'est pas réel, que ça n'existe pas : donc sans y croire. Si on croit que ce qu'on imagine est vrai alors cela peut être le produit de l'imagination, une illusion.

## **V. QUESTION : ENVISAGER LES CONSEQUENCES**

**Si l'imagination est plus parfaite que la réalité alors :** la réalité est imparfaite, on n'en a pas envie, on n'en n'est pas satisfait...

- l'imagination devient un refuge ?
- on peut vouloir fuir la réalité et ça peut avoir des dangers (jeux vidéo), ne plus profiter de la vie, des autres... voire illusion ?

Mais

- ça nous permet de mieux vivre car ça apporte du bonheur, de la distraction, du divertissement (arts) ?
- moteur pour inventer, créer ?

### **Si la réalité est plus parfaite que l'imagination**

- l'imagination est imparfaite, donc on n'y attacherait pas d'importance ?
- on estimerait que le monde n'a pas besoin d'être changé, ne peut pas être changé ?

### **Pouvons-nous utiliser notre imagination pour changer la réalité ?**

cf. l'art, le texte (les traits se métamorphosant en dragons).

## **VI. CONCLUSION POSSIBLE**

Appel à une image : Pour vous imaginer, c'est comme... ou appel à une analogie « L'imagination est à la réalité ce que ... » ex : le chocolat est au gâteau ?



A partir du même support, en 2019, les questions formulées par la classe de 6A ont été les suivantes :

- 1) Pourquoi deux traits pour représenter les deux dragons ?
- 2) Pourquoi le peintre a-t-il passé autant d'années de travail pour faire deux traits ?
- 3) Comment le peintre a-t-il fait pour que les deux traits s'animent ?
- 4) Pourquoi l'empereur a-t-il traité le peintre ainsi alors qu'il avait fait quelque chose d'extraordinaire ?
- 5) Comment se fait-il que l'empereur soit en colère quand le peintre achève son travail ?

Les questions 2 et 3 ont été retravaillées :

- 2) Est-ce que le temps que prend l'artiste est utile pour créer une œuvre ?  
Est-ce que l'artiste peut faire une œuvre vite et bien ?
- 3) Comment l'œuvre prend-elle vie ?  
Est-ce qu'une œuvre peut prendre vie // s'animer ?  
Est-ce que l'art est quelque chose de vivant ?  
De nouvelles questions ont émergé :
- 6) Pourquoi l'art impressionne-t-il le spectateur ?
- 7) Pourquoi simplifier ?  
Jusqu'où faut-il simplifier ?

## Annexe 2 : Fiche de préparation « L'art » :

### L'ŒUVRE D'ART EST UNE PRODUCTION ESTHÉTIQUE DESTINÉE À ÊTRE CONTEMPLÉE

- Donner des exemples : peinture, sculpture, chanson, poésie... (lesquelles : à préciser).
- L'art doit-il ressembler au réel ?
- A quoi sert l'art ?

**Amuser, divertir**, être belles, à rien, rapporter de l'argent aux artistes, faire passer un message, représenter fidèlement la nature, raconter une histoire... Distinctions possibles : Beaux-arts : art de l'artisan.

L'esthétique : du grec, *aisthètikos*, *ubperception par les sens, faculté de sentir*.

*Esthétique* = science qui traite du beau et du sentiment qu'il fait naître en nous.

*Deux problématiques : la création ; la perception esthétique.*

Création > métaphysique	Perception esthétique > esthétique
<p><b>Mesurer, analyser les pouvoirs de l'homme</b></p> <p><b>Art</b> : produire, créer des objets (art ≠ nature)  <b>Technique</b> : ensemble de règles à respecter                      Savoir-faire                      L'art exige des règles : <i>technè</i> : ensemble des règles qu'il faut suivre dans un art donné.  <b>Distinction art (cf. artisan) et beaux-arts</b>  <b>Fonction arts</b> : produire des objets d'usage, utiles (distinction produits industriels et artisanaux (= objets semblables mais pas identiques)  <b>Fonction de l'art</b> : exprimer le beau, éveiller le sentiment du beau  <b>Création artistique</b> : pas forcément d'idée pré-conçue ; travail qui échapperait à la volonté ?  <b>Art / nature / réalité</b>                      Concepts d'imitation, création, récréation...                      Expression de l'intériorité, des sentiments, passions, idées  <b>Art / liberté / immortalité</b>                      Nulle part ailleurs que dans le monde de l'art                      «ce monde d'objets ne se révèle de façon aussi spectaculaire comme la patrie non mortelle d'êtres mortels» (Arendt, H., 1951, <i>La condition de l'homme moderne</i>)</p>	<p><b>Théorie de la perception, c'est-à-dire du jugement de goût ou du sentiment du plaisir</b></p> <p><b>expression, sentiment</b>                      Le beau                      .distinction : agréable, joli...  <b>Notion de plaisir</b>                      .≠ laid                      La beauté, le beau c'est un sentiment de plaisir pris lors de la contemplation d'une chose, d'une œuvre, d'un objet.                      On s'attend à ce que ce plaisir soit partagé par d'autres.                      Qu'est-ce que vous trouvez beau ?                      S'il y a des moments où on est tous d'accord pour dire que quelque chose est beau, alors qu'est-ce que le beau ?                      Comment est-il possible de penser à la fois la subjectivité et l'universalité du sentiment esthétique ?</p>



## ARTHUR SCHOPENHAUER'S MIRROR: THE WILL, THE SUFFERING, THE COMPASSION AS PHILOSOPHICAL CHALLENGES

ANA BAZAC<sup>1</sup>

**ABSTRACT.** *Arthur Schopenhauer's Mirror: the Will, the Suffering, the Compassion as Philosophical Challenges.* In philosophy, the celebration of Arthur Schopenhauer has already ended. Only the last year was anniversary (of his birth and of the publication of the first volume of *The World as Will and Representation*), but the importance of this non-conformist creator is never superfluous to highlight.

In this article, there is, certainly, a very limited/selective focus on the thinking of Schopenhauer, and no biographical approach: the goal is only to stress two aspects of his philosophy in their logic. Schopenhauer was an enthusiastic Kantian: first of all, by taking over his maestro's seminal paradigm, the *constructivism* (that does not pertain only to the 'theory of knowledge', but marks the entire existence analysed at different philosophical levels). Secondly, by the *ethical* focus and accent, continuing Kant's exceptional emphasis of the ultimate reason of the tableau of the world, the *human reason* and its power to treat *the others in moral manner*. And certainly, Schopenhauer was not an epigone, but a creator, using and at the same time giving *other* content to the Kantian form of ethical revolution.

Schopenhauer had, obviously, contradictory ideas – as that between his *constructivism* and his metaphysical treatment of the *will*, i. e. as the only principle explaining the world – and also with disputable significance, including for the actual life and thinking. But he had a “bad publicity” from the dominant philosophy – namely, some of his ideas (as that of the moral of *compassion*) were, and still are, absolutely ignored, while other ones were simplified or transformed in the “conception of Schopenhauer”, reducing this one to some ideas out of context – and even nowadays this tradition is dominant. And it's pity, because Schopenhauer's philosophy was and represented a dramatic moment in the history of the 19<sup>th</sup> century thinking and culture: as it is a strange mirror for the present much graver situation.

In order to critique the present it's not necessary to do it from Schopenhauer's perspective. However, just his contradictory ideas and pathetic accent on compassion

---

<sup>1</sup> Professor, Division of Logic, Methodology and Philosophy of Science, Romanian Committee for the History and Philosophy of Science and Technology, Romanian Academy, Bucharest, E-mail: ana\_bazac@hotmail.com

show better than ever that neither philosophy – as theoretical position – nor the urging for moral activism are more than *vox clamantis in deserto*: if the historical facts, which include this urging and the spring of thinking but are not confined to them, are missing.

**Keywords:** Schopenhauer, Kant, German idealism, constructivism, will, living force, suffering, compassion, philosophical reception, the present.

**RÉSUMÉ . Le miroir d'Arthur Schopenhauer : la volonté, la souffrance, la compassion comme défis philosophiques.** En philosophie, la célébration d'Arthur Schopenhauer est déjà terminée. L'année dernière seulement était l'anniversaire (de sa naissance et de la publication du premier volume de *Le monde comme volonté et comme représentation*), mais l'importance de ce créateur non-conformiste n'est jamais superflue à souligner.

Dans cet article, il y a certainement une focalisation très limitée / sélective sur la pensée de Schopenhauer, et aucune approche biographique: le but est seulement de souligner deux aspects de sa philosophie dans leur logique. Schopenhauer était un Kantien enthousiaste: d'abord, en reprenant le paradigme fondateur de son maestro, le constructivisme (qui ne s'applique pas à la «théorie de la connaissance», mais marque toute l'existence analysée à différents niveaux philosophiques). Deuxièmement, par son accent éthique, en continuant l'accent de Kant sur la raison ultime du tableau du monde, la *raison* humaine et son pouvoir de traiter les autres de manière *morale*. Schopenhauer n'était certes pas un épigone, mais un créateur, utilisant et donnant en même temps un autre contenu à la forme de révolution éthique kantienne.

Schopenhauer avait évidemment des idées contradictoires - comme celle entre son constructivisme et son traitement métaphysique de la volonté, i. e. en tant que seul principe expliquant le monde - et aussi avec une signification discutable, y compris pour la vie réelle et la pensée. Mais il avait une "mauvaise publicité" de la part de la philosophie dominante - à savoir, certaines de ses idées (comme celle de la morale de la compassion) étaient et sont toujours absolument ignorées, tandis que d'autres ont été simplifiées ou transformées dans la "conception de Schopenhauer", réduisant celle-ci à quelques idées hors contexte - et même de nos jours cette tradition est dominante. Et c'est dommage, car la philosophie de Schopenhauer a été et a représenté un moment dramatique dans l'histoire de la pensée et de la culture du XIXe siècle: comme c'est un miroir étrange pour la situation actuelle beaucoup plus grave.

Pour critiquer le présent, il n'est pas nécessaire de le faire du point de vue de Schopenhauer. Cependant justement ses idées contradictoires et son accent pathétique sur la compassion montrent mieux que jamais que ni la philosophie - en tant que position théorique - ni l'appel à un activisme moral ne sont plus que des *vox clamantis in deserto* : si les faits historiques, qui incluent ce besoin pressant et le ressort de la pensée mais ne s'y limitent pas, manquent.

**Mots clés :** Schopenhauer, Kant, l'idéalisme allemand, constructivisme, volonté, force vitale, souffrance, compassion, réception philosophique, le présent.

## 1. Schopenhauer's constructivism as a basis of his ontology

Schopenhauer was a *constructivist*. Let see – for our *Anschauung* of the world – what did this epistemological paradigm signify for our philosopher: and for us.

The world *is* as it *is understood* by us, as it appears to us: man/his capacity to grasping (reflecting, restoring) is the lens through which the world exists *for him*, namely has *meanings*. (Even the untouchable principles of thinking – as the principle of contradiction and the one of sufficient reason – are constructions, has Schopenhauer observed ironically).

The world is *objective*, but we know it only as experienced *phenomena* – the sense organs transmit information from this objective world to the brain where the representations do appear: this is the mechanism of experience. But the representations rely too on the *feelings* related to the *inner* experiences of our whole being, including the *body*, and consequently, the representations are not only *ideas*, rationally unifying constructions, showing themselves as unities of *different/discrete* parts, so which may be decomposed in these parts, but also global or unitary insights/*intuitions* resulted from the felt experiences/ from the feeling of experiences. (We remember that Kant has used this origin – intuitions/sensibility – and the two “storey” building of the human reason: but he spoke about *sensible intuitions* only as perceptions of the totality of objects interesting for man, (and certainly, about the pure intuitions/ i.e. only *in mente*, without any sensible origin, of space and time), but not yet being *knowledge*, since this one means unity of these sensible intuitions *and* concepts/ means intellectual processing). But for Schopenhauer, the intuitions were knowledge too.

It's not important here to give justice to one or the other: on the one hand, their discussion was historical in the sense that it reflected the level of philosophy, obviously, but rather of science; on the other hand, they insisted in fact on *different* aspects, even though intertwined: Kant – as a rationalist – emphasised the model of *articulated knowledge* which is always (in a multiple manner) *mediated* and, ultimately, the result of *judicative* forms relating (comparing, manipulating) the representations to different concepts/ideas of different levels of understanding; Schopenhauer – as an empiricist for whom only the experience of phenomena may be known (and as a phenomenologist too, like Hegel hated by him so much) – showed the *direct* images/representations, in fact the perceptions able to unite the disparate sensations and to generate a coherent image of an object that may persist and function as a cognisance; this direct representation is common to man and at least the mammals, but certainly it must be further decomposed and recomposed,

processed in judicative forms in order to be an articulated human knowledge; Schopenhauer showed a certain community/*continuity* mammals-man, but Kant kept attention on the human *discontinuity*; Schopenhauer made the mistake to equate the pre-judicative with the judicative forms, but at the same time was important by revealing the role of the former.

But Schopenhauer's focus on the power of intuitions is related to his intention to search for (and find) something which was not of main interest for Kant (who worked on the forms/transcendental conditions of knowledge, thus, these (pure) forms being the conditions of even the empirical intuitions and concepts): actually, *what is at the basis of any sort of representations – and revealed especially in/by intuitions (sudden perceptions of the whole) – is that which explain the world*, said Schopenhauer. Constructivism does not lead to the impossibility to understanding the world as it is. The mediation of ideas – between the world and our knowledge – is certainly a crucial explanation, but only half of it. The other half is the *inner force* of a) the *non-living*, b) the *living being*, and more precisely, of the *human* to feel the existence – to feel itself/himself, and inherently, to feel *in* the world, in relations with the world –; briefly, the *inner force is that which is pushing to existence as such*: and thus, just this inner force – called by Schopenhauer the *will* – has created, as necessary *aid* to resist, the ability to *represent* all those relations of man/consciousness with the world and with himself/itself.

## 2. The will (I): the intellectual origin of the living force

We have to retain some necessary elements emphasised by a complex archaeology of the Schopenhauer's concept of *will*.

First, this concept is the offspring of the many philosophical theories – generating the psychological research – related to understanding, decision, choice, ends, consciousness, motivation, emotion. But here is important that, by inquiring the peculiarity of the human will towards the intentions of animals – thus the *discontinuity* that puts into evidence the *continuity* too – the thinkers have focused on a specific feature of the common volitional tendency of living beings. This was the *living force*.

As we know, the concepts were constructed and debated firstly in philosophy. But with the advent of modernity, the scientific research began its glorious march and, *inter alia*, it has focused on the explanation of life. Thus, the *epistemological* problem – causal explanation versus teleological explanation – and the *ontological* one, the constitution itself of living beings and life, have intertwined, as habitually.

For example, with the experiments and clinical observations of the encyclopaedist physicians Albrecht von Haller (1708–1777), Jean-Jacques Ménéret de Chambaud (1733–1815), and Théophile de Bordeu (1722–1776) (Boury 2008), two theories were offered to the professionals: that of “*mechanism*”/material causal relations between stimuli and organs, and that of *organism* as both the result of the life of its parts and the unitary system explaining the functions and lives of the parts. (We do not ignore that the second theory was a re-actualisation of Aristotle’s organicism). For the modern physicians and thinkers, it was no longer possible to explain life – and the existence in general – outside the material relations: the framework given by Kepler, Galileo and Newton has generated the quest for the matching of the behaviour of living organs with the physical laws, grasped through mathematical measurements and calculus. But at the same time, the coherent functions of organs within the organism – so, the *functional* approach was added to the *structural* one (Buess 1970) – the problem of the force realising the coherence of functions and the integrity of the organism, were solved by the “*living force*”.

Therefore, the difference between the inorganic – respecting the laws of physics – and the organic, as well as the not at all fully explicable coherence of the organism assuring life, have led to a concept necessary to the scientific explanation but not substantiated scientifically. Rather the *living force* was the name of a yet missing scientific explanation: but nevertheless, it was very useful and it was not an illusion, because life itself was that which proved it.

Since this was the function of the living force, it appeared as a *pre-formative* force, thus *teleological*, where the *reason to be* explains the *form* of the living being. The scientists of the Enlightenment did no longer oppose the teleological to the causal, materialist explanations: they simply have *deduced* (as necessary) the teleological from the causal and united them. Their image was thus that of a *materialist vitalism*: as neither the force of gravitation, *nor the vital force existed for them outside the material structure and relations* (Lenoir 1982, p. 154), and thus, once more, the problem was not for them teleology as an end but causality, the causal explanation all the way. But this explanation could not yet be given. For the time being, *teleology* – that really suggested the complexity of causal chains, the fact that there is not only one causal chain and that in the causal complexity one must consider also the functions and forms – had a *heuristic* power. This is the reason of Kant’s emphasis that the biological explanation supposes both teleology and mechanism/causal determinations.

Because Kant was mentioned, it is worth to note that the idea of pre-formation – originated in theology and the idealistic paradigms, including those of the *in statu nascendi* science – was ridiculed by him in the critical period. As in the



idealistic ontology the objects were given *in toto* by a divine horologer, as in the naïve philosophy – be it idealist or materialist – the objects are given, instead of being discovered as constructions of mind in relation with the real world, has Kant thought. For example, Leibniz’s pre-stabilized harmony was called “pre-determined” “by a third cause” (Kant 1998, p. 374), instead of being a concept constructed in accordance with the real world.

To the physicians and biologists, the biological organisation of the organism seemed to precede the physical-material causes, *as if* this primary reason to be would have pre-formed their existence in the given appearance.

Anyway, contemporary with the above-mentioned scientists’ debate was philosophy. Leibniz spoke about the vital force, and before him, Spinoza, because they have considered that this concept “taken over” from science/having the endorsement of science does serve also as a general metaphysical principle.

But, and this is the second, more applied origin/frame of Schopenhauer’s principle, the above discussion about the living force which makes the difference between the inorganic and the organic, had a broader meaning. On the one hand, this meaning was related to the discussion of physicists and mathematicians – so, scientists – about the movement of beings/the *conservation of movement in the world*, and not only of the living beings. The confusion and then, separation of *work*, *momentum* and *energy* – but using the same word, *force* – was a pure problem of physics (Terrall 2004) (of the inorganic material bodies), and even though it has appeared to some ones as mere a dispute on words<sup>2</sup>, in fact it gave rise to the theory of (philosophically expressed) *conatus*.

Therefore, we may remember Aristotle’s *impetus* – the continued action of a force, explaining the continuation of a motion – taken over by different medieval thinkers, and then by Galileo Galilei; also, we do not forget the concept of *force* in Descartes, Newton and Leibniz, explaining motion of an inorganic body both quantitatively and qualitatively; it is important to notice that Leibniz spoke firstly about a *motive force* – that explained the conservation of force in nature – equated, from 1695, with *vis viva*. But this one was not related to the living beings, but to the *inner power* of material things to last and keep their potency (Ilitis 1971): as first Spinoza said, “Everything, in so far as it is in itself, endeavours to persist in its own being” (Spinoza, III, VI). Leibniz (influenced by Spinoza) wrote: “active force includes a sort of act or *εντελέχειον*, which is midway between the faculty of acting and the action itself and involves an effort, and thus of itself passes into operation; not does it need aid other than the removal of impediments”, this

---

<sup>2</sup> Ibidem: T. Besterman (ed.), *Les lettres de la Marquise de Châtelet*, Genève, 1958: Mme de Châtelet à Maupertuis, février 1738, « je crois, comme vous, que ce n’est qu’une dispute de mots ».

force being “energy or virtue, called by the Germans *kraft*, and by the French *la force*” (Leibniz 1694/1890, pp. 69-70). See also *The Monadology*, where he insisted: “11. The natural changes of the monads arise from an internal principle” and “15. The action of the internal principle which causes the change or the passage from... (“a transient state” to another, a transient state of reaction/*conatus*) (Leibniz 1714/1890, pp. 219-220).

Only later, *conatus* has become the principle of the living beings – *l'élan vital*, as Bergson called it.

Finally, though this conative force – to persist – was specific to every material body, another *differentia specifica* had its own history, though related to the problem of *conatus*: that of the *will* – of God – as primary principle towards the principle of God's *reason* (Iltis 1973). Leibniz, an intellectualist, considered that even though the power and model of God's endeavour would be the best of all possible worlds, in reality this model does not exist, and what is real (so contradictory as it would be) is only according to the principle of *sufficient reason*. And, more, the world is formed by *monads*, i.e. every being/object has its own relative autonomy: therefore, on the one hand, in Leibniz the world was left on its own – with the existing quantity of reason and unreasonableness – and on the other hand, the monads, although reflecting God's reason, had a mere unforeseeable behaviour.

There were also voluntarist thinkers – from the tradition of Augustine of Hippo – but Schopenhauer had a deeper appreciation of Leibniz than of the early Christian theologian and philosopher.

Consequently, for Schopenhauer, everything in the world had its own *will*, since everything had its own (*material*) *body*. The body was the objectification of the will, while this one – as his name for the old *conatus* – was the *subjectivity of the body*.

### **3. Kant's critique of metaphysics through the difference between phenomena, thing-in-itself and *noumenon* and Schopenhauer's ontology**

The *epistemological* paradigm of constructivism was thus related by Schopenhauer to *ontology*. As we know, Kant has criticised ontology as being *metaphysics* deducing the world from some abstract principles and, ultimately, reducing it to these abstract principles which in fact do not bring knowledge in the absence of concrete and experienced cognisance. When – obviously, in his critical period – he erected his epistemology (and ethics), he had no time/the will to review the ontological problem from a critical standpoint: or, more correctly, he

has insisted on the constructed feature of ontological descriptions (Banham 2011). It was Schopenhauer who (only) introduced this new type of ontological reflection: he adopted the critical position, did away with speculations about existence, subsistence and Being, and has summarised both the empirical facts and the information given by the natural sciences: the inner force of things lays at *the basis* of every manifestation in the world.

Let see once again the epistemological frame and counterpart of ontology. The world *is* for the living being/for man as it appears to it/him: through the sudden global insights or through a process of development of the rational abilities. We see the world as a painting we have painted and we paint. Once more, this does not mean that there is no objective world, but only that *our* world is the world reproduced in/by our mind, and only that our *understanding* is the result of the mental processes in the frame of the *forms* of cognition, obviously processing the data of the world received through the sense organs. The *understanding* of the world cannot be reduced to “ultimate” physical and chemical reactions, has Schopenhauer sneered, *as it cannot be reduced to abstract ideas*. The world is for us as it is represented by us.

Kant said that *what cannot be experienced/known as unity of sensible intuitions (arising from reality, via the sense organs) and concepts is a thing-in-itself*; one may imagine and construct *abstract* things – rationally coherent or absurd – but these things are only constructions of mind (and to take these constructions as objective things is only an inherent illusion of the reason); so unavoidable and even necessary in the process of human knowledge these abstract things are, they cannot be experienced (as unity of sensible intuitions *and* concepts/in the necessary (*a priori*) forms of cognition (of space and time)): they are only our intellectual *means* to know the world, but not applying directly to the objects, but only to/inwards the cognitive conditions of experience. Without the sensible conditions “transmitting” the objects in a way or another, there is no knowledge of these objects. (Even the mathematical objects are ultimately expressed *in mente* through some sensible intuitions – of figures, signs, symbols). The *thing-in-itself* is thus the mysterious Unknown/The Great Anonymous – as later on the Romanian Lucian Blaga said –, so the objective something that is not knowable/always remains beyond the known objects, but the reference to the *thing-in-itself* emphasises its role as *limit/pole/beacon*, or *criterion* in the process of knowing. In other words, Kant used both the *thing-in-itself* and the *noumenon*, as very close but different: the first is reality (because the abstract things belong to our reality (Rauer et al. 2018), and reality is always richer than the knowledge about it, while the *noumenon* is reality as *object of the human knowledge, but known only through its*

*sensible manifestations/phenomena*; a kind of never attained essence. The *a priori* categories of understanding are intended to understand the real world, but they apply to (real) *phenomena*. The reason can transcend the experience of phenomena, relating, classifying and understanding them: but even this understanding is never just the *noumenon*, it is only its approximation. For this reason, for Kant, the *thing-in-itself* and the *noumenon* were *epistemological* tools: certainly, having meanings for the image about the world too, but essentially epistemological tools.

In his turn, Schopenhauer – who praised Kant's distinction between *appearance* and *thing-in-itself* as the core of the constructivist paradigm, at the same time criticising him because the difference between the *thing-in-itself* and *noumenon* was not clear enough – made the clear distinction between the *thing-in-itself* as the objective reality and the *noumenon* as thought thing. Actually, Schopenhauer said, the true distinction is only between the *representation* and the *thing-in-itself*.

\*

#### **4. The will in Schopenhauer (II): the will to live of man in the framework of the intellectual history of *conatus***

But, as mentioned above, Schopenhauer went farther: he tried to give *content* to Kant's negative definition of the *thing-in-itself*. *The will to live* as such as the *inner force of the existence* is not experienced (it is not a phenomenon, but a *noumenon*), thus it is only represented – we would say today –, created by and manifesting only through blind physical and chemical inertia or coherence recurring (Rauer et al. 2018), or as mechanical reactions of the living force as such – (and, in man, also imagined, discussed, because only man becomes aware of his will). This inner force is thus the *thing-in-itself*, the unknown force (and never fully knowable, as it was mentioned above, is also a *noumenon*, an approximated essence arrived at by thinkers), *immanent* to the world/inwards it (so not transcendent), the reason to be of the world as such and, thus, the ultimate reason to be of both the process of knowing – and, concretely, of the ideas – and of the world as such, of ontology. At the same time, the inner force in living beings and man is the *unconscious*.

Therefore, the world is objective, it is outside us. But all its colours and meanings depend on us<sup>3</sup>.

Then, the most important is to see what *man (Dasein, as called Schopenhauer him)* is: behind all his feelings, discourses, experiences, manifestations. Well, the

---

<sup>3</sup> This is why the majority of words in the natural languages – including the word *meaning* – are fuzzy; see Zadeh 1971.

peculiarity of man is just his *will* – ultimately, *his will to live* – and his *knowledge/ideas* (the latter is the “world 3”, as later on Popper said). The dual character of man was grasped from the most ancient times: man as both matter/flesh and spirit. And first, philosophy, later on the sciences, too, have tried to understand these two features *separately*; only more lately, after surpassing – but as an *Aufhebung*, an annulling and maintaining, a real ado, isn’t it? – the dramatic analysis of different types and levels of contradictions in and between man’s body and spirit, philosophy has arrived – or better, came nearer – to a coherent and unitary view about man. We obviously heard that the ancient popular cultures comprised this view about man as *unitary* being, but there is a big difference between them and the *modern/present* theory about man: this latter one is *demonstrated*, put to the test/falsified in many and different verifiable manners.

The *will to live* is the most powerful, is unconscious and, as a *thing-in-itself* of the existence, “remains” beyond the individual transience in the phenomenon of life. But this will to live is pertaining not only to humans, but to every animate being, and even to the inanimate matter. It is the tendency to exist/persist, called from old as *conatus*. Without correlating his theory to the tradition of *conatus* (post-Platonists, Spinoza, Leibniz), and thus without calling the phenomenon *conatus*, but *will*, Schopenhauer was a glorious representative of this neglected but great theory, a chain link in the series continued at least with Nietzsche and Bergson (or a chain link in *Lebensphilosophie* – that does not contains Nietzsche and Bergson –) and, though this philosophical school seemed to be a reaction against the positivist reductionism, the presumptions of *conatus* and the vital forces were/are rather inquired by the modern chemistry, biochemistry, molecular biology and neurophysiology. The mysterious force of life/even of the existence is used from this time forward only as a *metaphor*. But in the first decades of the 19<sup>th</sup> century, to *question this force* – not only in science, certainly decomposing with the order and discipline of science the components of the living beings – but in philosophy too, *was necessary and beneficial*. Actually, philosophy was (and is, of course) interested to understand not only the reasons of the composition of man but also his reason to be and, especially, to be in the ways he is. As a *noumenon*, the will manifests through “Platonic forms or Platonic ideas”, cognising them only through particular (real and created in art, for example) embodiments.

As a disciple of Kant, Schopenhauer probably knew his teacher’s first published paper, *Thoughts on the True Estimation of Living Forces* (1747/1749), where the young Kant has assumed Leibniz’s viewpoint about an inner force of bodies even if these ones are at rest and not in motion (opposed to Descartes’ “Newtonian” mechanism) (Banham 2006). And later, Kant too has used the concept of living force,

but in passing/even rather as a metaphor, without focusing on it. Thus, Schopenhauer has taken over this idea that was not new but that had to be suited to the modern sciences and to a “non-metaphysical” ontology.

## 5. Historical attitudes towards Schopenhauer

Philosophy, as every system (of thinking), has its relative autonomy towards the conditions within which it arises. So was the situation of Schopenhauer's philosophy and also its posthumous fashion, in the 70s of the 19<sup>th</sup> century. On the one hand, Schopenhauer has continued Kant – by criticising his contemporary post-Kantians from the standpoint of their inconsistency towards Kant's constructivism (because of their metaphysical stance) – and thus his philosophy was only a response to the play of this type of philosophical solutions. On the other hand, Schopenhauer became in fashion rather in the 70s of the 19<sup>th</sup> century, and this fact is difficult to explain without taking into account the *Zeitgeist* of the period. Before 1848, the *optimism* of Hegel (who certainly was a greater philosopher, and whom Schopenhauer held in derision) was – with the whole systematising of contradictions, dramas of negations, and of contradictory coexistence of phenomena being in different stages of affirmation and negation – in tone with both the scientific spirit of the first half of the century and the political worldviews (again, of both the revolutionary moods and the legalist “party of order”).

So, the problem is not so much why was Hegel considered as a landmark philosopher, but why were the Schopenhauer's *ideas not assumed by the official philosophy: because of their pessimism, but also because of their radical constructivism, and their vitalist, atheistic and ethicist non-conformism*. Consequently, after the inherent defeat of the 1848 revolutions, a *counter-revolutionary* politics became dominant in the whole Europe (Mayer 1971; 1981), where the bloody defeat of the Paris Commune was but the proof of the unavoidable rule of the open reactionaries leading their counter-revolutionary/“passive revolutions” of modernisation: now, though Hegel was not rejected<sup>4</sup>, the philosophical floor became occupied – though rather not officially but “underground” – by Schopenhauer; because: 1) the dominant philosophy continued to be the idealism<sup>5</sup> that did not accept a breaking in its body; and 2) his philosophy was a mixture of the demanded remedies by a youth inherently losing its illusions and willing to legitimate its own pessimism (including with the ancient Indian wisdom, cherished by Schopenhauer), and at

---

<sup>4</sup> He could not be rejected, because he was the great thinker legitimating the real as rational.

<sup>5</sup> See Beiser 2016, p. 1: “the persistence of German idealist tradition long after Hegel's death”.

the same time to foster its illusions with the only pure – but at the same time the only officially accepted – ethical solution, the compassionate attitude.

Concretely, Schopenhauer did not assume – with all his deviation to metaphysics, i.e. to the metaphysical treatment of the will – the German idealism, but he harshly criticised it. And though he was contemporary – at least during his first works, including the first edition of *The world as will...* – with the German romanticism, being the student of Schleiermacher and being close to Goethe, Schopenhauer was not at all a Romantic, and he was not anti-modern – neither in a reactionary anti-modernity stance and nor in an emancipatory one – and his analysis of the genius constructed only a *model* and *pole* of humanity. From a structural standpoint, his ethical solution, the *compassion*, was weaker than the maximal solution of Kant, the *categorical imperative*. Only from a concrete viewpoint – developed later by Peter Kropotkin (*Mutual Aid: A Factor of Evolution*, 1902) – was the substantiation of compassion useful for the scientific theories demonstrating that the development of the humans was not based only on wild competition and struggle for the survival of the fittest.

#### **6. In the human, the blind force of the will becomes aware of its own activity: Schopenhauer's existentialism and atheism**

So, the whole existence emphasises the tendency to persist, but to play with words, to explain the world with/from some categories (as: “I am the one who I point out”, “existence”, “subsistence”, “ek-sistence”, “Being”) does say nothing.

Why and how? The internal *forces* of the world (firstly, of matter, of chemical and physical relationships, Schopenhauer was convinced of these, as Kant was and, generally, no philosopher could – in the 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> century – ignore the material basis of the world), so, the internal *forces* of the world are more important than some metaphysical tautologies: and more dignified to be theorised. And in philosophy, the *striving to last*, irrespective of the forms manifested along this striving, or even as a tendency to keep the form as long as it's possible, are more important than the metaphysical tenet that the world would arise from the architecture of categories. Like Kant, Schopenhauer considered that the categories, concepts, principles of understanding are only *forms* of thought/*ideas* which must be related to the empirical world in order to give knowledge of this world. This despise of speculation not related to real facts (of the “speculative theology” of the “well-paid professional philosophy”, as he said in the preface of the second edition, in 1844, of his *magnum opus*) has been concretised in a *contradictory philosophy*, with both a metaphysical

flavour and concepts, and theories which not only start from and are based on those real facts, but which are open and fruitful for further research in philosophy and science.

Therefore, the above tendency is experienced by man: the fact that this tendency is real is the result of man's ability to grasping the existence *and* to mentally/at ideal level processing its multi-facets given in the human experience. This is because *in man the blind force of the will becomes conscious of its own activity*. Everything, for man, begins with the human experience, thus everything begins with the concrete existence given in experience. So, on the one hand, Schopenhauer was an existentialist *avant la lettre*. Man is able to grasping the essences – which, do not forget, are concepts, theories, human constructions – but, because of so many and different experiences, the essences, and the whole knowledge, are relative. (But this doesn't mean that from this a moral relativity arises, or that there are no human criteria to discern the evil from the good: above and beyond all the different appreciations of the good and the evil, *these criteria exist*. But let's not hurry).

Man's concrete existence is that which is important in order to understand how one does arrive to the essences and what the essence of man is. The legitimacy of essences (of that which man sustains) is created by man according to his all encompassing experience. No extra-mundane being – that in fact does not exist – does support this legitimacy. *It is only man's responsibility to conceive of and declare some or other essences*.

Schopenhauer was described in a negative tone because of his radical *atheism*. This "negative advertisement" was just opposite to that of and for the other, traditional post-Kantian idealists.

(We have to stop a moment on this last word. They were "idealists" in *epistemological* sense, as somehow Schopenhauer too was, because they focused on the *mediation of ideas* between the human consciousness and the world, i.e. they started from and considered the ideas as more important for the explanation of the world than this one's features and "bricks". But Schopenhauer was not idealist in *ontological* sense, or not a pure/banal idealist: for him, the origin of both the inorganic and the living was matter in its chemical and physical relations; for him, the ideas were not "epiphenomena" of matter, but only a world of different nature than the material one; but *the origin is not tantamount to the nature of things*; only the classical German idealists of the first phase he was contemporary with have criticised the inherently naïve materialism of their time that transformed the ideas in "epiphenomena" of matter, and only they have considered that reality is the embodiment of the ideal sphere. From his side, Schopenhauer was a follower of Descartes' dualism).



So, Schopenhauer's atheism joined to his *existentialism* – actually, they formed a *unitary system* of thinking – and thus the philosopher had offered new motives for his ostracism by the mainstream philosophy.

I do not speak here about his competition with Hegel – repeating that the latter offered much more to philosophy – nor about his contemporariness with both the German idealism and the German materialist reaction which were, though in opposite ways, pendant with the revolutionary atmosphere of the beginning and the first decades of the 19<sup>th</sup> century, and thus the pessimism of his philosophy not being suitable in that moment. But he became popular, for example, in the 1860s-1870s: once more, the Paris Commune's defeat clearly being the sign of the *end of every illusion* related to a beneficial change of a society marked by an intolerable polarisation and characterised by the post-1848 conservatory reaction. Mostly the students were influenced by Schopenhauer: as the great Romanian poet Eminescu, already reading Schopenhauer at home and more deeply in his studentship in Vienna and Berlin.

But I speak about the “superficial” attitude of the official philosophy towards Schopenhauer: his pessimism and the connexion he made with the Asian/Indian thinking, his apparently Romanticist insistence on the genius, his “metaphysics”<sup>6</sup> (that was considered by the official philosophy in a “mechanistic” manner) were the only elements retained in the old official history of philosophy. *His ethics, his early existentialist suggestions, his atheism, the whole logic of his pessimism (and yes, his critique towards the modern university and philosophy) were passed under silence.*

Yes, Schopenhauer's Romantic focus on the genius was not at all despised by the students of the late 19<sup>th</sup> century. Why, what is a genius? It is a *prominent personality*, both in thought and deeds, one aspect being insignificant without the other: a *daring* person. In the late 19<sup>th</sup> century, when all the illusions have vanished, the *dominant model of man offered to the youth was, on the contrary, that of aligned, conformist, prudent individual, never tending to more reason and sentiment in problems related to “anonymous” others.* The model of man carrying a torch for the others could certainly attract Eminescu: the more so, to create did not mean to be outside science and the disciplined effort of creation. The only problem here is to not oppose now, in modernity, the model of the genius to that of a disciplined hard-working person: this was Eminescu's standpoint and he was really a hard-working person. But *the dominant ideology has seen the genius and the common man as mutually excluding themselves*<sup>7</sup>: for this reason, for many the

---

<sup>6</sup> Constructivism is not metaphysics, it is just opposite to metaphysics: irrespective of the historical difficulty its creation has shown.

<sup>7</sup> Since we have defined the genius as a prominent and daring person, it is clear that its difference from an ordinary person is only historical/historically constituted.

model of the genius was more comprising than that of the man subordinated to his duty (as in Kant).

Therefore, the legitimacy of the essences is according to man's existence. But this existence is determined and marked by the will to live *and* knowledge. Over time, ordinary people and philosophers have observed both the coexistence and contradictions of the inner feelings and propensities and, on the other hand, the human reason. And obviously – and this was *philosophy's* main preoccupation over time – the legitimacy of the human existence was thought to be given by different essences (the most important being the trans-mundane deity). Schopenhauer has showed that man's existence depends not only on his will to live but *also* on every individual's ability – and luck – to behave in a human/*moral* manner rather than simply not hurting his own will to live. Schopenhauer certainly read Kant's *Critique of Practical Reason* (1788), with its famous final remarks – and whoever reads them arrives to the same conclusions –: the human life is finite, and in order to avoid irreversible actions leading to unnatural sufferings and untimely death one must behave in the moral manner dictated, said Kant, by man's reason and possible through his unique peculiarity.

It is obvious that the humans' existence depends on the concrete various social conditions. Schopenhauer could not yet explain man's existence from *both* these conditions and the animal and spiritual aspects of man; nor could he – and was not interested to – explain that these aspects are/manifest only according to the concrete existential conditions, so these conditions should be questioned firstly, before the theoretical concepts explaining man. But he offered the *premises* to begin this questioning: from him onward, man's existence and moral were to be not simple concretisations of the (indeed) subtle dialectics of the consciousness in the frame of/leading to the modern society where au fond everyone has a definite place and so, it's not convenient to discuss the sufferings determined by the social places (since *alles was ist, ist vernünftig*), even if Hegel has considered that the model of the "possessor" would be universal; no, *the ethical life* – that for Hegel meant integration within the modern society where the "abstraction of ideality" and "universality" was only the individual possessor recognised by the others as property and property right, and no "ideality of others" was more important than this<sup>8</sup> – *was to be* neither a marvellous prescription of moral duties as the only

---

<sup>8</sup> Hegel 1802: "iii): The subject is not simply determined as a possessor, but is taken up into the form of universality; he is a single individual with a bearing on others and universally negative as a possessor recognised as such by others. For recognition is singular being, it is negation, in such a way that it remains fixed as such (though ideally) in others, in short the abstraction of ideality, not ideality in the others. In this respect possession is *property*; but the abstraction of universality in property is *legal right*".

countering force of the deep egoism of the modern society (Kant); but *just that which remains* after the questioning of the social conditions of egotism and of the removal from the rational principles.

On the other hand, the existentialism of Schopenhauer was *limited* by his (inherent because inherited, though consciously intended to be limited) *metaphysical* approach of the will: as the *only/ the determinant principle of the existence/life* and the half determinant principle of man. Here Schopenhauer emphasised the *contradiction* between *constructivism* and *metaphysics*: as we know, Hegel has warned that the truth is the whole, thus always the whole concrete, but as we also know, Schopenhauer had a very bad impression about Hegel (who, in fact, has continued – letting here aside the objective idealist presumptions – Kant’s interest to disclose the intellectual conditions of the human experience). As in the *rationalist metaphysics* of all the post-Kantians of his generation, Schopenhauer too has considered a *principle* – the will – as ontologically *a priori* and governing the world and its strife for life: this principle was not a metaphor for moral (Safranski 2010, p. 12), but formed a “metaphysics without the heaven” (idem, p. 313).

## 7. Will, idea and moral

Well, since the world is according to the knowing subject, it’s obvious that the will is not only the force from within every material/inorganic, and pre-human body, but especially the force/principle of the knowing subject. And as the conative force is blind in every material thing, so it is in the humans. (We remember the tradition of the psychology of instincts, do we?<sup>9</sup>)

But *man is not only a material body, he is also consciousness, reason*. He may surpass his proclivities and propensities through the exercise of reason (contemplation and continence of instincts). The *ideas* are “the highest degree of objectification of the will, the representation of man in the connected series of his endeavours and actions” (Schopenhauer 1818/1844/1909, I, p. 319).

Nevertheless, *the will* – that is free, and thus cannot be limited by precepts, education and duties (idem, p. 351), a subtle critique of Kant’s principle of duty – *is that explains the world*. The will is only an *impulse*, it is without knowledge and self-knowledge, thus it is not a phenomenon, but it is the *thing-in-itself*, the *content* or *essence* of life. Obviously, we must not find our refuge in empty words, the real world of experience is both the raw material *and* the limits of our thoughts: but

---

<sup>9</sup> But see also the influence of Schopenhauer – the will as the unconscious – on the psychology and psychiatry of the unconscious (Paul Janet preceding Freud), (Vial 2009).

this real world is that of *phenomena which mirror the will*. The human individual – that is the result of *principium individuationis*, as every living being is, and at the same time the embodiment of the will as *thing-in-itself* – is only phenomenon, but in order to understand this world mirroring the will we have the *idea* (idem, p. 355).

What is the difference between the will – transfigured in the human world – and the idea? “We must distinctly recognise that the form of the phenomenon of the will, the form of life or reality, is really only the *present*, not the future nor the past” (idem, p. 359); only *the idea is trans-temporal*. And though the knowledge is added to the original will, the human – as a special phenomenon of life/will – is his own work, just and only because he is guided by knowledge (idem, p. 377). The will is always the same/identical with itself, but knowledge varies: obviously, according to the ever changing human experience (idem, p. 379). But if so, *only knowledge generates that which differentiates man from any other living – or even non-living – beings*: the *moral*, the discernment of evil and good, of wrong and right. Man acts because originally he is a being with will (and the will is unconscious (Schopenhauer 1818/1844/1909, II, p. 399), but he acts in a way or another according to concrete *motives* which are *cultural* – resulted not only from concrete circumstances, but from *knowledge* – and like tyres for the will: consequently, knowledge balance the will, it is like a “quieter” for the will, and functions not only as a transitory companionship of the will, thus pertaining only to the present moment (as the will does), but along *all the dimensions of reality*.

For this reason, the repentance – based on knowledge – is possible (Schopenhauer 1818/1844/1909, I, p. 381): showing that man is able of an infinite power of anticipation, self-control and altruism. The only impediment is that the *majority of humanity is separated from the intellectual pleasures* (idem, p. 404) (the only ones substantiating a high self-awareness necessary for a moral life) and thus, on the one hand, what remains for them is the want, and the struggle to annul it (because the shortage is so painful!). And just because the want is so painful, all satisfactions/happiness are negative – as joy for the lack of suffering/as pain of not having (idem, p. 410) – *as if* man would be only will, and his reason would be an accident; or, on the other hand, when existence is materially secured, people “are killing” their time in order to get rid of boredom (“*ennui*”); but this involves *excesses*, and the excessive result is that people may kill themselves from boredom, or their “normal” solution is their aim not only for *panem*, but also for *circenses* (idem, pp. 402-403). It’s very interesting this up-to-date air of a philosophy written in the first decades of the 19<sup>th</sup> century! (Of course, we all know why: because, on the one hand, the above description emphasises the historical *continuity* of a pattern of social relations where a part of humanity strove in want and “lack of

time” to fulfil the human needs and the other part bored in idleness and “too much time” to experience the emptiness generated by the lack of human purposes; and on the other hand, Schopenhauer points that which he has already directly experienced: the modern times, announced and desired as absolutely *discontinuous* towards the old ones, arrived in fact to demonstrate at a higher level that high inequality of time).

There are two phenomena which are landmarks of and ways out from that observable contradiction between the will and the ideas created by the human reason. They are *death* and *moral*. People are afraid from their death as individual beings, they want to be permanent as individuals; but what is permanent is trans-individual, is the will to live and the knowledge that alone tempers that will. It seems that knowledge would deny the will to live (idem, p. 366): actually, it only quiets it, because they both are trans-individual.

On the other hand, the big problem is not death – that is, ultimately, inevitable – but the *living of life in a human manner*. The only criterion and tool of this type of living is the *moral*. Schopenhauer said that every philosophy is theoretical, and not practical, because even ethics ought to not prescribe but to investigate (idem, p. 350) the concrete conditions and manners people act within these conditions in order to fulfil both their will to live and their knowledge/ideal world. For this reason, there is no absolute evil or absolute good, but only relative: as *responses to/against* the effort of the will to impose any selfish good.

### **8. Moral as sympathy or compassion: the possible optimism**

Therefore, the goodness is the *knowledge of others’ sufferings* and the actions according to this knowledge. All these actions reflect and arise from *sympathy* – in the time of Schopenhauer the word *empathy* was not yet in fashion, but sympathy much more emphasises the inner potentiality to recognise and feel the others’ sentiments, and also the outward orientation of the superabundance of the human feelings – and not from the sense of duty (he has criticised Kant): and this sympathy, manifesting in different degrees (as pure love for the others, *ἀγάπη* or, in Latin, *caritas*; or as true love for the others, *pietà*), is experienced by all of us as being opposed to selfishness (idem, p. 481).

Concretely, sympathy is *compassion*, rejection of others’ sufferings. Since every one has the same will of life, every one must consider this *conatus* of all the others. To not take this into account means selfishness. (Thus, asceticism – that is the denial of the will to live – is not a recommendation only for the others). Every

human is egoistic from his/her will to live, but in order to respect the will to live of the others, every one must exceed an irrational selfishness and manifest in a compassionate manner. This is *structurally possible*: because the humans have *consciousness*, arising from knowledge (Schopenhauer 1818/1844/1909, II, p. 400), in fact from the intellect which is a function of the brain. And though the will is the nature of man, the intellect being only an “accident” (idem, p. 399) of evolution, man is able to transcend the selfishness of the will. The *model* of the genius – where the will is deeply silent, so that the awareness of the individuality disappears and only the idea remains (idem, p. 421), or where the intellect is 2/3 and the will 1/3 (Schopenhauer 1818/1844/1909, III, p. 138) – shows that the transition of man towards a behaviour based on sympathy is possible (idem, p. 159: in a sense, every child is a genius (and every genius is a child)).

This possibility is an optimistic conclusion: indeed, Schopenhauer is not (only) the philosopher of the unconscious irrational will to live, surpassing the accidental intellect; on the contrary, by both the *optimism of the will to live* praising itself (though in an unmerited manner), and the *optimism of the possibility of more knowledge* and tasting of ideas, and the *optimism of the feeling of others' feelings*, Schopenhauer brought out in the light of day the reason of the optimistic attitude towards the human life. He was not only a sceptic. *He explained not only the contradictions between the will to live and reason, but also the possible peace between them*: because both the will to live and reason may coexist in man, since man has both of them. (On the contrary, the Christian religion is irreconcilably opposed to optimism, since the will of God, and not of man, imposes even cruel and irreversible catastrophes – as the Lisbon earthquake, analysed by Voltaire –) (idem, p. 387).

The cause of the human suffering is the well-known *homo homini lupus* (idem, p. 378), the general avarice, and compassion is the only means to overcome the so generalised social sufferings.

## **9. Pessimism and the moral of compassion as objective potentiality to transcend it**

Nevertheless, Schopenhauer has considered that the will to live – being the same with the vital force/ life/ the subject with its emotions – is so opposed to reason, and has so disturbing influences on the intellect (through the different feelings related to this will: hope, fear, love, hate) that the power of reason is shrinking in front of it (Schopenhauer 1818/1844/1909, II, p. 418). And there are so many and different human beings with their different wills to live, that it is

impossible to accommodate them with reason. Consequently, the result is the *suffering*, and since life is a constant suffering, the clinging on life seems absurd: and it is not generated by reason, certainly, but only by the will to live (idem, p. 447).

The first message here is his deep *pessimism*: no faith and no hope in the modern life – that however has brought about science and rationalism – have real basis, because the spectacle of the world is not at all encouraging. The cause of this situation is – let put it briefly again – the *homo homini lupus* type relations (Schopenhauer 1818/1844/1909, III, p. 378). Sure, at the same time, neither man is able to feel the absence of suffering (or in a paler tone, the satisfaction), but only/more vividly the suffering as such (idem, p. 374): but the problem is that of *social relations which construct the permanent feeling of suffering*. (Actually, neither Kant was absolutely optimistic: the process of Enlightenment was an anchor (as the idea of the immortality of soul<sup>10</sup>), but both the cosmological structuring and the European relations seemed to deny or attack the idea of their progress, with all the rhetoric related to modernization) (Philonenko 1997, p. 406). As a result, even the idea that we are born for being happy is erroneous: no, it's just the suffering – and the feeling of suffering (through the form of heavy personal suffering and the exceptional form of holiness) – which may save us (Schopenhauer 1818/1844/1909, III, chapter XLIX): we have to resign. Giving up here, Schopenhauer was a mirror of his epoch, where the irresolvable contradictions

---

<sup>10</sup>Kant has considered three postulates of the pure practical reason: the freedom of the will, the immortality of the soul, and the existence of God. (We have to remember: a postulate is an evident fundamental truth that has no need to be demonstrated). They are rational presuppositions of the moral law – and of the essence of man as this essence was emphasised by reason and the moral law that aimed the highest good conceived of in a rational manner –: without these presuppositions the moral law as such would be powerless, because the condition of its influence/more, of its capacity to frame and rule the human will is just its “harmony” with the human mind. Or, the problem is not only that Kant has showed that morality is that which led to religion – although it cannot be founded on it, but only on reason – but also that the moral law as such, as if it would be independent of the rational arguments it is based on, requires stanchions exterior to reason, two metaphysical assertions. Concretely, Kant said that *virtue* – as one of the highest good's elements – can be attained only in infinite time, thus the soul must be immortal/outside the time; while the existence of God was postulated because *happiness*, the other element of the highest good, would be possible and resulting from the exercise and progress of virtue, only if God is the guarantor of this permanent strife of man toward moral perfection. See (Kant 2002, pp. 6-7) (the two presuppositions discussed here are “not conditions of the moral law”, but of the end of a will determined by this law; AB, *as if* this end, the moral perfection – virtue + the happiness resulted from the exercise of virtue –, would not be possible without the reference of a human mind to a transcendent being; these presuppositions are “a subjective necessity”), pp. 155-178 etc.

seemed to illustrate an irrational *telos* of the world: but at the same time, he invited his fellow thinkers to continue, to look for exits from this situation.

The second message is the *amendment of pessimism* through the moral of *compassion*. Schopenhauer has conceived of his ethics on the same constructionist presumptions: not the essences as conceptualisations of different aspects of the real existence of man are those which explain this existence, and in order to realise the desired morals we prescribe in vain even the most soul-uplifting rational laws; all the sanctified concepts are constructed by people and thus, we have to start from the lesser and the surer real condition.

This condition is *compassion*: it's paradoxical, because it seems to be very complicated.

In man, the will is accompanied by reason, i.e. the awareness of a representation/idea. This awareness generates the motives (causes of/in the human behaviour): of physical movement of the body and, at the same time, of the legitimising of desires related to different objects. Thus, firstly, man *feels* his states of desires, of satisfied or unsatisfied desires. The experience of suffering because of unsatisfied desires is almost the most fundamental experience. In this respect, the human will has two poles: the wellbeing/weal and the woe. "Hence every motive must have a connection with weal and woe" (Schopenhauer 1903, p. 166).

But man has also the *objective potentiality to feel the others*: we can say today that there are neuro-physiological apparatuses in the brain which mirror the feelings, even intentions of the others (Iacoboni et al. 2005; Schmelz, Call and Tomasello 2010; de Waal and Ferrari 2010; Stamenov and Gallese 2002); as we may refer to the later on coined concept of *empathy*<sup>11</sup>, actually not only a psychological feature/relation, but lighting a certain "entanglement" of the above apparatuses (Schliesser (Ed.) 2015; Decety and Svetlova 2012, (showing developmental changes in perceiving the pains of the others). But Schopenhauer has explained this potentiality philosophically: we certainly do not live in the

---

<sup>11</sup>It is very interesting that those who have constructed the word empathy (*Einfühlung*) did never refer to the original idea they based on. It's true that they needed this concept in aesthetics (where the problem was both to grasp the object and the attitude of the subject in front of the object), but Schopenhauer's idea that we can feel the others' feelings could have been mentioned by Hermann Lotze – actually, that who coined the *Einfühlung* in his *Geschichte der Aesthetik in Deutschland*, 1868 – because this philosopher, a post-Kantian idealist, has insisted on ethics. But he never did mention: because of both a removal from an "excessive" confrere in his language towards other philosophers as Hegel and the other German idealists and in his finding of the model of man in the genius, and a removal from the *inter-human relationships as criterion of morality*, founded by Schopenhauer. Per contra, Lotze has advanced as moral criterion the free choice between values on a scale limited to one end by the supreme Good personified by God. The difference between the two thinkers appears clearly now.

(For the history of aesthetic meanings of empathy, see Depew 2011; Nowak 2011).



others' skin, so we cannot really feel their feelings; however, we may *imagine* these ones – because we already have our experiences related to similar facts. “Now, since I do not live in his skin, there remains only the knowledge, that is, the mental picture, I have of him, as the possible means whereby I can so far identify myself with him, that my action declares the difference to be practically effaced” (Schopenhauer 1841, p. 170).

Schopenhauer has insisted on the imagined – thus, transposed through reason – character of the feelings of others' feelings. He criticised the psychologist Ubaldo Cassina – (1736-1824), *Saggio analitico su la Compassione*, Parma, Nella Stamperia Reale, 1772, translated into German in 1790 – who considered that we can transpose into the others; no, said Schopenhauer, we cannot, but even the contradiction between our own wellbeing and the suffering of the other drives to our compassion; we suffer for the suffering of the others; why? It's not psychology, smiled Schopenhauer in a sardonic manner, it's metaphysics that which says why. Certainly, Schopenhauer's smile was wrong. It's psychology, too, and also neurophysiology/neurosciences (Helmuth 2001; Moll, de Oliveira-Souza, Eslinger 2003; Moll et al. 2007; Moll and Schulkin 2009; Decety 2011; Gonzalez-Liencre, Shamay-Tsoory, Brüne 2013; Jankowski and Takahashi 2014), unknown back then. However, not this historical position is important here, but only the core and arguments of his theory of compassion.

Schopenhauer brought about something new towards the theory of *recognition* (Hegel): the big achievement is not only to recognise the individuality of the other as legitimate and objective as my individuality is, but to *feel* the other and, concretely, his sufferings; to *help* the other in order to minimise or even prevent his sufferings. “I directly desire weal, and not woe, for him, just as habitually, I do for myself” (Schopenhauer 1841, p. 169). *Because of our reason, we can imagine the feelings of the other, the causal mechanisms of the will of the other*: when he is ill, we put his pillow in a more comfortable position for him etc. *as if* we would be in his situation.

This special relation is *compassion*: even the Latin etymology of this word suggests this communion of feelings. Thus, not the knowledge as such, not the reason – that may lead to more egotistic attitudes – are which give the particularity of morals: they are only instruments, means. Compassion is a *felt* knowledge and at the same time an *active* knowledge. It is not contemplation.

Concretely, compassion means “feel his woe, exactly as in most cases I feel only mine, and herefore desire his weal as immediately as in other times I desire only my own” (ibidem). In this attitude, I depart from egotism and things are *as if* my being would be in every other person (idem, p. 268).

Therefore, if “the moral significance of our conduct can only lie in the effect produced upon others”, i.e. “centred in the weal and woe of some one else”, only altruism/compassion has moral worth” (idem, pp. 167-168). Compassion is not a dream, is real and perfectly possible: the direct participation, independent of all ulterior considerations, in the sufferings of another, leading to sympathetic assistance in the effort to prevent or remove them; whereon in the last resort all satisfaction and all well-being and happiness depend. It is this Compassion alone which is the real basis of all *voluntary* justice and all *genuine* loving-kindness” (idem, p. 170).

Well, here is the contradiction: on the one hand, there is no hope against pessimism, on the other hand, there is. But – and letting aside the reality represented by Schopenhauer with accuracy – *things are just in this way, contradictory*. What is important is to recognise the contradictions. This recognition was an open gate for further inquiries.

## 10. The revolutionary Schopenhauer

As it already has appeared, Schopenhauer has treated compassion in a contradictory way. However, no contradiction annuls the intention to shake the conscience of his contemporary fellows by *departing from different abstract regulative principles in the moral behaviour* and by *signalling the main social condition that obstructs the moral life of humans*. As the ancient Greeks who thought that justice is the main moral value, Schopenhauer too considered that *justice* (as equity, *Billigkeit*) and *loving-kindness* (*Menschenliebe*) are the cardinal values which might successfully substitute Kant’s duties (idem, p. 177). These values evolve from *compassion*, i.e. from the structural ability of man to feel the suffering of others. Namely, this ability is not induced from outside<sup>12</sup>, though the education of rationality and human emotions augments it. This feeling – as orientation toward the others, in fact toward the species in its concrete manifestations – is not a simple unconscious, blind and inevitable tendency, but doubly oriented: from man’s nature (concretely, from his heart) and from reason. The result is the *altruist* person: who feels that his own being – humanity – is in every other human, treated as a person, just opposite to the egotist who considers all the other humans as strangers and whose maxim is *pereat mundus, dum ego salvus sim* (Schopenhauer 1841, pp. 264, 279). (This maxim is interesting in present: we are no longer safe in any corner of the world, so the old *pereat* ought to be changed, ought not it?).

---

<sup>12</sup>This aspect of the inner origin of man’s ability to feel (also the others) has a long history: in Aristotle, the centre of the soul was the heart (as in Plato, the centre of the courage and will was the heart, too).

Compassion is the most important value. The duty passes too much through reason, it is practically the result of reason. But man is not only reason *and* sentiment – interdependent, each of them supplementing with the other, pulling their sap from the other – but, as the society shows, moving *rather* from sentiments and not from reason. It's clear that the sentiments represent, become ideas in logical scaffolding. But beyond all of these, they mobilise, unfortunately, more than the reason. Is it not logical Schopenhauer's theory?

As wills, the humans have freedom. But they are determined in their life by causal lines which do not let them alternatives. Then, their freedom consists in, more than renunciation/restraining oneself, only in choosing to behave as morally as possible: *for the other human fellows*. *Compassion*, the availability for the others, is the sign of this freedom. This is the only thing men may do, considered Schopenhauer desperately: because he saw his contemporary society in a way undeformed by illusions and high principles, as offering to the broad masses deep suffering. This conclusion led him to say that in front of *this life* it is better to not live at all, and – without promoting the idea of suicide, on the contrary – to observe that the philosophers did not supply a reason of the banning of the suicide.

Schopenhauer was not the philosopher of the suicide: because he knew that the human life is only one. He could not ignore that which his master – Kant – has underlined: “as an *animal creature* (...) after having for a short time been provided (...) with vital force, must give back again to the planet (a mere dot in the universe) the matter from which it came” (Kant 2002, p. 162). And because the human life is accompanied by consciousness, it is the highest level of life, thus of the will of life. For this reason, the life is much more valuable than the non-life: the suicide is destroying the individual, but not the will that is the principle of life.

But concretely, the sufferings which do not seem to shorten through the exercise of reason make that the life be worthless. Schopenhauer saw the limits of the Enlightenment, of the trust that the rise of the general level of knowledge will lead to a more human society. Only in this sense of amplification of suffering, “it's better to not live”: this formula was like that of the poor tormented people who, in their exasperation, remind us the same alternative of non-existence; but they know that it is not a real alternative. The raise of the number of suicides from the last decade of the 19<sup>th</sup> century onwards – we have to not forget Durkheim's *Le suicide* (1897) – shows only the *social deterioration of the life of the many to the level that it becomes unbearable*: but no self-murderer thinks that the non-life in general is better than life; only his/her life is worse than the non-life.

The focus on suffering in this modern moment of philosophy ought to have been the theoretical threshold from which philosophy ought to re-think its tenets. But, because of the historical conditions of *persistence* and *reinforcement* of the power relations, this aspect was ignored by the whole dominant thinking.

Schopenhauer spoke only from the standpoint of the individual *qua* individual. However, this individual *can understand* – as it has appeared above – *the will to live of the others*. But just, and only through this quality, *the individual human shows his appurtenance to the human species*: and only through this quality this individual and this species are superior to the animate beings which have only their will to live. But if, however visible is compassion in society, the cruelty is more frequent, what remains is the suffering: and the *waste of the unique human life*.

With this implicit conclusion – that, in the frame of the philosopher's pessimism (which is lesser a naïve and vulgar pessimism, but rather a warning), had a big influence on Eminescu – Schopenhauer has opened up the way to go further<sup>13</sup>. If the *differentia specifica* of man is not the will to live, common to all the things and beings, but the sentiment – and ability to understand the sentiments, and especially the suffering, of the others – and if morality consists just in the

---

<sup>13</sup>It's interesting that later, (Albert Schweitzer 1949) – has criticised Schopenhauer, though there was a strong affiliation between them. Both have drawn their core concepts from *Lebensphilosophie* (will-to-live, sacredness of life) and in fact, though we are more used to the concept of responsibility that Schweitzer has promoted, Schopenhauer offered a finer picture – actually, he made philosophy, Schweitzer has expressed only philosophical opinions –; he made a philosophical demonstration of the necessity of compassion and its concrete – active – contents. While Schweitzer – “Ethics are responsibility without limits towards all that lives...Compassion is too narrow to rank as the total essence of the ethical”, p. 244 – has considered that an absolute and uncompromising respect for life would be enough to derive from this efficient actions, Schopenhauer has shown that, the actions deriving from sentiments, too, and not only from reason, the concrete respect for all life must have a deeper origin than a humanistic education. Respect for life and responsibility were prescriptions, but compassion was an inscription found in the deep down psychological constitution of man.

Schweitzer has written in a different epoch from that of Schopenhauer's, but neither at the end of WWI did he surpass the full but simple benevolence, so as to say something more than exhortations. “The recognition that we evidently have so little power over economic relations does not discourage us”, p. 272. As we saw, an ethics of simple urging for the respect of life was not enough at all in the following years, and people felt discouraged in front of a so weak intellectual production in front of the real interwar life. And the latter result, after the 60s, of this situation has manifested through the cynical promotion of moral relativism subordinated to the individual material consumption and forgetting any social ideal and psychology of humanist predispositions. For this reason – and here is an example of that not always the latter theory is better than the previous – and obviously, neither Schopenhauer understanding the economic relations, his form of the philosophy of life, the compassion, was more convincing and more related to the concrete situations.

development of the sentiment of compassion (of care for the others), and again if this specific difference does not seem to decrease the quantity of suffering in the world, would the blind will to live be the only cause? Does the higher level of the human will to live mean nothing? If we must think to the others – because it is known that the difference between humans and the other beings and things is not the simple impulse to persist – how ought we to do this? Morality means thinking of the others. How? History, already in Schopenhauer's lifetime and after, has showed that only compassion did not fill the entire social space. The dominant layers – especially after Schopenhauer, but not the first time in history – took over the idea of compassion: intermittently, in compassion campaigns (Bazac 2013) and all kinds of beneficial social and ecologist programmes, but nevertheless the whole world appears to be crueller than ever, or far worse than ever in history: because now the humans know more than ever in history. However, the suffering itself was integrated in the restrictive private profit system. Schopenhauer's ethical message was silenced and passed into oblivion; the transformation of the humble other into an instrument was put in its place, in the name of the comfortable individual transformed into metaphysical principle.

### 11. Instead of conclusions

First, we must not forget that Schopenhauer was marginalised by the official philosophy. He did not pertain to the metaphysical idealism, neither to the metaphysical materialism: for him, the objective physical-chemical relations explaining the material constitution of the world existed and were sure, as well as was the consciousness, arisen from the material brain, a *specific* domain of the existence and thus not reducible to its material origin. *The material origin is not tantamount to the peculiarity of the consciousness.* More: the world as we know it is the result of the processing of the information coming from the external world within the unique mediation of the consciousness. The world exists, of course, but our awareness of it depends on the representations/ideas we arrive to them in our mental activities. Schopenhauer's intention to underline this constructionist method and paradigm and to ridicule the German idealists who assumed this Kantian achievement and at the same time contradicted it with their metaphysical idealist imagination did not make him attractive for them; even though he himself erred toward metaphysical approaches.

Nevertheless, Schopenhauer remains in philosophy with three memorable theories: that of the methodologically and ontologically *privileged place of life* – as

an organic level of existence and, at the same time, the model<sup>14</sup> for it – that of *the personal experience of life as the origin of the recognition of others' life and of the knowledge of others' feelings, especially of suffering, and that of compassion.*

Nowadays, all three theories are capital in philosophy and equally “dignified” in the explanation of the human beings and their mobilisation to a multi-layer creativity. (Actually: not in the whole philosophy, and lesser in the common thinking framed by the dominant ideology. The problem of the philosophical reception of Schopenhauer is that the idealist and individualist paradigms were *dominant* not only during his life but until today). However, both philosophy and science took over the first two theories, though they are not (yet) dominant in philosophy. More, a new holistic science tackles life and the human according to Schopenhauer's paradigm, even though it does not mention him (only Hans Jonas, for example, see Schwartz and Wiggins 2010). Anyway, the first theory was essential in the *general theory of systems* of Ludwig von Bertalanffy (1968) who, however, did not account for the origin of this first theory in Schopenhauer.

Our philosopher has criticised the German idealism and opposed it a simple and, au fond, true philosophy. The explanation of existence takes place, obviously, through *Dasein*/man. The explanation of man/man's life is not the result of the twisting of sophisticated concepts like existence and being, but of the knowledge of his life. And this life is full of suffering. Not the play of concepts is important for life, but the real existence, its *content*, and since the knowledge of this content emphasises the suffering (mostly as a consequence of social relations, Schopenhauer underscores), the only way for extinguishing it is not at all to abstracting from this problem, but to confronting it. The only solution found during this confrontation – a solution that is at the same time rational, moral and issued from our genuine experience of our life – is compassion.

By explaining man in the common dominant pattern of *methodological individualism* – an historical *reductionism* determined by the historical separation between the physical and intellectual labour and by the inherent confiscation of the lighting theory by those who spoke only from the standpoint of the dominant layers – Schopenhauer has nevertheless suggested that man should be explained in a way opposed to this reductionism. (Because, as later on Marx pointed out, man is *both* individual and member of the human species/ i.e. a social being). If the individual from whose viewpoint one speaks is allowed to doing everything in order to fulfil his interests, even being wrapping in a group legitimating, but accepting with serenity the suffering of other fellow individuals, what is the result? However,

---

<sup>14</sup>The model of life as the model for the understanding of systems as such came, in the European tradition, from Aristotle.

compassion is real, has insisted Schopenhauer, so on the other hand, things are tragic, but on the other hand, there would be a hope.

Thus, Schopenhauer was the necessary philosophical moment between idealism (and certainly, between the naïve/mechanist materialism) and the sketch of a *constructivist materialism* – so, where the humans/their conscience is *active*, not passive<sup>15</sup> – and *social existentialism*, at the same time. Irrespective if the intermediary link to Schopenhauer was or not noticed by Marx, this link's constructivism and half existentialism was the necessary alternative showing that it is naïve too, and thus its critique is needed, certainly not going backward again, but forward. The real existence of the concrete human beings, their thoughts, ideas and beliefs – which, obviously, are formed in the mental processes, but these processes do not construct absolutely from their inner entity, because mind is not a “spider” (to use Bacon's famous comparison) but a “bee”, if we continue the great English philosopher's model – are thus determined by the concrete conditions they live in.

And the human experience shows that compassion, though it is a *sine qua non* ontological premise, is not enough: neither as explanation nor as practical tool. The more so the human *individual*, unique and unrepeatable, has only one life.

## REFERENCES

- Banham, Gary. “Kant and Leibniz on Living Force”, *Kant Studien online*, 2006, pp. 1-17.
- Banham, Gary. “Kantian Cosmology: The Very Idea”, *Kant Studien online*, 2011, pp. 1-26.
- Beiser, Frederic C. *Late German Idealism: Trendelenburg and Lotze*, Oxford University Press, 2016.
- Besterman, T. (ed.), *Les lettres de la Marquise de Châtelet*, Genève, 1958.
- Boury, Dominique. “Irritability and Sensibility: Key Concepts in Assessing the Medical Doctrines of Haller and Bordeu”, *Science in Context*, Vol. 21, Issue 4, December 2008, pp. 521-535.
- Buess, Heinrich. “William Harwey and the Foundation of Modern haemodynamics by Albrecht von Haller”, *Medical History*, 1970 Apr; 14(2), pp. 175–182.

---

<sup>15</sup>See Marx's First *Thesis on Feuerbach*, 1845: “The chief defect of all hitherto existing materialism -- that of Feuerbach included -- is that the thing [*Gegenstand*], reality, sensuousness, is conceived only in the form of the object [*Objekt*] or of intuition [*Anschauung*], but not as human sensuous activity, practice, not subjectively. Hence it happened that the active side, in contradistinction to materialism, was developed by idealism -- but only abstractly, since, of course, idealism does not know real, sensuous activity as such...”.

- Decety, J. "The neuroevolution of empathy", *Annals of the New York Academy of Sciences*, 2011 Aug; 1231:35-45. doi: 10.1111/j.1749-6632.2011.06027.x. Epub 2011 Jun 8.
- Decety, Jean, Margarita Svetlova, Putting together phylogenetic and ontogenetic perspectives on empathy, *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2, 2012, pp. 1-24.
- Depew, David. Empathy, Psychology, and Aesthetics: Reflections on a Repair Concept, *Poroi, An Interdisciplinary Journal of Rhetorical Analysis and Invention*, Vo. 4, issue 1, 2005, pp. 99-107.
- de Waal, Frans B.M., Pier Francesco Ferrari. "Towards a bottom-up perspective on animal and human cognition", *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 14. Issue 5, May 2010, pp. 201–207.
- Gonzalez-Liencre, C., S.G. Shamy-Tsoory, M. Brüne, "Towards a neuroscience of empathy: ontogeny, phylogeny, brain mechanisms, context and psychopathology", *Neuroscience Biobehavioral Reviews*, 2013 Sep; 37(8): 1537-48. doi: 10.1016/j.neubiorev.2013.05.001. Epub 2013 May 13.
- Hegel, G.W.F. *System of Ethical Life* (1802), 1. Absolute Ethical Life on the Basis of Reason, a) The Subsumption of the Concept under Intuition, <http://www.marxists.org/reference/archive/hegel/works/se/ch01.htm>.
- Helmuth, L. "Cognitive neuroscience. Moral reasoning relies on emotion", *Science*, 2001, Sep. 14, 293 (5537), pp. 1971-1972.
- Iacoboni, Marco, Istvan Molnár-Szakács, Vittorio Gallese et al. "Grasping the intentions of others with one's own mirror neurons system", *PLoS Biology* 3(3), 2005, pp. 529 – 535.
- Iltis, Carolyn. "Leibniz and the Vis Viva Controversy", *Isis*, Vol. 62, No. 1, Spring 1971, pp. 21-35.
- Iltis, Carolyn. "The Leibnizian-Newtonian Debates: Natural Philosophy and Social Psychology", *The British Journal for the History of Science*, Vol. 6, No. 4, December 1973, pp. 343-377.
- Jankowski, K. F., H. Takahashi, "Cognitive neuroscience of social emotions and implications for psychopathology: examining embarrassment, guilt, envy, and schadenfreude", *Psychiatry. Clinical Neuroscience*, 2014 May; 68(5):319-36. doi: 10.1111/pcn.12182.
- Kant, Immanuel. *Critique of Pure Reason* (1781/1787), Translated by Paul Guyer and Allen W. Wood, Cambridge University Press, 1998.
- Kant, Immanuel. *Critique of Practical Reason* (1788), Translated by Werner S. Pluhar, Introduction by Stephen Engstrom, Indianapolis/Cambridge, Hackett Publishing Company, 2002.
- Leibniz, G.W. "On the Reform of Metaphysics and of the Notion of Substance" (1694), in *The Philosophical Works of Leibniz*, Translated from the original Latin and French, with notes of George Martin Duncan, New Haven, Tuttle, Morehouse & Taylor Publishers, 1890.
- Leibniz, G.W. "The Monadology" (1714), in *The Philosophical Works of Leibniz*.
- Lenoir, Timothy. *The Strategy of Life: Teleology and Mechanics in Nineteenth-Century German Biology*, Chicago and London, The University of Chicago Press, 1982.



- Marx, Karl. *Theses on Feuerbach*, 1845.
- Mayer, Arno J. *Dynamics of counterrevolution in Europe, 1870-1956: an analytic framework*, New York, Harper & Row, 1971.
- Mayer, Arno J. *The Persistence of the Old Regime: Europe to the Great War*, New York, Pantheon Books, 1981.
- Moll, J., R. de Oliveira-Souza, P.J. Eslinger, "Morals and the human brain: a working model", *Neuroreport*, 2003, 14, 3, pp. 299-305.
- Moll, J., R. de Oliveira-Souza, G.J. Garrido, I.E. Bramati, E.M. Caparelli-Daquer, M.L. Paiva, R. Zahn, J. Grafman, "The self as a moral agent: linking the neural bases of social agency and moral sensitivity", *Social Neuroscience*, 2007; 2(3-4): 336-52. doi: 10.1080/17470910701392024.
- Moll, J., J. Schulkin, "Social attachment and aversion in human moral cognition", *Neuroscience Biobehavioral Reviews*, 2009 Mar; 33(3): 456-65. doi: 10.1016/j.neubiorev.2008.12.001. Epub 2008 Dec 14
- Nowak, Magdalena. "The Complicated History of *Einfühlung*", *Argument*, 1, 2, 2011, pp. 301-326.
- Philonenko, Alexis. *Métaphysique et politique chez Kant et Fichte*, Paris, J. Vrin, 1997.
- Rauer, Bernhard Sebastian Erne, Thomas Schweigler, Federica Cataldini, Mohammadamin Tajik, Jörg Schmiedmayer, "Recurrences in an isolated quantum many-body system", *Science*, 20 Apr 2018, Vol. 360, Issue 6386, pp. 307-310, DOI: 10.1126/science.aan7938.
- Safranski, Rüdiger. *Schopenhauer und Die wilden Jahre der Philosophie* (1987), München/Wien, Carl Hanser Verlag, 2010. (See also *Schopenhauer and the Wild Years of Philosophy*, Translated by Ewald Osers, Cambridge Ma., Harvard University Press, 1990; there is also a Romanian translation – *Schopenhauer și anii sălbatici ai filozofiei* – by Daniel Necșa, at Humanitas, București, 1998).
- Eric Schliesser, Eric (Ed.), *Sympathy: A History*, Oxford Univ. Press, 2015.
- Schmelz, Martin, Josep Call, Michael Tomasello. "Chimpanzees know that others make inferences", *PNAS*, vol. 108 no. 7, 2010, pp. 3077–3079, doi: 10.1073/pnas.1000469108.
- Schopenhauer, Arthur. *The World as Will and Idea* (1818/enlarged in 1844), Seventh Edition, Translated by R.B. Haldane and J. Kemp, Volumes I, II, III, London, Kegan Paul, Trench, Trübner & Co., 1909.
- Schopenhauer, Arthur. *The Basis of Morality* (1841), Translated with Introduction and Notes by Arthur Brodrick Bullock, Cambridge, Trinity College, London, Swan Sonnenschein and Co, 1903
- Schwartz, Michael A. Osborne P. Wiggins, "Psychosomatic medicine and the philosophy of life", *Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine*, 5, 2, 2010, pp. 1-5.
- Schweitzer, Albert. *Civilization and Ethics* (1923), Third edition, London, Adam & Charles Black, 1949.
- Spinoza, Baruch. *The Ethics*, 1677, <http://www.gutenberg.org/files/3800/3800-h/3800-h.htm#chap03>

Stamenov, Maxim I. Vittorio Gallese (Eds.). *Mirror Neurons and the Evolution of Brain and Language*. Advances in Consciousness Research, Volume 42, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2002.

Terrall, Mary. "Vis Viva Revisited", *History of Science*, vol. 42, 2004, pp.189-209.

Vial, Fernand. *The Unconscious in Philosophy, and French and European Literature: Nineteenth and Early Twentieth Century*, Amsterdam and New York, Rodopi B.V., 2009.

Zadeh, L. A. "Quantitative Fuzzy Semantics", *Information Sciences*, 3, 1971, pp. 159-176.



# THE HEAD OF JANUS: HERMENEUTICS AND DECONSTRUCTION IN GADAMER AND DERRIDA BETWEEN AGREEMENT AND DISAGREEMENT

SIMONA VENEZIA<sup>1</sup>

**ABSTRACT.** *The Head of Janus: Hermeneutics and Deconstruction in Gadamer and Derrida between Agreement and Disagreement.* The paper aims to discuss the complexity of the relationship between Gadamer's Hermeneutics and Derrida's Deconstruction in order to remove the usual opposition between these two thinkers and their philosophical perspectives. It is possible to build a collaboration against every idealistic and subjectivist foundation moving from the hermeneutic-deconstructive interaction between the concepts of identity and difference, understanding and sense, writing and reading etc. Only in this way can the so-called "improbable debate" become an "un-interrupted" dialogue: the distance ceases to be an insuperable obstacle and becomes an openness of sense.

**Keywords:** *Gadamer, Derrida, Hermeneutics, Deconstruction*

## 1. Introduction

Like a head of Janus, hermeneutics and deconstruction, while sharing traits of a common identity, look towards opposite horizons. Both recognize in language and in understanding essential dimensions not only for life, but also for human thought and knowledge, although this assumption is configured in different and sometimes even divergent ways. This is evident above all in reference to Gadamer and Derrida, two authors who, although starting from an initial, conscious and clear distancing – even if coming from a philosophical common ground<sup>2</sup> –, have left

---

<sup>1</sup> Associate Professor of Theoretical Philosophy at the Department of Humanities of the University of Naples Federico II (Italy), simona.venezia@unina.it

<sup>2</sup> For common ground it is meant Heidegger's lection, Hegel's heritage, Greek philosophy and the interest not only in the contemporary philosophical debate, but even in "art and, above all, literature and poetry", D. Di Cesare and R. Valgenti (2004), 73.

traces not only for a possible comparison of their works, but above all for a possible dialogue between these two philosophical perspectives.<sup>3</sup>

After the famous and problematic encounter at the Goethe-Institut of Paris in April 1981,<sup>4</sup> where the initial methodological opposition between hermeneutics and deconstruction reverberated in the hearing of those present and of subsequent commentators in all its irremediable ‘ideological’ dichotomy – “an alternation of statements rather than a genuine dialogue”<sup>5</sup> –, in the years that followed Gadamer’s commitment to an active and conscious exchange<sup>6</sup> was met by substantial and ill-concealed indifference on the part of Derrida. After having underlined in a 1993 interview book<sup>7</sup> – even due to the non-definitive results of the 1988 Heidelberg conference<sup>8</sup> – the impossibility of a discussion with someone like Derrida who is not only uninterested in dialoguing, but also shows a “manifest (...) inability to dialogue”,<sup>9</sup> in a more recent interview Gadamer declared that he had cleared things up with the French philosopher,<sup>10</sup> a statement seemingly confirmed by *Béliers*,<sup>11</sup> the inspired and heartfelt obituary delivered in 2003 by the latter at the commemoration of the one-year anniversary of his colleague’s passing. In this text, Derrida confesses

---

<sup>3</sup> The present contribution will therefore not provide for the albeit fundamental inclusion of Paul Ricoeur in this debate, who, with his phenomenological-reflexive hermeneutics, increasingly open in his later developments to a semiotic pragmatism focused on the text its relational and temporal paradigm, consciously positions himself as a mediator between Gadamer and Derrida and above all between hermeneutics and deconstruction.

<sup>4</sup> On the comparison between Gadamer and Derrida, the two reference texts are certainly those inspired by the 1981 encounter: see Forget (1984) and Michelfelder and Palmer (eds.) (1989).

<sup>5</sup> Dallmayr (1989), 76.

<sup>6</sup> “I have been following Derrida’s work for decades. Within the French scene as a whole, he was the one with whom I shared the greatest number of starting points. He, too, came from Heidegger”, Gadamer (1995), 125. Gadamer’s texts the years immediately following and inspired by the Paris encounter and those generally addressing the comparison between hermeneutics and deconstruction are the following: Gadamer (1989a, 1989b, 1989c, 1989d, 1993b, 1993c).

<sup>7</sup> Dutt (1995<sup>2</sup>), 43ff.

<sup>8</sup> Derrida (2005c), 136.

<sup>9</sup> Dutt (1995<sup>2</sup>), 51.

<sup>10</sup> “Obviously, every interpretation must go beyond what any logocentrism can recognize or claim to recognize. No, it was quite a gross misunderstanding of my position on the part of Derrida to interpret my will to understanding as a thoroughgoing Nietzscheanism, and, for the most part, the translation and the editing of the debate were at fault. Why Derrida was taken in by it, I don’t know. But, in the meantime, Derrida and I became quite well attuned to one another — after I made it clear in Naples that the horizon that one speaks of in the fusion of the horizons of interpretation is nothing that one ever reaches, so it can’t assume a metaphysical position. Since then he has been entirely on my side. The horizon of interpretation changes constantly, just as our visual horizon also varies with every step that we take”, Gadamer (2006), 60-61.

<sup>11</sup> See Derrida (2005c).

to not having paid due attention to Gadamer's requests, admitting that he preferred a sort of "interior dialogue" to a clear intellectual and academic conversation (which he ultimately considered impossible "for a thousand reasons")<sup>12</sup>, a dialogue which, however, in those pages reveals itself to be of a certain weight and significance. What might appear to be a strategically self-interested intervention rather than an 'innocently' belated involvement, in reality, in the face of *Béliers'* moving and convinced arguments, shows itself to be a sincere farewell to a friend in thought whom Derrida paradoxically wanted to keep away not because he was too far from his own positions, but maybe because he was too close.<sup>13</sup>

## 2. A disconnecting Connection

The "productive tension"<sup>14</sup> between hermeneutics and deconstruction that emerges from Gadamer and Derrida's difficult dialogue is structured precisely on the asymmetries of this substantially unsuccessful encounter. The disconnection of identity from difference is the fundamental conceptual matrix of the relationship between the thought of our two authors: the adventure of understanding involves more than simply registering similarities and compatibilities, such as a proper hermeneutical exercise proposes; it also requires distinguishing the various reasons for a distance that deconstructs a comparison as facile as it is acritical. Deconstruction is a reverse negative of hermeneutics; it is hermeneutics that deconstructs itself. Hermeneutics is a reverse positive of deconstruction; it is a deconstruction that reconstructs itself. We must start from such a presupposition to reinterrogate these two profoundly connected fields of knowledge, kept distant, however, by their two main exponents. For Derrida, hermeneutics risks being configured as an essentially conservative and hierarchical discipline based on theoretical and methodological dogmas, such as unity and identity, and consequently entrenched in the privilege of establishing the lawfulness and validity of understanding from an absolute perspective. A similarly important role is played by the ever-cumbersome shadow of Heidegger<sup>15</sup>, whose thought, according to the French philosopher, regardless of its fatal political repercussions,

---

<sup>12</sup> Ibid., 136.

<sup>13</sup> Ibid.

<sup>14</sup> Bernstein (2008), 597.

<sup>15</sup> A shadow that swings between "urbanization or radicalization of the heideggerian tradition", Ferraris (1996), 170ff.

although he never contemplated a biological drift,<sup>16</sup> would prescribe an irreparably reactionary speculation prejudiced by a strongly conservative nature because oriented to re-founding thought within thought itself. Which in the case of an ontological hermeneutics would weaken the textual and scriptural fruitfulness of a wisdom of active and free interpretation in favor of a staid ontology of language itself closed in its own theoretical self-referentiality. In addition to an ontological drift, the *punctum dolens* of hermeneutics according to Derrida is above all its potentially deleterious need to unify and universalize, inevitably aimed at an irenic ideal of mutual consent among individuals, which would smooth out the bumps of varying intentions in favor of an indistinct homogeneity of solutions.<sup>17</sup> Hermeneutics would take shape as the search for a unity of understanding to be achieved at all costs, designed not only as an agreement and understanding placing interlocutors on equal footing, but as an inescapable presupposition of understanding itself. However, it is precisely this status of understanding as a prerequisite that does not convince Derrida, who instead focuses entirely on the necessary differential and non-transcendental openness of every interpretative and communicative process. This in spite of the fact that Gadamer's fore-conception of completeness [*Vorgriff der Vollkommenheit*] is not actually, as it has been sometimes translated, a "prerequisite of perfection", but an "anticipation of completeness", or an anticipation of the unity of meaning that every text must have to truly be a text: "The fore-conception of completeness that guides all our understanding is, then, always determined by the specific content. Not only does the reader assume an immanent unity of meaning, but his understanding is likewise guided by the constant transcendent expectations of meaning that proceed from the relation to the truth of what is being said".<sup>18</sup> By unity Gadamer does not mean an all-encompassing homogenization, but a primary and at the same time agreed-upon meaningfulness; without this unity – which is not pre-established, but is constituted by and through the very process of understanding – we risk achieving only rhapsodies of more or less enchanting meanings, impossible to agree upon. Meaning, therefore, not as a mere presupposition, but more properly as an *event*, a *Richtungssinn*,<sup>19</sup> a directional meaning not comparable to a transcendental, in the traditional sense of the term.

---

<sup>16</sup>Derrida (2008), 32. We cannot know whether Derrida would have changed his opinion on the subject if he had been able to consult the most recent publications that could make it problematic to assume the absence of biologism in Heideggerian thought; see Heidegger (2015, 2016, 2017a, 2017b).

<sup>17</sup>Derrida (1984), 341-343.

<sup>18</sup>Gadamer (2004), 305.

<sup>19</sup>Gadamer (1993d), 340.

According to Derrida, on the other hand, even this would fall within the scope of that opposition of unity and difference that characterizes the relationship between hermeneutics and deconstruction, indeed more properly within the scope of the opposition of unity and of that rewriting of the difference that is the *différance*:<sup>20</sup> the very sign that is deconstruction reveals the dramatic background of human understanding, which hermeneutics would attempt to heal by way of removal. In the deformation of the sign that it is itself like *différance*, the difference becomes understanding, which therefore cannot spring from the circularity of the expressions, from the linearity of intents, from the correspondence of an agreed-upon meaning, from an expectation of meaning, but always and only from a limit situation that is the unique and singular existence itself of individuals, consisting of continual instances of friction and misunderstandings and that continually reopens the wound of itself. This is why understanding is in reality intrinsically 'possessed' by misunderstanding.

### 3. The close Distance of Understanding

This is also evident in the place where Derrida most closely aligns with Gadamer, that is, in that restlessness which in *Béliers* becomes a philosophical vision, capable of placing at the center the imposed *interruption* due to that radical and definitive separation caused by the death of his friend: an interruption that precisely in colliding with the extreme limit of death is destined to be in-finite. And Derrida is not afraid to use the expression "two infinities" to characterize this "interrupted" conversation with his late friend, taking up again the same expression, "never-ending Dialogue",<sup>21</sup> that Gadamer used in his replies during the Paris encounter. As if to indicate that it was precisely from that "unlikely"<sup>22</sup> encounter in which no shared understanding was reached, due especially to Derrida's stubbornness, that a hermeneutic-deconstructive infiniteness began, anticipated by the finiteness of the previous interruption, all within a dialogue between thinkers. Just as when we speak, we must 'interrupt ourselves' to catch our breath, there can be no real human communication without interruption, "caesura, hiatus, ellipsis",<sup>23</sup> which in this case brought the conversation beyond itself: "Far from signifying the failure of the

---

<sup>20</sup>With regard to the concept of *difference* – and to its rielaboration-rewriting as *différance*, see Derrida (1982b).

<sup>21</sup>Gadamer (1989b), 57.

<sup>22</sup>Forget (1984), 7ff.

<sup>23</sup>Derrida (2005c), 157.



dialogue, such an interruption could become the condition of comprehension and understanding".<sup>24</sup> According to Derrida, his understanding with Gadamer became an alternation of interruptions, from that "strange [*étrange*]"<sup>25</sup> interruption of an academic encounter that was never truly completed to that "melancholy",<sup>26</sup> endless interruption in the encounter with death. And it could not be otherwise, since it is the very understanding between individuals that cannot emerge from a moment of peaceful agreement, of harmonious consensus, but must continually be rewritten in a hiatus of rupture<sup>27</sup> and disagreement: "But, primarily, the caesura makes meaning emerge. It does not do so alone, of course; but without interruption—between letters, words, sentences, books—no signification could be awakened".<sup>28</sup> The sense of understanding, necessary for hermeneutics for the purpose of understanding the thing in question, appears to the critical and mocking eyes of deconstructionism as a childish or tired utopia. The appropriation of meaning reveals itself for what it is: an illusion that takes us away from the truth of our relationship with the other, made of dispossession and distance; the latter concept was even contemplated by Gadamer and in general firmly safeguarded by the classical hermeneutical dimension of *temporal distance*,<sup>29</sup> but not really elevated to a paradigm of understanding itself. Understanding for Derrida is not an organic dimension, but an asymmetrical journey of starts and stops. Many of his interventions are deliberately composed of suspensions, marked by a series of critical reflections that prefer the destabilizing provocation of highly intuitive proposals to the disciplined systematic nature of rigidly consequential reasoning. His analysis continually lingers on the expressionistic gesture of describing the elusiveness of the signs animating the words, of the voids populating the written lines of text, of the impossibility for an open text like that of Gadamer to overcome the intrinsic conflictuality proper to human dialogue. In light of these considerations as well, Derrida wants to show that understanding and communication between individuals cannot be structured and inserted within metaphysical problems;

---

<sup>24</sup> *Ibid.*, 139.

<sup>25</sup> *Ibid.*, 136.

<sup>26</sup> *Ibid.*, 135.

<sup>27</sup> "Do not forget that you are the nucleus of a rupture", see Derrida quoting Jabès in Derrida (2001b), 81.

<sup>28</sup> *Ibid.*, 87.

<sup>29</sup> "Time is no longer primarily a gulf to be bridged because it separates; it is actually the supportive ground of the course of events in which the present is rooted. Hence temporal distance is not something that must be overcome. This was, rather, the naive assumption of historicism, namely that we must transpose ourselves into the spirit of the age, think with its ideas and its thoughts, not with our own, and thus advance toward historical objectivity. In fact, the important thing is to recognize temporal distance as a positive and productive condition enabling understanding", Gadamer (2004), 308.

on the contrary, they can only be articulated in dynamics of possession<sup>30</sup> and are conditioned by interpersonal differences. The completeness of communication, which in the Gadamerian hermeneutic circle is assumed as a starting point only because its meaning must be constructed as a point of arrival, is instead for the French philosopher precisely this disconnection, as unpredictable as it is inevitable. The ideal of a communication fully participated in by all parties, based on mutual, conscious understanding, clashes at all times with the tension of the ineffability of sharing, the persistent lack of an easy adhesion to the difference. Yet against this accusation that sees hermeneutics as an apology for identity and the uniformity of consensus, Gadamer responds by arguing that in reality the understanding that his dialogue seeks “does not at all include agreement?": while the *Übereinstimmung* presupposes a flattening of the frictions and disconnections of understanding, the *Verständigung* guarantees its protection: “I too affirm that understanding is always understanding-differently.<sup>31</sup> What is pushed aside or dislocated when my word reaches another person, and especially when a text reaches its reader, can never be fixed in a rigid identity. Where understanding takes place, there is not just an identity”.<sup>32</sup>

However, although the Gadamerian response left no room for doubt about the possibility of a collaboration between hermeneutics and deconstruction, at the time of the Paris meeting Derrida proved to be deaf to it and insisted that only deconstruction could grasp the true sense of the difference by arguing that the primary issue for understanding is the question of its own impossibility: “one can still raise questions about that axiomatic precondition of interpretive discourse which Professor Gadamer calls ‘*Verstehen*’, ‘understanding the other’, and ‘understanding one another’. Whether one speaks of consensus or of misunderstanding (...), one needs to ask whether the precondition for *Verstehen*, far from being the continuity of *rapport* (...), is not rather the interruption of *rapport*, a certain *rapport* of interruption, the suspending of all mediation?”.<sup>33</sup> In this way, the Gadamerian *Verstehen* would appear as an axiomatic paradigm destined to imprison human communication in a linear and continuous structure, which therefore does not consider the fact that communication occurs also and above all without mediation. Mediation is never

---

<sup>30</sup>With regard to the concept of possession – highly remarkable according to Derrida in order to understand the penetration of the metaphysics in the western philosophical tradition, see Derrida (1979).

<sup>31</sup>This famous sentence is present also in *Truth and Method*: “It is enough to say that we understand in a *different* way, if we understand at all (Es genügt zu sagen, daß man *anders* versteht, wenn man überhaupt versteht)”, Gadamer (2004), 307.

<sup>32</sup>Gadamer (1993b), 141.

<sup>33</sup>Derrida (1989a), 53.

neutral, it implies a will that supports its unavoidably levelling action and which consequently also presupposes a kind of agreement, albeit unilateral or partial. For this reason too, according to Derrida a “metaphysics of the will” can be found here grounded on “the determination of the being of beings, or willing subjectivity”.<sup>34</sup> Subject and will: it is therefore the metaphysical declension of these two elements that would distinguish hermeneutics from deconstruction. The moment a subject presupposes that communicative agreement is possible in dialogue, he does nothing but direct the communication and consequently the understanding towards his own fields of expertise and convictions; by doing so he imposes his will to make himself understood. And thus from the Kantian “goodwill”, already absolute in itself, we would pass to a vision “closer to the interpretive style of Nietzsche”,<sup>35</sup> to a sweetened form of the *Wille zur Macht*, despite the fact that Gadamer considered Nietzsche as a metaphysical thinker<sup>36</sup> and kept him at arms’ length, not only because of his superhumanism, which Gadamer considered self-destructive, and because of the radical nature of his nihilism, but also and above all because the will to power is interpreted as a dimension totally closed to the other, while hermeneutical understanding does not exist without an alterity that dialogues with the subject.<sup>37</sup> But Derrida certainly knew this: one must therefore assume that labelling Gadamer a Nietzschean was his way, at the time of the Paris encounter, of shutting the door definitively on any possibility of dialogue with his interlocutor.

#### 4. A dialoguing Writing

Indeed, on the metaphysics of the subject Gadamer has always been very clear, placing his perspective in a point of mediation between Derrida and Ricoeur, between an irrevocable death of the subject and a recovery in great style of subjectivity: his proud critique of the subject, of metaphysical tradition, always

---

<sup>34</sup> Ibid., 52-53.

<sup>35</sup> Ibid., 53. In addition, it should be recalled that Derrida spoke about Nietzsche during the encounter in Paris; see Derrida (1989b).

<sup>36</sup> This consideration is for example present even in the letter to Dallmayr (1985) about the encounter in Paris; see Gadamer (1989c).

<sup>37</sup> “What I meant I also said clearly in the conference I gave in Paris: ‘good will’ means what Plato calls *eumeneis elenchoi*. This means not only aiming to be right and therefore identifying the weaknesses of others, but rather trying to give them the maximum strength, so that what they say receives clarity”, Gadamer (1984), 59.

takes into account the fact that in the *game*<sup>38</sup> of dialogue subjectivity cannot be erased without the game itself being erased. But just as in a game “the players are not the subjects of play; instead play merely reaches presentation (*Darstellung*) through the players”,<sup>39</sup> so too in the case of dialogue the dialogists create something that already affects them and orients them. In the Gadamerian dialogue as well, the prevalence of one subject over another or with respect to an object is impossible, since in it the living dimension that involves both subject and object is predominant. Dialogue is always an open communicative process, which by virtue of this openness nullifies every individualistic hierarchy. In an unexpected manner, therefore, the convinced anti-subjectivism of our authors, although developed according to different perspectives, makes hermeneutics and deconstruction converge, both founded on the irrepressible, radical finiteness of language. Thus, Gadamer does not believe that the subjectivity present in his hermeneutics, weakened and contextualized in the context of an ontology of language, could have any connection with the subject of metaphysical tradition; nevertheless, Derrida is convinced that these are precisely the terms of the question because on this issue one must not proceed by mediation: it must not be re-examined but definitively overcome. The *écriture* is the cemetery of the subject: “The ‘subject’ of writing does not exist”.<sup>40</sup> The consolidated, almost petrified words of written testimony blot out every individualistic trace and write a discourse that proceeds beyond personalistic interpretations. Writing is a crystallized flow that makes it impossible for a subject to emerge and differentiate itself, because the very writing is the difference, taken as understanding, that springs from the interruption of any dialogical temptation of the irenic kind. The *écriture* is an act of accusation against logocentrism understood as an essential theoretical matrix of Western metaphysics that elevates to the level of dogmas of thought *lógos* and *phoné*, which have always removed and marginalized the written sign. Starting from the imposition of the Platonic diktat against the misleading dispersion of the semblance of wisdom<sup>41</sup> of the writing, the *gramma* as a *trace* has been forced in the granitic opposition of the metaphysics of presence that structures itself in the historical and theoretical primacy of the voice.<sup>42</sup> Only the trace can restore truth to its archetypal depth, which is not to be found, as the philosophers of the Western

---

<sup>38</sup> Gadamer (2004), 107ff.

<sup>39</sup> *Ibid.*, 107.

<sup>40</sup> Derrida (2001c), 285.

<sup>41</sup> See Plato and his famous criticism against the writing in Plato (2002), 274c-276a, 68-70.

<sup>42</sup> See Derrida (1982c).

tradition have thought, in a unique and unrepeatable logocentric origin, but precisely in the differential iterability of the representation that the sign-based testament always bears with itself,<sup>43</sup> in the *dissemination*<sup>44</sup> of the signs that penetrates the opacity of understanding, renouncing any form of transparency as an end in itself. The grammatological project<sup>45</sup> is structured around the need to identify in writing the authentic temporality, that which is disconnected and asymmetrical and capable of overcoming the utopian pre-eminence of time understood as permanence. In such a project, writing as an inscription of the trace, which knows no authority outside itself, removes the complicit union of voice and presence to attest to the only possible originality, that which never spoils, becoming impure, since it is itself already impurity. The trace undermines the completeness of voice that usually imposes itself on both human conversation and the philosophical soliloquy proper to consciousness speaking with itself, setting in opposition to the phonocentric unity – grafted onto the pre-eminence of the *phoné* in its privileged relationship with the *logos* of which it would be the highest and most ideal expression – its own, irrepressible sign-based difference. While philosophy has founded its metaphysical origin in the voice as the fullness of permanence, it is in the *arche-writing*<sup>46</sup> as the absence of a presence, that philosophy would thus recover the sign of an origin that cannot be externalized in a certain ontology bound to an ultimate and foundational reality on the one hand and that cannot be “recognized as an *object* of a science”<sup>47</sup> on the other.

And it is from this point, that is to say from the push to “go beyond precisely that restriction due to method”,<sup>48</sup> that Gadamer starts, who does not hesitate to declare his attraction for Derrida’s meditation on writing, understanding the reasons for what we could define the “charm of solitude”<sup>49</sup> that each of us feels and which we let ensnare us in the experience of writing. Yet, unlike Derrida, Gadamer does not intend to proceed by caesuras, oppositions, incompatibilities: «I would maintain that the hermeneutical problem is basically the same for oral and written discourse”.<sup>50</sup> According to the German thinker the task of hermeneutics is

---

<sup>43</sup>The effort to understand this iterability, which finds the lonely possible non-originated origin in the signs that allow the repetition and the representation, is central in Derrida (1967).

<sup>44</sup>See Derrida, *Dissemination* (1981).

<sup>45</sup>See Derrida (1997).

<sup>46</sup>*Ibid.*, 60.

<sup>47</sup>*Ibid.*, 83.

<sup>48</sup>Gadamer, (1993c), 148.

<sup>49</sup>“It is clear why Derrida, based on his position, wants to give a privileged position to the written text and to writing. The breath of solitude blows over all that is written”, *ibid.*, 159.

<sup>50</sup>Gadamer (1989a), 36.

to look for the common horizon of *écriture/writing* and *Gespräch/dialogue*, because an opposition between these two terms has no meaning in the *text* which, also from the linguistic point of view, is always both oral and written. The understanding to which both the written text and the oral text call us is the true task of hermeneutics, which in fact starts from the assumption that “the voice is (...) a *voix pensée*, a thought-out voice, just as the *écriture* is only thought-out writing”.<sup>51</sup> Paradoxically, in the conception of the deconstructive superiority of writing with respect to the hermeneutic identity of dialogue, Derrida uncritically follows the imposition of a tradition that has become calcified in the desire to differentiate the scriptural gesture from the dialogical gesture, without realizing that dialogicity is in reality also inherent in the *scriptum*. That which is removed, according to Gadamer, is not therefore writing in its irreducibility as compared to dialogue but writing in its intrinsic dialogical matrix. At the center there should not be an inscription of traces that risks remaining in a sign-based identity pre-established by tradition, but the appeal of both the *écriture* and the *Gespräch* for the subjectivity to become involved in a dialogue.

A radicalization of the written text would thus not take into account that even with the written text a dialogue is established, because, just as with a living interlocutor, the written text, if authoritative, appeals to us and asks us to question our knowledge, skills and competences. It is in the dimension of the *Lesen*, of the reading of a text, that, in the latest Gadamerian writings,<sup>52</sup> there seems to be an attempt to overcome the impasse that the dialogue placed at the center of hermeneutics is likely to incur in the face of writing placed at the center by deconstruction. In reading, we actualize that mediation between orality and writing that allows us to overcome both the Platonic extremism that sees orality as the only guarantee of an original wisdom that is never a slave to copies and repetitions, and the Derridian extremism that sees in the fragmentary nature of writing that impossibility of originality deemed the only originality still and truly possible. In fact, Gadamer’s question “what is writing if it is not meant to be read?”<sup>53</sup> must not be answered either by the superiority of the voice or by the superiority of the writing, but only by the continuous and lively mixing of identity and difference.

---

<sup>51</sup> Gadamer (1993c), 153.

<sup>52</sup> Gadamer (1993a), 42-55.

<sup>53</sup> Gadamer (1993b), 141.

## 5. Conclusion

And it was precisely the difference not as a destiny of impenetrability, but as a viaticum of comprehensibility that, after having distanced Derrida from Gadamer, eventually brought them close together. Derrida seems to set out on precisely this path of rapprochement in *Béliers*, changing course, and sufficiently admitting the relevance that Gadamer's hermeneutics has had for his philosophy and citing Gadamer's famous phrase in *Destruktion and Deconstruction*, "Whoever wants me to take deconstruction to heart and insists on difference stands at the beginning of a conversation, not at its end".<sup>54</sup> It is as if Derrida for the first time understood that this thesis of Gadamer's does not contradict the autonomy of deconstruction but safeguards it. From this new awareness springs a need to find, beyond simple posthumous reunions, the real point of union between deconstruction and hermeneutics, albeit through a detachment steeped in difference: Celan. A poet beloved of Gadamer, who dedicated extremely important readings to him,<sup>55</sup> a constant and precious inspiration for Derrida,<sup>56</sup> but is above all a magmatic poet, impossible to decode definitively and impossible to understand without going to the place from which his poetry speaks, without, therefore, a sounding of its depths at once profound and inevitably tormented. And the poetry chosen, *Grosse, glühende Wölbung*, as almost always happens with Celan, is not really a poem, but a veritable abyss, not a list of meanings, but a vertiginous vortex of sense. The choice of Celan is not by chance: he is the poet who can indicate the need for a 'collaboration' between hermeneutics and deconstruction. Breaking the sedimented and obvious balances of ordinary language, his words are stones, thrown against custom and the inability to reach the limits of language itself. His poetry is the testimony that not everything that can be understood can be communicated, demonstrating in a clear and at the same time painful way that philosophy needs both hermeneutics and deconstruction to stay alive and to continue its dialogue. That understanding is both agreement, encounter, openness, as well as friction, collision, closure. Celan's poetry opens up horizons of meaning precisely in the darkness of meaning, makes us familiar with the stranger and with the distant

---

<sup>54</sup> Gadamer (1989d), 113.

<sup>55</sup> See Gadamer (1997a). This volume contains Gadamer's contributions on Celan starting from *Who Am I and Who Are You?* dating back to 1986, Gadamer (1997b) until *A Phenomenological and Semantic Approach to Celan?* dating back to 1991, Gadamer (1998).

<sup>56</sup> See Derrida (2005a). This volume contains Derrida's contributions on Celan starting from *Shibboleth. For Paul Celan* dating back to 1984, Derrida (2005b) until precisely *Rams: Uninterrupted Dialogue – Between Two Infinities, the Poem* dating back to 2003, Derrida (2005c).

without giving in to the temptation of removing them. And it is no coincidence that Derrida takes up the word *unheimlich*<sup>57</sup> again, an absolutely untranslatable term except at the cost of losing much of its semantic essence, not only to describe Celan's poetry, but also his encounter with Gadamer. *Unheimlich* not a kind of perturbing that paralyzes and confuses, but a perturbing that creates and imagines: *Great, glowing vault / With the outward- and away- / burrowing black-constellation swarm: / into the silicified forehead of a ram / I burn this image, between / The horns, therein, / In the singing of the coils, the / Marrow of the curdled / Heartses swells. / What doesn't he butt against? / The world is gone, I have to carry you.*<sup>58</sup>

The figure of the ram that dominates these verses is highly emblematic: the indomitable, recalcitrant rams are indeed Gadamer and Derrida, who meet in this clash, both maintaining in their position, but making their experience of life and thought alive and unique. Surely Derrida spies in the image branded with fire on the animal's "silicified forehead" the sign-based legacy of the text intended as a trace that remains despite being dead, a testament that is fixed even if it is lost. The mark is engraved with fire because proper to writing is the solemnity of its custody of absence, of its custody of the remnant that remains. To penetrate Celan's poetry one cannot apply interpretative procedures relating to the formal structure and intentions of the author, to something calculable; rather one must deconstruct the opposition which arises in every understanding before the incalculable, always referring to the fact that the word that speaks to us is already a remnant, and for this reason it must remain. The trace of the incalculable is what remains: *Die Welt ist fort, ich muß dich tragen*. The poem is sealed off from time in this last verse: *Die Welt ist fort* means that the one who was there now is no longer there, he has gone away forever and now one must learn to live this absence. The poem ends with an infinite gesture, that of carrying the friend after the end of the world that is every death. In this way Derrida establishes that I-you relationship that is at the basis of Gadamer's reading of Celan, and that expresses the deeper sense of alterity proper to the hermeneutical approach.<sup>59</sup> A gesture that takes up the beginning of the poem, that infinite gaze upon the great glowing vault populated by a constellation swarm that, with a resounding image charged with a profound evocative potential, Celan describes as burrowing – looking for both a way out (outward/*hinaus*) and an escape route (away/*hinweg*).

---

<sup>57</sup> Derrida (2005c), 137f.

<sup>58</sup> Celan (1995), 233.

<sup>59</sup> Derrida closes his commemorative speech with the following verse by Hölderlin: *Denn keiner trägt das Leben allein*; in Hölderlin (1995<sup>2</sup>), 510.



This gesture of burrowing vividly communicates the work of understanding that soars into the immensity of the great vault of meaning with inadequate and incomplete tools. For deconstruction, a new way to comprehend understanding is an escape from the metaphysical tradition; for hermeneutics, a way out. At the basis of this lies a difference in the relationship with tradition: Derrida's structural-deconstructive point of view has a testamentary, written-word, and thus oppositional, relationship with tradition, while Gadamer's ontological-hermeneutical point of view engages in a living, dialoguing, and thus conciliatory relationship with that same tradition. The escape route looks towards new horizons, the way out never forgets its point of origin. For the poet these paths can only be traversed together: the *hinaus* movement can only accompany that of the *hinweg*. This is why in the end the perspectives of the two authors cannot simply be distant but will be so as a result of their differences. Despite being totally different dimensions, dialogue and writing have similar functions: both in fact indicate a limit for the subject, a limit which for Derrida is crystallized in the testamentary deposit of the *écriture* and which in Gadamer becomes concrete in the living dialogue between individuals. Both when the subject draws back before a structure and when it projects itself into a relationship, it is weakened and deprived of its metaphysical connotation. Facing the grand vault of the sky is a lyrical ego that impresses upon the forehead of a story that has happened a trace of fire, to then remain, alone, before the loss of the world, to carry the friend who is not there. This image traces the path of a subject who finds in the other the fulfillment of his own essence/absence, in the task of carrying forward precisely that absence/essence of the companion who is no more. This 'carrying the other' finally overcomes the phonologocentric solipsism of the phenomenological voice, understood as consciousness' being present to itself, that withdraws from the world, preferring a fruitful impurity that both our authors, although in different spheres, have sought. Both Gadamer and Derrida sought to avoid entanglement in the dryness of an ideal of presence on the one hand and in the drift of a solipsistic subjectivism of the other. Paradoxically, it is only in the encounter with the other that theory avoids betraying itself: this encounter in fact does not take place as an answer or explanation, as a point of arrival or foundation, but as that extreme limit which death presents to life in its irrevocable finitude.

This is why if we wished to point out, without fear of reproach something non-poetic in this poetry, we could say that the very destiny of the relationship between hermeneutics and deconstruction seems to be at stake here. And not only, as Derrida himself rightly argued, a reference, which is also essential, to the Jewish tradition: the gesture of burning an image onto the ram as well as the

image of the marrow call to mind Abraham and Isaac and others sacrifices in the Old Testament. And yet the hermeneutical gaze goes beyond this rather predictable interpretation which, even if it hits the mark, prevents the poem from expounding all its possibilities: «Celan calls poetic language “multipositional” and leaves many paths open”.<sup>60</sup> Derrida risks to do nothing but follow a pre-established path, without questioning the multiple “positions” that can open up in a lyric abyss such as Celan’s: the ram is the one who has to knock down the wall standing between him and his freedom, just as the stars burrow in the glowing vault to escape *hinaus* and *hinweg*, to escape from a horizon which itself is already immense. But the immensity of the past is not enough to contain the torment of the human, once it has been set afire like the mark to be branded between the horns of the ram.

Derrida therefore intended deconstruction as an escape from metaphysics, while Gadamer proposed hermeneutics as a way out: while distanced by their intents, the encounter-clash between these two authors shows that hermeneutics and deconstruction lose much of their propulsive drive and their argumentative originality if they are thought of as two dichotomous fields of knowledge, as opposing philosophical visions. Only if they manage to reason within a collaborative perspective can they truly hope to sidestep a dangerously all-encompassing drift on the one hand or purely polemical one on the other. Celan’s poetry shows that the work of understanding is continuous and uneven, it is an effort that does not follow systematic rules or produce a list of certainties, it is a work that must always be done by an interpreter. Celan’s is a poem which continually tests the reader, who is tempted to let himself be led into a drift of nonsense and who, only by resisting this temptation, can make sense of what remains a swirling magma of dark meanings, jealous of their own darkness. The work of understanding arises from this resistance, and for this reason it is both hermeneutical and deconstructive, integrative, dialogical, associative, destructured, testamentary, fragmentary. In any case, a meaning that is not given to the reader, but to which the reader must give himself.

---

<sup>60</sup>Gadamer (1993c), 159.

**BIBLIOGRAPHY**

- Bernstein, Richard (2008), "The Conversation That Never Happened (Gadamer/Derrida)", in *The Review of Metaphysics*, vol. 61 (3), 577-603.
- Celan, Paul (1995), "Great, glowing vault", in *Breathturn*, translated by P. Joris, Sun & Moon, Los Angeles.
- Dallmayr, Fred R. (1989), "Hermeneutics and Deconstruction: Gadamer and Derrida in Dialogue", in Michelfelder, Diane P. and Palmer, Richard E. (eds.), *Dialogue and Deconstruction*, cit., 75-92.
- Derrida, Jacques (1967), *La voix et le phénomène*, PUF, Paris.
- Derrida, Jacques (1979), *Spurs. Nietzsche's Styles / Éperons. Les Styles de Nietzsche*, translated by B. Harlow, The University of Chicago Press, Chicago and London.
- Derrida, Jacques (1981), *Dissemination*, translated by B. Johnson, The Athlone Press, London.
- Derrida, Jacques (1982a), *Margins of Philosophy*, The Harvester Press, Sussex.
- Derrida, Jacques (1982b), "Différance", in *Margins of Philosophy*, cit., 1-27.
- Derrida, Jacques (1982c), "Ousia and Grammē. Note on a Note from *Being and Time*", in *Margins of Philosophy*, cit., 29-67.
- Derrida, Jacques (1984), "Bonnes volontés de puissance. Une réponse à Hans-Georg Gadamer", in *Revue internationale de Philosophie*, 151 (1984), 341-343.
- Derrida, Jacques (1989a), "Three Questions to Hans-Georg Gadamer", in *Dialogue and Deconstruction*, cit., 52-54.
- Derrida, Jacques (1989b), *Interpreting Signatures (Nietzsche/Heidegger): Two Questions*, in Michelfelder, Diane P. and Palmer, Richard E. (eds.), *Dialogue and Deconstruction*, cit., 59-71.
- Derrida, Jacques (1997), *Of Grammatology*, translated by G.C. Spivak, The John Hopkins University Press, Baltimore and London.
- Derrida, Jacques (2001a), *Writing and Difference*, translated by A. Bass, Routledge Classics, London and New York.
- Derrida, Jacques (2001b), "Edmond Jabès and the Question of the Book", in *Writing and Difference*, cit., 77-96.
- Derrida, Jacques (2001c), "Freud and the Scene of Writing", in *Writing and Difference*, cit., 246-291.
- Derrida, Jacques (2005a), *Sovereignities in Question. The Poetics of Paul Celan*, edited by T. Dutoit and O. Pasanen, Fordham University Press, New York.
- Derrida, Jacques (2005b), "Shibboleth. For Paul Celan (1984)", in *Sovereignities in Question. The Poetics of Paul Celan*, cit., 1-64.
- Derrida, Jacques (2005c), "Rams: Uninterrupted Dialogue – Between Two Infinities, the Poem", in *Sovereignities in Question. The Poetics of Paul Celan*, cit., 135-163.

- Derrida, Jacques (2008), "Heidegger's Hand (Geschlecht II)", in *Psyché. Inventions of the Other, Volume II*, edited by P. Kamuf and E. Rottenberg, Stanford University Press, Stanford, 27-62.
- Di Cesare, Donatella and Valgenti, Robert (2004), "Stars and Constellations: The Difference between Gadamer and Derrida", in *Research in Phenomenology*, vol. 34 (2004), 73-102.
- Dutt, Carsten (ed.) (1995), *Hans-Georg Gadamer im Gespräch*, Winter, Heidelberg.
- Ferraris, Maurizio (1996), *History of Hermeneutics*, translated by L. Somigli, Humanities Press, Atlantic Highlands NJ.
- Forget, Philippe (ed.) (1984), *Text und Interpretation*, Fink, München.
- Gadamer, Hans-Georg (1984), "Und dennoch: Macht des guten Willens", in P. Forget (Hrsg.), *Text und Interpretation*, cit., 59-61.
- Gadamer, Hans-Georg (1989a), "Text and Interpretation (1983)", in Michelfelder, Diane P. and Palmer, Richard E. (eds.), *Dialogue and Deconstruction*, cit., 21-51.
- Gadamer, Hans-Georg (1989b), "Reply to Jacques Derrida", in Michelfelder, Diane P. and Palmer, Richard E. (eds.), *Dialogue and Deconstruction*, cit., 55-57.
- Gadamer, Hans-Georg (1989c), *Letter to Dallmayr*, in Michelfelder, Diane P. and Palmer, Richard E. (eds.), *Dialogue and Deconstruction*, cit., 94-101.
- Gadamer, Hans-Georg (1989d), "Destruktion and Deconstruction (1985)", in Michelfelder, Diane P. and Palmer, Richard E. (eds.), *Dialogue and Deconstruction*, cit., 102-372.
- Gadamer, Hans-Georg (1993a), "Stimme und Sprache (1981)", in *Gesammelte Werke, Band 8 (Kunst als Aussage)*, Mohr Siebeck, Tübingen, 258-270.
- Gadamer, Hans-Georg (1993b), "Dekonstruktion und Hermeneutik (1988)", in *Gesammelte Werke, Band 8*, cit., 138-147;
- Gadamer, Hans-Georg (1993c), "Hermeneutik auf der Spur (1994)", in *Gesammelte Werke, Band 8*, cit., 148-174.
- Gadamer, Hans-Georg (1993d), "Gedicht und Gespräch", in *Gesammelte Werke, Band 9 (Ästhetik und Poetik II)*, Mohr Siebeck, Tübingen, 335-346.
- Gadamer, Hans-Georg (1995), "Frühromantik, Hermeneutik, Dekonstruktivismus (1987)", in *Gesammelte Werke, Band 10 (Hermeneutik im Rückblick)*, Mohr Siebeck, Tübingen, 125-137.
- Gadamer, Hans-Georg (1997a), *Gadamer on Celan. "Who am I and Who Are You?" and Other Essays*, edited by R. Heinemann and B. Krajewski, State University of New York Press, Albany.
- Gadamer, Hans-Georg (1997b), "Who Am I and Who Are You? (1986)", in *Gadamer on Celan. "Who am I and Who Are You?" and Other Essays*, cit., 63-165.
- Gadamer, Hans-Georg (1997c), "A Phenomenological and Semantic Approach to Celan? (1991)", in *Gadamer on Celan. "Who am I and Who Are You?" and Other Essays*, cit., 179-188.
- Gadamer, Hans-Georg (2004), *Truth and Method*, translation revised by J. Weinsheimer and D.G. Marshall, Bloomsbury Academic, London.

- Gadamer, Hans-Georg (2006), *A Century in Philosophy. Hans-Georg Gadamer in Conversation with Riccardo Dottori*, translated by R. Coltman with S. Koepke, New Continuum, York-London.
- Heidegger, Martin (2015), *Anmerkungen I–V. Schwarze Hefte 1942-1948, Gesamtausgabe Band 97*, Klostermann, Frankfurt a.M.
- Heidegger, Martin (2016), *Ponderings II–VI. Black Notebooks 1931-1938*, translated by R. Rojcewicz, Indiana University Press, Bloomington, Indiana.
- Heidegger, Martin (2017a), *Ponderings VII–XI. Black Notebooks 1938-1939*, translated by R. Rojcewicz, Indiana University Press, Bloomington, Indiana.
- Heidegger, Martin (2017b), *Ponderings XII–XV. Black Notebooks 1939-1941*, translated by R. Rojcewicz, Indiana University Press, Bloomington, Indiana.
- Hölderlin, Friedrich (1995<sup>2</sup>), *Die Titanen*, in *Sämtliche Werke und Briefe*, edited by G. Mieth, Aufbau-Verlag, Berlin.
- Michelfelder, Diane P. and Palmer, Richard E. (eds.) (1989), *Dialogue and Deconstruction. The Gadamer-Derrida Encounter*, State University of New York Press, Albany.
- Plato (2002), *Phaedrus*, translated by R. Waterfield, Oxford University Press, New York, Oxford.

## SOCIÉTÉ DE CLASSE ET PSYCHANALYSE

CLAUDIU GAIU<sup>1</sup>

**ABSTRACT. Class Society and Psychoanalysis.** Despite being sidelined, Michel Clouscard was a prolific writer and taught sociology at the Université de Poitiers from 1975 to 1990. Clouscard focused on describing the peculiar discourse of emancipation that resulted from the marriage of psychoanalysis and Marxism, which was then termed Freudo-Marxism, and was gaining currency in the aftermath of May '68. For Clouscard, the emancipation of desire and productivity upheld by the Freudo-Marxists went hand-in-hand with the emergence of new markets and techno-structures which defined the development of social democracy in France. Two of his works, *The Treatise of Mad Love* and the *Capitalism of Seduction* are telling us the story of the birth of class society at the very dawn of Middle Age and his postmodern transformation. The first work is an interpretation of Tristan and Iseul myth. The second describe how the capitalism gave birth to a new category with veritable ferocity: parasitic non-productive jobs (a large category extending from the false artists of "modern art" to the intellectual sell-outs to the system, passing through publicists and other dealers).

**Keywords:** *psychoanalysis, Michel Clouscard, class society, capitalism, unconscious.*

Michel Clouscard, dans sa tentative de constituer une anthropologie de la société occidentale des années 1970-1980, accorde à la psychanalyse une place de choix en tant que « couronnement idéologique du système »<sup>2</sup>. Parce qu'elle achève l'opération idéologique d'occultation de la réalité. Elle cache dans les ténèbres de l'inconscient la *libido* capitaliste qui se présente d'ailleurs au grand jour quotidien du combat des classes. Il n'existe pas dans l'œuvre de Clouscard une critique directe et systématique de la psychanalyse, car trop proche de sa propre démarche. Mais son parcours philosophique s'inspire des cartes et des tactiques de

---

<sup>1</sup> Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania, clausiro@yahoo.com

<sup>2</sup> Michel Clouscard, *Le capitalisme de la séduction. Critique de la social-démocratie libertaire*, Delga, 2014, p. 274 [Première édition, 1981].

son ennemi, et il croise sur toutes les voies de sa philosophie les dires de Freud et de ses disciples. Nous pouvons établir une démarcation entre une critique historique de la psychanalyse et une critique idéologique. La première met en évidence la constitution historique de l'inconscient et de la conscience moderne. La seconde met l'accent sur le rôle central de la psychanalyse dans le système néocapitaliste d'après la guerre et surtout d'après le plan Marshall. C'est un approfondissement de sa polémique contre le freudo-marxisme. Ici, il ne marche pas contre la pensée 68 et ses idéologues, Herbert Marcuse et Gilles Deleuze<sup>3</sup>, mais il examine les fondements de la civilisation européenne qui ont fait possible le succès du mandarinat intellectuel des auteurs de *l'Homme unidimensionnel* et des *Milles Plateaux*.

## 1. Critique historique

### 1.1 Quelques précisions terminologiques

Si nous adoptons une perspective diachronique de la lecture philosophique clouscardienne, nous devons commencer par la formation de l'inconscient dans le cadre de la constitution de la société de classe occidentale. C'est le travail entrepris par le philosophe français dans son interprétation du mythe de Tristan et Yseult<sup>4</sup>. Dans le récit moyenâgeux, Michel Clouscard voit la description mythique du passage du tribalisme au féodalisme, la révolution qui remplace l'endogamie polygame par l'exogamie monogame. Le roi, par l'entremise de Tristan, trouve une femme dans une tribu voisine. C'est le premier pas vers la constitution de l'Etat Nation. Son épouse sera ainsi émancipée de sa servitude car elle est rendue reine et élevée au premier rang du pouvoir politique. Tristan sera le premier des vassaux, ses rapports d'adultère avec la future reine décrivant la potentielle rébellion de l'aristocratie et sa soumission conditionnée au prince. Ces changements radicaux sont contenus par l'inconscient historique qui dispose ces développements de manière synchronique. Cet inconscient historique est repris par les psychanalystes à leur insu dans un familialisme méthodologique. Ils rendent compte de la famille moderne sans avoir la capacité d'expliquer son avènement. L'inconscient de la psychanalyse est de fait un inconscient de classe qui reproduit les trois dimensions historiques de la classe sociale : le sur-moi, le moi, le ça.

---

<sup>3</sup> Michel Clouscard, *Néo-fascisme et idéologie du désir. Genèse du libéralisme libertaire*, Editions Delga, 2015 [Première édition, 1973].

<sup>4</sup> Michel Clouscard, *Traité de l'amour-fou. Genèse de l'Occident*, Editions Sociales, Paris, 1993.

Le sur-moi - dans la théorie psychanalytique classique, intériorisation des interdits parentaux<sup>5</sup> - est le résultat du progrès irréversible de l'histoire : 1) en premier lieu, il s'agit de l'apparition de ce que Clouscard nomme « la famille à l'envers », la famille exogame, qui n'est plus fondée sur les liens du sang, échappant ainsi aux déterminismes biologiques, instaurant la liberté du choix de son consort et de son fils (Tristan est le fils adoptif du roi Marc) et même de ses parents (Tristan choisit une nouvelle famille, le couple royal de Marc et Yseult) ; 2) simultanément, l'apparition d'un type nouveau de famille produit une reconnaissance de l'autre, geste qui inaugure le dépassement du clan vers la création de l'Etat féodal ; 3) enfin, tous ces renversements conduisent à l'imposition d'une superstructure nouvelle, celle de la féodalité naissante, avec ses rites, ses soumissions, ses allégeances et ses trahisons. Alors la psychanalyse contrefait et obscurcit cette histoire en le remplaçant par la figure du père. Mentionnons que toute la culture moderne sera un combat contre ce progrès historique donneur du sens.

Le moi n'est plus la surface du psychique<sup>6</sup>, mais un moi psycho-social, plus explicitement un moi de classe, qui s'exprime toujours dans des rapports tridimensionnels (Tristan, Yseult, Marc), c'est-à-dire dans le cadre de la « cellule de base du politique et de l'affectif », qui par son jeu nécessaire assure la perpétuation de la classe. La classe et la famille ne sont pas figées, car leur centre pulsionnel sera l'amour-fou, la négation du politique et du pouvoir, la tentation de leur anéantissement.

Le ça ne sera plus le lieu de tous les mystères somatiques et psychiques<sup>7</sup>, mais le résidu de l'histoire, ce qui reste du Vieux Monde, l'ancrage du passé dans le présent, des mécanismes et des rythmes dus au tribalisme antérieur.

Ainsi, le complexe d'Œdipe de la psychanalyse se relève vide de sens, car il y a un Œdipe endogamique, celui de la tragédie antique et un autre Œdipe exogamique, celui du mythe féodal. Tristan tuant Morholt, l'oncle d'Yseult, n'accomplit pas un acte symbolique et rituel, celui de occire le père pour prendre sa place, mais achève l'abolition d'œdipe pour accomplir une révolution historique. De même, la

---

<sup>5</sup> « L'idéal du moi [ou le sur-moi –n.n.] comprend la somme de toutes les restrictions aux-quelles l'individu doit se plier » *Un degré de développement du moi. L'idéal du moi*, in *Essais de psychanalyse*, trad. par le Dr. S. Jankélévitch, Payot, 1977, p. 160.

<sup>6</sup> « La conscience, avons-nous dit, forme la surface de l'appareil psychique ; autrement dit, nous voyons dans la conscience une fonction que nous attribuons à un système qui, au point de vue spatial, et le plus proche du monde extérieur. », *Le moi et le ça*, in Sigmund Freud, *Essais de psychanalyse*, trad. par le Dr. S. Jankélévitch, Payot, 1977, p. 186-187.

<sup>7</sup> « La dénomination de ça est réservée à tous les autres éléments psychique dans lesquels le moi se prolonge en se comportant d'une manière inconsciente. » *Le moi et le ça*, in Sigmund Freud, *Essais de psychanalyse*, trad. par le Dr. S. Jankélévitch, Payot, 1977, p. 192



petite-bourgeoise qui suit son analyse veut arranger son existence, accommoder ses fixations infantiles avec les conduites adultes de son époque. Elle répète l'œdipe de la famille nucléaire, tout comme le prince mythologique Œdipe répète le complexe de la famille tribale. Inversement, Yseult opère une liquidation des fondements œdipiens, rompant avec sa prédestination pour devenir reine, engendrant des nouveaux sentiments : ceux de la filiation spirituelle et de l'amitié conjugale, du refus du pouvoir et de son acceptation. La psychanalyse explique partiellement cette situation : quitter ses fixations/ sa famille pour accueillir l'altérité. Mais elle se prive du récit historique qui rend compte du passage de l'endogamie à l'exogamie. Et une fois installée la nouvelle famille, elle nie la dynamique de classe qui la fait fonctionner. L'amour ne sera pas la négation du pouvoir comme le veulent les explications produites par la culture bourgeoise. Au contraire, l'affectivité et la politique s'engendrent réciproquement. Ici se trouve la force de la séduction entre Tristan et Yseult.

### ***1.2 Tristan psychanalyste***

A deux reprises Tristan est sauvé de la mort par Yseult. La première fois, suite à son blessure mortelle durant son combat avec le géant Morholt, qui trouve par ailleurs sa fin dans cette lutte. Tristan doit recourir à Yseult qui connaît l'antidote au poison contenue par la lame de sabre de son oncle. La seconde fois, Tristan vient en entremetteur du mariage royal entre Marc et Yseult. Il est blessé mortellement par un dragon et il est de nouveau sauvé par la princesse étrangère, qui découvre son secret (Tristan est l'assassin de son oncle), mais elle renonce à la vengeance par amour. Ces bienfaits sont récompensés par le silence et la déconsidération affichés par Tristan durant leur traversé en bateau vers la cour du souverain, le futur consort d'Yseult. Cette attitude peut ressembler aux silences du psychanalyste. Il y-t-il transfert entre les deux ? Rendons pour un instant la parole à Clouscard lui-même :

« C'est dans ce sens que Tristan snobe Yseult. Il ne veut ni ne doit lui expliquer la raison de son attitude : secret d'Etat. Il dispose d'un savoir de classe qu'Yseult ne sait qu'elle doit apprendre. Il manipule une stratégie qui exige le silence. Ce n'est pas à lui de dévoiler une nécessité qui le dépasse lui-même. Il n'est pas Jean-Paul Sartre expliquant la lutte des classes à Simone de Beauvoir.<sup>8</sup> »

---

<sup>8</sup> Michel Clouscard, *Traité de l'amour-fou. Genèse de l'Occident*, Editions sociales, 1993, p. 102.

Et en vérité, cette non-communication du secret d'Etat, la pouvoir de classe, a toutes les apparences de la distanciation et du regard froid du thérapeute. En outre, le rôle de Tristan est d'assurer le passage d'un état affectif fixé sur une situation dépassée vers un nouvel état affectif permettant une vie sociale. Par l'analyse s'opère une transmutation des fixations originelles dans une vie sexuelle adulte acceptable. La personne du psychanalyste attire l'amour et la haine du sujet de la thérapie car sa présence lui révèle une vérité cachée. C'est un transfert d'œdipe, œdipe qui dans la psychanalyse est l'origine de toute sexualité. Apparemment c'est exactement ce qui se passe entre les deux amants : Tristan est responsable de la liquidation des liens affectifs antérieurs, endogamiques et claniques, pour accompagner l'intégration d'Yseult dans un nouveau système des relations, exogamique et féodale. Alors il subira le transfert érotisé des sentiments de la princesse étrangère encore ancrée dans son passé. Mais, nous attire l'attention le philosophe, ce n'est pas le pouvoir d'œdipe qui est responsable de ce transfert, mais le pouvoir de classe. C'est un pouvoir politique délégué à Tristan par son souverain qui l'autorise à remplir les fonctions d'analyste. Et le transfert est réalisable parce qu'Yseult consent d'y participer profitant de son double statut : d'un part, de ses anciens pouvoirs de sorcière (elle offre à Tristan le philtre de l'amour) provenant de l'Ancien Monde, d'autre part, de ses nouveaux pouvoirs de reine et séductrice du vassal de son mari, car la liberté de l'amour conjugal signifie qu'il est toujours joint à la possibilité de l'adultère. Yseult n'accède à cette nouvelle liberté que par l'acceptation et l'apprentissage du pouvoir de classe. Tristan est à son tour un séducteur seulement dans la mesure où il incarne sa classe : il a le devoir de classe de demander la main d'une princesse, qui est séduite par l'opportunité de classe qui lui est présentée. Cette situation nous oblige à réinterpréter le surmoi, qui n'est pas une simple interdiction, mais l'œuvre de l'amour. La liberté n'est rendue possible que par un système des contraintes sociales. Ces dernières assurent le cadre de manifestations de la nouvelle liberté. La dialectique contredit l'utopie anarchiste.

### **1.3 L'Acte manqué**

L'opération fondamentale de la psychanalyse est d'expliquer les gestes par l'inconscient. La critique de la psychanalyse entreprise par Michel Clouscard essaie d'expliquer la possibilité, l'apparition et l'évolution historique de l'inconscient et de la conscience. Dans cette perspective, la théorie de l'acte manqué est réinterprétée pour devenir plus tard un instrument d'analyse dans le cadre de l'anthropologie anticapitaliste développée dans *Le Capitalisme de la séduction*. Dans la théorie

freudienne classique, l'acte manqué est un désir refoulé qui sort au grand jour sous la forme d'une expression inconséquente<sup>9</sup>. Dans le mythe de Tristan, nous sommes devant un conflit classique entre deux désirs : la voie royale à côté du souverain, ou la retraite dans la forêt des deux adultères, qui, finalement échouent dans leur solitude amoureuse. Tristan est banni et Yseult est pardonnée. L'acte manqué qui décrit la liaison d'entre les deux est un engendrement réciproque du désir de l'interdit. Dans d'autres termes, pour exprimer leur désir, les deux amants souhaitent aussi son échec. C'est un désir mêlé au soulagement d'avoir finalement obéi une interdiction intériorisée. Le sens de l'amour-fou est de s'acheminer graduellement vers son renoncement.

« Tout le cheminement de l'amour-fou est alors dans ce glissement progressif : confondre, identifier le désir et les conditions insatisfaisantes de sa réalisation. C'est une culture du négatif, une exploitation éducative du principe du plaisir. C'est la fatalité contenue dans la répétition entropique : chaque moment de la dégénérescence du désir est quand même un moyen d'éprouver du plaisir ! Ça vaut mieux que rien. »<sup>10</sup>

La méthode phénoménologique de Clouscard présente cette culture du négatif, née aux débuts de la vie courtoise, comme la constitution de l'inconscient qui fait la conscience de l'homme moderne. L'amour-fou comme phénomène illustrateur de cette culture du négatif comporte trois moments : 1) le désir corporel ; 2) la psyché, reconnaissance et élan vers l'autre au point de s'oublier soi-même (l'opération du transfert) ; 3) l'agapè, le refus final de l'ordre du désir et la condescendance à l'égard de la psyché. Ces moments ont été incarnés dans la littérature par Don Juan, Mme de Rénal et Aliocha. L'imposition de cette culture du négatif est le récit de la geste de l'interdit dans la culture occidentale qui comporte quatre grandes époques :

1) La période primitive, où le sauvage ne peut accéder à l'existence que par l'interdit. Son existence est rendue possible par le système de parenté qui impose un code impératif, arbitraire et extérieur. Plusieurs codes sont possibles, mais tous sont catégoriques dans leur expression. Il n'est pas besoin d'un appareil d'Etat, car l'intérieur n'est que le reflet de l'extérieur. La société civile et son double mental, la conscience individuelle, n'existent pas.

---

<sup>9</sup> Sigmund Freud, *Introduction à la psychanalyse*, trad. par le Dr. S. Jankélévitch, Payot, Paris, 1923, p. 35-92. La psychopathologie de la vie quotidienne, trad. par le Dr. S. Jankélévitch, Payot, Paris, 1924.

<sup>10</sup> Michel Clouscard, *op. cit.*, p. 175.

2) Le christianisme primitif intériorise l'interdit comme conscience morale individuelle. L'interdit est élaboré par un rapport au transcendant qui d'une part produit les Tables de la Loi (semblables au code prohibitif du primitif), d'autre part, permet une reconnaissance charitable de l'autre (absente dans la vie sauvage). La politique est exclue, car le chrétien primitif refuse le réel, le domaine du César.

3) Le féodalisme par son mode de production confère une réalité à cette loi intériorisée et porteuse d'universalité. C'est l'exogamie monogamique institutionnalisée qui est la manifestation simultanée de l'ouverture amoureuse vers l'autre et de l'imposition de l'interdit légalisé. Le nouvel rapport à l'interdit n'est plus la soumission, mais l'amour.

4) La société postmoderne ou dans les mots de Clouscard celle du libéralisme social libertaire sera la première structure sociale dans l'histoire de l'humanité qui haïe l'interdit et qui se propose de l'abolir.

## 2. La critique idéologique

### 2.1 Du principe de plaisir au principe de gaspillage

La société contemporaine opère une abolition de l'interdit par extension absolue du domaine de la culture négative. Elle est devenue positive. Nous assistons à l'abandon du négatif qui faisait possible un phénomène comme l'amour-fou. Ce qui était auparavant secondaire, voué à l'échec, l'amour adultère qui sera le fondement de la frivolité courtoise et puis bourgeoise, devient central et absolu<sup>11</sup>. Comment se passe cette révolution anthropologique d'une importance égale avec celle de l'instauration de l'exogamie monogame à l'aube du Moyen-âge ou avec la révolution agricole et sédentarisée du néolithique ? Empruntant du vocabulaire psychanalytique, Clouscard explique cette mutation par un repositionnement du principe du plaisir qui ne sera plus contredit par le principe de la réalité<sup>12</sup>. Les concepts freudiens sont toujours « sociologisés » par notre interprète du mythe de Tristan et Yseult. Le conflit anhistorique entre un principe du plaisir et un principe de la réalité est transposé dans l'histoire. Le principe du plaisir devient le principe de consommation du corps qui échappe à la très ancienne éducation par

---

<sup>11</sup> Michel Clouscard, *Le Frivole et le Sérieux. Vers un nouveau progressisme*, Editions Libres-Halliers, Paris, 1973.

<sup>12</sup> Sigmund Freud, *Interprétation du rêve*, trad. Janine Altunian, Pierre Cotet, René Lainé, Alain Rauzy et François Robert, PUF, 2010, Chapitre VII.

le travail et par la politique. L'abandon de ces contraintes aura pour conséquence le maintien de l'individu dans un état d'immaturité qui permet sa participation au commun incivisme irresponsable, ciment de la nouvelle société de consommation. Cette société libérale, permissive et libertaire proclame la toute-puissance du principe du plaisir.<sup>13</sup> Ce principe ne peut plus s'exprimer par l'avoir, le sens vulgaire du « capital » réimposé de nos jours par Thomas Piketty<sup>14</sup>, car ramasser ou capitaliser des fortunes supposent certains efforts, un certain ascétisme apparenté à un sens puritain des devoirs et des privations décrit jadis par Max Weber. Fait inconcevable pour la bourgeoisie et le prolétariat classiques, la consommation n'est plus le fruit du travail.

Pour comprendre le nouvel agencement social, Clouscard descende vers une analyse ethnographique de nouveaux objets d'usage, le poster, le jeu de flipper ou le juke-box. Ce sont des gadgets. Les ancêtres aujourd'hui méprisés de nos portables, de nos *ipods*, de nos jeux vidéo. Le vétuste dressage du corps par l'apprentissage d'un métier ou par des l'action civique et politique des clubs pour les jeunes, des activités sportives, etc., est remplacé par une autorisation au gaspillage. Derrière ces objets anodins se cache la profonde transformation de l'Europe occidentale par le plan Marshall. Son analyse de la société française encore traditionnelle et profondément rurale, vaut encore plus pour la culture italienne, ou pour les deux pays frères ibériques, car ils ont subit les mêmes transformations avec un certain retard. Elle est également applicable sous plusieurs aspects à une Allemagne rendue exsangue par la guerre et la capitulation. Dans tous ces contextes, une économie de la rareté est remplacée par une culture et une économie de l'abondance enchevêtrées une à l'autre<sup>15</sup>. Les gadgets sont une manifestation et un symbole du surplus. On consomme des choses qu'on n'a pas produites et pour lesquelles on n'a pas travaillé. Leur fonctionnement relève de la mentalité magique. On ne sait pas comment elles fonctionnent ni comment elles ont été faites. Il suffisait du temps de Clouscard, dans la préhistoire de l'informatique d'appuyer sur un bouton, de nos jour sur une touche ou de glisser le doigt, pour les faire marcher. Sous certains aspects, ce discours semble rejoindre les thèmes de la décroissance. La réflexion de Clouscard vient peu après les efforts d'André Gorz et les rapports de Club de Rome<sup>16</sup> sur les limites de la croissance et la naissance de l'écologie politique. Mais lui, il différencie entre un mauvais usage et un bon usage de la technologie, autrement dit un

---

<sup>13</sup> Michel Clouscard, *Le Capitalisme de la séduction*, éd. cit., p. 30.

<sup>14</sup> *Le Capitale XXI<sup>e</sup> siècle*, Seuil, 2013.

<sup>15</sup> Michel Clouscard, *Le Capitalisme de la Séduction*, éd. cit., pp. 39-45.

<sup>16</sup> Les deux rapports Meadows : *Les limites à la croissance* (1972) et *Sortir de l'ère du gaspillage : demain* (1974).

usage idéologique et un usage utilitaire, ou encore une récupération corporatiste du progrès et son application quotidienne. D'une part il y a l'initiation de l'adolescent et la participation de l'adulte à la société de consommation, d'autre part c'est un bien d'équipement qui facilite la vie des classes laborieuses. Dans *Le capitalisme de la séduction*, l'auteur donne l'exemple du corporatisme de motards, où la moto est un luxe, un cadeau, un bien de standing, opposé à l'investissement du jeune travailleur dans une deux roues, qui sert à la famille ou à se rendre au boulot. Dans le second cas, il n'y a rien de magique dans le fonctionnement, car la gestion du pauvre oblige à des nombreuses opérations de bricolage et de démontage qui démystifient l'objet.<sup>17</sup> Mais les gadgets échappent à la possibilité d'un usage vertueux et, en dépit de l'angélisme prolétarien dont Clouscard est parfois la victime, les jeux mécaniques et plus tard les jeux électroniques ne sont pas absents des quartiers populaires.

### **1.2 La légalisation des drogues dures**

Mais la distinction entre un bon usage et un mauvais usage de la technologie n'est probablement pas la meilleure direction pour comprendre la pratique du plaisir dans la société néo-capitaliste. D'autres investigations semblent pointer vers des résultats différents. Il s'agit cette fois de la drogue. Sa consommation requiert un rituel. En premier lieu, il y a l'initiation et ses émotions, le passage d'un seuil, celui d'un monde interdit, d'une contrée hors-la-loi, le premier geste de la rébellion hippie qui renverse les règles du père, qui instaure la révolution de bons sentiments, du *flower power*, de l'imagination au pouvoir.

« Ineffables mimiques de l'impétrant. Papa dort mais la police veille. Va-t-il devenir un camé ? Mais les copains sont là. Vigilants, chaleureux : « Respire fort... attends... ça va venir. » Il y aura deux races. Ceux de la planète et les autres. Les initiés et les bourgeois. La plus belle icône du système : le hasch. Vous tirez sur le joint et vous entrez dans la résistance. L'usage de la drogue est la voie royale de l'intégration — subversive. Le meilleur usage de l'ambiguïté constitutive du système. »<sup>18</sup>

La première drogue à la mode dans la société occidentale d'après la guerre a été le hachich, qui a connu un usage toxicomaniaque à partir des années 1950, après avoir été un divertissement élitiste pour les écrivains de la fin du XIX<sup>e</sup>

---

<sup>17</sup> Michel Clouscard, *Le Capitalisme de la Séduction*, éd. cit., p. 193-195.

<sup>18</sup> Ibid., p. 123.

siècle, avec le célèbre *Club des Hachichis* initié à Paris par Théophile Gauthier<sup>19</sup>. Il y a un premier moment où la consommation de la résine du cannabis a été associée à un renouveau du romantisme, au poète maudit qui s'autodétruit parce qu'il est rejeté par la société, au révolté qui veut oublier dans l'ivresse les injustices sociales. Dans un deuxième temps, les médias répandent une nouvelle attitude devant le hasch. Il serait inoffensif. On pourrait le légaliser. Ces opinions correspondent à un nouveau stade de la consommation devenue un phénomène de masse. Mais alors les premiers révoltés du joint doivent être reconsidérés : ils n'ont jamais été sous une malédiction sociale, ils sont les parents de la consommation marginale de la nouvelle ère capitaliste. Quant à leurs illuminations causées par la drogue : elles ne font pas d'eux des poètes soumettant leurs corps à des expériences des psychotropes à la recherche d'une inspiration lyrique, mais elles sont la preuve de leur soumission idéologique corporelle et spirituelle. C'est une adhésion complète à la nouvelle société, une capitulation sans conditions devant l'ordre libéral libertaire de l'économie politique.

« Le drogué est l'essence même de la société de consommation. Alors que son image idéologique prétend le contraire. La drogue est le fétiche par excellence ». <sup>20</sup>

L'essence de la drogue n'est pas le vertige qu'il provoque, mais l'acte d'achat ritualisé, clandestin, sélectif de sa consommation. L'exaltation est provoquée par l'accomplissement d'une consommation pure, car il n'est peut pas et ne doit pas être payé avec l'argent du travail. Sa deuxième opérations publicitaire, après l'effondrement du mythe du poète incompris dans une consommation quasi banalisée, c'est l'image de la drogue comme lutte contre les interdits, comme libération de l'inconscient contre la répression stupide de la bourgeoisie (ou du stalinisme dans d'autres milieux et dans d'autres endroits). Le consommateur du hasch devient le symbole de l'innocence persécutée par le conformisme. Il incarne les pulsions authentiques et les rêves libérées devant un monde contrefait. Le danger n'est plus dans les effets secondaires de la drogue et de la dépendance, mais dans la répression policière.

Devant cette perspective, Michel Clouscard développe une autre théorie. Pour lui, le hasch peut donner dépendance et non pas par accident (overdose ou qualité douteuse du produit). Mais c'est une dépendance du geste social. Notre auteur s'avère dans sa théorie de la drogue plus matérialiste que Marx pour lequel

---

<sup>19</sup> Jean Dudagin, Patrice Nominé, « Toxicomanie: historique et classifications », in *Histoire, économie et société* : n°4/1988, Toxicomanie : alcool, tabac, drogue, p. 569-571.

<sup>20</sup> Michel Clouscard, *Le Capitalisme de la séduction*, éd. cit., p. 125.

le fétichisme du marché s'expliquait purement par les caractères sociaux de l'objet devenu marchandise<sup>21</sup>. Or pour Clouscard tout geste social et psychosocial laisse des traces organiques. Il propose un matérialisme « leibnizien » qui rend compte de l'infinitésimal<sup>22</sup>. L'accoutumance à la drogue est un fait organique, mais parce qu'il est un fait social et mental : toute la préparation, le danger qui l'entoure, la rencontre du dealer et le soutien des amis concourent à la création d'un plaisir. Et ce plaisir bien corporel demande répétition. C'est dans la nature du sensible de réitérer le sensible. Tous ce que le corps ressent est un dressage, une habitude déjà acquise :

« Le sensible se répète et se déborde lui-même. La sensation, produite, se reproduit. Constituée, elle devient une forme a priori du corps, un service organique. Elle ne veut qu'elle-même, la répétition. Prenez trois cerises dans un panier, tout le panier y passe. Abandonnez un paquet de bonbons à un bambin... L'appétit vient en mangeant. L'accoutumance commence à la première cigarette, au premier verre, à la première femme, à la première bouffe. »<sup>23</sup>

Alors le haschich est un fléau social, mais non pas parce qu'il serait nuisible à la santé, mais parce qu'il est une initiation à la nouvelle consommation et à la nouvelle société. C'est l'essence du système : extorsion de la plus-value en vue de la jouissance. La conclusion du sociologue de Poitiers peut paraître paradoxale : il est en faveur de l'interdiction des drogues douces, car du point de vue social leur propagation est catastrophique, mais il n'a rien contre les drogues dures. Nous pourrions même être conséquents avec sa démarche en demandant à la limite la légalisation de l'héroïne et la pénalisation sévère du cannabis. Si les drogues résistent dans un certain contexte social et culturel, l'opium en Orient, l'alcool en Occident, c'est parce qu'il a y un bon usage du connaisseur et un mauvaise usage du misérable qui cherche une évasion apparemment peu coûteuse.

« Une certaine culture des classes sociales dominantes permet d'accueillir toutes les expériences et même toutes les habitudes de la consommation mondaine. D'autres ne savent pas s'y prendre. La consommation les submerge, les déborde : ils ne sont pas faits pour ça, diront les habiles usagers du permissif. »<sup>24</sup>

---

<sup>21</sup> « ... la forme marchandise et le rapport de valeur des produits du travail dans lequel elle s'expose n'ont absolument rien à voir ni avec sa nature physique, ni avec les relations matérielles qui en résultent. C'est seulement le rapport social déterminé des hommes eux-mêmes qui prend ici pour eux la forme fantasmagorique d'un rapport entre choses. », Karl Marx, *Le Capital*, PUF, 1993, p. 83.

<sup>22</sup> Michel Clouscard, *Le Capitalisme de la Séduction*, *éd. cit.*, p. 131.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 132.

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 136.



Mais cet usage aristocratique de la drogue n'est pas celui du drogué contestataire. Il reste une consommation discrète du luxe, alors que la fête rock'n roll des rebelles, agrémentée du cannabis est la meilleure publicité du système. Si le père boit son whiskey dans son club, à l'abri du regard du peuple, le fils, la guitare à la main, remplit les salles des spectacles et les unes des médias. La révolte du fils n'est que la continuation du nouveau contact social qui lie la famille et la société. La nouvelle société impose un éclatement des couples, par liberté sexuelle octroyée au coureur des jupes et à la jeune diplômée, mais qui met en difficulté la femme au foyer, passée de la trentaine, trop tard plus études, avec des gosses en charge. Et ce père libéré passe un accord avec sa progéniture : « si tu as ton bac, tu l'auras, ta moto ». Tandis que dans la société traditionnelle, il y avait l'interdiction qui engendrait la névrose<sup>25</sup>, « le libéralisme avancé jusqu'à la social-démocratie »<sup>26</sup> impose un régime de la permission. L'avoir du père résout l'ancien problème ratifiant moralement et institutionnalisant la consommation libidinale du fils.

### 3. Névrose et oubli dans la social-démocratie libertaire

Michel Clouscard opère un détournement du commentaire lacanien sur la névrose<sup>27</sup> qui situait l'origine de la névrose non pas dans un geste d'interdiction des parents, mais dans la discordance entre ce que le sujet perçoit du père réel et

---

<sup>25</sup> Freud, *Introduction à la psychanalyse*. op. cit., p. 265 et suiv.

<sup>26</sup> Michel Clouscard, *Le Capitalisme de la séduction*, éd. cit. p. 206

<sup>27</sup> Jacques Lacan, *Le mythe individuel du névrosé ou poésie et vérité dans la névrose*, (1953) : « Nous posons que la situation la plus normativante du vécu originel du sujet moderne, sous la forme réduite qu'est la famille conjugale, est liée au fait que le père se trouve le représentant, l'incarnation, d'une fonction symbolique qui concentre en elle ce qu'il y a de plus essentiel dans d'autres structures culturelles, à savoir les jouissances paisibles, ou plutôt symboliques, culturellement déterminées et fondées, de l'amour de la mère, c'est-à-dire du pôle à quoi le sujet est lié par un lien, lui, incontestablement naturel. L'assomption de la fonction du père suppose une relation symbolique simple, où le symbolique recouvrirait pleinement le réel. Il faudrait que le père ne soit pas seulement le *nom-du-père*, mais qu'il représente dans toute sa plénitude la valeur symbolique cristallisée dans sa fonction. Or, il est clair que ce recouvrement du symbolique et du réel est absolument insaisissable. Au moins dans une structure sociale telle que la nôtre, le père est toujours, par quelque côté, un père discordant par rapport à sa fonction, un père carent, un père *humilié*, comme dirait M. Claudel. Il y a toujours une discordance extrêmement nette entre ce qui est perçu par le sujet sur le plan du réel et la fonction symbolique. C'est dans cet écart que gît ce qui fait que le complexe d'Œdipe a sa valeur – non pas du tout normativante, mais le plus souvent pathogène. » *Apud*. <http://aejcpp.free.fr/lacan/1953-00-00.htm>

la fonction symbolique du père. Alors que pour l'auteur du *Capitalisme de la séduction* la récompense accordée par le père au fils pour son intégration sociale (l'examen de baccalauréat) est permise par une falsification du principe de la réalité. La discordance lacanienne entre la réalité et la fonction symbolique est lue comme une identification usurpatrice : le père se présente comme symbole du principe de la réalité. Or, ce principe est incarné par le producteur. Le père en tant que fonction symbolique représente la classe profiteuse du travail du producteur. Le principe de réalité est pris en compte, mais pour être consommé et même ironisé par le gaspillage qui est le signe de l'élite de la consommation. Cette double opération typiquement clouscardienne de reprendre et de critiquer la psychanalyse lacanienne met en lumière quelques aspects de sa méthodologie. Premièrement, le philosophe resitue le problème de l'inconscient dans le plan collectif, refusant la possibilité d'une thérapie individuelle. Le structuralisme linguistique et l'ethnologie ont souvent fait ce reproche à la psychanalyse. Mais ces sciences sociales partagent avec la psychanalyse le même désintérêt pour la dimension historique de l'inconscient, du à une épistémologie néokantienne<sup>28</sup>. Deuxièmement, il place son enquête dans le cadre des rapports de production. Le refoulé, l'oublié dans cette histoire est le producteur. Le gadget est le symbole ultime de cet oubli. On ne sait pas comment ça fonctionne, on suppose qu'il vient de très loin, probablement la Chine, et son usage est purement ludique. L'étude se prolonge sur les espaces (les colonies de vacances, les clubs, les boîtes de nuit, les supermarchés, etc.) et les archétypes (la Jeunesse, l'Argent, la Beauté, la Vedette) de cette inconscient collectif.

Ce qui est profondément changé par rapports aux mythes classiques c'est l'effondrement de l'opposition sempiternelle entre l'âme et le monde. De l'amour de Tristan pour Yseult jusqu'au romanesque bourgeois axiomatisé par le scientisme freudien, la culture l'âme s'est opposée aux séductions du monde. Dans les hauts lieux de la consommation mondaine les battements du cœur et les intrigues économiques réalisent leur synthèse politique sous les lumières et les flashes des médias. La disparition de la psychanalyse annoncée par Clouscard est la conséquence du fait que rien n'est plus caché si l'observation se maintient dans le cadre strict de la consommation, mais aussi de l'incapacité de cette discipline de se rapporter au phénomène de la mondanité comme espace par excellence de la libido capitaliste. L'inconscient de la consommation est la production. Le non-dit des consommateurs est le monde des producteurs. Alors une psychanalyse de la société de la consommation serait une analyse des rapports de la production.

---

<sup>28</sup> Michel Clouscard, *l'Etre et le code. Le procès de production d'un ensemble précapitaliste*, Mouton, Paris, p. 17.