



STUDIA UNIVERSITATIS
BABEŞ-BOLYAI



PHILOSOPHIA

3/2021

ISSN (online): 2065-9407

ISSN-L: 2065-9407

STUDIA UNIVERSITATIS BABEŞ-BOLYAI PHILOSOPHIA

Vol. 66, No. 3, December 2021



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) License

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 JUDOVIŢZ (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 RAŢIU (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
Contact: 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 66 (LXVI) 2021
DECEMBER
3

PUBLISHED ONLINE: 2021-12-05
ISSUE DOI: 10.24193/subbphil.2021.3

STUDIA UNIVERSITATIS BABEȘ-BOLYAI PHILOSOPHIA

3

CONTENT – SOMMAIRE – INHALT – CUPRINS

Quel(s) usage(s) de la philosophie aujourd'hui ? *
Which use(s) of philosophy today?

- Anda FOURNEL, Samuel NEPTON, Camille ROELENS, Présentation – Usages et usagers philosophiques * *Presentation – Philosophical Uses and Users*..... 7
- Camille ROELENS, Les philosophies du *hygge* : entre héritage culturel et développement personnel face à la quête hypermoderne du bien-être individuel * *Hygge Philosophies: Between Cultural Heritage and Personal Development in the Face of the Hypermodern Quest for Individual Well-Being*..... 11
- Denis VERNANT, La philosophie en dialogue * *Philosophy in Dialogue* 33
- Mathieu GAGNON, Olivier MICHAUD, Le développement de la pensée critique des élèves : dans quelle mesure la pratique du dialogue philosophique se suffit-elle à elle-même ? * *The Development of Critical Thinking in Students: to What Extent the Practice of Philosophical Dialogue is Sufficient to Itself?* 45
- Anda FOURNEL, Que peut faire l'abduction dans le dialogue philosophique ? * *What Abduction Can Do in Philosophical Dialogue?* 71

- Claire POLO, Kristine LUND, La saisie émotive du *kairos* avec des enfants :
entre acte philosophique et geste didactique * *Emotional Grasping of the
Kairos in Children's Talk: between Philosophical Act and Didactical Gesture* 103
- Samuel NEPTON, Pourrait-on convaincre Platon du bien-fondé de la philosophie
pour enfants ? * *Could Plato be Convinced by the Merits of Philosophy for
Children?* 135

VARIA

- Rosa Maria MARAFIOTI, Die *Schwarzen Hefte*: ihre Rezeption, ihr Einfluss auf die
Wirkungsgeschichte des Denkens Martin Heideggers und ihre sachgemäße
Auslegungsweise * *The Black Notebooks: Their Reception, Their Influence on
the "History of Effects" of Martin Heidegger's Thought and the Appropriate
Way of Interpretation* 161
- Mindaugas BRIEDIS, Mariano NAVARRO, Imaginative Communication and Com-
munity: The Phenomenological-Enactive Approach to the Co-Constitution
of Public Phenomena..... 181
- Pankaj SINGH, Affordance Based Framework of Human Problem Solving:
A Nonrepresentational Alternative 193
- PIETER BUYS, Integrated Management Cybernetics as a Foundation for Organiza-
tional Resilience..... 219
- ANDREI SIMIONESCU-PANAIT, The Phenomenology of Elegance: An Outline 231

INTERVIEWS

- "To Live, as Much as Possible, According to Precepts of Philosophical Thinking
Means to Live by the Law of the Measure of Things". An Interview with
Prof. Ion Irimie (Maria SÂNGEORZAN)..... 247

BOOK REVIEW

- The "Inversion" of Life*. Book Review: Hongjian Wang, *Ontologie der Praxis bei
Martin Heidegger*, LIT Verlag 2020 (YIZHI PAN)..... 257

Issue Coordinators: Anda FOURNEL, Samuel NEPTON, Camille ROELENIS
Publishing Date: December 2021

PRÉSENTATION – USAGES ET USAGERS PHILOSOPHIQUES

*

PRESENTATION – PHILOSOPHICAL USES AND USERS

Les contributions du présent numéro ont répondu à notre appel autour de la thématique **Quel(s) usage(s) de la philosophie aujourd’hui ?**

Cette question de l’usage renvoie premièrement aux *pratiques philosophiques* existantes, établies, identifiées comme telles dans un contexte social, culturel, éducatif et/ou politique déterminé¹ – comme par exemple celui danois évoqué dans le premier article de ce numéro. Ces pratiques peuvent être considérées comme des réalisations de la pensée philosophique (une philosophie en usage), telles qu’elles se concrétisent à travers le discours, sous forme écrite ou orale, monologuée ou dialoguée (écrits philosophiques, cours de philosophie, pratique de discussion philosophique avec publics scolaires ou publics non-avertis à philosopher, etc.). En second lieu, la question de l’usage de la philosophie peut être scrutée à la lumière de ses *fonctions* (l’utilité de la philosophie). Pour quoi et pour qui la philosophie serait-elle alors utile ? Plusieurs réponses peuvent s’envisager. Utile à elle-même, s’il est encore possible d’affirmer que faire de la philosophie peut avoir une finalité intrinsèque. Utile à d’autres disciplines, en mettant à leur disposition ses outils, ses méthodes, son regard. Utile « à rien », comme disait Jankélévitch, c’est-à-dire somme toute gratuite. A moins qu’elle ne serve simplement qu’à être pratiquée : « *la philosophie c’est fait pour que l’on en fasse, c’est pas fait pour qu’on en parle* »². Utile pour qui ? Pour l’individu, pour la formation de la pensée et le bien-être individuel. Utile à la société pour former des citoyens réfléchis et pour permettre au public de comprendre et maintenir l’ordre social existant. Utile pour autrui avec qui le sujet entre en dialogue, pour l’entraîner à penser, pour tisser des liens ou pour lui

¹ La centration de notre dossier sur la philosophie occidentale ne vaut pas absence d’intérêt pour d’autres traditions philosophiques, mais reflète – ce qui interroge en soi – le type de réception que notre appel a suscité. D’autres contributions auraient pu étendre la réflexion à d’autres sociétés, d’autres philosophies (orientales, africaines, etc.) pour une compréhension plus large de l’usage de la philosophie dans des contextes sociaux, culturels et politiques variés.

² Vladimir Jankélévitch, invité dans l’émission d’Antenne 2, *Apostrophes* n°220, en 1980, animée par Bernard Pivot : le thème était : « A quoi servent les philosophes ? » Voir <https://youtu.be/yDnL6r6ozBg>



faire découvrir la philosophie. Utile à l'humanité³, représentant à ce titre ce qui fait le caractère humain de la discipline au-delà de qui la pratique, ou de comment la philosophie est pratiquée ?

Au vu de ces enjeux et aspirations, il paraît non seulement pertinent mais même indispensable de regarder de près ces différents usages ainsi que la manière dont les usagers accueillent, s'approprient et s'emparent de la (des) pratique(s) de la philosophie.

Plusieurs questions se font jour à cet effet. Si l'on admet que la philosophie joue *ou* doit jouer un rôle dans la vie de la cité, à quels besoins pourrait-elle répondre et quelles promesses ferait-elle ? Que penser des auteurs qui instrumentalisent la philosophie en lui prodiguant nombre de bienfaits ? Que penser des innombrables traités qui promettent le bonheur et le mieux-vivre en réinterprétant Spinoza, les stoïciens ou telle ou telle sagesse qui serait ancrée dans une culture particulière : sont-ils utiles ? De même, que faut-il penser des différentes approches, telles que la pratique de dialogues philosophiques avec les enfants, qui attribuent à la philosophie des vertus, allant de la formation à la pensée critique à l'enseignement de la démocratie, en passant par le développement de l'empathie jusqu'à l'élaboration et au maintien de l'intégrité des enfants ? De telles applications de la philosophie restent-elles dans le champ de la pensée philosophique ? Sont-elles utiles et bénéfiques pour leur public ? Parviennent-elles à éviter tout usage discutable de la philosophie ?

Les contributeurs de ce numéro ont répondu à ces différentes interrogations sur les *usages effectifs de la philosophie* aujourd'hui, en déployant leur proposition autour d'une ou de plusieurs des questions suivantes : pourquoi faire de la philosophie ? comment la pratiquer ? quel est le public visé ?

Pourquoi faire de la philosophie ? A un premier niveau, la réponse pourrait être pour s'épanouir individuellement, en adoptant une philosophie de vie comme celle du *hygge*, développée dans le contexte danois, et scrutée minutieusement par **Camille Roelens** dans son article : « **Les philosophies du *hygge* : entre héritage culturel et développement personnel face à la quête hypermoderne du bien-être individuel** ». Après un premier travail de promotion des ouvrages de développement personnel permettant de mettre en avant les vertus de *hygge*, l'auteur propose une analyse critique de cette littérature grise qui, bien qu'elle échappe à la rigueur scientifique, elle témoigne cependant à la fois d'un héritage culturel et des besoins subjectifs en lien avec la sphère des préoccupations de l'hypermodernité démocratique

³ Voir Denis Vernant : « Que peut la philosophie aujourd'hui ? » in Jean-Yves Béziau éd., *Philosophia Maravilhosa*, Inaugural Issue, december 2020, *Journal of the Brazilian Academy of Philosophy* (à paraître).

occidentale. Ce à quoi Camille Roelens nous invite, à un second niveau, en interrogeant le pourquoi du philosopher aujourd'hui, est une prise de conscience du rôle de la philosophie en tant que travail intellectuel et scientifique de médiation, sans rien perdre de sa spécificité et son expertise, mais permettant au grand public d'accéder à une meilleure compréhension du monde problématique dans lequel il vit.

L'accès du grand public à la philosophie est traité également dans les cinq autres contributions qui composent ce numéro, toutes s'intéressant, sous des aspects différents, à la pratique de la philosophie en contexte scolaire, issue du courant éducatif *Philosophy for children*.

Dans sa contribution sur la « **Philosophie en dialogue** », Denis Vernant s'intéresse à ces pratiques pédagogiques qui s'appuient dans leur mise en œuvre sur la méthode du dialogue, et interroge la manière dont elles sont conduites. Si l'auteur ne conteste pas les apports et l'intérêt de la discussion philosophique dans la formation des élèves, du primaire au lycée, dont l'exercice du doute, la réflexion critique, la liberté de pensée, il met néanmoins en garde contre toute tentative d'improvisation dans l'exercice philosophique ou de manipulation, consciente ou inconsciente, du processus créatif du dialogue. Denis Vernant pose ainsi la question du comment bien pratiquer la philosophie à l'école. L'auteur précise dès lors quel type de philosophie peut être pratiqué dans de tels contextes et ce qu'il peut apporter aux élèves et aux lycéens en termes de méthodes et de contenus.

Cette question de l'apport du dialogue philosophique et de son contexte est également abordée par Mathieu Gagnon et Olivier Michaud dans leur contribution : « **Le développement de la pensée critique des élèves : dans quelle mesure la pratique du dialogue philosophique se suffit-elle à elle-même ?** ». Alors que le développement de la pensée critique est présenté par les théoriciens de la philosophie pour enfants comme l'une des principales raisons d'intégrer cette pratique au curriculum de l'école, les auteurs ont cherché à déterminer si les habiletés cognitives développés lors de ces ateliers dialogiques sont réellement réinvesties dans d'autres contextes scolaires. Or, en s'appuyant à la fois sur les résultats de recherches existantes dans la littérature de même que sur leurs propres recherches, les auteurs soulèvent divers enjeux à l'égard d'une mobilisation dite « transversale » de la pensée critique. Les auteurs concluent en proposant quelques éléments qui devraient être pris en considération lorsque vient le temps de *pratiquer* le dialogue philosophique avec des enfants afin de favoriser chez ces derniers le développement d'une pensée critique.

À cette recherche du *comment philosopher*, Anda Fournel apporte sa contribution en explorant la question : « **Que peut faire l'abduction dans le dialogue philosophique ?** ». Partant de la définition que fait Charles Sanders Peirce de

l'abduction, comme étant à la fois un processus de formation d'hypothèses nécessaires pour explorer des zones inconnues du savoir, ainsi qu'une véritable méthode scientifique associée à l'enquête, elle se demande si l'abduction pourrait servir de méthode appropriée à une enquête de type philosophique. Si tel est le cas, alors de quelle manière et en vue de quels résultats ? Pour examiner l'utilité de l'abduction dans le dialogue philosophique, sous l'angle de son pouvoir de découverte et d'exigence logique, l'autrice s'est intéressée à ses usages dans les « communautés de recherche philosophique ». Son analyse propose ainsi de mettre en lumière les avantages et les limites qu'implique une approche du philosophe faisant appel à la méthode abductive.

Avec leur proposition sur « **La saisie émotive du *kairos* avec des enfants : entre acte philosophique et geste didactique** », Claire Polo et Kristine Lund perpétuent cette recherche du *comment philosopher* en abordant l'un des gestes essentiels d'animation du dialogue philosophique avec des enfants qui consiste à saisir dans leurs propos la parole opportune, le *kairos*, et à rebondir dessus pour faire avancer le raisonnement. Leur contribution révèle et exploite cette tension entre les visées d'enquête et éducative de la philosophie pour enfants, entre l'utilité à quelque chose et l'utilité *pour* les enfants. Les autrices proposent à cet égard, à partir de l'analyse de pratiques expertes, une typologie de la saisie *émotive* du *kairos*. En étudiant ce rôle, voire cette *utilité* de l'émotion dans la recherche philosophique avec les jeunes, elles soulignent comment, au-delà de l'effet de surprise, la régulation, en permettant d'accueillir, de partager ses affects, puis de les faire évoluer en émerveillement, étonnement ou doute, est décisive pour le devenir d'une idée nouvelle.

En terminant, avec sa contribution « **Pourrait-on convaincre Platon du bien-fondé de la philosophie pour enfants ?** », Samuel Nepton s'intéresse à la question de l'*âge du philosophe* et questionne l'exclusion traditionnelle de l'enfance du domaine philosophique héritée de l'œuvre de Platon. Pour ce dernier et la grande majorité des philosophes qui le suivront, la philosophie apparaît comme une entreprise très sérieuse et trop complexe pour que des enfants puissent y prendre part sans en détourner le sens. Ce n'est donc pas tout le monde qui peut philosopher. Toutefois, l'auteur avance l'hypothèse selon laquelle il y aurait une ouverture chez le père de la tradition philosophique occidentale pour une approche ludique et démocratique de la philosophie : une approche qui serait non seulement accessible à tous, qui la décrocherait de sa branche élitiste pour la tendre aux enfants, mais également *utile* pour tous en tant qu'elle viserait à élaborer et à maintenir son intégrité.

Bonne lecture.

Anda FURNEL, Samuel NEPTON et Camille ROELENS

LES PHILOSOPHIES DU *HYGGE* : ENTRE HÉRITAGE CULTUREL ET DÉVELOPPEMENT PERSONNEL FACE À LA QUÊTE HYPERMODERNE DU BIEN-ÊTRE INDIVIDUEL

CAMILLE ROELENS¹

ABSTRACT. *Hygge Philosophies: Between Cultural Heritage and Personal Development in the Face of the Hypermodern Quest for Individual Well-Being.* In this article, we are interested in *hygge*, often presented as a Danish philosophy of life. We question *hygge* as it is portrayed and listed in personal development literature (1). We suggest that, in the contemporary Western democratic context, *hygge* touches on both a part of Danish cultural heritage and a sphere of concerns typical of Western democratic hypermodernity (2). A concluding section will allow us to make some generalizations about the stakes of intellectual work in our societies in the XXIst century and the contributions that philosophers can make (3).

Keywords: *hygge*, individualism, democracy, well-being, personal development

Dans cet article, nous faisons le choix de saisir le thème du présent dossier en nous intéressant à une notion : se présentant explicitement comme *philosophie de vie* ; échappant pourtant largement encore au champ de publication de la philosophie académique ; revendiquant pourtant à la fois une profondeur d’ancrage historique et culturelle et une capacité particulière à apaiser les tourments qui sont ceux de la condition humaine hypermoderne² dans un nouveau monde démocratique que l’on peut définir comme société des individus³.

¹ Docteur en philosophie de l’éducation, éthicien, chercheur au Centre Interdisciplinaire de Recherche en Éthique, Université de Lausanne (Suisse). Secrétaire de la SOFPHIED (Société Francophone de Philosophie de l’Éducation) et co-secrétaire de l’AECSE (Association des Enseignant.e.s et Chercheur.e.s en Sciences de l’Éducation). E-mail : camille.roelens@unil.ch

² M. Gauchet, « Essais de psychologie contemporaine I et II », *La démocratie contre elle-même*, France, 2002, pp. 229-295. Voir aussi sur ce point : C. Roelens, « Vers un individualisme substantiel : images de l’enfant et sagesse de l’individualisation. Une lecture de Marcel Gauchet », *Le Télémaque*, n° 56, 2019, p. 43-55.

³ M. Gauchet, *Le nouveau monde. L’avènement de la démocratie IV*, Gallimard, 2017.



Cette notion n'est autre que le *hygge*, devenue ces dix dernières années un véritable phénomène éditorial dans les domaines du développement personnel⁴, de la littérature⁵ et des loisirs créatifs⁶, brefs de ce que l'on nomme parfois, par opposition à la littérature scientifique, la *littérature grise*. Ramené à son épure définitoire, ce terme désigne une tradition danoise, un mode de rapport à soi et aux autres structuré autour des notions de bien-être et de confort, dont Louisa Thomsen Brits donne la définition suivante :

Le *hygge* (prononcez [heu-gue]) c'est savoir être présent et être ensemble. C'est un sentiment de chaleur, de sécurité, de réconfort et de protection. Le *hygge* est une expérience d'individualité et de communion avec les personnes et les lieux qui nous ancrent et nous affirment, nous donnent du courage et nous consolent. Le *hygge* est une invitation à l'intimité et à la connexion. C'est un sentiment d'engagement, d'appartenance au moment et à la communauté ; un sentiment d'abondance et de contentement. La philosophie du *hygge* est d'être plutôt qu'avoir.⁷

Il y aurait donc, en tout cas les auteurs qui en traitent le revendiquent, une philosophie du *hygge*, ou plutôt – est-il permis de penser à les lire dans leur diversité – des *philosophies du hygge*. Leur ambition n'est rien moins que de proposer tout un mode de vie individuelle et collective, non plus sur les tons moralistes et paternalistes des grandes éthiques qu'Ogien appelle maximalistes⁸, mais dans une perspective prudentielle actualisée au prisme de l'*ethos* démocratique contemporain (soit une expertise dans l'usage des moyens de réussir la quête hypermoderne du bien-être individuel dans un monde complexe⁹). Il nous semble donc intéressant de

⁴ M. Rydhal, *Heureux comme un Danois*, Grasset & Fasquelle, 2014 ; L. Thomsen Brits, *Hygge. L'art du bonheur à la danoise*, Robert Laffont, 2016 ; M. Wiking, *Le livre du hygge. Mieux vivre : la méthode danoise*, First, 2016 ; P. Edberg, *Hygge. Se réjouir des choses simples*, Dunod, 2017.

⁵ C. Christensen, *Hygge and kisses. Une anglaise, un danois, de l'amour... et pas mal de cupcakes !*, Eyrolles, 2018 ; C. Franc, *Mission Hygge*, Pocket 2019 ; C. Camden, *Hygge Christmas*, KDP/Amazon, 2020.

⁶ B. Aurell, *Hygge. L'art de vivre à la scandinave*, Grund, 2017 ; B. Dahl, *La cuisine hygge. Les recettes danoises du bonheur*, Solar, 2017 ; J. Jackson, E. Larsen, et C. Vaudrey, *La magie du Hygge. Mettez de la douceur nordique dans votre vie*, Contre-dires, 2017 ; V. Robert, *Les clés du bonheur qui vient du Nord. Hygge, lagom : le bien-être contagieux !* LEDUC.S, 2017 ; V. Cinier, *Mon cahier Hygge happy thérapie*, Solar, 2020 ; L. Lindgren, L. et I. Olsen, *Le livre du Hygge. L'art danois de créer des habitudes de confort, de joie et de bonheur*, House Press Publishing, 2021.

⁷ L. Thomsen Brits, *Hygge. L'art du bonheur à la danoise*, Robert Laffont, 2016, p. 9.

⁸ R. Ogien, *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*, Gallimard, 2007.

⁹ Nous avons notamment précisé ce point dans : C. Roelens, « Couler, surfer ou naviguer dans un monde liquide et accéléré ? Critique de la patience à l'horizon d'une éthique de l'autonomie », *Revue française d'éthique appliquée*, n° 9, 2020, p. 59-73.

chercher à mieux comprendre ce qu'est le *hygge*, ce qui fait son succès, et, le cas échéant, ses limites. Cela s'inscrit dans le cadre plus vaste de nos recherches de philosophie politique, morale et de l'éducation/formation autour de l'individualisme démocratique contemporain et du défi que représente aujourd'hui pour chacun le devenir autonome¹⁰. Cette démarche peut aussi combler un vide relatif – à notre connaissance – de publications académiques consacrées au *hygge* hors Danemark, exception faite de quelques approches anglophones, par exemple sous l'angle du *soft-power* économique¹¹.

Une première partie nous permettra d'explorer et de questionner le *hygge* tel qu'il se développe, c'est-à-dire tel que les ouvrages de développement personnel en faisant la promotion en dressent le portrait et en listent les vertus.

Une deuxième partie nous permettra de suggérer que ce qu'est le *hygge* dans le contexte démocratique occidental contemporain touche à la fois à une part de l'héritage culturel danois et à une sphère de préoccupations typiques de l'hypermodernité démocratique occidentale. Le *hygge*, philosophie pour la vie ou effet d'opportunité dans un monde problématique¹² ? C'est ce que nous tâcherons de contribuer à éclaircir.

Enfin, une ouverture conclusive nous permettra de tenter, à partir de ce cas d'étude que constitue le *hygge*, une forme de montée en généralités, touchant aux enjeux du travail intellectuel dans nos sociétés au XXI^{ème} siècle et aux contributions pouvant être celles des philosophes dans ce cadre.

1. Le *hygge* tel qu'il se développe

Les ouvrages que nous avons lu dans le cadre de la présente étude présentent des éléments structurants et définitoires du *hygge* qui sont à la fois largement redondants si on les considère en bloc, et très diversifiés si on les examine en détail¹³. Ce qui suit ne prétend donc pas à l'exhaustivité ni à l'appui sur

¹⁰ P. Foray, *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*, ESF, 2016.

¹¹ Soit quelque chose que l'on peut définir ici comme une compétition économique et une lutte d'influence symbolique entre états et modèles dans un contexte géopolitique pacifié, mais aussi un cadre de prégnance croissante des enjeux liés au capitalisme culturel. Voir : J.-P. Howell et T. Sundberg, « Towards an Affective Geopolitics: Soft Power and the Danish Notion of *Hygge* », dans *Environment, Space, Place*, Zeta Books, 2015.

¹² M. Fabre, *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Presses Universitaires de France, 2011 ; M. Fabre, *Un avenir problématique. Éducation et responsabilité d'après Hans Jonas*, Raisons et Passions, 2021.

¹³ Ayant-nous même commencé par la lecture des ouvrages de Meik Wiking et de Thomsen Brits, on notera qu'ils sont bien plus cités ci-après que les deux autres du même registre dus à Malene Rydahl et Pia Hedberg mobilisés plus ponctuellement pour apporter des compléments et/ou des éléments originaux le cas échéant.

un seul mode de catégorisation qui serait pratiqué par les auteurs concernés, mais plutôt à proposer un panorama suffisamment clair des principaux domaines dans lesquels leurs présentations du *hygge*, et argumentations en faveur de sa pertinence aujourd'hui, se déploient.

Il faut avant tout noter que l'ensemble des auteurs considérés ici pour leurs publications francophones sur le *hygge* en soulignent la dimension apaisante, par sa capacité à produire un sentiment de sécurité qui permet à la fois d'« habiter le monde »¹⁴ tel qu'il est, de disposer d'un « élément de stabilité dans un monde fluctuant »¹⁵, et de ne pas céder aux angoisses que certaines facettes de ce monde pourraient induire. Il est manière d'être à la fois coupé et conscient de ce qui nous entoure¹⁶. Pour le dire autrement, suspendre une course à « l'accomplissement de soi »¹⁷ pour se découvrir dans l'être là et non le « se projeter ailleurs », sans répit. Et Thomsen Brits de citer Soren Kierkegaard : « La plupart des hommes sont pris dans une quête si haletante du plaisir qu'ils passent devant sans en jouir »¹⁸. Wiking, lui, résume ces éléments ainsi : « La vie peut sembler stressante, dangereuse et injuste. Elle tourne souvent autour de l'argent et du statut social. Mais la vie n'est rien de tout cela dans les moments de *hygge* »¹⁹. J.F. Hansen, pour sa part, propose la définition suivante : « Le *hygge* implique confort, intimité, sentiment de bien-être et un état d'esprit détendu »²⁰.

Pour ce faire, plusieurs dimensions de l'existence individuelle et collective paraissent particulièrement mises en avant. Nous pouvons ainsi noter que le *hygge* fait signe vers un certain type de rapport des individus au temps et à l'inscription de leurs propres expériences dans la durée. Un extrait significatif nous semble ici être celui où Wiking écrit :

Selon l'étude "Nostalgie : contenu, déclencheurs, fonction" parue dans le Journal of Personality and Social Psychology (novembre 2006), la nostalgie produit des sentiments positifs, renforce les souvenirs et le sentiment d'être aimé, et stimule l'estime de soi. Alors si bonheur et *hygge* sont définitivement en rapport avec le maintenant, les deux peuvent aussi être prévus et préservés. Le *hygge* et le bonheur ont un passé et un futur, au même titre qu'un présent.²¹

¹⁴ L. Thomsen Brits, *Hygge. L'art du bonheur à la danoise*, Robert Laffont, 2016, p. 72.

¹⁵ *Ibid.*, p. 74.

¹⁶ *Ibid.*, p. 64.

¹⁷ M. Wiking, *Le livre du hygge. Mieux vivre : la méthode danoise*, First, 2016, p. 276-278.

¹⁸ L. Thomsen Brits, *Hygge. L'art du bonheur à la danoise*, Robert Laffont, 2016, p. 13.

¹⁹ Cité par M. Wiking, *Le livre du hygge. Mieux vivre : la méthode danoise*, First, 2016, p. 230.

²⁰ Cité par L. Thomsen Brits, *Hygge. L'art du bonheur à la danoise*, Robert Laffont, 2016, p. 79.

²¹ M. Wiking, *Le livre du hygge. Mieux vivre : la méthode danoise*, First, 2016, p. 281.

Ce thème est d'ailleurs transversal dans son ouvrage, par le prisme du fonctionnement cérébral²² ou de la madeleine de Proust, surtout lorsque cette dernière « nous rappelle un état que nous avons connu quand nous nous sentions entièrement en sécurité »²³. Le même positionnement se retrouve chez Thomsen Brits²⁴ comme chez Rydahl, avec toujours une articulation autour d'un même schème : la mémoire individuelle est ce qui permet à la fois un rapport individualisé et situé au passé, et est source d'autonomie en cela qu'elle permet de s'apaiser soi-même, en référence à un souvenir heureux. Ce passé n'est donc pas prescriptif de l'agir individuel (comme l'a pu être la tradition), mais au contraire accompagne l'autonomie et la construction du bien-être individuel dans le présent.

Autre point redondant dans les différents ouvrages considérés : la connexion entre ce mode de rapport au temps et, d'une part, l'idée de modestie de l'existence ou de sobriété heureuse, ainsi que le soutient, par exemple, le chercheur danois en anthropologie sociale Jeppe Trolle Linnet²⁵, et d'autre part la quasi sacralisation des temps familiaux et amicaux et des relations qui s'y nouent. Wiking écrit ainsi que le « *hygge* est humble et lent. C'est choisir le rustique au lieu du neuf, le simple au lieu du raffiné, et l'ambiance plutôt que l'excitation. (...) La simplicité et la modestie sont essentielles au *hygge* »²⁶. L'expérience qu'il évoque du premier ministre danois Rasmussen²⁷, qui vit sa popularité vis-à-vis de son électorat renforcé par la priorité qu'il donna publiquement au bien-être de sa famille²⁸ sur la gestion des affaires du pays (en se référant entre autres au *hygge*) nous semble en cela signifiante. Dans le même esprit, Edberg cite elle aussi Jeppe Trolle Linnet et son insistance sur le lien entre le *hygge* et l'idée d'un

"habitat sûr ; l'expérience du confort et de la joie, particulièrement à la maison et en famille ; un tempérament attentionné envers les autres, comme par exemple les enfants ; un type de comportement civilisé facile à vivre, qui apaise et met les

²² *Ibid.*, p. 83.

²³ *Ibid.*, p. 261.

²⁴ L. Thomsen Brits, *Hygge. L'art du bonheur à la danoise*, Robert Laffont, 2016, p. 118-120.

²⁵ Cité par M. Rydhal, *Heureux comme un Danois*, Grasset & Fasquelle, 2014, p. 109, il est présenté comme un des spécialistes danois de l'étude du phénomène du *hygge*.

²⁶ M. Wiking, *Le livre du hygge. Mieux vivre : la méthode danoise*, First, 2016, p. 176.

²⁷ *Ibid.*, p. 103-104.

²⁸ Notons à ce titre que le Danemark est parmi les pays où les pères affirment prendre la plus grande part dans l'ensemble des tâches familiales, domestiques et éducatives, et si une dynamique cousine a conduit, en Norvège, à l'émergence du concept de *Myke Menn* visant à une nouvelle définition de la masculinité dans laquelle la disparition de la discrimination genrée des tâches ne serait plus vécue comme à amoindrissement de l'« homme viril » mais comme un accomplissement de l'« homme-doux » (sens littéral du terme *myke menn*).

autres en confiance ; une maison propre et bien tenue qui ne vise pas la splendeur ou dont le style n'est pas excessif". Le *hygge* est un concept qui ne vise aucune classe sociale particulière et qui invite tout le monde à participer²⁹.

Les références à l'importance donnée aux temps de jeu en famille et au-delà nous paraît aller dans le même sens. Wiking explique ainsi le lien entre jeux de société et *hygge* en insistant sur le fait que le jeu est « ...une activité sociale. Nous jouons ensemble. Nous créons des souvenirs communs et renforçons nos liens »³⁰. Il corrèle de plus cette dimension ludique et le bonheur qu'elle procure à l'efficacité cognitive, en prenant par exemple appui sur une étude menée sur ce thème par Alan Krueger à Princeton³¹. Le *hygge* est ainsi présenté comme étant porteur de sollicitude. Il renferme pour les auteurs qui le promeuvent la présomption d'un prendre soin, que Thomsen Brits met en avant en citant cette phrase d'Emily Dickinson : « Je me suis sentie protégée en vous parlant »³². Le *hygge* est aussi « prévenance spontanée » et art « d'étendre sa propre zone de confort pour y inclure d'autres personnes »³³, ce qui cultive ce sentiment de sécurité où chacun se sent autorisé à s'assumer comme auteur de ses choix et de ses initiatives.

Enfin, le *hygge* semble en un sens réaliser en d'autres temps et d'autres lieux l'espoir passé d'Alexis de Tocqueville³⁴ consistant à valoriser les meilleurs aspects de l'égalisation des conditions et de l'individualisme démocratique tout en évitant ce qu'il en nommait volontiers les mauvais penchants ou les dangereuses tendances.

Le concept d'« égalité » est mis en avant par l'ensemble des auteurs considérés parlant du *hygge*. Deux éléments sont particulièrement présents, à savoir l'égalité hommes/femmes et la notion d'égalité des chances. Rydahl consacre un chapitre entier³⁵ à la première comme à la seconde³⁶. Thomsen Brits, dans un sous-chapitre intitulé « Société égalitaire », dit à la fois du *hygge* qu'il est porteur d'un sentiment de responsabilité de chacun envers un modèle relativement égalitaire et très

²⁹ P. Edberg, *Hygge. Se réjouir des choses simples*, Dunod, 2017, p. 33.

³⁰ M. Wiking, *Le livre du hygge. Mieux vivre : la méthode danoise*, First, 2016, p. 180.

³¹ *Ibid.*, p. 196-197.

³² L. Thomsen Brits, *Hygge. L'art du bonheur à la danoise*, Robert Laffont, 2016, p. 58.

³³ M. Wiking, *Le livre du hygge. Mieux vivre : la méthode danoise*, First, 2016, p. 55.

³⁴ A. Tocqueville, *De la Démocratie en Amérique (tomes 1 et 2)*, Garnier-Flammarion, 1981. On lira ici notamment avec profit : R. Boudon, *Tocqueville aujourd'hui*, Odile Jacob, 2005 ; M. Gauchet, « Tocqueville, l'Amérique et nous. Sur la genèse des sociétés démocratiques », *Libre*, n° 7, 1980, p. 43-120 ; P. Manent, *Tocqueville et la nature de la démocratie*, Gallimard, 2006.

³⁵ M. Rydhal, *Heureux comme un Danois*, Grasset & Fasquelle, 2014, p. 147-163.

³⁶ *Ibid.*, p. 71-79.

distributif³⁷ et va jusqu'à parler de « véhicule de contrôle social »³⁸ permettant une « sanction non agressive » par l'humour adressé à qui viserait à accroître des inégalités à son profit. Plus général, Wiking écrit : « l'égalité est un élément important du *hygge* – une caractéristique profondément ancrée dans la culture danoise »³⁹.

Parvenir à marier authenticité et individualisme démocratique – ainsi qu'un auteur comme Charles Taylor a pu le souhaiter sur la base de sa propre lecture de Tocqueville et des néo-tocquevilliens contemporains⁴⁰ – paraît également un idéal central du *hygge*. Thomsen Brits développe largement ce thème de l'authenticité dans l'être-soi, articulant son propos autour des citations de Kierkegaard : « Le plus grand danger, la perte de soi, peut se produire ici-bas, sans le moindre bruit, comme si ce n'était rien ». Elle note plus loin que « la forme la plus répandue du désespoir est de ne pas être qui nous sommes ». Le bonheur dépendrait au contraire d'une capacité de conciliation pragmatique des enjeux contemporains parfois contradictoires, ou pour le dire autrement d'allier lucidité et « idéalisme réaliste »⁴¹, lequel serait lui aussi constitutif du *hygge* et du type de relations humaines qu'il promeut. La bienveillance nous semble en être le maître mot⁴². Véritable « politesse » du *hygge*, elle situe les rapports interpersonnels dans une présomption d'acceptation respectueuse des particularités individuelles comme dans l'authenticité.

L'idée d'un mode culturel, régulation horizontale des relations et passions démocratiques, alliant communauté relative des fins et autonomie relative des moyens, le tout dans une conjonction symbiotique et harmonieuse, semble ainsi omniprésente dans l'appréhension proposée du *hygge* dans les ouvrages étudiés. Cela va jusqu'à s'inscrire dans la référence à des règles fictives, appelées « Loi de Jante »⁴³, conçues en vue du but suivant : « protéger le privilège de l'individualisme tout en créant une société où chacun s'épanouit »⁴⁴. Hedberg écrit pour sa part :

³⁷ L. Thomsen Brits, *Hygge. L'art du bonheur à la danoise*, Robert Laffont, 2016, p. 49-50.

³⁸ *Ibid.*, p. 52.

³⁹ M. Wiking, *Le livre du hygge. Mieux vivre : la méthode danoise*, First, 2016, p. 55.

⁴⁰ C. Taylor, *Le malaise de la modernité*, Éditions du Cerf, 2015. Voir aussi l'éclairante lecture des thèses tayloriennes sur ce point dans : J.-F. Spitz, « L'individualisme peut-il être un idéal ? », *Critique*, n°552, 1993, p. 259-281.

⁴¹ M. Rydhal, *Heureux comme un Danois*, Grasset & Fasquelle, 2014, p. 181.

⁴² L. Thomsen Brits, *Hygge. L'art du bonheur à la danoise*, Robert Laffont, 2016, p. 33 et p. 48 ; M. Wiking, *Le livre du hygge. Mieux vivre : la méthode danoise*, First, 2016, p. 61-62.

⁴³ Renvoyant à l'œuvre littéraire d'Askel Sandemose, en particulier à : *Un fugitif recoupe ses traces. Récit de l'enfance d'un meurtrier*, Presses universitaires de Caen, 2014. Voir ici : L. Thomsen Brits, *Hygge. L'art du bonheur à la danoise*, Robert Laffont, 2016, p. 52-53.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 53.

Le respect des Danois vis-à-vis des choses simples est lié au concept de *Janteloven* (la loi de Jante), qui stipule qu'une personne ne vaut pas mieux qu'une autre. Ce concept est à la fois méprisé et respecté au Danemark et nous laisse face à une contradiction. D'un côté, l'individualisme nous pousse à exprimer nos personnalités uniques et hautes en couleur et à nous efforcer d'atteindre le succès. D'un autre côté, la *Janteloven* prône une société basée sur l'égalité, où la compétition n'est pas nécessaire, puisque tout le monde est traité de la même façon. Personne n'est jugé en fonction du métier qu'il exerce ; Tout ce qui compte, c'est d'être heureux. C'est une des raisons pour lesquelles les Danois souffrent moins de déception et sont plus facilement satisfaits de leurs vies⁴⁵.

Les moyens au service de cette fin sont conçus comme étant une articulation subtile des besoins individuels et du souci de prise de décision horizontale⁴⁶, de collégialité et d'inclusion⁴⁷. Cela se retrouve dans le lien fait par Rydahl entre le *hygge* et l'influence symbolique du fonctionnement associatif dans la société danoise⁴⁸.

On peut ainsi dire de manière synthétique que, selon les quatre auteurs centralement lus ici, le *hygge* serait à la fois prophète en son pays et ressource potentielle pour les individus occidentaux contemporains de manière générale parce qu'il procède d'une forme d'art de vivre subjectivement et de régulation autonome et horizontale⁴⁹ des rapports interindividuels ayant fait ses preuves face aux défis du temps dans une société danoise qui caracole fréquemment en tête des études mondiales sur le bonheur⁵⁰, sur la qualité du système éducatif⁵¹ et sur la confiance en les pratiques démocratiques institutionnelles⁵².

Ce bref exposé appelle néanmoins un certain nombre de précautions et de nuances critiques. Les sources ici citées sous les plumes respectives de Rydahl, Wiking, Thomsen Brits et Edberg ne prétendent nullement relever de la publication scientifique, même si les auteurs étaient parfois leurs propos par des références à tel ou tel philosophe ou telle ou telle études de sciences humaines et sociales. La

⁴⁵ P. Edberg, *Hygge. Se réjouir des choses simples*, Dunod, 2017, p. 32-33.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 35.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 44.

⁴⁸ M. Rydahl, *Heureux comme un Danois*, Grasset & Fasquelle, 2014, p. 116-117. Voir aussi notre traitement de ce thème dans : C. Roelens, « Association, modernité, autorité », *Carrefours de l'éducation*, n° 49, 2020, p. 225-238.

⁴⁹ L. Thomsen Brits, *Hygge. L'art du bonheur à la danoise*, Robert Laffont, 2016, p. 35.

⁵⁰ M. Wiking, *Le livre du hygge. Mieux vivre : la méthode danoise*, First, 2016, p. 272.

⁵¹ <http://www.oecd.org/fr/education/singapour-en-tete-du-classement-de-la-derniere-enquete-pisa-de-locde-sur-letat-de-leducation-dans-le-monde.htm> [consulté le 10 septembre 2021].

⁵² *Ibid.*, p. 274-275.

part des illustrations, toutefois, l'emporte clairement sur celle des bibliographies. S'inscrivant explicitement dans une logique de promotion des vertus du *hygge*, ces auteurs ne nuancent de plus que très peu l'ampleur et la réalité de sa prégnance sur la société et la pensée danoise. Employant de manière récurrente le terme « les danois », allant jusqu'à dire, dans le cas de Wiking par exemple, que le *hygge* est « inscrit dans l'ADN du pays, comme la liberté l'est dans celui des États-Unis »⁵³, leur propos est volontiers globalisant, sans précautions excessives, et peu précis. Comment, donc, s'en saisir ?

2. Philosophies pour la vie ?

Une possibilité critique à ce stade est donc celle qu'a récemment illustrée Julia de Funès dans un essai stimulant⁵⁴ s'attaquant à ce qu'elle nomme les pensées positives qui positivent plus qu'elles ne pensent. Réduit à son épure, son propos consiste à dénoncer la prétention, voire la contradiction, qu'il y aurait à formuler de manière globale et générale des supposées recettes infaillibles du bonheur individuel et singulier, autrement dit à profiter du malaise des individus contemporains pour capter leur attention (et leur argent) et renforcer leur conformisme et leur culpabilité face aux embûches qu'ils rencontrent dans leurs vies. L'opposition frontale entre philosophies et perspectives de développement personnel telles qu'elles les dénoncent est ainsi structurant dans le propos de Funès :

Contrairement aux sagesses de supermarché, il n'est pas certain [que la philosophie] rende heureux, mais elle contribue à développer l'intelligence de l'homme, une pensée autonome, faisant d'un homme une personne. [...] Si développement personnel il devrait y avoir, ce serait au sens d'aider les êtres à devenir des personnes, c'est-à-dire des singularités libres. [...] Ce livre veut faire voler en éclats les clichés, les lourdeurs du balisé, les impostures comportementales, en cultivant le point d'interrogation. Si la philosophie, âgée de 3000 ans, est toujours là, si demandée, si attendue malgré son accès difficile, c'est qu'elle n'est pas une mode. Grâce à sa compréhension fine des principes des choses, du caractère inamovible des êtres, de la constance des trames qui meuvent les vies, les limites s'élargissent, les points de vue gagnent en rigueur et en ampleur. La philosophie ouvre les perspectives, décongestionne, réinvente des possibilités d'envol pour permettre à chacun de mieux affirmer sa pensée et mieux vivre sa liberté⁵⁵.

⁵³ http://www.lemonde.fr/m-perso/article/2016/10/15/le-hygge-recette-danoise-dubonheur_5014226_4497916.html [consulté le 10 septembre 2021].

⁵⁴ J. Funès, *Développement (im)personnel. Le succès d'une imposture*, J'ai lu, 2021.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 176-178.

Sans doute y aurait-il des passages des différents ouvrages de développement personnel ici étudiés qui pourraient être justiciables, *mutatis mutandis*, de certaines des critiques de Funès. La perspective que nous souhaitons adopter dans la suite de notre développement est toutefois un peu différente de celle qu'elle propose. Sans rien ignorer des dangers justement pointés par Funès, nous souhaitons en effet essayer de resituer malgré tout le *hygge* dans ce que pourrait être sa contribution à une logique prudentielle aujourd'hui, au double sens où elle permettrait à l'individu d'apprendre à mettre deux ressources importantes au service d'une certaine expertise dans l'usage des moyens qui conduisent les individus à leur propre bien-être, dans le respect des autres et en interaction avec un environnement complexe : un héritage culturel d'une part, des thèmes importants des théories politiques, éthiques et sociales contemporaines d'autre part.

Commençons donc par le volet que l'on peut dire historique des présentations du *hygge* étudiées ici. Le plus éclairant pour ce faire est sans doute de lire la section « Histoire »⁵⁶ que Thomsen Brits consacre à l'ancrage du *hygge* dans le passé linguistique, politique et culturel danois. Le terme même de *hygge*, rappelle-t-elle, « vient du mot *hu* en vieux norois qui signifie pensée, esprit, courage. La forme *hyggja* (proche de *hycgan* en anglais ancien et *huggen* en vieux haut-allemand) veut dire penser. [En] danois médiéval, *hygge* signifie consoler ou encourager »⁵⁷. Pour l'auteur, le *hygge* rencontre aussi l'idée d'une petitesse satisfaisante, et a ainsi pu devenir un élément clé de la mémoire collective danoise, dans une période qui permis à un Danemark touché dans sa grandeur impériale et dans son rayonnement territorial et géopolitique à l'époque moderne d'apaiser la douleur de ses pertes et d'en faire une force. Les paragraphes que l'auteure consacre à une brève restitution de cette période de l'histoire danoise dans l'histoire des idées mérite d'être citée quasi *in extenso*, car elle nous paraît fort éclairante.

La nouvelle identité nationale danoise a été façonnée par l'instruction et les enseignements de Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872) et son projet de *folkeoplysning*, ou éducation populaire. Il épousait les valeurs des Lumières associées à la liberté personnelle, s'inspirait de la mythologie nordique, et il était par-dessus tout anti-élite. Grundtvig pensait que l'identité nationale reposait sur un sentiment d'appartenance, que le Danemark ne devait pas rechercher la grandeur extérieure mais la prospérité dans le bien-être de son peuple. Selon lui, l'éducation et la qualité de vie devaient être accessibles à tous [...]. Il enseignait par le biais de chansons et de cantiques, instaurant une tradition du chant choral qui demeure aujourd'hui. La plupart des foyers danois ont un exemplaire du recueil de chansons des

⁵⁶ L. Thomsen Brits, *Hygge. L'art du bonheur à la danoise*, Robert Laffont, 2016, p. 16-19.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 16.

écoles populaires. En de multiples occasions, ils reprennent ces chants qui glorifient l'idée de simplicité, joie, réciprocité, communauté et appartenance, les pierres angulaires du *hygge*⁵⁸.

Arrêtons-nous donc ici quelques instants sur ces références faites à Grundtvig, penseur majeur de l'histoire européenne des idées et pourtant longtemps et encore largement méconnu⁵⁹ en France. On doit récemment au travail de Jean-François Dupeyron, Christophe Miqueu et France Roy – en collaboration avec l'*Aarhus University* et le traducteur Marc Auchet – une première édition importante en français des principaux textes de Grundtvig dans le domaine de la philosophie de l'éducation⁶⁰. Cette dernière, toutefois, ne se comprend dans le cas de ce penseur danois que resituée dans le cadre plus vaste de son anthropologie philosophique et de ses conceptions aussi bien politiques et sociales que religieuses. Ces éléments sont donc également présentés dans ce même ouvrage. Ils peuvent ici nous être précieux pour discerner ce qui – dans la forme de trait d'union continue que Thomsen Brits semble proposer entre l'inspiration grundtvigienne et le *hygge* tel que les auteurs étudiés le présentent – paraît pouvoir justifier d'en faire une *philosophie pour la vie* au sens où Grundtvig parlait d'une *école pour la vie*. Ils nous aident aussi à identifier ce qui, au contraire, paraît davantage répondre d'une actualisation, voire d'un effet d'opportunité, face aux problématiques clés pour les sujets humains hypermodernes.

Notons avant toute chose qu'Ove Korsgaard lui-même, un des meilleurs spécialistes du penseur danois, insiste sur le fait qu'« aujourd'hui encore, Grundtvig peut être source d'inspiration pour ceux qui sont en quête d'autonomisation (*empowerment*), c'est-à-dire qu'il peut donner envie d'exercer une influence sur sa propre vie et d'en porter la responsabilité collectivement avec d'autres »⁶¹. Chercher à souligner l'actualité de sa pensée, par le prisme du *hygge* ou par d'autre biais, n'est donc pas inintéressant, mais pose aussi un certain nombre de questions et soulève même des difficultés.

Le point le plus intéressant dans la perspective qui est la nôtre est que ces historiens des idées insistent, rejoignant en cela les auteurs du corpus étudié dans notre première partie, sur le caractère central et caractéristique de la pensée de Grundtvig du concept d'*oplysning*⁶², que l'on peut définir comme :

⁵⁸ *Ibid.*, p. 17-19.

⁵⁹ Comme le note utilement Dupeyron, son « nom est récemment sorti de l'anonymat quand il fut choisi pour désigner le volet "Éducation des adultes" du programme européen Socrates 2 », in N.-F.-S. Grundtvig, *L'école pour la vie*, Vrin, 2018, p. 15.

⁶⁰ N.-F.-S. Grundtvig, *L'école pour la vie*, Vrin, 2018.

⁶¹ O. Korsgaard, in N.-F.-S. Grundtvig, *L'école pour la vie*, Vrin, 2018, p. 14.

⁶² F. Roy, in N.-F.-S. Grundtvig, *L'école pour la vie*, Vrin, 2018, p. 23-24.

Un éveil éclairé mais qui ne renie en rien l'importance de l'émotion et du cœur est sans doute le type de périphrase qui rendrait le plus précisément l'objectif de Grundtvig lorsqu'il donne une telle importance à ce thème. Selon Grundtvig, il ne peut être question de Lumières intellectuelles, érudites, centrées sur les connaissances, les opinions et les intérêts de l'individu. Il veut sortir de l'individualisme rationaliste qui met l'orgueil et l'obsession de soi au cœur de la vie occidentale, et fait décliner toute passion sociale. [...] Il s'agit clairement de retrouver le sens que l'imagination et le sentiment accordés à ce que l'on apprend : autrement dit de proposer concrètement au peuple les moyens de renouveler à chaque génération son unification par l'apprentissage de ce qu'il est⁶³.

Ce faisant, comme l'écrit Miqueu, « Grundtvig veut retrouver le sens [d'une vie humaine] par définition collective, et proposer donc de ramener le développement de la société par l'éducation sur ce qu'il considère comme la bonne voie »⁶⁴. Cette pensée est donc clairement perfectionniste et paternaliste, au sens où elle veut prescrire un mode de vie globale aux individus et non uniquement des règles de cohabitation sociétale paisibles et justes.

Ainsi, comme le rappelle utilement Korsgaard, « Grundtvig était [aussi] particulièrement critique à l'égard de l'anthropologie du siècle des Lumières et il lui opposa une conception qui entraînait une révision du statut des sentiments humains par rapport au raisonnement »⁶⁵. Il cherche en fait à convertir, au sens quasi religieux, ce qu'il identifie comme les passions civilisationnelles structurantes des peuples nordiques en général et danois en particulier au service de son projet philosophique pour le Danemark moderne. « Grundtvig ambitionne de mettre cette culture de combat au service de la vie, en utilisant dans le domaine culturel l'énergie créatrice dont elle est porteuse, permettant une lutte fraternelle fructueuse et, par l'usage du dialogue notamment, d'en faire un vecteur d'union et d'harmonie »⁶⁶. On retrouve aussi cette idée d'enracinement au cœur d'une tension structurante entre ce qui, pouvant s'exprimer centralement dans le domaine pédagogique mais faisant sens largement au-delà, oppose *l'apprentissage pour la vie* et *l'apprentissage pour la mort*.

Il s'agit là d'une opposition fondamentale : l'école pour la mort est une école purement livresque, savante, scolastique, pédante, élitiste, obsédée par les examens et par les langues mortes [...]. *A contrario*, l'école pour la vie doit dispenser une éducation patriotique en langue danoise, alignée sur les besoins de la vie nationale et non sur le projet chimérique de création d'une autre vie⁶⁷.

⁶³ C. Miqueu, in N.-F.-S. Grundtvig, *L'école pour la vie*, Vrin, 2018, p. 91.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 92.

⁶⁵ O. Korsgaard, in N.-F.-S. Grundtvig, *L'école pour la vie*, Vrin, 2018, p. 11.

⁶⁶ J.-F. Dupeyron, in N.-F.-S. Grundtvig, *L'école pour la vie*, Vrin, 2018, p. 20.

⁶⁷ J.-F. Dupeyron, in N.-F.-S. Grundtvig, *L'école pour la vie*, Vrin, 2018, p. 38.

En peu de mots, on peut dire que la tendance générale des principaux auteurs de littérature de développement personnel lus ici et se consacrant au *hygge* est de saisir au bond la balle grundtvigienne de mise en avant de l'importance de l'équilibre entre émotions et raison dans l'expérience humaine, de formation globale des sujets et non uniquement de formation utilitaire et technique (ce qui évoque aussi la notion allemande de *Bildung*), la mise en avant de la créativité, de l'authenticité et d'une large inclusivité sociale. En revanche, tout ce qui touche davantage aux thèmes de l'enracinement, du caractère explicitement religieux de la pensée de Grundtvig ou encore *in fine* de sa défiance envers certains volets de l'individualisme juridique – et non uniquement de ses manifestations les plus outrées et problématiques – paraît bien souvent quasi érudé.

Si l'on se déporte à présent du paysage philosophique danois du XIX^{ème} siècle à l'espace public occidental contemporain et aux problématiques qui le meuvent, le thème clé des philosophies politiques, morales et sociales contemporaines qui paraît irriguer – de manière souvent inchoative – l'ensemble de la littérature de développement personnel sur le *hygge* ici considérée est celui de la vulnérabilité. Cela doit s'entendre dans un double sens : d'une part la vulnérabilité inhérente à la finitude humaine, et d'autre part les nouvelles vulnérabilisations induites par les transformations majeures du monde hypermoderne. Réfléchissant sur la condition de l'homme contemporain, Zygmunt Bauman parle ainsi d'une : « vie liquide [...] précaire, vécue dans des conditions d'incertitude constante [...] une version sinistre du jeu des chaises musicales – disputée pour de vrai »⁶⁸. Alain Ehrenberg, lui, évoque la « fatigue d'être soi »⁶⁹ de l'individu contemporain et l'advenue d'une « société du malaise »⁷⁰, lequel serait créé par la distance entre ce que l'autonomie exige en fait et le peu qu'il resterait désormais dans bien des cas à l'individu de droit pour y parvenir. Ce ne sont là que deux exemples marquant parmi une vaste littérature – notamment sociologique et critique – consacrée aux pathologies de l'hypermodernité, mais qui ont en commun de mettre centralement l'accent sur les dimensions de vulnérabilisation souvent tragique qui constituent parfois la face cachée d'individualisation et de la libéralisation des démocraties occidentales contemporaines.

En cela, nombre de propositions formulées dans notre corpus d'étude au titre du *hygge* nous paraissent rencontrer et/ou reprendre celles formulées dans le champ de la philosophie politique, morale et sociale depuis quelques décennies au

⁶⁸ Z. Bauman, *La vie liquide*, Arthème Fayard, 2013, p. 8-11.

⁶⁹ A. Ehrenberg, *La fatigue d'être soi ; Dépression et société*, Odile Jacob, 1998.

⁷⁰ A. Ehrenberg, *La société du malaise*, Odile Jacob, 2012.

titre des théories du *care*. Sans ignorer la pluralité interne de ces courants, nous nous appuyerons ci-après particulièrement sur l'importante contribution de Joan Tronto à ce champ.

Au niveau le plus général, écrit-elle en effet, nous suggérons que le *care* soit considéré comme une activité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre monde, de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde comprend nos corps, nous-mêmes et notre environnement, tous éléments que nous cherchons à relier en un réseau complexe, en soutien à la vie⁷¹.

Cette même préoccupation est présente dans le *hygge*, tant du point de vue de l'agir humain sur la nature que de l'interaction entre individus : « Prêter attention au bien-être permet de répondre aux besoins de notre environnement – la société où nous vivons et notre planète »⁷². A lire les quatre auteurs d'ouvrage de développement personnel sur le *hygge* sur lesquels nous avons centralement travaillé ici, cette *danish way of life* nous semble participer à l'établissement d'un tel écosystème, s'articulant autour des préceptes suivant : capacité à se reconforter les uns les autres⁷³, respect de l'autre sans jugement sur sa « valeur intrinsèque »⁷⁴, prise en compte de l'autre et de son besoin d'« appartenance »⁷⁵. Le *hygge* y est souvent ainsi assimilé à un mode non contraignant d'institutionnalisation de l'empathie dans l'ensemble des rapports humains, ou de connexions sociales temporaires, et comme permettant en outre d'aborder sous le même prisme les enjeux relationnels posés par les nouvelles technologies⁷⁶. Il est ainsi présenté comme une invitation à accepter ce qui dans l'action de garder renvoie à la vigilance à l'autre (et à soi), et à rejeter ce qui mène à la contrainte et à la coercition. Cela nous rapproche du sens donné par les théoriciennes du *care* au mot *take* qui souvent le précède. Le prendre soin ne doit pas être captateur. La sollicitude *hyggelig* non plus. La dialectique du confort *hyggelig* et des vulnérabilités humaines est aussi omniprésente dans la pensée du *hygge*⁷⁷. Ce dernier est alors présenté comme une troisième voie possible entre l'insouciance imprudente et le stress déraisonnable. Wiking écrit : « Nous nous sentons détendus dans un *hygge*krog⁷⁸ – nous avons l'impression de contrôler la situation et ne nous

⁷¹ J. Tronto, *Un monde vulnérable, pour une politique du care*, La Découverte, 2009, p. 13.

⁷² L. Thomsen Brits, *Hygge. L'art du bonheur à la danoise*, Robert Laffont, 2016, p. 39.

⁷³ *Ibid.*, p. 85.

⁷⁴ M. Rydhal, *Heureux comme un Danois*, Grasset & Fasquelle, 2014, p. 175.

⁷⁵ M. Wiking, *Le livre du hygge. Mieux vivre : la méthode danoise*, First, 2016, p. 61-62.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 46-47.

⁷⁷ M. Rydhal, *Heureux comme un Danois*, Grasset & Fasquelle, 2014, p. 182.

⁷⁸ « Zone de *hygge* »

sentons pas vulnérables face à l'imprévisible »⁷⁹. Cette imprévisibilité du monde contemporain, à laquelle l'individu va devoir sans cesse faire face par ses initiatives et assumer la responsabilité des effets obtenus, est présentée par Ehrenberg⁸⁰ comme une des sources du mal-être des sociétés démocratiques contemporaines. La vision de Bauman de la difficulté de vivre dans un « monde moderne liquide » s'en rapproche également. Le sentiment de sécurité, de refuge⁸¹ que procure le *hygge* n'y aurait que plus de poids, il serait donc en un sens un moyen de prendre également soin de soi, sans nuire dans le même temps aux autres ni les oublier.

Pour autant, bien des choses nous paraissent distinguer – voire séparer – les perspectives philosophiques du *care* et celles que l'on peut distinguer à l'œuvre au sein des propositions formulées dans notre corpus d'étude au titre du *hygge*. Sans prétention d'exhaustivité, nous pointons ci-après quelques éléments en ce sens.

Le *care*, tel qu'il est conçu en particulier par Tronto, nous paraît ainsi plus explicitement du côté de la revendication d'une égalité à advenir, voire à conquérir, et donc parfois dans une rhétorique de l'émancipation. Il s'articule autour de la nécessité de penser les vulnérabilités et les interdépendances non comme des tares ou des manquements à un idéal d'autonomie et de liberté mais comme des éléments constitutifs de la vie et de la condition humaine⁸². La contradiction entre inégalités de fait et égalité en droit est au cœur du projet philosophique et politique du *care*. Tronto affirme : « si nous souhaitons maintenir un certain engagement en faveur des valeurs démocratiques, nous devons donc expliquer comment l'égalité peut naître de l'inégalité »⁸³ et plus loin met en garde sur l'insuffisance du raisonnement consistant à supposer l'égalité de tous et s'en tenir là. Comme évoqué ci-avant concernant la vulnérabilité, cette vision de l'égalité s'inscrit contre ce qui, selon Tronto, contribue à maintenir et à creuser les inégalités, en particulier ce qu'elle appelle l'hypothèse libérale sur les humains⁸⁴. De même, et bien que leurs théories aillent bien au-delà, Tronto comme Gilligan⁸⁵ inscrivent pleinement leurs réflexions dans une démarche de revendication de l'égalité homme/femme, la dévalorisation des tâches de *care* étant corrélée selon elle à celle des femmes qui y sont dévolues.

Le *hygge* se situe sans doute davantage dans la conscience d'une égalité relative (en tout cas perçue comme acceptable) et d'un certain confort social, et donc parfois dans une rhétorique de la célébration ou de la conservation. De même, là où cette même théoricienne du *care* se positionne contre l'anthropologie libérale –

⁷⁹ M. Rydhal, *Heureux comme un Danois*, Grasset & Fasquelle, 2014, p. 119.

⁸⁰ A. Ehrenberg, *La fatigue d'être soi ; Dépression et société*, Odile Jacob, 1998.

⁸¹ L. Thomsen Brits, *Hygge. L'art du bonheur à la danoise*, Robert Laffont, 2016, p. 55.

⁸² F. Brugère, *L'éthique du "care"*, Presses Universitaires de France, 2011, p. 66-74.

⁸³ J. Tronto, *Un monde vulnérable, pour une politique du care*, La Découverte, 2009, p. 193.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 211-215.

⁸⁵ C. Gilligan, *Une voie différente*, Champs-Flammarion, 2008.

plus proche en cela *mutatis mutandis*, peut-être, de Grundtvig comme nous l'avons évoqué ci-avant – le *hygge* semble constituer davantage un pas de côté⁸⁶ voire une indifférence polie⁸⁷, sur fond d'accord tacite qu'une confrontation à ce modèle. Peut-être cette divergence sur ce point entre *care* et *hygge* tient-elle en partie à l'« écologie d'apparition » des deux pensées, ce que les auteurs lus ici mettent eux-mêmes en avant. Thomsen Brits écrit ainsi que le « *hygge* est né dans une société qui donne la priorité aux valeurs douces et qui est façonnée par les structures d'une conduite égalitaire »⁸⁸ là où Tronto⁸⁹ comme Brugère⁹⁰ pointent la singularité de la société américaine où sont nés les pensées du *care* en termes d'inégalités sociales, ethniques et genrées, et donc justement la nécessité d'y développer une pensée telle que celle du *care* (à même de penser les vulnérabilités et les dépendances de chacun). Cette opposition argumentative entre les deux modèles est d'ailleurs pointée par Rydahl : « Selon la « Great Gatsby Curve » (...), qui établit une relation entre les inégalités et le manque de mobilité sociale intergénérationnelle (Krueger, 2012), les États-Unis se positionnent même loin derrière la France, le Japon et bien sûr le Danemark »⁹¹.

Il nous faut toutefois avancer ici une autre hypothèse interprétative, dont il n'est pas exclu qu'elle puisse se combiner avec la précédente, mais qui paraît une forme d'arrière-plan inexprimé ou de quasi sens commun de la manière dont les auteurs d'ouvrages sur le *hygge* que nous avons lus envisagent les vertus contemporaines de ce dernier. Celle-ci est tout simplement que, davantage que d'un héritage culturel danois spécifique ou une pensée philosophique contemporaine spécifique, le *hygge* tel qu'il se développe témoigne bien plus fondamentalement d'une parfaite inscription dans l'économie de la légitimité qui est celle de la société des individus (en particulier telle que Gauchet en brosse le panorama⁹²). Toute chose – en particulier collective – ne peut en effet selon lui désormais n'y être reconnue comme légitime par les individus concernés que si elle est perçue comme une contribution concrète au soutien de leur capacité à se comporter en fait comme les être autonomes, individués et individualisés qu'ils sont *a priori* en droit. En cela, pour Gauchet, la modernité démocratique en générale et ses expressions hypermodernes en particulier sont de *structure libérale et individualiste*, mais nécessitent la mobilisation de nombre de ressources collectives, sociales, culturelles, pour donner de la concrétude à ce principe théorique qui constitue par ailleurs l'architecture

⁸⁶ L. Thomsen Brits, *Hygge. L'art du bonheur à la danoise*, Robert Laffont, 2016, p. 49.

⁸⁷ M. Wiking, *Le livre du hygge. Mieux vivre : la méthode danoise*, First, 2016, p. 270.

⁸⁸ L. Thomsen Brits, *Hygge. L'art du bonheur à la danoise*, Robert Laffont, 2016, p. 49.

⁸⁹ J. Tronto, *Un monde vulnérable, pour une politique du care*, La Découverte, 2009, p. 189-195.

⁹⁰ F. Brugère, *L'éthique du "care"*, Presses Universitaires de France, 2011, p. 4.

⁹¹ M. Rydahl, *Heureux comme un Danois*, Grasset & Fasquelle, 2014, p. 72.

⁹² M. Gauchet, *Le nouveau monde. L'avènement de la démocratie IV*, Gallimard, 2017, p. 487-632.

sur fond de laquelle l'ensemble des débats et possibles s'articulent ensuite. Gauchet parle ainsi de monothéisme des valeurs autour de la pierre de touche que constituent les droits humains fondamentaux, et de polythéismes des jugements que chacun peut proposer quant aux manières de mener ensuite au mieux sa vie dans un tel cadre.

Cela pourrait aussi contribuer à expliquer que l'on retrouve sous la plume des auteurs traitant du *hygge* dans les collections de développement personnel un Grundtvig sans doute plus proche de l'individualisme des droits de l'Homme que ce critique de la Révolution française⁹³ ne l'était réellement dans ses textes et en son temps. Quelque chose comme l'esprit d'un *care* conçu davantage, selon une dichotomie proposée par Ruwen Ogien⁹⁴, comme un complément de cœur et une éthique d'appoint visant à humaniser un individualisme libéral fondamentalement et globalement accepté, que comme une véritable alternative forte de ce dit individualisme démocratique moderne.

Faisant fond sur des inspirations d'hier et d'aujourd'hui, parfois explicitement, parfois implicitement, et sur une forme de climat de l'opinion en ces temps hypermodernes en termes d'angoisses et d'attentes, le *hygge* peut donc sans doute – en tout cas sous la forme où nous l'avons rencontré – être présenté non comme un autre mode de vie ou comme une philosophie de vie en lui-même, mais comme une manière non dénuée d'avantages pratiques et subjectifs de saisir le mode de vie et la philosophie de vie que Benjamin Constant⁹⁵ a en son temps génialement définis au titre de la *liberté des modernes*, conçue comme jouissance paisible du bien-être privé non exempt du souci des conditions de sa durabilité et de sa compatibilité avec cette même poursuite par les autres individus.

En ce sens, il nous paraît possible de dire que le *hygge* tend avant tout à la promotion de ce que nous avons appelé ailleurs des capacités prudentielles⁹⁶ au sein des sociétés des individus comme démocraties libérales. Dire cela ne présume pas du tout – en tout cas dans notre esprit, de son inintérêt, au contraire. Il nous semble en revanche que cette clarification est bénéfique pour permettre à chacun de s'emparer ou non des outils ainsi proposés dans le cadre de son propre projet de vie et de sa conception individuelle de ce qu'est une vie bonne, et donc pour éviter les écueils pointés ci-avant par Funès.

⁹³ O. Korsgaard, in N.-F.-S. Grundtvig, *L'école pour la vie*, Vrin, 2018, p. 8.

⁹⁴ R. Ogien, *L'influence de l'odeur des croissants chauds sur la bonté humaine*, Grasset & Fasquelle, 2016, p. 112-117.

⁹⁵ C. Roelens, « Couler, surfer ou naviguer dans un monde liquide et accéléré ? Critique de la patience à l'horizon d'une éthique de l'autonomie », *Revue française d'éthique appliquée*, n° 9, 2020, p. 67-68.

⁹⁶ B. Constant, *De la liberté des Anciens comparée à celle des Modernes*, Mille et une nuits, 2010.

3. Ouverture conclusive : du travail intellectuel dans une société des individus

On peut donc synthétiser ce qui précède en disant que ce qui, par le *hygge* et à travers lui, semble contribuer à permettre l'audience des ouvrages de développement personnel étudiés, c'est qu'ils participent d'un dispositif dynamique d'accompagnement vers le bien-être, l'épanouissement et l'autonomie individuelle – faisant feu de toutes les ressources culturelles et sociales disponibles – qui constitue rien de moins que la condition de possibilité de l'existence durable d'une société des individus. Or, ce besoin d'accompagnement⁹⁷ comporte également un important volet touchant au sens que les individus peuvent donner à leurs existences individuelles et à leurs articulations collectives, il concerne également le rôle social qu'il est possible d'attribuer aux philosophes. Comme l'a écrit Bauman⁹⁸, de législateurs, ils sont requis de devenir interprètes⁹⁹, herméneutes du monde tel qu'il change et évolue à une vitesse exponentielle, et ici en l'occurrence du monde démocratique dans ses aspects tant politiques qu'économiques, tant sociaux que technologiques, tant environnementaux qu'artistiques.

Ainsi et plus globalement, il nous semble donc que la présente étude peut suggérer quelque chose quant au type de travail intellectuel que requiert la pratique actualisée de la tâche qu'Hegel attribuait à la philosophie, à savoir celle de saisir son temps par la pensée. De nos temps démocratiques, ce type de pratiques et d'objets culturels fait pleinement partie et constitue autant d'indices pour les mieux comprendre, ainsi que l'a par exemple bien montré Gilles Lipovetsky¹⁰⁰. Il nous semble alors que Marcel Gauchet touche juste lorsqu'il en appelle aujourd'hui à un

⁹⁷ M. Paul, *Une société d'accompagnement. Guides, mentors, conseillers, coaches : comment en est-on arrivé là ?*, Raison et Passions, 2021.

⁹⁸ Z. Bauman, *La décadence des intellectuels. Des législateurs aux interprètes*, Actes Sud, 2007.

⁹⁹ Il est permis de voir ici un autre lieu possible avec l'œuvre de Grundtvig évoqué si avant, dont Dupeyron nous rappelle que « s'il ne voulut pas édifier un quelconque système intellectuel, c'est que personne, de son point de vue, ne peut prétendre avoir résolu à lui seul et de manière définitive l'énigme que constitue la vie humaine. Il s'efforça cependant d'explorer de manière approfondie tous les domaines accessibles à sa compétence, ceux-ci interagissant, et manifestant finalement une profonde cohérence », in N.-F.-S. Grundtvig, *L'école pour la vie*, Vrin, 2018, p. 17-18.

¹⁰⁰ G. Lipovetsky, *Le crépuscule du devoir. L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*, Gallimard, 1992 ; G. Lipovetsky, *Le bonheur paradoxal. Essai sur la société d'hyperconsommation*, Gallimard, 2006 ; G. Lipovetsky, *De la légèreté*, Grasset & Fasquelle, 2015 ; G. Lipovetsky, *Plaire et toucher*, Gallimard, 2017. Voir ici en particulier, sur l'analyse des contributions de cet autonome à une analyse philosophique du devenir soi-même en démocratie : C. Roelens, « Penser l'éducation avec Gilles Lipovetsky », in *Penser l'éducation*, n° 49, 2021, p. 81-110.

... travail proprement intellectuel [qui] ne consiste pas à ajouter de l'expertise à de l'expertise mais à mettre sur la table ce que véhicule l'expertise ou ce qu'elle induit. Je ne pense pas uniquement à une clarification conceptuelle en bonne et due forme. L'entreprise est diverse. Elle passe aussi bien par la littérature et le cinéma que par les sciences humaines ou la philosophie. C'est ce qui justifie le maintien de ce terme d'"intellectuel". Il a la vertu d'indiquer le caractère extraterritorial et fédérateur de la tâche. En relève tout ce qui élargit l'accès de la collectivité à la vérité de son fonctionnement. Un film ou un roman peuvent y contribuer [...] Il y a besoin de tous les concours, tant la chape de la méconnaissance est lourde à soulever¹⁰¹.

Il est néanmoins permis de penser que la philosophie a toutefois de solides cartes à faire valoir en ce sens, ne serait-ce que par sa longue habitude de la démarche herméneutique. Dans la perspective d'un tel travail et sur le thème ici saisi, il y aurait donc sans doute pour les chercheuses et chercheurs en philosophie du XXI^{ème} siècle deux fausses routes à la fois opposées et jumelles dans les manières d'en user avec la littérature grise de manière générale, et avec les livres de développement personnel en particulier. Une première impasse serait de les placer sur le même plan que les travaux académiques dans les bibliographies, au mépris de la rigueur scientifique. Une seconde impasse serait de les ignorer purement et simplement, au mépris de l'importance du signal fort sur les enjeux subjectifs de notre contemporain que leur épanouissement constitue.

Enfin, s'il est permis d'être interpellé par bien des points de l'économie argumentative d'ouvrage tels que ceux que nous avons ici étudiés lorsque on en aborde la lecture de manière critique, ce sentiment nous paraît pouvoir trouver son meilleur usage en se faisant aiguillon poussant les philosophes académiques à davantage d'investissement dans une médiation scientifique de qualité¹⁰². Cette dernière allierait idéalement le souci de toucher un large public en quête de compréhension d'un monde problématique (demande à quoi répond aujourd'hui largement l'offre de développement personnel dans sa diversité) et le maniement expert des concepts, de l'étude de textes et de la situation des propositions interprétatives dans l'histoire des idées, ce que permet la philosophie comme discipline scientifique. Inclusivité et rigueur au service de la plus grande pertinence et ampleur heuristique possible, tels sont peut-être les horizons – souvent en tension dialectique – vers lesquels nous sommes aujourd'hui requis de progresser sans cesse dans les usages possibles de la philosophie aujourd'hui.

¹⁰¹ M. Gauchet, *La condition historique*, Stock, 2003, p. 449-450.

¹⁰² Nous nous sommes risqués à tenter d'illustrer ce type de démarche dans : C. Roelens, *Manuel de l'autorité. La comprendre et s'en saisir*, Chronique sociale, 2021.

BIBLIOGRAPHIE

- Aurell, Brontë, *Hygge. L'art de vivre à la scandinave*, Grund, 2017.
- Bauman, Zygmunt, *La décadence des intellectuels. Des législateurs aux interprètes*, Actes Sud, 2007.
- Bauman, Zygmunt, *La vie liquide*, Arthème Fayard, 2013.
- Boudon, Raymond, *Tocqueville aujourd'hui*, Odile Jacob, 2005.
- Brugère, Fabienne, *L'éthique du "care"*, Presses Universitaires de France, 2011.
- Camden, Charlotte, *Hygge Christmas*, KDP/Amazon, 2020.
- Christensen, Clara, *Hygge and kisses. Une anglaise, un danois, de l'amour... et pas mal de cupcakes !*, Eyrolles, 2018.
- Cinier, Valentine, *Mon cahier Hygge happy thérapie*, Solar, 2020.
- Constant, Benjamin, *De la liberté des Anciens comparée à celle des Modernes*, Mille et une nuits, 2010.
- Dahl, Birgit, *La cuisine hygge. Les recettes danoises du bonheur*, Solar, 2017.
- Edberg, Pia, *Hygge. Se réjouir des choses simples*, Dunod, 2017.
- Ehrenberg, Alain, *La fatigue d'être soi ; Dépression et société*, Odile Jacob, 1998.
- Ehrenberg, Alain, *La société du malaise*, Odile Jacob, 2012.
- Fabre, Michel, *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Presses Universitaires de France, 2011.
- Fabre, Michel, *Un avenir problématique. Éducation et responsabilité d'après Hans Jonas*, Raisons et Passions, 2021.
- Foray, Philippe, *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*, ESF, 2016.
- Franc, Caroline, *Mission Hygge*, Pocket 2019.
- Gauchet, Marcel, « Tocqueville, l'Amérique et nous. Sur la genèse des sociétés démocratiques », *Libre*, n° 7, 1980, p. 43-120.
- Gauchet, Marcel, « Essais de psychologie contemporaine I et II », *La démocratie contre elle-même*, France, 2002, p. 229-295.
- Gauchet, Marcel, *La condition historique*, Stock, 2003.
- Gauchet, Marcel, *Le nouveau monde. L'avènement de la démocratie IV*, Gallimard, 2017.
- Gilligan, Carol, *Une voie différente*, Champs-Flammarion, 2008.
- Howell, Jordan P. et Sundberg, Todd, "Towards an Affective Geopolitics: Soft Power and the Danish Notion of *Hygge*", dans *Environment, Space, Place*, Zeta Books, 2015.
- Jackson, Jonny, Larsen, Elias et Vaudrey, Catherine, *La magie du Hygge. Mettez de la douceur nordique dans votre vie*, Contre-dires, 2017.
- Lindgren, Liv et Olsen, Ida, *Le livre du Hygge. L'art danois de créer des habitudes de confort, de joie et de bonheur*, House Press Publishing, 2021.
- Lipovetsky, Gilles, *Le crépuscule du devoir. L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*, Gallimard, 1992.

- Lipovetsky, Gilles, *Le bonheur paradoxal. Essai sur la société d'hyperconsommation*, Gallimard, 2006.
- Lipovetsky, Gilles, *De la légèreté*, Grasset & Fasquelle, 2015.
- Lipovetsky, Gilles, *Plaire et toucher*, Gallimard, 2017.
- Manent, Pierre, *Tocqueville et la nature de la démocratie*, Gallimard, 2006.
- Ogien, Ruwen, *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*, Gallimard, 2007.
- Ogien, Ruwen, *L'influence de l'odeur des croissants chauds sur la bonté humaine*, Grasset & Fasquelle, 2016.
- Paul, Maëla, *Une société d'accompagnement. Guides, mentors, conseillers, coaches : comment en est-on arrivé là ?*, Raison et Passions, 2021.
- Robert, Valérie, *Les clés du bonheur qui vient du Nord. Hygge, lagom : le bien-être contagieux !* LEDUC.S, 2017.
- Roelens, Camille, « Vers un individualisme substantiel : images de l'enfant et sagesse de l'individualisation. Une lecture de Marcel Gauchet », *Le Télémaque*, n° 56, 2019, p. 43-55.
- Roelens, Camille, « Association, modernité, autorité », *Carrefours de l'éducation*, n° 49, 2020, p. 225-238.
- Roelens, Camille, « Couler, surfer ou naviguer dans un monde liquide et accéléré ? Critique de la patience à l'horizon d'une éthique de l'autonomie », *Revue française d'éthique appliquée*, n° 9, 2020, p. 59-73.
- Roelens, Camille, *Manuel de l'autorité. La comprendre et s'en saisir*, Chronique sociale, 2021.
- Roelens, Camille, « Penser l'éducation avec Gilles Lipovetsky », in *Penser l'éducation*, n° 49, 2021, p. 81-110.
- Rydhal, Malene, *Heureux comme un Danois*, Grasset & Fasquelle, 2014.
- Sandemose, Aksel, *Un fugitif recoupe ses traces. Récit de l'enfance d'un meurtrier*, Presses universitaires de Caen, 2014
- Spitz, Jean-Fabien, « L'individualisme peut-il être un idéal ? », *Critique*, n°552, 1993, p. 259-281.
- Taylor, Charles, *Le malaise de la modernité*, Éditions du Cerf, 2015.
- Thomsen Brits, Louisa, *Hygge. L'art du bonheur à la danoise*, Robert Laffont, 2016.
- Tocqueville, Alexis de, *De la Démocratie en Amérique (tomes 1 et 2)*, Garnier-Flammarion, 1981.
- Tronto, Joan, *Un monde vulnérable, pour une politique du care*, La Découverte, 2009.
- Wiking, Meik, *Le livre du hygge. Mieux vivre : la méthode danoise*, First, 2016.

LA PHILOSOPHIE EN DIALOGUE

DENIS VERNANT¹

ABSTRACT. *Philosophy in Dialogue.* Today one of the modalities of the pedagogical practice in college and high school is the use of Discussions with Philosophical Aim. In the following we would simply like to specify what kind of philosophy can be practiced in such contexts and what it can bring to pupils and high school students in terms of methods and content.

Keywords: philosophy, dialogue, discussion, critical thinking, knowledge, ethics.

Introduction

Désormais, l'une des modalités de la pratique pédagogique en Primaire, au Collège et en Lycée en France est l'usage des *Débats à Visée Philosophique* (DVP). Dans ce qui suit nous voudrions simplement préciser quel type de philosophie peut être pratiqué dans de tels contextes et ce qu'il peut apporter aux élèves et lycéens en termes de méthodes et de contenus.

Longtemps la philosophie a été considérée comme la reine des sciences, c'est-à-dire le couronnement de tous les savoirs. Progressivement, ces savoirs se sont émancipés comme pratiques scientifiques libérées de la tutelle philosophique. En dernier, ce fut le cas de la sociologie et de la psychologie. Si bien que la philosophie demeure le champ de la réflexion sur les questions encore rebelles à un traitement scientifique. Elle devient le domaine des questions ouvertes, le champ des possibles². Toutefois, de son brillant passé la philosophie garde toujours une certaine aura. Ainsi, en nos temps d'imposture, les médias qualifient allégrement leurs pseudo-experts ou prétendus spécialistes de « philosophes ». Des élèves qui n'ont jamais été initiés à la philosophie et des professeurs qui n'ont dû en général n'en avoir entrevu que durant

¹ Professeur émérite en Philosophie, Univ. Grenoble Alpes, E-mail : Denis.vernant@univ-grenoble-alpes.fr

² B. Russell, *Problèmes de philosophie*, chap. 15, « Valeur de la philosophie », trad. fr. S.M. Guillemin, Paris, Payot, 1972, p. 179-181.



leur année de Terminale peuvent se sentir valorisés en « faisant de la philosophie » à l'École. C'est une bonne chose à la seule condition dirimante de ne pas croire que la pratique philosophique s'improvise et ne suppose pas une préparation sérieuse. Une formation des enseignants est requise tout comme un apprentissage des élèves³.

Mais la question préjudicielle est de s'entendre sur ce que l'on appelle « philosophie » et sur la valeur pédagogique qu'elle peut acquérir en Primaire, au Collège et au Lycée avant la Terminale.

1. Qu'appelle-t-on « Philosophie » et « Philosophe » ?

1.1 La/les philosophie(s)

Il est coutume de parler emphatiquement de LA philosophie. Mais LA philosophie n'existe pas ! Existente seulement une multitude de philosophies diverses selon les aires culturelles, qui plus est de multiples philosophies à l'intérieur de chacune de ces aires.

Comme toute activité humaine, la pratique de la philosophie s'avère irrémédiablement régionale. La philosophie orientale n'est pas la philosophie occidentale qui n'est pas la philosophie africaine traditionnelle, etc. De plus, pour une même aire culturelle les philosophies sont diverses. Par exemple, dans le champ occidental la philosophie anglo-saxonne actuelle d'orientation analytique diffère de la philosophie continentale héritière de la tradition allemande kantienne et hégélienne. Enfin, on peut pratiquer une philosophie théorique de type spéculatif ou bien une philosophie pratique de type réflexif.

1.2 « Être /un/ philosophe »

Outre la multiplicité des philosophies, s'ajoute la duplicité de ses pratiquants.

De nos jours « être un philosophe », c'est faire de la philosophie un métier, généralement comme fonctionnaire enseignant. Elle est alors pratiquée comme une technique de questionnement et de réflexion entée sur une connaissance de sa longue histoire. Prime alors une spécialisation qui se nourrit de l'étude des doctrines, chacune ayant ses modes d'analyse et de résolution comme ses concepts propres. Ainsi du concept de dialectique : la dialectique ascendante platonicienne n'est pas la dialectique dialogique mégarienne, qui n'est pas la dialectique ternaire hégélienne, qui n'est pas la dialectique bachelardienne, etc.

³ Parce qu'elle n'est pas scientifique, il ne faudrait pas croire que la pratique philosophique puisse s'improviser.

Mais en même temps chacun peut « être philosophe » au sens où chacun peut – et même devrait – développer sa propre réflexion et conception du monde et ainsi devenir au sens étymologique du mot philosophe, c'est-à-dire « ami de la sagesse ». La philosophie est alors conçue comme art de vivre, recherche de la vie bonne⁴.

Qui est alors philosophe ? Tout un chacun dont on dit qu'il « est philosophe » ou le philosophe professionnel ? Une telle duplicité⁵ constitue la spécificité, la complexité et l'intérêt tout particulier de la pratique philosophique.

2. L'apport de la philosophie pour l'École

En 2018 fut introduite en France la pratique en Primaire, au Collège et au Lycée des « discussions à visée philosophique »⁶. Comme souvent, on ne faisait qu'imiter sans guère de recul, d'analyse de ses réquisits, de ses modes d'utilisation et de ses exigences de formation une modalité pédagogique inaugurée aux États-Unis⁷ et au Canada. Dès lors, s'imposait la question qui est ici la nôtre : en quoi la philosophie peut-elle contribuer à la formation des élèves et des lycéens ? Il est clair que cette question n'est pas celle des modalités d'initiation à la philosophie des lycéens de Terminale. Celle-ci requiert l'apprentissage des méthodes de questionnement, d'analyse, de problématisation et de conceptualisation illustré par la lecture de la longue tradition des doctrines philosophiques.

2.1 Les aspect méthodologiques

Des apports possibles de la philosophie en dehors de la « classe de philosophie », considérons d'abord l'aspect méthodologique.

2.1.1 La dimension dialogique

Avant toute chose, il convient de s'interroger sur les modalités et finalités de la pratique philosophique à l'École. Vouloir utiliser la « discussion » comme outil pédagogique suppose en toute rigueur que l'on sache ce qu'est une discussion, en

⁴ C'est l'objet des réflexions des Stoïciens, Épicuriens comme d'Aristote. Voir P. Hadot, *La Philosophie comme manière de vivre*, Paris, Albin Michel, 2001.

⁵ Par exemple, il n'y a pas de différence significative entre « être géographe » et « être un géographe ».

⁶ Voir

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf.

⁷ Voir M. Lipman, A.-M. Sharp, F. S. Oscanyan, *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press, 1988.

quoi elle se distingue d'un débat, d'une dispute, etc. Bref quel type de dialogue elle constitue et quels sont ses apports possibles.

Cette question préjudicielle du dialogue est au cœur même de la pratique grecque de la philosophie. Socrate (-470/-399), figure tutélaire des philosophes occidentaux, fut le premier des philosophes en ce qu'à la différence des Sages grecs qui l'ont précédé il ne prétendait pas savoir à l'exception de savoir qu'il ne savait rien. D'où sa dilection pour l'étonnement naïf et la distance ironique. Son unique méthode était la pratique systématique du dialogue oral par questions/réponses. Et son unique question n'était pas d'ordre axiologique, mais purement conceptuel : « Qu'est-ce que ? » (*Ti esti*).

En bon disciple de Socrate, Euclide de Mégare (-450 ?/-365 ?) fit un pas de plus en recourant à la méthode socratique pour construire le savoir par une argumentation contradictoire. À sa suite, les Mégariques avec Diodore Chronos et Philon jetèrent les bases de la logique propositionnelle⁸, mais ils maintinrent l'exigence première d'un accès à la connaissance par la pratique du *dialogue rationnel par questions/réponses*. De plus, développant une conception explicitement pragmatique, ils insistèrent, à la différence de Platon, sur le fait que le discours n'avait pas pour seule fin de décrire le monde par des propositions supposées vraies, mais qu'il autorisait aussi interrogations, ordres, prières, exhortations, etc. bref un jeu transactionnel des interlocuteurs, agents co-construisant leur monde commun⁹.

Dès lors, on peut apprendre par l'exemple comment Socrate pratiquait la maïeutique et comment les Mégariques conduisaient un dialogue. Mais l'on peut aussi, en sautant les millénaires, s'informer sur les acquis récents de la philosophie du langage et du dialogue pour apprendre ce qu'est une discussion, en percevoir les enjeux et savoir la mener pertinemment¹⁰. Mal menée, une discussion peut virer au bavardage infructueux ou à la dispute stérile. Pire, mal conduite, elle peut constituer *no lens volens* une manipulation inféconde et/ou pernicieuse. Il importe donc que les enseignants apprennent les règles de conduite de la discussion philosophique et les fassent pratiquer par leurs élèves. Le dialogue, et tout particulièrement la discussion libre, constitue une *activité conjointe ouverte et totalement imprévisible*¹¹. Il convient donc pour l'enseignant animateur d'en accueillir les méandres et les novations sans

⁸ J. Lukasiewicz, « Contribution à l'histoire de la logique des propositions », *Logique mathématique*, textes, Jean Largeault éd., Paris, Armand Colin, 1972.

⁹ R. Muller, *Introduction à la pensée des Mégariques*, Paris, Vrin, 1988.

¹⁰ Nous définissons le dialogue comme une interaction conjointe gouvernée par des finalités transactionnelles intersubjectives et intramondaines dans notre *Dire pour faire*, Grenoble, UGA éditions, 2021.

¹¹ Voir notre *Du discours à l'action*, Paris, PUF, 1997, chap. 5 et 8, § 4.

chercher, comme c'est trop souvent le cas par souci didactique, de l'orienter vers une conclusion souhaitée. La plupart des dysfonctionnements dialogiques proviennent généralement du désir inconscient de transformer la discussion en un cours dialogué de philosophie.

2.1.2 La finalité philosophique

À supposer que l'on sache ce qu'est une discussion, reste à déterminer ce que l'on entend par « visée philosophique ». On a vu que ce ne peut être une initiation à la philosophie telle celle généralement pratiquée en Terminale. Il ne s'agit donc pas d'initier à l'histoire des doctrines philosophiques ni au maniement de leurs concepts. Longtemps en France cette dimension historique et doctrinale de la philosophie a prédominé. Elle s'estompe aujourd'hui au profit d'une pratique d'élucidation et de clarification des pensées. C'est par exemple la conception prônée par Wittgenstein au début du siècle précédent :

Le but de la philosophie est la clarification logique de la pensée. La philosophie n'est pas une doctrine mais une activité. Le résultat de la philosophie n'est pas un nombre de « propositions philosophiques », mais le fait que des propositions s'éclaircissent. La philosophie a pour but de rendre claires et de délimiter rigoureusement les pensées qui autrement, pour ainsi dire, sont troubles et floues¹².

Ainsi libérée de toute pesanteur doctrinale et de toute complexité conceptuelle, la pratique philosophique dans sa dimension dialogique peut devenir accessible aux élèves et aux lycéens. À ce niveau des interactions langagières, il conviendra d'être attentif à la correction des phrases ainsi qu'à la précision des termes utilisés. Il s'agira par exemple de faire réfléchir les élèves sur le vocabulaire et les expressions qu'ils utilisent sans guère y penser : « En philosophie la question de savoir "pourquoi utilisons-nous en somme tel mot, telle proposition" mène sans cesse à de précieuses élucidations »¹³.

Dès lors, dans une discussion à visée philosophique il importe de ne pas négliger les expressions employées et de s'interroger sur leurs diverses significations. On travaillera en particulier les synonymes et antonymes de façon à déployer les palettes de sens possibles d'un terme¹⁴. On pourra aussi recourir à l'étymologie et

¹² *Tractatus logico-philosophicus* suivi des *Investigations philosophiques*, trad. fr. P. Klossowski, Paris, Gallimard, 4.112, p. 82.

¹³ *Ibid.*, 6.211.

¹⁴ Suivant Kotarbinski, nous considérons que les concepts (comme d'ailleurs les axiomatiques) ont une dimension bipolaire, voir notre *Questions de logique et de philosophie*, Milan, Mimésis, 2018, chap. 11. Le souci de cette bipolarité présente une grande valeur heuristique, partant pédagogique.

à l'histoire de la notion. Loin de faire acquérir de prétendus « philosophèmes », il devra s'agir d'être attentif à l'*usage* le plus quotidien du langage ordinaire : « Laisse donc l'usage t'*enseigner* la signification »¹⁵.

Une dimension importante est aussi celle de la pratique du questionnement et de la définition. On pourra par exemple s'inspirer de Socrate qui pratiquait systématiquement la méthode de division dichotomique permettant « d'élargir le champ de prospection de manière à y inclure toutes les images, toutes les opinions possibles »¹⁶.

De même, bien que la DVP ne relève pas de la *disputatio* du Moyen-Âge ou du débat moderne, il importe de sensibiliser les élèves aux argumentations mobilisées et aux différentes manières de justifier son propos. La philosophie occidentale a toujours été nourrie depuis les Mégariques et les aristotéliens par une solide formation logique. Il conviendra donc progressivement de familiariser les élèves et *a fortiori* les lycéens avec la pratique des divers modes de raisonnement : déductif¹⁷, inductif, abductif¹⁸ et analogique¹⁹. Mais là encore il faudra de se souvenir de la leçon de Socrate qui ne recourait à l'échange d'arguments que comme moyen de parvenir *conjointement* à la vérité par sa conquête mutuelle : « Aussi bien je ne parle pas comme un homme sûr de ce qu'il dit, mais je cherche de concert avec vous, en sorte que, si mon contradicteur me paraît avoir raison, je serai le premier à le reconnaître »²⁰.

2.1.3 La réflexion critique

Chacun se souvient que Socrate assignait à la philosophie la fonction *critique* de mettre en doute le savoir acquis, les idées reçues, les opinions courantes, les préjugés et autres lieux communs. D'où sa dilection pour l'étonnement naïf qui vise à prendre distance avec les habitudes de pensée. Et comme il ne s'était pas interdit de mettre en question les pratiques politiques de la Cité il fut condamné à boire la ciguë pour avoir « corrompu la jeunesse ». Son martyr scella la pratique interrogative et critique de « la » philosophie.

¹⁵ *Ibid.*, *Investigations philosophiques*, p. 345.

¹⁶ V. Goldschmidt, *Les Dialogues de Platon*, Paris, PUF, 1971, p. 167. Sur la dimension « conceptuelle » de la DVP, voir notre contribution « La conceptualisation en dialogue », *Enfants et adolescents en discussion philosophique*, J.-P. Simon & A. Fournel (dirs.), Grenoble, UGA édition, à paraître.

¹⁷ Voir notre *Introduction à la logique standard*, Grenoble, UGA Editions, 2022.

¹⁸ Sur le rôle crucial de l'abduction, voir notre *Dire pour faire*, op.cit., chap. 9, p. 139-156.

¹⁹ Sur la dimension inférentielle du sens communiqué, voir *ibidem*, chap. 10, p. 157-173.

²⁰ *Gorgias*, 506 c, trad. fr. É. Chambry, Paris, Garnier-Flammarion, 1967.

Cette dimension critique doit demeurer un constituant majeur de toute formation philosophique. Descartes préconisait le doute méthodique. La réflexion philosophique suppose la prise de recul, le doute²¹ et l'exercice d'une pensée personnelle, émancipée de tout endoctrinement. Dès lors, la DVP doit avoir pour objet la pratique personnelle et collective du libre exercice de la pensée. Il s'avère alors crucial d'éviter toute manipulation dans la conduite de la discussion, qu'elle soit consciente²² ou inconsciente²³.

2.1.4 Les modalités de connaissance

La pratique de la DVP vise la co-construction d'une connaissance. Pour qu'elle soit fructueuse, il importe que les élèves sachent précisément distinguer les divers modes de connaissance. « La » philosophie peut contribuer à distinguer clairement ce que Pascal appelait les différents *ordres* de connaissance²⁴. La critique politique telle que la préconisait Socrate, l'argumentation rationnelle telle que la pratiquaient les Mégariques ne peuvent nourrir le débat démocratique que si l'on sépare nettement ce qui relève de la croyance religieuse, des savoirs scientifiques et des certitudes premières sur lesquelles reposent la forme de vie communément acceptée : « savoir et certitude appartiennent à deux catégories différentes »²⁵. Dans une société qui se veut laïque la religion a sa place, toute sa place, mais rien que sa place dans la sphère privée. Quant aux vérités scientifiques elles s'avèrent contraignantes quand il s'agit de choisir des moyens techniques d'agir. Mais le choix des fins relève des certitudes qui cimentent la vie sociale. Il convient donc de ne pas confondre les divers ordres de connaissance et de leur assigner une place

²¹ Sur l'importance du doute dans la pratique de la DVP, voir A. Fournel, « Argumentation et problématisation à l'épreuve du doute, un modèle pour décrire la construction de la "philosophicité" dans une DVDP », *Paroles de philosophes en herbe*, J.-P. Simon & M. Tozzi (coord.), Grenoble, UGA Editions, 2017, p. 219-238.

²² On doit se souvenir que la plupart des dialogues de Platon ne sont rien de plus qu'un moyen de faire accepter sa métaphysique fort loin de l'idéal dialogique socratique. Voir F. Jacques, *L'Espace logique de l'interlocution*, Paris, PUF, 1985, p. 163 : « il y a dans la prétention platonicienne quelque chose qui fait périr jusqu'à l'espoir d'un dialogue effectif. *Loin d'exposer l'essence dialogante de la pensée, Platon construit le premier modèle monologique du dialogue spéculatif* ». La forme dialoguée peut être une stratégie de manipulation, voir le spot du Ministère des Solidarités et de la Santé durant l'été 2021 visant à faire accepter la vaccination en mettant en scène un pseudo-dialogue argumentatif.

²³ Certains enseignants, voulant bien faire, sont trop souvent conduits involontairement à orienter la discussion de façon à parvenir au résultat souhaité.

²⁴ Pascal, *Œuvres complètes*, Louis Lafuma éd., Paris, Seuil, *Pensées* 423, 424, 1963.

²⁵ L. Wittgenstein, *De la Certitude*, trad. fr. J. Fauve, Paris, Gallimard, 1965, § 30.

différente²⁶. Vouloir fonder le politique sur les sciences, qui fut le rêve d'Auguste Comte, revient à commettre une erreur catégorielle conduisant au positivisme borné ou au technocratisme aveugle. La détermination des fins ne doit dépendre que de la vigilance et de la décision responsable des citoyens.

2.2 La thématique

Reste à savoir sur quoi peut porter la réflexion dialogique des élèves et des lycéens. L'objectif premier de l'éducation de la jeunesse est de devenir adulte. Cela passe par un double souci : de soi et de l'autre.

2.2.1 Le souci de soi

Comme l'on sait, il était écrit au fronton du temple d'Apollon à Delphes : « Connais-toi toi-même ». Selon son sens initial, cet adage enjoignait à l'Homme de tenir sa place et de ne pas chercher à s'équivaloir aux dieux. Cette lecture spirituelle peut encore avoir sa valeur. Mais nous retiendrons ici sa version prosaïque et laïque conseillant à chacun d'être conscient de lui-même et de se montrer digne d'être Homme²⁷. Chaque être humain doit avoir le souci de lui-même. Une telle exigence suppose un dur et patient labeur dans la mesure où il est fort difficile de se voir et se connaître vraiment en pesant ses pensées et en évaluant ses actes. La simple réflexion sur soi, la méditation « dans son poêle » à la Descartes ne sauraient y suffire dans la mesure où le sujet contemporain n'est plus le *cogito* cartésien totalement maître en sa demeure. Son inconscient peut lui jouer des tours ! La mauvaise foi et même l'aveuglement guettent. S'impose en particulier de briser la glace d'un narcissisme et d'un égocentrisme²⁸ exacerbés par les moyens actuels d'une pseudo-communication instillés par les prétendus « réseaux sociaux ». Plus encore, il importe de remonter aux racines des tropismes, penchants et habitudes acquises. Freud aimait répéter cet aphorisme de Wordsworth : « L'enfant est le père de l'Homme ». C'est en effet là que le bât blesse. Le sujet ne devient véritablement lui-même que par une lente ascèse visant à s'émanciper du déterminisme parental comme du formatage de sa tribu.

²⁶ La crise de la *Covid19* en 2020 a montré clairement que la médecine, tout en s'appuyant sur des sciences (biologie, génétique, etc.), constituait une *pratique* relevant de procédures spécifiques visant non le savoir, mais la guérison. De plus, au cours de cette crise il est apparu que le gouvernement avait une fâcheuse tendance à justifier ses choix politiques par un « Conseil scientifique » créé de toutes pièces.

²⁷ Michel de Montaigne, au chapitre XIII du livre III de ses *Essais*, disait : « Avez-vous sceu mediter et manier vostre vie ? Vous avez fait la plus grande besogne de toutes ».

²⁸ « Les passions qui nous enferment en nous-mêmes sont la pire des prisons », B. Russell, *La Conquête du bonheur*, trad. fr. N. Robinot, Paris, Petite bibliothèque Payot, 1962, p. 222.

L'objectif consiste à devenir véritablement adulte et faire de sa vie une création continue, une œuvre maîtrisée. La conscience claire de notre passé doit ouvrir les portes de notre avenir. Notre manière de vivre devient alors art de vivre : « La principale œuvre d'art dont il faut se soucier, la zone majeure où l'on doit appliquer des valeurs esthétiques, c'est soi-même, sa propre vie, son existence »²⁹.

Mais la construction de soi ne va pas sans la construction de notre propre monde, de notre *vision du monde*. Surgissent alors toutes les questions relatives à notre rapport à notre destinée, aux autres, aux choses, à la société, à la Nature. Cette gerbe de questions se résume à une seule interrogation :

« Qu'est-ce qui fait sens pour nous ? ». Il s'agit alors de voir et de concevoir notre monde et d'y forger sa place. Un tel travail, qui échoit à tout être humain, s'avère éminemment philosophique dans la mesure où il requiert étonnement et questionnement : « Le travail en philosophie ... est avant tout un travail sur soi-même. C'est travailler à une conception propre. À la façon dont on voit les choses (et à ce que l'on attend d'elles) »³⁰.

2.2.1 Le souci de l'autre

La difficile relation à soi dont nous venons de parler s'avère intrinsèquement tributaire du délicat rapport à l'autre. C'est pour, par et avec l'autre que ma vie prend sens et valeur. La relation à l'autre s'origine dans la parole échangée et se colore de sentiments variés dont les plus positifs sont la bienveillance, l'amitié et l'amour. Être philosophe, c'est alors cultiver ces sentiments et les nourrir d'une réflexion critique sur leur sens et leur finalité.

La seconde aporie du *Cogito* cartésien réside dans son solipsisme. Si l'on se fonde sur le sujet pris en lui-même, autrui devient une simple ombre, un « spectre »³¹, au mieux un pâle reflet de lui-même. La grande leçon de la dialogique contemporaine est qu'il ne saurait y avoir de *Je* sans *Tu* et que les subjectivités se co-constituent dans la relation interlocutive : « Mon *Tu* agit en moi comme j'agis en lui »³². Il importe donc de penser l'inter-subjectivité. Dès lors, le souci de l'autre s'avère inséparable du souci de soi. Les deux se tressent ensemble pour composer la trame de nos vies.

Ainsi le rapport à l'autre s'instaure dans et par la pratique dialogique : le dialogue et la conversation quotidienne. Et comme toute érotétique suppose une érotique, il convient de s'ouvrir à l'autre en cultivant à son endroit des sentiments

²⁹ M. Foucault, *Dits et écrits*, Paris, Gallimard, 1994.

³⁰ L. Wittgenstein, *Remarques mêlées*, trad. fr. G. Granel, Paris, Garnier-Flammarion, 2002, p. 26.

³¹ R. Descartes, *Méditations métaphysiques*, trad. fr. Duc de Luynes, Paris, Vrin, 1970, II, p. 32.

³² M. Buber, *Je et Tu*, (1923), trad. fr. G. Bianquis, Paris, Aubier, 1969. Voir aussi F. Jacques, *Différence et subjectivité*, Paris, Aubier, 1982.

positifs aptes à contrecarrer nos pulsions agressives³³. Le premier, d'extension universelle, est ce que Russell appelait la « bienveillance »³⁴, le sentiment que l'autre, proche ou lointain, est notre prochain qui mérite respect et compassion. Vient ensuite l'amitié, qu'Aristote qualifiait de « bienveillance réciproque »³⁵, et qui suppose des relations plus étroites et une élection particulière (« Parce que c'était lui, parce que c'était moi »³⁶). Ce sentiment éminemment social peut être partagé par plusieurs et se transmettre par transitivité : « les amis de mes amis sont mes amis ».

Dans la pratique de la DVP ce rapport bienveillant à l'autre doit de manifester par l'écoute de l'interlocuteur, le respect de son opinion et l'entre-aide dans la construction d'un savoir partagé. Sur ce point, il convient que l'enseignant animateur soit particulièrement attentif aux transactions intersubjectives qui se produisent au cours du dialogue entre élèves et redresse toutes les distorsions éventuelles³⁷.

3. Conclusion

En dehors de son initiation en Terminale, « la » philosophie peut jouer un rôle bénéfique dans la formation des élèves du Primaire au Lycée. Encore faut-il ne pas croire que la pratique philosophique puisse s'improviser. Adopter comme modalité pédagogique la discussion suppose que l'on connaisse et maîtrise les modalités de ce genre de dialogue. De même, avoir une « visée philosophique » requiert que l'on proscrive toute forme de manipulation, consciente ou inconsciente, que l'on favorise l'exercice du doute, de la réflexion critique et de la liberté de pensée, de même que l'on soit capable de discerner et discriminer les divers domaines de connaissance en jeu. De plus, il convient d'être attentif au cours du dialogue aux transactions intersubjectives qui doivent témoigner chez chacun de la construction de soi et chez tous les participants de leur mutuel respect et collaboration bienveillante avec autrui.

³³ « L'agressivité constitue une disposition instinctive primitive et autonome de l'être humain », S. Freud, *Malaise dans la civilisation*, trad. fr. Ch. & J. Odier, Paris, PUF, 1971, p. 77.

³⁴ « La possibilité de cet amour et joie universels à propos de tout ce qui existe est d'une importance suprême pour la conduite et le bonheur de la vie, et donne une valeur inestimable à l'émotion mystique », Bertrand Russell, *Mysticisme et logique*, trad. fr. D. Vernant et alii, Paris, Vrin, 2007, p. 51.

³⁵ *L'Éthique à Nicomaque*, trad. fr. J. Voilquin, Paris, Garnier-Flammarion, 1965, consacre deux livres à l'amitié.

³⁶ Montaigne, *Les Essais*, II, chap. XXVII.

³⁷ Pour un exemple de tels dysfonctionnements, voir notre « De la discussion démocratique », J.-P. Simon & A. Fournel (coord.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique*, Grenoble, UGA édition, à paraître.

BIBLIOGRAPHIE

- Aristote, *L'Éthique à Nicomaque*, trad. fr. J. Voilquin, Paris, Garnier-Flammarion, 1965.
- Buber, Martin, *Je et Tu*, (1923), trad. fr. G. Bianquis, Paris, Aubier, 1969.
- Descartes, René, *Méditations métaphysiques*, trad. fr. Duc de Luynes, Paris, Vrin, 1970.
- Foucault, Michel, *Dits et écrits*, Paris, Gallimard, 1994.
- Fournel, Anda, « Argumentation et problématisation à l'épreuve du doute, un modèle pour décrire la construction de la "philosophicité" dans une DVDP », *Paroles de philosophes en herbe*, Jean Pascal Simon & Michel Tozzi (dirs.), Grenoble, UGA Editions, 2017, p. 219-238.
- Freud, Sigmund, *Malaise dans la civilisation*, trad. fr. Ch. & J. Odier, Paris, PUF, 1971.
- Goldschmidt, Victor, *Les Dialogues de Platon*, Paris, PUF, 1971.
- Hadot, Pierre, *La Philosophie comme manière de vivre*, Paris, Albin Michel, 2001.
- Jacques, Francis :
- *Différence et subjectivité*, Paris, Aubier, 1982.
 - *L'Espace logique de l'interlocution*, Paris, PUF, 1985.
- Lipman, Matthew, Sharp, Ann-Margareth & Oscanyan, Frederick S., *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press, 1988.
- Lukasiewicz, Jan, « Contribution à l'histoire de la logique des propositions », *Logique mathématique*, textes, Jean Largeault éd., Paris, Armand Colin, 1972.
- Montaigne, Michel de, *Les Essais*, transcription en français moderne par B. Combeaud, Paris, Robert Laffont, coll. Bouquins, 2019.
- Muller, Robert, *Introduction à la pensée des Mégariques*, Paris, Vrin, 1988.
- Platon, *Gorgias*, trad. fr. Émile Chambry, Paris, Garnier-Flammarion, 1967.
- Pascal, Blaise, *Œuvres complètes*, Louis Lafuma éd., Paris, Seuil, 1963.
- Russell, Bertrand :
- *La Conquête du bonheur*, trad. fr. N. Robinot, Paris, Petite bibliothèque Payot, 1962.
 - *Mysticisme et logique*, trad. fr. D. Vernant et alii, Paris, Vrin, 2007.
 - *Problèmes de philosophie*, trad. fr. S.M. Guillemin, Paris, Payot, 1972.
- Vernant, Denis :
- *Du discours à l'action*, Paris, PUF, 1997.
 - *Questions de logique et de philosophie*, Milan, Mimesis, 2018.
 - *Dire pour faire*, Grenoble, UGA éditions, 2021.
 - *Introduction à la logique standard*, Grenoble, UGA Editions, 2022.
 - « La conceptualisation en dialogue », In *Enfants et adolescents en discussion philosophique*, Jean-Pascal Simon & Anda Fournel (coord.), Grenoble, UGA édition, à paraître.
 - « De la discussion démocratique », In Jean-Pascal Simon & Anda Fournel (dirs.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique*, Grenoble, UGA édition, à paraître.

Wittgenstein, Ludwig :

- *Tractatus logico-philosophicus* suivi des *Investigations philosophiques*, trad. fr. P. Klossowski, Paris, Gallimard, 1989.
- *De la Certitude*, trad. fr. Jacques Fauve, Paris, Gallimard, 1965.
- *Remarques mêlées*, trad. fr. Gérard Granel, Paris, Garnier-Flammarion, 2002.

LE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CRITIQUE DES ÉLÈVES : DANS QUELLE MESURE LA PRATIQUE DU DIALOGUE PHILOSOPHIQUE SE SUFFIT-ELLE À ELLE-MÊME ?

MATHIEU GAGNON¹, OLIVIER MICHAUD²

ABSTRACT. *The Development of Critical Thinking in Students: to What Extent the Practice of Philosophical Dialogue is Sufficient to Itself?* Among the reasons that are advanced by the advocates of philosophy for children and teenagers to include it in the school curriculum, the development of critical thinking occupies a prominent place. However, it is rarely discussed if the critical thinking skills that are developed in the philosophy classes are used in other contexts. It is this question this text wants to tackle. Firstly, we will clarify what we mean by critical thinking by presenting the main theories of this concept. We will then examine some of the results obtained in research, particularly the one of Daniel, aiming at study its development by the practice of philosophical dialogue. Finally, we will raise some issues around how a “general” form of critical thinking can be developed in this context by presenting some of the data we have collected in our research. We conclude by underlying few elements that should be taken into consideration to develop critical thinking in youth through philosophical dialogue.

Keywords: critical thinking, philosophical dialogue, qualitative methodology, philosophy for children, philosophy for teenagers

Développer la pensée critique : l’une des visées fondamentales de la pratique du dialogue philosophique

Plusieurs raisons sont avancées pour mettre en place des ateliers de philosophie avec les jeunes, des raisons qui témoignent en quelque sorte de l’intention partagée par les théoriciens et praticiens de la « philosophie pour enfants

¹ Ph.D. in Psychopedagogy, Professeur agrégé, Faculté d’éducation, Université de Sherbrooke, Canada. E-mail : Mathieu.Gagnon3@usherbrooke.ca

² Ed.D. (Doctor of Education) in Pedagogy and Philosophy, Professeur régulier, Département des Sciences de l’Education, Université du Québec à Rimouski, Canada. E-mail : Olivier_Michaud@uqar.ca



et adolescents » de permettre un développement holistique des participants. En effet, il y est question, entre autres, de développement cognitif, affectif et social des individus. Or, parmi ces raisons, le développement de la pensée critique est largement cité comme étant l'une des visées fondamentales de l'approche, ce qui conduit parfois certains analystes à affirmer que la pratique du dialogue philosophique se rapporte essentiellement à une approche cognitive³, plus particulièrement les initiatives s'inscrivant dans la foulée des travaux de Lipman.

Il est évident qu'à l'intérieur de la perspective lipmanienne, le développement cognitif figure au rayon des sensibilités que doit partager l'animateur de tels ateliers. Sur cet aspect, nous ne pouvons faire autrement que de partager ce désir d'accorder une place prépondérante à la formation de la pensée dans les programmes, une formation qui, malheureusement, demeure généralement négligée dans les institutions scolaires. Or, régulièrement, le développement de la pensée critique est associé à la formation cognitive, en témoigne le *Programme de formation de l'école québécoise*⁴ qui la range explicitement dans la catégorie des « compétences » d'ordre intellectuel. Bien entendu, la dimension cognitive, comme nous le verrons sous peu, constitue, en quelque sorte, la « majeure » de l'exercice d'une pensée critique. C'est en ce sens d'ailleurs que des auteurs tels que Tozzi⁵ ou Brenifier⁶ insistent sur le caractère central que revêt, en philosophie pour enfants et adolescents, le développement des capacités à argumenter des participants. Cependant, il nous apparaît que de rapporter presque de manière exclusive la pensée critique à sa dimension plus proprement cognitive constitue une forme de réductionnisme. En effet, une telle vision ignore les dimensions sociales et affectives associées à l'exercice d'une pensée critique, lesquelles sont clairement évoquées par ailleurs dans l'appellation de Daniel⁷ qui la désigne comme une pensée critique *dialogique*.

Cependant, qu'il soit question de la pensée critique dans ses dimensions cognitive, sociale, affective ou encore métacognitive, créatrice ou responsable, l'un de principaux enjeux de son développement dans le cadre de la pratique du dialogue philosophique demeure de savoir si et dans quelle mesure non seulement elle y progresse, mais également et surtout si ce qui y est développé est réinvesti par les participants, que ce soit les enfants, les adolescents ou encore les adultes,

³ C. Gendron, *Éduquer au dialogue*. L'Harmattan, 2003.

⁴ Ministère de l'Éducation du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement préscolaire et primaire*, Bibliothèque nationale du Québec, 2001.

⁵ M. Tozzi, *Nouvelles pratiques philosophiques : à l'école et dans la cité*, Chronique sociale, 2012.

⁶ O. Brenifier, *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, Éditions Sedrap, 2007.

⁷ M.-F. Daniel, *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Presses de l'Université du Québec, 2005.

dans d'autres contextes. Tel sera l'objet sur lequel nous dirigerons notre attention dans le cadre de cet article. Dans un premier temps, nous préciserons ce que nous entendons par pensée critique. Par la suite, nous examinerons brièvement quelques-uns des résultats obtenus dans le cadre de recherches, notamment celles de Daniel⁸, visant à examiner son développement par le recours à la pratique du dialogue philosophique. Finalement, nous tenterons de soulever différents enjeux à l'égard de la mobilisation dite « transversale » de la pensée critique développée dans ce contexte, principalement à la lumière de différentes données obtenues à l'intérieur de nos propres recherches.

Pensée critique : définitions et repères

Pour Lipman⁹, la pratique du dialogue philosophique vise le développement d'une pensée multidimensionnelle, laquelle comprend la pensée critique, la pensée créatrice et la pensée attentive (*caring thinking*). Selon lui, il est important de ne pas considérer ces pensées comme indépendantes les unes des autres ou comme travaillant de manière isolée : chacune contribuant de manière dynamique à leur mouvement réciproque. Il demeure néanmoins possible de centrer davantage l'intérêt sur l'une d'entre elles, notamment lorsque nous poursuivons des intentions pédagogiques ou des objectifs de recherche spécifiques.

Lipman définit la pensée critique de la manière suivante : « une pensée qui facilite le jugement, en s'appuyant sur des critères, en portant une attention particulière au contexte et en faisant preuve d'autocorrection » (*Ibid.*, p. 114). L'un des avantages liés à cette définition est qu'elle comprend somme toute peu d'éléments et qu'elle met en évidence certaines des dimensions fondamentales associées à la pensée critique à l'intérieur de plusieurs écrits. Cependant, elle présente certaines limites, dont celle d'organiser le recours à des critères selon une logique assez complexe, à savoir sur un continuum allant des raisons aux mégacritères (raisons ; raisons évaluées ; critères ; métacritères ; mégacritères)¹⁰. Seulement, il n'est pas toujours simple de bien distinguer raison et critère, pas plus qu'il est donné d'avance qu'une raison évaluée

⁸ M.-F. Daniel, M. Gagnon, et E. Auriac, "Dialogical Critical Thinking in Kindergarten and Elementary School: Studies on the Impact of Philosophical Praxis in Pupils". In Gregory, Haynes & Murriss, *International Handbook of Philosophy for Children*, Routledge, 2017, p. 236 – 244.

⁹ M. Lipman, *Thinking in education*, Cambridge University Press, 2003.

¹⁰ Pour Lipman (2003), les critères sont des raisons qui ont été évaluées et sont considérées particulièrement déterminantes, notamment au regard de métacritères (force, pertinence, etc.) et de mégacritères, lesquels guident ou orientent les champs disciplinaires précis dans lesquels s'articulent les raisonnements (p. ex. l'un des mégacritères liés à l'éthique se rapporte à la dialogique entre bon et mauvais).

puisse nécessairement constituer un critère. En outre, la définition proposée par Lipman peut laisser entendre que chaque situation d'autocorrection constitue la manifestation d'une pensée critique en exercice. Or, cela peut largement être questionné. En fait, tout dépend des raisons pour lesquelles une personne décide de changer d'idée : la valeur de l'autocorrection ne peut être meilleure que les raisons sur lesquelles elle se fonde, si bien que sa seule manifestation ne suffit pas à inférer la présence d'une pensée critique en action.

Mis à part Lipman, quatre autres auteurs sont considérés comme faisant partie de ceux qui ont posé les bases du concept de pensée critique, notamment dans le champ de l'éducation : Ennis, McPeck, Siegel et Paul. Voici les définitions de la pensée critique proposées par chacun d'entre eux :

- « Une pensée raisonnable qui vise à déterminer ce qu'il y a lieu de croire ou de faire » (Ennis, p. 45¹¹).
- « L'habileté et la propension à s'engager dans une activité avec un scepticisme réflexif » (McPeck, p. 82¹²).
- « Une pensée qui est guidée de manière appropriée par des raisons » (Siegel, p. 8¹³).
- « Une pensée disciplinée qui se guide elle-même et qui représente la perfection de la pensée appropriée à un certain mode ou domaine de la pensée » (Paul, p. 40¹⁴).

Plus récemment, la définition proposée par Ku (p. 71)¹⁵ a été largement reprise dans les écrits. Selon lui, penser de manière critique c'est « juger des informations, évaluer les alternatives et argumenter par le recours à des raisons ».

Parmi ces différentes définitions et modèles qui en ont découlé, deux ont davantage été repris afin de conduire des recherches dans le monde scolaire, à savoir celui de Ennis ainsi que celui de Paul. Afin de rendre leur définition plus opératoire, ces auteurs ont identifié une série d'éléments considérés comme étant constitutifs de la pensée critique. Ainsi, par exemple, Ennis propose de décliner cette pensée en une série de capacités (p. ex. identifier des présupposés ; juger de la crédibilité des

¹¹ R. H. Ennis, "A logical basis for Measuring Critical Thinking Skills", in *Educational Leadership*, October, 1985, p. 44-48.

¹² J. E. McPeck, *Critical Thinking and Education*, St. Martin's Press, 1981.

¹³ H. Siegel, *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education*, Routledge, 1988.

¹⁴ R. W. Paul, "Critical Thinking: What Every Person Needs To Survive in a Rapidly Changing World", Fondation For Critical Thinking, 2012.

¹⁵ K. Y. L. Ku, "Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multiresponse format", *Thinking Skills and Creativity*, 4/2009, p. 70-76.

sources ; déduire et juger des déductions ; présenter une argumentation ; etc.) et d'attitudes (p. ex. chercher des raisons ; avoir l'esprit ouvert ; être sensible aux autres ; etc.). Quant à Paul, empruntant une logique similaire, il propose de « décomposer » la pensée critique en différentes stratégies affectives (p. ex. penser de façon autonome ; faire preuve d'impartialité ; faire preuve d'humilité et de courage intellectuel ; etc.), ainsi qu'en différentes stratégies cognitives, lesquelles sont divisées en deux catégories : 1) les macrocapacités (p. ex. éviter les simplifications ; comparer des situations analogues ; élucider les problèmes ; évaluer la crédibilité des sources ; analyser ou évaluer des arguments ; etc.) ; 2) les microhabiletés (p. ex. comparer et opposer les idéaux à la réalité ; recourir à un vocabulaire approprié ; examiner et évaluer les présupposés ; relever des ressemblances et des différences significatives ; etc.).

Le mérite de ces modèles est sans aucun doute qu'ils tentent de détailler la pensée critique dans ses manifestations, contribuant ainsi à fournir des repères pour l'observer en situation, la développer, voire l'évaluer. Cependant, ceux-ci présentent également des limites, particulièrement importantes lorsqu'ils sont mobilisés pour la recherche. Entre autres limites, notons que le nombre important d'éléments associés à la pensée critique contribue à faire en sorte que lors de processus de codage inter-juge, les correspondances entre les composantes notées, suite à de l'observation, ne sont pas suffisantes pour être considérées viables¹⁶. L'une des hypothèses pouvant expliquer ce phénomène réside dans le fait qu'à prendre en compte autant d'éléments lors de processus d'observation, la mémoire de travail se trouve en quelque sorte surchargée. À cela s'ajoute le fait que bien qu'ils mettent l'accent sur l'importance d'évaluer la crédibilité des sources, l'un des éléments considérés centraux lorsqu'il est question de pensée critique¹⁷, ces auteurs demeurent peu explicites sur les moyens d'y parvenir.

Dans un souci à la fois d'opérationnaliser la pensée critique pour des fins de recherche ainsi que de réduire la quantité des éléments à prendre en compte lors des observations, deux définitions et modèles ont émergé de recherches récentes. Ces modèles nous semblent dignes d'intérêt non seulement en regard des raisons que nous venons d'avancer, mais également et surtout parce qu'ils ont pris forme à partir d'études dont l'un des contextes d'émergence était celui de la pratique du dialogue philosophique, contexte auquel nous nous intéressons plus particulièrement dans le cadre de ce texte. Examinons donc ces définitions et modèles.

¹⁶ M. Landis, K. D. Swain, M. J. Friehe & K. L. Coufal, "Evaluating Critical Thinking in Class and Online: Comparison of the Newman Method and the Facione Rubric", *Communication Disorders Quarterly*, 28/2007, p. 135–143.

¹⁷ Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, *Éduquer à l'esprit critique. Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation*, Conseil scientifique de l'éducation nationale, 2021.

Il y a d’abord les travaux de Daniel qui ont grandement contribué au développement de la recherche sur la pensée critique, particulièrement en ce qui a trait à la pensée critique d’enfants d’âge primaire (6 à 12 ans). À cet égard, il nous apparaît important de relever que le modèle développé par Daniel et ses collaborateurs est issu d’un processus de théorisation ancrée, et que les données recueillies dans le cadre de ses recherches l’ont toutes été à partir d’activités menées dans l’esprit de la pratique du dialogue philosophique, ce qui explique, en un certain sens, pourquoi Daniel insiste sur le caractère dialogique de la pensée critique. Ainsi, selon Daniel¹⁸ :

La pensée critique dialogique est le processus d'évaluation d'un objet de la pensée, en coopération avec les pairs, dans une visée d'éliminer les critères non pertinents dans une perspective de contribution à l'amélioration de l'expérience. La pensée critique dialogique est un processus de recherche en commun qui se manifeste dans des attitudes et des habiletés cognitives reliées à la conceptualisation, la transformation, la catégorisation et la correction. Elle nécessite donc l'apport de quatre modalités cognitives, à savoir la pensée logique, créatrice, responsable et métacognitive, qui s'arriment à une perspective épistémologique complexe, l'intersubjectivité orientée vers la recherche de sens, dépassant ainsi l'égoïsme et le relativisme. Comme résultat, une nouvelle compréhension de l'objet de pensée est générée et une modification de l'idée initiale se manifeste (p. 32).

Dès lors, la pensée critique (dialogique) prend forme à l’intérieur de quatre modes distincts de pensée (logique, créatif, responsable et métacognitif), lesquels se complexifient à travers six perspectives épistémologiques (égoïsme, post-égoïsme, pré-relativisme, relativisme, post-relativisme / pré-intersubjectivisme, intersubjectivisme)¹⁹. Voici comment se décline le modèle de Daniel :

Tableau 1 : Modèle développemental de la pensée critique dialogique selon Daniel

MODES / ÉPISTÉMOLOGIE	LOGIQUE	CRÉATIVE	RESPONSABLE	MÉTA COGNITIVE
ÉGOÏSME	Énoncé basé sur expérience sensorielle d’un fait particulier et personnel	Énoncé qui donne du sens à un point de vue personnel et concret	Énoncé relié à un comportement personnel et particulier en lien avec une croyance sociale ou morale	Retour sous forme d’énoncé sur une tâche, point de vue, sentiment... personnel et particulier

¹⁸ M.-F. Daniel, *Pour l’apprentissage d’une pensée critique au primaire*, Presses de l’Université du Québec, 2005.

¹⁹ Daniel *et al.*, 2017.

MODES / ÉPISTÉMOLOGIE	LOGIQUE	CRÉATIVE	RESPONSABLE	MÉTA COGNITIVE
POST-ÉGO	Énoncé basé sur l'expérience (perso ou d'un proche) + raisonnement	Énoncé qui donne du sens au point de vue personnel (mais éloigné du moi)	Énoncé particulier/concret relié à une règle morale ou sociale (apprise) Non contextualisée	Retour sous forme d'énoncé d'une tâche, point de vue, sentiment... personnel (éloigné du moi)
PRÉ-RELATIVISME	Énoncé quelque peu généralisé Non justifié ou avec volonté de justifier (justification au je, implicite, circulaire, fausse)	Énoncé nouveau ou divergent ou qui présente diverses situations/ solutions/ hypothèses (unités) en lien avec une idée personnelle ou d'autrui (pair, texte)	Énoncé relié à un agir quelque peu généralisé dans une perspective sociale ou morale	Retour sous forme descriptive d'une tâche, point de vue, sentiment... personnel (éloigné du moi)
RELATIVISME	Justification incomplète/ concrète (explication) basée sur raisonnement + expérience. Parfois induite par l'adulte	Relation qui donne du sens au point de vue d'un pair (en la complétant ou y ajoutant une nuance ou nouvelle relation/ perspective)	Énoncé qui explique un désir de comprendre/ inclure autrui (environnement immédiat) avec ou non recours à une règle morale/sociale intégrée (contextualisée/ justifiée)	Retour descriptif sur une tâche, pensée... d'autrui (environnement immédiat)
POST-RELATIVISME / PRÉ-INTERSUBJ	Justification basée sur des « bonnes raisons » à partir d'un raisonnement simple	Relation qui présente un contexte différent en prenant en compte la	Énoncé qui justifie un désir de comprendre / inclure autrui (environnement éloigné) avec ou non recours à	Retour descriptif sur une tâche, pensée... d'autrui (environnement éloigné)

MODES / ÉPISTÉMOLOGIE	LOGIQUE	CRÉATIVE	RESPONSABLE	MÉTA COGNITIVE
		perspective du groupe	une règle morale/ sociale intégrée (contextualisée/ justifiée)	
INTER-SUBJECTIVITÉ	Justification basée sur des critères. Conceptualisation basée sur raisonnement simple	Relation évaluative qui apporte un sens divergent et transforme la perspective	Doute qui sous-tend l'évaluation des catégories (règles, principes, valeurs sociaux/ moraux)	Énoncé évaluatif exprimant un changement de perspective (correction/autocorrection) suite à l'intégration d'une critique

Ce modèle présente plusieurs avantages, dont celui de réduire substantiellement le nombre de catégories d'analyse – facilitant ainsi la correspondance inter-juge –, tout en permettant d'examiner, dans le temps, la progression des participants en fonction de différents niveaux de pensée critique. De plus, ce modèle met clairement en évidence le fait que la pensée critique constitue une « compétence » partagée, qui se construit socialement, tout en faisant voir que celle-ci ne se résume pas à une pensée logique (dimension nécessaire mais non suffisante de la pensée critique), puisqu'elle comprend également des dimensions responsable, métacognitive et créatrice. La perspective épistémologique déployée présente également un intérêt certain, particulièrement dans le contexte de la pratique du dialogue philosophique avec des enfants, puisqu'elle permet de mettre en exergue le fait qu'il est important de veiller à ce qu'une décentration s'opère lors du traitement d'une question, évitant ainsi de glisser vers une forme ou une autre de « psychothérapie » de groupe...

Néanmoins, il demeure possible de soulever quelques interrogations face à ce modèle, au-delà des nombreux avantages qu'il présente. À cet égard, notons que celui-ci ne dirige pas explicitement l'attention sur l'évaluation de la crédibilité des sources, élément qui figure cependant au centre de la plupart des écrits sur la pensée critique. Dans ce cas particulier, nous pourrions faire l'hypothèse que le contexte d'émergence du modèle de Daniel, à savoir exclusivement des ateliers de types « pratique du dialogue philosophique » ait pu contribuer à cette absence,

puisqu'à l'intérieur de tels ateliers, principalement ceux d'inspiration lipmanienne, le recours à des sources externes d'information demeure largement marginal. Cet élément nous conduit également à un second point d'interrogation qu'il est possible d'exprimer à l'égard de ce modèle, à savoir que le contexte d'émergence, concentré sur le dialogue philosophique, ne permet toujours pas, à ce jour, de savoir si et comment ce modèle pourrait être utilisé à l'intérieur d'autres domaines d'apprentissage (p. ex. histoire, sciences, etc.) où le recours à des sources externes d'information occupe une place centrale dans l'élaboration d'un point de vue ou la résolution de problèmes. Nous ne disons pas que ce modèle ne pourrait pas être appliqué à des contextes disciplinaires variés, mais simplement que cet exercice demeure à être effectué.

Soulignons également que malgré la valeur évidente liée à la prise en compte des perspectives épistémologiques manifestées dans les interventions des participants, le modèle de Daniel se structure d'abord et avant tout sur une logique d'inférence, c'est-à-dire que la perspective ne rend pas nécessairement compte des conceptions épistémologiques exprimées explicitement, mais est inférée par le chercheur à partir d'indicateurs présents dans le discours (parle-t-on au « je », au « nous » ; est-il question d'expérience personnelle ou de concepts plus généraux ; etc.). Une telle démarche présente certes des avantages, suivant ce que nous disions plus tôt (dont l'exigence de décentration dans le cadre d'un dialogue philosophique), mais contient potentiellement le risque, parfois, de décontextualiser les propos et de prendre pour non critique des interventions qui, si elles étaient considérées autrement, pourraient l'être. Par exemple, entre deux sujets dont l'un aborde une thématique près de l'expérience des participants (p. ex. l'amour ou l'amitié) et l'autre un objet plus éloigné (p. ex. la démocratie américaine), il y a fort à parier que les codes associés à l'un et à l'autre seront appelés à varier, et ce compte tenu de la nature même du sujet de discussion (l'un sera, par exemple, plus « égocentré » alors que l'autre sera vraisemblablement plus « relativisé » ou « intersubjectivé »). En ce sens, le recours à ce modèle doit se faire de manière prudente, en gardant toujours en mémoire le contexte d'énonciation.

Finalement, cette « exigence » d'« une nouvelle compréhension de l'objet » ou d'« une modification de l'idée initiale » nous questionne, à l'image des interrogations que nous manifestions à l'égard de la définition proposée par Lipman. En effet, nous nous demandons dans quelle mesure cela peut-il servir de critère de démarcation afin de statuer que nous sommes en présence de la manifestation d'une pensée critique de « haut niveau » ? Se pourrait-il, par exemple, qu'après un examen (auto)critique nous en venions à confirmer nos hypothèses initiales ou la valeur de nos méthodes, sans qu'une nouvelle compréhension s'opère ou que l'idée initiale se modifie nécessairement ? Inversement, une idée initiale pourrait-elle se voir

modifiée suite à une enquête, sans pour autant que cette enquête soit critique au sens « fort » du terme? Bien entendu, nous ne sommes pas contre le principe de fond qui gouverne ce critère, mais souhaitons néanmoins demeurer vigilants quant aux inférences auxquelles il pourrait conduire.

Au-delà des questionnements que nous venons d'exprimer à l'égard du modèle développé par Daniel et ses collaborateurs, nous persistons à penser qu'il s'agit sans doute de l'un des plus pertinents pour quiconque souhaite entreprendre des recherches, voire des formations, sur la pensée critique. Par ailleurs, nous croyons que ce modèle pourrait travailler en synergie avec celui que nous avons développé dans le cadre de nos recherches antérieures. Prenons donc soin de l'examiner brièvement.

À l'intérieur de nos travaux, nous prenons appui sur la définition de la pensée critique suivante²⁰:

Penser de manière critique, c'est s'engager dans une pratique évaluative et justificative fondée sur une démarche réflexive, autocritique et autocorrectrice impliquant le recours à différentes ressources (connaissances, habiletés de pensée, attitudes, personnes, information, matériel) dans le but de déterminer ce qu'il y a raisonnablement lieu de croire (conceptions épistémologiques) ou de faire (interventions d'ordre méthodologique et éthique) en considérant attentivement les critères de choix et les diversités contextuelles (p. 555).

À l'image de ce que propose Daniel, cette définition met l'accent sur le fait que la pensée critique est une « pratique »²¹, c'est-à-dire qu'elle se déploie et prend forme dans l'(inter)action en situation. En ce sens, nous partageons au sujet de la pensée critique une position similaire à celle de Jonnaert²² à l'égard des compétences, à savoir que la pensée critique *effective*, c'est-à-dire celle qui est co-construite en situation, ne peut être définie que de manière *a posteriori*²³. Par là, nous cherchons à éviter une forme de réification de la pensée critique, comme si elle préexistait à sa mise en œuvre située ; c'est pourquoi d'ailleurs nous préférons parler de *pratiques critiques*. De plus, la définition retenue, tout en s'appuyant sur un effort

²⁰ M. Gagnon, « Étude de la transversalité des pratiques critiques d'élèves québécois dans le cadre de leurs cours de sciences, d'histoire et d'éthique », *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 34(3)/2012, p. 551–573.

²¹ Bien que, pour diverses raisons – dont nous pourrions discuter par ailleurs –, Daniel préfère recourir au terme *praxis*.

²² P. Jonnaert, *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. De Boeck, 2002.

²³ Cette position n'implique pas qu'il ne soit pas possible de fournir des indicateurs ou repères *a priori*, mais simplement que la manière dont se déploie la pensée critique en situation ne peut être entièrement prévue ni prédéterminée. Les ressources mobilisées ainsi que les manières dont elles seront combinées sont inévitablement appelées à varier.

de synthèse critique des diverses définitions proposées dans les écrits²⁴, indique explicitement que le mode propre de la pensée critique, celui par lequel elle se distingue des autres « types » de pensée (p. ex. pensée créatrice, pensée attentive, etc.), est le mode *évaluatif*. Dit autrement, penser de manière critique, c'est s'engager dans divers processus d'évaluation : fournir mais surtout évaluer des raisons ; évaluer les/nos processus ; évaluer les sources d'information ; évaluer des arguments/raisonnements...

Prenant appui sur cette définition, nous avons entrepris d'analyser les échanges menés par différents groupes d'élèves à l'intérieur d'activités d'apprentissage effectuées dans diverses matières scolaires (éthique/philosophie, sciences et histoire). Lors de ces analyses, nous avons développé une stratégie structurée autour de l'idée des « types d'interventions constitutives des pratiques critiques »²⁵, lesquelles servent de catégories permettant de classer les échanges entre les participants. Suivant une approche par catégorisation mixte²⁶, nous avons répertorié dix types d'interventions, dont voici une brève description²⁷ :

- 1) Intervention *non-justifiée* : L'intervention non-justifiée correspond à l'expression d'une opinion, qui est en quelque sorte le contraire d'une pensée critique. Ce type d'intervention permet de contrebalancer des analyses qui ne seraient qu'exclusivement orientées vers l'identification de la manifestation d'une pensée critique. Nous reprenons ici, en quelque sorte, la stratégie de Newman²⁸.
- 2) Intervention *justifiée* : Intervention qui tend à fonder une opinion ou une action, que ce soit par une raison, un exemple, une conséquence, etc. L'intervention justifiée est un premier pas vers la mobilisation d'un critère, puisque ce dernier correspond, notamment, à une raison ayant été évaluée²⁹.

²⁴ M. Gagnon, « Proposition d'une grille d'analyse des pratiques critiques d'élèves en situation de résolution de problèmes dits complexes », *Revue Recherches Qualitatives*, 30(2)/ 2011b, p. 122–147.

²⁵ M. Gagnon, "Étude de la transversalité des pratiques critiques d'élèves québécois dans le cadre de leurs cours de sciences, d'histoire et d'éthique", *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 34(3)/ 2012, p. 551–573.

²⁶ R. L'Écuyer, *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Presses de l'Université du Québec, 1990.

²⁷ M. Gagnon, "Proposition d'une grille d'analyse des pratiques critiques d'élèves en situation de résolution de problèmes dits complexes", *Revue Recherches Qualitatives*, 30(2)/ 2011b, p. 122–147.

²⁸ D. R. Newman, Johnson, Cochrane & Webb, "An experiment in group Learning technology: evaluating critical thinking in face-to-face and computer-supported seminars", in *Interpersonal Computing and Technology*, 4(1), 1996, p. 57 - 74.

²⁹ M. Lipman, *Thinking in education*, Cambridge University Press, 2003.

- 3) Intervention *critériée* : Intervention qui manifeste le recours à un critère (i.e. une raison particulièrement déterminante et objectivée, à partir de laquelle il devient possible de « trancher ») : composante nécessaire (mais non suffisante) de la pensée critique identifiée entre autres par Lipman (*ibid.*) et Bailin³⁰.
- 4) Intervention *éthique* : Toute intervention qui prend en compte les dimensions éthiques d'une question (bien, bon, mauvais, dignité...). Elle touche à la pensée responsable³¹ et contribue à déterminer ce qu'il y a lieu de faire³².
- 5) Intervention *contextuelle* : En référence à Lipman, il s'agit d'une intervention qui manifeste un souci pour mettre en évidence les circonstances ou divers cadres de référence, qu'ils soient d'ordre historique, social, disciplinaire ou paradigmatique, idéologique, familial... Cette intervention est considérée comme permettant notamment de nuancer les jugements en évitant les généralisations hâtives.
- 6) Intervention *évaluative* : Intervention qui se rapporte au mode propre de la pensée critique et qui se situe dans l'axe des mégacritères identifiés par Lipman³³ : justesse, force, pertinence, cohérence, viabilité, validité... Elle tend à « donner de la valeur », qu'elle soit d'ordre épistémologique, éthique, logique...
- 7) Intervention *épistémique* : Intervention portant sur la valeur de vérité des savoirs ou des informations ainsi que sur la force de leurs processus d'élaboration. Elle convoque des conceptions épistémologiques associées aux pratiques critiques (relativisme global au sens de Kuhn³⁴, intersubjectivisme, etc.). Elle touche le volet « ce qu'il y a lieu de croire » puisé chez Ennis³⁵.
- 8) Intervention *métacognitive* : Intervention qui porte sur ses propres actions, démarches ou processus de pensée, de même que sur les outils de cognition. Elle rejoint l'axe de la pensée réflexive présent dans notre définition.

³⁰ S. Bailin, "Critical thinking and science education", in *Science & Education*, 11/2002, p. 361-375.

³¹ M.-F. Daniel, *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Presses de l'Université du Québec, 2005.

³² R. H. Ennis, "A logical basis for Measuring Critical Thinking Skills", in *Educational Leadership*, October, 1985, p. 44-48.

³³ M. Lipman, *Thinking in education*, Cambridge University Press, 2003.

³⁴ D. Kuhn, "A developmental model of critical thinking", *Educational Researcher*, 28(2)/1999, p. 26-46.

³⁵ R. H. Ennis, "A taxonomy of critical thinking skills", in Baron & Sternberg, *Teaching thinking skills: Theory and Practice*. W.H. Freeman, 1987.

- 9) Intervention *autocritique* et 10) *autocorrectrice* : L'autocorrection est une composante de la pensée critique^{36,37} qui présuppose une forme d'autocritique. Ainsi, elle fait de la pensée critique une pensée autorégulatrice, consciente d'elle-même, des outils dont elle dispose et des façons adéquates de les utiliser. L'intervention autocritique porte un regard évaluatif sur ses propres pratiques, en tant qu'individu ou groupe, et, en ce sens, elle peut conduire (sans y conduire nécessairement) à l'autocorrection, laquelle manifeste un changement de vision ou de pratique³⁸. En ce sens, nous ne partons pas du principe selon lequel l'absence d'autocorrection est un indicateur d'une faiblesse dans l'exercice de la pensée critique en regard de la situation à l'intérieur de laquelle elle a été mobilisée.

En outre, nos analyses nous ont conduits à poser que ces interventions peuvent prendre différentes orientations. Ainsi, elles peuvent manifester le point de vue personnel d'un participant (« S »), elles peuvent porter directement sur les propos d'un pair (« P »), sur ceux d'un expert (« E »), sur le matériel utilisé (p. ex. un microscope) (« M ») ou encore sur l'information (« I »). En codant les interventions en fonction des dimensions de la pensée critique ainsi que de leurs orientations, il devient possible d'obtenir un portrait plus détaillé des différentes tendances chez les participants ainsi que de dessiner des distinctions, par exemple entre les interventions portant sur les propos d'un pair ou celles portant sur l'information. De plus, l'espace consacré aux interventions épistémiques permet d'obtenir des données explicites sur les conceptions des élèves eu égard aux objets de savoirs sur lesquels ils réfléchissent. Cette donnée nous apparaît particulièrement importante dans la mesure où de plus en plus de liens sont dessinées entre les croyances épistémologiques et l'exercice d'une pensée critique³⁹.

³⁶ M. Lipman, *Thinking in education*, Cambridge University Press, 2003.

³⁷ R. W. Paul, "Critical Thinking: What Every Person Needs To Survive in a Rapidly Changing World", Fondation for Critical Thinking, 2012.

³⁸ M.-F. Daniel, *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Presses de l'Université du Québec, 2005.

³⁹ Voir les références suivantes à ce sujet : K. De Checchi, *Liens entre croyances épistémiques et argumentation de lycéens sur les questions socio- scientifiques : quels apports pour l'éducation à l'esprit critique ?* Université de Montpellier, 2021 ; M. Gagnon, « Examen des possibles relations entre les rapports aux savoirs et la construction d'une pensée critique chez les adolescents », *Revue Canadienne d'éducation*, 34(1)/ 2011a, p. 128–178 ; D. Kuhn, "A developmental model of critical thinking", *Educational Researcher*, 28(2)/ 1999, p. 26–46 ; H. Hyytinen, K. Holma, A. Toom, R. J. Shavelson, S. Lindblom-Ylänne, "The complex relationship between students' critical thinking and epistemological beliefs in the context of problem solving", *Frontline Learning Research*, 2(5)/ 2014, on line: <http://journals.sfu.ca/flr/index.php/journal/article/view/124/197>

Ce modèle comprend cependant ses limites, comme tout modèle d'ailleurs, et c'est pourquoi nous croyons entre autres qu'il gagnerait à être mis en lien, de manière complémentaire, avec celui de Daniel. Entre autres limites, le fait que les interventions ne soient pas mutuellement exclusives peut, dans certains cas, contribuer à multiplier les codes en vue de l'analyse. De plus, le traitement plus quantitatif des occurrences peut conduire le chercheur à perdre le vue le contexte d'émergence, ce sur quoi il convient de toujours garder une attention particulière.

Les recherches menées à partir de ces deux modèles, à savoir celui de Daniel ainsi que celui de Gagnon, permettent de relever des résultats intéressants pour la philosophie pour enfants et adolescents, d'autant qu'ils sont à certains égards complémentaires. En effet, alors que celui de Daniel a été utilisé dans le cadre d'études portant sur le *développement* de la pensée critique dite dialogique, celui de Gagnon a servi de cadre d'analyse dans le contexte d'études examinant la *mobilisation transversale* de cette pensée. Prenons donc soin d'examiner brièvement ce qui se dégage des études menées, d'un côté, à l'intérieur d'une perspective développementale, et de l'autre, d'une perspective transversale. Ce détour nos permettra de faire émerger des hypothèses sur lesquelles appuyer des recherches futures.

Pensée critique et pratique du dialogue philosophique

Regards sur la perspective développementale

Les résultats obtenus dans le cadre des recherches dirigées par Daniel⁴⁰ permettent de relever certaines tendances et constances. En effet, celles-ci montrent que lorsque vécue sur une base régulière, la pratique du dialogue philosophique contribue effectivement au développement de la pensée critique des participants, et ce, dès l'âge de 5 ans. Ces résultats sont corroborés tant dans le cadre d'études portant sur différents groupes pratiquant le dialogue philosophique que dans le cadre de celles structurant des regards croisés entre des élèves pratiquant ce type de dialogue et ceux ne le pratiquant pas. À cet égard, les études de Daniel montrent que les élèves engagés dans des dialogues philosophiques progressent au niveau des perspectives épistémologiques dans lesquelles s'inscrivent leurs propos, alors que ceux n'ayant pas cette expérience ne dépassent généralement pas, ou que très peu, le stade du pré-relativisme (la majorité de leurs propos se situant dans l'ordre de

⁴⁰ M.-F. Daniel, M. Gagnon, et E. Auriac, "Dialogical Critical Thinking in Kindergarden and Elementary School: Studies on the Impact of Philosophical Praxis in Pupils", in Gregory, Haynes & Murriss, *International Handbook of Philosophy for Children*, Routledge, 2017, p. 236 – 244.

l'égoïsme et/ou du post-égoïsme). En comparaison, notons que la majorité des propos des élèves ayant une expérience de la pratique du dialogue philosophique se situe dans la perspective pré-relativiste et que davantage de leurs interventions, en comparaison avec ceux ne pratiquant pas le dialogue philosophique, s'inscrivent dans la perspective relativiste.

Dès lors, il semble raisonnable de croire que la pratique du dialogue philosophique peut constituer une approche pédagogique intéressante pour quiconque souhaite développer la pensée critique de ses élèves. Seulement, comme nous l'indiquons précédemment, les données recueillies dans le cadre des travaux dirigés par Daniel l'ont essentiellement été dans un contexte de dialogue philosophique. Seulement, sur cette base, sommes-nous justifiés d'affirmer que la pensée critique développée en philosophie est ou sera nécessairement mobilisée ailleurs, que ce soit dans la vie de tous les jours ou à l'intérieur d'autres domaines d'apprentissage ? La réponse à cette question est évidemment non, et c'est pourquoi nous croyons qu'il est précieux de mener des études permettant de documenter cet enjeu éducatif plus directement.

Regards sur la perspective transversale

La question du caractère générique ou spécifique, transversal ou situé de la pensée critique a été largement discuté dans les écrits, et est toujours sujet à débat, tout comme c'est le cas d'ailleurs en ce qui a trait aux compétences dites « transversales » par rapport aux compétences considérées « disciplinaires ». Nous avons abordé cette question dans d'autres écrits, que ce soit au sujet des compétences en général⁴¹ ou de la pensée critique plus particulièrement⁴². Concernant cette dernière, mentionnons simplement que les débats sur son caractère générique ou spécifique ont véritablement pris forme en 1985 par des échanges interposés entre Ennis⁴³, Siegel⁴⁴ et McPeck^{45,46}. À cet égard, notons qu'alors que certains, dont Ennis, défendent l'idée que la pensée critique est générique et qu'en ce sens il est possible de la développer

⁴¹ M. Gagnon, *Étude sur la transversalité de la pensée critique comme compétence en éducation : entre « science et technologie », histoire et philosophie au secondaire*, Université Laval. 2008a.

⁴² M. Gagnon, "Étude de la transversalité des pratiques critiques d'élèves québécois dans le cadre de leurs cours de sciences, d'histoire et d'éthique", *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 34(3)/2012, p. 551–573.

⁴³ R. W. Ennis, "Critical thinking and subject specificity: clarification and needed research", *Educational Researcher*, 18(3)/1989, p. 4–10.

⁴⁴ H. Siegel, "McPeck informal logic and the nature of critical thinking", *Philosophy of Education*, 63/1985.

⁴⁵ J. E. McPeck, "Response to Siegel", *Philosophy of Education*, 73/1985.

⁴⁶ J. E. McPeck, "Critical thinking and subject specificity: a reply to Ennis", *Educational Researcher*, may/1990, p. 10–12.

dans un contexte pour ensuite la mobiliser ailleurs ; d'autres, dont McPeck, sont plutôt d'avis que la pensée critique demeure spécifique à chacun des domaines dans lequel elle prend forme, ne garantissant ainsi en rien que son développement dans un contexte sera utile dans un autre. Soulignons par ailleurs que certains auteurs, parmi lesquels se retrouve Halpern⁴⁷, empruntent une troisième voie en faisant l'hypothèse que certains éléments de la pensée critique seraient génériques, alors que d'autres seraient davantage spécifiques aux domaines.

Nous ne pouvons évidemment pas reprendre ici l'ensemble des arguments avancés afin de défendre l'une ou l'autre de ces hypothèses, ce qui pourrait à l'évidence constituer l'objet d'un article entier. Retenons simplement que cette question demeure encore à ce jour ouverte et discutée et qu'elle représente un enjeu éducatif important si nous souhaitons aider les élèves afin qu'ils soient en mesure de faire preuve de jugement critique dans une « grande » variété de contextes et de situations. À cet égard, les travaux que nous avons menés fournissent des pistes permettant d'alimenter les réflexions, notamment en ce qui a trait à la portée des apprentissages effectués dans le cadre des dialogues philosophiques.

Lors de deux vagues de recherche⁴⁸, nous avons tenté d'examiner de quelle manière des élèves du secondaire mobilisaient leur pensée critique à l'intérieur de différents domaines d'apprentissage (éthique/philosophie ; sciences et histoire). Au total, nous avons travaillé avec 36 groupes d'élèves âgés entre 12 et 16 ans. Ces élèves, divisés en sous-groupes, ont été observés dans le cadre de 83 activités en classe. De plus, nous avons mené des entretiens de groupe semi-dirigés (n = 34) avec certains d'entre eux et leur avons demandé de compléter un questionnaire épistémologique (n = 852)⁴⁹. Il est à noter que parmi les 36 groupes d'élèves avec lesquels nous avons travaillé, 20 d'entre eux, répartis dans trois écoles, avaient une expérience régulière de la pratique du dialogue philosophique, puisque celle-ci figurait à l'horaire de leurs activités pédagogiques hebdomadaires. Il est à noter également que parmi ces trois écoles, deux structurent leurs pratiques philosophiques à partir d'un programme de formation à la pensée, centré sur l'apprentissage explicite d'habiletés cognitives et sociales s'échelonnant sur une période de cinq années scolaires. Quant à l'autre école, les pratiques philosophiques qui y sont menées ne sont pas structurées en fonction d'un programme explicite de formation déployé dans le temps.

⁴⁷ D. F. Halpern, "Assessing the Effectiveness of Critical Thinking Instruction", *The Journal of General Education*, 50 (4) / 2001, p. 270–286.

⁴⁸ Notons que ces recherches ont été rendues possible grâce au soutien financier du Fond Québécois de la Recherche en Sciences Humaines ainsi que de celui du Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada.

⁴⁹ Le questionnaire utilisé est une adaptation du *Discipline-Focused Epistemological Belief Items* élaboré par Hofer, B. (2000). "Dimensionality and Disciplinary Differences in Personal Epistemology". *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 378-405.

Prenons soin d'exposer quelques-uns des aspects généraux qui se dégagent des divers résultats obtenus dans le cadre de ces travaux afin d'alimenter les réflexions sur la portée des apprentissages liés à la pensée critique en contexte des dialogues philosophiques.

Mentionnons dans un premier temps qu'il nous a été possible de relever davantage d'interventions constitutives des pratiques critiques à l'intérieur des dialogues philosophiques, notamment en ce qui a trait à l'évaluation des propos des pairs (c.-à-d. manifester des accords ou des désaccords envers les propos d'un autre élève), que lors des activités menées en sciences et en histoire. De plus, nous n'avons pas été en mesure de relever de différence significative, selon les groupes et les niveaux, en ce qui a trait à leurs pratiques critiques en sciences et en histoire. À cet égard, il ne semble pas y avoir de réelle « progression » quant à leurs capacités à penser de manière critique dans ces domaines d'apprentissage. Soulignons par ailleurs que lorsque les activités menées dans ces domaines commandent des prises de positions comprenant une dimension éthique ou sociale, voire politique (p. ex. lorsqu'il est question de déterminer un receveur dans le cadre d'une activité sur les dons d'organes, ou lorsqu'il leur est demandé d'identifier et de justifier des retombées sociales positives quant aux rôles qu'ont occupé les femmes lors de la Seconde Guerre mondiale), les élèves mobilisent davantage d'interventions constitutives des pratiques critiques. Ainsi, il semble que selon les « étapes » du processus de résolution de problème (p. ex. problématisation, analyse, résolution), selon le type de question ou de problème à « résoudre », nous sommes en mesure de relever plus ou moins de pratiques critiques chez les élèves.

Toujours en ce qui a trait aux observations menées dans le cadre des activités conduites en sciences et en histoire, nous remarquons, dans le cas des sciences, principalement des interventions autocritiques et autocorrectrices orientées vers la procédure de résolution de problèmes, structurées pour l'essentiel sur des démarches de type « essais-erreurs ». Quant aux interventions mobilisées en histoire, nous repérons entre autres des notes métacognitives visant soit à identifier les stratégies à mettre en place pour consulter de l'information (p. ex. un élève lit ce texte et l'autre ce texte-ci, un autre prend des notes, etc.) ou à faire un bilan quant aux documents consultés ou non. De manière générale, le choix des informations repose presque exclusivement sur une adéquation thématique, alors que peu ou pas d'interventions visent à évaluer la crédibilité des sources ou des informations, et ce, même si les activités contenaient des documents de valeur épistémologique variable. Dans l'ensemble, nous pourrions dire qu'en quelque sorte, le mode de pensée mobilisé par les élèves tant en sciences qu'en histoire relève davantage de la pensée algorithmique (c.-à-d. application d'une procédure) que de la pensée critique.

Nous relevons également que, peu importe les activités, les élèves ne s'engagent que très rarement à l'intérieur de processus de cognition épistémique visant à déterminer les processus d'élaboration ainsi que la valeur de vérité des savoirs associés à un domaine. Selon ce que nous observons, il ne s'agit pas d'un paramètre réflexif « naturel » pour eux, si bien qu'il est besoin de structurer les activités, que ce soit par des indications explicites sur les documents à compléter ou encore par le recours à des questionnements épistémologiques par l'enseignant lors des plénières, pour que les élèves s'engagent dans ce type de considérations. À cet égard, il nous apparaît intéressant de relever que les conceptions épistémologiques des élèves semblent varier à la fois en fonction des domaines d'apprentissage ainsi que des différents concepts qui sont abordés à l'intérieur de ces domaines⁵⁰. À titre d'exemple, lors d'activités menées en sciences, les élèves affirmaient que le tableau périodique de Mendeleïev était une construction, tandis que notre connaissance des éléments le constituant étaient davantage de l'ordre de la découverte. Semblablement, concernant la mole [unité de mesure], les élèves étaient d'avis que s'agissant d'une unité de mesure, celle-ci constituait une construction humaine. Quant à l'histoire, les conceptions générales des élèves vont dans le sens que les savoirs associés à ce domaine sont objectifs, dans la mesure où ils constituent essentiellement des « faits historiques », mais qu'une part de subjectivité demeure néanmoins possible, puisque nous pouvons toujours, face aux enjeux actuels, leur attribuer des sens différents selon nos convictions, notamment politiques. Il nous apparaît précieux de relever que, concernant les sciences et l'histoire, les élèves interrogés sont d'avis que plus un savoir scientifique est ancien, plus il peut être considéré certain, vrai. Inversement, plus un savoir historique porte sur une période éloignée de l'époque contemporaine, plus il y a de chances pour que ceux-ci contiennent des lacunes⁵¹. Finalement, en ce qui a trait à la philosophie, la plupart des élèves situent les savoirs s'y rapportant comme relevant du subjectivisme – nos conceptions philosophiques dépendant largement de nos valeurs, des époques ou des cultures. Cependant, aux yeux des élèves pratiquant la philosophie à partir d'un programme explicite de formation à la pensée, la philosophie revêt tout de même une part de savoirs objectifs, en l'occurrence ceux ayant trait aux habiletés de pensée. En ce sens, ajoutons que les réponses fournies par les élèves aux questionnaires épistémologiques tendent à appuyer cette idée de variation des croyances en fonction des domaines.

⁵⁰ M. Gagnon, « Étude de la transversalité des pratiques critiques d'élèves québécois dans le cadre de leurs cours de sciences, d'histoire et d'éthique », *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 34(3)/2012, p. 551–573.

⁵¹ M. Gagnon, « Quels enjeux éthiques de la variation des rapports épistémiques et épistémologiques aux savoirs d'élèves du secondaire ? », *Revue Éthique en Éducation et en formation - Les cahiers du GRÉÉ*, IX, 2020, p. 43-61.

Concernant plus spécifiquement la pensée critique, lorsque nous questionnons les élèves sur l'espace dont ils disposent pour la mobiliser et la développer tant en philosophie qu'en sciences et en histoire, leurs propos tendent à indiquer que la transversalité demeure complexe. Différentes raisons pourraient expliquer cette situation. Entre autres, les élèves nous font part qu'alors que les attentes de l'enseignant de philosophie à leur égard sont précisément de faire preuve de pensée critique, les attentes des enseignants de sciences et d'histoire sont généralement toutes autres. En effet, selon eux, il leur serait davantage demandé de mémoriser des contenus ou encore de développer des connaissances essentiellement procédurales (principalement en sciences). Ces propos sont corroborés par certains enseignants qui nous indiquent qu'en sciences, ils demandent aux élèves d'apprendre simplement la formule et de l'appliquer, et qu'en histoire, leur principal souci demeure de leur fournir une base de connaissances suffisantes pour leur permettre de réussir aux examens. Ils n'ont malheureusement pas le temps, nous disent-ils, pour entreprendre des discussions visant à questionner la valeur de vérité de ces connaissances ou formules, ou encore pour ouvrir des espaces de pensée critique. Les croyances épistémologiques véhiculées ou implicites dans ces domaines ne sont vraisemblablement pas étrangères à cette situation, car dans les cas où les savoirs sont considérés comme objectifs, vrais dans l'absolu ou relevant de la découverte, l'exercice d'une pensée critique n'est pas perçu comme nécessaire (voire considéré inutile), principalement dans son volet épistémologique (Kuhn et Dean, 2004). Au mieux, dans de telles circonstances, la pensée critique est réduite à l'« application » des démarches de résolution de problèmes, généralement structurées autour d'étapes successives, lesquelles devraient conduire à la « bonne » réponse, pour ne pas dire la « vraie » réponse.

Notons cependant qu'il nous a été possible, à ce sujet, de relever une différence entre les élèves pratiquant la philosophie à partir d'un programme explicite de formation de la pensée et ceux qui pratiquent la philosophie sans s'appuyer sur un tel programme. En effet, les élèves qui ont un programme explicite de formation à la pensée disent entrevoir parfois, dans les autres domaines d'apprentissage, des occasions de mobiliser certaines habiletés ou de formuler des questions à l'image de celles qui sont abordées en philosophie, mais ils soutiennent du même souffle qu'ils s'abstiennent de les partager, car cela ne correspond pas aux attentes de leurs enseignants. En revanche, aucune indication en ce sens n'est évoquée par les élèves qui font de la philosophie sans programme explicite de formation de la pensée.

Au terme de nos analyses et réflexions, nous en sommes venus à identifier au moins cinq facteurs entrant en jeu lorsque nous tentons d'offrir une formation qui favorise la mobilisation transversale d'une pensée critique chez les élèves⁵², à savoir : 1) le domaine d'apprentissage ; 2) les rapports aux savoirs ou croyances épistémologiques ; 3) le type de problème à résoudre ; 4) la formule pédagogique ; 5) le contrat didactique.

Favoriser la mobilisation transversale d'une pensée critique chez les élèves : entre la nécessité et la suffisance des dialogues philosophiques

À la lumière de ce qui précède, et au regard de la question formulée en titre, nous en venons à penser que *non*, la pratique du dialogue philosophique n'est pas suffisante si nous souhaitons que les élèves mobilisent leur pensée critique dans une grande variété de domaines et de situations. Cela ne signifie pas pour autant qu'elle ne soit pas nécessaire ou importante. Prenons donc soin d'expliquer ce que nous considérons comme des leviers ou conditions minimales à remplir si nous souhaitons favoriser une telle mobilisation transversale.

D'abord, nous croyons que si nous souhaitons outiller les élèves à évaluer les sources d'informations, la philosophie pour enfants et adolescents a tout intérêt à en intégrer davantage dans le cadre des activités qu'elle propose. En effet, à cet égard, tant les élèves pratiquant la philosophie que ceux ne la pratiquant pas ont montré des lacunes non négligeables eu égard à leur propension ou compétence à procéder à de telles évaluations. Or, dans la plupart des dialogues philosophiques menés en classe, peu ou pas de sources externes sont convoquées, notamment dans l'approche de Lipman, alors qu'il y aurait de l'espace pour le faire, principalement au secondaire. Ainsi, il pourrait être intéressant, par exemple, de proposer des ateliers de philosophie qui, sans évacuer le dialogue, comprendraient des espaces lors desquels les élèves seraient appelés à recueillir et à évaluer de l'information, en s'inspirant par exemple d'approches pédagogiques comme les îlots interdisciplinaires de rationalité⁵³ ou encore les *situations d'apprentissage philosophiques*⁵⁴.

Dans le cadre de nos études, nous avons également relevé que lorsque les élèves disent mobiliser les apprentissages effectués en philosophie (principalement ceux ayant un programme de formation à la pensée) se rapportant à la pensée

⁵² M. Gagnon, *Étude sur la transversalité de la pensée critique comme compétence en éducation : entre « science et technologie », histoire et philosophie au secondaire*, Université Laval, 2008a.

⁵³ G. Fourez, "Qu'entend-on par « îlot de rationalité » et par « îlot interdisciplinaire de rationalité » ?", *Aster*, 25/1997, p. 217–225.

⁵⁴ M. Gagnon & S. Yergeau, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire. Vers une dialogique entre théories et pratiques*. Presses de l'Université Laval, 2016.

critique, cette mobilisation s'effectue essentiellement lors de situations qui présentent des points de similitudes importants avec ce qu'ils vivent lors des dialogues philosophiques. En effet, ils parleront de moments où ils discutent avec leurs amis ou leurs parents, ou encore lors de situations, en histoire, dans lesquelles les opinions personnelles sont sollicitées (p. ex. entourant des enjeux politiques), et en sciences lorsqu'ils réfléchissent à des enjeux éthiques liés au développement des savoirs ainsi que des technologies. Des ponts doivent donc être construits entre la philosophie et les autres domaines d'apprentissage, mais ces ponts ne doivent pas se limiter aux questions d'opinions ou au traitement d'enjeux éthiques dans les disciplines scolaires. En effet, selon nous, ils doivent tout autant porter sur l'épistémologie des disciplines, sur les rapports aux savoirs (notamment les rapports à l'apprentissage), sur le développement partagé des habiletés de pensée ainsi que sur les contrats didactiques dans et par lesquels les élèves sentiront que l'une des attentes que nous avons envers eux est précisément de faire preuve de pensée critique, et ce, même à l'égard des contenus enseignés. En ce sens, les travaux de Lewis et Chandley⁵⁵ nous apparaissent particulièrement intéressants puisqu'ils montrent comment intégrer la pratique du dialogue philosophique dans les différents domaines d'apprentissage inscrits au *curriculum*. Mais dans un tel contexte, quel pourrait être le rôle spécifique des pratiques du dialogue philosophique ?

Afin de répondre à cette question, nous prendrons appui sur la méta-analyse effectuée par Abrami *et al.*⁵⁶. De manière générale, lorsqu'il est question de développer la pensée critique, quatre stratégies sont discutées. Il y a d'abord les approches considérées « générales », dans lesquelles, par exemple, des cours de logique sont dispensés, et ce, de manière autonome, sans être intégrés à l'intérieur d'un domaine d'apprentissage ou un autre. Ensuite, il y a les approches dites par « immersion », dans lesquelles l'accent est mis sur un apprentissage approfondi d'un domaine en particulier, sans que les éléments de la pensée ne constituent des centres d'intérêts explicites de formation ; ainsi, ils demeurent implicites dans les contenus d'enseignement et la pensée critique émergerait au fil de l'approfondissement de l'instruction⁵⁷. Troisièmement, il y a les approches dites par « infusion », c'est-à-dire des approches dans lesquelles l'accent est d'abord mis sur l'enseignement disciplinaire, mais qui comprennent des espaces dédiés à rendre explicites les éléments de

⁵⁵ L. Lewis & N. Chandley, *Philosophy for Children Through the Secondary Curriculum*, Bloomsbury Publishing, 2012.

⁵⁶ P. C. Abrami, R. M. Bernard, E. Borokhovski, A. Wade, M. A. Surkes, R. Tamim, & D. Zhang, "Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis", in *Review of Educational Research*, 78(4)/2008, p. 1102–1134.

⁵⁷ N. Baillargeon, *Légendes pédagogiques. L'autodéfense intellectuelle en éducation*, Poètes de Brousse, 2013.

pensée convoqués dans les savoirs et compétences disciplinaires. Finalement, il y a les approches dites « mixtes » qui combinent à la fois les approches générales et les approches par infusion. À cet égard, notons que la méta-analyse menée par Abrami *et al.* (*ibid.*) montre que les approches *mixtes* sont celles dont les résultats sont les plus probants, et que celles par immersion présentent les résultats les plus faibles. C'est ici que les dialogues philosophiques pourraient occuper un rôle central, tout en appelant chaque domaine d'apprentissage à partager la responsabilité d'assurer une continuité sur le développement de la pensée critique des élèves en vue d'en favoriser une mobilisation transversale. Cela demande donc de la concertation, principalement au secondaire, afin que chaque enseignant ait le souci de rendre explicite les éléments de pensée critique associés à son domaine d'apprentissage et de veiller à ce que les élèves les mobilisent.

Il nous apparaît évident que la philosophie, de par ses champs d'expertise spécifiques au regard des éléments de la pensée, devrait jouer un rôle central dans cette entreprise. En ce sens, elle pourrait prendre en charge, sans s'y limiter, le volet « général » de la formation à la pensée critique, et les autres disciplines pourraient s'y associer en veillant à intégrer dans leurs enseignements des mouvements par « infusion » assurant ainsi une complémentarité entre ces disciplines scolaires et la philosophie. À cet égard, nous avons développé, dans le cadre de nos travaux auprès d'adolescents, une stratégie qui s'inspire des approches mixtes. À la lumière de nos expériences, il nous est apparu que l'une des façons efficaces de travailler était de favoriser le développement de trois types de métaconnaissances : 1) déclaratives ; 2) procédurales ; 3) situées ou contextuelles⁵⁸. En ce qui concerne les métaconnaissances déclaratives, nous proposons aux apprenants des discussions visant à définir et à comprendre les différentes habiletés, de manière explicite, ainsi que les relations qu'elles entretiennent ensemble. Les habiletés abordées sont sélectionnées notamment en fonction du type d'activité qui sera proposée par la suite. Les métaconnaissances procédurales visent à proposer une certaine forme d'entraînement à des habiletés particulières. Par exemple, nous pouvons proposer un exercice dans lequel les apprenants seront appelés à relever des présupposés, qu'ils soient d'ordre logique, situationnel ou théorique. Finalement, les

⁵⁸ Voir M. Gagnon, « La formation à l'animation de dialogues philosophiques par le développement de connaissances métacognitives : pourquoi et comment ? », *Diotime. Revue Internationale de didactique de la philosophie*, 62/2014a ; M. Gagnon, « Favoriser l'émergence d'une pensée critique par la pratique du dialogue philosophique : quels dispositifs pour le développement de métaconnaissances ? », *Entre-vues. Pédagogie de la morale et de la philosophie*, 2014b, [en ligne] : <http://www.entre-vues.net/LinkClick.aspx?fileticket=gSqNxnzKRau%3d&tabid=628> ; M. Gagnon & S.Yergeau, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire. Vers une dialogique entre théories et pratiques*. Presses de l'Université Laval, 2016.

métaconnaissances situées sont destinées à permettre aux apprenants de mobiliser en action les habiletés ciblées ainsi qu'à les repérer en situation complexe. Cet espace nous semble particulièrement déterminant, car malgré des connaissances déclaratives et procédurales solides, cela ne garantit pas que les personnes seront aptes à mobiliser, à repérer ou encore (pour les enseignants) à susciter la mobilisation des habiletés en situation, et ce, lorsqu'il est pertinent de le faire. Pour cela, il est besoin d'un contexte qui vise non seulement à identifier les habiletés qui ont été mobilisées, mais également et surtout qui permette de relever les moments où certaines ne l'ont pas été alors qu'il aurait été souhaitable de les voir apparaître. C'est pourquoi nous travaillons avec des élèves observateurs dont le mandat est triple, c'est-à-dire que leurs observations doivent comprendre à la fois un volet descriptif (identification d'habiletés effectivement mobilisées), un volet prescriptif (identification d'habiletés non mobilisées mais qui auraient permis de faire progresser l'investigation) et un volet évaluatif (réflexion autour de la qualité et de la pertinence des habiletés mobilisées dans le déploiement de l'investigation).

En somme, bien que nous soyons d'avis que la philosophie pour enfants et adolescents ne peut suffire en elle-même à permettre aux élèves de penser « transversalement » de manière critique, nous croyons que le champ d'expertise qu'elle possède et qu'elle peut mettre en place dans le *curriculum* – largement négligé dans les différents programmes par ailleurs – constitue un ingrédient nécessaire. Il nous apparaît donc fondamental, tant du côté des institutions scolaires, des didacticiens, des enseignants que des praticiens de la philosophie (voire des psychologues) de travailler de manière concertée afin non seulement que la philosophie occupe une place centrale dans la formation des élèves, mais principalement que les apprentissages fondamentaux qui y sont effectués soient réinvestis dans l'apprentissage des autres matières scolaires.

Bibliographie

- Abrami, Philip C., Bernard, Robert, M., Borokhovski, Evgueni, Wade, Anne, Surkes, Michael A., Tamim, Rana & Zhang, Dai, "Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis", in *Review of Educational Research*, 78(4)/2008, p. 1102–1134.
- Bailin, Shanon, "Critical thinking and science education", in *Science & Education*, 11/2002, p. 361-375.
- Baillargeon, Normand, *Légendes pédagogiques. L'autodéfense intellectuelle en éducation*, Poètes de Brousse, 2013.

- Brenifier, Oscar, *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, Éditions Sedrap, 2007.
- Daniel, Marie-France, Gagnon, Mathieu, et Emmanuèle Auriac, "Dialogical Critical Thinking in Kindergarden and Elementary School: Studies on the Impact of Philosophical Praxis in Pupils". In Gregory, Haynes & Murriss, *International Handbook of Philosophy for Children*, Routledge, 2017, p. 236 – 244.
- Daniel, Marie-France, *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Presses de l'Université du Québec, 2005.
- De Checchi, Kévin, *Liens entre croyances épistémiques et argumentation de lycéens sur les questions socio-scientifiques : quels apports pour l'éducation à l'esprit critique ?*, Université de Montpellier, 2021.
- Ennis, Robert, H., "A logical basis for Measuring Critical Thinking Skills", in *Educational Leadership*, October, 1985, p. 44-48.
- Ennis, Robert, H., "A taxonomy of critical thinking skills". In Baron & Sternberg, *Teaching thinking skills: Theory and Practice*. W.H. Freeman, 1987.
- Ennis, Robert, H., "Critical thinking and subject specificity: clarification and needed research", *Educational Researcher*, 18(3)/ 1989, p. 4–10.
- Fourez, Gérard, « Qu'entend-on par "îlot de rationalité" et par "îlot interdisciplinaire de rationalité" ? », *Aster*, 25/1997, p. 217–225.
- Gagnon, Mathieu, *Étude sur la transversalité de la pensée critique comme compétence en éducation : entre « science et technologie », histoire et philosophie au secondaire*. Université Laval, 2008a.
- Gagnon, Mathieu, « La question des compétences transversales en éducation : de la métaphore du transfert à celle de la mobilisation », *Revue Éducation et Formation*, e-2008/2008b, p. 25–35.
- Gagnon, Mathieu, « Examen des possibles relations entre les rapports aux savoirs et la construction d'une pensée critique chez les adolescents », *Revue Canadienne d'éducation*, 34(1)/ 2011a, p. 128–178.
- Gagnon, « Proposition d'une grille d'analyse des pratiques critiques d'élèves en situation de résolution de problèmes dits complexes », *Revue Recherches Qualitatives*, 30(2)/ 2011b, p. 122–147.
- Gagnon, Mathieu, « Étude de la transversalité des pratiques critiques d'élèves québécois dans le cadre de leurs cours de sciences, d'histoire et d'éthique », *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 34(3)/ 2012, p. 551–573.
- Gagnon, Mathieu, « La formation à l'animation de dialogues philosophiques par le développement de connaissances métacognitives : pourquoi et comment ? », *Diotime. Revue Internationale de didactique de la philosophie*, 62/2014a.
- Gagnon, Mathieu, « Favoriser l'émergence d'une pensée critique par la pratique du dialogue philosophique : quels dispositifs pour le développement de métaconnaissances ? », *Entre-vues. Pédagogie de la morale et de la philosophie*, 2014b, [en ligne] : <http://www.entre-vues.net/LinkClick.aspx?fileticket=gSqNxnzKRau%3d&tabid=628>.

- Gagnon, Mathieu, « Quels enjeux éthiques de la variation des rapports épistémiques et épistémologiques aux savoirs d'élèves du secondaire ? », *Revue Éthique en Éducation et en formation – Les cahiers du GRÉÉ*, IX, 2020, p. 43-61
- Gagnon, Mathieu & Yergeau, Sébastien, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire. Vers une dialogique entre théories et pratiques*. Presses de l'Université Laval, 2016.
- Gendron, Claude, *Éduquer au dialogue*, L'Harmattan, 2003.
- Halpern, Diane F., "Assessing the Effectiveness of Critical Thinking Instruction", *The Journal of General Education*, 50(4)/ 2001, p. 270–286.
- Hofer, B. (2000). "Dimensionality and Disciplinary Differences in Personal Epistemology". *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 378-405.
- Hyytinen, Heidi, Holma, Katariina, Toom, Auli, Shavelson, Richard J., Lindblom-Ylänne, Sari, "The complex relationship between students' critical thinking and epistemological beliefs in the context of problem solving", *Frontline Learning Research*, 2(5)/ 2014, [on line] : <http://journals.sfu.ca/flr/index.php/journal/article/view/124/197>.
- Jonnaert, Philippe, *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, De Boeck, 2002.
- Ku, Kelly Y. L. "Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multiresponse format" *Thinking Skills and Creativity*, 4/2009, p. 70–76.
- Kuhn, Deanna, "A developmental model of critical thinking", *Educational Researcher*, 28(2)/ 1999, p. 26–46.
- Kuhn, Deana & Dean, David, "Metacognition: A Bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice", *Theory Into Practice*, 43(4)/ 2004, p. 268-273.
- Landis, Melodee, Swain, K. D., Friehe, Mary J. & Coufal, K. L., "Evaluating Critical Thinking in Class and Online: Comparison of the Newman Method and the Facione Rubric", *Communication Disorders Quarterly*, 28/2007, p. 135–143.
- L'Écuyer, *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Presses de l'Université du Québec, 1990.
- Lewis, Lizzy & Chandley, Nick, *Philosophy for Children Through the Secondary Curriculum*, Bloomsbury Publishing, 2012.
- Lipman, Matthew, *Thinking in education*, Cambridge University Press, 2003.
- McPeck, John E., *Critical Thinking and Education*, St. Martin's Press, 1981.
- McPeck, John E., "Response to Siegel", *Philosophy of Education*, 73/1985.
- McPeck, John E., "Critical thinking and subject specificity: a reply to Ennis", *Educational Researcher*, may/1990, p. 10–12.
- Ministère de l'Éducation du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement préscolaire et primaire*, Bibliothèque nationale du Québec, 2001.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, *Éduquer à l'esprit critique. Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation*, Conseil scientifique de l'éducation nationale, 2021.

- Newman, D. R., Newman, Johnson, Chris, Cochrane, Clive & Webb, Brian "An experiment in group Learning technology: evaluating Critical thinking in face-to-face and computer-supported seminars", in *Interpersonal Computing and Technology*, 4(1), 1996, p. 57 - 74.
- Paul, Richard W., "Critical Thinking: What Every Person Needs To Survive in a Rapidly Changing World", Fondation for Critical Thinking, 2012.
- Siegel, Harvey, "McPeck informal logic and the nature of critical thinking", *Philosophy of Education*, 63/1985.
- Siegel, Harvey, *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education*, Routledge, 1988.
- Tozzi, Michel, *Nouvelles pratiques philosophiques : à l'école et dans la cité*, Chronique sociale, 2012.

QUE PEUT FAIRE L'ABDUCTION DANS LE DIALOGUE PHILOSOPHIQUE ?

ANDA FURNEL¹

ABSTRACT. *What Abduction Can Do in Philosophical Dialogue?* According to Peirce, abduction is a hypothetic-forming process that is necessary to explore unknown areas of knowledge, but also a real scientific method associated with the enquiry. If there is philosophical enquiry, could abduction serve as an appropriate method for such an approach? If so, how can it be used and with a view to what result(s)? We ask whether abduction can bring a potential both for discovery and a logical requirement to the philosophical questioning. In this paper we focus on a philosophy that "is done", in the form of a common enquiry, the "community of philosophical inquiry". The present research explores the advantages and limitations of requiring such a method, in the context of the practice under study.

Keywords: abduction, method, philosophical inquiry, inference, unknown

1. Préalable

Le syntagme interrogatif « que peut faire ? » interroge la capacité à produire un effet, à avoir une utilité ou une possibilité d'action. En occurrence, en posant la question du titre il s'agit de déterminer l'apport de l'abduction – en tant que processus de formation d'hypothèses permettant d'explorer des zones inconnues du savoir² – pour la philosophie et plus précisément l'intérêt de sa mobilisation dans le dialogue philosophique tel qu'il est pratiqué par exemple à l'école ou dans la cité³.

¹ Docteure en Sciences du Langage, diplômée en Philosophie et Sciences de l'Éducation. Laboratoire LIDILEM, Univ. Grenoble Alpes. E-mail : anda.fournel@univ-grenoble-alpes.fr

² C. S. Peirce, *Collected Papers*, vol 1-6, C. Hartshorne & P. Weiss (dirs.), Cambridge U.P, 1931-1935, CP 5.172.

³ Des contextes qui ne sont pas forcément ceux dans lesquels s'exerce traditionnellement l'exercice philosophique.



Il est nécessaire au préalable de clarifier la notion d'*abduction*, de préciser ce que nous entendons par *dialogue philosophique* et d'expliquer le cadre dans lequel s'inscrit notre réflexion. Par ailleurs, le lecteur remarquera la présence d'un présupposé dans la question l'invitant à admettre, en même temps que l'auteure, l'action du premier terme sur le second (l'abduction peut faire quelque chose pour la philosophie, peut lui être utile), s'agissant dans le développement de la réponse de préciser la nature ou la portée de cette utilité. En travaillant avec ce présupposé, nous espérons pouvoir l'évaluer et parvenir au terme de cette recherche, si nécessaire, à sa révision.

Commençons donc par quelques précisions préliminaires.

L'abduction désigne un mouvement vers le dehors, d'éloignement (du lat. *abducere*), à l'origine celui d'un organe des sens : abduction des yeux, des pouces, etc. Par extension, le qualificatif « abductif » caractérise aussi les mouvements de pensée, et correspond à un type de raisonnement dit « par hypothèse ». L'abduction permet ainsi d'inférer des causes probables pour un fait observé, celles-ci étant différentes, voire inédites, par rapport à ce qui a été examiné. C'est pourquoi elle est associée à un processus de découverte imprévue, qui la rapproche de la sérendipité (*serendipity*⁴) résumé dans le dicton : « quand on ne cherche pas, on trouve ».

Le raisonnement abductif est l'outil du médecin pour faire des diagnostics, de l'enquêteur de police ou du détective pour résoudre un cas, chacun se servant d'indices et les interprétant. Leur démarche commune consiste à identifier des pistes sémiotiques fécondes que flair et logique, à la fois, les encouragent à suivre. L'abduction est présente aussi dans les raisonnements ordinaires et pratiques, étant utile pour résoudre des problèmes de la vie courante⁵. En sciences, elle permet la découverte de nouveaux savoirs⁶. Enfin, elle s'étend de nos jours dans tous les domaines de la connaissance⁷ : sémiologie, logique, architecture, théories de l'art, éducation, etc.

⁴ Le mot original en anglais, *serendipity*, a été utilisé pour la première fois par Horace Walpole, en 1754, lorsque l'écrivain évoque, dans une lettre adressée à son ami, Horace Mann (2011, 219-225), la « sagacité accidentelle » dont faisaient preuve les princes dans le conte oriental *Voyages et aventures des trois princes de Serendip*, de Cristoforo Armeno. Les princes faisaient de nombreuses découvertes sans l'avoir cherché, par accident. Importé en français, le mot « sérendipité » à un sens proche de celui de « fortuité » (du lat. *fors*, « chance, hasard »). Il est utilisé de nos jours surtout dans le monde scientifique « pour désigner une forme de disponibilité intellectuelle, qui permet de tirer de riches enseignements d'une trouvaille inopinée ou d'une erreur ». Cf. Académie Française, <https://www.academie-francaise.fr/serendipite>.

⁵ Comme le soulignent, entre autres, U. Eco et T. A. Sebeok (Ed.), *Le signe des trois : Dupin, Holmes, Peirce*, trad. fr. R. Clot-Goudard et al., Liège, Presses Universitaires de Liège, 2015.

⁶ Les découvertes scientifiques réalisées grâce à l'abduction sont traitées par D. Vernant dans *Dire pour faire : de la pragmatique à la praxéologie*, UGA Éditions, 2021 ; et par S. Catellin, dans « L'abduction : une pratique de la découverte scientifique et littéraire », in *Hermès, La Revue*, (2), 2004, p. 179-185.

⁷ R. Clot-Goudard, V. Huys & D. Vernant, *L'Abduction*, Paris, Vrin, 2018, p. 7.

Notre étude se propose d'examiner plus précisément l'intérêt de l'abduction pour la pratique du dialogue philosophique. Mobilise-t-on des procédures abductives lorsqu'on s'engage dans une enquête de type philosophique⁸, avec la possibilité de tirer bénéfices pour le processus de recherche ? Encore faudrait-il préciser ce qu'est une enquête philosophique et de quelle philosophie parlons-nous.

En tant qu'activité humaine, la pratique de la philosophie ne pourrait pas, à notre avis, être réduite à celle du philosophe professionnel ou du professeur de philosophie. Elle peut être accessible à un public large, comme le montre l'émergence de nouvelles pratiques philosophiques⁹, à condition que le philosophe amateur se donne les moyens de philosopher et de répondre aux exigences de cette activité. Il s'agira donc, dans notre propos, d'une philosophie pratique et réflexive qui s'exerce dans le dialogue, dans la tradition dialectique de Socrate et d'Aristote. Autrement dit, une philosophie qui se pratique comme une action conjointe et située permettant la mise en discussion d'un sujet, à l'occasion d'un « processus interactionnel créatif et ouvert »¹⁰. Cela correspond également à ce que l'on attend d'une « communauté de recherche philosophique » (dorénavant CRP) qui désigne un groupe de personnes engagées dans un processus de recherche autour d'un problème présentant un intérêt pour eux et qu'il s'agit de préciser, en élaborant des hypothèses afin de résoudre le problème¹¹.

Dans le développement de notre étude, nous explorons dans un premier temps plus en détail le raisonnement abductif et son rôle dans le processus de recherche. Nous cherchons à décrire par la suite comment l'abduction peut s'intégrer dans une recherche de type philosophique. L'analyse de quelques extraits de pratique de CRP mobilisant des jeunes sera l'occasion de décrire la présence ou non de procédés abductifs dans le raisonnement à l'œuvre ainsi que de les caractériser, si c'est le cas. Seront discutés, en définitive, les avantages et les limites d'une contribution de l'abduction utile à la recherche de type philosophique.

⁸ M. Lipman utilise l'expression « communauté de recherche philosophique » comme synonyme d'enquête, dans le sens employé par C. S. Peirce et J. Dewey avec la différence que chez ces derniers l'enquête est plutôt de nature « scientifique ». Voir M. Agostini, « Généalogie du concept de "communauté de recherche" : C. S. Pierce, J. Dewey et M. Lipman », in *Diotime*, n°33 (avril 2007).

⁹ Incluant *Philosophy for children*, la philosophie en entreprise, les café-philos, les comités étiques, etc.

¹⁰ D. Vernant, *Introduction à la philosophie contemporaine du langage : Du langage à l'action*, Arman Colin, 2010, p. 147.

¹¹ Définition proposée par M. Sasseville et M. Gagnon dans *Penser ensemble à l'école : des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*, Presses de l'Université Laval, 2007.

2. L'abduction

2.1 L'abduction comme mouvement centrifuge

Selon l'étymologie, « abduction » vient du latin *abducĕre*, *abductiō* qui signifie enlever (quelqu'un, quelque chose) ou emmener (une armée, des esclaves, etc.), séparer ou détourner. On retient l'idée abstraite de « d'éloignement », « conduire à l'écart », comme dans un mouvement centrifuge qui, dans les registres de la langue, s'applique aussi bien à l'anatomie (avec l'abduction du pouce, par exemple), au domaine militaire (comme tactique de dislocation consistant à mettre des files en arrière pour rétrécir le front lorsqu'un obstacle surgit), qu'à la pensée logique (un syllogisme qui aboutit à une conclusion probable sur la base d'un choix de l'hypothèse la plus vraisemblable et l'élimination des autres explications possibles)¹². Remarquons qu'en grec, le terme correspondant à l'abduction est *apagôgê* (*ἀπαγωγή*) qui renvoie dans le langage courant à la même idée de « mise à l'écart » (emmener en captivité, déviation du droit chemin, etc.)¹³. Dans ses *Premiers Analytiques*, Aristote¹⁴ emploie *apagôgê* pour décrire un type de raisonnement dialectique qui sera interprété plus tard, par Peirce¹⁵, comme étant une abduction¹⁶.

¹² Gaffiot Dictionnaire latin français, Art. *abdūcō*, *ĕre*, [en ligne], <https://gaffiot.fr/#abduco> [consulté le 3 mai 2021], et TLFi, *Trésor de la langue française informatisée*, art. « abduction » [en ligne], <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?19;s=1504061400;?b=0> [consulté le 3 mai 2021].

¹³ A. Bailly Dictionnaire grec-français, 1935, Art. *ἀπαγωγή* [en ligne], <https://archive.org/details/BaillyDictionnaireGrecFrancais/page/n197/mode/2up?view=theater&q=%E1%BC%80%CF%80%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%E1%BD%B5%09> [consulté le 10 mai 2021].

¹⁴ Aristote, *Premiers analytiques*, tome 3 de l'Organon, trad. fr. J. Tricot, Paris, Vrin, 1947/1992 ; II, 25, 69a20.

¹⁵ C. S. Peirce, *CP*. 5.188.

¹⁶ Dans la traduction française de J. Tricot, chez Vrin, 1947, *ἀπαγωγή* est traduit par *abduction*. Le chap.25, Livre II, des *Premiers analytiques (PA)* a pour titre dans la version française « Théorie de l'Abduction » et le traducteur explique, dans une note de bas de page (note 5), que « l'*abduction* ou *réduction* (*ἀπαγωγή*) est un syllogisme ne donnant pas une connaissance véritable, mais une connaissance simplement approchée ». Il est intéressant de remarquer que dans la traduction anglaise de Robin Smith, (Ed., *Aristotle. Prior Analytics*, Indianapolis / Cambridge, Hackett Publishing Company, 1989, p. 101), le terme grec est traduit par *leading away*, avec le sens d'éloignement, le mot *abduction* n'apparaissant pas. Par ailleurs les spécialistes divergent quant à la traduction et la définition de *apagôgê* chez Aristote. Le terme est synonyme, précise Tricot, de « réduction » et se trouve dans les *PA* (I, 5, 27a15) aussi avec le sens de « réduction à l'absurde ». Aristote parle dans cet endroit d'un syllogisme qui n'est pas parfait car la démonstration par absurde reste inférieure à la démonstration directe, « sa nécessité ne reçoit pas son achèvement des prémisses originaires posées, mais elle requiert d'autres encore ».

Au niveau des mouvements corporels, l'abduction s'illustre avec les mouvements oculaires des muscles de l'œil qui « éloignent la vue, ou l'œil du nez, et fait regarder par-dessus l'épaule »¹⁷. On pourrait imaginer ce mouvement motivé par la curiosité, ou simplement comme un regard porté loin pour détendre les muscles et rendre la vision confortable. L'abduction se retrouve également dans la rotation latérale de l'épaule ou de la hanche, parties qui s'éloignent du corps pour y revenir, dans des mouvements articulaires qui permettent au corps de garder la forme ou d'améliorer ses performances individuelles.

Le corps n'est pas le seul à s'y exercer. L'esprit infère lui-aussi abductivement. Sur le plan logique et argumentatif, dans la tradition scolastique dans laquelle le raisonnement abductif s'inscrit, on parle d'une façon d'argumenter ou de raisonner consistant à « éliminer une ou plusieurs propositions considérées comme inutiles à la démonstration qu'on s'efforce de simplifier »¹⁸, donc à écarter ou éloigner celles qui ne correspondent pas.

Cette logique argumentative est à retrouver également dans le raisonnement quotidien, lorsqu'une personne cherche, pour résoudre des problèmes ou faire face à un fait qui surprend, des explications, et fait des inférences d'une manière abductive. Prenons le cas où je rentre dans une pièce et je vois des papiers éparpillés par terre. La fenêtre étant ouverte, j'en conclus que c'est le vent qui a sûrement dispersé les feuilles. C'est le scénario qui me semble le plus plausible, alors même que d'autres explications seraient également envisageables : quelqu'un en colère aurait pu rentrer dans la pièce et tout jeté par terre, par exemple. Il se passe de même pour dénouer une énigme dans une enquête policière : une attention portée aux indices, la reconstitution du récit de ce qui s'est passé en prenant en compte des scénarios anciens, la meilleure explication étant retenue, elle est basée sur un arrière-fond d'expérience¹⁹. C'est la *réduction* ou la recherche des causes cachées par voie abductive²⁰. Ici la plausibilité d'une conclusion n'est pas logiquement nécessaire : elle s'appuie davantage sur l'intuition²¹. Le chercheur, à son tour, peut faire usage de l'abduction lorsqu'il cherche la meilleure explication possible pour le

¹⁷ Cf. TLFi, *Trésor de la langue française informatisée*, art. abduction [en ligne], <http://atilf.atilf.fr/> [consulté le 17 mai 2021].

¹⁸ Cf. TLFi, art. abduction.

¹⁹ D. Vernant, *Dire pour faire : de la pragmatique à la praxéologie*, UGA Éditions, 2021.

²⁰ C. S. Peirce, *CP*. 5.581.

²¹ Chez C. S. Peirce elle relève de la divination (*guessing*) (*CP*.5.172 ; 7.48 ; 7.219-220), du musement (rêverie, « jeu pur » consistant à mettre en relation idées, objets et signes) (*CP*. 6.455, 6.458-9) et de la lumière naturelle (*il lume naturale*), cf. D. Vernant, *op. cit.*, p. 139).

phénomène qu'il étudie. Or il est probable qu'il puisse parvenir, par hasard ou par sérendipité, par un *écart*, une prise de risque ou la saisie du *kairos*²², à une découverte d'un intérêt supérieur à l'objet de sa recherche initiale²³.

Que vaut la comparaison de l'abduction avec un mouvement centrifuge ? L'abduction peut être comprise, dans le cadre d'une analogie entre les mouvements corporels et les mouvements de pensée, comme une action de dislocation, d'éloignement d'un lieu commun (le corps, respectivement la connaissance certaine), donc un mouvement dirigé vers l'extérieur sous la forme d'un exercice, d'une stratégie ou d'une manœuvre permettant de développer des relations nouvelles (entre le membre du corps et le corps mis en mouvement, respectivement entre une hypothèse et un savoir). L'œil regarde par-dessus l'épaule non pas par simple curiosité mais avec une sagacité avertie. Le raisonneur abductif serait celui qui est en mesure de mobiliser un esprit logique assorti d'un esprit de finesse.

2.2 L'abduction comme forme de raisonnement

Intéressons-nous maintenant au contexte de justification du raisonnement abductif, dès sa manifestation comme mouvement logique dans le syllogisme aristotélicien jusqu'à son rôle au sein du processus de recherche scientifique chez Peirce.

Aristote décrit dans les *Premiers Analytiques*²⁴ un syllogisme à conclusion probable, en soulignant l'importance dans le raisonnement d'une prémisse qui n'est que possible, cependant tout aussi probable, voire plus probable que la conclusion :

Par exemple, soit A qui peut être enseigné, B la science, C la justice. Il est évident que la science peut être enseignée ; mais que la justice soit une science, c'est ce qu'on ignore. Si donc BC²⁵ est aussi croyable ou plus croyable que AC, c'est une abduction ; car on est plus près de savoir en ajoutant BC à AC, tandis que, auparavant, on n'avait pas du tout la science.

²² Du grec *καιρός*, moment convenable ou opportun, temps favorable, occasion. Cf. A. Bailly, *Dictionnaire grec-français*, 1935 [en ligne].

²³ On parlera alors d'une explication inattendue, d'une trouvaille ou proprement dit d'une découverte. La découverte scientifique de Kepler du mouvement elliptique de Mars en est un exemple, qui sera discuté plus loin, mais ce type de découverte inattendue peut arriver à des chercheurs moins célèbres que l'astronome allemand.

²⁴ Aristote, *op. cit.*, II, 25, 69a20.

²⁵ Cf. trad. Barthélemy-Saint Hilaire (1839), AB correspond à la majeure : « La science peut être enseignée », BC correspond à mineure : « La justice est une science », enfin AC à la conclusion : « La justice peut être enseignée ».

En prenant la majeure comme certaine (« La science peut être enseignée »), le raisonnement cherche à prouver la mineure (« la justice est une science ») qui n'est que probable, dans le but de développer une nouvelle liaison entre le moyen terme (« être enseignée ») et le petit terme (« la justice »), pour aller vers une conclusion qui n'est elle-même que probable (« Donc la justice peut être enseignée »).

Aristote avait bien saisi l'intérêt des raisonnements que nous produisons dans la vie publique, lors des discussions, débats, impliquant la nécessité d'une argumentation en absence de toute certitude. Dans ces situations nous raisonnons en effet, mais nous ne mobilisons pas des raisonnements démonstratifs (formellement corrects), mais ce qu'Aristote appelait raisonnements « dialectiques ». Ce type de raisonnement serait, d'après Perelman, un prototype du raisonnement philosophique, directement lié à la dialectique socratique et celle des Mégariques :

... ce dont on se sert dans les discussions et les controverses, et dont on trouve les meilleurs exemples dans les dialogues socratiques rédigés par Platon. Ce n'est pas sans raison d'ailleurs que Platon considérait la dialectique comme la méthode propre au raisonnement philosophique²⁶.

Il revient par la suite à Peirce d'introduire la notion d'abduction dans le champ de l'épistémologie, en interprétant l'*apagôgê* d'Aristote comme une inférence non-déductive, distincte de l'induction. Peirce la considère comme étant une troisième forme d'inférence, avec la déduction (tirer des conséquences à partir des faits ou des prémisses généralement acceptés) et l'induction (conclure du particulier au général, de façon probable)²⁷. Nous illustrons les trois formes de raisonnement en reprenant le schéma triadique de Peirce²⁸. Les éléments du schéma déductif (règle – cas – résultat) se combinent différemment dans les inférences²⁹ non-démonstratives (induction et abduction) :

²⁶ C. Perelman, « Philosophie, rhétorique, lieux communs », in *Bulletin de la Classe des lettres et des sciences morales et politiques*, tome 58, 1972, p. 150.

²⁷ Voir C. S. Peirce, CP.5. Aux deux types d'inférences non-démonstratives (l'induction et l'abduction) s'ajoute l'inférence analogique, ou la métaphore entendue comme capacité à établir une correspondance entre une situation de base, connue, et une situation cible. D. Vernant (*op. cit.*, p. 171-174) met en avant ses fonctions pédagogiques, zététiques et son rôle dans les dialogues ordinaires, tout en évoquant la fonction épistémologique de l'analogie, notamment dans le processus de découverte scientifique, comme le montre la découverte par Maxwell des lois de l'électricité à partir d'un « hypothetical fluid ».

²⁸ C. S. Peirce, "Deduction, Induction, Hypothesis", in *Popular Science Monthly*, 13, 1878, p. 470-482.

²⁹ On utilise ici inférence et raisonnement comme synonymes. Cependant, si tout raisonnement est une inférence (comme un mouvement conduisant des prémisses à une conclusion), toute inférence n'est pas forcément un raisonnement car il existe des inférences perceptives.

Tableau 1 . Illustration des trois formes de raisonnement, d’après le schéma de Peirce

DEDUCTION	INDUCTION	ABDUCTION
<i>Tous les hommes sont mortels.</i> (Règle)	<i>Ces haricots étaient dans ce sac.</i> (Cas)	<i>La rue est mouillée.</i> (Résultat)
<i>Socrate est homme.</i> (Cas)	<i>Ces haricots sont blancs.</i> (Résultat)	<i>Quand il pleut, la rue est mouillée.</i> (Règle)
<i>Socrate est mortel.</i> (Résultat)	<i>Tous les haricots de ce sac sont blancs.</i> (Règle)	<i>Il a plu.</i> (Cas)

Dans le raisonnement inductif, à partir de l’observation de faits particuliers (*Ces haricots étaient dans le sac* et *Ces haricots sont blancs*) on cherche à tirer une généralité, une règle (*Tous les haricots de ce sac sont blancs*). Dans le raisonnement déductif, les deux prémisses étant vraies (*Tous les hommes sont mortels* et *Socrate est homme*), le résultat ou la conclusion (*Socrate est mortel*) découle de ces prémisses et elle est tout aussi certaine que celles-ci, conséquence nécessaire en vertu de règles d’inférences logiques. Avec l’abduction, le point de départ étant le fait surprenant B observé³⁰ (*la rue est mouillée*), on cherche une hypothèse A à ce fait (*quand il pleut, la rue est mouillée*) afin de conclure que c’est probablement le cas, à savoir que l’explication A est vraie (*il a plu*).

L’inférence abductive est proche de l’inférence déductive dans la mesure où elle peut être reconstituée sous la forme d’un raisonnement hypothético-déductif (si ... alors), qui n’est qu’une forme de déduction non-certaine³¹ :

<i>Le fait surprenant B est observé</i>	<i>B</i>
<i>Mais si A était vrai, alors B s’en suivrait</i>	<i>A → B</i>
<i>Donc il y a une raison de soupçonner que A est vrai</i>	<i>A</i>

L’abduction peut être confondue parfois avec l’induction. Mais alors que cette dernière infère des phénomènes semblables à ceux observés et conclut du particulier au général de façon probable, la première infère quelque chose de

³⁰ Appelé aussi *problème* ou *obstacle* par S. Zingale dans “Design as inventive process. The contribution of design semiotics”, in *4th International Forum of Design as a process. EdUEMG (Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais)*, 2014, p. 186-195.

³¹ Du point de vue déductif, cette forme de raisonnement correspond au sophisme formel (erreur logique) appelé « affirmation du conséquent » : Si P alors Q (S’il a plu, alors le sol est mouillé) / Q (Le sol est mouillé) / Donc, P (Donc il a plu). Ce raisonnement n’est formellement pas valide parce que la conclusion ne découle pas logiquement de la prémisse qui n’est que conditionnelle (si... alors).

différent de ce qui est observé. Ce qui a conduit Peirce à souligner que l'abduction est « la seule opération logique qui introduit une nouvelle idée »³². L'abduction permet, à partir d'une hypothèse et par un processus de vérification d'aboutir à une idée nouvelle qui pourra être généralisée par la suite grâce à l'induction³³. L'exemple de l'abduction de Kepler concernant le mouvement elliptique de Mars (discuté par Vernant³⁴ et Catellin³⁵), illustre comment une hypothèse, contredisant le savoir de l'époque, fut généralisée pour devenir une nouvelle loi : toutes les planètes du système solaire ont des orbites elliptiques.

Si Peirce est d'accord avec l'idée que les trois formes d'inférence sont impliquées au même titre dans la recherche scientifique, il octroie néanmoins à l'abduction un rôle central³⁶ : plus qu'un processus de formation d'hypothèses exploratoires, l'abduction est une méthode de recherche.

2.3. L'abduction comme méthode de recherche

La méthode scientifique, dans la vision de Peirce, relie les trois types d'inférences dans une séquence d'arguments³⁷, dans cet ordre : abduction, déduction, induction, afin de construire de nouvelles croyances, habitudes ou connaissances. L'abduction est suivie de près par la déduction qui développe les conséquences expérimentales de l'hypothèse et il revient à l'induction par la suite de comparer celles-ci aux résultats de l'expérience et d'écarter l'hypothèse si elle est falsifiée.

Now the only way to discover the principles upon which anything ought to be constructed is to consider what is to be done with the constructed thing after it is constructed. That which is to be done with the hypothesis is to trace out its consequences by deduction, to compare them with results of experiment by induction, and to discard the hypothesis, and try another, as soon as the first has

³² C. S. Peirce, *CP* 5.172.

³³ D. Vernant, *op. cit.*, p. 152.

³⁴ D. Vernant, *op. cit.*

³⁵ S. Catellin, « L'abduction : une pratique de la découverte scientifique et littéraire ».

³⁶ C. S. Peirce, *CP* 5.590.

³⁷ Dans la terminologie de C. S. Peirce, un « argument » correspond à « tout processus de pensée tendant raisonnablement à produire une croyance définie » (*CP* 6.456). En logique, un argument est une suite de propositions constituée d'une part de propositions appelées prémisses et d'autre part d'une proposition appelée conclusion, les prémisses sont présentées comme justifiant la conclusion ou comme raison de croire en la conclusion (cf. Sandrine Rossi & Jean-Baptiste Van der Henst, *Psychologies du raisonnement*, Deboeck, 2007).

been refuted; as it presumably will be. How long it will be before we light upon the hypothesis which shall resist all tests we cannot tell; but we hope we shall do so, at last.³⁸

Le processus de recherche apparaît comme un processus ouvert, pouvant se poursuivre d’une manière indéfinie. Ce cycle inférentiel se soumet au processus de vérification dans lequel l’abduction joue plus que le simple rôle de premier pas dans le raisonnement scientifique (le dernier étant la conclusion induite). Bien que le fonctionnement de l’abduction dans ce processus reste encore un élément intrigant, car à la fois créative et rationnelle, l’abduction s’inscrit dans une voie logique (*logical path*). Le schéma proposé par Zingale³⁹ donne ainsi sens à l’affirmation de Peirce selon laquelle l’abduction est une opération logique⁴⁰ :

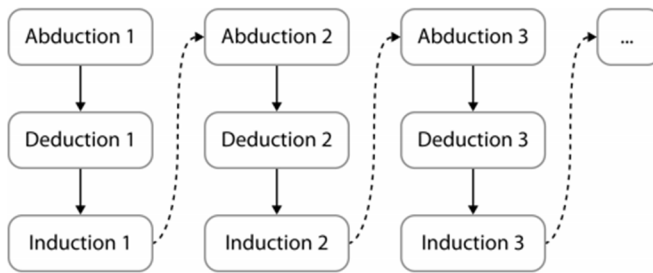


Figure 1 . Le mouvement triadique du cycle inférentiel (« macro-argument »), selon Zingale (2014)

Dans cette vision cyclique et itérative du processus de recherche, relevant d’une activité *sémiosique* qui s’applique aussi bien au domaine pratique (médecine, navigation, résolution d’une énigme policière, etc.) qu’à la démarche scientifique

³⁸ C. S. Peirce, *CP* 7.220, dans notre traduction : Or la seule façon de découvrir les principes selon lesquels une chose doit être construite est de prendre en considération ce qu’il faut faire avec la chose construite une fois construite. Ce que l’on doit faire avec l’hypothèse c’est de préciser les conséquences par déduction, de les comparer aux résultats de l’expérience par l’induction, et d’écarter l’hypothèse pour en tester une autre dès que la première a été réfutée ; ce qui arrivera probablement. Nous ne pouvons pas dire combien de temps il faudra avant de découvrir l’hypothèse qui résistera à tous les tests ; mais nous espérons que nous y parviendront en fin de compte.

³⁹ S. Zingale, “Design as inventive process. The contribution of design semiotics”.

⁴⁰ C. S. Peirce, *CP*. 5.188.

et au processus de création (*design process*)⁴¹, l'abduction joue le rôle de moteur de la répétition, du recommencement.

Face à un mode de pensée décrit à la fois comme inférence logique⁴² et intuition créatrice, plusieurs auteurs ont tenté d'éclaircir la nature de l'abduction, d'élucider son ambivalence⁴³, son mystère⁴⁴, ou plutôt de souligner sa singularité⁴⁵. Les interprétations présentent l'abduction comme un processus complexe spécifique à la recherche⁴⁶, ou étendu à l'activité communicative en général⁴⁷, voire un processus adaptatif subtil au sein du vivant⁴⁸. Sa fonction épistémique est également soulignée lorsque l'abduction est présentée en tant que sentiment métacognitif ou noétique (verbalisée dans des expressions comme : *je crois que je sais, je sens que quelque chose est juste*, etc.), permettant de relier la dimension intuitionnelle et celle logico-inférentielle présentes toutes les deux dans l'abduction. Nous pourrions ainsi comprendre « pourquoi on a affaire à une inférence à une bonne explication » et nous sentir prêts à réviser nos croyances⁴⁹. L'abduction a été interprétée également comme un *effort de raisonnement*, plutôt de nature « imaginative », que l'esprit entreprendrait lorsqu'il constatait une rupture dans son système d'attentes (quelque chose de surprenant). Le raisonnement fait alors appel dans cet effort non seulement à des connaissances mais aussi « à un contexte et à une culture, à un *habitus social* »⁵⁰. Vernant conclura que l'abduction présente fondamentalement une dimension praxéologique, en plus de celle logique.

Si l'on se place dans la perspective d'un processus de recherche, on pourrait souligner, outre la fonction de moteur de répétition identifiée par Peirce, celle de sélection proposée par Frankfurt⁵¹. Celui-ci voyait dans l'abduction non pas un processus d'*invention* d'hypothèses mais plutôt un processus d'*adoption* d'hypothèses, optique dans laquelle l'abduction aurait une fonction de sélection, de filtre qui

⁴¹ S. Zingale le compare, dans l'article cité, au cycle de vie d'une création (*design life*).

⁴² Une inférence « qui a une forme logique parfaitement définie » (C. S. Peirce, *CP*, 5.188).

⁴³ C. Tiercelin, « Et si on considérait l'abduction comme un sentiment épistémique ? », in R. Clot-Goudard *et al.*, (ed.), *L'Abduction*, Paris, Vrin, 2018, p. 87-102.

⁴⁴ S. Levesque, « Le mystérieux fonctionnement de l'abduction selon Charles S. Peirce », in *Cygne noir*, n°3, 2015.

⁴⁵ D. Vernant, *op. cit.*

⁴⁶ H. G. Frankfurt, "Peirce's notion of abduction", in *The Journal of Philosophy*, 1958, vol. 55, no 14, p. 593-597.

⁴⁷ D. Vernant, *op. cit.*

⁴⁸ S. Levesque, « Une perspective biosémiotique sur l'abduction », in R. Clot-Goudard *et al.* (ed.), *L'Abduction*, Paris, Vrin, 2018, p. 63-86.

⁴⁹ C. Tiercelin, « Et si on considérait l'abduction comme un sentiment épistémique ? », p. 90.

⁵⁰ S. Catellin, « L'abduction : une pratique de la découverte scientifique et littéraire », p. 181.

⁵¹ H. G. Frankfurt, "Peirce's notion of abduction".

détermine quelles hypothèses passent au stade suivant. Bien que la fonction de sélection soit fondamentale pour décrire l'abduction, il nous semble qu'avec l'interprétation de Frankfurt le mystère de la procédure abductive reste intacte. C'est pourquoi l'interprétation de Vernant nous avance plus et éclaire mieux le procédé abductif. L'auteur interprète l'abduction comme un processus complexe de nature logico-praxéologique qui mobilise un « arrière-plan actionnel » fait de croyances et habitudes « pour proposer des hypothèses explicatives et, recourant à la détection d'indices factuels, pour infirmer et/ou confirmer ces hypothèses »⁵². L'imagination et/ou l'habitude, puis les données situationnelles, jouent ainsi un rôle central dans la sélection de l'hypothèse explicative retenue, « la soudaineté de la conclusion ne contredisant en rien la progressivité de l'inférence »⁵³. Par ailleurs, il existe une forme d'abduction qui mobilise un arrière-plan de nature plutôt épistémique ; c'est le cas de l'abduction « créative » qui permet la découverte de savoirs inédits. L'abduction est alors de l'ordre de l'invention, de la création conceptuelle »⁵⁴.

Cependant ce type d'abduction serait-elle spécifique uniquement à la recherche scientifique ou pourrait-elle être aussi le propre d'une recherche philosophique ? S'il l'on reste dans le registre épistémique de la recherche ou de la création conceptuelle, rappelons la définition de la philosophie comme démarche de création des concepts, chez Deleuze et Guattari : « La philosophie c'est l'art de former, d'inventer, de fabriquer des concepts »⁵⁵.

S'agissant de type d'abduction, les propositions de typologie déjà faites⁵⁶ nous conduisent à la distinction centrale entre un raisonnement abductif qui cherche à découvrir des causes cachées à un évènement surprenant, et un raisonnement qui trouve une solution (inconnue jusqu'au moment de la découverte) à un problème présent. Si le premier est associé à la rétroduction, telle qu'elle est présente dans l'enquête du détective, avec le second on se place dans la situation d'une découverte de type scientifique (la découverte du caractère elliptique de l'orbite de Mars), ou dans celle du *design*, domaine créatif conçu comme une forme d'idéation qu'elle soit matérielle ou immatérielle et qui permet de résoudre ou d'améliorer une solution qui existe déjà⁵⁷.

⁵² D. Vernant, *op. cit.*, p. 153.

⁵³ *Ibid.*, p. 147.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 149-152.

⁵⁵ G. Deleuze & F. Guattari, *Qu'est-ce que la philosophie ?* Minuit, 2013, p. 26.

⁵⁶ Voir M. A. Bonfantini et G. Proni, 2015 & Umberto Eco, 1990, cités par E. Fadda, « Abduction et *firstness* : la réalité du possible et la possibilité du réel », in R. Clot-Goudard, *et al.* (ed.), *L'Abduction*, Paris, Vrin, 2018, p. 15-31. Voir aussi D. Vernant, *op. cit.*

⁵⁷ Cf. E. Fadda, « Abduction et *firstness*: la réalité du possible et la possibilité du réel ».

Afin d'envisager l'abduction comme possible méthode de recherche en philosophie, il nous semble intéressant de reprendre les différentes orientations proposées à travers les interprétations exposées, et d'évaluer leur convenance dans le domaine du raisonnement philosophique. Si les orientations logique et praxéologique nous apparaissent adéquates à une démarche de recherche et d'intercompréhension dialogique, nous interrogeons ce qui serait le plus appropriée à une démarche philosophique, en termes de création ou découverte conceptuelle, sans que celle-ci se confonde avec la démarche de découverte scientifique.

3. L'abduction en philosophie

Précisons d'abord l'intérêt pour la recherche philosophique d'une orientation logique puis praxéologique de l'abduction.

3.1 Une orientation logique

Peirce lui-même propose une définition, dans un écrit de 1903, *A Syllabus of Certain Topics of Logic : An Outline Classification of the Sciences*⁵⁸ qui va dans le sens d'une interprétation logique :

An Abduction is a method of forming a general prediction without any positive assurance that it will succeed either in the special case or usually, its justification being that it is the only possible hope of regulating our future conduct rationally, and that Induction from past experience gives us strong encouragement to hope that it will be successful in the future.⁵⁹

On se rapproche ici du sens de l'abduction dans le domaine militaire, comme tactique pour faire face, sur le front, à un obstacle qui peut empêcher les troupes d'avancer. Il s'agit donc d'une « méthode de formation d'une prédiction générale » dont la réussite est incertaine mais espérée et encouragée par nos expériences passées, et qui reste *le seul* chemin (méthodos en grec : μετά « vers », οδός « chemin ») vers une conduite rationnelle de nos actions futures.

⁵⁸ Cité par S. Zingale, "Design as inventive process. The contribution of design semiotics", p. 188.

⁵⁹ C. S. Peirce, CP 2.299, dans notre traduction : Une abduction est une méthode permettant de former une prédiction générale sans aucune assurance positive qu'elle réussira, que ce soit dans un cas particulier ou habituellement, sa justification étant qu'elle est le seul espoir possible de réguler d'une manière rationnelle notre conduite future, et que l'induction réalisée à partir de nos expériences passées nous encourage fortement à espérer qu'elle sera couronnée de succès dans le futur.

Mettant l'accent sur le contexte de découverte dans lequel se place l'abduction, Schurz⁶⁰ défendait, dans un même esprit peircien, le rôle d'une stratégie de recherche disposant d'un scénario donné, en un temps donné, nous conduisant à une conjecture explicative qui semble la plus prometteuse et qui sera par la suite soumise à d'autres tests.

Dans cette perspective logique, l'abduction est donc envisagée comme une *stratégie pour définir une règle d'action*. Elle met l'accent sur la formation de la prédiction abductive et son pouvoir de régulation rationnelle des actions futures. En philosophie, cette stratégie permet de développer une pensée rationnelle non seulement dans sa dimension formelle mais également en tant que pensée-action, soucieuse de ses implications pratiques futures. On sort de la dimension formelle pour aller vers une dimension liée au contenu, qui appelle des inférences matérielles. En philosophie pour enfants, le *judgement* chez Lipman⁶¹ est défini comme faisant le lien entre la pensée et l'action. Par ailleurs, dans ce champ l'identification des règles d'action, grâce aux procédés abductifs, s'inscrit clairement dans les finalités des pratiques visant à préparer des adultes responsables et impliqués dans la société⁶².

3.2 Une orientation praxéologique

L'approche praxéologique de l'abduction invite, nous l'avons vu, à prendre en compte les données contextuelles, situationnelles et anthropologiques, qui interviennent tant au niveau de l'invention des hypothèses explicatives que dans le processus d'infirmité et/ou confirmation de celles-ci.

C'est en ce sens que l'abduction relève bien de l'enquête et irrigue la pratique du médecin, du détective, de l'historien de l'Art, du chasseur, etc. Quant à l'hypothèse explicative, elle est fournie par l'arrière-plan actionnel qui comprend les croyances tacites, les dispositions, routines et scénarios acquis par une pratique commune. Cet arrière-plan détermine les attentes qui ponctuent le cours ordinaire de l'action (et qui, on l'a vu, sont déçues par le fait surprenant) ainsi que toutes les habitudes d'action historiquement et socialement situées qui gouvernent de façon quasi-automatique nos comportements usuels⁶³.

⁶⁰ G. Schurz, "Patterns of abduction", in *Synthese*, vol. 164, no 2, 2008, p. 201-234.

⁶¹ M. Lipman, *Tkinking in Education*, Cambridge University Press, 1991.

⁶² Voir A. Fournel, "How to do acts with thoughts", in *Revista de Filosofie Aplicată*, vol. 2, issue 2, Spring 2019, p. 3-21.

⁶³ D. Vernant, *op. cit.*, p. 145.

Si l'hypothèse explicative est nourrie par l'arrière-plan actionnel, son apparition est décrite chez Peirce⁶⁴ comme un *flash*. Pour Vernant⁶⁵, cette partie non-réfléchie et non-discursive de l'abduction n'a rien de mystérieux, elle est le résultat des inférences implicites et inconscientes prenant la forme des connaissances tacites, tropismes ou habitudes de pensée inhérentes à l'action humaine.

Un des intérêts de l'interprétation praxéologique est de pouvoir rendre l'abduction méthodique, dans le contexte d'un processus d'intercompréhension de type dialogique, et cela à double titre. D'une part, les hypothèses explicatives (pour la recherche de causes, explications), voire prospectives (pour la création de nouveaux liens, concepts), seraient puisées dans une « forme de vie »⁶⁶ partagée socialement et cognitivement. Par exemple, une pratique de la philosophie en contexte scolaire pourrait devenir une *forme de vie*, un terrain sur lequel des croyances ou idées, des dispositions, routines ou scénarios pourraient être acquis par une pratique commune. D'autre part, dans la démarche de compréhension, ce que Vernant appelle *transaction intramondaine*, i.e. « le rapport des co-agents au problème [Aufgabe] qu'ils rencontrent dans la situation qu'ils partagent »⁶⁷, les participants mobiliseraient méthodiquement des tropismes ou habitudes de pensée, qui pourraient être mis au jour.

L'abduction pourrait-elle alors relever aussi de l'enquête philosophique, pas uniquement de celle ordinaire ou scientifique ? À condition de vérifier dans le corpus comment la méthode abductive est ou pourrait être mobilisée effectivement dans le dialogue par les participants à une CRP, il nous semble que l'abduction, dans une interprétation praxéologique, pourrait jouer un rôle dans la co-construction / co-conceptualisation autour d'un problème commun à traiter.

Nous avons vu que les dimensions logique et praxéologique permettent de répondre, en termes de méthode, aux exigences de rationalité et de contextualisation de la pensée dans une activité qui poursuit l'atteinte d'un but pratique : résoudre une énigme, faire un diagnostic, expliquer un phénomène, etc. Nonobstant, la rigueur formelle et le recours méthodique à des savoirs partagés et un arrière-fond actionnel commun, indispensables dans tout contexte de dialogue, seraient-ils suffisants pour caractériser une démarche de recherche philosophique ?

⁶⁴ C. S. Peirce, *CP*. 5.180-1.

⁶⁵ D. Vernant, *op. cit.*, p. 145-146.

⁶⁶ L. Wittgenstein associe la « forme de vie » au « jeu de langage », renvoyant à une activité ou pratique sociale partagée : « Le mot "jeu de langage" doit faire ressortir ici que le parler du langage fait partie d'une activité ou d'une forme de vie » (*Investigations philosophiques*, § 23). Dans L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus. Investigations philosophiques*, trad. fr. G. G. Granger, Paris, Gallimard, 1993.

⁶⁷ D. Vernant, *op. cit.*, p. 44.

La question peut être étendue à une question plus générale concernant la spécificité du raisonnement à l'œuvre dans le dialogue philosophique. Elle suppose de discuter du but d'un tel dialogue. En tant que dialogue, le but est celui de la coopération afin de réaliser une activité de conceptualisation philosophique partagée, de traiter et/ou de résoudre un problème philosophique de la manière la plus ouverte et créative possible (non-déterminée à l'avance). On pourrait cependant se demander à partir de quand un tel but peut être dit accompli sous l'angle du processus de recherche ? Est-ce une limite temporelle (la fin de la séance), ou lorsqu'un participant met fin au dialogue, ou encore lorsque le problème est résolu ou épuisé ? Quand est-ce que la délibération philosophique prend fin, en absence d'une décision à prendre comme dans l'action ordinaire ? Il nous semble que pour répondre à cette question, il serait souhaitable d'envisager une spécificité du raisonnement en philosophie, qui viendrait compléter les autres orientations de l'abduction avérées utiles dans une enquête philosophique.

3.3 Vers une nouvelle orientation

Dans son ouvrage consacré au raisonnement, Houdé⁶⁸ avance l'idée que le mécanisme du raisonnement présente une dimension poétique. L'auteur évoque la Lettre à Paul Demeny, du 15 mai 1871, où Arthur Rimbaud décrit le processus qui conduit le poète à appréhender sa propre réalité, celle du « je » et où il explicite en quoi « Je est un autre » :

Car Je est un autre. Si le cuivre s'éveille clairon, il n'y a rien de sa faute. Cela m'est évident : j'assiste à l'éclosion de ma pensée : je la regarde, je l'écoute : je lance un coup d'archet : la Symphonie fait son remuement dans les profondeurs, ou vient d'un bond sur la scène. [...] La première étude de l'homme qui veut être poète est sa propre connaissance, entière ; il cherche son âme, il l'inspecte, il la tente, l'apprend. [...] Je dis qu'il faut être *voyant*, se faire *voyant*. [...] Le poète se fait *voyant* par un long, immense et raisonné *dérèglement de tous les sens*. Toutes les formes d'amour, de souffrance, de folie ; il cherche en lui-même, il épuise tous les poisons, pour n'en garder que les quintessences. [...] Il arrive à l'inconnu⁶⁹.

Houdé retient cette exigence méthodique que le poète se fixe : « je dis qu'il faut être voyant », prêt à opérer « un immense et raisonné dérèglement de tous les sens » et propose de comprendre le mécanisme du raisonnement en analogie avec le processus de création du poète :

⁶⁸ O. Houdé, *Le raisonnement*, Presses Universitaires de France, Que sais-je, n° 1671, 2018, p. 343-344.

⁶⁹ Arthur Rimbaud, Lettre à Paul Demeny, 15 mai 1871, *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1979, p. 343-344.

... le lecteur comprendra intimement les mécanismes du raisonnement s'il le voit d'emblée comme le frère de la poésie. Arthur Rimbaud (1854-1891) exigeait du poète qu'il cherche toujours du nouveau et qu'il arrive à l'inconnu [...]. De même, lorsque le cerveau raisonne et apprend à réfléchir, il émet et teste des hypothèses (si...), infère, déduit (alors...), cherche des solutions qui sont inédites pour lui – parfois inédites pour tous : c'est la créativité⁷⁰.

« Être voyant » et dans la créativité, chercher toujours du nouveau et arriver à l'inconnu, pourraient constituer une exhortation en philosophie au même titre que l'étonnement.

Certes, ce n'est pas du même ordre que les exigences de justesse fixées au raisonnement par des procédures spécifiques philosophiques : définir et conceptualiser qui caractérisent la pensée philosophique, la pensée se déployant à l'aide des différentes formes de raisonnement démonstratifs – la déduction, et non-démonstratifs – l'induction, l'abduction et l'analogie. Bien que ces procédés et types de raisonnement soient utilisés également dans la démarche scientifique, la primauté de la définition et de la conceptualisation en philosophie reste incontestable et relèverait de ce que Lipman appelle les « caractéristiques génériques de la justesse du raisonnement » :

Son objet [de la philosophie] est de rechercher les caractéristiques génériques de la justesse du raisonnement. Elle s'intéresse aux problèmes généraux de définition, de classification, de déduction, de vérité et de signification, et non à ces problèmes tels qu'ils se manifestent dans des disciplines particulières comme l'histoire, la psychologie ou la physique⁷¹.

Si ce n'est pas la justesse du raisonnement qui est en jeu avec l'invitation à « être voyant », c'est davantage l'attitude du sujet dans le raisonnement, que certains auteurs ont appelés, en lien avec l'abduction, *sentiment noétique*⁷², *effort de raisonnement*⁷³, *moteur pour la création*⁷⁴, *faculté* ou principe général à fonction régulatrice permettant à l'individu de s'adapter au sein du vivant⁷⁵.

⁷⁰ O. Houdé, *op. cit.*, p. 3.

⁷¹ M. Lipman, « Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie », in C. Leleux : *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruxelles, De Boeck Université, 2005, p. 11.

⁷² C. Tiercelin, « Et si on considérait l'abduction comme un sentiment épistémique ? ».

⁷³ S. Catellin, « L'abduction : une pratique de la découverte scientifique et littéraire ».

⁷⁴ S. Zingale, "Design as inventive process. The contribution of design semiotics".

⁷⁵ S. Levesque, « Une perspective biosémiotique sur l'abduction ».

Cette attitude, comparable à celle proposée par le poète, relève d'une *clairvoyance* supposant de voir au-delà des apparences, tandis que l'étonnement philosophique les interroge, questionne les évidences. C'est la part de *divination* dont parlait Peirce en comparant l'abduction à un « instinct rationnel »⁷⁶. Ce que Vernant interprète comme fond de connaissances implicites, tacites ou inconscientes déjà là, car de nature « foncièrement actionnelle et non représentationnelle »⁷⁷, pourrait être vu plutôt comme une caractéristique du raisonnement en philosophie qui le rapproche de la créativité.

Cet appel à créativité est lié, nous semble-t-il, à la notion de but dans la démarche philosophique. Visant le traitement d'un problème complexe (philosophique) qui nous met au défi de penser, son but actionnel semble difficilement identifiable. Quel est le but concret d'une réflexion philosophique qui part d'une perplexité comme celle provoquée par la phrase de Rimbaud : « Je est un autre » ? Le poète cherche à comprendre qui il est en réalité. Le psychologue viserait comme résultat plutôt l'accès à la connaissance de soi. Le philosophe, quant à lui, recherche du sens et interroge le lien entre le concept de « je » et celui de « l'autre ». Il entame donc une enquête autour des concepts, des liens entre les concepts, tout en construisant des concepts. Penser par concept est la spécificité de la philosophie. Deleuze et Guattari définissaient la philosophie comme une activité de *création* de concepts qui porte une empreinte personnelle : « ... les concepts ne nous attendent pas tout faits, comme des corps célestes. Il n'y a pas de ciel pour les concepts, ils doivent être inventés, fabriqués ou plutôt créés, et ne seraient rien sans la signature de ceux qui les créent »⁷⁸.

Dans une telle perspective que nous qualifions de *poétique*, ce n'est pas tant l'activité de conceptualisation qui apparaît comme une des caractéristiques génériques de la philosophie, mais l'engagement de celui qui philosophe dans la construction d'un concept qui peut porter une signature individuelle ou collective. S'engager dans un processus ouvert, itératif et créatif sans chercher à épuiser l'inconnu mais, au contraire, aller vers lui.

Parmi les quatre formes de raisonnement déjà évoquées, l'analogie et – croyons-nous aussi l'abduction – seraient les formes de raisonnement les plus appropriés à une démarche comparable à la création poétique. Nous savons que la pensée métaphorique ou analogique est bien présente dans les pratiques philosophiques

⁷⁶ C. S. Peirce, CP.5.172 ; 7.48 ; 7.219-220.

⁷⁷ D. Vernant, *op. cit.*, p. 146.

⁷⁸ G. Deleuze et F. Guattari, *op. cit.*, p. 11.

évoquées⁷⁹, les jeunes et les enfants utilisant assez naturellement la métaphore pour illustrer leur pensée et pour rendre compte leur raisonnement sans avoir à en expliciter tous les aspects. En revanche, nous en savons très peu sur la pensée de type abductif que les jeunes participants mobiliseraient dans le processus de pensée lors des pratiques philosophiques de type CRP.

4. Analyse de pratiques de dialogue philosophique

Afin d'observer la présence ou non du raisonnement abductif dans des activités philosophiques collectives, nous avons souhaité interroger le corpus de pratiques auxquelles participent des élèves de collège, constitué à l'occasion d'un travail de thèse⁸⁰. Inspirées de la démarche de la « communauté de recherche philosophique » proposée par Lipman⁸¹, ces pratiques ont été instaurées d'une manière régulière dans un établissement scolaire grenoblois et poursuivies dans la durée. Inspirées de la méthode pragmatiste de Peirce et de Dewey, et placées par Lipman au cœur d'un programme éducatif afin de rendre accessible la pensée philosophique dès le plus jeune âge, ces pratiques privilégient l'expérience de l'individu et la conduite collective de recherche, les attitudes d'étonnement, de doute, de mise à l'épreuve des hypothèses, les interactions et les transactions entre les individus. La question récurrente est celle de savoir si cette forme de dialogue philosophique peut relever différentes formes de raisonnement philosophique et permettre de les caractériser plus précisément. Si la CRP est une enquête philosophique, le raisonnement abductif pourrait être le plus approprié, par son caractère probable et provisoire, au contexte d'une recherche par tâtonnement, pour une investigation autour d'un problème qui interpelle, dans une spontanéité et créativité de l'agir caractéristiques du dialogue.

L'objectif de l'analyse proposée par la suite est une mise au jour des traces discursives ou non-discursives d'un raisonnement de type abductif. La description théorique préalable des différentes orientations (logique, praxéologique et

⁷⁹ S. Lagrange-Lanaspre & J.-M. Colletta, « Figures d'analogies verbo-gestuelles et raisonnement collectif », in A. Fournel, J.-P. Simon, S. Lagrange-Lanaspre, J.-M. Colletta (coord.). *Philosopher avec les enfants, fabrique de l'apprendre, fabrique du savoir*, Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal, 2020, p. 439-459.

⁸⁰ A. 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, Univ. Grenoble Alpes), 2018.

⁸¹ M. Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge University Press, 1991.

poétique) que peut prendre l'abduction pourrait nous être utile sans pour autant s'attendre à pouvoir les identifier comme telles. Nous souhaitons en faire référence à titre indicatif, afin de caractériser possiblement une orientation du raisonnement mis en œuvre par les élèves, ou dans le but d'envisager des pistes pour la formation des enseignants leur permettant de travailler le raisonnement avec les élèves et s'emparer de l'outil abductif dans les pratiques de dialogue philosophique.

4.1 Contextualisation des extraits analysés

Dans le cadre des pratiques philosophiques mises en place au collège⁸², deux dispositifs de réalisation ont été proposés aux élèves : une pratique en « classe », semblable au cours⁸³ et une pratique en « club philo »⁸⁴. Sur l'ensemble du corpus, ces premières analyses que nous esquissons ci-après (et qui nécessitent sans doute d'être approfondies et complétées) sont circonscrites à des discussions impliquant des élèves âgés de 12-14 ans, pour qui nous avons postulé la présence possible de formes de raisonnement plus abouties que chez les plus jeunes. Le second postulat avec lequel nous avons travaillé est celui d'une spontanéité présumée plus importante chez les élèves volontaires pratiquant la recherche philosophique dans le dispositif « club » que dans le dispositif « classe » où il s'agit d'un exercice imposé. Nous avons également opéré un choix parmi les thèmes traités. Les élèves du club ont discuté autour de : « Croire Savoir », « D'où viennent les pensées ? », « Je est un autre » et « Règles ». Dans cette étude, nous avons sélectionné quelques extraits des deux dernières discussions. Dans la séance « Règles », les participants ont entamé une réflexion à partir de la lecture du chapitre 9 du roman *Harry Stottlemeier* de Lipman⁸⁵. La séance « Je est un autre » prend comme élément déclencheur la phrase de Arthur Rimbaud. Les deux thèmes font écho à notre proposition théorique d'interprétation de l'abduction selon différentes orientations (v. 3.1 et 3.3.).

L'analyse des extraits sera suivie de quelques observations portant sur la présence de l'abduction dans le raisonnement à l'œuvre dans ces pratiques, pour en examiner, dans une dernière partie de cette étude, les limites et les avantages d'intégrer l'abduction comme méthode dans les pratiques philosophiques évoquées.

⁸² Pour plus de détails concernant l'ensemble du corpus recueilli sur deux années scolaires consécutives (entre 2014 et 2016), sur les conditions de leur mise en place et le déroulement de ces pratiques, voir Fournel, thèse de doctorat, *op. cit.*, p. 110-165.

⁸³ Avec un partage de la classe en deux sous-groupes, chacun travaillant avec un(e) enseignant(e) différent(e), afin de réduire la taille du collectif et faciliter les prises de parole.

⁸⁴ Mobilisant des élèves volontaires, en dehors du temps classe.

⁸⁵ M. Lipman, *La Découverte de Harry Stottlemeier*, Paris, J. Vrin, 1978.

4.2 Analyse des traces de l'abduction dans le raisonnement des élèves

Nous proposons de décrire dans cette perspective deux extraits tirés des deux séances citées.

4.2.1 Reconstitution d'un raisonnement abductif selon le schéma « résultat-règle-cas »

Le premier extrait analysé provient de la discussion « Règles » à laquelle participent 5 jeunes et 2 adultes. La discussion vient tout juste d'être ouverte par Nourra, après une lecture partagée du chapitre 9 du roman Harry. Un élément de l'histoire retient l'attention de l'élève.

Tableau 2 . Extrait 1 (Règles). Reconstitution du raisonnement abductif n°1

TP	Locuteur	Parole	ligne
TP2	Nourra	euh:: donc euh:: c'est pour dire mon opinion sur ce qu'il devrait faire Denis //s'il	1
		l'a bien fait ou mal fait //déjà heum:: // je pense que Denis // il devrait se lever	2
		{Maxime: au lever du drapeau} ben il de/ il doit le faire parce que eh:: oui c'est	3
		les règles on respecte // mais s'il a quelque chose contre ça / s'il a un problème et	4
		bah après ou avant il en parle / il en parle avec sa classe avec euh avec des gens	5
		pour euh / pour en discuter pour débattre bah un peu faire aussi euh quelque chose	6
		de philosophique // des questions sur ça et débattre sur ça // mais::: (en)fin // c'est	7
		ce que j'avais compris	8
TP3	Elias	j'ai une question pour lancer le truc // eh ben euh euh euh est-ce que euh chaque règle a euh euh a droit euh a des /a des exceptions // mais a une ou plusieurs	9 10
TP4	Iacob	Jean-Luc	11
TP5	Léonie	c'est quoi la question ?	12
TP6	Jean-Luc	pas forcément toutes //répond à Léonie} la question c'était toutes les règles ont-elles droit à des exceptions [Que.] moi je dis // peut-être pas forcément toutes	13 14
		mais / mais (il) y a peut-être [/Rép.] justement comme dans cela il doit y exister	15
		une exception à une règle qui faut/ que l'on/ par exemple je (ne) sais pas pas sauter	16
		d'une fenêtre / c'est quand tu sautes d'une falaise tu te fais mal // des fois il peut y	17
		arriver quelque chose en bas des fois pas [Exe.] et du coup les lois comme les	18
		humains sont imparfaits [Règ.] // et du coup (il) y a plein de choses par exemple	19
		des gens qui en utilisant je (ne) sais pas des vides laissés dans la loi c'est pas	20
		interdit mais ils peuvent faire des choses horribles sans être dérangés par la loi //	21
		et (il) en a d'autres qui sont des fois accusés à tort par la loi [Rés.] // (par)ce que	22
		la loi a forcément des trous quelque part [Règ.]	23

Le personnage de Denis, assis dans une salle de classe avec ses camarades dans une école aux Etats-Unis, refuse de se lever pendant le rituel américain du salut de drapeau. L'histoire nous dit qu'il « n'était pas malade » et qu'il « était incapable d'expliquer les raisons de son geste ». Nourra donne son avis sur ce que Denis aurait dû faire, sur la conduite qu'il aurait dû avoir (ligne 2). Selon elle, le jeune aurait dû se lever afin de respecter une règle (lignes 3-4) et s'il n'a pas pu le

faire, il aurait dû en parler avec la classe, mettre le sujet en débat comme on le fait avec un sujet philosophique (*ligne 4-7*). Elias se saisit de cette proposition et soumet un questionnement en TP3 : « est-ce que chaque règle a droit à une ou des exceptions ? ». Jean-Luc reformule la question pour sa camarade Léonie, qui n'avait pas compris, ainsi : « toutes les règles ont-elles droit à des exceptions ? » (TP4). Ensuite il a une intervention assez longue qui lui permet de développer son raisonnement pour répondre à cette question. Nous avons essayé de reconstituer son raisonnement, en identifiant quelques éléments repères (marqués dans le tableau 2 entre crochets et en italiques) :

[Que.] – question reformulée : (*lignes 13-14*) *toutes les règles ont-elles droit à des exceptions ?*

[Rép.] – réponse à la question (*lignes 14-15*) : *peut-être pas forcément toutes mais*

[Exe.] – exemple ou cas d'exception à une règle, comme celle de sauter d'une falaise sans se faire mal, bien que la règle serait plutôt de se faire mal : (*lignes 17-18*) *... des fois il peut y arriver quelque chose en bas des fois pas*

[Règ] – hypothèse explicative proposée : (*lignes 18-19*) : *du coup les lois comme les humains sont imparfaites ; & (ligne 22-23) : (par)ce que la loi a forcément des trous quelque part*

[Rés.] – ce qui en résulte (*lignes 19-22*) : *et du coup (il) y a plein de choses par exemple des gens qui en utilisant je (ne) sais pas des vides laissés dans la loi c'est pas interdit mais ils peuvent faire des choses horribles sans être dérangés par la loi // et (il) en a d'autres qui sont des fois accusés à tort par la loi.*

Les deux derniers éléments – règle [Règ.] et résultat [Rés.] – nous semblent pouvoir être intégrés dans un raisonnement de type abductif.

L'élève pointe ce qui lui semble problématique, et qui correspond à une réalité :

- *Résultat* : des gens peuvent faire des choses horribles sans être punis par la loi ou être accusés à tort.

La cause explicative proposée par Jean-Luc est la suivante :

- *Règle*⁸⁶ : la loi a des manquements, des trous.

Donc, les actes mentionnés sont des exceptions à la règle :

- *Cas* : faire des choses horribles sans être punis, ou sauter d'une falaise sans se faire mal.

⁸⁶ Ici « règle » est utilisé dans le sens d'élément d'analyse de l'abduction, telle que proposé par Peirce. A ne pas confondre avec la règle et son exception dans le discours de l'élève.

Notons qu'il y a un glissement de *règle* vers la *loi* dans les propos de Jean-Luc, que nous ne commentons pas ici, il deviendra un objet de discussion pour le groupe. Mais Léonie interpelle son camarade sur son raisonnement.

Extrait 2 (Règles)

TP7	Adulte 2	mais du coup t'as/t'as utilisé deux mots différents Jean-Luc // t'as utilisé le mot loi et le mot règle // est-ce que c'est la même chose
TP8	Jean-Luc	oui // mais les /la loi c'est un ensemble de règle en fait // chacune nommée loi numéro
TP9	Iacob	Léonie
TP10	Adulte 1	est-ce que tu pe/est-ce que ce que vous êtes tous d'accord c'est fini ou est-ce qu'il faut la compléter
TP11	Léonie	mais en fait ce que t'es en train de dire c'est que les règles n'ont pas toutes forcément une exception
TP12	Jean-Luc	comme la phrase que je viens de dire // elles peuvent avoir des exceptions
TP13	Léonie	c'est c(e) que je viens de dire // elles n'ont pas forcément d'exception
TP14	Jean-Luc	très faiblement oui mais dans la quasi-totalité elles en ont
TP15	Léonie	oui donc pas forcément

On assiste davantage à un jeu argumentatif (proposant-opposant) qui inscrit le raisonnement de Jean-Luc dans un raisonnement interpersonnel (TP11-TP15). Le passage a donc un intérêt du point de vue argumentatif, autour de la réponse que Jean-Luc avait donnée (TP6, *lignes 14-15*, Tableau 2) à la question : « toutes les règles ont-elles droit à des exceptions ? ». En revanche, on doit souligner l'absence de toute démarche d'infirmité ou de confirmation de l'hypothèse explicative proposée par Jean-Luc (la loi a des manquements), processus qui aurait demandé aux participants de procéder à une série de validations et explorations d'hypothèses concurrentes, en mobilisant des connaissances d'arrière-plan (selon l'interprétation praxéologique). Le raisonnement abductif est de ce point de vue incomplet, et dans la suite du dialogue, ni l'élève raisonneur, ni les autres interlocuteurs ne le poursuivent.

Analysons un deuxième extrait, tiré cette fois de la discussion « Je est un autre ». Les enseignants proposent aux jeunes du club philo comme point de départ pour leur séance la phrase « Je est un autre » de Arthur Rimbaud. Surprenante, ayant de quoi laisser perplexe, cette invitation à réfléchir a été investie par le groupe constitué de 6 jeunes et 5 adultes⁸⁷ dans une première (et grosse) partie de la discussion comme un travail d'interprétation ou de compréhension : comment

⁸⁷ Une des premières séances du club à laquelle participent à titre exceptionnel plusieurs adultes.

entendre cet énoncé ? Que voulait dire le poète ? Les interventions des jeunes s'inscrivent dans des registres différents, elles vont de la surprise et la perplexité (Mehdi : *pffeu*), au constat de la difficulté de se faire une idée (Nourra : *moi je n'ai pas trop d'avis dessus c'est un peu :: spécial*), voire la déclaration d'absence de toute idée (Cherif : **chais pas je n'ai pas d'idée*) ; de l'expression assurée d'une opinion (Léonie : *moi je pense que ça veut dire ...*), au désaccord avec cette opinion exprimée par un autre participant (Jean-Luc : *moi je dis qu'au contraire...*), etc. Ce n'est qu'une fois ce travail d'interprétation réalisé que les participants ont pu passer à la formulation de questions que l'énoncé leur a inspiré : *qui suis-je ? qui est-il ? suis-je seul dans ma tête ? est-ce qu'on est tout seul dans notre corps ? est-ce qu'on est soi ? qu'est-ce qu'être soi-même ?*, etc.

L'extrait suivant illustre le travail de compréhension de l'énoncé. Elle nous conduit à observer le raisonnement abductif en lien avec un travail d'interprétation.

Tableau 3 . Extrait 3 (*Je est un autre*). Reconstitution du raisonnement abductif n°2

TP	Locuteur	Parole	Ligne
TP23	Jean-Luc	heum : moi je dis qu'au contraire // je est un autre ça veut dire que // euh en parlant	1
		d'Arthur Rimbaud il se définit // comme euh quand il parle de lui [Rés.] //il fait	2
		comme s'il parlait de quelqu'un d'autre // donc du coup il a n'a jamais l'impression	3
		de parler vraiment de lui car lui-même c'est une autre personne pour lui [Rég.]	4
TP24	Adulte 1	donc lui-même // pour lui c'est une autre personne // c'est ça ? hein	5
TP25	Jean-Luc	oui	6

Dans cet extrait, c'est à nouveau Jean-Luc qui propose un raisonnement que nous tentons de reconstituer. Comme dans le premier raisonnement, ce sont les résultats et la règle qui sont explicitement énoncés.

Le constat, présent dans l'interprétation de Jean-Luc de « Je est un autre » est que le poète « se définit // comme euh quand il parle de lui ». Notons le résultat par B

- *Résultat : (ligne 1-2) Je est un autre (B)*

L'explication proposée consiste à dire que le « je » du poète peut être compris comme s'il parlait de quelqu'un d'autre en parlant de lui. Notons l'hypothèse explicative par A.

- *Règle : (ligne 2-3) mais si le « je » fait comme s'il parlait de quelqu'un d'autre (A), alors Je est un autre (B)*

On retrouve donc le schéma du raisonnement abductif qui nous permet d'explicitier le cas : B, mais si A, alors B. Donc A.

- *Cas : Donc on peut considérer que « je » prétend parler d'un autre (A)*

A nouveau, l'exposé de ce raisonnement n'est pas suivi d'un processus de confirmation et d'infirmité faisant appel à un arrière-plan de connaissances. En revanche, plus tard dans la discussion (TP167-184) un nouvel échange s'ouvre, à l'initiative de l'Adulte 3 qui évoque dans la discussion la figure de Jules César (*qui parlait de lui à la troisième personne*) et fait le lien avec l'hypothèse explicative de Jean-Luc. Par la suite plusieurs participants (Jean-Luc, Léonie, Nourra) nourrissent la discussion avec des connaissances d'arrière-plan, sans qu'il s'agisse d'un travail méthodique d'infirmité ou de confirmation de l'hypothèse de Jean-Luc (*parler de lui comme de ...*). On assiste plutôt à un travail de comparaison avec le personnage de Jules César.

Extrait 5 (Je est un autre). Mobilisation de connaissances d'arrière-fond

TP167	Adulte 3	{en regardant Jean-Luc} je voudrais qu'on revienne sur cette idée de :: Jules César qui parlait de lui à la troisième personne // que vous creusiez un p(e)tit peu plus cette chose-là pa(r)ce que avec je est un autre Jules César qui dit IL // ça (ne) vous inspire rien comme question ?
TP168	Mehdi	vas-y Jean-Luc
TP169	Jean-Luc	bah que pour lui en fait je pense qu'il était / il se / il se croyait tellement important // que il (ne) pouvait pas dire juste je// je pense que heu// pour lui// sa personali /so/ le conquérant c'était pas::// c'était pas celui / pour lui c'était une autre personne mais // qu'il ne voulait pas la parler quand il dirigeait Rome // c'est que quand il était conquérant
TP170	Mehdi	Lola
TP171	Léonie	heu :: ouais mais en même temps je pense que heu peut-être que lui// je dis ça comme ça mais c'est peut-être pas (xxx)// mais peut-être que lui heu il heu : quand il conqui / conqui conquisait ?
TP172	Adulte 1	conquérât
TP173	Léonie	conquérât conquérât euh::/ conquérât un::/ une ville ou un pays euh::// il était quelqu'un mais que quand il dirigeait sa ville il était une autre personne // et que du coup il s /quand il: conquérât une ville bah il /par exemple/ il se prenait à: :// il a une personne parce qu'il y avait plusieurs personnes en lui// et que quand il conquérât une ville il était une personne // quand il dirigeait sa ville il était une / une personne // quand il était chez soi il était une personne
TP174	Adulte 2	Mehdi (xxx)
TP175	Mehdi	Nourra
TP176	Nourra	heu moi je pense que:: hum euh (xx) c'est peut-être / c'est pas:: faux // peut-être que Jules César quand il était sur une bataille / dans une bataille// il se prenait comme peut-être tout-puissant // euh:: quand il serait / en fait ça dépend des postes qu'il a donc la manière dont il parle de lui-même {s'adressant à Léonie} <c'est pas c(e) que> tu voulais dire ?
TP177	Mehdi	<Jean-Luc> // {en regardant Nourra} tu veux continuer ?
TP178	Nourra	euh bah je (ne) sais pas si c'est c(e) que t'as dit // mais quand il a// différents postes euh:

TP179	Léonie	il est différent
TP180	Nourra	ouais voilà
TP181	Léonie	ouais selon qu'il fait en fait < il est différent>
TP182	Nourra	<voilà>
TP183	Léonie	ouais c'est ça (xx)
TP184	Nourra	voilà //voilà il ne se considère pas comme la même personne tout ça

La comparaison avec le personnage historique nourrit le travail d'interprétation mais sans que l'hypothèse explicative de Jean-Luc soit analysée à la lumière des hypothèses concurrentes (orientation praxéologique) ni que des règles d'action soit identifiées (orientation logique) et que l'on puisse parler de la construction d'un raisonnement abductif.

4.2.2 Illustration de raisonnements analogiques

Nous proposons, pour finir, d'illustrer avec un dernier extrait des raisonnements analogiques identifiés dans la séance *Je est un autre*.

Extrait 6 (Je est un autre). Raisonnements analogiques

TP	Locuteur	Parole	Ligne
TP221	Nourra	heum:: / heum l'aut(r)je personne ça peut::/ la personne qui est autre //ça peut être /je	1
		dés ça mais la voix / une voix dans la tête!!! puisqu'on a tous une quand euh quand	2
		on calcule quelque chose dans la tête bah c'est bien quelqu'un qui nous (en)fin	3
		{regarde les autres Mehdi : nous oblige} qui nous a obligé à dire mais c'est personne	4
		//c'est:: quelqu'un qui parle dans notre tête (en)fin c'est compliqué mais quand on	5
		calcule quelque chose euh ou on essaie de réfléchir à quelque chose bah ::: on se	6
		parle on chuchote bah // c'est assez compliqué	7
TP222	Mehdi	Jean-Luc	8
TP223	Jean-Luc	pour revenir à c(e) qu'elle disait je pense que// en fait par exemple heum des fois //	9
		heum on n'a pas envie d(e) faire quelque chose mais à la fois on est obligé d'essayer	10
		de s'arranger avec soi-même qu'on soit soi-même d'acc/accord pour qu'on fasse un	11
		marché avec nous-mêmes pour qu'on soit d'accord avec ce qu'on fait// [Rég.] donc	12
		euh :: mais je pense que dans sa tête un peu c'est // disons heu ::// i(I) y a plusieurs	13
		i(I) y a plusieurs humm personnes différentes mais qu'elles font toutes parties heum	14
		de la même personne un peu comme un arbre est composé de plein (de) branches	15
		différentes qui vont évoluer de différentes façons etc. // et que au final c'est toujours	16
		le même arbre	17
TP224	Léonie	oui	18
TP225	Adulte 1	du coup euh :: est-ce que je propose de :: parce que ça va un peu loin	19

Nourra et Jean-Luc proposent chacun un raisonnement afin d'expliquer le résultat « Je est un autre ». On pourrait ainsi s'attendre à de nouvelles propositions d'abduction.

Nourra (TP221) propose de concevoir l'autre personne ou « la personne qui est autre », comme « une voix dans la tête ! // puisqu'on a tous une quand euh quand on calcule quelque chose dans la tête » (*lignes 1-3*) ; cette voix nous oblige à dire (*ligne 4*), à se parler, se chuchoter (*ligne 7*), sans qu'elle ait une existence (« c'est personne », *ligne 4*). Son raisonnement ressemble plutôt à un raisonnement analogique, car il fait appel à une comparaison : « Je est un autre » comme si *Je* avait une voix dans la tête qui lui parlait. Mais tout ça « c'est assez compliqué », souligne Nourra, comme si elle doutait de la compréhension de sa proposition. C'est une proposition originale, créative, mais qui, faisant appel à une analogie, réduit ce qui doit être expliqué à quelque chose de connu.

Jean-Luc, quant à lui, construit à partir des propos de sa camarade et de l'analogie qu'elle a proposée. Partant de la « voix qui nous oblige à dire », Jean-Luc transforme le dialogue entre la voix et nous-même (se parler à soi-même) en une négociation avec soi-même évoquant la dimension transactionnelle. Sa proposition manque de généralité (« parfois »), elle ne nous semble pas pouvoir être associée réellement à une règle : (*lignes 9-12*) *des fois on n'a pas envie de faire quelque chose mais à la fois on est obligé d'essayer de s'arranger avec soi-même qu'on soit soi-même d'acc/accord pour qu'on fasse un marché avec nous-mêmes pour qu'on soit d'accord avec ce qu'on fait.*

Jean-Luc enchaîne avec la métaphore de l'arbre qui symbolise le *je* et ses différentes branches représentant les évolutions possibles du *je* qui marquent l'altérité. On trouve ici la manifestation d'une pensée créative, voire d'une dimension poétique, mais elle reste dans le domaine du « connu », ne déclenchant pas de processus explicatif ou abductif.

Dans les extraits analysés, nous pouvons constater la présence de traces de raisonnement abductif, avec la formulation d'hypothèses explicatives et parfois un travail d'explicitation de connaissances partagées, mais le processus abductif identifié reste incomplet et ne satisfait pleinement aucune des caractéristiques des orientations décrites (logique, praxéologique ou poétique).

5. L'abduction dans le dialogue philosophique : apports et limites

L'abduction n'est pas toujours facilement identifiable dans le raisonnement ordinaire et il nous semble que là où des prémisses d'un tel raisonnement apparaissent, il serait utile et pertinent qu'elles soient explicitées et incluses dans un travail systématique portant sur la formation du raisonnement et les spécificités

de chaque forme de raisonnement. Il serait intéressant d'analyser également les raisonnements déductif et inductif à l'œuvre dans ces pratiques, afin de mieux décrire les caractéristiques du processus de recherche.

La dimension collective du raisonnement est difficilement analysable à partir des éléments tirés des extraits présentés. Nous avons pu davantage mettre en lumière des propositions de raisonnement individuel, en focalisant notre attention sur le processus abductif. Peut-être que pour les autres formes de raisonnement, l'élaboration d'un raisonnement collectif présente plus d'évidence (par exemple, on peut co-construire un raisonnement analogique, sous la forme d'une métaphore filée, par reprise, et la retravailler ensuite collectivement). Il faudrait par ailleurs analyser d'autres extraits dans la dynamique du dialogue afin d'inscrire les raisonnements individuels dans des raisonnements coconstruits, si cela s'avère possible et réellement existant.

Nous pourrions synthétiser nos conclusions, qui sont plutôt décevantes mais d'autant plus porteuses d'amélioration future dans les pratiques qui nous intéressent, à travers trois points : ce que l'abduction fait effectivement dans le dialogue, ce qu'elle pourrait faire et ce à quoi on ne pourrait pas s'attendre de sa part.

5.1 Ce que l'abduction fait dans le dialogue

Le raisonnement abductif est réellement présent dans le raisonnement des participants et correspond bien à la démarche d'explication dans laquelle s'inscrivent ceux-ci lorsqu'ils s'engagent dans une pratique philosophique. En fonction du problème à résoudre ou partant d'un résultat qui pose question, sont proposées des hypothèses explicatives qui s'inscrivent dans un procédé de type abductif : proposer une explication sous la forme d'une règle et déduire d'une manière probable les cas à partir de ces règles (comme vu dans les extraits analysés). En cela, nous pouvons dire que la démarche de proposer des hypothèses explicatives participe pleinement au processus interprétatif qui, comme le souligne Galichet⁸⁸ dans son approche interprétative du philosophe, fait partie des principales compétences philosophiques à mettre en œuvre dans les pratiques comme celles que nous avons analysées. Seulement, la démarche dans laquelle s'inscrivent ces hypothèses exige un autre travail, lui aussi philosophique, qui consiste à examiner l'hypothèse en même temps que les hypothèses concurrentes, afin de retenir la meilleure explication possible. Or, nous avons vu, ce n'est pas le cas dans les extraits étudiés.

⁸⁸ F. Galichet, *Philosopher à tout âge. Approche interprétative du philosophe*, Vrin, coll. Pratiques philosophiques, 2019.

En outre, la mobilisation des connaissances d'arrière-plan (comme montrée dans les extraits analysés, faisant référence à des éléments de culture partagée autour de la figure de Jules César) témoigne d'une mise au jour de la dimension inférentielle dans le processus dialogique, comme le soulignait Vernant. Le raisonnement abductif serait le plus adéquat pour le faire, à condition qu'il puisse être identifié et déployé dans le dialogue.

5.2 Ce que l'abduction pourrait faire dans le dialogue

Nous avons souligné, dans la première partie de notre étude, l'utilité des procédés abductifs dans le quotidien pour résoudre des problèmes, ou dans la démarche scientifique pour découvrir des nouvelles idées, mais aussi son intérêt dans le développement du raisonnement individuel. L'abduction est au cœur de la perception et de la mémorisation⁸⁹ mais aussi du processus d'intercompréhension dialogique car elle nous permet de spéculer sur le comportement d'autrui⁹⁰.

Sous un aspect proprement philosophique, il nous semble que nous pouvons reprendre quelques éléments développés : la rigueur logique, les implications pratiques pour la conduite (règles d'action), la démarche méthodique pour examiner les explications proposées ainsi que l'attitude de prévoyance et de créativité (démarche créative vers l'inconnu). Ce sont en effet des contributions du procédé abductif au contexte de dialogue philosophique permettant de travailler à la fois la rigueur méthodique et la finesse, la sensibilité et la créativité du travail conceptuel. L'abduction encourage la prise de risque, ce qui pourrait nourrir davantage le développement d'une pensée créative collective.

Enfin, le procédé abductif peut être un repère utile pour la formation des animateurs de CRP. A ce propos, l'analyse proposée par exemple dans le Tableau 1 (notre section 4.2.1.) pourrait être un outil de formation voire d'entraînement au développement du raisonnement abductif et son déploiement dans le dialogue.

Certes, il est assez difficile et souvent négligé dans un dialogue de recherche en commun d'envisager des hypothèses concurrentes et les évaluer par infirmation et/ou confirmation praxéologiques⁹¹. Or c'est un exercice éminemment philosophique d'interroger les explications admises, de procéder à leur justification et de rechercher d'autres possibles. Afin de respecter les critères d'un raisonnement abductif complet, l'animateur/trice pourrait avoir un rôle à jouer dans l'explicitation du procédé et dans le guidage du processus (par exemple en demandant quelles autres hypothèses pourraient être avancées).

⁸⁹ Voir C. S. Peirce, *CP* 5.181-5 ; 6.522 ; et aussi C. Tiercelin, art. cit.

⁹⁰ D. Vernant, *op. cit.*

⁹¹ Cette observation a été formulée par D. Vernant au sujet des pratiques de dialogue philosophique à l'école. Nos échanges m'ont permis de mieux comprendre le procédé abductif.

5.3 Ce que l'abduction ne peut pas faire dans le dialogue

Le procédé abductif, nous l'avons vu, sert essentiellement à la recherche des causes ou des explications. D'où son usage scientifique, dans la démarche d'investigation des causes d'un phénomène, ou son usage professionnel dans l'activité des médecins, des détectives, ou encore son usage ordinaire pour tout un chacun afin de résoudre des problèmes du quotidien. Nous pouvons donc pertinemment nous interroger sur la fécondité philosophique de l'abduction car la philosophie enquête sur des problèmes complexes et moins sur des énigmes à déchiffrer.

On renvoie ici à la distinction opérée par Kitchener entre problèmes « bien-structurés » ou « problèmes-puzzle », qui ont une seule réponse, bonne ou mauvaise, pouvant être déterminée à l'instant présent en utilisant une procédure particulière de prise de décision⁹², et les problèmes « mal formulés », dites aussi complexes, qui peuvent faire coexister plusieurs points de vue avec un degré de validité égal. Kitchener suggérerait qu'en présence de problèmes complexes, les individus ne sont pas en train de surveiller leur progrès par rapport à un problème à résoudre (comme dans la résolution d'un problème), mais ils mobilisent nécessairement leur jugement réflexif en tant qu'ils réfléchissent aux limites de leurs connaissances.

Dès lors, comment être un raisonneur « abductif » dans un groupe qui s'engage dans une enquête philosophique sans mission d'expliquer, résoudre ou innover, mais avec pour seule préoccupation l'augmentation d'un capital de compréhension du monde et une négociation avec les pairs à ce sujet, sans jamais prétendre l'épuiser ? Il semble assez aisé pour les participants d'envisager un accroissement des connaissances *via* le procédé analogique (faire une comparaison, proposer une métaphore), nous l'avons vu dans les extraits proposés. Pourquoi mobiliser alors l'abduction ?

Conclusion

En dressant le tableau des bénéfices et limites de l'abduction dans le dialogue philosophique, nous pouvons comprendre que cette forme de raisonnement apparaît plus difficile à mobiliser dans la recherche philosophique que dans d'autres types d'enquête, cependant elle semble, à certains moments, souhaitable et devrait être travaillée davantage.

⁹² K. S. Kitchener, "Cognition, Metacognition, and Epistemic Cognition, A Three-Level Model of Cognitive Processing", in *Human Development*, 4/26, 1983, p. 224.

Nous pouvons conclure que, d'une part, l'abduction ne peut faire dans le dialogue philosophique que ce pour quoi elle a été prévue (pas d'usage détourné possible) et, d'autre part, elle ne peut faire que ce que les participants apprennent à en faire, en se servant d'elle comme d'un outil de recherche, et étant motivés par la justesse du raisonnement, le souci de la justification et l'opportunité de sa mobilisation.

BIBLIOGRAPHIE

- Agostini, Marie, « Généalogie du concept de "communauté de recherche" : C. S. Pierce, J. Dewey et M. Lipman », in *Diotime*, n°33 (04/2007) [en ligne], <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/033/006/>
- Aristote, *Premiers analytiques*, tome 3 de l'Organon, trad. fr. J. Tricot, Paris, Vrin, 1947/1992.
- Catellin, Sylvie, « L'abduction : une pratique de la découverte scientifique et littéraire », in *Hermès, La Revue*, (2), 2004, p. 179-185.
- Clot-Goudard, Rémi, Huys, Viviane & Vernant, Denis, *L'Abduction*, Paris, Vrin, 2018.
- De Mailly, Louis, *Les Aventures des trois princes de Serendip et Voyage en sérendipité*, Ed. Thierry Marchaisse, 2011, https://www.editions-marchaisse.fr/uploads/4/3/7/1/4371660/les_aventures_des_trois_princes_de_serendip.pdf
- Deleuze, Gilles, & Guattari, Félix, *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Minuit, 2013.
- Dewey, John, *Logique : la théorie de l'enquête* (traduit par G. Deledalle), Paris, PUF, 1993. (Ouvrage original publié en 1938 sous le titre *Logic. The theory of inquiry*, Henri Holt and Company Inc.)
- Eco, Umberto & Sebeok, Thomas A. (Ed.), *Le signe des trois : Dupin, Holmes, Peirce*, trad. fr. R. Clot-Goudard et al., Liège, Presses Universitaires de Liège, 2015. *The Sign of Three. Dupin, Holmes, Peirce*, Bloomington, University Press of Indiana, 1988 [1983].
- Fadda, Emmanuele, « Abduction et *firstness* : la réalité du possible et la possibilité du réel », in R. Clot-Goudard, V. Huys & D. Vernant (ed.), *L'Abduction*, Paris, Vrin, 2018, p. 15-31.
- Fournel, Anda, "How to do acts with thoughts", in *Revista de Filosofie Aplicată*, vol. 2, issue 2, Spring 2019, p. 3-21.
- Fournel, Anda, *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, Université Grenoble Alpes), 2018, [en ligne] : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01841459/document>
- Frankfurt, Harry G., "Peirce's notion of abduction", in *The Journal of Philosophy*, 1958, vol. 55, no 14, p. 593-597.
- Galichet, François, *Philosopher à tout âge. Approche interprétative du philosophe*, Vrin, coll. Pratiques philosophiques, 2019.
- Houdé, Olivier, *Le raisonnement*, Presses Universitaires de France, Que sais-je, n° 1671, 2018.
- Kitchener, Karen, S., Cognition, Metacognition, and Epistemic Cognition, A Three-Level Model of Cognitive Processing, in *Human Development*, 4/26, 1983, p. 222-232.

- Lagrange-Lanaspre, Sandra & Colletta, Jean-Marc, « Figures d'analogies verbo-gestuelles et raisonnement collectif », in A. Fournel, J.-P. Simon, S. Lagrange-Lanaspre, J.-M. Colletta (coord.). *Philosopher avec les enfants, fabrique de l'apprendre, fabrique du savoir*, Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal, 2020, p. 439-459.
- Levesque, Simon, « Une perspective biosémiotique sur l'abduction », in R. Clot-Goudard, V. Huys & D. Vernant (ed.), *L'Abduction*, Paris, Vrin, 2018, p. 63-86.
- Levesque, Simon, « Le mystérieux fonctionnement de l'abduction selon Charles S. Peirce », in *Cygne noir*, no 3, 2015. Consulté en ligne à : <http://revuecygnoir.org/numero/article/mystere-abduction-peirce>
- Lipman, Matthew, *Thinking in Education*, Cambridge University Press, 1991.
- Lipman, Matthew, « Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie », in *Leleux, C., La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion. Bruxelles, De Boeck Université*, 2005, p. 11-24.
- Lipman, Matthew, *La Découverte de Harry Stottlemeier*, Paris, J. Vrin, 1978.
- Peirce, Charles Sanders, *Collected Papers*, vol 1-6 Charles Hartshorne & Paul Weiss (dirs.), Cambridge U.P, p. 1931-1935.
- Peirce, Charles Sanders, "Deduction, Induction, Hypothesis", in *Popular Science Monthly*, 13, 1878, 470-482. [en ligne] : https://en.wikisource.org/wiki/Popular_Science_Monthly/Volume_13/August_1878/Illustrations_of_the_Logic_of_Science_VI
- Perelman, Chaïm, « Philosophie, rhétorique, lieux communs », in: *Bulletin de la Classe des lettres et des sciences morales et politiques*, tome 58, 1972. 144-156. DOI : <https://doi.org/10.3406/barb.1972.55039>; consulté à : www.persee.fr/doc/barb_0001-4133_1972_num_58_1_55039
- Rimbaud, Arthur, Lettre à Paul Demeny, 15 mai 1871, *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1979, p. 343-344.
- Rossi, Sandrine & Van der Henst, Jean-Baptiste, *Psychologies du raisonnement*, Deboeck, 2007.
- Sasseville, Michel & Gagnon, Mathieu, *Penser ensemble à l'école : des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*, Presses de l'Université Laval, 2007.
- Schurz, Gerhard, "Patterns of abduction", in *Synthese*, vol. 164, no 2, 2008, p. 201-234.
- Smith, Robin (Ed.), *Aristotle. Prior analytics*, Indianapolis / Cambridge, Hackett Publishing Company, 1989, consulté en ligne à : https://usercontent.one/wp/denlillemann.no/wp-content/uploads/2021/06/ON_SYLLOGISMS_Prior_Analytics_A_TRANSLAT.pdf?media=1629525306
- Tiercelin, Claudine, « Et si on considérait l'abduction comme un sentiment épistémique ? », in R. Clot-Goudard, V. Huys & D. Vernant (ed.), *L'Abduction*, Paris, Vrin, 2018, p. 87-102.
- Vernant, Denis, *Introduction à la philosophie contemporaine du langage : Du langage à l'action*, Arman Colin, 2010.
- Vernant, Denis, *Dire pour faire : de la pragmatique à la praxéologie*, UGA Éditions, 2021.
- Wittgenstein, Ludwig, *Tractatus logico-philosophicus. Investigations philosophiques*, trad. fr. G. G. Granger, Paris, Gallimard, 1993.
- Zingale, Salvatore, "Design as inventive process. The contribution of design semiotics", in *4th International Forum of Design as a process. EdUEMG (Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais)*, 2014, p. 186-195.

LA SAISIE ÉMOTIVE DU *KAIROS* AVEC DES ENFANTS : ENTRE ACTE PHILOSOPHIQUE ET GESTE DIDACTIQUE

CLAIRE POLO¹, KRISTINE LUND²

ABSTRACT. *Emotional Grasping of the Kairos in Children's Talk: between Philosophical Act and Didactical Gesture.* An essential gesture of animating a philosophical dialogue with children consists in grasping within their talk, an opportune word or turn of phrase, the *kairos*, and bouncing off it to advance reasoning. Based on the analysis of expert practices, we propose a typology of the emotional grasp of Kairos that reflects the tension between investigative and educational aims in these exchanges. Beyond the effect of surprise, regulation makes it possible to welcome and share one's emotions and to make them evolve into wonder, astonishment or doubt. Such trajectories are decisive for the future of the new idea. But other reactions are frequent, offering other opportunities for the current activity and children training in the long term.

Keywords: educational dialogue, emotional regulation, *kairos*, opportunity, philosophical inquiry.

Introduction

Les enfants constituent un public spécifique vis-à-vis de la philosophie, à la fois pour leur regard profane sans formation disciplinaire ni longue expérience du

¹ Maîtresse de Conférences en Sciences de l'Éducation et de la Formation à l'université Lyon 2 (France), au sein du laboratoire Education, Cultures, Politiques. Elle développe une approche linguistique de l'apprentissage et du raisonnement comme processus de nature triple, socio-cognitivo-émotionnelle. Elle met son expertise dans l'analyse des interactions argumentatives au service de l'étude de dialogues éducatifs dans différents contextes. Elle a publié en 2020 *Le Débat Fertile, explorer une controverse dans l'émotion*. E-mail : Claire1.polo@univ-lyon2.fr.

² Ingénieure de recherche CNRS au sein du laboratoire ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissage, Représentations) à Ecole Normale Supérieure de Lyon. Elle dirige le laboratoire d'excellence français *Advanced Studies on Language Complexity*. En s'intéressant aux diverses perspectives sur la collaboration et l'apprentissage pour les individus, les groupes et les communautés, elle développe un modèle qui permet de connecter des cadres épistémologiques différents. En 2020, elle a été élue *Fellow de International Society of the Learning Sciences*. E-mail : Kristine.Lund@ens-lyon.fr



monde, et pour leur capacité de questionnement et leur ouverture d'esprit liée précisément à leur jeune âge. Ils sont visés depuis des décennies par des usages multiples de la philosophie appartenant au champ de la *Philosophy for Children* (P4C), qui ont en commun l'objectif de les amener à s'engager dans un véritable dialogue philosophique, et donc, comme pendant, le postulat de leur capacité à philosopher. Cependant, il existe un consensus sur la nécessité d'une intervention didactique pour, a minima, créer une situation qui les mette face à un problème philosophique, et les guider, plus ou moins activement et de façons différentes selon les écoles³, dans l'exploration proprement philosophique d'un tel problème. Ce travail d'animation de dialogue philosophique avec des enfants est généralement pris en charge par une personne adulte, avec ou sans formation disciplinaire, au statut d'enseignant ou de spécialiste de cette pratique, et requiert des gestes professionnels spécifiques. Parmi eux, savoir saisir la parole opportune, le *kairos*, parmi les dires enfantins et rebondir dessus pour faire avancer le raisonnement collectif, est essentiel.

Cela dit, au-delà d'un geste professionnel, il s'agit d'un acte philosophique fondamental dont chaque personne doit pouvoir faire preuve, en dialogue philosophique, y compris donc, les enfants. Il y a là une tension entre situation didactique et adidactique⁴, se traduisant par la coexistence de différents contrats de communication, de telle sorte que jouer le jeu d'une exploration philosophique suppose parfois, pour les enfants, de sortir de leur rôle d'apprenant en transgressant le cadrage didactique proposé⁵. Pour la personne qui anime, la tension entre la visée d'enquête sur le problème posé et la visée d'éducation philosophique amène aussi à une posture ambivalente, qui peut parfois faire obstacle à la saisie du *kairos*. Nous proposons ici de nous intéresser tout particulièrement à l'émergence des émotions et leur régulation face au surgissement du *kairos*, en P4C, en nous questionnant sur leur rôle dans la pratique de la philosophie par le dialogue. Après la présentation d'un cadre théorique nécessairement interdisciplinaire pour appréhender un tel objet (1), nous précisons nos questions de recherches et notre méthode de travail à partir de l'étude de pratiques d'animation expertes (2), puis nous donnons à voir nos résultats, structurés sous la forme d'une typologie des saisies émotionnelles du *kairos* dans la dynamique interactionnelle de P4C (3). Enfin, une dernière section propose une

³ On note notamment en France des pratiques d'inspiration lipmanienne venues d'Outre-Atlantique, et d'autres développées en France sous l'impulsion de Michel Tozzi.

⁴ A. Kohler, « Cheminement de pensée des élèves lors de leur schématisation du destin : une analyse de logique naturelle », in A. Fournel & J.-P. Simon (Coord.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique*. UGA Éditions, à paraître.

⁵ C. Polo, « Jouer le jeu et enfreindre les règles : stratégies d'orientation discursive et argumentation dans une démonstration d'atelier philosophique », in J.-P. Simon & M. Tozzi (Eds.), *Paroles de philosophes en herbe*, Editions de l'Université de Grenoble, 2017, p. 99-118.

discussion plus générale à partir de nos analyses, mettant en regard les opportunités offertes par chacun de ces types de saisie émotionnelle du *kairos* et leurs effets potentiels pour la recherche philosophique en train de se faire et pour la formation des enfants sur le long terme (4).

1. Cadre contextuel et conceptuel : saisir le *kairos* et s'émouvoir pour penser ensemble

Pour comprendre la dimension émotionnelle de la saisie du *kairos* dans le dialogue philosophique, il nous paraît nécessaire de puiser des ancrages conceptuels à plusieurs traditions de recherche. Après avoir parcouru la littérature sur le *kairos* en P4C (1.1), nous revenons sur le rôle des émotions dans tout raisonnement collectif et les enjeux de régulation émotionnelle associés (1.2), ce qui permet de préciser notre conception du dialogue philosophique comme une activité socio-cognitivo-émotionnelle (1.3).

1.1 Le *kairos* au cœur de la tension enquête-éducation en P4C

La pratique de la P4C est traversée par la tension entre une visée d'enquête et une visée éducative. La première repose sur le postulat selon lequel les enfants constituent des « interlocuteurs valables »⁶, capables de penser au même titre que les adultes. Dès lors, l'ensemble des personnes présentes est conçu comme engagé dans une activité commune⁷ de dialogue visant à explorer philosophiquement des problèmes partagés au moins le temps d'une séance⁸. La pensée en acte dans un tel dialogue s'exprimerait à la fois avec spontanéité et sincérité, chaque personne étant authentiquement occupée à chercher à mieux comprendre la ou les question(s) abordée(s). Le principe de ce que Lipman⁹ appelle la Communauté de Recherche Philosophique (CRP) réside alors dans le pari selon lequel l'enquête collective permet d'ouvrir des horizons qui dépasseraient la somme de ce que chaque individu peut imaginer pour appréhender le(s) concept(s) à l'étude. Un tel processus d'exploration à travers le dialogue suppose que les raisonnements individuels soient rendus les plus

⁶ J. Lévine, « 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, p. 93-107.

⁷ C. Polo, « Jouer le jeu et enfreindre les règles : stratégies d'orientation discursive et argumentation dans une démonstration d'atelier philosophique » ; A. Kohler, « Cheminement de pensée des élèves lors de leur schématisation du destin : une analyse de logique naturelle ».

⁸ A. Fournel & A.-N. Perret-Clermont, « Quel est le problème du problème ? Une analyse du problème supposé commun dans un atelier philosophique avec des collégiens », in A. Fournel & J.-P. Simon (Coord.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique*, UGA éditions, à paraître.

⁹ M. Lipman, *Thinking in Education* (2e éd.). Cambridge University Press, 2003 ; M. Lipman, *À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique*, De Boeck Supérieur, 2006.

transparents possibles, afin que leur richesse soit visible et appropriable par autrui¹⁰. Ainsi, il devient possible de conceptualiser en s'appuyant sur les dires des autres¹¹, et même de faire émerger des synthèses traduisant l'état d'avancement de l'enquête¹². Dans cette perspective, l'animation de CRP consisterait principalement à susciter et suivre les cheminements de pensée des enfants, en les aidant à les expliciter afin qu'ils soient mis en commun au service de l'approfondissement de la discussion. La situation est alors conçue comme adidactique¹³ : c'est une pratique philosophique dans laquelle une personne a un rôle particulier de facilitation des échanges, comme cela peut être le cas dans une CRP entre adultes, mais sans statut de sachant devant enseigner son savoir. L'orientation éducative est ici minimale : les enfants apprennent à philosopher en philosophant. Le contrat de communication qui régit les interactions se veut à ce titre horizontal et collaboratif¹⁴.

Cependant, la P4C admet également une visée éducative très claire, qui puise sa source dans la conviction de ce que Tozzi¹⁵ appelle la « philosophabilité » enfantine, l'éducabilité philosophique des enfants. De ce point de vue, les questions abordées constituent des problèmes-prétextes servant à développer des habiletés de pensée à long terme. Dans cette appréhension de la situation comme didactique¹⁶, le travail d'animation est crucial pour guider les enfants vers l'appropriation de cognitives et

¹⁰ C. Polo, « Les gestes métaphoriques comme construction collective d'analogies cognitives », in A. Fournel, J.-P. Simon, S. Lagrange-Lanaspre, J.-M. Colletta (Coord.), *Philosopher avec les enfants*, Presses universitaires Blaise-Pascal, 2020, p. 461-484.

¹¹ P. Roiné, « Reprises et représentations du discours de l'élève dans le discours de l'enseignant : un "triple jeu discursif" pendant les Discussions à Visée Philosophique », in A. Fournel & J.-P. Simon (Coord.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique*. UGA Éditions, à paraître.

¹² Voir C. Polo, S. Lagrange-Lanaspre, "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 (Eds), *A Wide Lens: Combining Embodied, Enactive, Extended, and Embedded Learning in Collaborative Settings: 13th International Conference on CSCL*, (1), 2019, p. 424-431. Ainsi que L. Lebas-Fraczak, « Les enfants font-ils spontanément des synthèses dans les discussions à visée philosophique ? », in A. Fournel & J.-P. Simon (Coord.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique*. UGA Éditions, à paraître.

¹³ A. Kohler, « Cheminement de pensée des élèves lors de leur schématisation du destin : une analyse de logique naturelle », in A. Fournel & J.-P. Simon (Coord.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique*. UGA Éditions, à paraître.

¹⁴ C. Polo, « Jouer le jeu et enfreindre les règles : stratégies d'orientation discursive et argumentation dans une démonstration d'atelier philosophique », in J.-P. Simon & M. Tozzi (Eds.), *Paroles de philosophes en herbe*, Editions de l'Université de Grenoble, 2017, p. 99-118.

¹⁵ M. Tozzi, « Le kairos dans une DVDP : une éthique de l'intervention pour l'émergence de sujets pensants », *Diotime* (en ligne) 60/2014 (4).

¹⁶ A. Kohler, « Cheminement de pensée des élèves lors de leur schématisation du destin : une analyse de logique naturelle ».

métacognitives¹⁷. Au niveau des compétences cognitives, Lipman cible l'apprentissage du triptyque des pensées créative, critique et attentive ou bienveillante (*caring*)¹⁸ via l'acquisition d'habiletés de penser¹⁹. Tozzi, lui, distingue problématisation, conceptualisation et argumentation²⁰. Enfin, Baker²¹ pointe également les compétences cognitives associées à l'apprentissage du dialogue lui-même. Au niveau métacognitif, Pierrisnard²² a mis en évidence l'importance de la spirnalité dans la démarche de Discussion à Visée Philosophique (DVP) avec des enfants, qui les invite à un retour sur la discussion au fil des synthèses successives comme autant de boucles réflexives. En DVP, soit la pratique de la P4C selon la « méthode Tozzi », le dispositif de discussion lui-même favorise cette réflexivité par le fait de confier des rôles précis aux enfants (attribution de la parole, reformulation, prise de notes, participation au dialogue philosophique, etc.), de les échanger en milieu de séance, et de dédier un temps final à l'évaluation de la façon dont ces missions ont été assurées, à la fois par l'auto-évaluation des personnes concernées, et le retour de celles et ceux qui avaient un rôle d'observation de l'activité des autres. Cette visée éducative explique que des éléments du script interactionnel effectif des dialogues relevant de la P4C présentent des similitudes avec les aspects communicationnels classiques du contrat didactique en milieu scolaire, d'autant que l'animation est souvent assurée par des personnes ayant habituellement des fonctions enseignantes²³. En particulier, la personne en situation d'animation se retrouve fréquemment dans une posture de sélection, d'évaluation et d'éventuelle institutionnalisation des propositions faites par les enfants.

Nous tenons à préciser que, si nous avons souligné le terme de CRP pour décrire la visée d'enquête de la P4C, et décrit des éléments de la méthode Tozzi pour témoigner de sa visée éducative, cela ne sous-entend pas que ces courants s'opposent sur ces plans. En effet, si une multitude de pratiques différentes existent dans le champ de la P4C, et s'il y a bien des distinctions entre les approches lipmanienne et tozzienne, toutes sont traversées par cette tension entre visée d'enquête et visée éducative. C'est sans doute plutôt dans la façon de chercher à tenir ensemble ces deux

¹⁷ C. Pierrisnard, « L'entretien de co-explicitation au service de la recherche collaborative », *Phronesis* 6 (1) /2017, p. 153-165.

¹⁸ M. Lipman, *Thinking in Education*.

¹⁹ M. Lipman, *À l'école de la pensée*.

²⁰ M. Tozzi, « Une approche par compétences en philosophie ? », *Rue Descartes*, 73(1) /2012, p. 22-51.

²¹ M. Baker, « Les pédagogies dialogiques : raisonnement, conceptualisation et argumentation », in A. Fournel & J.-P. Simon (Coord.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique*, UGA éditions, à paraître.

²² C. Pierrisnard, « L'entretien de co-explicitation au service de la recherche collaborative », art. cit.

²³ C. Polo, « Jouer le jeu et enfreindre les règles : stratégies d'orientation discursive et argumentation dans une démonstration d'atelier philosophique », in J.-P. Simon & M. Tozzi (Eds.), *Paroles de philosophes en herbe*, Editions de l'Université de Grenoble, 2017, p. 99-118.

dimensions que ces écoles diffèrent : quand et comment l'une de ces visées est à privilégier par rapport à l'autre, dans la conception de dispositifs et leur animation concrètes.

En particulier, ces préférences pour une méthode ou une autre s'incarnent dans la façon dont on cherche à tirer le fil des pensées en émergence dans le dialogue, par des microdécisions d'animation, qui laissent plus ou moins s'ouvrir ou, au contraire, referment ce que Kohler (à paraître) nomme les « cheminements de pensée » initiés par les enfants. En effet, cette tension structurante entre enquête et éducation rend l'animation de CRP ou DVP ambivalente au plan de ses pratiques. Ainsi, une séance avec un objectif principal, par exemple, explorer le thème de la justice, peut se retrouver subdivisée en tâches aux consignes qui peuvent parfois entrer en contradiction : donner des exemples pour définir l'injustice / réfléchir à ce qui peut motiver à dire « c'est pas juste » – ce qui recouvre alors potentiellement un champ plus large que la question de la définition de la justice, comme la formulation d'un acte de langage visant à exprimer un désaccord²⁴. Par ailleurs, le souci de prendre en charge un rythme de discussion propice au maintien de l'attention et à l'avancement de la pensée²⁵ peut conduire à des interventions d'animation multiples qui ne laissent pas toujours le temps et la place aux enfants de déployer pleinement leurs raisonnements. Les pratiques d'animation tendent souvent à orienter la discussion vers la reconstruction de définitions philosophiques classiques préexistantes, se rapprochant ici du cours dialogué²⁶. Enfin, il arrive fréquemment, en contradiction avec la perception de l'animation comme l'explicitation et le suivi des cheminements de pensée des enfants, que des idées valables ne soient pas reprises voire même perçues par l'animateur ou l'animatrice). Cette ambivalence dans les pratiques²⁷ d'animation ne saurait être pleinement expliquée par la difficulté de cette tâche et notamment

²⁴ C. Polo, « Jouer le jeu et enfreindre les règles : stratégies d'orientation discursive et argumentation dans une démonstration d'atelier philosophique ».

²⁵ C. Pierrisnard, « L'entretien de co-explicitation au service de la recherche collaborative ».

²⁶ Voir Y. Kebir, V. Boutet, A. Specogna, V. Saint Nizier de Almeida, « Le guidage en DVP : apport de l'analyse interlocutoire et des verbalisations en auto-confrontation », in A. Fournel & J.-P. Simon (Coord.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique*, UGA Éditions, à paraître ; et A. Kohler, « Cheminement de pensée des élèves lors de leur schématisation du destin : une analyse de logique naturelle ».

²⁷ Voir C. Polo, « Les gestes métaphoriques comme construction collective d'analogies cognitives », in A. Fournel, J.-P. Simon, S. Lagrange-Lanaspre, J.-M. Colletta (Coord.), *Philosopher avec les enfants*, Presses universitaires Blaise-Pascal, 2020, p. 461-484 ; C. Polo, « Mise en scène argumentative des sujets et régulation émotionnelle en CRP », in A. Fournel & J.-P. Simon (Coord.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique*. UGA éditions, à paraître. Et aussi : V. Delille, N. Markevitch Frieden & G. Jeanmart, « La pensée à l'œuvre dans une discussion philosophique : l'écouter, l'entendre, l'exploiter. Former à l'animation par l'observation minutieuse d'une discussion philosophique filmée », in J.-P. Simon & M. Tozzi (Coord.), *Paroles de philosophes en herbe*. Editions de l'Université de Grenoble, 2017, p. 239-260.

par l'arbitrage sur le vif entre les différents buts assignés à l'activité, car elle se retrouve également dans les attentes formulées à l'égard de la P4C par les personnes qui animent de telles séances. En effet, des praticiens et praticiennes affirment effectivement cibler l'acquisition par les enfants de concepts disciplinaires²⁸ ; et tous et toutes espèrent au moins « que de la philosophie se produise ». L'avènement du *kairos* est au cœur des attentes projetées sur l'animation de séances de P4C, dont cette première définition incarne très bien l'ambivalence :

L'animateur ne veut rien "faire dire", même s'il aimerait que "ça sorte" : dans les faits, "ça vient" (ou pas), et pas forcément quand il le souhaiterait [...] Par exemple s'il "attend" une définition (tout en étant prêt à en faire le deuil), la balle est dans le camp du discutant ou du groupe, qui peut botter en touche... Mais il peut "sauter" sur le *kairos* de tout embryon de définition pour relancer, approfondir : c'est alors le discutant, qui en choisissant de s'inscrire dans cet espace, lui donne forme²⁹.

En effet, à l'intersection entre visées d'enquête et éducative, le *kairos* est par excellence ce qui est recherché en P4C, et ce dont l'animation doit savoir se saisir, alors même qu'il est par définition éclair furtif dont on ne peut maîtriser l'avènement. Émergeant dans la dynamique interactionnelle, il doit son nom à la métaphore du dieu grec de l'instant, imprévisible³⁰, et désigne à la fois un moment opportun à ne pas rater³¹ et une pépite susceptible de faire advenir la philosophie. En tant qu'opportunité, toute appréhension du *kairos* est reposée sur des critères subjectifs : il dépend de l'évaluation d'une parole comme méritant d'être saisie, sur l'instant, et de la perception de la bonne façon de rebondir dessus pour favoriser sa pleine éclosion. Or ces jugements subjectifs sont étroitement liés aux objectifs alors considérés comme prioritaires : approfondir l'enquête, reconstruire une définition classique, souligner une habileté de penser à l'œuvre, faire circuler la parole, etc. Cela explique qu'il n'existe pas de définition unique et stable du *kairos* en P4C. Deux acceptions différentes semblent cependant pouvoir être opposées, l'une extensive, où presque tout peut être considéré comme tel, et l'autre, restrictive, où il demeure une perle rare. L'approche 'tout-kairos' a le mérite de pointer que celui-ci peut survenir sous des formes extrêmement variées, et ne

²⁸ Y. Kebir et al., « Le guidage en DVP : apport de l'analyse interlocutoire et des verbalisations en auto-confrontation ».

²⁹ M. Tozzi, « Le *kairos* dans une DVDP : une éthique de l'intervention pour l'émergence de sujets pensants », *Diotime* (en ligne) 60/2014 (4).

³⁰ *Ibid.*

³¹ C. Pierrisnard, « L'entretien de co-explicitation au service de la recherche collaborative », *Phronesis* 6 (1) /2017, p. 153-165.

saurait être réduit à un type de contribution, puisqu'il peut s'agir aussi bien d'une question pertinente, d'un questionnement de la question, d'une demande de définition, d'un embryon de définition par un exemple, d'un synonyme, d'un attribut du concept, d'une réponse à la question posée, d'un argument la justifiant ou s'y opposant³². L'approche restrictive du *kairos*, elle, met en avant sa nouveauté, qui la distingue des « opportunités classiques »³³ par sa capacité à surprendre la personne qui anime (et qui a peut-être déjà exploré de nombreuses fois la thématique, y compris même par une formation disciplinaire) :

[Q]uelque chose de surprenant surgit dans l'intervention d'un participant, quelque chose qui prend au dépourvu l'animateur et parfois le groupe, quelque chose d'un peu miraculeux qui s'invite, comme une grâce ou un cadeau. Il peut s'agir d'un lien inédit (lien entre la réflexion en cours et la réalité ou connexion nouvelle entre idées) ; d'une question vive qui atteste une pensée en recherche ; d'un pas de côté qui opère un renversement de la perspective (par exemple on dézoome pour voir plus large, ou on ouvre une percée) ; d'une lecture nouvelle du problème sur lequel le groupe travaille depuis un moment ; ou bien d'une nouvelle structuration qui vient cristalliser le processus de réflexion commune. De telles interventions peuvent provoquer un vif étonnement et agir comme un révélateur, ou décontenancer et ne pas être perçues dans leur puissance novatrice³⁴.

Tozzi³⁵ reconnaît lui aussi la distinction entre *kairos* « relativement prévisible » et « surprise complètement inédite », supposant une capacité d'écoute cognitive « plus subtil[e] ». Reste qu'aussi bien l'approche extensive que restrictive du *kairos* s'accordent sur le fait que sa saisie est un geste professionnel d'animation qui peut être difficile pour les novices mais qui s'apprend³⁶, et s'affûte avec

³² M. Tozzi, « Le kairos dans une DVDP : une éthique de l'intervention pour l'émergence de sujets pensants ».

³³ Toutefois, Dellile et ses collègues reconnaissent l'intérêt, en animation, de « reconnaître et souligner ces moments où la pensée propre d'un individu ou d'un groupe se réapproprie une grande question faisant partie du bagage culturel humain », même si cela est plus prévisible, et n'entre pas, pour elles, dans la définition du *kairos*.

³⁴ V. Delille *et al.*, « La pensée à l'œuvre dans une discussion philosophique : l'écouter, l'entendre, l'exploiter. Former à l'animation par l'observation minutieuse d'une discussion philosophique filmée », p. 241-242.

³⁵ M. Tozzi, « Le kairos dans une DVDP : une éthique de l'intervention pour l'émergence de sujets pensants ».

³⁶ Voir V. Delille *et al.*, « La pensée à l'œuvre dans une discussion philosophique : l'écouter, l'entendre, l'exploiter. Former à l'animation par l'observation minutieuse d'une discussion philosophique filmée » ; C. Pierrisnard, « L'entretien de co-explicitation au service de la recherche collaborative » ; M. Tozzi, « Une approche par compétences en philosophie ? ».

l'expérience³⁷. Savoir saisir le *kairos*, c'est être capable de s'ajuster à l'imprévu³⁸, ce qui passe, en P4C, par la suspension de tout objectif lié à l'atteinte d'un contenu spécifique³⁹. C'est, bien sûr, en temps réel, la fameuse pratique du « rebond »⁴⁰, qui permet à la personne en situation d'animation d'exploiter un *kairos* enfantin pour l'avancement de l'enquête. Mais une pratique d'animation vertueuse doit aussi susciter de telles pépites, par l'établissement d'un climat « kairogène », et disposer d'un état d'écoute et de concentration propice à la reconnaissance du *kairos* lorsqu'il survient, ce qui suppose un travail au-delà de l'instant, sur l'ensemble de la séance, voire de la vie. Un tel climat, selon Tozzi⁴¹, repose sur l'établissement et le maintien de quelques règles fondamentales garantissant à chaque personne la liberté de penser, l'absence de jugement disqualifiant à son endroit, le droit de se taire, et un sentiment de confiance et de sécurité.

Cependant, saisir le *kairos* est aussi, si on appréhende la situation sous un angle adidactique, un acte philosophique essentiel qu'il revient à toutes les personnes présentes de pratiquer. En effet, l'animation ne saurait, seule, créer et entretenir un climat kairogène, dont la responsabilité échoit également au groupe. L'enfant doit en effet se montrer capable de produire un *kairos*, soit non seulement de laisser émerger en lui ou en elle un embryon de pensée nouvelle, mais également d'être « élève du *kairos* », autonome dans la gestion des aspects temporels de son intervention⁴², c'est-à-dire de le communiquer au bon moment et de la bonne façon. De plus, en tant que philosophe, l'enfant doit aussi développer une disposition d'écoute lui permettant de saisir, à son niveau, le *kairos* émergeant dans la parole d'autrui.

1.2 Raisonnement collectif et régulation émotionnelle

Pour mieux comprendre la saisie du *kairos* en P4C, revenons sur la dimension affective de tout raisonnement, a fortiori collectif et à propos d'une question ouverte telle que les problèmes philosophiques. Les émotions, dans l'argumentation en groupe, jouent à la fois des fonctions sociales et cognitives

³⁷ Nous entendons ici « geste professionnel » au sens de F. Pana-Martin : « Les gestes professionnels englobent les gestes du métier pour les (re)situer, les (re)lire, les (re)lier à l'activité professionnelle en jeu, en lui donnant un cadre plus personnel. [...] Il s'agit de l'intuition de l'instant qui montre que le formateur est présent et à l'écoute. ». (*Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants en situation d'accompagnement individualisé*. Thèse de sociologie, CNAM, 2015, p. 43).

³⁸ A. Jorro, *Professionnaliser le métier d'enseignant*, ESF, 2002.

³⁹ M. Tozzi, « Une approche par compétences en philosophie ? ».

⁴⁰ M. Tozzi, « Le *kairos* dans une DVDP : une éthique de l'intervention pour l'émergence de sujets pensants ».

⁴¹ *Ibid.*

⁴² C. Pierrisnard, « L'entretien de co-explicitation au service de la recherche collaborative ».

fondamentales⁴³. Au plan social, la manifestation des ressentis quant à la préservation de leur face⁴⁴ des différentes personnes participant à une discussion, conditionne l'alignement de leur posture de façon à s'engager, en tant que groupe, dans un véritable discours d'exploration⁴⁵, processus indispensable à l'enquête. Au plan cognitif, le cadrage émotionnel du problème par combinaison de marques linguistiques explicites et faisceaux d'indices plus implicites oriente le discours vers la défense de thèses argumentatives spécifiques⁴⁶.

Favoriser un fonctionnement des émotions en groupe susceptible de faire avancer la pensée peut être compris comme relevant de la régulation émotionnelle de l'activité. Dans le champ éducatif, cette notion est généralement utilisée dans une connotation réactive, c'est-à-dire comme réaction au surgissement d'émotions susceptibles de troubler les apprentissages⁴⁷. Il peut s'agir d'hétéro-régulation ou d'auto-régulation des ressentis, à l'échelle de l'individu ou du groupe, avec ou sans intervention extérieure (dans le cas présent, d'une personne en situation d'animation). Le spectre de la régulation émotionnelle va de l'identification des émotions (prise de conscience de son propre état) à leur modification (en intensité ou en nature), en passant par leur explicitation, partage, planification, contrôle et évaluation à des fins de régulation de l'apprentissage.

Cependant, l'élargissement de la notion, en incluant un volet « préventif », permettrait de considérer le travail de régulation a priori relevant de la création et l'entretien d'un climat émotionnel propice au raisonnement. Au plan théorique, cela serait cohérent avec la reconnaissance, à bien des égards, d'un rôle positif des émotions dans l'activité cognitive, plutôt que de ne les appréhender que comme obstacles potentiels à son déroulement. Dans une certaine mesure, la conception

⁴³ C. Polo, K. Lund, C. Plantin, & G. P. Nicolai, "Group emotions: the social and cognitive functions of emotions in argumentation". *IJCSCL* 11 (2)/2016, p. 123-156.

⁴⁴ « Face » s'entend ici au sens de la politesse linguistique comme la valeur sociale positive attribuée aux personnes dans l'interaction.

⁴⁵ C. Polo, K. Lund, C. Plantin, G. P. Nicolai, Group Reasoning as the Alignment of Self-Identity Individual Footings. In K. Lund, P. Basso Fossali, A. Mazur-Palandre, M. Ollagnier-Beldame (Coord.), *Language is a Complex Adaptive System*. Language Science Press, à paraître.

⁴⁶ C. Polo *et al.*, « Quand construire une position émotionnelle, c'est choisir une conclusion argumentative : le cas d'un café-débat sur l'eau potable au Mexique », *Semen* 35/2013, p. 41-63.

⁴⁷ Voir plusieurs références à ce sujet : H. Järvenoja & S. Jarvela, "Emotion control in collaborative learning situations: Do students regulate emotions evoked by social challenges?", *British Journal of Educational Psychology*, 79/2009, p. 463-481; H. Järvenoja & S. Järvelä, "Regulating emotions together for motivated collaboration", In M. J. Baker, J. Andriessen, & S. Järvelä (Eds.), *Affective Learning Together*, Routledge, 2013, p. 162-181; Gross, *Handbook of emotion regulation*, Guilford Press, 2007 ; C. A. Wolters, "Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning", *Educational Psychologist*, 38:4/2003, p. 189-205.

et l'animation d'une situation « kairogène » dans l'interaction, pourrait relever d'une telle régulation émotionnelle préventive : plutôt que de porter sur la réaction à des affects susceptibles de faire obstacle au raisonnement, le travail d'instauration d'un tel climat cherche à favoriser les émotions favorables à l'enquête philosophique. Dans un tel cadre, il devient possible d'articuler la régulation des ressentis des sujets dialoguant avec les actions construisant ou transformant les tonalités émotionnelles des objets du dialogue. Ainsi, il serait possible de rendre compte sous l'angle de leurs effets (dé)régulateurs des efforts faits, par exemple, pour « réchauffer » ou « refroidir » les controverses dans leur traitement pédagogique⁴⁸, soit les rendre à la fois plus ou moins affectivement intenses et socialement vives.

Reste que ce type d'analyse n'a de sens que réalisé à partir des traces langagières des émotions en question, soit de leur manifestation en discours, telles que communicables à autrui. Si l'on reprend la terminologie de Caffi et Janney⁴⁹, il s'agit alors de s'intéresser à l'émotif (émotion exprimée) plutôt qu'à l'émotionnel (émotion ressentie), même si, en pratique, la distinction est peu opérante. En effet, il faudrait déployer une méthodologie additionnelle coûteuse, chronophage et présentant toutefois des erreurs potentielles, pour chercher à vérifier l'adéquation entre l'émotif et l'émotionnel, alors même que 1) la distance entre les deux est a priori limitée par la charge cognitive supplémentaire qu'implique de feindre un état non ressenti et 2) ce qui est pertinent pour la dynamique interactionnelle est bien l'émotif, ce qui est rendu visible à autrui. Dès lors, une pluralité de marques linguistiques peut permettre d'appréhender l'émotif : lexique, inférences émotionnelles à base verbale, inférences émotionnelles à base gestuelle, débit de parole et rapidité des enchaînements, prosodie, intonation, rires et production d'onomatopées⁵⁰. Cependant, cela laisse entier le problème, classique en psychologie, de la causalité entre évènements et émotions, le fameux débat James-Lange vs Cannon⁵¹. La représentation commune d'un pic émotionnel consiste généralement à identifier un évènement déclencheur qui provoquerait une réaction émotionnelle donnée. Une telle conception repose notamment sur une perception de l'évènement comme antérieur à l'émotion. Mais les choses sont plus complexes, car pour qu'un évènement donné externe aboutisse à une émotion particulière, un travail évaluatif interne, subjectif, a lieu. Ainsi, sous la pluie, tout le monde est mouillé, mais certaines personnes vont se réjouir de

⁴⁸ L. Simonneaux, « L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable », *Pour*, 2008/3, p. 179-185.

⁴⁹ C. Caffi & R. W. Janney, "Toward a pragmatics of emotive communication", *Journal of pragmatics*, No.21/1994, p. 325-373.

⁵⁰ K. Lund, M. Quignard & D. W. Shaffer, "Gaining insight by transforming between temporal representations of human interaction", *Journal of Learning Analytics* 4(3)/2017, p. 102-122.

⁵¹ C. Plantin, "Emotion and Affect", in Tracy, Karen, Ilie, Cornelia & Sandel, Todd (eds.). *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*, John Wiley & Sons, 2015.

ce temps, alors que d'autres s'en trouveront attristées. De plus, la manifestation physiologique associée à la communication de l'émotion en est également constitutive : demandez à des gens de rire, ils finiront par éprouver quelque chose de l'ordre de la joie. L'approche de Scherer⁵² rend bien compte de ces différentes facettes des émotions, parmi lesquelles il distingue les composants cognitifs, physiologiques, motivationnels, expressifs, et ressentis, associés à des sous-systèmes spécifiques qui conditionneraient conjointement le vécu émotionnel⁵³.

1.3 *Philosopher en dialoguant : une activité socio-cognitivo-émotionnelle*

Tout apprentissage dialogique peut être appréhendé comme revêtant une triple nature socio-cognitivo-émotionnelle⁵⁴. Plus spécifiquement, le dialogue philosophique, dans sa conception même, admet un rôle fondamental des émotions, qu'il s'agisse de travailler des dispositions attentionnelles particulières, supposant un certain état émotionnel, ou, grâce à une telle attitude, de se laisser toucher de façon indissociablement cognitive et émotive par un mouvement de pensée surprenant. Lipman⁵⁵ utilise le terme d'« états mentaux », aussi bien cognitifs (doute) qu'affectifs (confiance, respect) pour désigner ces éléments essentiels à la pratique de la philosophie. En dialogue, aussi bien produire du *kairos* que le percevoir et y réagir, supposent, en effet, curiosité, créativité, capacité d'étonnement, et attitude collaborative. De plus, il est intéressant de pointer que la surprise, qui caractérise la perception du *kairos* dans son approche restrictive, a un statut à part parmi les émotions de base, de l'ordre du substrat affectif fondamental indéfini, qui devient, sous l'effet d'une évaluation subjective, une émotion particulière⁵⁶. Cependant, si l'on en croit la théorie de l'esprit⁵⁷ qui fonde les pratiques de P4C, elle ne saurait suffire, à elle seule, à faire avancer l'activité philosophique. En effet, un étonnement profond, capable de remettre en cause la pensée préexistante, serait indispensable pour susciter le doute intellectuel moteur de l'engagement dans l'enquête

⁵² K. R. Scherer, "On the nature and function of emotion: A component process approach", *Approaches to emotion*, 2293(317)/184, p. 293-318.

⁵³ *Ibid.*

⁵⁴ C. Polo & K. Lund, "Affective Dialoguing Together: Considering the Socio-Cognitivo-Emotional Nature of Collaborative Learning in the Analysis of Educational Interactions", *Symposium Analyzing Educational Dialogues: Integrative and Critical Perspectives*, conférence de l'EARLI, en ligne, 2021.

⁵⁵ M. Lipman, *À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique*, De Boeck Supérieur, 2006.

⁵⁶ C. Plantin, "Emotion and Affect".

⁵⁷ Si le concept d'étonnement est aussi vieux que la philosophie, c'est chez Dewey qu'on en trouve une approche pragmatique, permettant de l'appréhender dans ses réalisations concrètes. Sa théorie de l'enquête fait en effet de l'étonnement la « pulsation essentielle » de toute activité d'exploration. Cf. J. Dewey, *La quête de certitude. Une étude de la relation entre connaissance et action*, trad. P. Savidan, Galimard, 2014, p. 37.

philosophique, et de son renouvellement. Ainsi, l'étonnement consisterait en une remise en question fondée sur un pic affectif d'« ébranlement », qui n'est ni pure stupéfaction comme la surprise, ni fascination face au merveilleux, mais suppose un engagement actif et intellectuel du sujet constatant avec trouble le bousculement de ses modes de pensée antérieurs⁵⁸.

De plus, une étude montre que les façons dont la personne en position d'animation et les enfants réagissent à une contribution émotionnellement intense (mise en scène personnelle intime évoquant des affects forts) influencent le devenir de l'idée qu'elle véhicule⁵⁹. Ainsi, un léger pic émotionnel tend à rendre une proposition plus saillante et favoriser sa reprise, mais les contributions trop intenses se voient passées sous silence, ou donnent lieu à d'autres stratégies de refroidissement affectif. Finalement, la saillance proprement émotive des propositions nouvelles et de leur accueil comme telles par les autres participants et participantes au dialogue semble jouer un rôle de visibilité important afin qu'elles puissent alimenter l'enquête collective. Le travail par autrui d'une idée clairement énoncée ou apparaissant encore à l'état de germe est en effet central dans toute activité de raisonnement à plusieurs passant par le dialogue.

Dans le dialogue philosophique, la régulation émotionnelle se pose ainsi à trois échelles temporelles. Sur le long terme, il s'agit de développer des compétences durables nécessaires à la pensée critique mais aussi à la créativité et à l'écoute cognitive profonde⁶⁰. Sur une séance de philosophie, il s'agit de se mettre en état d'accueillir de nouvelles idées en soi et venant des autres, et de maintenir cet état dans le feu imprévu des échanges. Sur l'instant, face à la survenue du *kairos*, il s'agit de parvenir à le saisir non seulement comme surprise paralysante, mais comme évènement dont on s'étonne activement, méritant d'activer un doute renouvelant l'enquête. Dans une perspective didactique, on peut ajouter, pour la personne en situation d'animation, l'usage des émotions pour rendre plus saillants les éléments disruptifs de la discussion, et favoriser ainsi leur reprise et élaboration ultérieure. En quelque sorte, il ne suffirait pas ici de ressentir des émotions propices à saisir le *kairos*, mais de les communiquer de telle sorte que celui-ci soit perçu par l'ensemble du groupe. Dans une moindre mesure, les enfants eux-mêmes font bien sûr parfois également un tel travail de régulation émotionnelle consistant à donner à voir ce qu'une contribution a d'étonnant. Cependant, l'intention didactique caractérise sur ce point l'activité de la personne qui anime en tant que geste professionnel, par la conscience de devoir insister sur la pépite qui émerge afin de la rendre visible à l'ensemble des enfants.

⁵⁸ J. Thiévenaz, "L'étonnement", *Le Télémaque*, 49/2016, p. 17-30.

⁵⁹ C. Polo, « Mise en scène argumentative des sujets et régulation émotionnelle en CRP ».

⁶⁰ M. Lipman, *Thinking in Education* (2e éd.), Cambridge University Press, 2003.

2. Cadre problématique et méthodologique : analyse affective et argumentative de gestes experts

Le présent chapitre, focalisé sur la saisie émotive du *kairos* en P4C, porte plutôt sur une échelle de temps courte, correspondant à la réaction face à sa survenue. Cependant, dans une visée à la fois éducative et philosophique, nous nous penchons également sur les effets de cette réaction pour le devenir conversationnel du nouveau qui surgit alors, nous amenant à nous intéresser à tout le reste de la séance.

2.1 Questions de recherche : émotions face au *kairos* et son devenir conversationnel

Nous nous intéresserons aux affects associés au surgissement du *kairos* dans le dialogue philosophique avec des enfants, aux pratiques de régulation émotionnelle face à cet imprévu pourtant recherché, et à leurs effets conversationnels et pour le raisonnement collectif. L'animation joue ici un rôle spécifique, mais nous n'excluons pas non plus le travail discursif et interactionnel des élèves sur ces questions. Plus spécifiquement, notre étude se décline en 4 questions de recherche :

QR1 - Qu'est-ce qui caractérise le *kairos*, sur le plan des réactions émotives, aussi bien des élèves que de la personne qui anime la séance, témoignant, dans l'interaction, la survenue d'un élément disruptif ?

QR2 - A quelle régulation émotionnelle donne-t-il lieu par les élèves ?

QR3 - Quelle régulation émotionnelle en est réalisée dans le travail d'animation ?

QR4 - Quels sont les effets conversationnels et sur le développement du raisonnement collectif de ces différentes saisies émotives du *kairos* ?

2.2 Un corpus de pratiques d'animation expertes

Ce travail a été réalisé grâce à la mise à disposition d'un corpus d'enregistrement audiovisuel de 8 séances de P4C par l'équipe Phileduc du laboratoire grenoblois LIDILEM, à l'occasion de colloques organisés en 2015, 2017 et 2019. Il rassemble des situations variées de dialogue philosophique avec des enfants, à l'école primaire et au collège, en classe ou en club philo, à partir de questions, d'œuvres littéraires, cinématographiques, de citations... Certaines relèvent de la « méthode Tozzi », tandis que d'autres sont plutôt d'inspiration lipmanienne. Deux séances sont des démonstrations observées par un public s'y intéressant du point de vue de la pratique d'animation en P4C ou dans une perspective de recherche en sciences humaines et sociales, et concernent un groupe d'élèves relativement restreint (de l'ordre de la dizaine). Nous avons travaillé sur l'ensemble de ce corpus,

et mis en lumière, en le visualisant, des schèmes d'action récurrents concernant la saisie émotive du *kairos*.

Cependant, nous focalisons notre propos ici sur ces deux séances de démonstration, et en particulier sur l'analyse d'extraits typiques et courts illustrant de façon emblématique la typologie des saisies émotives du *kairos* ainsi mise au point, et donnant à voir son opérationnalité sur des données authentiques. Étudier des pratiques reconnues comme expertes dans le champ permet également de s'assurer que les réactions émotives et la régulation émotionnelle décrites ne s'expliquent pas par un manque d'expérience ou de formation. Une séance est animée par Michel Tozzi, qui a joué un rôle fondamental dans la reconnaissance et la structuration de la P4C en France, et porte sur la justice, à partir de la question « Pourquoi on dit 'c'est pas juste' ? », puis relancée avec le problème du partage d'un gâteau. L'autre séance est animée par Michel Sasseville, qui s'inscrit, au Québec, en continuité de la tradition lipmanienne de la P4C, et part d'une question enfantine soulevée lors d'un travail préalable en club philo : « D'où viennent nos pensées ? ». Avec ces deux démonstrations, ce sont donc également des écoles de P4C différentes qui s'illustrent ici. Or dans chacune de ces deux séances, nous avons trouvé des exemples des 6 types de saisies émotives du *kairos* répertoriées, qui ne sont donc a priori pas dépendantes de ces orientations pédagogiques différentes.

2.3 Méthodologie : analyse interactionnelle et multimodale

La définition même du *kairos* (cf. 1.1) rend impossible toute entreprise qui viserait à en faire l'inventaire dans un corpus donné : plus ou moins omniprésent ou rarissime selon que l'on en a une conception extensive ou restrictive, relevant d'une appréciation subjective délicate, dont tout le monde ne fait pas toujours preuve en situation, il se prête mal à un décompte. Bien souvent, l'apanage de la position de recherche est de repérer les *kairos* manqués, a posteriori : ces fils dont on aimerait en savoir davantage, qui paraissent soulever des idées enfantines prometteuses, mais que l'animation laisse de côté, voire ignore complètement. En effet, ces « ratés » évidents sont plus aisés à démasquer dans une telle posture que dans le feu de l'animation, en temps réel, qui, de plus, tente de tenir ensemble une diversité d'objectifs, et doit souvent les prioriser pour réagir dans l'instant.

Nous avons donc choisi de privilégier un point de vue *émique*, c'est-à-dire d'étudier la saisie émotive du *kairos* du point de vue des personnes qui interagissent, ce qui est au fondement de l'épistémologie de la linguistique interactionnelle⁶¹. Nous avons ici retenu la conception restrictive du *kairos*, puisque nous l'avons

⁶¹ N. Markee, "Emic and Etic in Qualitative Research", in Carol A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Blackwell Publishing Ltd, 2013.

appréhendé en donnant de l'importance à son caractère surprenant. Ainsi, nous repérons les moments qui sont traités comme relevant du *kairos*, qu'ils soient plus ou moins exploités ensuite pour le raisonnement collectif, soit des moments :

- où s'exprime la surprise face à une contribution inattendue, éventuellement élaborée ensuite en une autre émotion mieux définie ;

- et/ou lorsque l'animation rebondit sur une contribution pour en souligner la nouveauté, la valoriser, demander de l'approfondir, la questionner, ou la situer par rapport à une éventuelle antithèse antérieure⁶² ;

- et/ou lorsque de telles réactions sont le fait des enfants ;

- et/ou lorsque les personnes qui ont formulé une nouveauté insistent pour qu'elle soit discutée car sa valeur pour l'enquête ne semble pas comprise par les autres ;

- et/ou lorsque les personnes qui ont formulé une nouveauté montrent un découragement faute de reprise et élaboration de leur apport.

Une telle approche ne saurait être que multimodale, notamment car les ressentis s'expriment souvent par des canaux paraverbaux plus implicites que les mots employés (intonation, expressions, onomatopées, posture des corps, etc.).

A partir de l'étude interactionnelle et multimodale approfondie de ce qui se passe dans de telles circonstances, sur l'ensemble des 8 séances à notre disposition, nous avons empiriquement défini des catégories d'analyse correspondant à des grands types de saisie émotive du *kairos*. Nous présentons cette typologie dans la partie suivante, en illustrant chacune des 6 configurations à partir d'extraits tirés des 2 séances de démonstration et analysés en détail.

3. Résultats : typologie illustrée des saisies émotives du *kairos* en P4C

3.1 Présentation de la typologie

Notre recherche a donné lieu à la mise au jour de 6 types de saisie émotive du *kairos* dans l'animation de dialogues philosophiques avec des enfants. Deux d'entre eux (numérotés 4 et 6), peuvent également être réalisées par des enfants, qu'il s'agisse de la personne qui a émis l'idée ou l'embryon d'idée nouvelle, ou d'autres enfants, immédiatement après son apparition, ou plus tard dans la discussion. Dans un ordre croissant d'élaboration ultérieure, les 6 types de saisies émotives du *kairos* suivants ont été identifiés :

⁶² M. Tozzi, « Le kairos dans une DVDP : une éthique de l'intervention pour l'émergence de sujets pensants ».

1. Silence ;
2. Ratification simple ;
3. Refroidissement scolaire ;
4. Soulignage de la disruption ;
5. Réduction aux catégories préexistantes ;
6. Exploitation pour le raisonnement collectif.

La première consiste purement et simplement à ignorer l'idée disruptive malgré la manifestation d'une surprise à son endroit, éventuellement avec atténuation de l'offense ainsi réalisée. La saisie émotive de type 2 ratifie bien l'irruption de la nouveauté, avec une proto-évaluation sous forme d'appréciation affective, sans la reprendre. Une troisième possibilité réside dans le refroidissement scolaire du pic affectif associé à l'idée nouvelle qui émerge. Sa portée novatrice, potentiellement déstabilisante (mais aussi créatrice), se voit alors réduite par une transformation de l'activité en cours en travail scolaire avec des consignes spécifiques. Le refroidissement opère ici par mise à distance : on se désengage de la recherche philosophique proposée face à la mise à l'épreuve constituée par le *kairos*, et on se contente de faire un exercice (donner un exemple, une définition, etc.). Plutôt que de l'éviter, on peut se saisir du *kairos* en soulignant le caractère disruptif d'une contribution par l'expression d'une certaine émotivité (type 4). La surprise est alors élaborée en étonnement (attitude non partisane, mais qui favorise la mise à l'agenda de l'idée soulignée), en doute (questionnement ambivalent au plan argumentatif, pouvant aider à renforcer l'idée en émergence ou apparaître comme un acte d'opposition à cette idée), ou en appréciation positive de l'apport réalisé (l'idée est valorisée, voire soutenue). Une autre régulation possible de la surprise face au *kairos* consiste à le défaire de sa capacité à troubler les façons de penser antérieures en faisant rentrer de force la contribution disruptive dans des catégories de contenu préexistantes, quitte à la trahir. Cette cinquième configuration s'accompagne souvent de plusieurs reprises successives, fortement guidées par l'animateur ou l'animatrice, car un travail discursif important est nécessaire pour réaliser ce coup de force consistant à faire dire à la contribution sur laquelle on rebondit quelque chose de relativement différent de l'idée nouvelle, encore embryonnaire, qu'elle véhicule. Elle empêche la saisie du *kairos*, au sens philosophique du terme, et est même tout le contraire de sa définition comme acte philosophique. Cependant, elle alimente le raisonnement collectif, puisque la personne qui anime explicite à cette occasion des définitions ou distinctions philosophiques classiques, qui peuvent faire avancer la discussion (mais dans une autre direction). Enfin, le dernier type de saisie émotive du *kairos* consiste à la situer par rapport aux cheminements de pensée déjà ouverts et l'exploiter pour raisonner, en approfondissant l'enquête grâce à cette ouverture philosophique inédite (6).

Bien que décrits ici isolément, ces types de saisie émotive du *kairos* peuvent être combinés au fil des échanges, dans des dialogues authentiques. Par exemple, une première apparition d'une idée nouvelle peut être passée sous silence (1), mais, l'enfant insistant et reformulant sa pensée émergente de façon à souligner son caractère disruptif (4), elle pourra ensuite donner lieu à une exploitation pour le raisonnement collectif (6). En animation, on peut dans un premier temps être si dérouté(e) par une intervention qu'on se raccroche à un exercice habituel que l'on sait propice à la pensée philosophique (3), puis en profiter pour amener les enfants à reconstruire une distinction classique (5), à la manière d'un cours dialogué. Cependant, rien n'interdit que l'un ou l'une des enfants ait perçu l'intérêt de cette idée disruptive, et s'y réfère un peu plus tard, dans une formulation bien mûrie, qui l'exploite déjà pour l'enquête philosophique (6). Dans notre corpus, nous avons remarqué que des couples fréquents : refroidissement scolaire et réduction aux catégories existantes (3 et 5) d'une part ; et surlignage de la disruption et exploitation pour le raisonnement collectif (4 et 6), d'autre part, vont souvent ensemble. Ce dernier couple tend à être également réalisé par les enfants, car c'est lui qui correspond véritablement à l'acte philosophique, dans une perspective adidactique. Le contrat de communication ne veut généralement pas que les enfants aient pour mission de ratifier les contributions des autres (ce qui incombe à l'animation), il est donc délicat ici de parler de type 1 (silenciation) en ce qui les concerne. De même, les enfants n'ont pas le pouvoir de changer la nature de l'activité, encore moins pour proposer des consignes scolaires, c'est pourquoi le type 3 (refroidissement scolaire) ne leur est pas accessible. Enfin, n'ayant pas de formation disciplinaire en philosophie, et ayant eu a priori peu l'occasion de réfléchir ou discuter préalablement à propos des problèmes qui leur sont livrés, ce sont des philosophes « profanes », dénués de catégories préexistantes (donc ne pouvant pas réaliser des saisies émotives de type 5).

3.2 Silence ou ratification simple (types 1 et 2)

La démonstration animée par Michel Tozzi offre un bon exemple de silenciation (type 1), mis en évidence et étudié en détail par Delille et ses collègues⁶³, qui l'interprètent comme un *kairos* manqué. Alors que la discussion porte sur la juste façon de partager un gâteau, et que la question de l'inégalité entre des parts plus ou moins fournies en nappage ou bonbons décoratifs est abordée, un élève dit :

⁶³ V. Delille et al., « La pensée à l'œuvre dans une discussion philosophique : l'écouter, l'entendre, l'exploiter. Former à l'animation par l'observation minutieuse d'une discussion philosophique filmée ».

bah:: parce que:: (en)fin // le chocolat et tout ça bah on peut pas en mettre plus d'un côté ou pas (en)fin on essaie d'en mettre un peu // partout et bah après *chpense que c'est bien coupé normalement donc même si y a un endroit où y en a un peu plus c'est pas grave vu que à la base c'est un gâteau et c'est pas obligé (en)fin y a des gâteaux où y a rien d(e)ssus i(ls) sont natures donc ça sert à rien de vouloir une part où y a plein d(e) choses

Cette contribution n'invite à rien de moins qu'à la distinction philosophique entre la substance et l'accident, en questionnant ce qu'est en définitive une part de gâteau⁶⁴. Cependant, son potentiel philosophique n'est pas relevé par l'animateur qui enchaîne après une courte pause que la qualité de l'enregistrement ne permet pas de mesurer précisément, en reposant à l'élève la question basique qu'il traite depuis plusieurs tours :

et tu penses que si on faisait des parts qui étaient inégales ça ça serait injuste ?

Au rang des ratifications simples, voyons un autre exemple, tiré cette fois de la démonstration animée par Michel Sasseville :

ULY : bah on peut / il faut plutôt maîtriser quand on pense mais aussi laisser aller ses pensées // ça fait mal à personne

ANI : ah {rit} ça fait mal à personne // Nousseiba

Ulysse contre-argumente ici l'idée selon laquelle toute pensée véritable est contrôlée, et ouvre un nouveau cheminement de pensée en proposant d'explorer ce que pourrait être une pensée non maîtrisée. Un tel fil pourrait mener à considérer les approches contemplatives de la cognition, ou le rôle du lâcher prise dans la créativité, voire à considérer le fait de « laisser aller ses pensées » comme une pratique de bien-être psychique, antidote à un burn-out de surcharge mentale, qui lui pourrait « faire mal »... Bref, beaucoup d'éléments pourraient être exploités ici, mais l'animateur, s'il montre sa surprise par l'interjection « ah » produite en tournant la tête vers Ulysse, son rire, et l'intonation montante qui accompagne la reprise de la fin du tour de l'élève, passe directement à autre chose. Il a bien entendu, mais il ne fait rien de cet élément surprenant, et passe la parole à une autre élève (Nousseiba), vers qui il se tourne désormais.

⁶⁴ *Ibid.*

3.3 Refroidissement scolaire (3) combiné à la réduction aux catégories préexistantes (5)

La combinaison de refroidissement scolaire (3) de l'idée disruptive associée à sa réduction aux catégories préexistantes de l'animateur (5) est illustrée par un extrait tiré de la démonstration de dialogue philosophique sur la justice. Il commence au tour 6 de la séance, et est transcrit ci-dessous :

62 ANI : ah est-ce que tu préfères que ce soit tiré au sort et que ce soit finalement un peu le hasard qui décide ou que ce soit une personne qui dise heu non c'est à toi et pas à toi ?

63 DIM : je préfère aucun des deux je préfère qu'on laisse la chose et qu'on la touche pas {rires}

64 ANI : d'accord et si tu devais choisir si tu devais (xxx) voilà soit c'est une personne qui décide dans ce cas-là soit on tire au sort est-ce qu'il y a quelque chose qui te semblerait moins juste ou ou moins juste que l'autre ?

65 DIM : un p(e)tit peu plus juste le tirage au sort parce que comme ça si c'est pas la personne qui l'a:: qui a // dit c'est moi qui l'ai c'est c'est pas cette personne qui // l'a eu et bah moi je trouve que c'est juste // parce que la personne elle a voulu heu faire une i/ une i/ une inégalité

66 ANI : d'accord toi tu penses que donc l'injustice finalement elle vient beaucoup des actions des hommes mais que dès dès lors que c'est le hasard ou le tirage au sort c'est quand même moins injuste que quand c'est une personne qui le fait ?

67 DIM : bah:: oui

L'animateur donne ici la parole à Dimitri en lui posant une question qui l'invite à se situer par rapport à une opposition qui imprègne la discussion jusque-là, à savoir si une injustice est plus ou moins acceptable selon qu'elle est liée au hasard ou à l'action humaine. Cependant, Dimitri entend s'affranchir de choisir entre la peste et le choléra, et exprime, au tour 62, un refus radical de toute inégalité, car il est injuste dans tous les cas que quelqu'un ait quelque chose que d'autres n'ont pas... Allant jusqu'à un nivellement par le bas, par la privation de tout le monde de la chose en question. Une telle prise de position présente un potentiel important pour renouveler l'enquête, mais constitue aussi une sorte de provocation géniale, heureuse, qui aide à sortir d'un dilemme qui comporte déjà une résignation face à l'injustice. La surprise est manifeste dans les rires que son propos provoque dans l'assemblée. Mais l'animateur refuse d'interroger la façon déployée jusque-là d'appréhender le problème, et lui redemande de choisir entre les deux alternatives du dilemme, au tour 64, tout en convenant qu'il s'agit alors d'un exercice de pensée, supposant de mettre de côté sa conviction (« si tu devais choisir »).

Dimitri ne se laisse toutefois pas facilement enfermé dans cette alternative binaire, et, s'il joue le jeu de produire, formellement, une réponse à la question qui lui est réitérée, au tour 65, il en profite pour insister sur son idée selon laquelle toute inégalité est injuste. Il y adjoint le principe de mérite : toute personne qui voudrait produire une inégalité mériterait finalement d'être elle-même frappée par l'inégalité, en manquant de ce que d'autres ont. C'est seulement dans ce cadre, si le sort frappait la personne coupable d'avoir voulu s'approprier ce qui n'était pas partageable, que le hasard serait « un petit peu plus juste » qu'une inégalité d'origine humaine. L'animateur ne relève toujours pas toute la richesse de cette intervention, et conclut, au tour 66, avec un coup de force, qui la réduit à un simple exemple supplémentaire de jugement de l'inégalité issue du hasard comme moins injuste que l'inégalité d'origine humaine. Dimitri finit par ratifier cette interprétation sans grand enthousiasme, avec l'allongement de la voyelle finale de « bah » (tour 67).

3.4 Soulignage de la disruption (4) combiné à l'exploitation pour le raisonnement (6)

Pour donner à voir le fonctionnement conjoint du soulignage de la disruption (4) associé à l'exploitation du *kairos* pour le raisonnement collectif (6), nous allons nous appuyer sur l'extrait de la démonstration sur la pensée retranscrit ci-dessous :

144 ARN : en fait on est obligé de penser // si non on (ne) peut rien faire // si:: si j'allais faire une bêtise // et que je me rappelle de quelque chose // je (ne) vais pas le faire

145 ANI : boh // donc il faut que tu penses

146 ARN : bah oui si:: *chais pas ma mère elle me dit quelque chose on a besoin de la pensée pour [ranger et trier] ce (xx)

147 ANI : ah // c'est vraiment intéressant parce que la question que j'ai posée c'était que // est-ce qu'on peut ne ne pas penser et toi tu dis {Arnaud : on (ne) peut pas ne pas penser} // ta question c'est ta question à la limite est plus ou moins intéressant Michel n'est c'est pas tellement on peut /on peut on peut on peut pas ne pas penser que si on (ne) pense pas ça a des conséquences

148 ARN : bah aussi heu

149 ANI : énormément // donc il faudrait toujours penser

150 ARN : toujours

151 ANI : toujours (xx) pour toi c'est TRES important //est-ce qui /

Cet échange commence avec l'intervention surprenante d'Arnaud au tour 144, qui, au lieu de contribuer à la discussion en cours explorant si l'on peut ne pas penser, inverse la perspective, et affirme qu'on ne peut pas ne pas penser. L'animateur se tourne vers l'élève dans une attitude d'écoute perplexe (regard, tête et buste), puis ne cache pas sa surprise, dès le tour suivant, avec l'interjection

« boh » prononcée avec une intonation montante. Il l'invite alors à poursuivre, préciser sa pensée, en lui proposant une suite logique possible à ce qu'il avance « donc il faut que tu penses ». Cette attitude encourage l'élève à poursuivre, même s'il lui est difficile d'énoncer encore très clairement sa pensée, comme en témoigne son hésitation avec l'allongement du « si » en début de tour, avant qu'il ne mobilise un exemple pour éclairer son propos (tour 146). Par une parenthèse métadiscursive, l'animateur, au tour suivant (147), spécifie sa surprise initiale en plusieurs émotions, opérant un soulignage émotif du caractère disruptif de l'intervention de l'élève. Au tout début de ce tour, tout en produisant l'interjection « ah » avec une intonation montante, il revient physiquement à lui en cessant de se pencher vers l'élève, en redressant le buste et en levant les yeux et la tête, comme s'il cherchait ses mots. Il se tourne ensuite à nouveau vers Arnaud en formulant d'abord une appréciation positive qui valorise la proposition d'Arnaud (« c'est très intéressant »), puis il explicite le renversement de perspective effectué par cette contribution, s'étonnant ici à voix haute, de façon à partager son étonnement avec le groupe d'enfants (changement de question). Son propos est bimodal : il est largement soutenu et complété par des gestes référentiels, comme c'est généralement le cas tout au long de la séance, et notamment aux tours 149 et 151.

Au même tour (147), l'animateur commence déjà à exploiter la contribution d'Arnaud pour le raisonnement collectif, en effectuant une montée en généralité à partir de l'exemple fourni : on passe du risque de « faire une bêtise » (tour 144) aux « conséquences » possibles de ne pas penser, qui pourraient même être énormes (tour 149). Il s'engouffre ici dans la « brèche » offerte par le *kairos* pour ouvrir un nouveau volet de l'enquête : faudrait-il toujours penser ? (tour 149). Arnaud ratifie pleinement cette interprétation de son propos au tour 150, reprenant le terme « toujours » comme une façon de réaffirmer sa position vis-à-vis de cette nouvelle question qu'il a participé à faire émerger dans la discussion. L'animateur, au tour suivant, ratifie sa position, tout en la relativisant, avec l'expression « pour toi », même s'il explicite avoir compris l'importance que cela revêt pour l'élève (haussant la voix sur le « TRES »). En explicitant que ce n'est qu'un point de vue, il prépare la passation de la parole à quelqu'un d'autre, qui pourrait se positionner différemment sur cette question, qu'il relance au groupe en fin de tour. L'occasion a été saisie et est maintenant susceptible d'alimenter le reste de la discussion.

4. Discussion : de l'opportunité des émotions dans la saisie du *kairos* en P4C

Si la typologie des saisies émotives du *kairos* lors de l'animation de dialogue philosophique avec des enfants met en évidence des pratiques plus ou moins susceptibles, sur l'instant, de nourrir le raisonnement collectif, il ne nous appartient

pas d'en dénoncer certaines comme néfastes en elles-mêmes. En effet, on les retrouve toutes chez des animateurs experts, s'il en est, en pleine démonstration de P4C. Il nous paraît plus fructueux de nous contenter de les décrire, du point de vue des opportunités qu'elles offrent pour la suite de la séance, voire de la formation à la pensée, à plus long terme (4.1). Un type de saisie émotive du *kairos* fait la part belle à l'expression des émotions, à savoir le soulignage émotif de la disruption, réalisable par qui anime la séance aussi bien que par qui y participe. Il nous paraît primordial de nous y arrêter un peu plus longuement, pour discuter de la place à accorder aux émotions en P4C, et d'une régulation émotionnelle susceptible de magnifier la surprise au service de l'avancement de la pensée (4.2).

4.1 Opportunités offertes par les différents types de saisie émotive du *kairos* décrits

Afin de discuter nos résultats, et si le *kairos* est un moment ou un évènement opportun, il convient de revenir sur ce que signifie l'opportunité en dialogue éducatif, pour donner du sens à cette typologie des saisies émotives du *kairos*. Dans un travail sur les opportunités manquées dans la résolution de problèmes collaborative, Baker et Bielaczyc⁶⁵ définissent en creux l'opportunité comme l'utilisation des ressources disponibles offrant l'occasion d'atteindre un ou plusieurs but(s) d'apprentissage. Parmi les ressources listées dans la situation qu'ils étudient, trois peuvent également s'appliquer à la P4C : le partenaire (ici toutes les personnes qui participent à l'interaction ainsi que l'animateur ou l'animatrice), les dires et faire antérieurs de la séance, les supports didactiques. Une difficulté pour les pratiques qui nous intéressent provient de la multiplicité des buts recherchés via le dialogue philosophique, parfois entre les personnes participant à la même séance, qui, de ce fait, ne vont pas nécessairement identifier les mêmes ressources comme pertinentes. En situation d'animation, tout le monde ne privilégie pas toujours les mêmes objectifs, ne met pas le curseur au même endroit, dans la tension entre visée d'enquête et visée éducative. Enfin, une même personne peut hiérarchiser différemment les buts correspondant à ces deux pôles, selon le moment de la séance. Dans le tableau 1, en s'inspirant des 3 ressources mentionnées plus haut, et en les complétant, nous présentons les ressources utilisées pour chacun des types de saisie émotive répertorié, et les buts qu'elles peuvent permettre d'atteindre. D'ordres variés (linguistiques, institutionnelles, professionnelles, didactiques, disciplinaires, interactionnelles), ces ressources peuvent être inégalement disponibles entre les enfants, et entre le groupe des enfants et la personne qui anime.

⁶⁵ M. J. Baker & K. Bielaczyc, "Missed opportunities for learning in collaborative problem-solving interactions.", in J. Greer (Ed.) *Proceedings of AI-ED '95: World Conference on Artificial Intelligence in Education*, AACE, 1995, p. 210-217.

Tableau 1. Opportunité des différents types de saisie émotive du *kairos*

Type de saisie émotive	Ressources	Buts
1. Silence	Institutionnelle : gestion de la parole	Garantir le rythme Sélection des interventions
2. Ratification simple	Linguistiques : réponses minimales, répétitions, reformulations, gestes, etc.	Garantir le rythme Sélection des interventions Reconnaissance
3. Refroidissement scolaire	Professionnelles : répertoire de tâches et consignes Didactiques : supports, contrat de communication habituel	Passage à un objet moins intense, plus facilement appropriable par autrui Travail d'exercices scolaires
4. Soulignage émotif de la disruption	Linguistiques et culturelles : mots, prosodie, expressions faciales, position du corps, gestes, etc.	Rendre visible l'idée nouvelle
5. Réduction aux catégories préexistantes	Expérientielles (âge) disciplinaires : formation philosophique linguistiques : codes polyphoniques de mobilisation du discours autre	Passage à un objet moins intense, plus facilement appropriable par autrui Acquisition de concepts Valorisation de l'enfant
6. Exploitation pour le raisonnement collectif	Interactionnelles : partenaires, dires et cheminements de pensée antérieurs Professionnelles : gestes de synthèse et de « rebond » Linguistiques : communication des émotions (cf. 4)	Exploration philosophique du nouveau cheminement de pensée ouvert par le <i>kairos</i>

Le silence (1) exploite la ressource institutionnelle qui donne à la personne en situation d'animation le pouvoir de gérer la répartition de la parole, rendant possible de passer directement à autre chose, et/ou à l'intervention de quelqu'un d'autre. Cela peut lui permettre de garantir le rythme nécessaire au maintien de l'attention et la concentration des enfants, de sélectionner dans le flot des idées foisonnantes celles jugées les plus propices à l'avancement de la discussion, et/ou provenant de personnes différentes, afin de favoriser la participation du plus grand nombre, ou encore de laisser aux seuls enfants la responsabilité de reconnaître ce qui constitue ou non un *kairos*.

La ratification simple (2) relève de la compétence linguistique de locuteur ou locutrice. Elle rend possible de manifester une reconnaissance de la contribution réalisée en signifiant qu'elle a été entendue, sans pour autant s'y arrêter, donc en opérant une sélection des idées ou personnes similaire au type 1. Elle peut aussi participer au maintien du rythme adéquat de la discussion. La reconnaissance permise par le type 2 n'est pas nulle pour les enfants, qui, en sentant leur parole accueillie, peuvent être encouragés ainsi à continuer à réfléchir et à partager leurs idées. La ratification peut passer par des réponses minimales, des répétitions, des reformulations, des gestes.

Le refroidissement scolaire (3) suppose des ressources professionnelles sous la forme de la maîtrise d'un répertoire de tâches (fournir un exemple, donner une définition, introduire du vocabulaire, etc.), de la préexistence d'un contrat didactique confiant à la personne qui anime le pouvoir de définir l'activité du groupe, et parfois des supports didactiques spécifiques (utilisation d'un tableau, référence à une lecture antérieure, etc.). En guidant la discussion vers un objet de discours moins intense émotionnellement, cela peut favoriser son appropriation par le groupe, ou éviter un effet de blocage si tout le monde se retrouve bouche bée face à une contribution trop surprenante. Pour la personne qui anime, cela lui évite de se retrouver paralysée par sa propre surprise, et lui assure une maîtrise du dialogue, qui, au moins, s'en trouve orienté vers le travail d'exercices scolaires classiques.

Le soulignage de la disruption (4) utilise les émotions comme ressources pour rendre visible la nouveauté de la pensée qui émerge : d'abord la surprise, puis éventuellement des affects plus déterminés (émerveillement, valorisation, étonnement, doute). Ce sont ici également des compétences linguistiques et culturelles qui s'expriment, grâce auxquelles ces émotions sont communiquées aux autres, voire amplifiées et théâtralisées. Des ressources sémiotiques variées peuvent ici être mobilisées, la manifestation émotive étant une performance multimodale (mots mais également intonation, expressions faciales, position du corps, gestes, etc.).

La réduction aux catégories préexistantes (5) peut se fonder sur des discussions antérieures (l'âge étant ici une ressource), et/ou sur une formation disciplinaire en philosophie. Elle exploite également le rôle institutionnel qui veut que l'enseignant ait en définitive la bonne réponse, institutionnalisant comme savoir valable les propositions d'élèves qui y aboutissent. Enfin, au plan linguistique, cela suppose la maîtrise des formes de représentation du discours autre dans son propre discours⁶⁶, soit un subtil usage de la polyphonie. La régulation émotionnelle à l'œuvre ici

⁶⁶ P. Roiné, « Reprises et représentations du discours de l'élève dans le discours de l'enseignant : un "triple jeu discursif" pendant les Discussions à Visée Philosophique ».

consiste à déplacer l'affect de l'objet surprenant aux sujets de la discussion, qui sont conviés à se rallier à la pensée de la personne qui anime. En faisant dire à l'autre ce que l'on a en tête, en posture d'animation, on le ou la valorise, en s'appuyant sur son intervention, mais pour alimenter son propre raisonnement d'adulte. Cette forme de saisie émotive du *kairos* tend ainsi à associer les personnes à leurs idées, réelles ou attribuées. Cette dynamique est contraire à ce que prônent Dellile et ses collègues⁶⁷ quant à la liberté philosophique d'imaginer des idées et de les explorer sans nécessairement les prendre en charge. La réduction aux catégories préexistantes refroidit également la discussion, en mettant un voile sur les éventuelles divergences de pensée, puisque tout est ramené au cadre d'analyse de la personne qui anime, donc à un objet moins intense émotionnellement. Si l'enfant qui s'est exprimé refuse de ratifier cette interprétation de ses propos, revient à la charge, ou si d'autres enfants en proposent une interprétation alternative, la scène prend des allures de « rébellion », souvent associée à des manifestations émotives (interjections, haussement de ton, rires, etc.).

Enfin, l'exploitation pour le raisonnement collectif (6) s'appuie sur les partenaires, les direx et les cheminements de pensée antérieurs, les gestes professionnels de synthèse et de « rebond » lorsqu'elle est le fait de l'animateur ou l'animatrice, et les compétences de communication émotive, au même titre que le type 4. En effet, rares sont les occurrences de type 6 qui ne sont pas associées à une forme, même minimale, de soulignage de la disruption. Ainsi, situer la potentialité du *kairos* par rapport à l'état de la discussion s'accompagne généralement d'un enthousiasme qui motive les enfants à s'engager dans la nouvelle voie ouverte pour l'exploration collective.

On peut s'interroger sur les opportunités ainsi décrites qu'offrent les différents types de saisie émotive du *kairos* du point de vue de leurs effets pour la recherche philosophique en cours et la formation à long terme. L'expérience des enfants au cours de la séance sera très différente selon qu'ils ont l'occasion de s'engager dans une enquête philosophique authentique ou qu'ils se retrouvent dans une nouvelle forme d'exercice scolaire finalement relativement classique (ex : essayer de deviner le mot qui est dans la tête de l'animateur ou l'animatrice). De la même façon, s'ils ont le sentiment que leur propos ne sont pas pris en compte, par une réaction silencieuse (1), par la réorientation de l'activité vers un exercice scolaire (3), par leur mise en doute comme étant problématique (4 soulignage de la disruption faisant évoluer la surprise en suspicion) ou qu'ils n'ont de valeur que lorsqu'ils semblent deviner ce que l'adulte a en tête (5), cela peut à long terme

⁶⁷ V. Dellile *et al.*, « La pensée à l'œuvre dans une discussion philosophique : l'écouter, l'entendre, l'exploiter. Former à l'animation par l'observation minutieuse d'une discussion philosophique filmée ».

affecter leur estime d'eux-mêmes et leur participation orale. A l'inverse, lorsque l'adulte prend acte, même sans la traiter, de leur proposition (2), souligne son intérêt par des émotions encourageantes (4), et l'exploite pour relancer l'enquête collective (6), cela peut motiver les enfants à continuer à apprendre à philosopher par le dialogue et leur donner confiance dans leur capacité à penser par eux-mêmes, tout en se laissant toucher par les apports des autres.

4.2 Focus sur le soulignage émotif de la disruption (4) : comment magnifier la surprise ?

En s'intéressant au *kairos* dans une conception restrictive, on pointe ces moments où

l'animateur [...] est, [...] au moins dans un premier temps, désarçonné, perdu, n'ayant pas encore identifié le problème philosophique auquel il est confronté ; ces moments où il est donc tenté de fuir ou d'oblitérer cette situation d'inconfort et de confusion⁶⁸.

Dès lors, les saisies émotives de type 1, 2, 3 et 5 (silence, ratification simple, refroidissement scolaire, réduction aux catégories préexistantes) peuvent être comprises comme des moyens de s'en sortir *malgré* une telle surprise déstabilisante. La régulation émotionnelle consiste alors à chercher à diminuer ce pic affectif, voire à le faire disparaître, afin de maîtriser la situation et l'évolution de la discussion... quitte à passer à côté d'une pensée inédite riche. Si les enfants insistent pour tenter de la remettre sur la table, on tendra à déclarer leurs propos peu clairs, ou, au moins, à signifier une incompréhension, sans doute sincère, qui les invite à reformuler, mais peut aussi être décourageante.

Au plan de la régulation émotionnelle, le type 4 de saisie du *kairos*, soit le soulignage de la disruption par la manifestation émotive, a ceci de particulier qu'il ne suppose pas le contrôle immédiat de l'affect qui surgit par une raison supposée supérieure. Au contraire, la régulation est ici surtout l'explicitation de cet affect, en présumant sa valeur potentielle pour le raisonnement. En laissant s'exprimer, voire en amplifiant sa surprise, en s'émouvant dans le *kairos*, on le rend au moins visible, à défaut d'être immédiatement intelligible. Cela suppose une grande confiance dans les partenaires de la discussion pour leur avouer un tel trouble, en estimant le groupe capable, dans un second temps, de lui donner un sens. Réguler l'affect ne consiste alors plus à cacher sa surprise, mais à la magnifier collectivement, en la spécifiant ensuite, dans l'échange, en étonnement philosophique, porteur évidemment de doute, mais sous une forme plus féconde qu'un réflexe de scepticisme dévalorisant

⁶⁸ *Ibid.*, p. 241-242.

une pensée nouvelle avant tout examen. Une telle attitude valorise l'émergence de la piste inconnue qui s'ouvre comme une grâce, et s'émerveille du trouble qu'elle cause en soi le plus explicitement possible, afin à la fois de l'accueillir avec gratitude, et de la partager avec générosité. Le trouble partagé dont on s'émerveille ensemble peut alors devenir objet de discours, activement pensé comme étonnant, relançant l'enquête. Delille et ses collègues⁶⁹ appellent de leurs vœux une telle « esthétique collective de l'étonnement ». Lorsque la personne en situation d'animation réagit ainsi, elle réalise à la fois un geste didactique et un acte philosophique, à la croisée des visées d'enquête et d'éducation de tels dialogues. Or, en tant qu'acte philosophique, le soulignage émotif de la disruption offre en lui-même une portée éducative pour l'exemple qu'il donne, car on apprend aussi par imitation, imprégnation. En acceptant le bousculement émotionnel associé à la remise en cause cognitive, l'adulte montre aux enfants qu'il n'y a pas lieu de fuir devant le *kairos*, et qu'il est possible de se laisser guider affectivement pour explorer des pensées prometteuses en construction. Cette attitude peut permettre aux enfants de développer ensuite une telle saisie émotive du *kairos* comme disposition durable propice à la pensée autonome.

Conclusion

Le *kairos*, entendu dans une perspective restrictive, est caractérisé, au plan émotionnel, par la surprise, aussi bien pour les enfants que pour la personne qui anime le dialogue, en P4C. Plusieurs traces linguistiques étaient une telle réaction affective : pauses, intonations, rires, etc. Cette surprise peut donner lieu à différentes formes de régulation émotionnelle. La « saisie émotive du *kairos* » désigne l'ensemble composé par cette réaction affective initiale, ses manifestations émotives, ainsi que les émotions spécifiques auxquelles sa régulation émotionnelle donne lieu, telles que communiquées dans l'interaction. Certaines formes de régulation de sa propre surprise par l'animateur ou l'animatrice tendent plutôt à la limiter ou la maîtriser (types 1, 2, 3, 5), ce qui ne permet pas d'explorer le potentiel offert par ce *kairos* pour l'enquête philosophique en cours, mais présente des opportunités quant à d'autres objectifs assignés au dialogue (cf. tableau 1). D'autres formes de régulation émotionnelle, celles relevant du type 4, consistent à rendre explicite la surprise associée au *kairos*, puis à souligner l'opportunité cognitive qu'elle ouvre par une forme d'émerveillement, et enfin à l'élaborer en émotions plus définies utiles pour l'enquête : étonnement, doute. Ce type de saisie émotive du *kairos* est souvent suivi

⁶⁹ V. Delille *et al.*, « La pensée à l'œuvre dans une discussion philosophique : l'écouter, l'entendre, l'exploiter. Former à l'animation par l'observation minutieuse d'une discussion philosophique filmée ».

d'une véritable exploitation du *kairos* pour le raisonnement collectif (type 6), qui se trouve alors situé par rapport aux cheminements de pensée antérieurs et pleinement exploré. Enfin, il arrive que lorsque le *kairos* n'est pas immédiatement reconnu et exploité comme tel par l'adulte (types 1, 2, 3, 5), sa reprise enfantine ultérieure, par la même personne ou autrui, donne finalement lieu à une exploitation pour le raisonnement collectif (type 6), parfois même amenant l'adulte à s'y engager pleinement.

Le rôle de l'expression des émotions dans la saisie du *kairos* avec des enfants peut nous amener à réfléchir sur la place qui leur est accordée dans le dialogue philosophique en général. Ainsi, le soulignage émotif de la disruption serait un acte philosophique donnant à voir certaines dispositions individuelles nécessaires pour penser, cultivées sur le long terme. Dans un vocabulaire lipmanien⁷⁰, l'accueil de sa propre surprise et l'émerveillement devant elle relèvent des dispositions « attentives » et « créatives », et son élaboration en étonnement puis en doute des dispositions « critiques ». L'esthétique collective de l'étonnement nécessaire à la survenue et à la saisie du *kairos* dans le dialogue philosophique avec les enfants relève ainsi de la pensée multidimensionnelle, et nécessite le respect de sa nature socio-cognitivo-émotionnelle. Ni pensée attentive, ni pensée créative ni pensée critique ne sauraient se déployer avec la seule raison individuelle surplombante, et toutes émergent dans l'interaction indistinctement émotive et cognitive.

BIBLIOGRAPHIE

- Baker, Michael J., « Les pédagogies dialogiques : raisonnement, conceptualisation et argumentation », in A. Fournel & J.-P. Simon (Coord.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique*, UGA éditions, à paraître.
- Baker, Michael J. & Bielaczyc, Katerine, "Missed opportunities for learning in collaborative problem-solving interactions.", in J. Greer (Ed.) *Proceedings of AI-ED '95: World Conference on Artificial Intelligence in Education*, AACE, 1995, p. 210-217.
- Caffi, Claudia & Janney, Richard W., "Toward a pragmatics of emotive communication", *Journal of pragmatics*, No.21/1994, p. 325-373.
- Delille, Véronique, Markevitch Frieden, Nathalie, & Jeanmart, Gaëlle, « La pensée à l'œuvre dans une discussion philosophique : l'écouter, l'entendre, l'exploiter. Former à l'animation par l'observation minutieuse d'une discussion philosophique filmée », in J.-P. Simon & M. Tozzi (Coord.), *Paroles de philosophes en herbe*. Editions de l'Université de Grenoble, 2017, p. 239-260.

⁷⁰ M. Lipman, *Thinking in Education*.

- Dewey, John, *La quête de certitude. Une étude de la relation entre connaissance et action*, trad. P. Savidan, Galimard, 2014 (première édition 1929).
- Fournel, Anda & Perret-Clermont, Anne-Nelly, « Quel est le problème du problème ? Une analyse du problème supposé commun dans un atelier philosophique avec des collégiens », in A. Fournel & J.-P. Simon (Coord.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique*, UGA éditions, à paraître.
- Gross, *Handbook of emotion regulation*, Guilford Press, 2007.
- Järvenoja, Hanna & Järvelä, Sanna, "Regulating emotions together for motivated collaboration", In M. J. Baker, J. Andriessen, & S. Järvelä (Eds.), *Affective Learning Together*, Routledge, 2013, p. 162-181.
- Järvenoja, Hanna & Jarvela, Sanna, "Emotion control in collaborative learning situations: Do students regulate emotions evoked by social challenges?", *British Journal of Educational Psychology*, 79/2009, p. 463-481.
- Jorro, Anne, *Professionnaliser le métier d'enseignant*, ESF, 2002.
- Kebir, Yasmine, Boutet, Vincent, Specogna, Antonietta, Saint Dizier de Almeida, Valérie, « Le guidage en DVP : apport de l'analyse interlocutoire et des verbalisations en auto-confrontation », in A. Fournel & J.-P. Simon (Coord.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique*, UGA éditions, à paraître.
- Kohler, Alaric, « Cheminement de pensée des élèves lors de leur schématisation du destin : une analyse de logique naturelle », in A. Fournel & J.-P. Simon (Coord.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique*, UGA éditions, à paraître.
- Lebas-Fraczak, Lidia, « Les enfants font-ils spontanément des synthèses dans les discussions à visée philosophique ? », in A. Fournel & J.-P. Simon (Coord.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique*, UGA éditions, à paraître.
- Lévine, Jacques, « 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, p. 93-107.
- Lipman, Matthew, *Thinking in Education* (2e éd.), Cambridge University Press, 2003.
- Lipman, Matthew, *À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique*, De Boeck Supérieur, 2006.
- Lund, Kristine, Quignard, Matthieu & Shaffer, David W., "Gaining insight by transforming between temporal representations of human interaction", *Journal of Learning Analytics* 4(3)/2017, p. 102-122.
- Markee, Numa, "Emic and Etic in Qualitative Research", in Carol A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Blackwell Publishing Ltd, 2013.
- Pana-Martin, Francine, *Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants en situation d'accompagnement individualisé*, Thèse de sociologie, CNAM, 2015.
- Pierrisnard, Christine, « L'entretien de co-explicitation au service de la recherche collaborative », *Phronesis* 6 (1)/2017, p. 153-165.
- Plantin, Christian, "Emotion and Affect", in Tracy, Karen, Ilie, Cornelia & Sandel, Todd (eds.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*, John Wiley & Sons, 2015.

- Polo, Claire, « Mise en scène argumentative des sujets et régulation émotionnelle en CRP », in A. Fournel & J.-P. Simon (Coord.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique*, UGA éditions, à paraître.
- Polo, Claire, « Les gestes métaphoriques comme construction collective d'analogies cognitives », in A. Fournel, J.-P. Simon, S. Lagrange-Lanaspre, J.-M. Colletta (Coord.), *Philosopher avec les enfants. Fabrique de l'apprendre, fabrique du savoir*, Presses universitaires Blaise-Pascal, 2020, p. 461-484.
- Polo, Claire, "Gesture's Contribution to Collective Metaphorical Thinking in a Community of Philosophical Inquiry", *Studia UBB. Philosophia*, 64 (3)/2019, p. 41-64.
- Polo, Claire, « Jouer le jeu et enfreindre les règles : stratégies d'orientation discursive et argumentation dans une démonstration d'atelier philosophique », in J.-P. Simon & M. Tozzi (Eds.), *Paroles de philosophes en herbe*, Editions de l'Université de Grenoble, 2017, p. 99-118.
- Polo, Claire & Lagrange-Lanaspre, Sandra, "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 (Eds), *A Wide Lens: Combining Embodied, Enactive, Extended, and Embedded Learning in Collaborative Settings: 13th International Conference on CSCL*, (1), 2019, p. 424-431.
- Polo, Claire, Lund, Kristine, Plantin, Christian, Niccolai, Gerald P. (à paraître), Group Reasoning as the Alignment of Self-Identity Individual Footings. In K. Lund, P. Basso Fossali, A. Mazur-Palandre, M. Ollagnier-Beldame (Coord.), *Language is a Complex Adaptive System*. Language Science Press.
- Polo, Claire & Lund, Kristine, "Affective Dialoguing Together: Considering the Socio-Cognitive-Emotional Nature of Collaborative Learning in the Analysis of Educational Interactions", *Symposium Analyzing Educational Dialogues: Integrative and Critical Perspectives*, conférence de l'EARLI, en ligne, 2021.
- Polo, Claire, Plantin, Christian, Lund, Kristine, & Niccolai, Gerald P., "Group emotions in collective reasoning: a model", *Argumentation*, 31(2)/2017, p. 301-329.
- Polo, Claire, Lund, Kristine, Plantin, Christian & Niccolai, Gerald P., "Group emotions: the social and cognitive functions of emotions in argumentation". *IJCSCL* 11 (2)/2016, p. 123-156.
- Polo, Claire, Plantin, Christian, Lund, Kristine & Niccolai, Gerald, P., « Quand construire une position émotionnelle, c'est choisir une conclusion argumentative : le cas d'un café-débat sur l'eau potable au Mexique », *Semen* 35/2013, p. 41-63.
- Roiné, Philippe, « Reprises et représentations du discours de l'élève dans le discours de l'enseignant : un "triple jeu discursif" pendant les Discussions à Visée Philosophique », in A. Fournel & J.-P. Simon (Coord.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique*, UGA éditions, à paraître.
- Scherer, Klaus R., "On the nature and function of emotion: A component process approach", *Approaches to emotion*, 2293(317)/184, p. 293-318.
- Simonneaux, Laurence, « L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable », *Pour*, 2008/3, p. 179-185.

Thiévenaz, Joris, « L'étonnement », *Le Télémaque*, 49/2016, p. 17-30.

Tozzi, Michel, « Une approche par compétences en philosophie ? », *Rue Descartes*, 73(1)/2012, p. 22-51.

Tozzi, Michel, « Le kairos dans une DVDP : une éthique de l'intervention pour l'émergence de sujets pensants », *Diotime* (en ligne) 60/2014 (4).

Wolters, Christopher A., "Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning", *Educational Psychologist*, 38:4/2003, p. 189-205.

POURRAIT-ON CONVAINCRE PLATON DU BIEN-FONDÉ DE LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS ?

SAMUEL NEPTON¹

ABSTRACT. *Could Plato be Convinced by the Merits of Philosophy for Children?*

The exclusion of childhood from the realm of philosophy traditionally dates back to the work of Plato. In his dialogues *Gorgias* and *Republic*, the founder of the Western philosophical tradition argues against a childish practice of philosophy: the search for truth is too serious and complex an undertaking for young people. This has led to a persistent presupposition that still hinders the implementation of the practice of philosophy with children. Our objective with this paper is to show that there is in fact a continuity between P4C and philosophy according to Plato. We present another reading of these Platonic reasons to show that they leave an opening for a playful and democratic approach to philosophy.

Keywords: Plato, P4C, childhood, philosophy, play, care, *Republic*, *Gorgias*.

« Si c'est de la philosophie, alors ce n'est pas pour les enfants,
si c'est pour les enfants, alors ce n'est pas de la philosophie² ».

Quel usage de la philosophie aujourd'hui ? À cette question que pose le présent dossier, une réponse apparaît tout aussi évidente pour certains – tel qu'en témoignent les contributions de ce numéro – que contradictoire pour d'autres : les outils, les méthodes et les objets de la philosophie peuvent servir à enrichir l'éducation

-
- ¹ Doctorant en philosophie de l'éducation et auxiliaire chargé d'enseignement à l'Université Laval, Canada. Membre du Centre Interuniversitaire de Recherche sur la Science et la Technologie (CIRST) de l'UQAM, il est également formateur en philosophie pour enfants auprès de l'Université Laval et de la fondation SEVE formation Canada. E-mail : samuel.nepton.1@ulaval.ca
- ² M. Gagnon, et S. Yergeau, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire: vers une dialogique entre théories et pratiques*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2017, p. 2 – Gagnon et Yergeau mentionnent ici, sans l'endosser, un argument fréquemment soutenu contre la pratique de la philosophie avec les enfants.



par la pratique de la philosophie avec les enfants (PPE). En plus de voir sa popularité et sa demande augmentées en France comme au Québec, de nombreuses études confirment les avantages qui découlent de la pratique du dialogue philosophique en classe : faire émerger un climat bienveillant, améliorer les compétences des jeunes en lecture et en écoute attentive, améliorer leurs performances dans les autres matières scolaires, les entraîner à penser de manière critique, apprendre à penser par et pour eux-mêmes, etc.³.

Cependant, malgré ces bénéfices, la PPE rencontre toujours des oppositions qui l'empêchent de s'implanter de manière répandue dans les salles de classe. Cette résistance provient d'une part du grand public. L'impact des cours de philosophie au Lycée (France) et au Cégep (Québec), souvent perçus comme ennuyeux, obscurs, voire traumatisants, pour certains, contribue à associer le nom de « philosophie » à la complexité, à l'abstraction et à l'inutilité. Il apparaît dès lors déraisonnable, voire impensable, pour un enseignant au primaire, de faire de la philosophie avec des enfants⁴. Cette résistance face à la PPE provient d'autre part de l'institution philosophique elle-même. En France, par exemple, elle s'est montrée hostile à la PPE dès ses balbutiements⁵ et son caractère « philosophique » demeure contesté. Oser prétendre faire de la *philosophie* avec des *enfants* ne revient-il pas, après tout, à en usurper le nom, à en instrumentaliser la visée ainsi qu'à la dévaloriser, la desservir, voire la dénaturer⁶ ?

³ P. K. Murphy. *et al.*, « Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. », *Journal of Educational Psychology*, vol. 101, n°3, 2009, p. 760 ; S. Gorard *et al.*, *Philosophy for Children : Evaluation report and Executive summary*, London, The Education Endowment Foundation (EEF), 2015, p. 3 ; M.-F. Daniel, M. Gagnon et E. Auriac, « Dialogical Critical Thinking in Kindergarden and Elementary School : Studies on the Impact of Philosophical Praxis in Pupils », dans Gregory, M., Haynes, J. et Murriss, K. (dir.). *International Handbook of Philosophy for Children*, New York: Routledge, 2017, p. 236-244 ; E. Auriac-Slusarczyk et H. Maire, « Sur les pas de Lipman, philosophe à l'école. Une histoire scientifique à connaître », dans Fournel, A. *et al.*, *Philosopher avec les enfants. Fabrique de l'apprendre, fabrique du savoir*. Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal, 2020, p. 21-57.

⁴ M. Tozzi et A. Lalanne, « Discussion philosophique en classe et identité professionnelle du professeur d'école débutant », *Tréma*, n°20-21, 2003, p. 4.

⁵ *Ibid.*, p. 3 ; M. Tozzi, « L'émergence des pratiques à visée philosophique à l'école et au collège : comment et pourquoi ? », In: *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°35, 2005, p. 12.

⁶ *Ibid.*, p. 24 ; F. Carraud, « Maternelle : apprendre à donner la parole et à parler aux autres », dans Tozzi, M., *La discussion philosophique à l'école primaire: pratiques, formations, recherche*, Montpellier, CRDP Languedoc-Roussillon, (Collection Accompagner), 2002, p. 81.

Cette résistance à la PPE s'expliquerait ainsi par un paradigme philosophique élitiste dominant⁷ qui présuppose un « âge du philosophe⁸ ». En s'appuyant sur de grands auteurs de la tradition, notamment Descartes et Platon, on soutient que philosopher consiste à *sortir* de l'enfance plutôt qu'à s'y vautrer, qu'enfance et philosophie sont antithétiques⁹. La situation de la philosophie dans les écoles françaises et québécoises illustre très bien l'application de cette conception : la philosophie ne fait son apparition qu'au moment précis où les jeunes entrent dans la majorité, c'est-à-dire lors de la classe terminale (France) ou de l'entrée au Cégep (Québec). En somme, comme l'affirme Galichet, en lui adjoignant ce caractère « terminal » : « [l]a philosophie retrouve alors son statut *platonicien* de science première, de *mathesis universalis*¹⁰ » pour devenir la couronne de l'éducation humaniste.

La référence – presque systématique – à Platon lorsque se pose la question de l'âge du philosophe n'est pas accidentelle. Selon Lipman, l'exclusion de l'enfance de la pratique philosophique à travers l'histoire s'expliquerait précisément par l'influence de Platon et par l'autorité de ses arguments¹¹. En effet, dans la *République*¹² et le *Gorgias*¹³, le père de la tradition philosophique occidentale avance très explicitement des arguments contre une pratique infantine de la philosophie. D'une part, selon le maître de l'académie, la philosophie est une entreprise *sérieuse* qui, lorsqu'elle est entreprise par les enfants comme un jeu¹⁴, entraîne leur adhésion à des postures relativistes et sceptiques condamnables par la cité. D'autre part, elle est une entreprise *complexe* qui, en plus d'exiger un certain naturel qui n'est le propre que d'une poignée d'individus, requiert une grande capacité d'abstraction et des connaissances encyclopédiques qui dépassent largement ce dont disposent

⁷ M. Gagnon et S. Yergeau, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire*, p. 25.

⁸ M. Tozzi, « Faire philosopher les enfants constats, questions vives, enjeux et propositions », *Diogène*, vol. 224, n°4, 2008, p. 63 ; M. Tozzi, « L'émergence des pratiques à visée philosophique à l'école et au collège : comment et pourquoi ? », p. 12.

⁹ *Ibid.*, p. 64.

¹⁰ F. Galichet, « Préface : Interroger philosophiquement cette pratique », dans Tozzi, M., *La discussion philosophique à l'école primaire : pratiques, formations, recherche*, Montpellier, CRDP Languedoc-Roussillon, (Collection Accompagner), 2002, p. 3 – nous soulignons.

¹¹ M. Lipman, *Philosophy goes to school*, Temple University Press, 1988, p. 12.

¹² Platon, « République », dans *Platon: œuvres complètes*, Paris, Flammarion, 2011, p. 1481-1792.

¹³ Platon, « Gorgias », dans *Platon: œuvres complètes*, Paris, Flammarion, 2011, p. 415-510 – nous nous concentrerons spécifiquement sur ces deux dialogues dans cet article parce qu'en plus d'aborder explicitement la question de la pratique infantine de la philosophie, ces textes sont considérés comme ses dialogues éthiques et éducatifs principaux. P. Shorey, *What Plato said*, Chicago, University of Chicago Press, (Phoenix books), 1965, p. xlviii.

¹⁴ Il est à noter que le jeu était considéré comme le propre de l'enfance et cela se voit dans les mots eux-mêmes : les différents termes en grec ancien pour « jeu » (παιδιά, παιδεία, etc.) ont tous pour racine le terme « παῖς » (*pais*) signifiant « jeune enfant ».

les enfants. Dans son geste fondateur, Platon aurait donc élevé la philosophie, en tant que recherche sérieuse et complexe d'une vérité rationnelle et abstraite, à un niveau « supérieur », à la portée d'une élite et donc loin de l'atteinte des enfants.

Dès lors, si l'on désire surmonter les obstacles qui minent le déploiement de la PPE à l'école, il nous apparaît nécessaire de prendre un pas de recul par rapport à cette conception élitiste de la philosophie, c'est-à-dire d'amener à la fois le grand public et les philosophes à reconnaître la philosophie comme étant *utile et accessible à tous*. Il nous faut repenser ce qu'est philosopher, pourquoi le faire, comment le faire et avec qui. Mais, comme nous le verrons, ce changement nous demande moins de rompre avec Platon que de le retrouver au-delà de l'image un peu caricaturale qui nous est parvenue.

Notre objectif avec cet article est de concilier la conception que se faisait Platon de la philosophie avec la PPE, de telle sorte que celle-ci puisse légitimement revendiquer le nom de « *philosophie pour enfants* ». Pour ce faire, il nous faut toutefois faire un retour sur le sens effectif des arguments platoniciens à l'encontre de la pratique infantine de la philosophie. Notre hypothèse à ce sujet est la suivante : non seulement Platon ne serait pas opposé à la pratique de la PPE, mais il y existe au contraire une ouverture chez ce dernier pour une pratique ludique et démocratique de la philosophie. Pour défendre cette thèse, nous présenterons en premier lieu les raisons avancées par Platon visant à exclure l'enfance du domaine philosophique, à savoir qu'il s'agit d'une entreprise trop sérieuse et trop complexe pour la jeunesse. En second lieu, nous proposerons notre interprétation de ces raisons. Nous avancerons l'idée selon laquelle Platon ne s'oppose pas à la pratique infantine de la philosophie *en elle-même*, mais à une pratique de la philosophie qui la réduirait à l'exercice de techniques rhétoriques et argumentatives avec lesquelles soutenir ou critiquer n'importe quelle position, au détriment de la recherche de ce qui est meilleur. Puis, dans un troisième temps, nous présenterons la philosophie platonicienne comme entreprise visant moins la recherche de la vérité que l'harmonisation de son système de croyances, de valeurs et d'actions. Ce changement permet de la présenter comme étant non pas la chasse gardée de quelques élites, mais comme une activité ouverte et utiles pour tous. Nous terminons sur une brève présentation de la continuité entre la PPE et les thèses platoniciennes.

1. L'exclusion platonicienne de l'enfance : les raisons contre une pratique infantine de la philosophie

Il y existe principalement deux grandes raisons pour lesquelles Platon met en garde ses lecteurs contre une pratique infantine de la philosophie : 1) la pratique philosophique est une entreprise *sérieuse* qui, lorsqu'elle est entreprise

par les enfants comme un jeu, engendre la corruption de ces derniers en les amenant à tenir une posture relativiste et sceptique ; 2) la philosophie véritable, en tant qu'intellection du bien, est une entreprise *complexe* qui exige des capacités intellectuelles, des connaissances encyclopédiques et des expériences de vie qui dépassent largement ce dont disposent les enfants. Dans l'optique de présenter la véritable portée de ces arguments, nous nous attarderons dans cette section à présenter la réflexion et le contexte sur lequel reposent ces raisons platoniciennes.

1.1 La philosophie est une entreprise sérieuse : le danger du jeu

La première raison pour laquelle Platon s'opposerait à une pratique comme celle de la PPE trouve ses fondements dans les dialogues que sont la *République* et le *Gorgias*. Dans ce dernier, Calliclès, l'interlocuteur principal de Socrate, avance l'argument selon lequel seuls les enfants devraient avoir le droit de philosopher, et ce, parce que la philosophie est naturellement liée à l'enfance : elle est quelque chose qui *convient* à l'enfant, tout comme le babillage convient au bébé et que la politique convient à l'adulte¹⁵. Calliclès conçoit donc la philosophie comme une *paideia* (παιδεία), c'est-à-dire comme un jeu enfantin, qui est l'apanage des enfants libres. Il affirme à cet effet qu'elle est : « une chose charmante, à condition de s'y attacher modérément, quand on est jeune ; mais si on passe plus de temps qu'il ne faut à philosopher, c'est une ruine pour l'homme¹⁶ ». La philosophie aurait ainsi une utilité *formative* ou *éducative* pour les enfants, mais dont les effets doivent être équilibrés par la pratique de la politique, car ceux qui s'y adonnent trop longtemps ou trop intensément deviennent ignorants des lois, des us et des coutumes de leur cité : la philosophie empêcherait ainsi de devenir « un homme bien vu¹⁷ » et accablerait de ridicule ses adeptes.

En outre, cette corruption de la jeunesse engendrée par la philosophie et s'exprimant par « une sorte de mépris des lois¹⁸ » est reconnue par Platon lui-même et représentait une distance prise par ce dernier face à la fameuse « méthode socratique ». Si poser directement des questions philosophiques profondes et ardues aux enfants stimule leur pensée et engendre leur réflexion, cela effrite leurs fondements moraux¹⁹. Cet argument se voit réitéré dans la *République* et justifie en partie l'argument de Socrate voulant que, lors de l'éducation des gardiens

¹⁵ Platon, « Gorgias », 485c-d, p. 460.

¹⁶ *Ibid.*, 484c, p. 459.

¹⁷ *Ibid.*, 484d, p. 459.

¹⁸ Platon, « République », 537e, p. 1704.

¹⁹ Platon et P. Shorey, *The republic II*, Cambridge (Mass.) London, Harvard university press W. Heinemann, (Plato 5-6), 1982, p. xxxviii.

s'échelonnant sur 50 ans, ce ne soit qu'à partir de l'âge de 30 ans qu'ils pourront être introduits à l'art de la dialectique, de la discussion argumentée. Par ailleurs, en plus de couronner la formation des adultes, cet apprentissage de la philosophie ne sera accordé qu'à ceux « qui seront constants dans les études, constants également à la guerre et dans autres devoirs prescrits par la loi²⁰ » afin de s'assurer de leur indéfectible respect envers la constitution politique.

Dès lors, cet effet corrompateur de la philosophie peut s'expliquer par sa vocation à examiner les croyances que nous tenons, et conséquemment par l'aptitude qu'elle développe pour remettre en question les traditions, les croyances et les coutumes transmises par la famille et la société. Platon dessine dans l'extrait suivant le portrait d'un individu qui rencontre un philosophe corrompu par cette vocation critique excessive :

< [Q]u'arrivera-t-il > si on vient poser la question suivante à quelqu'un qui se trouve dans cette situation : « Qu'est-ce que le beau ? » <Qu'arrivera-t-il > si, ayant répondu ce qu'il a entendu de la bouche du législateur, sa parole se trouve réfutée et si, en ne cessant de le réfuter de mille manières, on le renvoie à l'opinion que ce qu'il a nommé tel n'est aucunement plus beau qu'il n'est honteux ; et si ensuite on fait de même pour ce qui est juste, pour ce qui est bon, et pour ce qu'il tenait le plus en estime : après cela, crois-tu que son attitude à l'égard de ces valeurs sera faite de vénération et de soumission respectueuse ? – Il est fatal, dit-il, qu'il ne les vénérera, ni ne leur obéira plus autant²¹.

Ainsi, un individu voyant toutes ses conceptions à propos du beau, du juste et du bon, se faire réfutées par un individu corrompu par la philosophie, faute de pouvoir les défendre comme les gardiens philosophes de qui ils tenaient ces conceptions, sera inévitablement détourné du chemin de la vie bonne pour se diriger au contraire vers les pratiques qui *flattent* l'âme, c'est-à-dire vers les pratiques qui visent le seul *plaisir* sans égard pour ce qui est vrai et bien : pratiques que les gens réfléchis répugnent. Afin d'éviter d'engendrer de tels esprits malins, aussi nuisibles pour eux que pour les autres, la dialectique ne devrait être entreprise que sous d'extrêmes précautions, et c'est pourquoi Platon demande :

[N]'est-ce pas déjà une précaution importante que *d'empêcher qu'ils n'y goûtent quand ils sont jeunes ?* Je pense en effet que tu t'es rendu compte que les très jeunes gens, lorsqu'ils goûtent pour la première fois aux dialogues argumentés, en font mauvais usage, comme s'il s'agissait de *jeux d'enfants*. Ils y recourent sans cesse dans le seul but de contredire et, en imitant ceux qui les réfutent, ils en réfutent eux-mêmes d'autres, se réjouissant comme de jeunes chiens à tirer et à mettre en pièces par la parole ceux qui se trouvent dans leur entourage²².

²⁰ Platon, « République », 537d, p. 1704.

²¹ *Ibid.*, 538d-e, p. 1705.

²² *Ibid.*, 539b, p. 1705-1706 – nous soulignons.

En somme, la première raison selon laquelle Platon s’opposerait à la pratique de la philosophie pour enfants repose sur cette idée selon laquelle la philosophie serait une entreprise sérieuse qui ne vise pas à atteindre le plaisir, mais la vérité, et qu’il faut donc attendre que les enfants aient atteint la maturité nécessaire avec laquelle aborder les questions les plus importantes avec le sérieux qu’elles exigent ; seul « [l’homme mûr] cherchera à imiter celui qui désire dialoguer afin d’examiner le *vrai* plutôt que celui qui s’amuse à contredire pour le seul plaisir du *jeu*²³ ». La pratique de la philosophie, lorsqu’elle est pratiquée par des enfants comme un jeu, les entraînerait ainsi sur la voie du scepticisme et du relativisme, postures méritant le mépris de leur entourage.

1.2 La philosophie est une entreprise complexe : l’élitisme de la pratique

Hannu Juuso, dans son article « Ancient Paideia and Philosophy for Children », a tenté de montrer que les arguments de Platon contre la pratique du dialogue philosophique avec les enfants étaient pertinents en référence à une certaine conception de l’enfance, des *pais* (παις), qui était, à l’époque, essentiellement négative²⁴. Toutefois, cet argument ne prend pas en compte l’idée selon laquelle, si Platon affirme qu’il nous faut éloigner les enfants de la philosophie pour les prémunir du scepticisme et du relativisme, c’est plus fondamentalement en raison du fait qu’il faut en interdire la pratique à *tous ceux dont le naturel est impropre* à la complexité intellectuelle qu’elle exige : enfants comme adultes. La seconde raison pour laquelle Platon s’opposerait à la pratique de la PPE consiste ainsi en cette idée que la philosophie véritable demande une sagesse et des connaissances qui dépassent les capacités des enfants, voire de la majorité de la population.

L’argument de la complexité de la philosophie est spécifiquement abordé par Platon dans la *République*, une œuvre portant sur le genre politique et plus précisément sur la question de la *justice*. Au sein de la cité idéale que dessine progressivement le dialogue, Platon présente la philosophie comme n’étant pratiquée de droit que par une petite élite de la population, les gardiens, et qui, grâce à leur sagesse, peuvent légitimement diriger la cité. En effet, lors de cette enquête portant sur ce qu’est la justice, Socrate arrive à la conclusion que : « s’occuper de ses tâches propres, pour peu que cela en vienne à se produire selon une modalité particulière, c’est cela la justice²⁵ ». Une cité ne sera donc juste que lorsque chacune des fonctions qu’elle exige sera entreprise par des individus *dont le naturel correspond à cette tâche*.

²³ *Ibid.*, 539c, p. 1706 – nous soulignons.

²⁴ Hannu Juuso, « Ancient Paideia and Philosophy for Children », *Thinking : The Journal of Philosophy for Children*, Vol 14, No 4, 1999, p. 14 – par « *pais* », on référerait alors au jeune enfant, voire parfois au niais ou au jeune esclave.

²⁵ Platon, « *République* », 433b, p. 1596.

La production des biens et des services, par exemple, sera exécutée par la grande majorité des gens, c'est-à-dire tous ceux qui apprécient particulièrement les plaisirs des muses, de la cuisine et de la chair. Cette classe sociale est ainsi l'équivalent pour la cité de la partie *désirante* de l'âme humaine²⁶. Inversement, l'organisation et la gestion de la vie publique devront être déléguées aux quelques individus dont le naturel est le corollaire de la partie *rationnelle* de l'âme. C'est grâce à ce naturel qu'ils sont destinés à l'amour de la sagesse qui est la condition absolument nécessaire pour accéder à la vérité, c'est-à-dire au savoir des modèles idéaux et parfaits avec lesquels guider les individus et la cité pour les maintenir sur le chemin de la vie bonne. De fait, en fonction de ce principe de justice, toute la légitimité du pouvoir des gardiens repose sur cette possession des modèles parfaits à imiter afin de produire des lois et des arrangements qui suivront au mieux le beau, le juste et le bon²⁷.

Toutefois, si le naturel est nécessaire pour devenir un gardien, il n'est pas suffisant. Le rôle de gardien, s'il n'est pas en théorie plus important que les autres métiers, demande néanmoins beaucoup plus d'attention, de temps et d'effort en pratique que toute autre occupation. C'est pourquoi une partie importante de la *République* porte sur l'éducation qu'il faut dispenser aux enfants et aux adultes de telle manière qu'ils acquièrent une véritable *science*, c'est-à-dire une détention parfaite de la vérité, de la connaissance de ce qui est²⁸, des formes si caractéristiques de l'idéalisme platonicien. Pour y parvenir, les individus devront entreprendre une longue ascension à travers tout un ensemble d'enseignements propédeutiques – gymnastique, musique, mathématiques, géométrie, astronomie, etc. – afin d'atteindre la dialectique^{29 30} trônant

²⁶ La *République* commence avec l'hypothèse – hypothèse qui sera confirmée par la suite par Socrate – que l'âme de la cité et l'âme de l'individu possèdent les mêmes parties, en genre et en nombre, ainsi que la même structure. La justice y est donc présente de la même manière (368e-369a, p. 1527).

²⁷ Platon, « République », 488a-485a, p. 1649.

²⁸ *Ibid.*, 476e-477b, p. 1644.

²⁹ La dialectique (*dialesgethai*) chez Platon est un synonyme de la philosophie *en général* : l'activité même qu'est connaître consiste à *dialoguer*, à poser des questions et à y répondre. Cela peut se faire avec un interlocuteur, mais également seul : la pensée étant le dialogue de l'âme avec elle-même (Platon (2011), « Théétète », dans Luc Brisson (dir.), *Oeuvres complètes*, Paris, Flammarion, p. 1949). Cette conception diffère chez Aristote où dialectique et philosophie sont distinctes. Comme il l'écrit dans *Métaphysique* : « la [...] dialectique se préoccupe des mêmes objets que la philosophie, mais elle diffère de la dialectique dans la nature des facultés requises [...] La dialectique est seulement critique alors que la philosophie prétend savoir » (Aristote, « Metaphysics », dans McKeon, R. *The basic works of Aristotle*, Random House, New York, 1941, Bk. IV : CH. 2, p. 735, 1004b22-6). La dialectique serait ainsi liée au contexte dialogique, comme chez Platon, parce qu'elle a pour but de *convaincre* ou de *critiquer* autrui, alors que la philosophie serait plutôt une recherche plus personnelle de la vérité.

³⁰ Selon Dixsaut, lorsque Platon décrit la dialectique (et donc la philosophie) comme étant la science ultime dans le chapitre VII de la *République*, il y réfère alors par l'expression « *hè dialektikè* », un terme qu'on ne retrouve que deux fois dans toute son œuvre. Selon Dixsaut, il s'agit ici d'un indice selon lequel Platon ne pensait pas vraiment ce qu'il écrivait (Dixsaut, M., *Métamorphoses de la*

au sommet, telle « une pierre de fâche³¹ », point culminant de la conversion du regard de l'âme. Il s'agit effectivement d'une *conversion*, car tout ce qui n'est pas dialectique n'est pas science : fonctionnant à l'aide d'hypothèses – c'est-à-dire de conjonctures – tout autre discipline que celle-ci progresse à l'aide d'un mélange de vrai et de faux, d'être et de non-être. L'éducation du gardien doit donc lui apprendre comment se libérer des hypothèses, comment surpasser ce mode de pensée pour fonctionner grâce à l'*intellection*³² et atteindre ainsi le principe de toute chose. C'est ainsi que

Quand ils auront atteint cinquante ans, ceux d'entre eux qui auront triomphé de ces épreuves [...], il faudra les mener vers le but final et les forcer, en relevant la vision de leur âme, à porter leur regard en direction de ce qui procure à toutes choses la lumière : en contemplant le bien lui-même et en ayant recours à lui comme à un modèle, *ils ordonneront la cité et les particuliers comme ils se sont ordonnés eux-mêmes*, pendant tout le reste de leur vie, chacun à son tour³³.

L'objectif ultime des gardiens, qui se confond avec celui de la philosophie, consiste en définitive à saisir par l'intellection la plus haute de toutes les formes : le Bien, le terme de l'intelligible³⁴. « [I]l s'agit d'une ascension vers ce qui *est*, ascension que nous affirmons être *la vraie philosophie*³⁵ ».

C'est cet argument de la *République* qui orientera la tradition philosophique occidentale comme étant une quête de *vérité* pour laquelle le philosophe doit se dédier corps et âme en développant un regard capable de percer les illusions du monde³⁶. Cette recherche de la vérité, d'une effarante complexité, demande des connaissances encyclopédiques afin d'être capable de s'élever vers les principes

dialectique dans les dialogues de Platon, Paris, J. Vrin, (Bibliothèque d'histoire de la philosophie), 2001, pp. 57-72). Ce statut accordé à la dialectique dans la *République* serait contextuel : il découlerait de la recherche déployée qui, croyons-nous, est essentiellement de l'ordre de la description d'un idéal inatteignable, voire du mythe.

³¹ Platon, « République », 534e, p. 1700-1701.

³² L'intellection représenterait dans la *République* la plus haute fonction de l'âme rationnelle en tant qu'elle est l'organe de la saisie des formes idéales. À cet effet, si le Bien ne peut être qu'intelligé – saisi et non déduit –, c'est parce que s'il était déduit, il serait alors connu par des principes (proportion, vérité, beauté, etc.) autres que lui-même, pourtant la cause explicative ultime, d'où cette idée qu'il faut « relever la vision de [son] âme » et « porter le regard » plutôt que déduire.

³³ Platon, « République », 540a-b, p. 1706-1707 – nous soulignons. Il est important de noter que les gardiens *ordonnent* autant la cité que les individus, car ce point sera essentiel afin de comprendre la conception de la philosophie comme étant une harmonisation ou pratique du soin.

³⁴ Platon, « République », 532a-b, p. 1698.

³⁵ *Ibid.*, 521c, p. 1686 – nous soulignons.

³⁶ Même dans la tradition aristotélicienne, la philosophie vise la saisie de l'*eidōs*, de la substance : le savoir certain étant la saisie de ce qui est, de ce qui demeure permanent au-delà de l'illusoire et du changeant.

abstraites qui sont universelles et qui participent de ces connaissances. Les enfants, bien évidemment, s'ils peuvent témoigner d'une certaine ferveur spirituelle, n'accèdent aux facultés intellectuelles requises que bien trop tardivement – voire tout simplement jamais, comme la majorité de la population – pour prétendre philosopher, c'est-à-dire pour convertir leur regard vers la lumière³⁷. C'est donc en définitive parce que la philosophie représente une activité sérieuse, potentiellement dangereuse pour le caractère moral des enfants, et extrêmement complexe – la plus complexe de toutes – que Platon aurait exclu l'enfance du domaine philosophique.

2. Pour une éventuelle pratique enfantine de la philosophie chez Platon ?

Si de tels arguments ont contribué à forger la conception philosophique de la tradition occidentale et à exclure les enfants de sa pratique, nous croyons toutefois qu'une autre lecture de Platon est possible : une lecture qui non seulement réhabiliterait les enfants au sein de cette pratique, mais qui en reconnaîtrait *la nécessité pour tous*. Pour présenter cette thèse, nous montrerons dans les prochaines sous-sections comment : 1) Platon ne s'oppose pas au caractère ludique de la philosophie, mais à sa réduction à des techniques rhétoriques et sophistiques ; 2) l'atteinte de la vérité représente à la fois un modèle idéal impossible en pratique et un moyen, un but théorique, dans l'atteinte du but pratique de la philosophie qui est de soigner son âme³⁸.

2.1 La philosophie est une activité sérieuse ; le jeu aussi

Il est vrai que Platon s'oppose aux individus qui ne prennent pas la philosophie au sérieux, c'est-à-dire qui l'aborde comme un *jeu* visant le plaisir. Est-ce dire qu'une pratique discursive et réflexive qui serait agréable, plaisante, voire ludique, telle que souhaite l'être, à de nombreux égards, de nombreuses pratiques en PPE, irait ainsi à l'encontre du lègue platonicien et ne saurait être qualifiée de philosophique ? Nous ne le croyons pas, et ce, pour deux raisons.

³⁷ *Ibid.*, 441a-b, p. 1606.

³⁸ Delcomminette a proposé le terme d'« agathologie » (science du Bien) chez Platon afin de rendre compte de cette unité de la philosophie indissolublement théorique et pratique, au contraire d'Aristote qui avancerait une distinction entre la dialectique (contredire, critiquer – but pratique) et la philosophie (recherche de la vérité – but théorique). S. Delcomminette et Plato, *Le Philèbe de Platon: introduction à l'agathologie platonicienne*, Leiden Boston, Brill, (Philosophia antiqua), 2006.

En premier lieu, nous croyons que Platon reconnaît le jeu comme étant non seulement une composante essentielle de l'éducation des enfants, mais comme étant une *propédeutique nécessaire* à la philosophie. Pour s'en convaincre, il nous faut mentionner que l'éducation chez le philosophe commence par le fait de *marquer* l'âme des enfants. L'âme doit recevoir des *empreintes* provenant des activités saines (musique et gymnastique) et des grands principes (beau, juste, bien, loi, etc.) : il faut donner l'amour à l'enfant de ces choses avant même qu'il ne puisse savoir *pourquoi* elles méritent d'être aimées³⁹. Une fois éveillée, la raison, trouvant son âme semblable aux choses belles, vraies et justes, saura alors les reconnaître. L'enfance est donc une période absolument cruciale : non seulement les empreintes appliquées lors de cette période marquent plus facilement et plus profondément l'âme, mais de telles empreintes, lorsqu'elles arrivent si tôt dans la vie des individus, gouverneront par la suite la direction générale de celle-ci⁴⁰. Nous pourrions résumer ce principe platonicien par cette idée que nos expériences enfantines forgent dans une large mesure nos préférences, nos habitudes et nos attitudes.

Nous pouvons conclure de ce principe que l'éducation des enfants doit se faire de telle manière que la philosophie puisse laisser une impression durable sur ces derniers. Trop souvent, affirme Platon, les individus s'en détournent parce que même ceux qui l'ont reconnu comme une belle chose ne lui accordent qu'une pratique toute secondaire et vouée inexorablement à disparaître⁴¹. De fait, alors même qu'en 539b de la *République*, Platon affirme que les jeunes doivent être tenus éloignés de la philosophie⁴², il fait néanmoins dire à Socrate que « [q]uand ils [les gardiens] sont des enfants et des jeunes gens, il faudrait qu'ils s'engagent dans une formation et dans une philosophie [*φιλοσοφία, philosophia*] qui soient propres à la jeunesse⁴³ ». Cette philosophie propre à la jeunesse aura, affirmons-nous, le statut d'une *paideia*, c'est-à-dire d'un jeu, d'une activité amusante et libre, et ce, parce qu'aucune impression durable ne peut s'appliquer à l'âme si elle est imposée

³⁹ Platon, « République », 377a-b, p. 1537 – l'âme humaine, lorsqu'elle est jeune et tendre, représente ainsi une sorte de cire dans laquelle il est possible d'y faire des impressions. On retrouve cette même idée notamment dans le dialogue du « Théétète », 191d.

⁴⁰ Platon, « République », 536c-e, p. 1702-1703.

⁴¹ *Ibid.*, 497e-498c, p. 1663-1664 – Brenfier rapporte un phénomène semblable lorsqu'il affirme que : « [c]'est en ce sens que cette pratique [la PPE] se doit de s'installer très tôt chez l'enfant, à défaut de quoi il est à craindre que la vie de la pensée n'en vienne ultérieurement à se concevoir comme une opération périphérique, extérieure à l'existence, phénomène que l'on observe très souvent dans l'institution philosophique et dans l'enseignement en général ». O. Brenfier, « La philosophie en maternelle », dans Tozzi, M. (2002), *La discussion philosophique à l'école primaire : pratiques, formations, recherche*, Montpellier, CRDP Languedoc-Roussillon, (Collection Accompagner), p. 92.

⁴² *Id.* NBP 22.

⁴³ Platon, « République », 498b, p. 1664.

par la force⁴⁴ : « quand tu formes les enfants dans ces matières, fais-le plutôt en jouant⁴⁵ ». Une philosophie sous forme de jeu nous apparaît ainsi comme une étape essentielle pour la formation des gardiens chez Platon⁴⁶, voire ultimement de tous, tel que nous l’aborderons dans la prochaine section.

En second lieu, nous arguons que si Platon ne s’opposait pas à faire de la philosophie un jeu, c’est également parce que le jeu ne s’oppose pas nécessairement à ce qui est sérieux. Comme le souligne Shorey, « Platon lui-même ne prétend pas que la recherche sérieuse de la vérité nous empêche de marier la plaisanterie à la sincérité, et le sérieux à l’ironie⁴⁷ ». On retrouve à cet effet plusieurs occurrences dans ses dialogues où la recherche se marie au jeu. C’est le cas notamment dans le *Timée* où la science du monde physique est explicitement décrite en termes de « jeu » (παιδεία, *paideia*)⁴⁸, ainsi que dans la *République* elle-même où Socrate, en plein dialogue avec Glaucon, affirme que : « [j]’avais oublié, dis-je, que nous étions en train de jouer [ἐπαίζομεν, *epaizomen*], et j’ai parlé avec un peu d’emphase⁴⁹ ». Si la dialectique pure (ou professionnelle) est aride et sévère, il est possible toutefois de s’engager dans un dialogue utile et spirituel, tel que la création d’un mythe philosophique, qui soit également ludique⁵⁰.

En fait, ce contre quoi nous met en garde Platon, comme présenté par l’argument de la section 1.1, ce n’est pas la philosophie pratiquée comme jeu *per se*, mais plutôt la réduction de cette dernière à des débats visant uniquement la victoire d’un interlocuteur sur un autre, ou bien le simple plaisir. Lorsque Calliclès reconnaît dans le *Gorgias* que la philosophie peut avoir une utilité éducative, il fait référence à l’utilisation de la philosophie comme d’un exercice visant l’apprentissage de techniques argumentatives permettant de critiquer ou de défendre n’importe quelle position et d’obtenir conséquemment le pouvoir et les honneurs en politique, tel qu’il s’en vante par ailleurs auprès de Socrate⁵¹. La corruption philosophique de

⁴⁴ *Ibid.*, 536e, p. 1703.

⁴⁵ *Ibid.*, 536e-537a, p. 1703.

⁴⁶ Shorey souligne comment, chez Platon, le naturel des enfants se révèle à travers le jeu (p. 189). De fait, il est raisonnable d’affirmer que les futurs dialecticiens seront reconnus comme tels à l’aide de jeux qui auront une teneur philosophique. P. Shorey, *What Plato said*, Chicago, University of Chicago Press, (Phoenix books), 1965.

⁴⁷ Platon et P. Shorey (1982), *The republic II*, p. xxxiii.

⁴⁸ Platon, « Timée » dans *Platon: œuvres complètes*, Paris, Flammarion, 2011, 59c-59d, p. 2018.

⁴⁹ Platon, « République », 536c, p. 1702 – la racine de « ἐπαίζομεν » est *παίζω*, c’est-à-dire « jouer comme un enfant » ou « le sport ».

⁵⁰ Platon et P. Shorey, *The republic I*, Cambridge (Mass.) London, Harvard university press W. Heinemann, (Plato 5-6), 1982, p. xxxii.

⁵¹ A. Séguy-Duclot, *Platon : l’invention de la philosophie*, Paris, Belin, (Le chemin des philosophes), 2014, p. 199.

la jeunesse – le scepticisme et le relativisme – découle de la pratique philosophique lorsque celle-ci est essentiellement axée sur la joute ou sur le débat, c'est-à-dire lorsqu'elle est pratiquée comme activité où chaque individu doit s'entraîner à défendre la position qui lui est assignée, et ce, *sans égard à sa propre croyance*. Lorsqu'on réduit la philosophie à des techniques rhétoriques et argumentatives, elle se classifie alors comme ce que Platon désigne dans le *Gorgias* du nom de « savoir-faire » ou de « *flatterie* » : « elle vise à l'agréable *sans souci du meilleur*⁵² ». C'est ce souci pour ce qui est meilleur qui représente le critère avec lequel nous pouvons distinguer la critique pour le seul plaisir de critiquer, celle qui entraîne l'apathie, le relativisme et donc de potentielles crises politico-sociales importantes⁵³, de la critique qui s'inscrit au contraire dans une *recherche* et dont la fonction est de s'assurer de la véracité de ses fondements, de ses critères, de ses raisonnements et de sa méthode. C'est pourquoi Socrate se montre si insistant envers Calliclès lorsqu'il dit :

[A]u nom du dieu de l'amitié, Calliclès, ne crois pas que tu aies le droit de t'amuser à mes dépens, et ne réponds pas au hasard, en disant n'importe quoi *de contraire aux opinions que tu as* ! Ne prends pas non plus tout ce que je dis *comme si je ne pensais qu'à m'amuser* ! En effet, ne vois-tu pas que le sujet dont nous sommes en train de discuter est justement la question qu'un homme, *aussi peu de raison ait-il*, devrait prendre le plus au sérieux ! Quel genre de vie faut-il avoir ?⁵⁴

Tout individu doté d'« aussi peu de raison » – et donc, croyons-nous, les enfants également – devrait donc prendre au sérieux cette question et tenter, de manière courageuse et franche d'y répondre, ce qui implique de véritablement s'engager tout entier dans la recherche et dans l'examen philosophique.

En somme, nous croyons que sur la question du sérieux, Lipman a raison d'affirmer que Platon n'interdit pas la philosophie aux enfants comme telles : « [c]e qui rendait la rhétorique et la dialectique classiques dangereuses pour les enfants, c'était la séparation qu'elles engendraient entre la technique et la conviction⁵⁵ ». Nous pouvons aisément comprendre comment des philosophes uniquement dirigés par l'intention de gagner à tout prix ou de s'amuser de la confusion d'autrui sans égard pour ce qui est vrai peuvent s'attirer la honte et les mépris de leurs concitoyens, « abusant sans cesse les uns des autres, et trouvant plaisir à la querelle

⁵² Platon, « *Gorgias* », 465a, p. 435.

⁵³ M. Hilfiger, « Platon : la pensée, dynamique du soin », *ERES - Le Coq-héron*, vol. 3, n°206, 2011, p. 23.

⁵⁴ Platon, « *Gorgias* », 500b-c, p. 479.

⁵⁵ M. Lipman, *Philosophy goes to school*, p. 14.

en fabriquant sans arrêt des arguments qu'ils dirigent contre les personnes⁵⁶ ». Si Platon évoque ainsi la possibilité d'une pratique philosophique appropriée à la jeunesse, celle-ci devrait donc marier un caractère ludique et agréable donnant aux enfants l'amour de cette pratique, et le souci de la recherche afin de leur enseigner comment améliorer la vie qui est la leur.

2.2 *L'art de la philosophie : soin et harmonie*

Nous soutenons ainsi qu'il serait possible d'endiguer la corruption de la jeunesse en initiant les enfants à la philosophie à l'aide d'une approche plus holistique⁵⁷ que sa réduction à des techniques rhétoriques et argumentatives. Cependant, on pourrait nous rétorquer que ce raisonnement ne permet pas de réfuter la seconde raison platonicienne qui s'opposerait à une pratique comme la PPE : la philosophie demande des connaissances encyclopédiques, une force de raisonnement et des expériences qui sont hors de la portée des enfants. Dès lors, vis-à-vis de cette deuxième raison, nous affirmons que les connaissances encyclopédiques, la profondeur de la réflexion et l'expérience ne sont des prérequis que pour une *certaine* conception de la philosophie chez Platon : la philosophie comme intellection de la vérité et gouvernance de la cité. Or, il est tout à fait possible de philosopher de manière plus « personnelle », et ce, pour *qui que ce soit*. Pour justifier cet argument, il nous faut d'abord présenter notre conception de la philosophie platonicienne afin d'exposer, selon nous, en quoi celle-ci ne peut pas se résumer par la seule recherche de la vérité. Nous avançons comme hypothèse que la recherche de la vérité n'est pas le seul but de la philosophie : elle semble même être davantage un moyen.

En premier lieu, pour éclairer ce qu'est philosopher, réitérons la critique avancée par Socrate dans le *Gorgias* vis-à-vis de la rhétorique : elle n'est pas un art, mais une flatterie parce que les arts – la médecine, la maçonnerie, l'artisanat, etc. – peuvent fournir une justification rationnelle qui explique pourquoi l'état d'un objet ou d'une personne est supérieur à un autre. Cette justification s'appuie sur un critère qui, pour Platon, est de l'ordre du *modèle*, de l'idéal à atteindre⁵⁸ : si le maçon produit de bonnes maisons, c'est parce qu'il peut travailler en s'aidant de son savoir de ce qu'est une bonne maison. Or, tel que mentionné précédemment, il est important pour Platon d'ancrer la philosophie dans une recherche de ce qui est *meilleur* et donc de pouvoir justifier la supériorité d'un état sur un autre. Ce

⁵⁶ Platon, « République », 500b, p. 1666.

⁵⁷ Par « approche holistique », nous signifions le fait d'aborder la philosophie comme un tout, plutôt que de le faire par ses parties, ici, par sa seule dimension critique. Nous aborderons plus en détail ce que cela signifie pour la philosophie enfantine dans la section 3.

⁵⁸ P. Shorey, *What Plato said*, p. 99.

souci du meilleur permet donc de classer la philosophie comme relevant davantage de l'art que du savoir-faire, d'autant qu'elle vise également à « produire » un certain résultat : l'harmonie de l'âme⁵⁹.

En effet, il est d'autant plus clair que la philosophie chez Platon tient de l'art lorsqu'on regarde les nombreuses analogies platoniciennes entre la philosophie et la médecine⁶⁰. L'une des comparaisons centrales de cette pensée est la suivante : la maladie est au corps ce que l'injustice est à l'âme⁶¹. Effectivement, Platon comprenait la maladie comme étant un déséquilibre de l'organisme engendré par un agent extérieur, tel qu'un événement tragique, une blessure ou une affliction. Devant ce problème, l'individu se devait de réagir, d'interroger son état afin de le modifier, superficiellement ou essentiellement, pour surmonter ce trouble. Nous pouvons ainsi définir la maladie comme un *déséquilibre* de l'ordre naturel du corps sain⁶², or c'est précisément ce en quoi consiste l'injustice vis-à-vis de l'âme. Comme mentionné précédemment, la justice, tant dans l'âme que dans la cité, équivaut à la réalisation de sa tâche propre : le tout est dit juste lorsque chacune de ses parties accomplit la tâche qui est la sienne par nature, sans se disperser dans d'autres occupations. Inversement, l'injustice représente la corruption de l'ordre naturel du tout, c'est-à-dire l'éparpillement et la *désorganisation* de ses fonctions propres. Par nature, l'âme est ainsi une chose complexe, ordonnée, harmonieuse, juste⁶³ et conséquemment *saine*. Inversement, l'âme injuste, celle qui ne vit pas selon ses éléments constitutifs et contre laquelle Platon nous met en garde dans le *Gorgias* et la *République*, est une âme désordonnée dont la structure trahit l'ordre naturel des choses : la partie désirante commande et asservit ses consœurs ardente et rationnelle⁶⁴. Cette âme est donc corrompue et *malade*. Hilfiger résume les liens entre ces concepts platoniciens par la formule suivante : « nature = santé = excellence [vertu] = justice. La nature est ce qui est vierge de toute affection, de tout mélange avec un principe étranger, c'est-à-dire le propre lui-même⁶⁵ ».

⁵⁹ A. Séguy-Duclot, *Platon: l'invention de la philosophie*, p. 225-226.

⁶⁰ P. Shorey, *What Plato said*, p. 168 ; D. Stauffer, *The unity of Plato's Gorgias: rhetoric, justice, and the philosophic life*, Cambridge ; New York, Cambridge University Press, 2006, p. 138.

⁶¹ M. Hilfiger, « Platon : la pensée, dynamique du soin », p. 17.

⁶² Nous pouvons toujours, croyons-nous, la concevoir ainsi, car qu'est-ce qu'un problème médical si ce n'est pas le fait que le corps et ses parties ne fonctionnent pas comme il se devrait ?

⁶³ Platon, « Gorgias » 504c, p. 484.

⁶⁴ *Ibid.*, 444d, p. 1610.

⁶⁵ M. Hilfiger, « Platon : la pensée, dynamique du soin », p. 17.

Dès lors, si la maladie est au corps ce que l'injustice est à l'âme, nous pourrions affirmer sans ne guère nous tromper que le médecin est au corps ce que le *philosophe* est à l'âme : ces deux occupations visant à soigner leur objet respectif, et ce, en réintroduisant l'ordre naturel en leur sein, les purgeant ainsi de leur mal. Par le dialogue, le philosophe se fait « psych-analyste⁶⁶ », analyste de l'âme, capable à la fois de poser un diagnostic de la pathologie affectant celle-ci – qu'elle est la cause de son mal, qu'elle incohérence et déséquilibre perdurent en son sein – et d'offrir un remède approprié à l'aide de questions et de réponses pour la réharmoniser et lui redonner son *unité*⁶⁷.

De plus, l'analogie entre le philosophe et le médecin se poursuit également vis-à-vis de leur recours à des *modèles* afin de pratiquer leur art.

[L]'homme de bien, l'homme qui dit tout ce qu'il dit en vue du plus grand bien, parle-t-il jamais au hasard ? Ne parle-t-il pas plutôt, les yeux fixés sur son objectif ? Et c'est pareil pour tous les autres artisans : chacun d'eux prend pour objectif le produit que son art fabrique, et ce n'est pas par hasard qu'il choisit et se procure ce dont il a besoin pour réaliser son ouvrage [...]. [P]rends celui que tu veux, tu verras que chaque élément de son ouvrage est disposé en fonction d'un certain ordre et qu'il force tous les éléments, avec lesquels il travaille, à s'adapter les uns aux autres et à s'harmoniser entre eux, jusqu'à ce que leur totalité constitue une réalité ordonnée et bien disposée⁶⁸.

Alors que le médecin se réfère au modèle idéal de la santé, c'est-à-dire au fonctionnement normal du corps humain, le philosophe, l'homme de bien, se réfère quant à lui aux formes idéelles – le Bien en étant le couronnement – qui peuvent servir de *critères* afin de soigner/organiser les âmes et la cité ; « c'est elle [la forme du Bien] que doit voir celui qui désire agir de manière sensée, soit dans sa vie privée, soit dans la vie publique⁶⁹ ». Le parfait gardien philosophe que nous décrit la *République* consiste ainsi en celui qui maîtrise l'art le plus élevé de tous, la philosophie⁷⁰ : grâce à l'intellection, il a contemplé les modèles avec lesquels il peut *préserver* la constitution de la cité, c'est-à-dire maintenir son ordre, son harmonie et la justice qui y règne. Bref, la mission du gardien est de garder la cité *saine*.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 18.

⁶⁷ *Ibid.*

⁶⁸ Platon, « Gorgias », 502d, p. 483.

⁶⁹ Platon, « République », 517c, p. 1682.

⁷⁰ L. Strauss, *The city and the man*, Chicago, Chicago Univ. Press, 2007, p. 97.

Par conséquent, la recherche de la vérité ne nous apparaît pas comme étant l'unique fin de la philosophie⁷¹. Bien au contraire, cette fin théorique nous apparaît comme étant le *moyen* de réaliser sa fin *pratique* : la recherche de la vérité vise à trouver les modèles qui sont les *critères* avec lesquels discriminer ce qui est mieux de ce qui est pire, et ce, dans l'objectif ultime d'améliorer, d'harmoniser, bref de *soigner* les âmes individuelles et politiques. « L'objet véritable du gouvernement, c'est donc d'améliorer les âmes de ses citoyens⁷² ».

2.2.1 *Philosopher : moins une recherche de la vérité que de ce qui est possible*

Par contre, il y a une limite à l'analogie entre la médecine et la philosophie : alors que la médecine constitue véritablement un savoir en ce qu'elle possède un modèle clair avec lequel produire un objet (la santé), *ce n'est pas le cas de la philosophie*. Nous croyons que la « vraie philosophie⁷³ » que décrit Platon dans la *République*, l'art avec lequel les gardiens peuvent intelliger les formes idéelles et le Bien afin de s'en servir comme modèles pour harmoniser la cité et les âmes, représente *elle-même* le modèle vers lequel tend la philosophie. La sagesse, l'âme parfaitement savante et harmonieuse, est une perfection réalisée, elle est *divine* et conséquemment *inatteignable* pour l'homme : la sagesse est le but (*télos*) de la philosophie, le modèle qui donne une direction et un critère pour discriminer le meilleur du pire, mais en aucun cas elle n'est un objet réellement possible à atteindre. Comme Platon l'écrit en 472c :

C'était donc pour obtenir un modèle [*παράδειγμα, paradeigma*], dis-je, que nous cherchions à savoir ce qu'est la justice en soi, et ce que serait un homme parfaitement juste, s'il devait exister, et quel genre d'homme il serait une fois qu'il serait advenu ; [...]. Nous avons pour but de les regarder, pour voir comment ils nous apparaîtraient eu égard au bonheur et à son contraire. [...] Ce n'était donc pas dans le but précis de démontrer comment ces choses-là peuvent en venir à exister⁷⁴.

⁷¹ Si on pouvait y voir une certaine fin en soi, c'est notamment parce que, comme le souligne Platon lui-même dans la *République*, certains individus qui ont étudié toutes leurs vies vont préférer se retirer de la vie politique parce qu'ils se considèrent déjà dans le royaume des bienheureux. Par contre, Platon affirme qu'il faut leur interdire de le faire sans avoir au préalable servi la cité (519b-c). La philosophie doit servir au bien-être de tous et non de quelques individus : elle doit être *utile*.

⁷² P. Shorey, *What Plato said*, p. 102.

⁷³ *Id.*, NBP 28.

⁷⁴ Platon, « *République* », 472c, p. 1639.

Nous ne partageons donc pas la célèbre interprétation de Karl Popper qui, dans *La société libre et ses ennemies*, propose une lecture de Platon au premier degré : la *République* offrant un plan d'action pour élaborer une cité utopique totalitaire⁷⁵. Notre perspective est plutôt celle de Léo Strauss qui incite à la prudence lors de la lecture du philosophe⁷⁶ : les contradictions et paradoxes soulevés par la *République* sont les signes que Platon reconnaît lui-même l'impossibilité de la réalisation de la cité⁷⁷. Nous croyons également qu'il importe peu pour Platon de savoir comment la constitution politique qu'il décrit se réalisera parce que tel n'est pas son objectif : son but est d'élaborer un critère pour les détenteurs du pouvoir politique, un idéal à imiter et avec lequel comparer les actions humaines de telle sorte qu'elles ne soient plus soumises au hasard ou à l'agréable, mais à la raison et à ce qui est *meilleur*.

Conséquemment, si la véritable philosophie, l'intellection de la vérité, le modèle idéal, est effectivement hors de portée des enfants, elle l'est également de tous, y compris de Socrate. Pour dire vrai, cette ascension vers la forme du Bien décrite par l'analogie de la caverne n'est en fait qu'une *hypothèse* de ce qu'est la sagesse : elle n'est que « l'objet de mon espérance », dit Socrate, car « [s]eul un dieu sait peut-être si cette espérance coïncide avec le vrai⁷⁸ ».

À plusieurs reprises, Platon nous donne des indices selon lesquels la théorie des formes idéelles et du Bien est, pour lui, une hypothèse pour laquelle il conserve un doute⁷⁹, mais qui lui permet de donner un critère absolu et stable afin de fonder sur des bases solides ses théories épistémologiques et éthiques⁸⁰. Shorey, grand lecteur de Platon, s'oppose à cet effet à plusieurs autres commentateurs, en affirmant que Platon n'a que peu de prétentions métaphysiques absolues ou dogmatiques : ces dernières ne se limitant qu'à la logique élémentaire et à des principes éthiques⁸¹.

⁷⁵ K. R. Popper, *The open society and its enemies*, p. 122.

⁷⁶ L. Strauss, *The city and the man*, p. 50.

⁷⁷ L'un de ces paradoxes est notamment que seul un philosophe devrait pouvoir gouverner, mais qu'un philosophe veut tout sauf gouverner. Seuls les non-philosophes pourraient ainsi l'en persuader, or cela leur sera impossible. Cela montre les limites inhérentes à la politique. L. Strauss, *The city and the man*, p. 138.

⁷⁸ Platon, « République », 517b, p. 1682.

⁷⁹ En 506c-e de la *République*, Platon affirme qu'il ne se fait une idée de l'idée de bien que grâce à l'analogie avec le Soleil, « le rejeton du bien ». Il en va de même pour l'intellection, pourtant le paroxysme de la pensée, et qui n'apparaît être qu'une hypothèse pour Platon, car il la postule à l'aide d'un raisonnement analogique : si les hypothèses représentent des modèles plus clairs et plus vrais que les illusions du monde sensible, alors en suivant ce raisonnement, les hypothèses doivent tenir elles-mêmes leur clarté de modèles purs qui ne mélangeraient pas être et non-être. L'intellection est une *possibilité meilleure* que le raisonnement hypothétique : un modèle de raisonnement philosophique associée à la divinité.

⁸⁰ M. Hilfiger, « Platon : la pensée, dynamique du soin », p. 22.

⁸¹ Platon et P. Shorey, *The republic II*, p. xvi.

Ce caractère hypothétique des formes idéelles, du bien et des modèles élaborés explique, à notre avis, pourquoi Platon ne fait pas considérer par Socrate certains détails importants lors de l'élaboration de certains arguments⁸² : la fin qu'il poursuit lors de ses recherches consiste moins dans l'atteinte de la vérité que dans le fait de soigner et d'harmoniser les âmes.

À vrai dire, il y a des points pour la défense desquels je ne m'acharnerais pas trop ; mais, le fait que *si nous jugeons nécessaire de chercher ce que nous ne savons pas, nous serons meilleurs, plus courageux, moins paresseux, que si nous considérons qu'il est impossible de le découvrir et qu'il n'est pas non plus nécessaire de le chercher*, ce fait, pour le défendre, je me battrais avec la dernière énergie, aussi fort que j'en serais capable, et dans ce que je dis et dans ce que je fais !⁸³.

La recherche de la vérité apparaît ainsi comme un *moyen* dans cette quête pour s'améliorer, pour devenir une meilleure personne, plus harmonieuse, plus vertueuse et conséquemment plus heureuse.

Avons-nous donc véritablement besoin d'avoir ou de pouvoir avoir accès à la vérité pour philosopher selon Platon ? Nous ne le croyons pas. La philosophie pour Platon nous semble ainsi prendre la forme d'une recherche, d'une *enquête*⁸⁴. En effet, la prétention de « vérité » que détient Socrate ne l'est jamais au nom de la contemplation de ce qui est par son intellect, mais toujours seulement parce que les arguments qu'ils avancent sont logiquement cohérents, *bien organisés* et conséquemment irréfutables jusqu'à preuve du contraire⁸⁵. Socrate ne sait pas s'il dit vrai, il n'a pas accès à la vérité *et il n'en a pas besoin pour philosopher*. S'il affirme ce qu'il affirme, c'est uniquement parce que personne ne l'a jamais réfuté. Ces propos représentent donc des mises aux défis : il demande à être réfuté de telle manière que son interlocuteur doit lui aussi se mettre à réfléchir, à s'examiner, pour y parvenir. Lorsque Socrate dialogue avec ses concitoyens, qu'il joue « au taon au flanc d'un cheval de grande taille et de bonne race, mais qui se montrerait un peu mou⁸⁶ », son rôle est de les amener à philosopher, à s'interroger et se soigner.

⁸² C'est le cas notamment de la communauté des femmes et des enfants dans la *République*. Ce point n'avait pas grande importance pour Socrate et ce n'est que suite aux supplications des deux frères qu'il entreprendra d'explicitier son idée. Cela témoigne à notre avis du peu d'intérêt pour la question de la réalisation concrète de la cité sur terre.

⁸³ Platon, « Ménon » dans *Platon: œuvres complètes*, Paris, Flammarion, 2011, 86b-c, p. 1073 – nous soulignons.

⁸⁴ Cf. J. Dewey, « Logic: The Theory of Inquiry », 1938, dans J. Dewey, *The Later Works of John Dewey*, Vol. 12, 1985.

⁸⁵ Platon, « Gorgias », 508e-509a, p. 488.

⁸⁶ Platon, « Apologie de Socrate », dans *Platon: œuvres complètes*, Paris, Flammarion, 2011, p. 81.

2.2.2 *Philosopher, c'est se soigner*

Désormais, nous aimerions présenter l'hypothèse selon laquelle il est non seulement faux de croire que Platon exclut *par nature* certains individus de la philosophie, mais qu'au contraire, *tout le monde* – enfants y compris – *devrait* philosopher. Effectivement, nous avons présenté comment l'acte de philosopher équivaut à l'acte de soigner l'âme, c'est-à-dire de la purger du mal qu'est l'injustice et qui consiste en une corruption de son ordre naturel engendré notamment par l'ignorance. De fait, puisque « les classes qui existent dans la cité sont bien les mêmes que celles qui existent dans l'âme de chacun pris individuellement, et qu'elles y, sont présentes en nombre égal⁸⁷ », qu'elles partagent, autrement dit, *la même structure*, alors un éventuel sage gardien réalisé pourrait produire des lois parfaitement conformes à ces modèles avec lesquelles il harmoniserait respectivement *et la cité et les âmes individuelles* de ses concitoyens. Lorsqu'un individu serait face à une situation où il ne sait plus quoi croire ou comment agir, il n'aurait alors qu'à consulter le sage gardien pour avoir sa réponse. Platon affirme à cet égard que :

[P]our qu'un tel homme [un simple artisan] soit également dirigé par un principe semblable à celui qui commande l'homme supérieur, n'affirmerons-nous pas qu'il doit devenir l'esclave de cet homme supérieur [...] ? Et cela, [...] en considérant [...] qu'il est plus avantageux pour chacun d'être soumis au principe divin et sage, *surtout si ce principe réside à l'intérieur de chacun*, et si ce n'est pas le cas, de se trouver guidé de l'extérieur, afin que soumis au gouvernement de ce même principe, tous soient autant que possible semblables et amis ?⁸⁸.

L'argument de Platon pour interdire la philosophie à tous ceux qui n'en sont pas capables peut donc se résumer ainsi : lorsqu'un sage gardien détient la vérité qui est l'unique véritable bon modèle, alors en fonction du principe de justice, la partie rationnelle de l'âme de l'artisan doit reconnaître que ce qui est le plus rationnel est précisément *d'abandonner* sa réflexion au sage pour se laisser guider par celui-ci puisque toute opinion qu'il se serait personnellement forgée et qui divergerait des dires du gardien serait *ipso facto* fausses, mauvaises et donc *pathogènes*. Pour son propre bien-être et bonheur, il vaut mieux qu'il cesse de réfléchir.

Par contre, la dernière section nous a permis de reconnaître le caractère mythique et hypothétique de la cité dessinée par la *République* : l'utilité de la cité idéale consiste à servir de *telos*, de critère inatteignable avec lequel déterminer ce qui est meilleur pour la vie terrestre. Or, l'exclusion d'individus de la philosophie

⁸⁷ Platon, « République », 441c, p. 1606.

⁸⁸ *Ibid.*, 590c-d, p. 1761.

dépend fondamentalement de ce contexte : il s'agit d'une conséquence de cette situation qui est, à proprement parler, *irréalisable*. *Ce n'est que dans la cité parfaite dessinée par Platon que l'on peut interdire à des individus de philosopher. Dans un autre contexte, il en va autrement*. Sur l'échelle plus large de la cité, nous pouvons parfaitement concevoir que ce sont les individus les plus intelligents et les plus compétents qui devraient diriger et organiser la cité : ils sont l'équivalent de la partie rationnelle de l'âme politique. Mais sur l'échelle plus petite de la vie humaine, ces dirigeants n'ont plus la même légitimité puisque celle-ci reposait sur leur savoir. Lorsque nous savons qu'autrui n'est pas nécessairement dans le vrai, on ne peut pas le suivre aveuglément et lui abandonner sa raison. Selon le principe de justice de Platon : puisque le principe divin « réside à l'intérieur de chacun », que tout le monde peut donc faire preuve d'intelligence, dans une cité où personne n'est un prophète ayant contemplé la vérité, il est nécessaire que la partie rationnelle de chacun soit celle qui dirige sa propre existence et qu'elle soit celle qui travaille à produire sa propre unité par elle-même et pour elle-même.

Si personne n'est donc *par nature* exclu de la philosophie, la philosophie – entendue ici comme l'acte de soigner son âme – représente au contraire une activité naturelle et *nécessaire*. En effet, la vie humaine est intrinsèquement *problématique* ou, pour l'exprimer autrement, *déstabilisante* : elle nous place constamment dans des situations où nous ne savons plus quoi faire, quoi penser ou quoi croire⁸⁹. C'est précisément dans de tels moments, lorsque notre système de croyances est ébranlé et désorganisé, quand un problème nous taraude, que la philosophie émerge : la philosophie étant l'équivalent biologique pour l'âme de notre système immunitaire⁹⁰. Pour devenir de meilleures personnes, des gens plus vertueux et heureux, il faut donc philosopher, c'est-à-dire nous soumettre à un examen médical en examinant les différentes parties (nos croyances, nos désirs, nos valeurs, etc.) qui nous constituent afin de s'assurer de leur véracité et tenter de les harmoniser, d'en faire une unité : « [i]l faut [...] constamment habituer son âme à se hâter de venir guérir et rétablir ce qui est tombé, et qui souffre, et à substituer aux lamentations l'art de la guérison⁹¹ ». Nous pourrions dire d'une personne qui ne philosophe pas qu'elle est existentiellement immunosupprimée. Nous proposons ainsi l'hypothèse qu'il y existerait ainsi une ouverture chez Platon pour une pratique philosophique démocratisée.

⁸⁹ On peut donner comme exemple une rupture qui ébranle sa conception de l'amour, un deuil qui fait de même avec nos croyances spirituelles ou qui nous plonge dans une dépression.

⁹⁰ M. Hilfiger, « Platon : la pensée, dynamique du soin », p. 13.

⁹¹ Platon, « République », 604c-d, p. 1774.

3. Platon et la philosophie pour enfants

Les précédentes sections nous ont permis d'établir la véritable portée des arguments de Platon à propos de la pratique de la philosophie aux enfants : 1) il faut prémunir les enfants d'une pratique philosophique réduite à des techniques rhétoriques et argumentatives afin de les protéger du relativisme et du scepticisme ; 2) dans la cité parfaite, seuls les individus les plus doués et les plus dévoués devraient pouvoir philosopher et dicter ce qu'il faut penser, mais puisqu'une telle chose est irréalisable, alors, selon le principe de justice, *tout être doté d'une once de rationalité devrait philosopher*. C'est pourquoi nous aimerions soumettre l'hypothèse que la PPE ne représente pas une rupture face à Platon, mais qu'elle s'inscrit plutôt dans sa continuité. Nous aimerions ainsi brièvement avancer deux raisons pour ce faire.

D'une part, parce que la pratique de la PPE représente une initiation ludique à la philosophie – une étape nécessaire selon Platon pour créer un amour durable de la philosophie –, et ce, sous de nombreux aspects. En effet, les ateliers de PPE déploient constamment une panoplie d'amorces stimulantes : des vidéos, des images, mais le plus souvent des histoires, soit issues de la littérature jeunesse, soit rédigées spécialement pour l'occasion⁹². De plus, si la forme de prédilection de la PPE demeure la délibération commune, le praticien en PPE s'assure de varier ses ateliers à l'aide d'activités qui, bien que ludiques, demandent aux enfants de mobiliser des raisons, des définitions, de les évaluer, de faire des comparaisons, des métaphores, des critiques, etc.⁹³. Toutefois, ce qui témoigne le mieux selon nous de ce souci d'être intéressant et stimulant pour les enfants, c'est le principe cher à la PPE d'ancrer la délibération commune *depuis les questions des enfants* : la PPE leur offre temps et espace pour aborder les questions qu'ils se posent, mais dont on ne discute jamais en classe. Ce souci constant de laisser chez les jeunes une « empreinte » de la philosophie, de la leur faire aimer, de la leur présenter comme une activité utile et significative, qui nous permet de conclure que la PPE s'inscrit dans les thèses platoniciennes.

⁹² Certains pourraient dire que les romans écrits par Lipman, par exemple, ont vieilli, qu'ils ne concordent pas avec l'expérience de certains publics et qu'ils ne sont donc plus intéressants pour les enfants. Si tel est le cas, cela signifie qu'il faut soit les réécrire, soit produire de nouveaux textes qui réussiront la tâche de présenter autrement et de manière intéressante la philosophie. L'important n'est pas de défendre un certain matériel coûte que coûte, mais de respecter ce principe – qu'on trouve déjà chez Platon – voulant que la philosophie doive être amusante et accessible à tous pour qu'elle puisse contribuer au développement de bonnes habitudes et attitudes.

⁹³ Le lecteur intéressé consultera n'importe quel guide d'accompagnement du programme de philosophie pour enfants de Lipman pour se rendre compte qu'ils regorgent d'exercices philosophiques ludiques. Cf. M. Lipman *et al.*, *La recherche philosophique ; guide d'accompagnement de La découverte de Harry*, AQPE, Québec, 1982, 678p.

D'autre part, si la PPE possède un côté ludique, elle n'en reste pas moins une approche *holistique* de la philosophie : elle n'est ni un simple jeu visant le seul plaisir ni une pratique sophistique ou rhétorique visant uniquement la victoire, ce contre quoi Platon nous met en garde. En effet, la PPE engage les enfants dans une recherche qui investigate des possibilités, mais dans l'espoir de déterminer laquelle est la *meilleure*, tel que nous le soulignons en 2.1. Lors de cette recherche, les enfants sont alors invités à faire preuve d'une pensée certes critique – comment trouver les failles dans l'argumentaire d'autrui et dans le sien –, mais également *créative* – comment résoudre des problèmes – et *attentive* – comment prendre en considération les autres, leur point de vue et leur sensibilité. Ainsi, si une définition est réfutée lors de la recherche, plutôt que de conclure à la relativité des savoirs, le bon animateur de PPE demande : « qu'est-ce que ça pourrait être d'autre ? Quelle réponse serait *meilleure* que ce que nous avons proposé ? ». Si un camarade avance une hypothèse insuffisante, plutôt que d'amener les enfants à profiter de l'occasion pour en ressortir victorieux et apparemment supérieurs, on les invite à formuler des critiques de manière raisonnable et respectueuse afin de poursuivre la recherche : « c'est intéressant ce que tu proposes, mais il me semble que si l'on considère ceci, ça ne fonctionne pas parfaitement. Pourrait-on contourner ce problème ? ». La tripartition de la pensée – critique, créative et attentive⁹⁴ – avec laquelle travaille les praticiens en PPE – du moins d'influence lipmanienne – et le souci constant de mobiliser ces dimensions le plus harmonieusement possible, témoignent de ce souci d'apprendre aux enfants à philosopher non pas pour leur enseigner comment défendre ou rejeter n'importe quelle position, mais comment *penser par et pour eux-mêmes*.

Dès lors, nous croyons que si la PPE représente la continuité de la conception platonicienne de la philosophie, c'est parce que sa mission originelle de la PPE – apprendre aux enfants comment penser par et pour soi-même⁹⁵ – représente à notre avis l'expression plus moderne de l'art platonicien du soin de l'âme. Ce rapprochement est possible, à notre avis, parce que penser par et pour soi-même peut se définir par le fait de réfléchir à l'aide de ses propres facultés à propos des enjeux qui nous concernent. Exprimé autrement, penser par nous-mêmes, c'est chercher à être *responsable* des croyances que l'on tient, des propos qu'on avance et des actions qu'on porte. Or, comme le souligne Séguy-Duclot, contrairement à ce qu'on pourrait penser, cette responsabilité n'est pas innée, mais acquise : « notre pensée, lorsqu'elle se développe immédiatement, est à la fois dogmatique et non personnelle : elle nous a été transmise par notre éducation, notre culture⁹⁶ ». Malgré les millénaires qui nous séparent de Platon, la vérité n'étant toujours pas de ce

⁹⁴ M. Lipman, *Thinking in education*, Cambridge; New York, Cambridge University Press, 1991.

⁹⁵ M. Lipman et al., *Philosophy in the classroom*, Philadelphia, Temple University Press, 1980.

⁹⁶ A. Séguy-Duclot, *Platon: l'invention de la philosophie*, p. 234-263.

monde, la transmission ne saurait se substituer à la réflexion. Apprendre à penser par et pour soi-même implique donc de mettre au jour et à ce jour ce que nous croyons, d'opérer un retour sur sa *propre* expérience, de s'engager dans un processus *auto correcteur*, de trouver des failles dans ses jugements, de rechercher des critères qui sont de plus en plus fiables afin de rendre ces jugements de plus en plus solides⁹⁷. Bref, penser par et pour soi-même, c'est accomplir ce mouvement de soi vers soi, cet examen médical, cette pratique du soin qu'est philosopher pour Platon.

Qui plus est, cette recherche de la responsabilité équivaut aussi à travailler à son *intégrité*. Platon écrit à cet égard que Socrate préfère être en désaccord avec le monde « plutôt que d'être, moi seul, *mal accordé avec moi-même*, et de contredire mes propres principes⁹⁸ ». L'intégrité est donc implicitement définie comme une harmonie entre ses diverses croyances et ses actions : comme la formation d'un système cohérent. Or, Lipman, Sharp et Oscanyan soutiennent qu'un enfant qui pense par lui-même et « dont la vie est intègre – c'est-à-dire, dont les pensées et les actions sont consistantes les unes aux autres, s'empêchera d'accomplir une action qui est incompatible avec l'ensemble de sa vie, et sera même choqué et dégoûté par tout ce qui s'éloignera largement de ses habitudes⁹⁹ ». C'est cette intégrité, cette consistance, cette unité, bref cette harmonie en eux qui en font « les meilleurs *gardiens* de leur propre vertu¹⁰⁰ ». Par cette référence à peine voilée à la *République*, nous croyons qu'ils insinuent précisément que leur programme est une réponse à Platon qui, comme nous avons souhaité le présenter dans cet article, tient moins de la rupture que de la continuité.

4. Conclusion

En conclusion, nous espérons avoir montré comment pratiquer la philosophie avec les enfants ne revient pas nécessairement à trahir le lègue platonicien : la PPE n'en usurpe ni le nom ni les visées. Au contraire, il nous semble qu'il y existe chez Platon une ouverture pour une pratique plus démocratique de la philosophie, une pratique accessible et nécessaire pour tous. S'il peut donc parfaitement y exister des philosophes de carrière, des gens dont le naturel les prédestine aux réflexions nécessaires pour affronter les grands problèmes philosophiques – des médecins de l'âme politique –, cela n'empêche pas les individus de réfléchir à leurs *propres* problèmes, de mobiliser leur propre rationalité pour examiner et harmoniser leur âme. Après tout, ce n'est pas parce qu'on ne sera jamais un sprinteur olympique qu'il nous faut cesser d'aller courir pour garder la forme. Or, si la philosophie peut

⁹⁷ M. Lipman *et al.*, *Philosophy in the classroom*, p. 203.

⁹⁸ Platon, « Gorgias », 482c, p. 457 – nous soulignons.

⁹⁹ M. Lipman *et al.*, *Philosophy in the classroom*, p. 180.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 181.

justement avoir un sens pour ceux que la recherche de la vérité pour la vérité ennuie, c'est bien celui-ci : philosopher, c'est chercher à rester en santé, à s'améliorer. C'est chercher à produire des jugements avec lesquels nous pouvons vivre une vie que nous considérons bonne. Certes, pour y parvenir, nous devons réfléchir aux modèles, aux critères avec lesquels orienter les changements que nous voulons voir dans le monde comme dans notre vie : la philosophie implique donc la recherche de ce qui est vrai, de ce qui est bien, mais réduire toute l'entreprise philosophique à cette seule étape reviendrait à prendre le moyen pour la fin. Au contraire, ce qui est le plus important pour philosopher, c'est de rechercher ce qui est *meilleur*. Il nous faut donc, sinon abandonner, du moins relativiser la place que joue la recherche de la vérité en philosophie, car si nous tenons absolument, au nom d'une prétendue tradition hellénique, à conserver cette image de la philosophie comme d'une entreprise sérieuse et complexe qui n'est pas accessible à tous, alors nous croyons que toutes les pratiques philosophiques jusqu'à ce jour n'auront jamais été que des pratiques « à visée philosophique¹⁰¹ ».

BIBLIOGRAPHIE

- Aristote et Brunschwig, Jacques, *Topiques, livres V-VIII*, Paris, Les Belles lettres, (Collection des universités de France 451), 2007.
- Aristote et Brunschwig, Jacques, *Topiques, livres I-IV*, Paris, Les Belles lettres, (Collection des universités de France), 1967.
- Aristotle and McKeon, Richard, *The basic works of Aristotle*, Random House, New York, 1941.
- Auriac-Sluzarczyk, Emmanuèle et Maire, Hélène, « Sur les pas de Lipman, philosopher à l'école. Une histoire scientifique à connaître », dans Fournel, A. *et al.* (dir.), *Philosopher avec les enfants. Fabrique de l'apprendre, fabrique du savoir*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal, 2020, p. 21-57.
- Daniel, Marie-France, Gagnon, Mathieu et Auriac, Emmanuèle, « Dialogical Critical Thinking in Kindergarden and Elementary School: Studies on the Impact of Philosophical Praxis in Pupils », dans Gregory, M., Haynes, J. et Murris, K. (dir.). *International Handbook of Philosophy for Children*, New York: Routledge, 2017, p. 236-244.
- Dewey, John, *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*, 17 vols., Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1985.
- Delcomminette, Sylvain et Plato, *Le Philèbe de Platon : introduction à l'agathologie platonicienne*, Leiden Boston, Brill, (Philosophia antiqua), 2006.
- Dixsaut, Monique, *Métamorphoses de la dialectique dans les dialogues de Platon*, Paris, J. Vrin, (Bibliothèque d'histoire de la philosophie), 2001.
- Ferrari, Giovanni R. F., *City and soul in Plato's Republic*, Chicago, University of Chicago Press, 2005, 130p.

¹⁰¹Selon la formule consacrée de Michel Tozzi.

- Fine, Gail (dir.), *Plato*, Oxford; New York, Oxford University Press, (Oxford readings in philosophy), 2000, 990p.
- Gagnon, Mathieu et Yergeau, Sébastien, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire : vers une dialogique entre théories et pratiques*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2017.
- Gorard, Stephen et al., *Philosophy for Children: Evaluation report and Executive summary*, The Education Endowment Foundation (EEF), London, July 2015, 42p.
- Hannu Juuso, « Ancient Paideia and Philosophy for Children », *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, Vol 14, No 4, 1999, p. 9-20.
- Hilfiger, Mathieu, « Platon : la pensée, dynamique du soin », *ERES - Le Coq-héron*, vol. 3, n°206, 2011.
- Kuhn, Thomas S., *La structure des révolutions scientifiques*, Flammarion, 2018, 337p.
- Lipman, Matthew, *Philosophy goes to school*, Temple University Press, 1988.
- Lipman, Matthew, *Thinking in education*, Cambridge; New York, Cambridge University Press, 1991.
- Lipman, Matthew et al., *Philosophy in the classroom*, Philadelphia, Temple University Press, 1980.
- Lipman, Matthew et al., *La recherche philosophique ; guide d'accompagnement de La découverte de Harry*, AQPE, Québec, 678p.
- Platon et Brisson, Luc (dir.), *Platon : œuvres complètes*, Paris, Flammarion, 2011 :
- « Apologie de Socrate », L. Brisson (trad.), p. 65-92 ;
 - « Gorgias », M. Canto-Sperber (trad.), p. 415-510 ;
 - « Ménon », M. Canto-Sperber (trad.), p. 1051-1090 ;
 - « République », G. Leroux (trad.), p. 1481-1792 ;
 - « Timée », L. Brisson (trad.), p. 1977-2050.
- Platon et Shorey, Paul, *The republic I*, Cambridge (Mass.) London, Harvard university press W. Heinemann, (Plato 5-6), 1982.
- Platon et Shorey, Paul, *The republic II*, Cambridge (Mass.) London, Harvard university press W. Heinemann, (Plato 5-6), 1982.
- Popper, Karl R., *The open society and its enemies*, vol. 1, London, Routledge and Kegan Paul LTD, 1945.
- Schofield, Malcolm, *Plato: political philosophy*, Oxford; New York, Oxford University Press, (Founders of modern political and social thought), 2006, 384p.
- Séguy-Duclot, Alain, *Platon : l'invention de la philosophie*, Paris, Belin, (Le chemin des philosophes), 2014.
- Shorey, Paul, *What Plato said*, Chicago, University of Chicago Press, (Phoenix books), 1965.
- Stauffer, Devin, *The unity of Plato's Gorgias: rhetoric, justice, and the philosophic life*, Cambridge; New York, Cambridge University Press, 2006.
- Strauss, Léo, *The city and the man*, Chicago, Chicago Univ. Press, 2007.
- Tozzi, Michel, « L'émergence des pratiques à visée philosophique à l'école et au collège : comment et pourquoi ? » In : *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°35, 2005. *Philosopher avec des enfants*, p. 9-26.

DIE SCHWARZEN HEFTE: IHRE REZEPTION, IHR EINFLUSS AUF DIE WIRKUNGSGESCHICHTE DES DENKENS MARTIN HEIDEGGERS UND IHRE SACHGEMÄßE AUSLEGUNGSWEISE*

ROSA MARIA MARAFIOTI*

ABSTRACT. A few months before their publication in 2014, the first Martin Heidegger's *Black Notebooks* already introduced a new phase of the debate about Heidegger's supposed National Socialism and Antisemitism, since they contain questionable references to Jewish people. As of yet, most of the interpretations come down to five theses. Whilst several interpreters assert that the whole Heideggerian thought is anti-Semitic, others refer this "accusation" to a brief period in Heidegger's life or rather attribute to this thinker an anti-Judaism inherited from the Christian tradition. Some scholars classify Heidegger's sentences as a general critique of civilisation, whereas others pretend that the Heideggerian philosophical thought was untouched by whichever issues related to politics and race. Ascertaining the flaws in the approach of many interpreters of Heidegger's *Black Notebooks*, the necessity of reading them by means of the hermeneutical method in order to reach an appropriate contextualisation is to be stressed. Only in this way can the various themes of the *Notebooks* be unveiled, as well as the limits and the magnitude of the Heideggerian thought.

Keywords: Interpretation, relationship between Philosophy and Politics, critique of modernity, Judaism, question of Being

* Eine Kurzfassung dieses Beitrags wurde am 26.11.2020 bei der Tagung *Tinta és szellem. A filozófiatörténeti hagyatékok és szövegkiadások módszertani problémái és filozófiai mélységei* (veranstaltet vom "Research Centre for Humanities" der Universität Eötvös Loránd [ELTE] in Budapest) vorgetragen und während eines von der *Tempus Public Foundation* finanzierten Forschungsaufenthaltes an der ELTE (a. J. 2020/2021) zur Umsetzung des Vorhabens Heideggers „ontologische“ Bestimmung des Bösen. *Die Philosophie vor dem Nichts* verfasst.

• Forscherin (RTDB, Tenure-Track-Professorin) für Philosophiegeschichte an der Fakultät für Philologie, Philosophie und Kommunikationswissenschaft der Universität Bergamo. E-mail: rosamaria.marafioti@unibg.it

Richtiges Auffassen einer Sache und Mißverstehen der gleichen Sache schließen einander nicht vollständig aus.

Franz Kafka, Vor dem Gesetz

1. Die erste „Medienschlacht“

Im März 2014 sind die Bände 94, 95 und 96 der Gesamtausgabe von Heideggers Werken erschienen. Sie enthalten die ersten *Schwarzen Hefte*: Notizbücher, die gemäß dem Wunsch des Verfassers erst nach allen anderen Schriften hätten publiziert werden sollen. Der Verwalter des Heidegger-Nachlasses hat trotzdem entschieden, der Vorgabe des Denkers nicht nachzukommen, um zu verhindern, dass wegen der Verzögerung der Herausgabe anderer Bände der Rhythmus der Publikation der Gesamtausgabe unterbrochen würde.¹ Die Bände 94, 95 und 96 enthalten Überlegungen aus den Jahren 1931 bis 1941, die unter dem Titel *Überlegungen und Winke* zusammengefasst sind. Ein Jahr nach ihrem Erscheinen, im März 2015, sind als Band 97 der Gesamtausgabe weitere *Schwarze Hefte* mit dem Titel *Anmerkungen* veröffentlicht worden, die auf die Jahre 1942–1948 zurückgehen. In den Jahren 2018–2020 sind auch einige *Schwarzen Hefte* erschienen: Die letzten *Anmerkungen* (1948/49–1951), die *Vier Hefte I und II* (1947–1950), die *Vigiliae und Notturmo* (1952/53–1957), die *Winke I und II* (1957–1959). Die Veröffentlichung der verbliebenen Hefte, *Vorläufiges I–IV* (1963–1970), ist vor kurzem erfolgt.²

Bereits vier Monate vor ihrer Publikation kursierte ein Teil der Bände 95 und 96 unter den Heideggerforschern der ganzen Welt und machte von sich reden. Nach ihrem „offiziellen“ Erscheinen haben diese Abschnitte eine wahre „Medienschlacht“ ausgelöst, in der vorwiegend deutsche, französische und italienische Philosophen, Akademiker und Journalisten jede Art von Mittel bemühten, um Heidegger

¹ Vgl. Peter Trawny: Nachwort des Herausgebers. In: Martin Heidegger. *Überlegungen II–VI*. Hrsg. von Peter Trawny. Klostermann: Frankfurt am Main 2014, 529–536, hier 531. An einer anderen Stelle führt Trawny als Grund für die vorzeitige Veröffentlichung der *Schwarzen Hefte* an, dass es aufgrund ihrer Bedeutung nicht günstig gewesen wäre, noch viele Jahre bis zu ihrer Bekanntmachung zu warten (vgl. ders.: *Heidegger und der Mythos der jüdischen Weltverschwörung*. Klostermann: Frankfurt am Main 2015, 14).

² Die *Schwarzen Hefte*, erschienen im Rahmen der Gesamtausgabe (Klostermann, Frankfurt am Main = GA), alle herausgegeben von Peter Trawny, sind die folgenden: GA 94: *Überlegungen II–VI*, 2014; GA 95: *Überlegungen VII–XI*, 2014; GA 96: *Überlegungen XII–XV*, 2014; GA 97: *Anmerkungen I–V*, 2015; GA 98: *Anmerkungen VI–IX*, 2018; GA 98: *Anmerkungen VI–IX*, 2018; GA 99: *Vier Hefte I und II*, 2019; GA 100: *Vigiliae und Notturmo*, 2020; GA 101: *Winke I und II*, 2020; GA 102: *Vorläufiges I–IV*, 2021.

anzugreifen oder zu verteidigen.³ Diejenigen, die in den ersten Monaten der Debatte über die *Schwarzen Hefte* eine radikal kritische Einstellung gegenüber Heidegger einnahmen, konzentrierten sich, indem sie den Inhalt von tausenden Seiten in den Bänden 94–97 fast vollständig übergingen, vor allem auf 14 Stellen der *Schwarzen Hefte* (verfasst zwischen 1938 und 1941), in denen sich problematische Bezugnahmen auf das Judentum finden. Nachdem sie die „verdächtigen“ Sätze einmal aus dem konzeptuellen Rahmen herausgelöst hatten, in den sie eingebunden waren, kontextualisierten sie diese im Bereich ihrer persönlichen Interpretation von Heideggers Denken neu. Auf diese Weise ist eine neue Phase der „*affaire Heidegger*“⁴ – die Debatte um Heideggers vermeintlichen Nationalsozialismus und Antisemitismus – eingeläutet worden.

Indem sich einige Wissenschaftler journalistischer Organe bedienten, die nicht immer in der Lage waren, die Stichhaltigkeit einer philosophischen Interpretation zu beurteilen, haben sie in der Tat versucht, in den *Schwarzen Heften* nicht nur die Bestätigung für Heideggers Nationalsozialismus, sondern auch eine philosophische Rechtfertigung des Antisemitismus und sogar eine Legitimierung der Gaskammern zu finden. Die von den Interpreten Heideggers in den Jahren der Veröffentlichung der ersten *Schwarzen Hefte* eingenommenen Hauptpositionen etwa ausführlicher darzustellen und voneinander abzugrenzen, kann sich als nützlich erweisen, um einige ihrer Kernproblematiken zu identifizieren und eine vertiefende Analyse der von ihnen aufgestellten Thesen einzuleiten. Die Darstellung jeder Hauptposition ist mit der Erwägung des Einflusses abzuschließen, den laut ihren Vertretern die *Schwarzen Hefte* auf die zukünftige Wirkungsgeschichte des heideggerschen Denkens ausüben werden oder zumindest sollten.

³ Eine Diskussion über die meisten Zeitschriftenartikel findet sich in Maurizio Borghi (a cura di): *Libro bianco. Heidegger e il nazismo sulla stampa italiana* (auf <http://www.eudia.org/libro-bianco/>; letzter Zugriff am 30.11.2021).

⁴ Zu den Phasen und Stellungnahmen im Laufe der Entwicklung dieser „Affäre“ vgl. Tom Rockmore: *Heidegger's Nazism and the French Debate*. In: Christopher E. Macann (ed.): *Martin Heidegger. Critical Assessments*. Routledge & Kegan Paul: London. Vol. IV: *Reverberations*, 1992, 34–77. Die Einschätzungen von Gadamer, Derrida und Lacoue-Labarthe sind dargestellt in Silvano Facioni (a cura di): *Il caso Heidegger*. Mimesis: Milano u. Udine 2015. François Fédier stellt fest, dass die Verurteilungen Heideggers in regelmäßigen Abständen stattfinden, sodass man von einem „Rhythmus des Wiederauftretens der bedingten Reflexe“ sprechen könne. Er unterstreicht den Unterschied der heutigen Polemik zur früheren dahingehend, dass sich ein Herausgeber der *Gesamtausgabe* im Falle der *Schwarzen Hefte* zum ersten Mal gegen Heidegger äußere (vgl. François Fédier: *Martin Heidegger e il mondo ebraico*. Morcelliana: Brescia 2016, 74).

2. Heidegger als „Nazist“ und „Antisemit“: Die Notwendigkeit einer „Relektüre“ seines Werks

Die Debatte über Heideggers Aufzeichnungen hat mit der Publikation von Peter Trawnys Monographie *Heidegger und der Mythos der jüdischen Weltverschwörung* begonnen, die 2014 kurz nach den ersten *Schwarzen Heften* erschienen ist und bereits 2015 die dritte Auflage erreicht hat. Der Autor, der zugleich der Herausgeber von Heideggers Heften ist, stellt hier eine These zur Diskussion, die er anschließend in zahlreichen weiteren Veröffentlichungen präzisiert hat und die – im Positiven wie im Negativen – zum unumgänglichen Konfrontationsgegenstand für alle geworden ist, die über die *Schwarzen Hefte* geschrieben haben.

Trawnys Annahme zufolge bezeugen einige *Überlegungen* und *Anmerkungen* im Denken Heideggers zwischen Anfang der dreißiger Jahre und Mitte der vierziger Jahre die Gegenwart eines „seynsgeschichtlichen Antisemitismus“, d. h. einer besonderen Form von Antisemitismus, der gewöhnliche Stereotypen gegen die Juden aufnimmt und ihnen eine philosophische Bedeutung zuweist, wobei er dem Judentum eine entscheidende Rolle in der Seynsgeschichte zuspricht.⁵ Trawny identifiziert den Grund für diesen Antisemitismus in einer „manichäistisch[en]“ und „mythologisch[en]“ Auffassung der Geschichte⁶ als Ereignis des Seyns, die sich zwischen einem „ersten“ Anfang, den das griechische Volk repräsentiert sowie der durch eine fortschreitende Seinsvergessenheit gekennzeichnet ist, und einem „anderen“ Anfang erstreckt, den das deutsche Volk hätte einleiten müssen.⁷ Bis 1934 habe Heidegger es für möglich gehalten, diesen „anderen“ Anfang durch Hitlers nationalsozialistische Revolution in Gang zu bringen, und er habe anschließend den Führer lediglich

⁵ Trawny zählt drei Erscheinungsformen des seynsgeschichtlichen Antisemitismus auf, die er beschreibt in: *Heidegger und der Mythos der jüdischen Weltverschwörung* (A. a. O., 31–58). Dieter Thomä, Trawny zustimmend, behauptet, dass die Seynsgeschichte insgesamt einer Kritik zu unterziehen sei und Heideggers Seinsdenken grundsätzlich einen inhumanen Zug habe (vgl. die Stellungnahme von Thomä in: *Wie ist Heidegger heute zu beurteilen?* In: *Information Philosophie*. Heft 1 [2016], 74–83, hier 76–77).

⁶ Vgl. Peter Trawny: *Il mito di Heidegger*. In: Donatella Di Cesare (a cura di): *I Quaderni neri di Heidegger*. Mimesis: Milano u. Udine 2016, 241–251.

⁷ Aufgrund einer solchen Auffassung vom „ersten“ und vom „anderen“ Anfang sei Heidegger, laut Trawny, ein „Vorreiter“ der „universalen Topographie“ gewesen (vgl. ders.: *The universal and annihilation: Heidegger's Being-Historical Anti-Semitism*. In: Andrew J. Mitchell / Peter Trawny [eds.]: *Heidegger's Black Notebooks: Responses to Anti-Semitism*. Columbia University Press: New York 2017, 1–17, hier 1). Eine Variante Trawnys These ist vertreten in Alberto Anelli: *Heidegger e il male*. Morcelliana: Brescia 2015, 63–69. Anellis Meinung nach liege Heideggers philosophische Rechtfertigung des Antisemitismus in der Gegenüberstellung von zwei Protagonisten der Seynsgeschichte: dem Nationalsozialismus (notwendig für den „neuen“ Anfang) und dem Judentum (versteinert im ersten Anfang).

für dessen fehlende Radikalität kritisiert.⁸ Trawny gemäß impliziert das „Narrative“ dieser Erzählung die Zuweisung von bestimmten Charakterzügen an die verschiedenen Völker. Es verlange somit die Überhöhung eines dieser Völker zum höchsten Repräsentanten der „Machenschaft“, d. h. jener Macht, die in der Epoche der Technik alles der rationalen Herrschaft des Kalküls unterwirft und die darauf abzielt, das Seiende vom Sein zu entwurzeln. Heidegger habe, beeinflusst durch die *Protokolle der Weisen von Zion*, diese Rolle dem „Weltjudentum“ zugewiesen, welches er sich jedoch wie eine abstrakte kollektive Wesenheit vorgestellt habe, die nicht den Juden in Fleisch und Blut entsprochen habe.⁹ Auf diese habe er sich jedoch in einer *Anmerkung* aus der Mitte der vierziger Jahre bezogen, wo er schreibe, dass »das wesenhaft ›Jüdische« – das Judentum als Agens der Machenschaft – gegen das »Jüdische« – die konkreten Juden – kämpfe; in diesem Konflikt sei der Gipfel der Selbstvernichtung der Geschichte erreicht, der für den Übergang zum anderen Anfang notwendig sei. Während er die Frage offenlässt, ob Heidegger den Holocaust als eine »Selbstvernichtung des ›Jüdischen«« versteht – eine These, die implizit behauptet, dass die Juden in gewisser Weise selbst für ihre Auslöschung verantwortlich zeichnen –, verurteilt Trawny das offizielle „Schweigen“ des Denkers hinsichtlich der Shoah¹⁰. Er stellt fest, dass seine Theorie der Zusammengehörigkeit von Irre und Wahrheit die Formulierung einer normativen Moral sowie die Zuweisung jeglicher Schuld unmöglich macht.¹¹

⁸ Vgl. Peter Trawny: Hitler und der »andere Anfang«. In: ders.: Martin Heidegger. Eine kritische Einführung. Klostermann: Frankfurt am Main 2017, 77–84. Trawny unterstreicht jedoch, dass Heideggers Stellungnahme facettenreich ist, indem er schreibt: »Heidegger’s transformative thinking inscribes itself in the National-Socialist-anti-Semitic dogma by at the same time destroying it« (ders.: Thinking-Time: Or, Why Do “We” Ask About the Future of Heidegger’s Thinking? In: Gregory Fried / Richard Polt [eds.]: After Heidegger? Rowman & Littlefield: London u. New York 2017, 67–76, hier 71).

⁹ Vgl. ders.: Antisemitismus und Geschichte. Zur Funktion des »Weltjudentums« in Heideggers »Geschichte des Seins«. In: Hans-Helmut Gander / Magnus Striet (Hrsg.): Heideggers Weg in die Moderne. Eine Verortung der »Schwarzen Hefte«. Klostermann: Frankfurt am Main 2017, 49–70.

¹⁰ Vgl. ders.: Heidegger and The Shoah. In: Ingo Farin / Jeff Malpas (eds.): Reading Heidegger’s *Black Notebooks* 1931–1941. MIT Press: Cambridge u. London 2016, 169–179; ders.: Celan und Heidegger. Noch einmal. In: Peter Trawny / Andrew J. Mitchell (Hrsg.): Heidegger, die Juden, noch einmal. Klostermann: Frankfurt am Main 2015, 233–251. Trawny behauptet, dass Heideggers seynsgeschichtlicher Antisemitismus »eine philosophische Betrachtung der Wirklichkeit der Shoah be- und verhindert« (ders.: Thesen zu Heideggers seynsgeschichtlichem Antisemitismus. In: Walter Homolka / Arnulf Heidegger [Hrsg.]: Heidegger und der Antisemitismus. Positionen im Widerstreit. Mit Briefen von Martin und Fritz Heidegger. Herder: Freiburg 2016, 384–391, hier 388).

¹¹ Vgl. ders.: Irrnisfuge. Heideggers Anarchie. Matthes & Seitz: Berlin 2014, 49, 56–57, 68–69.

Wenige Monate nach der Publikation von Peter Trawnys Buch über die *Schwarzen Hefte* ist Donatella di Cesares Werk *Heidegger e gli ebrei. I «Quaderni neri»*¹² erschienen, das später durch zahlreiche Veröffentlichungen ergänzt wurde. Hier hat die Autorin zum ersten Mal ihre Interpretation von Heideggers *Anmerkung* über die Shoah formuliert, die unmittelbar danach von Trawny wieder aufgenommen wurde, dem zufolge diese von Heidegger als „Selbstvernichtung der Juden“¹³ definiert worden sei. Die Hauptthese Donatella Di Cesares lautet, dass aus den *Schwarzen Heften* ein Antisemitismus spreche, der im ganzen Denken Heideggers verbreitet sei, insofern er sich auch dann, wenn er die Juden nicht explizit thematisiere, »Codes« bediene, »die der antisemitischen Rhetorik angehören und deshalb leicht zu entziffern sind.«¹⁴ Der Antisemitismus Heideggers habe »eine theologische Herkunft, eine politische Absicht, einen philosophischen Rang«¹⁵. Auf seiner Grundlage werde Heideggers Affinität zum Nationalsozialismus und seine Zustimmung zum Regime vollkommen verständlich. Der Antisemitismus bei Heidegger müsse weiterhin als „metaphysisch“¹⁶ definiert werden, weil der Denker sich nicht gegen die konkreten Juden gewandt habe, sondern sich ein ideales „Wesen“ des Juden vorgestellt habe, dem er jeglichen negativen Aspekt zugewiesen habe, wodurch er selbst jener dichotomischen metaphysischen Logik verfallen sei, die er habe überwinden wollen. Heidegger sei auf diese Weise einer ganzen Denktradition von Luther bis Hitler treu geblieben, habe den Deutschen einen Vorrang zugewiesen und die Juden wie einen bedrohlichen Fremdkörper betrachtet. Er habe den jüdischen Bolschewismus mit dem Weltjudentum identifiziert und den Juden, den »wurzellosen Agenten der Moderne«¹⁷, die Schuld für die Seinsvergessenheit zugesprochen. Ihre Unterdrückung

¹² Donatella Di Cesare: *Heidegger e gli ebrei. I «Quaderni neri»*. Bollati Boringhieri: Torino 2014. Zwei Jahre danach wurde die deutsche erweiterte Ausgabe dieses Buches veröffentlicht (Heidegger, die Juden, die Shoah. Klostermann: Frankfurt am Main 2016).

¹³ Vgl. dies.: *Heidegger-Enthüllung. „Selbstvernichtung der Juden“*, Interview vom 10.02.2015, publiziert in „Hohe Luft. Philosophie-Zeitschrift“ (auf <http://www.hoheluft-magazin.de/2015/02/heidegger-enthuellung/>; letzter Zugriff am 30.11.2021); dies.: *Heidegger, die Juden, die Shoah*. A. a. O., 307–311. Zu einer Widerlegung dieser These vgl. Maurizio Borghi: *Metaphysical Anti-Semitism in the Black Notebooks?* In: *Heidegger Studies*. 33 (2017), 329–342.

¹⁴ Donatella Di Cesare: *Heidegger, das Sein und die Juden*. In: *Information Philosophie*. Heft 2 (2014), 8–21, hier 19.

¹⁵ Dies.: *Heidegger & Sons. Eredità e futuro di un filosofo*. Bollati Boringhieri: Torino 2015, 16.

¹⁶ Vgl. dies.: *Das Sein und der Jude. Heideggers metaphysischer Antisemitismus*. In: Trawny / Mitchell (Hrsg.): *Heidegger, die Juden, noch einmal*. A. a. O., 55–74; dies.: *Heideggers metaphysischer Antisemitismus*. In: Homolka / Heidegger (Hrsg.): *Heidegger und der Antisemitismus*. A. a. O., 212–219. Donatella Di Cesare eignet sich den Ausdruck „metaphysischer Antisemitismus“ an, der formuliert ist in Walter Gerhart: *Um des Reiches Zukunft. Nationale Wiedergeburt oder politische Reaktion?* Herder: Freiburg 1932, 77.

¹⁷ Di Cesare: *Heidegger, die Juden, die Shoah*. A. a. O., 137.

habe er deshalb „apokalyptisch“¹⁸ als notwendig für einen „anderen“ geschichtlichen Anfang betrachtet. Trotz ihres negativen Urteils hält es Donatella di Cesare für unabdingbar, Heidegger weiterhin zu studieren, um den Zusammenhang zwischen Shoah und Technik sowie das Verhältnis zwischen Antisemitismus und Philosophie besser zu verstehen.¹⁹

Auch wenn Donatella Di Cesare von Trawny Abstand genommen hat, ist ihre Position von der Mehrzahl der Interpreten, darunter Jürgen Habermas, mit der Peter Trawny nahezu identifiziert worden. In einem Brief, den Habermas am 15. Januar 2015 an Donatella di Cesare sandte, betrachtet Habermas »den Versuch«, den Antisemitismus Heideggers – der ab 1932/1933 »ein ganz trivialer Nazi« gewesen sei – »metaphysisch zu interpretieren als einen philosophischen Fehler«, denn dies bedeute, ihn zu mythifizieren und »sich so unseren ganz gewöhnlichen politischen und moralischen Auseinandersetzungen zu entziehen«.²⁰ Sich implizit gegen Trawny richtend, schreibt Habermas, er finde es »absurd [...] dass gewisse Kollegen versuchten, den Antisemitismus Heideggers und den ganzen Rest seines unsagbaren und dumpfen Ressentiments vom Standpunkt der Seynsgeschichte zu überhöhen.«²¹

Für Habermas bestätigen die *Schwarzen Hefte* die seit der Publikation der Vorlesung *Einführung in die Metaphysik* (SS 1935) im Jahr 1953 offenkundigen faschistischen Überzeugungen Heideggers. Bereits nach deren Lektüre hatte Habermas die Notwendigkeit formuliert, »mit Heidegger gegen Heidegger zu denken«²², die er in

¹⁸ Vgl. dies.: Heidegger – tra apocalittica e rivoluzione. In: dies. (a cura di): *I Quaderni neri* di Heidegger. A. a. O., 253–263.

¹⁹ Nach drei Jahren Polemik um die *Schwarzen Hefte*, stellt sie sogar zufrieden fest: »[A]fter a debate of almost three years we can say that the position of ideological anti-Heideggerism has not had any effect« (vgl. dies.: *What Is Left of Heidegger: On the Future of a Philosopher*. In: Fried / Polt [eds.]: *After Heidegger?* A. a. O., 59–66).

²⁰ Jürgen Habermas' Brief ist wiedergegeben in dies.: Heidegger & Sons. A. a. O., 48.

²¹ Jürgen Habermas: *Filosofia e religioni sfidano la globalizzazione*. Hrsg. von Michaël Foessel, übers. von Anna Maria Brogi. In: *Vita e Pensiero*. 2 (2016), 41–54, hier 44. Die Auslegung von Heideggers Antisemitismus als eines „seynsgeschichtliches“ wird auch von vielen anderen Interpreten als ein Versuch angesehen, Heidegger zu „entschuldigen“ (vgl. Marion Heinz' Stellungnahme in: *Wie ist Heidegger heute zu beurteilen?* A. a. O., 77–78, und Michèle Cohen-Halimi / Francis Cohen: *Der Fall Trawny. Zu Heideggers Schwarzen Heften*. Übers. von Oliver Precht. Turia + Kant: Wien u. Berlin 2016). Gegen Di Cesares und Trawnys „Verniedlichung“ von Heideggers Antisemitismus vgl. auch Emmanuel Faye: *Heidegger und das Judentum: Vom Aufruf zur »völligen Vernichtung« zur Thematisierung der »Selbstvernichtung«*. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*. 63 (5) (2015), 877–898, hier 881, 895–896.

²² Jürgen Habermas: *Zur Veröffentlichung von Vorlesungen aus dem Jahre 1935*. In: ders.: *Philosophisch-politische Profile*. Suhrkamp: Frankfurt am Main ³1998, 65–72, hier 72. Vgl. dazu Christoph Demmerling: *Erneut gelesen: Heideggers Einführung in die Metaphysik und Jürgen Habermas' Heidegger-Kritik von 1953*. In: Gander / Striet (Hrsg.): *Heideggers Weg in die Moderne*. A. a. O., 181–197.

einer Reihe von folgenden Publikationen bekräftigte, in welchen er den inneren Zusammenhang mit der Konstruktion einer Seynsgeschichte und dem Eintreten ihres Denkers für den Nationalsozialismus präzisiert habe. Habermas verteidigt trotzdem Heideggers Schaffen vor den dreißiger Jahren, das noch nicht ideologisch „kontaminiert“ sei, und vor allem *Sein und Zeit* (1927), das er als Meisterwerk des 20. Jahrhunderts bezeichnet.²³ Dass Heideggers Philosophie von seinen Schülern in die verschiedensten produktiven Richtungen weiterentwickelt worden sei, bestätige ihre Bedeutung und mahne zu einem differenzierten Umgang mit ihr.

Habermas' Position ist von vielen Autoren wieder aufgenommen worden. Einige von ihnen haben den großen Denker der Fundamentalontologie von dem Autor der „wahnsinnigen“ *Schwarzen Hefte* unterschieden, in welchen ein „nihilistischer Katastrophismus“ vorherrsche, der von der „Kehre“ in der Mitte der dreißiger Jahre untrennbar sei.²⁴ Indem sie Habermas' Frage erneut gestellt haben, ob Heideggers „Destruktion“ der Vernunft zugunsten eines „seingeschichtlichen Denkens“ nicht ein Irrweg »jenseits des diskursiven Denkens überhaupt«²⁵ sei, haben diese Interpreten die postmodernen Versuche der „Dekonstruktion“ aufgrund ihrer unheilvollen Folgen im theoretischen und praktischen Bereich in Zweifel gestellt. Andere Wissenschaftler haben eine Habermas' These entgegengesetzte Deutung erarbeitet, indem sie vertreten, dass es eine Kontinuität zwischen *Sein und Zeit* und den folgenden Schriften gebe.

Daraus folgt nicht unbedingt, dass das Denken Heideggers *in toto* zu verwerfen sei. Günter Figal hat zum Beispiel behauptet, dass sich aus Heideggers Schriften immer noch zahllose Denkanstöße entnehmen lassen,²⁶ weil Heidegger der Erste

²³ Vgl. Jürgen Habermas: Martin Heidegger – Werk und Weltanschauung. Vorwort zu einem Buch von Victor Fariás. In: ders.: Texte und Kontexte. Suhrkamp: Frankfurt am Main 1991, 49–83, hier 53. Gegen den Gebrauch des Wortes „kontaminiert“ zur Kennzeichnung der Gegenwart antisemitischer Elemente in Heideggers Denken, welches Trawny als Erster einführte, auf das er aber später verzichtete, da es ihm doch unangebracht erschien (vgl. Peter Trawny: Nachwort zur 2. Auflage. In: ders.: Heidegger und der Mythos der jüdischen Weltverschwörung. A. a. O., 137–140, hier 193), vgl. Jeff Malpas: On the Philosophical Reading of Heidegger: Situating the *Black Notebooks*. In: Farin / Malpas (eds.): *Reading Heidegger's Black Notebooks*. A. a. O., 3–22, hier 10–11.

²⁴ Vgl. David Farrell Krell: Ecstasy, Catastrophe. Heidegger from *Being and Time* to the *Black Notebooks*. SUNY: Albany 2015, 161–183. Phasen in Heideggers Philosophie voneinander zu unterscheiden wird von Dieter Thomä als dritte „Strategie“ im Umgang mit der Frage nach dem nationalsozialistischen Anteil in Heideggers Denken genannt (vgl. Dieter Thomä: Heidegger und der Nationalsozialismus. In: ders. [Hrsg.]: Heidegger Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Metzler: Stuttgart u. Weimar 2013, 108–133, hier 129–131).

²⁵ Jürgen Habermas: Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen. Suhrkamp: Frankfurt am Main 1993, 163.

²⁶ Einer von diesen sei mit dem Begriff der „Lichtung“ verbunden, ausgehend von dem sich eine „Phänomenologie des Raums“ ausarbeiten lasse (vgl. Günther Figal: Clearing and Space: Thinking with Heidegger and Beyond. In: Fried / Polt [eds.]: *After Heidegger?* A. a. O., 283–294).

gewesen sei, der entscheidende Fragen gestellt habe, und ohne ein Werk wie *Sein und Zeit* sei die ganze Philosophie des 20. Jahrhunderts nicht einmal denkbar. Doch nach der Publikation der *Schwarzen Hefte* sei es notwendig, eine „Relektüre“ aller Werke Heideggers durchzuführen, um in ihrem Inhalt das eigentlich Philosophische von dem zu trennen, was nur Ausdruck von Ressentiment sei.

3. Heidegger als Antijudaist, Modernitätskritiker und „Politiker“

Die Notwendigkeit, Heideggers Werk neu zu denken, wird auch von Hans-Helmuth Gander, Magnus Striet, Thomas Sheehan²⁷ und viele andere Interpreten behauptet. István M. Fehér hält das »Neudenken« von Heideggers ganzem Schaffen für eine Gelegenheit, seine »Bedeutung und Größe [...] neu zu thematisieren.«²⁸ Fehér schlägt vor, »Heidegger II mit den (ggfs. kritischen) Augen von Heidegger I zu betrachten«²⁹. Es trete dadurch die Frage in den Vordergrund, ob nicht die Seynsgeschichte unter einem phänomenologischen Gesichtspunkt als eine »Mythologie«, dabei das Ergebnis eines »Rückfalls«³⁰ in diejenige Metaphysik der Subjektivität betrachtet werden könnte, die der in *Sein und Zeit* ausgearbeitete Begriff von „Dasein“ überwunden zu haben schien. Fehér bemerkt, dass Heidegger, bedingt durch seine Herkunft, während seiner Jugend eine gewisse »Neigung« zum Antisemitismus entwickelt habe, die, in den zwanziger Jahren »zurückgedrängt«,³¹ sei dagegen in den dreißiger Jahren wieder erregt worden und habe ihn dazu veranlasst,

²⁷ Vgl. Gander / Striet: Vorwort, in: Gander / Striet (Hrsg.): Heideggers Weg in die Moderne. A. a. O., 7–9, hier 8; Ingo Farin / Jeff Malpas: Introduction. In: Farin / Malpas (eds.): Reading Heidegger's *Black Notebooks* 1931–1941. A. a. O., IX–XIV, hier X.

²⁸ István M. Fehér: Hermeneutische Notizen zu Martin Heideggers *Schwarzen Heften* und zum Neudenken seines Denkwegs. In: Alfred Denker / Holger Zaborowski (Hrsg.): Zur Hermeneutik der „Schwarzen Hefte“. Heidegger Jahrbuch. 12 (2020), 63–98, hier 90. Vgl. ders.: Hermeneutische Überlegungen zu Heideggers *Schwarzen Heften* und zum Neudenken seines Denkwegs (II). In: Studia Universitatis Babeş-Bolyai, *Philosophia*. 66 (2021) 2, 11–39, hier 26–39.

²⁹ Ders.: Hermeneutische Notizen. A. a. O., 93.

³⁰ Ders.: Hermeneutische Überlegungen zu Heideggers *Schwarzen Heften* und zum Neudenken seines Denkwegs (I). In: Studia Universitatis Babeş-Bolyai. *Philosophia*. 66 (2021) 1, 139–162, hier 160; vgl. 161; ders.: Hermeneutische Überlegungen (II). A. a. O., 31–34, 37. Zur Feststellung, Heidegger habe in seiner Auffassung der Seinsgeschichte auf die phänomenologische Methode verzichtet, vgl. ders.: L'altro inizio – l'altro Heidegger. Einleitender Aufsatz zu Rosa Maria Marafioti: *Gli Schwarze Hefte* di Heidegger. Un „passaggio“ del pensiero dell'essere. Il melangolo: Genova 2016, 9–39, hier 23–25.

³¹ Ders.: Hermeneutische Notizen. A. a. O., 81; vgl. ders.: Hermeneutische Überlegungen (I). A. a. O., 161–162.

seine antisemitische „Vor-Urteile“ an bestimmten Stellen der *Schwarzen Hefte* „in Bewegung zu setzen“.

Auf die Rolle der antisemitischen Klischees in den *Schwarzen Heften* konzentriert sich Jean-Luc Nancy. Nach ihm seien die von Heidegger geschriebenen Stellen, an denen er sich kritisch über Juden äußert, eine bloße Umsetzung der in den dreißiger und vierziger Jahren verbreiteten antisemitischen „doxa“. Aus diesem Grund greift Nancy einen berühmten Ausdruck Hannah Arendts wieder auf und spricht von der „Banalität“ Heideggers.³² Laut Nancy sei der „erschwerende Umstand“ bei Heidegger gegenüber einem „normalen“ Antisemiten, dass er die Stereotypen seiner Zeit vollkommen in seine Auffassung der Seynsgeschichte integriert habe. Die Seynsgeschichte, die bis zum Anfang des Abendlandes zurückreiche, hätte weiterhin nicht anders als antisemitisch gestalten können, insofern die westliche Identität christlich und durch die Abgrenzung von ihrem jüdischen Ursprung entstanden sei. Der Okzident habe, um sich selbst zu bestätigen, das Judentum als unheilbar an das eigene „Andere“ gebunden negieren müssen. Heidegger habe unbewusst diesen Selbsthass des Westens übernommen, weil er nicht nach dem Ursprung des Christentums gefragt habe – was ihm erlaubt hätte, die Quelle des Antisemitismus zu verstehen. Er habe es stattdessen vorgezogen, die Religion mit der Kirche zu identifizieren und sie zu kritisieren.³³

Nancys Betrachtungen nehmen die bereits von Paul Ricœur und Emmanuel Lévinas vorgebrachte Kritik wieder auf, der zufolge Heidegger das jüdische Erbe aus der Seynsgeschichte verdrängt und es so vermieden hat, anzuerkennen, dass das Christentum »vor allem im Judentum und nur sekundär in der griechischen Tradition

³² Vgl. Jean-Luc Nancy: *Banalité de Heidegger*. Galilée: Paris 2015, 9–13, 82–84. Der Titel bezieht sich auf das berühmte Buch von Hannah Arendt: *Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen*. Hrsg. von Hans Mommsen. München: Piper 42013. Ein Vergleich zwischen der Grundintention dieser und einer anderen Schrift von Jean-Luc Nancy, *L'éthique originaire de Heidegger* (in: ders.: *La pensée dérobée*. Galilée: Paris 2001, 85–114), die zu der Enthüllung der Diskrepanz zwischen diesen beiden Schriften von Nancy führe, findet sich in Francesca Brencio: *Martin Heidegger and the thinking of evil: from the original ethics to the Black Notebooks*. In: *Ius Fugit*. 19 (2016), 87–134, hier 111–115, 120–124 (überarbeitet und wiederabgedruckt in ead.: *Martin Heidegger e la riflessione sul male: dall'etica originaria ai Quaderni neri*. In: *Martin Heidegger. I Quaderni neri*. Sonderausgabe von: *Magazzino di filosofia*. Anno 10, no. 29 [2016-2017/B 10], 39–95, hier 67–71, 81–86).

³³ Vgl. Jean-Luc Nancy: *Heideggers Banalität*. In: *Trawny / Mitchell* (Hrsg.): *Heidegger, die Juden, noch einmal*. A. a. O., 11–42, hier 30–39, und § 3 von ders.: *Supplément à la „Banalité de Heidegger“* vom 26.03.2016 (auf <http://strassdelaphilosophie.blogspot.hu/2016/03/>; letzter Zugriff am 30.11.2021).

wurzelt«³⁴. Diese Verdrängung wird von anderen Autoren³⁵ als Grund oder als Wirkung von Heideggers Antisemitismus angesehen. Sie wird außerdem auch von einigen Interpreten eingestanden, die es dennoch vorziehen, sich auf die in den *Schwarzen Heften* zu findende Kritik am Christentum zu konzentrieren.

Die Aufzeichnungen über das Christentum werden von Holger Zaborowski auf drei Ebenen verortet (philosophisch, autobiographisch und kulturkritisch). Das relevanteste Element der *Schwarzen Hefte* sei dabei die hier vorgenommene Identifikation von westlicher Metaphysik und Christentum. Nahe an Zaborowskis These ist diejenige von Francesca Brencio, die die problematischen Sätze über das Judentum so deutet, dass sie durch die Kritik an der jüdisch-christlichen Prägung des Abendlandes motiviert seien, die – Heidegger zufolge – für die Seinsvergessenheit verantwortlich sei.³⁶

Eine religiöse Erklärung für die Existenz kritischer Textstellen über Juden in den *Schwarzen Heften* wird von Helmuth Vetter angegeben, nach dem die Aussagen über die „Judenschaft“ Spuren jenes Antijudaismus enthielten, der durch den Trennungsprozess des Christentums vom Judentum von Ersterem gewissermaßen untrennbar seien. Das seynsgeschichtliche Denken habe dennoch mit keiner Art von Antisemitismus

³⁴ Paul Ricoeur: Note introductive. In: Richard Kearney / Joseph Stephen O' Leary (éd.): Heidegger et la question de Dieu. Bernard Grasset: Paris 1980, 17. Zu Lévinas' Stellungnahme vgl. vor allem die Préface zu Marlène Zarader: Les paroles de l'origine. Vrin: Paris 1986, 11.

³⁵ Vgl. Di Cesare: Heidegger, die Juden, die Shoah. A. a. O., 354–361. Dort wird die These vertreten, Heidegger habe den griechischen und nicht den aramäischen Text für seine Auslegung der Briefe Paulus' ausgewählt (vgl. Martin Heidegger: Phänomenologie des religiösen Lebens. Hrsg. von Matthias Jung, Thomas Regehy u. Claudius Strube. GA 60, 1995, 68), um die hebräische Wurzel des Christentums zu verdecken. Zur Problematisierung dieser These könnte man bemerken, dass die Frage, ob die ursprüngliche Sprache des Neuen Testaments das Griechische oder das Aramäische sei, heute nur noch wenige Forscher beschäftigt. Denn am Ende des 19. Jahrhunderts (1898) wie auch kurze Zeit später (1901) sind zwei Bücher erschienen, die zu einem Bezugspunkt für die meisten deutschen (und ausländischen) Bibelforscher geworden sind und die These des griechischen Urtextes vertreten: die kritische Ausgabe des Novum Testamentum Graece (hrsg. von Eberhard Nestle, Barbara Aland u. Kurt Aland, Deutsche Bibelgesellschaft ²⁸2012) und der einleitende Text von Eberhard Nestle (Einführung in das griechische Neue Testament. Vandenhoeck: Göttingen ⁴1923).

³⁶ Vgl. Francesca Brencio: „Heidegger, una patata bollente“. L'antisemitismo fra critica alla cristianità e *Seinsgeschichtlichkeit*; La „fuga“ dell'essere. Dalle *Überlegungen* alle *Anmerkungen*. In: dies. (a cura di): La pietà del pensiero. Heidegger e i *Quaderni neri*. Aguaplano: Passignano 2015, 107–186, hier 155–164; 369–388, hier 372–381; dies.: Dalle *Überlegungen* alle *Anmerkungen*. La critica alla tradizione giudeo-cristiana nei *Quaderni* heideggeriani. In: Nicoletta Cusano (a cura di): Verità e individuo. Discussione su Heidegger e i *Quaderni neri*. Sonderausgabe von: La filosofia futura. 4 (2015), 69–85, hier 76–85.

etwas zu tun.³⁷ Noch radikaler ist Silvio Vietta, der die Juden-bezogenen Textstellen als der Kultur- und Zivilisationskritik zugehörig ansieht, die Heidegger an die Epoche der Technik gerichtet habe.³⁸

Viele Interpreten – darunter Harald Seubert, der aktuelle Präsident der „Martin Heidegger Gesellschaft“ – nehmen die *Schwarzen Hefte* zum Anlass, nach Heideggers Haltung zur Politik zu fragen. Einige sehen in den veröffentlichten Notizen den Beweis dafür, dass Heidegger nicht im engen Sinn ein politischer Philosoph gewesen sei. Für Jean Grondin sei Heidegger »als Patriot von Hitler total verblendet«³⁹ worden. Nach dem Rücktritt vom Rektorat sei er darüber hinaus denselben nationalsozialistischen Informationsmitteln zum Opfer gefallen, die er selbst kritisiere, da er die antijüdischen Klischees in den *Schwarzen Heften* aus der in den vierziger Jahren intensivierten Kriegspropaganda entnommen habe.

Reinhard Mehring ist der Ansicht, dass Heidegger eine „große Politik“ à la Nietzsche verwirklichen wollte.⁴⁰ Mehring zufolge habe Heidegger, nachdem er beim

³⁷ Vgl. Helmuth Vetter: Stellungnahme des Vorsitzenden der Martin-Heidegger-Gesellschaft, veröffentlicht am 30.03.2015 (auf <http://www.heidegger-gesellschaft.de/anklaenge/stellungnahme-des-vorsitzenden-der-martin-heidegger-gesellschaft/>; letzter Zugriff am 30.11.2021); ders.: Die Heidegger-Gesellschaft muss sich öffnen, ein dem Magazin „Hohe Luft. Philosophie-Zeitschrift“ am 23.06.2015 gegebenes Interview (auf <http://www.hoheluft-magazin.de/2015/06/die-heidegger-gesellschaft-muss-sich-oeffnen/>; letzter Zugriff am 2.12.2020). Auch István Fehér macht auf die Spuren eines bestimmten, christlich geprägten Antijudaismus in den *Schwarzen Hefte* aufmerksam, die in der von Heidegger dem Judentum zugeschriebenen Geschichtslosigkeit zum Vorschein komme (vgl. István M. Fehér: Heideggers theologische Herkunft – Fragen der Interpretation [mit einem Anhang über Geschichte und Geschichtslosigkeit]. In: Harald Seubert / Klaus Neugebauer [Hrsg.]: Auslegungen. Von Parmenides bis zu den ›Schwarzen Heften‹. Alber: Freiburg u. München 2017, 51–90, hier 70–90).

³⁸ Vgl. Silvio Vietta: »Etwas rast um den Erdball...«. Martin Heidegger: Ambivalente Existenz und Globalisierungskritik. Fink: München 2015.

³⁹ Jean Grondin: Warum ich Heidegger in schwieriger Zeit treu bleibe. In: Homolka / Heidegger (Hrsg.): Heidegger und der Antisemitismus. A. a. O., 232–241, hier 235. Vgl. ders.: The Critique and Rethinking of *Being and Time* in the First *Black Notebooks*. In: Farin / Malpas (eds.): Reading Heidegger's *Black Notebooks*. A. a. O., 95–107, hier 96–98. Zu Heideggers Patriotismus als Beweggrund für viele Äußerungen der *Schwarzen Hefte* vgl. Tarmo Kunnas: Heideggers *Schwarze Hefte* – ein wissenschaftlicher Skandal? In: Heidegger Studies. 32 (2016), 65–89, hier 71–76.

⁴⁰ Vgl. Reinhard Mehring: Nietzsche als Drehscheibe in ›die‹ Moderne? Heideggers Nietzsche in den *Schwarzen Heften* und die Rolle des Philosophen. In: Gander / Striet (Hrsg.): Heideggers Weg in die Moderne. A. a. O., 71–94, hier 82–87; ders.: Schwarze Stellen und „grosse Politik“. Zur Umstellung der Heidegger-Kontroverse, publiziert in: „Hohe Luft. Philosophie-Zeitschrift“ am 18.03.2015 (auf <http://www.hoheluftmagazin.de/2015/03/schwarze-stellen-und-grosse-politik-zur-umstellung-der-heideggerkontroverse/>; letzter Zugriff am 30.11.2021); ders.: Editionsfragen der Heidegger-Kontroverse. Ein Bericht von Reinhard Mehring. In: Information Philosophie. Heft 1 (2016), 84–88; ders.: Die politische Abteilung der *Gesamtausgabe*. Zum Geltungsanspruch der *Schwarzen Hefte*. In: Heinz / Kellerer (Hrsg.): Martin Heideggers »Schwarze Hefte«. A. a. O., 291–309; ders.: Heideggers »große Politik«: Die semantische Revolution der Gesamtausgabe. Mohr Siebeck: Tübingen 2016.

Versuch, die Welt auf der Grundlage seines Denkens durch eine direkte und unmittelbare politische Handlung zu ändern, gescheitert sei, geglaubt, dies durch eine „postmetaphysische semantische Revolution“ zu erreichen, bzw. durch eine Formung der Denkweise seiner Leser gemäß den Kategorien des Seinsdenkens. Deshalb habe er seine *Gesamtausgabe* in vier Abteilungen gegliedert, nach dem Muster der Viertelung von Alfred Bäumlers umstrittener Nietzsche-Ausgabe *Vom Willen zur Macht*, und habe dabei die ersten zwei und die vierte Abteilung „exoterisch“ und die dritte „esoterisch“ geplant. Die *Schwarzen Hefte* sind Teil der vierten Abteilung und deshalb sollte auch die Bedeutung der hier zu lesenden jüdenbezogenen „schwarzen“ Stellen ausgehend von deren philosophischer Rolle verstanden werden.⁴¹ In der vierten Abteilung werde eine „politisch-pädagogische Wendung“ vollzogen, der gemäß sich der Leser, der die philosophische Terminologie Heideggers bereits assimiliert habe, direkt als „künftiger Mensch“ angesprochen fühle.

4. Heidegger als gefährlicher Negationist oder „reiner“ Denker des Seins und als Ressource für das jüdische Denken

Die Autoren, die sich gegen die „Editionspolitik“ Heideggers richten, verurteilen sein gesamtes Denken, indem sie die von Emmanuel Faye bereits 2005 formulierte These über die „Einführung des Nationalsozialismus in die Philosophie“ weiterentwickeln.⁴² Stéphane Domeracki etwa schreibt, dass Heidegger den Nazismus besser durchdacht habe als dieser selbst und dass die heideggersche Seynsgeschichte eine revisionistische Interpretation des Holocausts bietet. Die nazistische und antisemitische Ideologie finde sich auf mystifizierte Weise im ganzen Denkweg Heideggers, dessen Leitfaden nicht das Sein, sondern die »insurrection« sei.⁴³

François Rastier bekräftigt diese These⁴⁴ und Judith Werner macht darauf aufmerksam, dass sich in den *Schwarzen Heften* Heideggers totalitäre Gesinnung

⁴¹ Vgl. ders.: »Das Jüdische« in der Metaphysik. In: Seubert / Neugebauer (Hrsg.): *Auslegungen*. A. a. O., 137–166, hier 148–151, 154–156, 166.

⁴² Vgl. Emmanuel Faye: *Heidegger. Die Einführung des Nationalsozialismus in die Philosophie*. Im Umkreis der unveröffentlichten Seminare zwischen 1933 und 1935. Übers. von Tim Trzaskalik. Matthes & Seitz: Berlin 2009. Eine vielfältige Wiederlegung von Fayes These findet sich in: François Fédiér (éd.): *Heidegger. À plus forte raison*. Fayard: Paris 2007. Heideggers antijüdische Einstellung wird mit dem Antisemitismus Julius Evolas' verglichen in: Thomas Vašek: *Ein spirituelles Umsturzprogramm*. Unveröffentlichte Notiz von Heidegger zum ultrafaschistischen italienischen Philosoph Julius Evola, publiziert in der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“ am 30.12.2015 (auf <http://fazarchiv.faz.net>; letzter Zugriff am 30.11.2021).

⁴³ Vgl. Stéphane Domeracki: *Heidegger et sa solution finale. Essai sur la violence de „la“ „pensée“*. Préface d'Emmanuel Faye. Connaissances & Savoirs: Paris 2016.

⁴⁴ Vgl. François Rastier. *Heidegger, messie antisemite: Ce que révèlent les Cahiers noirs*. Le Bord de l'Eau: Lormont 2018.

zuspitze, die als »eine Poesie der Vernichtung von Juden, jüdischem Leben und Denken«⁴⁵ bezeichnet werden müsse. Judith Werner entwickelt die Argumente gegen die These eines „privaten“ Nationalsozialismus und Antisemitismus Heideggers weiter, die Emmanuel Faye schon formulierte, indem er deutliche Spuren der offiziellen nazistischen und antisemitischen Ideologie in der privaten Korrespondenz des Philosophen ab 1916 gefunden haben will. Laut Faye benenne Heidegger in den *Schwarzen Heften* explizit jenes »Nicht-Gesagte«, um das sich all jene negativen Begriffe drehten, die in seinen Schriften anzutreffen seien, nämlich das »Judentum«.⁴⁶

Heidegger habe das Erscheinen seiner antisemitischen Notizen am Ende seiner anderen Werke geplant und sie daher als »[d]ie Krönung der *Gesamtausgabe*«, als »Vermächtnis« und geheimes τέλος seines Denkens betrachtet,⁴⁷ das von einem »ontologische[n] Negationismus«⁴⁸ durchzogen sei.

Der Antisemitismus und der Nationalsozialismus seien für Richard Wolin in der ganzen Philosophie Heideggers vorhanden, die »ein Verrat der Philosophie, der Vernunft und des Denkens«⁴⁹ sei. Wolin vertritt deshalb, genauso wie Faye, dass Heideggers Denken sowohl aus intellektuellen als auch aus moralischen Gründen vollständig aus der Geschichte der Philosophie zu verbannen sei.⁵⁰

Auffassungen dieser Art haben die sofortige Reaktion seitens derer erregt, die bereits in den früheren Phasen des „Falls Heidegger“ ins Feld gerückt waren, um den Denker zu „verteidigen“, darunter an erster Stelle François Fédiér und Friedrich-

⁴⁵ Judith Werner: Poesie der Vernichtung. Literatur und Dichtung in Martin Heideggers *Schwarzen Heften*. J.B. Metzler: Wiesbaden 2018, 254. Vgl. 219, 244–245.

⁴⁶ Vgl. Faye: Vom Aufruf zur »völligen Vernichtung« zur Thematisierung der »Selbstvernichtung«. A. a. O., 886–887. Zur Unwandelbarkeit von Heideggers Überzeugungen vgl. ders.: Heidegger scelse Hitler e non cambiò mai idea, Artikel publiziert im „Corriere della sera“ am 21.07.2015 (auf http://archiviostorico.corriere.it/2015/luglio/21/Heidegger_scelse_Hitler_non_cambio_co_0_20150721_a5728d6a-2f6b-11e5-802e-097cadef575d.shtml; letzter Zugriff am 30.11.2021).

⁴⁷ Vgl. ders.: Die Krönung der Gesamtausgabe, ein der Zeitschrift „Die Zeit“ am 27.12.2013 gegebenes Interview (auf <http://www.zeit.de/2014/01/heidegger-schwarze-hefte-emmanuel-faye>; letzter Zugriff am 30.11.2021).

⁴⁸ Ders.: Essere e svastica. Heidegger, l'antisemitismo. L'affermazione dell'essenza tedesca. L'autoannientamento del nemico. In: *Micromega*. 2 (2015), 98–115, hier 111.

⁴⁹ Richard Wolin: La coerenza filosofica del nazismo di Heidegger. In: *Micromega*. 2 (2015), 126–142, hier 141.

⁵⁰ Vgl. ders.: Heideggers „Schwarze Hefte“. Nationalsozialismus, Weltjudentum und Seinsgeschichte. In: *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte*. Vol. 63, issue 3 (2015), 379–410, hier 410; Faye: Heidegger. A. a. O., 426. Derselben Meinung sind auch Alfred Noll: *Der rechte Werkmeister. Martin Heidegger nach den »Schwarzen Heften«*. Papyrossa Verlag: Köln 2015, und Christian Fuchs: *Martin Heidegger's Anti-Semitism: Philosophy of Technology and the Media in the Light of the Black Notebooks*. In: *Triple C: Communication, Capitalism & Critique*. 13 (2015), 55–78. Fuchs ist sogar der Ansicht, dass man Heidegger nicht mehr zitieren dürfe.

Wilhelm von Herrmann.⁵¹ Fédier hebt die Tadellosigkeit Heideggers als Philosoph wie auch als Mensch hervor. Dass die philosophische Begrifflichkeit Heideggers weder einen nationalsozialistischen noch einen antisemitischen Gehalt hätte – der Entwurf des Menschen als Dasein sei inkompatibel mit jeder rassistischen Ideologie –, sei ein Beweis für die Aufrichtigkeit des „Menschen“ Heidegger, denn »man kann nicht zugleich ein großer Denker und in anderer Hinsicht ein zweifelhaftes Individuum«⁵² sein.

Friedrich-Wilhelm von Herrmann, der letzte Assistent Martin Heideggers, führt seine Position in einem Buch aus, das auch die Erklärungen des Sohns und des Enkels des Denkers (Hermann und Arnulf Heidegger, der aktuelle Nachlassverwalter) enthält.⁵³ Von Herrmann gemäß sind die sich auf das Judentum beziehenden Sätze in den *Schwarzen Heften* »philosophisch-systematisch für das Denken Heideggers völlig *belanglos* und« bilden »keinen *gedanklich-systematischen Baustein* des [reinen] seinsgeschichtlichen Denkens.«⁵⁴ Von Herrmann zufolge sei der Anspruch auf eine „Relektüre“ der heideggerschen Texte auf der Suche eines antisemitischen Inhaltes „unsinnig“. Man sollte eher auf die wichtigsten von ihnen aufgeworfenen

⁵¹ Vgl. François Fédier: Er ist der falsche Verdächtige, ein in der Zeitschrift „Die Zeit“ am 18.01.2014 gegebenes Interview (auf <http://www.zeit.de/2014/03/francois-fedier-ueber-martin-heidegger>; letzter Zugriff am 30.11.2021); Friedrich-Wilhelm von Herrmann: Kein systematischer Baustein des Denkens – philosophisch belanglos. In: *Meta: Research in hermeneutics, phenomenology, and practical philosophy*. VI, 2 (2014), 637–638. Hadrien France-Lanord, Mitherausgeber eines bedeutenden Heidegger-Wörterbuches (Philippe Arjakovsky / François Fédier / Hadrien France-Lanord [éd.]: *Dictionnaire Martin Heidegger: Vocabulaire polyphonique de sa pensée*. Cerf: Paris 2013), hat bekanntgegeben, dass er auf der Basis der *Schwarzen Hefte* seine Behauptung revidieren muss, nach der »nicht ein antisemitischer Satz« im ganzen Werk Heideggers zu finden sei (vgl. Joseph Hanimann: Mit der Keule des Antisemitismus, erschienen in der „Süddeutschen Zeitung“ auf der Seite 11 am 11.12.2013 (auf <http://www.sueddeutsche.de/archiv/kultur/2013/12/page/5>; letzter Zugriff am 30.11.2021).

⁵² Fédier: Martin Heidegger e il mondo ebraico. A. a. O., 13. Vgl. 5–29, 133, 140–141.

⁵³ Vgl. Hermann Heidegger: Martin Heidegger war kein Antisemit. In: Friedrich-Wilhelm von Herrmann / Francesco Alfieri: Martin Heidegger. Die Wahrheit über die *Schwarzen Hefte*. Duncker & Humblot: Berlin 2017, 279–280; Arnulf Heidegger: Vorwort. In: Von Herrmann / Alfieri: Martin Heidegger. Die Wahrheit über die *Schwarzen Hefte*. A. a. O., 9–10. Zur Stellungnahme Arnulf Heideggers (das erste Mal ausgedrückt in der Pressemitteilung: *Questa è la prospettiva giusta per capire i taccuini*, publiziert in „Il Giornale“ am 18.01.2016 (auf <http://www.ilgiornale.it/news/spettacoli/nipote-questa-prospettiva-giusta-capire-i-taccuini-1214389.html>; letzter Zugriff am 30.11.2021) vgl. ders.: Zur Lage der Gesamtausgabe. In: Harald Seubert (Hrsg.): *Neunzig Jahre »Sein und Zeit«*. Alber: Freiburg u. München 2019, 302–305, hier 304–305.

⁵⁴ Friedrich-Wilhelm von Herrmann: Notwendige Erläuterungen zu den *Schwarzen Heften*. Über die naive Instrumentalisierung hinaus, die aufgrund der Mutmaßungen bequemer Einsichten inszeniert wurde. In: Von Herrmann / Alfieri: Martin Heidegger. A. a. O., 26–48, hier 39–40. Vgl. ders.: The Role of Martin Heidegger's *Notebooks* within his Oeuvre. In: Farin / Malpas (eds.): *Reading Heidegger's Black Notebooks*. A. a. O., 89–94, hier 93.

Fragen konzentrieren, unter denen diejenige nach der Möglichkeit einer erneuten ereignisgeschichtlichen Zukehr des christlichen Gottes und nach dem Verhältnis zwischen dem phänomenologischen und dem spekulativen Denken.

Dass das jüdische Denken der Metaphysik äußerlich sei, wird sowohl von Von Herrmann als auch von einigen Wissenschaftlern vertreten, die, obgleich sie den problematischen Charakter von Heideggers Aussagen über die Juden anerkennen, die Bedeutung hervorheben, die Heideggers Denken für das Judentum selbst haben könnte. Pascal David zum Beispiel ist der Ansicht, dass Heideggers Kritik legitim sei, weil sie nicht das echte Judentum betreffe, sondern „sein Unwesen“: die berechnende Mentalität, das *imperium* – nach dem die Juden in Nachahmung des römischen Katholizismus gestrebt hätten – und der politische Zionismus.⁵⁵

Heideggers Polemik gegen das „Jüdische“ als Gestalt der Metaphysik, wie auch »aller philosophische Antijudaismus«, kann für Elad Lapidot »auf eine Brücke zum Judentum hindeuten«⁵⁶. Lapidot leugnet nicht, dass Heidegger sich in den problematischen Stellen der *Schwarzen Hefte* auf das Judentum als solches beziehe, betrachtet diese Passagen jedoch als eine Aufforderung, das echte Jüdischsein als eine eigene Art von Denken jenseits der westlichen Philosophie wiederzuentdecken, »als eine selbstbewusste Tradition, d. h. als ein Denken, das explizit rezipiert und überliefert wird, das selbst in der Welt existiert«: als »Lehre, d. h. התורה.⁵⁷ Wenn Marlène Zarader bereits darauf verwiesen hatte, dass Heidegger implizit dem Judentum eigene Thematiken und Denkweisen erbe,⁵⁸ ergänzt Lapidot, dass das jüdische Denken seinerseits viele Konzeptrahmen Heideggers rezipieren könnte.

Die Auseinandersetzung mit jüdischen Denkern und die Erforschung der Beziehungen des heideggerschen Denkens mit der jüdischen Tradition hat sich in den letzten Jahren intensiviert. Ein Beweis dafür ist der Sammelband *Heidegger and Jewish Thought*, in dem ein Vergleich zwischen Heidegger und den Juden als Vertretern von zwei verschiedenen Gedankenwelten gezogen wird, obzwar die Autoren des Bandes

⁵⁵ Vgl. Pascal David: *Essai sur Heidegger et le judaïsme. Le nom et le nombre*. Cerf: Paris 2015, 190, 239.

⁵⁶ Elad Lapidot: *Das Fremde im Denken*. In: Homolka / Heidegger (Hrsg.): *Heidegger und der Antisemitismus*. A. a. O., 269–276, hier 274.

⁵⁷ Ebd., 276. Vgl. ders.: *Heidegger's Teshuva?* In: *Heidegger Studies*. 32 (2016), 33–52.

⁵⁸ Vgl. Marlène Zarader: *La dette impensée: Heidegger et l'héritage hébraïque*. Vrin: Paris 2013. Trotzdem ist Zarader der Ansicht, Heidegger führe die Vergessenheit des jüdischen Denkens weiter, die charakteristisch für die abendländische Tradition sei. Diese Vergessenheit werde von der katholischen Theologie geteilt, die entscheidend für Heideggers Bildung gewesen sei. Zu Heideggers Rezeption in Israel vgl. die Beiträge von Michael Roubach und Thomas Meyer in: Alfred Denker / Holger Zaborowski (Hrsg.): *Heidegger und der Nationalsozialismus*. Bd. 2: *Interpretationen*. Heidegger Jahrbuch. 5 (2009), 419–451.

behaupten, dass „das“ jüdische Denken nicht als solches existiere, da es verschiedene miteinander vernetzte Traditionen in sich vereint.⁵⁹

5. Hermeneutische Maßstäbe und philosophische Reichweite der *Schwarzen Hefte*

Am Ende dieser Darstellung der Knotenpunkte der bisherigen Debatte um die *Schwarzen Hefte* lassen sich die folgenden Bemerkungen machen.⁶⁰ Es mangelt vielen der oben genannten Interpreten an einer angebrachten Methode im Umgang mit Heideggers Heften. Ein sachgemäßer Zugang zum Sinn der *Schwarzen Hefte* lässt sich finden, wenn man sich den Begriff der „Horizontverschmelzung“ aneignet, den Gadamer in *Wahrheit und Methode* (1960) ausgearbeitet hat. Gadamer zufolge geschieht das Verständnis durch die „Verschmelzung“ zweier „Horizonte“: derjenige des Auslegers und der des auszulegenden Textes. Wenn der Ausleger seinen Horizont bzw. die Perspektive der Gegenwart von der der Vergangenheit nicht unterscheidet, riskiert er, den Horizont des auszulegenden Textes mit den eigenen Erwartungen und Ängsten zu überdecken. Dies ist im „Fall Heidegger“ mehrmals geschehen. Um eine „Verschmelzung“ zwischen unserem Horizont und demjenigen Heideggers zu bewirken, ist es also notwendig, zunächst den Inhalt der Hefte und ihre „hermeneutische Situation“ zu untersuchen, bzw. die Notizen Heideggers in der geschichtlichen Periode, in der er gelebt hat, sowie in seinem Denken allgemein zu kontextualisieren.

Als Kriterium für die Kontextualisierung der *Schwarzen Hefte* im heideggerischen Denken soll der Vergleich ihres Gehaltes mit dem Gedankengut der sogenannten „seynsgeschichtlichen Abhandlungen“ zu wählen, d. h. jener Abhandlungen, die Heidegger von 1936 bis 1944 verfasst hat⁶¹ und in denen der Grundstein des

⁵⁹ Vgl. Elad Lapidot / Micha Brumlik (eds.): *Heidegger and Jewish Thought. Difficult Others*. Rowman & Littlefield International: London u. New York 2018. Unter die letzten Veröffentlichungen zur Thematik fallen auch: Elliot R. Wolfson: *Heidegger and Kabbalah. Hidden Gnosis and the Path of Poiësis*. Indiana University Press: Bloomington 2019; Michael Chighel: *Kabale. Das Geheimnis des Hebräischen Humanismus im Lichte von Heideggers Denken*. Aus dem Engl. übers. von Peter Trawny. Klostermann: Frankfurt am Main 2020; Daniel M. Herskowitz: *Heidegger and His Jewish Reception*. Cambridge University Press: Cambridge 2020.

⁶⁰ Vgl. Marafioti: *Gli Schwarze Hefte di Heidegger*. A. a. O.

⁶¹ Es geht um: *Besinnung* (1938/39), *Die Überwindung der Metaphysik* (1938/39), in: Martin Heidegger: *Metaphysik und Nihilismus*. Hrsg. von Hans-Joachim Friedrich. GA 67, 1999, 5-174), *Die Geschichte des Seyns* (1938/40), *Über den Anfang* (1941), *Das Ereignis* (1941/42), *Die Stege des Anfangs* (1944). Der Plan der *Beiträge* stand schon seit dem Frühjahr 1932 – d. h. seit wenigen Monaten nach der Niederschrift des ersten uns verfügbaren Heftes – fest.

seinsgeschichtlichen Denkens – des heideggerschen Denkens nach der sogenannten „Kehre“ der Mitte der 1930er Jahre – gelegt ist. Denn Heidegger selbst definiert den Inhalt seiner Hefte als „Werkstattaufzeichnungen“⁶², die lediglich eine vorbereitende oder zurückblickende Bedeutung haben. Mithilfe der hermeneutischen Methode lassen sich in den Notizen der *Schwarzen Hefte* zwei Ebene unterscheiden, die sich jedoch oft durchkreuzen: die Ebene der Privatmeinungen des Menschen Heideggers – in der die Aufzeichnungen, die den Nationalsozialismus betreffen, zu verorten sind – und diejenige des Seynsdenkens, d. h. des Denkens, die die Frage nach dem Sein selbst (des Seyns) stellt, indem es versucht, die Metaphysik zu „verwinden“.

Die Juden-bezogenen Notizen⁶³ sind zweifacher Art: einige von ihnen wiederholen in der Sprache des seinsgeschichtlichen Denkens antisemitische Stereotype, obwohl sie nicht *die Juden* als solche, sondern *den Juden* als Vertreter des Neuzeitgeistes angreifen (da in ihnen Heidegger den Juden die Wesensmerkmale der Neuzeit – das Geschichtslose, die Bodenlosigkeit, die Entwurzelung, die Weltlosigkeit, das Rassenprinzip, die Vorliebe für die Soziologie und die Wertschätzung des Erlebnisses, die Kulturpolitik, die leere Rationalität und Rechenfähigkeit, das Versäumnis der Seinsfrage – zuspricht)⁶⁴; andere Notizen, die die „Judenschaft“ und das Judentum anbelangen, besitzen dagegen eine philosophische Bedeutung, insofern sich auf die Rolle konzentrieren, die der Monotheismus und die ganze jüdisch-christliche Kultur bei der Entwicklung der „onto-theo-logischen“ Verfassung der Metaphysik gespielt hat.⁶⁵

⁶² Vgl. Arnulf Heidegger: Zur Entstehungsgeschichte der Gesamtausgabe von Martin Heidegger. In: Alina Nouveanu / Julia Pfefferkorn / Antonino Spinelli (Hrsg.): Seefahrten des Denkens. Dietmar Koch zum 60. Geburtstag. Attempto: Tübingen 2017, 147–154, hier 148.

⁶³ Vgl. GA 95, 97, 161, 258, 322, 325–326, 339, 395–396, Nrn. 4–5, 39, 92, 44, 46 a, 48, 59, 42; GA 96, 46, 56, 133, Nrn. 24, 38, 101; 218, 242–243, 262; GA 97, 20, 59, 84–85, 99–100, 129, 159, 246, 357, 369, 409, 438, 463. Fünf ähnliche Stellen finden sich in Heideggers unveröffentlichten Manuskripten und sind wiedergegeben und kommentiert in Klaus Held: Marbach-Bericht über eine neue Sichtung des Heidegger-Nachlasses. Klostermann: Frankfurt am Main 2019, 27–69.

⁶⁴ Vgl. dazu Rosa Maria Marafioti: Die Seinsfrage und die *Schwarzen Hefte*. Zu einer Ortbestimmung der judenbezogenen Textstellen. In: Seubert / Neugebauer (Hrsg.): Auslegungen. Von Parmenides bis zu den ›Schwarzen Heften‹. A. a. O., 117–136, hier 123–126. Ähnliche Aussagen finden sich in einigen privaten Schriften Heideggers aus der Zeit zwischen 1920 und 1936, wo auch Spuren eines konfessionellen Antijudaismus und einer antisemitischen Haltung festzustellen sind. Problematischer erweisen sich die Stellen in der Vorlesung vom WS 1933/34, wo Heidegger von „innerem Feind“ spricht (vgl. Fehér: L'altro inizio – l'altro Heidegger. A. a. O., 19).

⁶⁵ Vgl. dazu Rosa Maria Marafioti: Heideggers vielsagendes „Schweigen“. In: Homolka / Heidegger (Hrsg.): Heidegger und der Antisemitismus. A. a. O., 277–288, hier 282–283.

Es ist wünschenswert, dass die zukünftigen Interpreten des Nachlasses Heideggers die philosophische Tragweite dieser Art von Notizen erscheinen lassen, statt die wichtigsten von Heidegger aufgeworfenen Fragen zu umgehen und Klischees über Heideggers Nationalsozialismus und Antisemitismus zu umschreiben. Die Relevanz von Heideggers „politischen“ Notizen der *Schwarzen Hefte* liegt vielmehr darin, dass sie – wie auch andere Aufzeichnungen Heideggers – den Akzent auf die folgenden Problemfelder legen: das „rechnerische Denken“ und seine In-dienstnahme durch die Machenschaft, die zur heutigen technischen Besitzergreifung der Welt bis zu ihrer Auflösung durch die kybernetische Berechenbarkeit führt; die Grenze und die Reichweite der herrschenden naturwissenschaftlich-technischen Weltansicht, mit der sich die Philosophie auseinandersetzen muss; die Eigenartigkeit des „totalen Krieges“, deren Erwägung dabei hilft, spätere Phänomene wie die Abschreckungsstrategie und den „kalten Krieg“ zu begreifen; den Wesensursprung des Totalitarismus und die Entfesselung des Bösen, die dank der Auseinandersetzung Heideggers mit Schelling, Hegel, Marx und Nietzsche deutlich wird; das „Jüdische“ und den Monotheismus, deren Interpretation für den Nachvollzug von Heideggers Gottesverständnis und seine Auffassung des Verhältnisses von Denken, Philosophie und Glauben unerlässlich ist; den seynsgeschichtlichen Zusammenhang des Holocausts, dessen Erhellung beweist, dass Heidegger sich mit der Schuldfrage und der Möglichkeit einer ursprünglichen Ethik und Politik gewissermaßen beschäftigt hat; die Verwurzelung des Antisemitismus in der abendländischen Tradition; die Widersprüchlichkeit der Moderne (die Neuzeit als Zeitalter „der Vernunft“, die sich dialektisch gegen sich selbst wendet); die Rolle der Philosophie in der Gesellschaft und die Notwendigkeit, dass sie ihrer Voraussetzungen bewusst wird und über ihre möglichen (direkte sowie indirekte) Auswirkungen ins Klare kommt; die Entstehung und die Natur heutiger Phänomene wie die Massengesellschaft, die Migrationsströme, die Globalisierung, die Biotechnologien, den Konzernimperialismus, die Ausbeutung und Verwüstung der Erde.⁶⁶

Die *Schwarzen Hefte*, die die Spuren von Heideggers „Irren“ jeglicher Art enthalten, bezeugen die Endlichkeit des Denkens und die Geschichtlichkeit der Wahrheit. Sie überlassen den „Zukünftigen“ die Aufgabe, zu verstehen, welche die angemessene Weise ist, in einer „anderen“ hermeneutischen Situation die Frage nach dem Sein als solchem und der Philosophie im Besonderen erneut zu stellen: die Frage, ob die

⁶⁶ Zu diesem letzten Punkt vgl. Silvio Vietta: Zukunftsdenker Heidegger und der Skandal der jüngsten Heidegger-Debatte. In: *Heidegger Studies*. 35 (2019), 199–215; ders.: *Heidegger's Ecological Criticism*. In: Gabriele Dürbeck / Urte Stobbe / Hubert Zapf / Evi Zemanek (eds.): *Ecological Thought in German Literature and Culture*. Lexingtonbooks: New York u. London 2017, 79–90.

Philosophie noch einen Sinn hat und, im Falle einer positiven Antwort, ob sie die Völker zur Eroberung neuer Planeten oder, „bescheidener“, zum Verstehen der Wahrheit dieser Welt und zur Gewinnung einer „freien Beziehung“ zu ihr geleiten soll.

IMAGINATIVE COMMUNICATION AND COMMUNITY: THE PHENOMENOLOGICAL-ENACTIVE APPROACH TO THE CO-CONSTITUTION OF PUBLIC PHENOMENA

MINDAUGAS BRIEDIS¹, MARIANO NAVARRO²

ABSTRACT. An ever-evolving phenomenological-enactive perspective can expand our reflection on the entanglement between enactive subjects and their living ecologies. This article applies certain classical phenomenological projects and their enactive extension to public phenomena (objects, spaces, events, etc.). As an instance of the embodied cognition discourse, this research also aims to thematize the enactive, affective, and intersubjective aspects of the relation to the (urban) *Lebenswelt*. This may help in understanding both the potential of the phenomenological-enactive methodology and the processes of an embodied intersubjective co-constitution of a public ethos. Theoretical ideas presented in the article are illustrated with reflections on some concrete public phenomena.

Keywords: Phenomenology, Enactivism, Communication, Embodied Cognition, Perceptual Phantasy, Intersubjectivity, Public Phenomena

Introduction

Public “objects,” such as creations of outside art, architecture, urban planning, political or religious events, etc., have not only functional (recreational or representational) value; they also (may) serve as the ground for intersubjective “acts” of synchronization between citizens in enacting experiences that make the living environment cognitively meaningful and affectively adaptable. Moreover, this co-constitution, we argue, does not rest primarily on definite meanings, narratives or depictive representations or verbalizations, but concerns levels of subject-citizen embodied cognition, which rather ground [*Fundierung*] (Husserl, 1973) those mentioned above.

¹ Professor, Institute of Communication, Mykolas Romeris University, Vilnius, Lithuania.
E-mail: mbriedis@mruni.eu.

² Professor, Escuela de Comunicación, Universidad Panamericana, México.
E-mail: mnavarro@up.edu.mx.



Enactivism strongly advocates for the multidimensional entanglement between the organism and its environment (Stewart et al., 2010, Gallagher, 2017). This opens up endless possibilities to reinterpret the *Lebenswelt* (Husserl, 1970) ecologies populated by humans. This can include, for example, reading the urban living environment of everyday trajectories by enactive agents by extending such classical phenomenological projects as horizontal intentionality, perception, memory, imagination or intersubjectivity.³ Here, cognition is understood as a temporally extended dynamic and as an ongoing adaptive regulation. It includes sensorimotor access to external gadgets for extensions. The continuous dynamic of regulating and adapting the body in sense-making also entails a concept of value and situated affectivity (Colombetti, 2017; Gallagher and Varga, 2020). Here purposeful bodily behavior is not based on the contemplative and reflective stance, because skillful situational coping deals with the world given via intuition, not as it is constructed in thought (Gallagher, 2005, 2012, 2017).

However, the importance of enactive agents' skillful coping with the environment would mean nothing without the affordances delivered by the environment (Gibson, 1950). Moreover, differently mediated ecologies (for example, city navigation, images or rituals in public spaces, but most fundamentally, by the lived body) engage us in a different sensorimotor coupling (see further). These couplings enable us to attribute a different system of values to those scenes. With media our bodies extend beyond basic needs and toward modes of self-understanding, encountering both short- and long-term meanings (Schutz, 1967) and the possibility of new experiences. In this sense, mediated ecologies present tools (images, architecture, phatic language, rituals, etc.) in order to extend autopoietic self-regulatory schemas (Maturana and Varela, 1972) to the social.⁴ Mediated ecologies thus compensate individual limitations via these extensions and open up spaces for joint action (public).

³ Despite it being renowned as a strict scientific discipline (*Wissenschaft*), phenomenology and especially its enactive continuation never neglected the grounding importance of *Lebenswelt*, which in turn presupposes a myriad of ontological regions with their respective empirical appearances. Moreover, both the organism and the environment take on a much greater reservoir of manifolds of appearance when memory, imagination, and anticipation are differentiated from perception.

⁴ Autopoietic systems and the metabolism of meaning disclose the very sense of being via their creative projects. For example, in Heidegger (1968, 2008) being, not beings, depends on care (*Sorge*), which again today may be seen as an everyday projecting of humans' embodied strategies in their environment. The embodied projection of this *Sorge* is the ground of *poiesis*, an ontic way of understanding and moving one's own being. Also, it is a possibility to make the environment one's Home. Autopoietic movement may appropriate a public place as one's own, giving it emotional affection and meaningful attachment. A creative relation to the environment opens up possibilities of being-with-others and being otherwise.

On the other hand, the twentieth century in the West saw a certain boom of a new artistic-social forms, which sought to transgress the traditional boundaries of theory and praxis, subject and object, culture and nature, and other binary oppositions. It appears that the enactive approach with its ethnographic potential (Lynch, 1993, Katz, 2003) is a very promising tool for reflecting on these ever-evolving social practices and the reinterpretation of public phenomena in relation to individual and intersubjective intentions.

Another common refrain of twentieth-century reflections on the human condition in the West was that of alienation (a popular theme among Marxists, existentialists, social critics, artists, etc.). Alienation involves such spheres of human activity as religion, work, the environment, our relation to others, etc. This means that an active restructuring of public spaces, as well as an enactive reflection on this issue, may offer an answer to this plague of postmodernity. An enactive approach can move from the sharp, modernist division between the subject and the object and towards a set of meaningful metabolic strategies performed by the organism in a certain environmental ecology which opens up certain affordances for the former, thereby bringing so-called “armchair philosophy” into the everyday world.

This everydayness is not a static structure but an ever-changing social, cultural, economic, and physical horizon, which demands from the organism certain active strategies of adaptation and self-interpretation. Another important factor is that although all human reality in a way is a social image (Mills, 1959) and thus mediates the “natural” world, there is a recurring interest in bringing to light how these natural resources suggest affordances for humans to recreate their environment and eventually their being. One example might be the so-called “Art of the Earth” movement that arose in the USA, which included such works as R. Smithson’s “Spiral Jetty” (1970) and E. Sanguinetti’s “Alter Ego” (1986). This creative but also socially responsible take on the symbiosis of man and nature sought for an organic whole between the human, creative, projecting impulse and natural landscapes. Moreover, these creations were not taken to be traditional works of contemplative art, because they presupposed changes in the actual living environment. It is not that these sculptures are put into some geometrical space, but rather, conversely, space is defined by its specificities, a view that is in accordance with the phenomenological-enactivist tradition.

Public landscapes of the city should be seen, then, not as merely functional geometric spaces, but as meaningful environments wherein the city landscape is comprised of human everyday projects, memories, and imagination, but it may also be changed by certain enactively-based initiatives. This also presupposes that materials and creative methods that traditionally were not held to be of value, become a basis for this new co-creation of physical-social entanglement. Another

crucial feature here is that these public objects are not easily accessible (at least when compared to their traditional counterparts like galleries), but demand a certain effort or even creative movement to adapt them to everyday needs (to take a rest, to eat, to meet, etc.). Even the weather conditions may become a constitutive factor in the composition of meaningful appropriation here. Finally, these public objects of a new kind exhibit a rather abstract character. And this has a meaning beyond solely aesthetic qualities; it has an intersubjective significance. As mentioned above, these objects are not about fixed historical or political significations; instead, they are defined by creating an open space for “play.” The spontaneity of nature and human creation out of the everyday become intertwined. With this in mind, we will now present a rather intriguing project of Husserlian phenomenology, which it is hoped will shed some light on the topic, as well as providing a theoretical basis for some reflections from the field.

Perceptual Phantasie and Public Phenomena

This new attitude towards works of art and other public phenomena may also be read in a more social way as the micro (everyday) protests of marginal individuals to the aesthetic artificiality and institutional officiality of the public world. In order to understand this alternative way in which individuals endeavor to enliven public spaces, we need to turn to the projects of classical phenomenology. Yet, these classical ideas will have to be read anew in an enactive way to accommodate and respond to this new context. The public phenomena under discussion motivate enactive subjects in a unique way and presuppose (instead of direct perception and empirical explanations) such intentional acts as imagination, memory, we-intentions, as well as non-intentional registers of experience such as proprioception and kinesthesia, among others.

Contemporary public objects, events or places often exhibit a non-depictive, non-figurative, abstract character, and yet at the same time they can be affective and suggestive (of some uses). Phenomenologically speaking, these phenomena belong neither to perception or memory, nor to image-consciousness, nor to imagination proper (following the typology set out by Husserl, 2005). Rather they are an instance of so-called *perceptual phantasy*, a structure of consciousness which has a great embodied potential (Husserl, 2005, p.616).⁵ In the posthumously published texts of

⁵ For Sartre, the ability to transcend the sensual intuition for some *irreal* positing, is a crucial step in the constitution of the freedom of consciousness (Sartre, 2004).

Hua XIII, Husserl mentions this “kind” of intentional act, when directly perceived objects (not images or free-floating imaginative play) condition the transference into the imaginative sphere. The nucleus of this intentionality is the figment of imagination (*Fantasiegebilde*). Husserl gives an example from a theatrical play while stressing the difference between this kind of involvement and images:

When a play is presented, no consciousness of depiction whatsoever needs to be excited, and what then appears is a pure perceptual figment. (Husserl 2005, 617)

Murakami provides a handy example in order to understand this complicated structure. Think of children playing, let’s say, at a party.⁶ In their playing, children usually use natural materials for a number of constituents of the game “party,” namely food. Hence, you can have a “mud pie” which at the same time correlates with the enacted experiences of guests or hosts. It is crucial that here the perception of mud goes simultaneously with both the imaginative intentionality of pie and lived body (*Leib*) taking an imaginative role. Moreover, in this case a number of subjects (children) enact and/or experience the same phantasie, although both the concrete depiction (*Bild-Object*) and the referent (*Bild-Sujet*) are missing. Paradoxically, we have a collective experience of the same (food as the organizing principle regarding people’s behavior – guests, hosts, etc.), but not the same (depictive, similarity principle) pie. Husserl states that players experience the unique character of a game without identity by similarity and certain disagreements or disappointments between experiences may occur only due to logical, conceptual changes in attitude, that is, modifying the initial experience of a game, which presupposes a shared world of perceptual phantasie. It appears that perceptual phantasie explains a unique experience of the constitution of space by shared phantasie which is founded on perceptually given objects. This includes another specific experiential moment, which Husserl calls “annulling,” when the perceptually given world does not disappear, but is instead neutralized while transferring the ego to the imaginative environment.

This also differs from illusions, because in the case of perceptual phantasy, the ego does not take its experience as veridical, true, and then experiences (or not) perceptual disappointment. In perceptual phantasy, the “conflict” between perception and phantasie is resolved right from the start, not by subsequent new info, as in the case of illusions. Moreover, perceptual phantasy always works in the wider context of an immediately given real situation, not via isolated figments.

⁶ This shows that communication is not always based in conceptual identity.

So, for example, compare the mannequin we experience in the midst of the wholeness and unity of reality of a situation, with an image that constitutes its own space and has no direct relation to the immediate reality.

The following is the difference between figment and image: the genuine figment (the wax figure) directly appears in the unity of reality, while the image does not genuinely “appear” in that unity but in its own space, which in itself has no direct relation to real space. The genuine figment, or let us rather say the genuine illusion, such as the wax figure in the wax museum or the panorama image that “disappoints” us, is the appearance of a thing; specifically, the appearance of reality. (Husserl 2005, 570)

The image directs us toward the referent beyond or to its aesthetic qualities, while lacking the concordance between the imagination and the perceptually given situation, which is characteristic of perceptual phantasie. If so, perceptual figments of imagination constitute a special region, which also serves as a projective environment for subjects to participate in a special way.

In phantasying, I often project myself into the phantasy world in such a way that I phantasy myself as *someone else*. If I call to mind my childhood, I see myself as a child; some image of my corporeal existence as a child plays a part, thrusts itself forward, and becomes the bearer of my experiences. But along with this, of course, I also have a direct Ego-consciousness to which my corporeal existence belongs in direct and familiar form, in which I presently find myself in living reality as having a body. (Husserl, 2005: 557)

One of the most innovative moments of the theory of perceptual phantasy is the modification of embodied cognition in this new time and space, and the normativity designed by this type of imagination. Crucially, not only does the constitution by perception depend on the motoric and kinesthetic abilities, but so too does perceptual phantasie. The unity of action constituted by the latter also, although modified, is founded (*Fundierung*) on a kinesthetic “I can” experience (Fehige and Wiltche, 1991, p.78), that is usually formed of a non-thematic understanding of the possibilities of embodied action (Gallagher 2017, 2021).

Husserl coined the concept Phantasie-ich or Phantasie-leib to designate that in the case of perceptual phantasy, the body retains all its constitutional importance and yet is modified. As such, once again (as in the case of perception), the body remains hidden and unrepresentable (Murakami, 2013, p.184). This body integrates bodily postures, coping with tools and other situational requirements for us to adequately behave in the world constituted by perceptual phantasy. Most importantly,

it enables us to blend creative imagination with the perceptually given environment, because otherwise only the pure imagination (*Einbildungskraft*) lacking any social context would remain (Murakami, 2013, p.193). Further on, figments of imagination structured by way of perceptual phantasy are not within the complete control of the cognizant subject, but are given to her in a way that is analogous to how perceptual things are given via sequences of perceptual intuition.

As mentioned, perceptual phantasy has many specific structural features, but its intersubjective quality is one aspect that clearly stands out. All the participants in the game, play or city produce figments of perceptual imagination in such a way that they simultaneously experience others as co-creators and vice versa: “those others produce something which is experienced by them parallel to mine (experience)” (Husserl, 2005, p.686). Here we grasp the transcendental intersubjective ground for a certain type of communication even before any empirical exchange has taken place. That is why Husserl calls figments of perceptual phantasy ideal intersubjective objects, because their existence requires others despite the fact that every one of us is able to affirm it as our own (experience, Ricœur, 2007).

When subjects engage in phantasy but do not phantasy intersubjectively (establish “objective” phantasies in their freedom), their phantasy objects are then restricted to their isolated individual subjectivity. But surely it is agreed that positing a value means the same as simultaneously positing subjects who, in valuing, constitute the value—presupposing only that the value is not itself a subject: Otherwise we have posited a subject anyway. (Husserl 2005, 655)

Communication for Husserl (1932/2008) is not only the basis of community, but also the condition for new phenomena to appear in the individual’s ego world. It needs both affordances from the environment and human enactive strategies, otherwise Husserl talks about a certain oblivion in a pure natural environment in nature, where this oblivion deprives us from a subjective perspective, also because here we are not members of the community of egos that have such perspectives. Thus, pure nature without incorporation in human projects stands in contrast to a city, which demands attention, feedback, and ultimately participation. Figments of perceptual imagination also show up as provocations for individuals to work and leave the private realm, to acknowledge the subjective, and for institutions to rethink the status quo of publicity. The city here is disclosed as a field of possibilities for human embodied cognition.

Enactive Strategies in a Mediated Urban Ecology

The city environment could be described as media and as a projection of the kind of social life (Fingerhut, 2021, see also Crippen and Klement, 2020). As such, the city environment should not be (although it often is) taken as being distant from the meaning-delivering strategies of individuals and groups. The city environment structures cognition and actions on a multitude of levels; it affects us continuously across all of our senses from vision to the vestibular, from touch to sound, to higher-order meanings such as identities and values. The modern city is full of examples of such non-direct intersubjective communication, as well as the constitution of public objects, spaces, and events. This process also presupposes layers of self-apprehension and identity (Lavrinec, 2011b, p.67). Embodiment here is seen as immersed in a spatiotemporal multidimensional dis-continuum of a city, but also as an enactive tool to reinterpret and even remodel certain parts of this environment (Lavrinec, 2011a). Let us see how the built environment might have permeated our perceptual and imaginative enactions of relevant experiences and meanings.

One of the signs of an open, public city is its openness to embodied interpretations by its inhabitants. Going back to the most basic form of city knowledge, that is, walking (Certeau, 1988, Lefebvre, 1996), we may extend this stress on the importance of embodied movement to the meanings of history, culture, or identity. Embodied cognition depends on the spatiality of the city which changes, as do public spaces, objects, and events. The body follows an urban syntax. This reading of the city's text is collective, imitating and at times correcting or innovating. The formation of such a collective body may reconfigure the meaning of the public space in order to enact certain meanings. It is interesting that while secular events (a flash mob or civil action) are rather short in terms of the effect, religious rituals have a longer lasting impact.

Everyday places serve as transition zones, whereas religious media ecologies provoke participation and affective relations. According to Marc Augé, "if a place can be defined as relational, historical and concerned with identity, then a space which cannot be defined as relational, or historical, or concerned with identity will be a non-place" (Augé, 1995, pp.77–78). A problem of non-places, which produce an experience of loneliness, reducing social interactions in public spaces to a few scenarios, could be used as a starting point for examining emerging alternative forms of sociality in public spaces. Mediated urban ecologies suggest tactics of making sense of a place (but also culture, history, society), a reorganization of the spatial structures of a public space by installing new objects or processes, which start to

attract city subjects and provoke active interpretation. In this context, performance in public space can be considered an act of “domestication” of non-place or a secular interpretation of that place.⁷

In this case it is useful to apply the metaphor of choreography here, understood as the “interplay between body and everyday settings” (see Lavrinec, 2011b). “Choreography” that is determined by the affordances of religious media and the enactive strategies of participants in creative campaigns differs from that of passers-by, and thus creates conditions for a conscious relationship with one’s own bodily experience and enacts affections of personal-social importance. Actions performed in public spaces reveal that a private experience of loneliness and a lack of community feeling is shared with others by disturbing the usual scenarios of being in a non-place and establishing a reflexive distance from the usual choreography of the place in question.

The environment of modern cities is dynamic. The constant change in surroundings requires an intimate relation between body schema and environment. For embodied cognition and communication, feedback is of vital importance and body schema is the ground of this process. Media ecologies (especially religious events) establish the necessary hermeneutic distance between the embodied subject and the city, although this experience is not reflective. The everyday modes of moving and their sacred, ritualized modes are forms of knowledge about the environment and oneself. The position of a city dweller is passively active, wherein the subject surrenders to the temptations of media and submits to the reconfiguration of experiences and, as we will see later, this is how an alternative public is formed.

In this mundane, everyday environment, some media ecologies (for example, murals) appear as part of everyday objects (walls, fountains, barns, plazas, etc.) which, if enacted, reconfigure public space and amplify some socially important experiences. Skills and habits of mastering the effects of media means that one knows how the givenness of an object or affect will progress or diminish after certain moves (embodied cognition). Hidden parts of the media artefacts (both images and rituals) feel present even while being perceptually absent, because the participant has a bodily access to them, not a rational narrative towards them. In addition, the subject is pre-reflectively aware of the horizon of meaning that enables apprehension (and switching apprehensions, see further) of this particular artefact. Hence, the inner horizon of an artefact (images, parts of a mural, a sequence of religious rituals, etc.) is meaningfully rooted in the external horizon of cultural-historical meanings

⁷ “Spontaneous installations depend less on an artistic will than on an urge to express identity. Even though someone decides that such and such looks good (or ‘pretty’), their essential motivation consists in transforming garbage into a sign of identification, of belonging” (MacAdam, 2021).

and social relations. We will now illustrate these and other ideas with a famous instance of a public art, namely Diego Rivera's murals.

Diego Rivera's art gives us exactly this kind of media effect. The specific media character of his murals has the effect of: 1) conveying historical and social lessons without a logocentric rational narrative; and 2) creating an environment to bridge the gap between personal and social-cultural dimensions. Here the past and the present, joint social intentions and cultural horizons become accessible to the individual. This is mostly done by correlating media affordances with the embodied possibilities of a specific "Latin body". The enactment of imagination via murals does not concern a fixed story or identity, but delivers messages about social issues via individual incarnations. Rivera's art is full of embodied causal impressions, such as pushing, obstructing, aiming, which found the social cognition of human struggle or oppression, or uprising in the viewer's embodied dimensions. They afford to enact feelings such as unity through the embodied apprehension of concrete, causal, impressional (embodied) relations between the people depicted (muscles, grip of a hand, weapons, clothes, etc.).⁸ In this sense we can agree with the idea that Mexican Endurance is kept by imagination (quote). Hence, murals afford to enact a socially relevant imagination. They are also public, easily accessible, and yet demand a certain dynamic effort on the part of the city dweller. They are also easy to share with others and deeply embedded in the living environment (which they are able to re-contextualize with the help of the viewer's enactive strategies).

Public phenomena, as saturated with figments of perceptual phantasie, support an anonymous community of fellow human beings, and via their abstract and non-referential character, they oppose the closed ideological and institutional appropriation of public phenomena and ultimately of community life. As such, public phenomena are closer to the non-formal civil education and acts of disobedience that are often more effective than theoretical discussions and planning of the urban environment (Lavrinec, 2011b, p.71).

Conclusions

The phenomenological description of the body as it figures in our ordinary experience opens a path for an enactive phenomenology of urban mediated ecology, which in turn is founded on the intersubjective enactive nature of the embodiment itself. Specific public phenomena, such as the abstract objects of art, and shared spaces and events, afford experiences of other subjects as co-creators, despite the

⁸ Rivera "defined muralism as a movement based on collective activity, the mural as a model of painting for a mass audience, and artists as workers" (Dickerman, 2011, p.19).

fact that the contents of individual intentions remain indeterminate. In this way, perceptual phantasia, afforded and amplified by a mediated urban ecology, serves as an original ground for joint intentions and actions.

Embodied cognition also demonstrates that at its basis, communication does not rest on conceptual identifications. Here we grasp a transcendental ground of communication, which motivates co-creativity, re-claiming the public to the individual, whose relation to the environment is not one of mere contemplation. This synchronic deconstruction of the routine relation to the living environment, even before any empirical exchange of information has occurred, discloses the intersubjective character of embodiment and communication.

REFERENCES

- Augé, M. (1995). *Non-places: introduction to an anthropology of supermodernity*. New York: Verso.
- Certeau, M. (1988). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press.
- Colombetti, G. (2017). The Embodied and Situated Nature of Moods. *Philosophia* 45(4).
- Crippen, M., Klement, V. (2020). "Architectural Values, Political Affordances and Selective Permeability", *Open Philosophy* 3 (1): 462–77.
- Dickerman, L. (2011). *Diego Rivera: Murals for the Museum of Modern Art*. Museum of Modern Art.
- Fehige, Y. J. H., Wiltsche, K. (1991). "The Body, Thought Experiments, and Phenomenology." In T. Horowitz, *Thought Experiments in Science and Philosophy*. Rowman and Littlefield, pp.69–89.
- Fingerhut, J. (2021). "Enacting Media. An Embodied Account of Enculturation Between Neuromediality and New Cognitive Media Theory." In *Frontiers in Psychology*.
- Gallagher, S. (2005). *How the Body Shapes the Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Gallagher, S. (2012). Multiple aspects in the sense of agency. *New Ideas in Psychology*, 30(1), 15–31.
- Gallagher, Shaun (2017). *Enactivist Interventions: Rethinking the Mind*. Oxford University Press.
- Gallagher, S., Varga, S. (2020). "Meshed Architecture of Performance as a Model of Situated Cognition." *Frontiers in Psychology* 11: 2140.
- Gallagher, S. (2021). *Performance/Art: The Venetian Lectures*. Mimesis International. Open Access.
- Gibson, J. J. (1950). *The ecological approach to visual perception*. New York: Psychology Press.
- Heidegger, M. (1968). *What Is Called Thinking?* (GA 8). Harper & Row.
- Heidegger, M. (2008). "The Question Concerning Technology." In *Basic Writings*. Harper Collins, pp.143–212.
- Husserl, E. (1931). *Ideas: A General Introduction to Pure Phenomenology*. HarperCollins.

- Husserl, E. (1932/2008). *The Phenomenology of a Communicative Community*. In *Die Lebenswelt. Auslegungen der vorgegebenen Welt und ihrer Konstitution. Texte aus dem Nachlass (1916–1937)*. Husserliana. Vol. 39. Ed. By R. Sowa. Dordrecht: Springer.
- Husserl, E. (1960). *Cartesian Meditations: An Introduction to Phenomenology*. Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental philosophy*. Translated by D. Carr. Evanston: Northwestern University Press.
- Husserl, E. (1973). *Logical investigations*. Translated by J. N. Findlay. London: Routledge.
- Husserl, E. (2005). *Collected Works: Phantasy, Image Consciousness, and Memory (1898–1925)*. Springer.
- Katz, J., & Csordas, T. (2003). Phenomenological ethnography in sociology and anthropology. *Ethnography*, 4(3), 275–288. New York: Cambridge University Press.
- Lavrinec, J. (2011a). “Revitalization of Public Space: From ‘Non-Places’ to Creative Playgrounds”, *Santalka: Filosofija, Komunikacija* 19 (2): 70–75.
- Lavrinec, J. (2011b). “Urbanistinė choregrafija: kūnas, emocijos ir ritualai.” *Santalka: Filosofija, Komunikacija* 19 (1): 62–73.
- Lefebvre, H. (1996). *Writings on Cities*. Oxford: Blackwell.
- Lynch, M. (1993). *Scientific practice and ordinary action: Ethnomethodology and social studies of science*.
- MacAdam, A. (2021). *Horizontal Vertigo: A City Called Mexico*. Pantheon Books.
- Maturana, Humberto R.; Varela, Francisco J. (1972). “Autopoiesis and cognition: the realization of the living”. *Boston studies in the philosophy and history of science* (1 ed.). Dordrecht: Reidel.
- Mills, C. W. (1959). *The Sociological Imagination*. Oxford University Press, London.
- Murakami, Y. (2013). “Affection of Contact and Transcendental Telepathy in Schizophrenia and Autism.” *Phenomenology and Cognitive Sciences* 12 (1): 179–94.
- Ricœur, P. (2007). *Husserl: An Analysis of His Phenomenology*. Northwestern University Press.
- Sartre, J-P. (2004). *The Imaginary: A Phenomenological Psychology of the Imagination*. Routledge.
- Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Evanston: Northwestern University Press.
- Stewart, J., Gapenne, O., and Di Paolo, E. A. (Eds.). 2010. *Enaction: Toward a New Paradigm to Cognitive Science*, (pp. 89–122). Cambridge: The MIT Press.

AFFORDANCE BASED FRAMEWORK OF HUMAN PROBLEM SOLVING: A NONREPRESENTATIONAL ALTERNATIVE

PANKAJ SINGH¹

ABSTRACT. Problem solving is a crucial higher-order thinking ability of humans. Humans' ability to solve problems is a critical higher-order thinking ability. Mathematical problem solving, analogical problem solving, complex problem solving, situated problem solving, and so on are all examples of problem solving. Furthermore, distinct types of research analysis, models, and theories are based on the mechanisms and elements involved in diverse problem-solving types. The conventional approach to understanding human problem solving is a representation-laden description, which is similar to most cognitive explanations of psychological processes. On the other hand, the paper goes beyond representational theories and models to investigate nonrepresentational and situated aspects of human problem solving. Problem solving is a crucial higher-order thinking ability of humans. The paper is a rudimentary attempt to present a nonrepresentational, Affordance-Situation-Attunement (ASA) framework of human problem solving. The aim is to invoke ASA as an alternative framework, in contrast with the dominant representational explanation of human problem solving. The aim is not to disparage the representational theories and models of problem solving but to contribute a nonrepresentational working framework and elements for highlighting the situated nature of human problem solving.

Keywords: Problem solving, affordances, embodied cognition, situated cognition, ecological psychology

1. Introduction

Humans are often involved in getting themselves out of different problematic situations. Philosopher Karl Popper suggested "All Life is Problem Solving."² From mundane daily activities like thinking about what to eat, what to wear in the morning

¹ Assistant Professor, School for Life (SFL), University of Petroleum & Energy Studies (UPES), Energy Acres Building, Bidholi, Dehradun- 248007, Uttarakhand, India. Contact: Mob no. +91 8795530965; pankajsingh.028@gamil.com.

² Karl Popper, *All life is problem solving* (London: Routledge, 2013.), 99.



after waking up to struggles of rocket science to unravel the mysteries of the universe, all are problems in a way requiring solving. In the local scope of term problem, people use it to describe their personal problems like overcoming a heartbreak, finding a job, ways of investing money, completing projects, and so on so forth; at the global level, people attempt to address issues like global warming, Israel-Philistine dispute, equality in pay, human and animal rights, and similar matters. Considering problem and problem solving under one umbrella definition is problematic because it is both subjective and context-oriented, differs from person to person, situation to situation. So, Popper's characterization of problem solving as a lifelong endeavor is plausible.

Despite highly vague usage of the term problem, Karl Duncker's definition of the problem, which consists of starting few lines of his seminal work, is still one of the most cited in the literature of problem solving,

A problem arises when a living creature has a goal but does not know how this goal is to be reached. Whenever one cannot go from the given situation to the desired situation simply by action then there has to be recourse to thinking. By action, we here understand the performance of obvious operations.³

For Duncker, a problem mainly required thinking and performing appropriate operations to move from problem situation (given situation) to solution (desired situation). For example, someone is getting ready for the office but cannot find one's favorite shirt to wear. The given situation is the availability of one's shirt; the desired situation is finding it. One needs to perform many actions to move from a problematic situation to a solution situation. One's very first resort could be just sitting there and thinking about trying to figure out the shirt's location; shuffle between the other clothes in the closet to get a glimpse of it; ask one's wife to help one out in finding one's shirt. Any of these actions are the performance of apparent operations that can lead to the desired situation. In the same vein, other problems can be broken into descriptions of goals and operations. For example, a teacher trying to design a new course curriculum, an athlete trying to achieve a world record, chess players trying to best one another, a novelist contemplating on next project, philosophers pondering over the unanswerable questions, computer engineer trying to debug a system, or theoretical physicist scribbling formulas to propose a theory of everything. Somebody can apply Duncker's proposal of goal, different situations, and required operation to any of such examples. Duncker's characterization of problem solving in terms of goals was picked up and developed by cognitive science researchers in problem solving. The research was the outcome of the cognitive revolution which took place during the 1950s. Advances in linguistics,

³ Karl Duncker, "On problem-solving", trans Lynne S. Lees. *Psychological monographs* 58(5), 1945, 1.

neuroscience, and especially the emergence of programmable computers inspired the cognitive revolution. According to Robertson, “the arrival of the digital computer allowed cognitive scientist to describe human behavior in terms of the encoding, storage, retrieval, and manipulation of information, and to specify the mechanism that presumed to underline these processes.”⁴

Consequently, functionalism became the dominant theory in the philosophy of mind and cognitive science. Pioneers of artificial intelligence such as Herbert Simon, Marvin Minsky, Allen Newell, and John McCarthy also pursued the model of information theory and functionalism. Linguists like Noam Chomsky rejected behaviorism based on his assumption of mental grammar consisting of rules. Rapid advancements in the field of neuroscience also helped in unraveling the mysteries of mind and brain. Emphasis on the role of mental representation is the hallmark feature of cognitive science. Representational models to understand mind and cognition led researchers’ focus on the study of brain processes, which assumed the center of representation and symbol manipulation. The current form of research in problem solving started to shape the experiments and research by Herbert Simon and Allen Newell in the 1960s. They developed the problem solving as Information Processing Theory of Problem Solving (IPTPS).⁵ The representation-based IPTPS became the basis for most of the subsequent research on problem solving, setting the information processing model the most prominent approach, “which continues to be at the heart of contemporary theorizing about problem solving.”⁶ Section 2 present the traditional IPTPS and objections to the model. Next, section 3 addresses the objections to IPTPS and proposes a nonrepresentational Affordance-Situation-Attunement (ASA) model of conceptualizing human problem solving. Section 4 concludes the paper with an implication to the possibility of a full-fledged ecological theory of problem solving.

2. Traditional Framework and Explanation

Philosophy dominated the study of the mind before the rise of psychology in the 19th century. Until the 20th century, introspection of conscious states and processes was an established method of psychological experiments. Soon after the advent of experimental psychology, behaviorism took center stage. Behaviorism

⁴ Ian, Robertson, *Problem solving: Perspectives from cognition and neuroscience* (New York: Routledge, 2016), 12.

⁵ Allen Newell and Herbert Alexander Simon, *Human problem solving* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall, 1972).

⁶ Kevin Dunbar, “Problem solving,” in William Bechtel, and George Graham (eds.), *A companion to cognitive science* (Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 1998), 290.

focused its attention on examining the relationship between stimuli present in the environment and behavioral responses to the stimuli. Behaviorists believed that the study of intermediary processes between stimulus and response is futile due to the limitation of mediating processes being unobservable. They were interested in the experimental study of observable stimulus and response. Inside the brain was considered a black box, not a subject matter of psychological research. Philosopher Wilfred Sellar tried to come up with a loose qualification for being a behaviorist, “someone who insist on confirming hypothesis about psychological events in terms of behavioral criteria.”⁷ The core claims of behaviorism gave rise to the trial and error method of problem solving. The trial and error approach of problem solving is based on repeated and varied attempts. Such an approach is an unsystematic method of problem solving. It does not require any insight, theory, or organized methodology. The advantage of the trial and error method is that one does not need to rely upon specific knowledge to solve a problem. On the other hand, the trial and error method is often disadvantageous because it is tedious, time-consuming, and monotonous.

During the dominant period of behaviorism, the Gestalt movement was supplying insights to conceptualize human behavior and the mind as a whole. Gestalt psychology is a pursuit of understanding the mechanism responsible for acquiring and maintaining a meaningful, holistic perception of the chaotic world around the organism. *Gestalt* in Gestalt psychology is a German word, which in English has multiple meanings, like shape, form, figure, and frame. However, the word Gestalt is often best characterized by the famous phrase, “the whole is greater than sum of its parts”, which is a wrong translation, as Kurt Koffka meant “the whole is something else than the sum of its parts.”⁸ Rather than fixating on stimulus and response, like behaviorists, gestalt psychologists focused their attention on understanding the organization of cognitive processes. The gestalt approach to problem solving points towards the importance of the representation of elements of the problem. Gestaltists were the first to describe the existence of *insight*, *illumination*, or *a-ha experience*, not only in humans but also in animals. However, gestalt psychologists fail to specify the exact mental mechanism of phenomena of restructuring and insight.

Despite enjoying popularity and authority for almost four decades (from the 1900s to 1940s), with the advancement of neuroscience science, and cognitive revolution, the influence of behaviorism faded away—the cognitive revolution in

⁷ Sellars, Wilfrid, “Philosophy and the scientific image of man,” in Robert G. Colodny (ed.), *Science, perception and reality* (Pittsburgh: University of Pittsburgh, 1963) 22.

⁸ Kurt Koffka, *Principles of Gestalt psychology* (New York: Harcourt, Brace & World, Inc., 1936), 176.

the 1950s overthrown behaviorism as the dominant approach. The dominance of cognitive science continues to date. The dissatisfaction with the claims of behaviorism and the arrival of computers were the primary catalyst for the cognitive revolution. The appearance of the digital computer allowed cognitive scientists to describe human behavior in terms of the encoding, storage, retrieval, and manipulation of information.

Scholars and researchers of various fields like philosophy, psychology, sociology, artificial intelligence, linguistics, and neuroscience realized that understanding the mechanism of the mind would require an interdisciplinary approach towards the study of mind and cognition. This interdisciplinary mindset paved the way for the conception of cognitive science in the 1960s. Cognitive sciences, which began as an intellectual movement in the 1950s, took a cognitive revolution. The meteoric rise of digital computers during the 1950s supported the emergence of cognitive science and revolutionized the understanding of the mind.⁹ The new vocabulary of the information processing system and digital computers became an analogy to explain the functioning of the mind. The advent and progress of computers helped develop a new computational and representational vocabulary to understand the mind. Many philosophers, psychologists, scholars in artificial intelligence were mesmerized by the information processing model of computers. Computers became a vital metaphor to understand the mind paving the way for computation and representation-based understanding.

Newell and Simon presented an extensive theory of problem solving following the information processing model.¹⁰ Their book *Human Problem Solving* became a bedrock for the later cognitive research in problem solving and established the information-theoretic models as superior to other problem-solving models.

Simon summarizes the connection among the three above mentioned components along with their relation to information processing theory as,

Information theory have made especially good progress in providing explanation of the processes for solving relatively well-structured puzzles, like problems of the sorts that have been most commonly studied in the psychological laboratories. The theories describe the behaviour as an interaction between an *information processing system*, the problem solver, and *the task environment*, the latter representing the task as described by the experimenter. In approaching the task, the problem solver represents the situation in terms of a *problem space*, which is a way of viewing the task environment.¹¹

⁹ See George A. Miller, "The cognitive revolution: a historical perspective," *Trends in cognitive sciences* 7(3), 2003.

¹⁰ See Newell and Simon, *Human Problem Solving*.

¹¹ Herbert A. Simon, "Information-processing theory of human problem solving," in William Estes (ed.), *Handbook of learning and cognitive processes* (NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1978), 272.

Three apparent components of the information processing system, task environment, and problem space make the framework of IPTPS (Figure 1). These components will also provide flesh to the bones of the theory. The following subsections elaborate on these components.

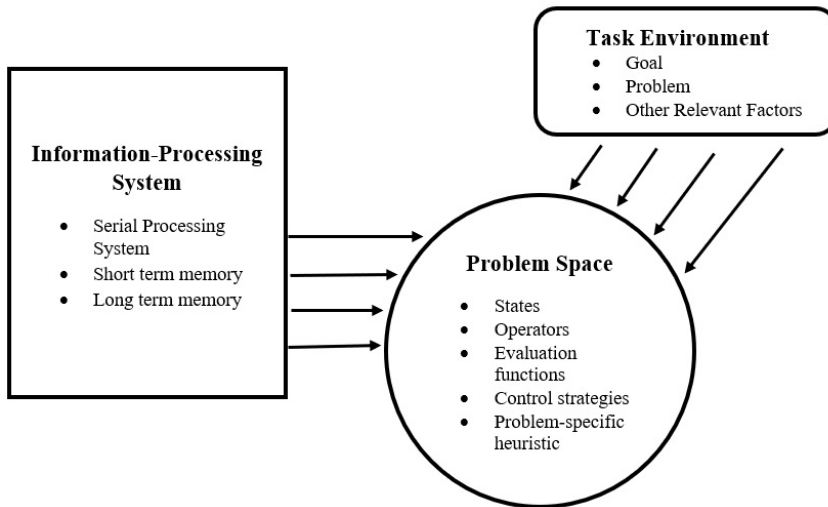


Figure 1. Components of Information-Processing Problem Solving Theory.

Characteristics of information processing systems mean broad underlying features of human neurophysiology, which supports IPTPS. The core traits of the human processing system are as follows.

- 1) The system is a serial processing system, i.e., one-process-at-a-time. It takes tens or hundreds of milliseconds to execute the elementary processes of the system.
- 2) Short-term memory, which has a capacity of few (between 4 to 7) symbols or chunks, holds the input and output of the process of the system. Immediate call experiments provide evidence for seven chunks of symbol capacity of short-term memory. Experiments for search lists and simple arithmetic computation supply evidence for the transfer of a symbol inside short term memory and out of short term memory in 200 milliseconds.
- 3) Long-term memory has essentially unlimited storage, which the information processing system can access. Rote memory experiments were useful in understanding the evidence that 5 or 10 seconds are usually needed to save in long-term memory.

The evidence for these characteristics comes from two sources- one from the study of human problem solving behavior itself, and other evidence of the system's basic properties come from the laboratory task and experiments. These characteristics emerging from a psychological experiment are not beyond doubt. However, the lack of surety of the basic characteristics stems from the system being an adaptive and dynamic system. The meaning of an adaptive system here is that the information processing system's characteristics also depend on the nature of the task environment.

For Simon and Newell, "Task environment is the omniscient observer's way of describing the actual problem out there."¹² They posited the concept of task environment to the abstraction of a given problem.¹³ In general, task environment refers to the choices, actions, and outcome a given user has for the task or problem. Thus, a task environment acts as a separator of the main task for allowing the problem solver to perform relevant action.

The majority of data in problem solving comes from the study of highly structured tasks like theorem proving, puzzle-solving, equation solving, and logical proofs. We will stick with the example of one of the most studied Tower of Hanoi puzzle to elucidate the structure of the task environment (Figure 2).¹⁴

The problem consists of three pegs and a pyramid of wooden disks. The objective is to move the disks one by one at the end peg. There are the following allowed moves to obey for doing so:

1. At a time, only one disk can be moved.
2. In each move, one has to take the upper disc from one of the stacks and place it on another stack or on an empty peg.
3. The smaller disk cannot have a larger disk on top of them.

¹² Herbert Simon and Allen Newell, "Human problem solving: The state of the theory in 1970." *American Psychologist*, 26(2), 1971, 151.

¹³ David Kirsh, "Problem Solving and Situated Cognition," in Philip Robbins & M. Aydede (eds.), *The Cambridge Handbook of Situated Cognition* (Cambridge: Cambridge University Press, 2009), 265.

¹⁴ See Robert M Gagné and Ernest C. Smith, "A Study of the Effects of Verbalization on Problem Solving." *Journal of Experimental Psychology* 63 (1), 1962; Aiko Hormann, "Gaku: an artificial student," *Behavioral science* 10 (1), 1965; and Herbert A Simon, "The functional equivalence of problem solving skills," *Cognitive psychology* 7 (2), 1975.

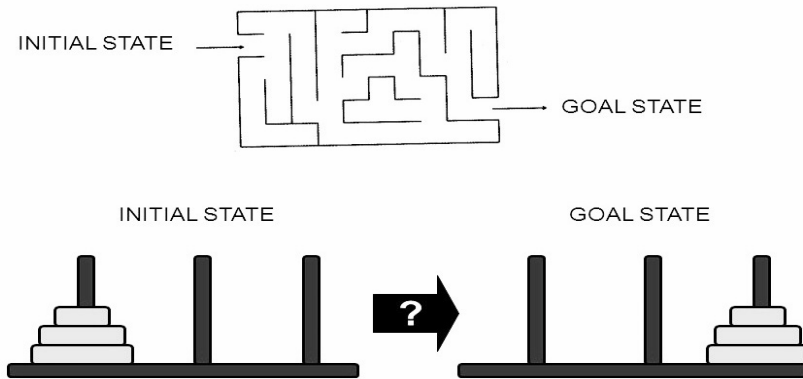


Figure 2. Tower of Hanoi puzzle.

There are different variations of the puzzle consisting of three two more disks. In this example, the description of the puzzle, and allowable moves, serve as a task environment. In order to solve the puzzle, the agent or subject needs to create a representation of the task in one's memory. When the problem solver represents the task environment, it becomes problem space. For arriving at the solution, the problem solver needs to search this problem space.

The representation created by the subject to solve a problem is known as problem space. It is closely related to the task environment but must be distinguished. An easy way to distinguish task environment and problem space is that task environment is a representation of the way an observer describes the problem, and in the problem space, problem solver represents the problem in the way he/she understands to chalk out a plan to solve it.¹⁵

The problem space is also understood as consisting of nodes that legal moves can create. Figure 3 depicts the problem space of the Tower of Hanoi puzzle. Here node means a state of knowledge. Furthermore, the state of knowledge is information available to a problem solver. Thus, problem-solving is nothing but a search in the problem space. Simon beautifully states, "the search for a solution is an odyssey through the problem space from one knowledge state to another until the current knowledge state includes the problem solution."¹⁶ Thus, the Odyssey of human problem solving is not based on trial and error but on different strategies or heuristics.

¹⁵ Simon, "Information-processing theory of human problem solving", 275.

¹⁶ Simon, "Information-processing theory of human problem solving", 278.

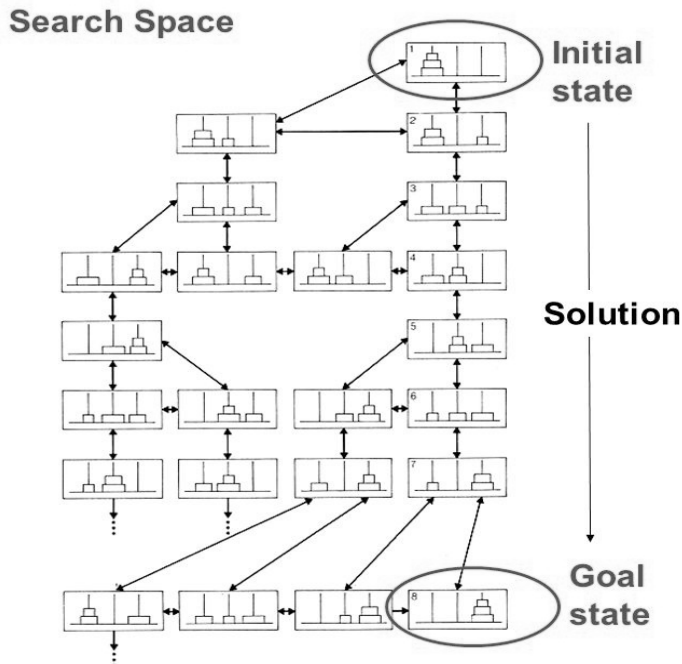


Figure 3. Problem space of Tower of Hanoi puzzle.

Problems arising in cooking, writing, engineering, design, politics, moral decisions, creating work, and other problems from real-life situations may not have a single unambiguous right answer. Some of the significant objections to the theory of information-processing theory of problem solving are as follows.

1. IPTPS considers search in the problem space to be central to human problem solving. But one can start the search in the problem space only after framing of the problem is taken care of. How people proceed to frame the problem is not fully explained by the information-processing theory of problem solving. No account is provided about how people generate representations in problem space from the instruction of task environment.
2. There is another issue of registration along with framing, which has been untouched by supporters of IPTPS. Registration connects the abstract problem space with the features of the real world while solving a real-world problem. In solving ill-defined problems, people often consult their problem space,

then connect in with the real world, and go back to problem space, according to the demands of the problem. There is a lot of interaction going on when people solve problems in a natural setting instead of a white-room environment. The nature of agent-environment relation is also not appropriately explored.

3. In order to solve their real-life problems, people surround themselves with resources. Cultural products-computers, mobile, whiteboards, and other people all become useful when confronted with real-life problems. These resources provide scaffolds to our understanding of the surrounding environment. With this understanding, people proceed to frame, register, and solving the problems. How we use surrounding resources and scaffolds is also unaddressed by the information theory of problem solving.

Eric Bredo pointed two important limitation of Newell and Simos's "symbol processing" model as,

1. Its omission of the continuing, dynamic interplay of person and environment in which problem-solving is a process of trying out ideas in practice, and not merely logically, in mind, "problems" being viewed as having their origin in person-environment interactions that do not proceed satisfactorily or cause doubt.¹⁷
2. Its omission of the social aspects of mind and the environment, such that problems are often divided up in a changing social division of labor and allocated to different parties, etc.¹⁸

Keeping these objections in mind, the next section presents an alternative way of conceptualizing human problem solving.

3. Affordance-Situation-Attunement Framework

In the last two decades, there has been a new development for understanding the process of the mind apart from the dominant representational-computational understanding of the mind. The new trend is to conceptualize the mind and cognition not only limited to the brain but as an emerging, dynamic concept arising out of the interaction of an agent with the surrounding environment. The trend is often affiliated with *embodied, embedded, extended, enactive (4E), distributed* cognition

¹⁷ Eric Bredo (personal communication, August, 15, 2018)

¹⁸ Eric Bredo (personal communication, August, 15, 2018)

forms.¹⁹ Some scholars consider this related to embodiment and embedding under the umbrella of situated cognition.²⁰ There are also scholars who treat this new way of looking at cognition separately.²¹ According to Robbins and Aydede , “Each of these theses contributes to a picture of mental activity as dependent on the situation or context in which it occurs, whether situation or context is relatively local or relatively global.”²² For instance: Embodied cognition maintain the role of the body in the emergence of cognition; embedded cognition argues for exploits of the natural and social environment in cognitive activities; extended cognition tries to extend the boundaries of cognition beyond individual organism (see figure 4).

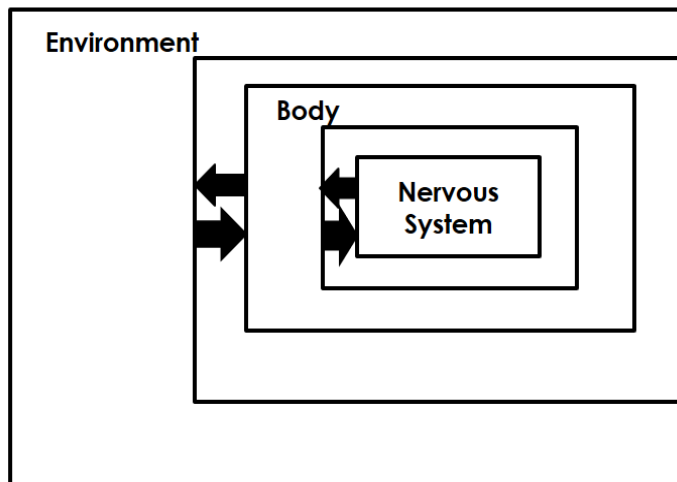


Figure 4. Situated Cognition as a Dynamic Interaction between brain, body, and environment

¹⁹ See Anthony Chemero, *Radical embodied cognitive science* (Cambridge, MA: MIT Press, 2009); Andy Clark and David Chalmers, “The extended mind.” *analysis* 58 (1), 1998; Shaun Gallagher, “Philosophical Antecedents of Situated Cognition.” in M Robbins & P. ; Aydede (eds.) *Cambridge Handbook of Situated Cognition*. Cambridge (Cambridge: Cambridge University Press, 2009); Daniel Hutto and Erik Myin, *Evolving Enactivism : Basic Minds Meet Content* (Cambridge, MA: MIT Press, 2017); and Margaret Wilson, “Six Views of Embodied Cognition.” *Psychonomic Bulletin & Review* 9(4), 2002.

²⁰ See Philip Robbins, and Aydede Murat. “A Short Premier on Situated Cognition.” in Philip Robbins & M. Aydede (eds.), *The Cambridge Handbook of Situated Cognition* (Cambridge: Cambridge University Press, 2009).

²¹ See Michael Anderson, “Embodied Cognition: A Field Guide.” *Artificial Intelligence* 149 (1), 2003; William Clancey, *Situated cognition: On human knowledge and computer representations* (Cambridge: Cambridge university press, 1997); and Robert A. Wilson, *Boundaries of the mind: The individual in the fragile sciences-Cognition* (Cambridge: Cambridge University Press, 2004).

²² Robbins and Murat. “A Short Premier on Situated Cognition,” 13.

A situated-ecological approach can address the interactivity in human problem solving. From an ecological and situated point of view, problems are not an abstraction having a formal structure that remains the same in all situations. Problems are understood as taking place in a concrete situation and are solved in context-specific ways by using social, material, or cultural resources. With these additions, the *problem* is seen as changing due to the response of the physical and social environment to one's actions. Cognitive research in problem solving conceptualizes problem solving as necessarily having a start state and goal state. However, in the paper, for the ecological perspective, we have considered the use and meaning of the word *problem* in an extended Deweyan sense as, "...the meaning of word problem to whatever—no matter how slight or commonplace in character—perplexes and challenges the mind...a state of hesitation, perplexity, or doubt"²³, and problem solving as an emergent behavior as a consequence of the interaction between active human agents and an affordance-rich environment. I would unpack this claim in the rest of the section. The ecological perspective is also a situated perspective, because both share the emphasis on the agent and environment interaction. With these additions, the *problem* is seen as changing due to the response of the physical and social environment to one's actions.

An ecological perspective on problem solving shares a similar concern for the neglect of situated aspect of problem solving. Clark proposed the Principle of Ecological Assembly (PEA) to capture agent and environment dynamic in solving problems.

According to the PEA, the canny cognizer tends to recruit, on the spot, whatever mix of problem-solving resources will yield an acceptable result with a minimum of effort. It is important that, according to the PEA, the recruitment process marks no special distinction among neural, bodily, and environmental resources except insofar as these somehow affect the total effort involved.²⁴

Reiterating the ecological nature of human problem solving, Shapiro also considers human problem solving as an ecological matter.²⁵ An organism uses the problem-relevant resource and offerings present in the environment to solve its problems. The organism also uses the environment to offload and simplify complex abstract tasks by utilizing the perception-action loop. Organisms continuously search

²³ John Dewey, *How we think* (New York: Dover Publications, 1910/1997), 9.

²⁴ Andy Clark, *Supersizing the mind: Embodiment, action, and cognitive extension* (Oxford: Oxford University Press, 2008), 13.

²⁵ See Lawrence Shapiro, *Embodied cognition* (New York: Routledge, 2011).

the environment to seek the fit between problem requirements and environmental fit, leaving the irrelevant strategies in favor of the efficient ones. In order to capture the ecological aspect of human problem solving, the paper proposes a new affordance-based framework as Affordance-Situation-Attunement (ASA) (see figure 6). I will first discuss the three components in detail: first affordance, second situation, and final attunement.

Gibson coined the term affordances to address the complementarity of organism and environment.²⁶ He conceptualized affordances as dispositional properties. Dispositional properties are the properties belonging both to the environment and agent. These properties open the agents towards the possibilities of action as perceived affordances. In Gibson's own words,

The affordances of the environment are what it offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill. The verb to afford is found in the dictionary, but the noun affordance is not. I have made it up. I mean by it something that refers to both the environment and the animal in a way that no existing term does. It implies the complementarity of the animal and the environment.²⁷

By suggesting offering in the environment, Gibson implied the presence of threats in the form of negative affordances and promises as positive affordances. Affordances are possibilities of action based on both the properties of the environment and the capacity of an agent.²⁸ Affordances are about the complementarity of the environment and organism. It is possible that different organisms would perceive different affordances of the same object. When an organism perceives affordance, it is not just the perception of physical properties but also physical objects. To clarify the action-orientated meaning of affordances, Gibson sometimes used *verb phrase-able*. For example, one can describe a chair as seat-able, doorknob as rotatable, fire as cook-with-able, tea as drink-able.

²⁶ See James J. Gibson, *The ecological approach to visual perception: classic edition* (New York: Psychology Press, 1979/2015).

²⁷ James J. Gibson, *The ecological approach to visual perception: classic edition*, 127.

²⁸See Pankaj Singh, "The philosophy of affordances," *Philosophical Psychology* 33 (6), 2020.

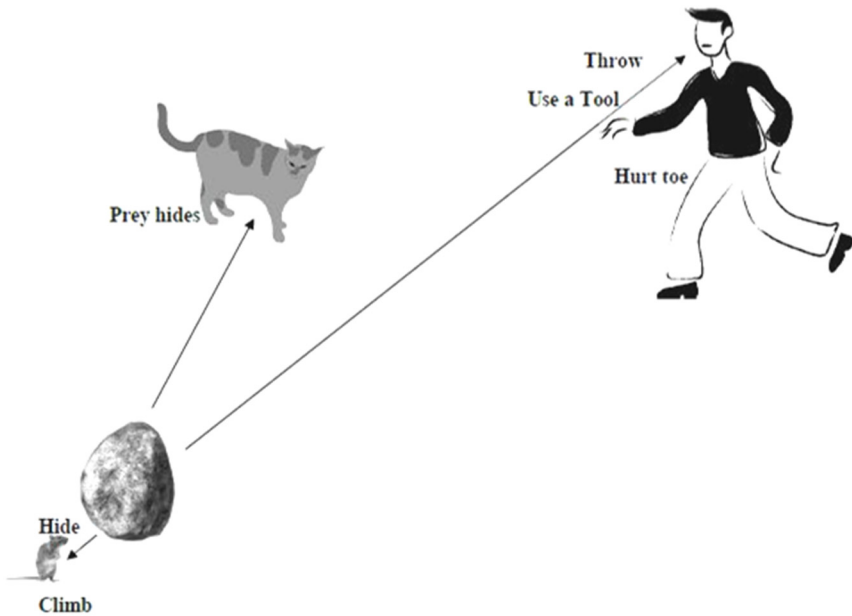


Figure 5. Based on their capacities, the different organisms may perceive different affordances of the same object. The same stone presents different affordance hence different possibilities of actions to a cat, rat, and human.

J. J. Gibson made another vital but claimed about affordances, “But, actually, an affordance is neither an objective property nor a subjective property; or it is both if you like.”²⁹ Affordances can be considered in a way that a bearer possesses them, but at the same time, they are subjective because the perception of them is dependent upon the capacity and feature of the organism. In another way, affordances are objective because their existence is not subject to the act of perception. However, affordances are subjective as they are dependent upon the agent’s action possibilities. For example, a chair provides support for a human but not for an elephant. Here, the supportability of the chair is an affordance for the human. In the examples, the affordance of the chair is objective because its existence is not dependent on human perception, but at the same time supportability of the chair for humans implies the subjective feature of the affordance. The difficulty of grasping the conceptual unity of objective-subjective dualism stems from discreetly viewing the environment and organism. Affordances are ways to highlight the

²⁹ James J. Gibson, *The ecological approach to visual perception: classic edition*, 129.

complementarity and inseparability of organisms and the environment. Scarantino emphasized, “the affordance property is possessed by a bearer relative to a specific organism or class of organisms.”³⁰ As shown in figure 5, in terms of the possibility of action, the affordance of the same stone is perceived differently by the human, cat, and rat. Thowability, graspability, or hideability is not some extra entity in the world, but the method of making sense of complementarily of the shape of stone and features and capacity of other involved organisms.

The next element is *situation*. Interaction is also a critical element for the continuity of experience. From the very beginning of his writings, Dewey emphasized the role of interaction between humans as biological agents and the environment surrounding them.³¹ Thus, Dewey viewed human cognition not as a passive activity in an individual’s isolated mind but as an interactive activity between biological beings situated in a social environment. Human cognition and experience become an emergent phenomenon due to the interactional and transactional relationship between organisms, their physical and social environment. Dewey advocated a situated human experience “In actual experience, there is never any such isolated singular object or event; an object or event is always a special part, phase, or aspect, of an enviroing experienced world - a *situation*.”³²

Continuous and mutual interaction between organism and environment is the basis for experiences in different situations. For Dewey, this interaction between organism and environment is taken together for a situation.³³ Thus, to Dewey, living in a world means continuous interaction between individuals, objects, and other persons, giving rise to different situations. The human experience is the outcome of such interactions in different situations. He further emphasized the inseparability of situation and interaction.³⁴

An experience becomes a transactional relationship between individuals and their environment. The environment consists of everything that is part of the concerned situation, objects, people, events, topics. So, for Dewey, the environment is a set of conditions that give rise to human experience.³⁵ These conditions may include one’s desires, capabilities, need, purpose, challenges, problems, and so on so forth. The situation is a dynamic concept in which it changes according to an individual’s interaction with the environment.

³⁰ Andrea Scarantino, “Affordances explained.” *Philosophy of science* 70 (5), 2003, 955.

³¹ See John Dewey, “The new psychology,” *Andover Review* 2, 1884.

³² John Dewey. *Logic: the theory of inquiry* (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1938a) 67, emphasis added.

³³ See John Dewey, *Experience and education* (New York: Macmillan, 1938b), 42.

³⁴ John Dewey, *Experience and education* (New York: Macmillan, 1938b), 33.

³⁵ *Ibid.*, 44.

Change in the world does not mean one starts living in a different world but means that different aspects of the world have now become the organism’s environment. Change in the environment further presents the organism in different situations. An individual keeps on increasing one’s knowledge and skills in order to deal with different situations. The continual experience of individual takes the form of inquiry which help the organism in solving their problems. Continuous, situated pragmatic intervention makes human problem solving a matter of rearranging the environment and behavior, physical resources, tools, and socio-cultural relations.³⁶

The final element in the framework is attunement. Attunement is an interactive concept; it requires embodied interaction with the environment to make the person familiar with her surrounding affordances. Humans, as situated-embodied agents, pick up and discover the information and affordances overflowing in their environment through the need, interests, constraints, demands of the particular situation. The attunement of an individual to her environment bolsters the perception of the information and affordances in a given situation about the critical nature of attunement to information. About the critical nature of attunement to information and affordances, J. J. Gibson argued,

The state of a perceptual system is altered when it is attuned to information of a certain sort. The system has become sensitized. Differences are noticed that were previously not noticed. Features become distinctive that were formerly vague.³⁷

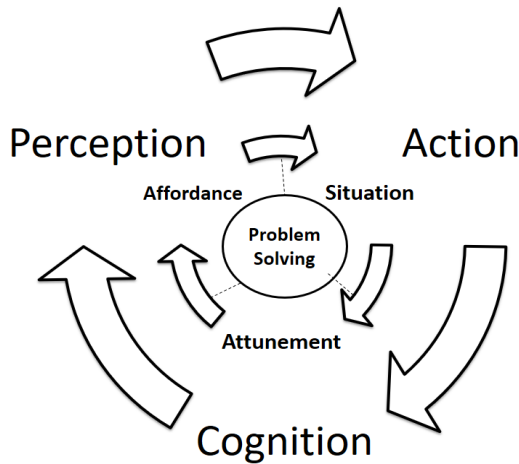


Figure 6. *Situatdness of interactive problem solving*

³⁶ See Shaun Gallagher. “Pragmatic interventions into enactive and extended conceptions of cognition.” *Philosophical Issues* 24 (1), 2014.

³⁷ James J. Gibson, “*The ecological approach to visual perception: classic edition*”, 254.

The increased attunement of an agent to the environment makes her/him sensitive in distinguishing situations; provides feedback to own performance; develops a loop of attunement and problem solving activities. Any environment offers a multitude of affordances. Given the concern at hand for the agent, some offerings of the affordances would not be relevant, and some would be relevant for problem solving action.

After getting acquainted with the ASA framework elements, it is time to discuss the overall impact of these elements on the conception of human problem solving. The cognitive perspective primarily uses two conceptual tools of schemata and procedure to explain the so-called higher cognitive processes like reading, pattern recognition, decision making, and problem solving. Schemata and procedures are linked with the concept of representation. In information-theoretic explanation for higher cognitive activities, including IPTPS approach to problem solving, is more to do with processing and manipulating symbolic representations. The descriptions of problem solving behavior are driven by the hypotheses about the representation, symbol manipulations, and computation.

The paper argues that schemata and procedures are not the only way to cognize problem solving. The complementarity of affordances, situation, and attunements for shaping an affordance-based framework of human problem solving can address the interactivity in human problem solving behavior.

Situations have been discussed in the literature of situational theory as relations. They are equally productive notions for ecological analysis. *If-then relations* are a formal way to represent constraints in various situations.³⁸ The section discussed affordances as mutual, emergent, and relational properties of the embodied and situated interaction between agent and environment. Such a notion of affordances opens the possibility for an individual to participate in problem solving activities. Combined with the *if-then* idea of a situation with the possibility of action provided by affordances and attunement, it offers a reliable conceptual alternative to understand the mechanism of human problem solving.

In the affordance-situation-attunement (ASA) analysis, the antecedent is affordances of the tools, structure, and resources present in the environment; the consequent is the activity, which is possible due to the properties of the environment and capacity of a person. In ASA, attunement implies an organism's ability to be attuned to the affordances, constraints, invariants, and cues present in the environment.

³⁸ See Jon Barwise, *Constraints, Channels and the Flow of Information*, (Stanford, CA: Center for the Study of Language and Information, 1993); Jon Barwise and John Perry, *Situations and attitudes* (Cambridge, MA: MIT Press, 1983); and Keith Devlin, *Logic and Information* (Cambridge: Cambridge University Press, 1995).

ASA supports an interactionist account of problem solving, in which structures in the environment and abilities of an embodied agent both are at the core of making sense of perception and cognition. Problem solving skills of an active agent are dependent on the attunement to a situation, and constraints of the environment, to which the agent is attuned. Attunement presents the affordances of the environment for possibilities of action. An agent picks up the relevant affordances with her perceptual system to proceed with the problem in hand. The action of the agent sometimes leads to the co-construction of the environment. During the activity of solving a problem, an agent tries to see things differently to come up with a way to solve the problem. In her attempt to see something differently, the agent registers the affordances in the environment. New affordances might lead to the construction of some new task-relevant structures in the environment. The new structures could serve as a scaffold or resource for further solution-related affordances. By embodied, situated exploration of registration, projection, and attunement of the affordances, agents solve the problem using the affordances pertinent to the situation.

It would be beneficial to consider some differences between problem space account of IPTPS and affordances-based ASA. There are two main differences.

1. IPTPS is limited to the search in a problem space. In contrast, ASA of problem solving is about the evaluation of the perceived affordances. Attunement bypasses the need for the construction of internal representation for the possible action. Humans explore choice points rather than internally generating them. Coming across choice points is linked with actions performed by an embodied and situated agent.
2. The second difference regards the mechanism of the transfer of problem solving skills. In IPTPS, the transfer of problem solving skills or expertise is a matter of detecting deep structural similarities in the problem and then mapping over the successful method from the source domain to the target domain. By contrast, in ASA, the transfer of expertise is concerned with detecting the situation-specific affordance and getting attuned to it.

The conception of affordances ASA pursues makes it publicly available and discoverable by an active, embodied, and situated agent who has the appropriate capacity to solve the problem. An agent equipped with relevant abilities picks up affordances of useable resources available in her environment.³⁹ These picked-up affordances offer the agent the possibilities of framing, registering, and solving the problem.

³⁹ See Edward S Reed, *Encountering the world: Toward an ecological psychology* (Oxford University Press, 1996); and Anthony Chemero, *Radical embodied cognitive science*.

The criticism raised against the information-theoretic account for failing to account for framing, registration, and interactivity can be raised against affordance-based problem solving. A detractor of the affordance account of problem solving might ask how the agent discovers relevant affordances in a particular situation? This question is linked with another issue of the relationship between an embodied agent and affordance. Or simply put, the nature of agent environment interaction while solving a problem? ASA analysis addresses these objections. ASA also provides the solution to framing, registration, and interaction problems at once by making the perception of task-relevant affordances available to her for a problem solving action. The starting point is to understand the nature of problems people solve in a concrete real-world setting. The problems humans solve are not knowledge-lean, as it is the case with game and puzzle cognition. Humans bring more expertise to generally knowledge-rich problems encountered in their daily activities.⁴⁰ As a situated-embodied agent, humans pick up and discover the affordances overflowing in their environment through the need, interests, constraints, demands of the particular situation. They need not always mentally generate a problem space based on representation to solve an encountered problem. The attunement of an individual to her environment bolsters the perception of the affordances in a given situation.

The increased attunement of an agent to her environment makes her sensitive in distinguishing situations; provides feedback to her own performance; develops a loop of attunement and problem solving activities. The more an agent is attuned to an environment, the better the chances of singling out relevant affordances; the more an agent solves problems, the more attuned she becomes to the specific environment. In this way, the agent unreflectively solves a problem by adequate attunement to the demands of the concrete situation. Any environment offers a multitude of affordances. Given the concern at hand for the agent, some offerings of the affordance would not be relevant, and some would be relevant for problem solving action.

The solicitation of affordance is dependent on one's concerns in a dynamic interactive environment.⁴¹ The inviting property of affordances promotes an agent

⁴⁰ See Hubert L. Dreyfus, "Intelligence without representation—Merleau-Ponty's critique of mental representation The relevance of phenomenology to scientific explanation." *Phenomenology and the cognitive sciences* 1 (4), 2002; Evan Thompson, *Mind in life: Biology, phenomenology, and the sciences of mind* (Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press, 2010); and Francisco J. Varela, Evan Thompson, and Eleanor Rosch, *The embodied mind: Cognitive science and human experience* (Cambridge: MIT press, 1991/2016).

⁴¹ See Eric Rietveld, "Context-switching and responsiveness to real relevance," in J. Kiverstein & M. Wheeler (eds.), *Heidegger and cognitive science: New directions in cognitive science and philosophy* (Basingstoke, Hampshire, UK: Palgrave Macmillan, 2012); and Erik Rietveld, and Julian Kiverstein. "A rich landscape of affordances." *Ecological psychology* 26 (4), 2014.

in navigating a concrete problematic situation. The solicitation hinges on the dynamic interaction between the agent's abilities and the constraints present in the environment. For the problem solving activity, engagement with relevant affordances is specific to the concerned situation.

The failure of IPTPS to address the ill-defined problems in their framework is related to the nature of ill-defined problems being dynamic. Dynamicity in ill-defined problems indicates an activity-based agent-environment interaction in real-world problems. From an ecological perspective, human problem solving processes are dynamic. The dynamics of environmental information are of special interest to us. In our analysis, the problem solver also plays a crucial role along with the perceiving-acting cycle for progression towards the goal. The unfolding of the perception-action cycle towards a goal much (may?) not be understood as linear or unitary.

In our approach, goal is not a unitary point, but the possibilities of multiple responses to a problem. So, the framework of ecological psychology is a better fit to address the mechanism of ill-defined problems. It is often the case with real-life human problems that they dynamically reveal subproblems in moving towards the overall problem. Thus, humans pursue a set of nested goals. In contrast with IPTPS, ASA's description of problem solving relies on dynamics, which is a better way to capture the continuous coupled interaction between a problem solver and environment.

I am not the first one to bring the insights of ecological psychology to human problem solving. The work of Rasmussen and Vicente stands out in this regard due to their successful implementation of concepts of ecological psychology to complex work domains. Rasmussen proposed a *skills, rules, knowledge* (SRK) framework to help the designers combine the aspects of human cognition with the requirements of information in a system.⁴² Rasmussen came up with another framework, abstract hierarchy (AH), for modeling complex socio-technical work environments.⁴³ Building on SRK and AH frameworks, Rasmussen and Vicente laid the foundation for the framework of ecological interface design (EID).⁴⁴ They incorporated the insights from the ecological psychology of human perception to

⁴² See Jens Rasmussen, "Skills, rules, and knowledge; signals, signs, and symbols, and other distinctions in human performance models." *IEEE transactions on systems, man, and cybernetics*, 3, 1983.

⁴³ See Jens Rasmussen, "The role of hierarchical knowledge representation in decision-making and system management." *IEEE Transactions on systems, man, and cybernetics*, 2, 1985.

⁴⁴ See Jens Rasmussen and Kim J. Vicente. "Coping with human errors through system design: implications for ecological interface design." *international Journal of Man-machine Studies*, 31(5), 1989.

apply it to real-world environments rather than laboratory environments.⁴⁵ The primary aim of EID is to support the knowledge workers in adapting to change and novelty.⁴⁶ Vicente has applied EID to different systems such as aircraft management, military, anesthesiology, and computer networks.⁴⁷

Vicente developed another framework as cognitive work analysis (CWA) to provide a toolkit for developing different skills and strategies to model complex socio-technical work systems.⁴⁸ He proposed a synthesis between information processing theories, ecological psychology, and the distributed aspect of cognition. He advocated using external representations to distribute cognition for offloading demands of cognition.

Similarly, Greeno also tried to develop a dynamic, relational, ecological perspective of knowledge, problem solving, skilled performance, and learning by using the concept of affordance, constraints, and invariants.⁴⁹ His conception of *situativity* aims to synthesize behaviorism and information processing theories using the concepts of ecological psychology. He argued for the retention of information processing and representation as internal mediating variables. He envisioned merging behaviorist's emphasis on environmental activity with the cognitivist's reliance on symbol manipulation and information processing. Although I appreciate and agree with the goal and aim of different frameworks attempting to synthesize, however, we distance ourselves from such synthesis in favor of a nonrepresentational, radical commitment of ecological psychology.⁵⁰ Thus, the ASA is committed to a nonrepresentation approach to elaborate on the embodied, situated, and interactive nature of human problem solving.

⁴⁵ See Kim J. Vicente and Jens Rasmussen. "The ecology of human-machine systems II: Mediating 'direct perception' in complex work domains." *Ecological psychology* 2 (3), 1990; and Kim J. Vicente and Jens Rasmussen. "Ecological interface design: Theoretical foundations." *IEEE Transactions on systems, man, and cybernetics* 22 (4), 1992.

⁴⁶ See Kim J. Vicente, Klaus Christoffersen, and Alex Pereklita. "Supporting operator problem solving through ecological interface design." *IEEE transactions on systems, man, and cybernetics* 25 (4), 1995; and Kim J. Vicente. *Cognitive work analysis: Toward safe, productive, and healthy computer-based work* (New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 1999).

⁴⁷ See Kim J. Vicente, "Ecological interface design: Progress and challenges." *Human factors* 44 (1), 2002.

⁴⁸ See Kim J. Vicente, "The Human Factor: Revolutionizing the way people live with technology Routledge", (New York: Read Books Ltd, 2004).

⁴⁹ See James G. Greeno, "The situativity of knowing, learning, and research." *American psychologist* 53 (1), 1998.

⁵⁰ See Miguel Segundo-Ortin, Manuel Heras-Escribano, and Vicente Raja. "Ecological psychology is radical enough: a reply to radical enactivists." *Philosophical Psychology* 32, (7), 2019.

4. Conclusion

The paper attempted to present an alternative understanding of human problem solving. This attempt makes agent-environment interaction a unit of analysis instead of overemphasizing brain processes. Although the attempts to bring insights from ecological psychology to human problem solving are already in place, we want to appeal to use ecological concepts of information, affordance, action-perception cycle, and attunement to expand our understanding of problem solving. The sketched perspective has continuity with situated approaches to cognition. It focuses explicitly on the dynamics of agent-environment interaction from a nonrepresentational point of view. Computational-representational and information processing paradigm continue to be the dominant paradigm for the research in mind and cognition. Information processing theories are still the received view for the research in skilled actions. However, new research programs and trends in alternative ways of conceptualizing the mind also garner theoretical and experimental support from people working in the varied field of inquiry associated with mind, brain, environment, and cognition. Making problem solving a target of analysis, the paper made a case that information processing models are not “the only game in town.”⁵¹

Affordances are a crucial element of ecological psychology, but there are many other associated concepts in ecological psychology, e.g., perception-action continuity, organism-environment system, ecological scale, ecological information, specificity, direct perception, that needs to be taken into account for developing a full-fledged ecological theory of human problem solving. Apart from using the conceptual treasure of ecological psychology, it would be equally decisive to be open to the insights present in young interdisciplinary research programs of E-cognition for a full-fledged ecological theory. In the paper, with the help from the concept of affordance, we tried to have a perspective on human problem solving. However, many questions are left for an ecological theory of problem solving to follow up and answer. When does an agent notices relevant affordances? And, provided a huge number of possible affordances, exactly which one will agent attends to? An ecological theory of problem solving must tell who, when, why some people can see the relevant affordance in invariance, and some others cannot? What is the control mechanism of the dynamical problem solving system using affordances? What is the reason that sometimes, despite attunement, affordances and constraints are visible sometimes not? The paper has briefly dealt with some

⁵¹ Jerry Fodor *LOT 2: The language of thought revisited*. (Oxford: Oxford University Press, 2008), 113.

of these questions. These questions suggest more focus on ethnographic studies into concrete real-life problem solving, revealing different ecological aspects in solving problems. I would like to emphasize one more time that I do not label other approaches to problem solving—behaviorist, gestaltist, or information-theoretic as useless. They all have crucial insights into their respective framework. Through the concept of affordance, the paper has offered a new perspective on human problem solving, which could pave the way for the ecological theory of problem solving. Ecological theory of problem solving and other approaches of problem solving would be an important method to understand human problem solving holistically, bridging the gap between internal and external dichotomies. For such holistic understanding, more model building, ethnography and experimental research are required.

BIBLIOGRAPHY

- Anderson, Michael, "Embodied Cognition: A Field Guide." In *Artificial Intelligence*, Volume 194, Issue 1, 2003, 91–130.
- Barwise, John, *Constraints, Channels and the Flow of Information*, Stanford, CA: Center for the Study of Language and Information, 1993.
- Barwise, Jon, and John Perry, *Situations and attitudes*, Cambridge, MA: MIT Press, 1983.
- Chemero, Anthony, *Radical embodied cognitive science*, Cambridge, MA: MIT Press, 2009.
- Clancey, William, *Situated cognition: On human knowledge and computer representations*, Cambridge: Cambridge University press, 1997.
- Clark, Andy, and David Chalmers, "The extended mind," *analysis*, Volume 58, Issue 1, 1998, 7-19.
- Devlin, Keith , *Logic and Information*, Cambridge : Cambridge University Press, 1995
- Dewey, John. "The new psychology," *Andover Review*, Volume 2, 1884, 278-289.
- Dewey, John, *How we think*, New York: Dover Publications, 1910/1997.
- Dewey, John. *Logic: the theory of inquiry*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1938a.
- Dewey, John, *Experience and education*, New York: Macmillan, 1938b.
- Dreyfus, Hubert L. "Intelligence without representation—Merleau-Ponty's critique of mental representation The relevance of phenomenology to scientific explanation." *Phenomenology and the cognitive sciences*, Volume 1, Issue, 4, 2002, 367-383.
- Dunbar, Kevin, "Problem solving," in William Bechtel, and George Graham (eds.), *A companion to cognitive science*, Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 1998, 289-298.
- Duncker, Karl, "On problem-solving.," trans Lynne S. Lees. *Psychological monographs*, Volume 58, Issue 5, 1945, i-113.
- Fodor, Jerry A. *LOT 2: The language of thought revisited*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- Gagné, Robert M and Ernest C. Smith, "A Study of the Effects of Verbalization on Problem Solving." *Journal of Experimental Psychology*, Volume 63, Issue 1, 1962, 12-18.

- Gallagher, Shaun. "Philosophical Antecedents of Situated Cognition," in M Robbins & P. ; Aydede (eds.) *Cambridge Handbook of Situated Cognition*. Cambridge, Cambridge: Cambridge University Press, 2009, 35–51.
- Gallagher, Shaun. "Pragmatic interventions into enactive and extended conceptions of cognition." *Philosophical Issues*, Volume 24, Issue 1, 2014, 110-126.
- Greeno, James G. "The situativity of knowing, learning, and research." *American psychologist*, Volume 53, Issue 1, 1998, 5-26.
- Hormann, Aiko, "Gaku: an artificial student," *Behavioral science*, Volume 10, Issue 1, 1965, 88-109
- Hutto, Daniel D and Erik Myin, *Evolving Enactivism : Basic Minds Meet Content*, Cambridge, MA: MIT Press, 2017.
- Koffka, Kurt, *Principles of Gestalt psychology*, New York: Harcourt, Brace & World, Inc., 2013.
- Kirsh, David, "Problem Solving and Situated Cognition," in Philip Robbins & M. Aydede (eds.), *The Cambridge Handbook of Situated Cognition*, Cambridge: Cambridge University Press, 2009, 264–306.
- Miller, George A, "The cognitive revolution: a historical perspective," *Trends in cognitive sciences*, Volume 7, Issue 3, 2003, 141-144.
- Newell, Allen, and Herbert Alexander Simon, *Human problem solving*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall, 1972.
- Popper, Karl, *All life is problem solving*, London: Routledge, 2013.
- Rasmussen, Jens. "Skills, rules, and knowledge; signals, signs, and symbols, and other distinctions in human performance models." *IEEE transactions on systems, man, and cybernetics*, Volume 3, 1983, 257-266.
- Rasmussen, Jens. "The role of hierarchical knowledge representation in decision-making and system management." *IEEE Transactions on systems, man, and cybernetics*, Volume 2, 1985, 234-243.
- Rasmussen, Jens, and Kim J. Vicente. "Coping with human errors through system design: implications for ecological interface design." *international Journal of Man-machine Studies*, Volume 31, Issue 5, 1989, 517-534.
- Reed, Edward S, *Encountering the world: Toward an ecological psychology*. Oxford University Press, 1996.
- Rietveld, Eric, "Context-switching and responsiveness to real relevance," in J. Kiverstein & M. Wheeler (eds.), *Heidegger and cognitive science: New directions in cognitive science and philosophy*, Basingstoke, Hampshire, UK: Palgrave Macmillan, 2012, 105–135.
- Rietveld, Erik, and Julian Kiverstein. "A rich landscape of affordances." *Ecological psychology*, Volume 26, Issue 4, 2014, 325-352.
- Robertson, S. Ian, *Problem solving: Perspectives from cognition and neuroscience*, New York: Routledge, 2016.

- Robbins, Philip, and Aydede Murat. "A Short Premier on Situated Cognition." in Philip Robbins & M. Aydede (eds.), *The Cambridge Handbook of Situated Cognition*, Cambridge: Cambridge University Press, 2009, 3–10.
- Segundo-Ortin, Miguel, Manuel Heras-Escribano, and Vicente Raja. "Ecological psychology is radical enough: a reply to radical enactivists." *Philosophical Psychology*, Volume 32, Issue 7, 2019, 1001-1023.
- Sellars, Wilfrid, "Philosophy and the scientific image of man," in Robert G. Colodny (ed.), *Science, perception and reality*, Pittsburgh: University of Pittsburgh, 1963, 1–40.
- Simon, Herbert A, "The functional equivalence of problem solving skills," *Cognitive psychology*, Volume 7, Issue 2, 1975, 268-288.
- Simon, Herbert A. "Information-processing theory of human problem solving," in William Estes (ed.), *Handbook of learning and cognitive processes*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1978, 271-295.
- Simon, Herbert A., and Allen Newell, "Human problem solving: The state of the theory in 1970." *American Psychologist*, Volume 26, Issue 2, 1971, 145–159.
- Wilson, Margaret, "Six Views of Embodied Cognition." *Psychonomic Bulletin & Review*, Volume 9, Issue 4, 2002, 625–36.
- Wilson, Robert A. *Boundaries of the mind: The individual in the fragile sciences-Cognition*, Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- Clark, Andy, *Supersizing the mind: Embodiment, action, and cognitive extension*, Oxford: Oxford University Press, 2008.
- Shapiro, Lawrence, *Embodied cognition*, New York: Routledge, 2011.
- Gibson, James J, *The ecological approach to visual perception: classic edition*, New York: Psychology Press, 1979/2015.
- Singh, Pankaj. "The philosophy of affordances," *Philosophical Psychology*, Volume 33, Issue 6, 2020, 888-892.
- Scarantino, Andrea, "Affordances explained." *Philosophy of science*, Volume 70, Issue 5, 2003, 949-961.
- Thompson, Evan, *Mind in life: Biology, phenomenology, and the sciences of mind*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press, 2010.
- Varela, Francisco J., Evan Thompson, and Eleanor Rosch, *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge: MIT press, 1991/2016.
- Vicente, Kim J., and Jens Rasmussen. "The ecology of human-machine systems II: Mediating 'direct perception' in complex work domains." *Ecological psychology*, Volume 2, Issue 3, 1990, 207-249.
- Vicente, Kim J., and Jens Rasmussen. "Ecological interface design: Theoretical foundations." *IEEE Transactions on systems, man, and cybernetics*, Volume 22, Issue 4, 1992, 589-606.
- Vicente, Kim J., Klaus Christoffersen, and Alex Pereklita. "Supporting operator problem solving through ecological interface design." *IEEE transactions on systems, man, and cybernetics*, Volume 25, Issue 4, 1995, 529-545.

- Vicente, Kim J. *Cognitive work analysis: Toward safe, productive, and healthy computer-based work*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 1999.
- Vicente, Kim J. "Ecological interface design: Progress and challenges." *Human factors*, Volume 44, Issue 1, 2002, 62-78.
- Vicente, Kim J. "The Human Factor: Revolutionizing the way people live with technology Routledge", New York: Read Books Ltd, 2004.

INTEGRATED MANAGEMENT CYBERNETICS AS A FOUNDATION FOR ORGANIZATIONAL RESILIENCE

PIETER BUYS¹

ABSTRACT. The 4th *Industrial Revolution* introduced a highly automated and connected business environment. Nevertheless, many organizations are reeling in the wake of the speed and severity of the COVID-19 pandemic's impact, catching many unawares, and placing their sustainability in question. Given the connectedness promulgated by the 4th *Industrial Revolution*, one might expect organizational resilience to be a given - only time will tell whether this was the case. This article considers the concept of cybernetics as contributing to systems-thinking, which may enable resilience strategies to come to fruition. Cybernetics is a goal-driven approach in which constant feedback is analyzed and applied in correcting the current course. We reflect on the roots and principles of the cybernetic concept, developing it into a management cybernetics concept. We take a *non-technological* approach in acknowledging organizations as systems. Management theories such as stakeholder and stewardship theories are systems components that can play a crucial role in effectively communicating management information within the cybernetic loop. We conclude that an integrative and cooperative relationship with legitimate stakeholders can play an essential role in an organization's preparedness.

Key terms: Business performance; management cybernetics; organizational sustainability; organizational resilience, turbulent events

Introduction

The outbreak of the 2020 COVID-19 pandemic is a peculiar case of a turbulent event characterized by its rapid emergence and its brutal impact on global economic conditions and socio-economic structures. This crisis has left many organizations questioning their ability to respond effectively to unanticipated turbulent events.

¹ North-West University, Potchefstroom, 2520, South Africa. E-mail: pieter.buys@nwu.ac.za.



Events such as these can create uncertainty within many organizations, especially when testing their resilience and jeopardizing long-term sustainability². Organizational sustainability and resilience are critical capabilities to ensure business continuity³. The concept of sustainability is considered as being inclusive of strategies that meet the current corporate and stakeholder needs while protecting and sustaining resources for future generations⁴. Resilience is not about responding to and rebounding from a singular turbulent event but about continuously anticipating and adjusting in anticipation of such events⁵.

Resilience can be defined as "the ability of the system to maintain its identity in the face of internal change and external shocks and disturbances"⁶, which emphasizes the ability to manage encroaching risks effectively. The above quote highlights two concepts pertinent to effective management in context, i.e., a systems-thinking mindset and the ability to remain on course.

We argue that organizational resilience is of strategic importance and an essential requirement for sustainable organizations. Contemporary management philosophies such as *just-in-time* and *six sigma* have resulted in the fragmentation of business operations⁷, resulting in (among other) interdependent value chains⁸, resulting in higher risk exposure for many organizations. A typical organizational value chain will consist of upstream, operational, and downstream sub-chains, each with internal and external participants and role-players - all of whom can be affected by turbulent events. Acknowledging that resilience is time, space, and shock-specific affirms that the unpredictability of turbulent events will test resilience strategies' effectiveness. Adopting a multi-level, systems-based management philosophy will

² Siagian, H., Tarigan, Z.J.H. and Jie, F., Supply chain integration enables resilience, flexibility, and innovation to improve business performance in COVID-19 era, in *Sustainability*, 13, 4669/2021, <https://doi.org/10.3390/su13094669>.

³ Corrales-Estrada, A.M., Gómes-Santos, L.L. Bernal-Torres, C.A. and Rodríguez-López, J.E., Sustainability and resilience organizational capabilities to enhance business continuity: A literature review, in *Sustainability*, 13, 8196/2021, <https://doi.org/10.3390/su13158196>.

⁴ Buys, P., Du Plessis, J. and Bosman, P.W., The impact of human capital development on economic growth. *Oeconomica*, 55(1)/2010, 21-40.

⁵ Kanter, R.M., Cultivate a culture of confidence in *Harvard Business Review*, 34/April 2011.

⁶ Cumming, G.S., Barnes, G., Perz, S., Schmink, M., Sieving, K.E., Southworth, J., Binford, M., Holt, R.D., Stickler, C. and Van Holt, T., An exploratory framework for the empirical measurement of resilience, in *Ecosystems*, 8(8)/2005, 975-987.

⁷ Pettit, T. J., Fiksel, J. and Croxton, K. L., Ensuring Supply Chain Resilience: Development of a Conceptual Framework, in *Journal of Business Logistics*, 31(1)/2010, 1–21.

⁸ Revilla, E. and Saenz, M., The Impact of Risk Management on the Frequency of Supply Chain Disruptions: A Configurational Approach, in *International Journal of Operations & Production Management*, 37(5)/2017, 557–76.

emphasize the links between various organizational components^{9 10}. Since organizations, as socio-economic systems, consist of multiple interrelated components functioning at different hierarchical levels, we argue that their resilience ambitions cannot be managed by focusing on simplistic managerial perspectives. The key to resilience is a mindset of not getting caught off-guard by unforeseen events. It does not, however, mean that all events are known beforehand. Instead, it means that the organization has some plan of action in store should an unforeseen event occur – a contingency plan, if you will, that strives to minimize possible adverse effects of such events. This, in turn, requires continuous and open communication between the organization and its stakeholders.

Problem definition and methodology

The fallout of unexpected turbulent events often reaches further and is more profound than anticipated. It often impacts areas within socio-economic (organizational) systems not typically expected, ranging from economic impact on the organization through to the employees' physical and psychological well-being.

Such uncertainty poses the question of possible ways to offer organizations the best opportunity to mitigate and minimize the fallout from such events. We hypothesize that organizational resilience provides such a viable way. The question, however, is how could *resilience* be attained? In the attempt to formulate strategies supportive of resilience, we consider a 4th *Industrial Revolution* aspect that, among others, propagates the effective flow of goal-orientated information in an (organizational) systems context. That aspect is cybernetics.

In unpacking the components contributing to resilience, our reflective consideration will consider the following; Firstly, attention is given to the basic concept of cybernetics, inclusive of its contemporary roots and fundamental principles. Secondly, some focus is directed to developing a management cybernetics concept, which entails the importance of information communication between the organization and the role-players in its operational environment, followed by an integrative reflection on how cybernetics can enable resilience strategies. The paper is finalized with some concluding remarks.

⁹ Adobor, H., Supply chain resilience: a multi-level framework, in *International Journal of Logistics Research and Applications*, 22(6)/2019, 533-556.

¹⁰ Fabrycky, B., *Systems engineering and analysis*. 5th ed. Essex: Pearson Education Limited, UK, 2014.

Cybernetics

The challenging times during World War II provided the backdrop for the evolution of disciplines such as artificial intelligence (AI) and cybernetics¹¹, which are often considered similar concepts. Nonetheless, the former's essence is found in making more intelligent, human-like computers, while the latter aims to develop goal-orientated systems that can navigate a dynamic environment¹². Cybernetics is arguably more focused on goal attainment than on advanced technologies with superior processing capabilities.

3.1. Contemporary cybernetics' roots

Cybernetics' history arguably begins with Norbert Wiener's (a mathematics professor) World War II efforts to design an *anti-aircraft predictor machine* able to extrapolate an aircraft's flight trajectory. The goal hereof was to better the chances to shoot down enemy planes¹³. Although unsuccessful, Wiener's efforts to build a machine that can anticipate human behavior is important¹⁴. During this same era, a series of conferences supported by the *Josiah Macy, Jr. Foundation* focused on developing cybernetics as a scientific discipline^{15 16}, spanning from the social sciences to the cognitive sciences. Furthermore, it is acknowledged that governance exists within complex social structures driven by (among other things) interactions between technology and people¹⁷.

Therefore, one can deduce that the essence of the contemporary cybernetic concept speaks of a sophisticated, systems-based approach to optimize the interaction between people and technology. As such, it is essentially a cross-disciplinary and goal-driven scientific approach, targeting specific outcomes.

¹¹ Sharkey, N.E., Talking nets: An oral history of neural networks, in *Artificial Intelligence*, 119/2000, 287-293.

¹² Pangaro, P., 'Getting started' guide to Cybernetics. <https://www.pangaro.com/definition-cybernetics.html>, 2013. Date accessed: March 31, 2020.

¹³ Galison, P., The ontology of the enemy: Norbert Wiener and the cybernetic vision, in *Critical Enquiry*, 21/1994, 228-266.

¹⁴ Pickering, A., Cybernetics, in Friis, J.K.B.O., Pederson, S.A. & Hendricks, V.F., eds., *A companion to the philosophy of technology*, West Sussex: Wiley-Blackwell, 2013, 118-122.

¹⁵ Pickering, A.

¹⁶ Anon. n.d., The 'Macy conferences': Background.

<http://www.asc-cybernetics.org/foundations/history2.htm>. Date accessed March 29, 2020.

¹⁷ Alaoma, A. and Voulvoulis, N., Mineral resource active regions: The need for systems thinking in management, in *AIMS Environmental Science*, 5(2)/2018, 78 – 95.

3.2. Cybernetics' principles

Whereas the physical sciences are known as sciences of *knowable systems*, cybernetics can be considered as a science of *complex systems*¹⁸. Furthermore, cybernetics can also be seen as embracing the *Servo theory* principles of control, output, and feedback¹⁹. Figure 1 provides a conceptual illustration hereof.

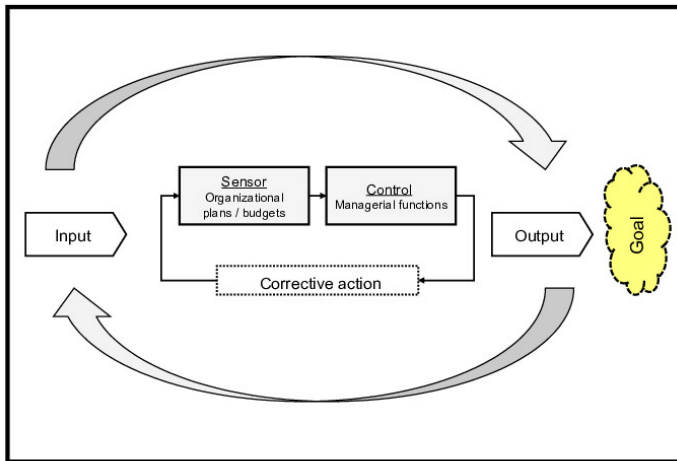


Figure 1: Cybernetic loop

Although simplistic, the above illustrates that specific outputs are required to attain the desired goal, which in turn needs particular inputs. Essential herein is the continuous monitoring and processing of pertinent information during the input-conversion activities. Fundamental to contemporary cybernetic theory is the concept of feedback²⁰, also referred to as the *cybernetic loop*. Feedback is a crucial enabler of potential corrective actions to be identified and applied, should some components within the system not contribute to attaining the desired goals²¹.

Therefore, we can deduce that the cybernetic ontology is based on understanding the inter-dependent relationships between systems components and the availability of relevant information and supportive knowledge.

¹⁸ Pickering, A.

¹⁹ Fabrycky, B.

²⁰ Fabrycky, B.

²¹ Havlova, K., What Integrated Reporting changed: The case study of early Adopters, in *Procedia Economics and Finance*, 34(1)/2015. 231-237.

Cybernetics and management

Although cybernetics' official history may have started in the 1940s, the foundational concepts can be traced to the Greek philosopher Plato²². In this ancient context, the Greek term κυβερνητική [*kybernētiké*], as the root for the term *cybernetics*, is translated as 'governance' or 'to steer'^{23 24}, which speaks to a managerial aspect - considering it as a *science of effective organizations*. Management cybernetics can be defined as applying cybernetic principles to organizations and the interactions within²⁵. It, therefore, stands to reason that cybernetics also has applicability in the management sciences.

4.1. Importance of information communication

The term cybernetics became widely accepted after Wiener's published his book *Cybernetics: Control and communication in the animal and machine* in 1948^{26 27 28}. The title illustrates a fundamental concept of cybernetics: the importance of information and specifically the control and communication of information.

It is important to stress the role of sharing information between all parties committed to resilience²⁹. Cybernetic practitioners utilize models of the organizational processes, feedback, goals, and information flow to understand the capabilities of the applicable system³⁰. Therefore, the cybernetics components of information communication, performance control, and goal-driven are inherent components of effective management. To attain organizational goals, managers must realize and accept two things. Firstly, they require *information* to guide their initial managerial decision-making. Secondly, they need *feedback* (as another information dimension) to either confirm the current status quo or suggest alternatives to correct the status quo or to pre-empt potential risks resultant from the unknown.

Within this context, we acknowledge that organizational management is an integrative concept, encompassing both internal and external role-players to the organization. Furthermore, we recognize that the flow of information between these role-players is essential.

²² Pangaro, P.

²³ Fabrycky, B.

²⁴ Pangaro, P.

²⁵ Dekkers, R., *Applied Systems Theory*. Heidelberg: Springer International Publishing, 2015.

²⁶ Fabrycky, B.

²⁷ Pangaro, P.

²⁸ Pickering, A.

²⁹ Siagian, H. *et al.*

³⁰ Pickering, A.

4.2. *Systems thinking in management*

By seeing an organization as a system of multiple integrative components³¹³², we acknowledge that resilient (and sustainable) organizations are not resultant from a single-minded pursuit of financial gain. Instead, it is (at least somewhat) dependent on their operating environs' economic, social, and political realities.

Cybernetics is founded on innovative adaptive engineering and brain science methods, which pushed its development into many social sciences areas³³. As alluded to earlier, cybernetics has contributed substantially to *systems thinking* by emphasizing the concept of information flow (and the importance of feedback) as a systems component³⁴³⁵. A *management cybernetics* way to view resilience should be how various system components can support each other in achieving organizational goals. We argue that a critical element (or component) in resilience ambitions is the participants within the organizational context – especially when facing unforeseen turbulent events. We consider two related management concepts (or theories) as potentially pertinent to enabling resilience: stakeholders and stewardship.

4.2.1. *Stakeholders*

The concept of organizational stakeholders emphasizes the importance of certain groups to the success of organizations³⁶³⁷. Stakeholder theory postulates the belief that if an organization is sensitive to its stakeholders (not just its shareholders), it should function more effectively³⁸. A feature of stakeholder theory is its focus on distinctive organizational aspects that promote its effective functioning. In essence, stakeholder theory considers organizations as *linked groups* (i.e., as systems components), each with its objectives. Therefore, the organization's success depends on bringing these groups and goals together to generate the optimum benefit.

One of the critical aspects of the stakeholder theory is to define who the stakeholders are – to which there are various ways of categorization. One way is to group stakeholders into primary and secondary stakeholders, in which the former

³¹ Dekkers, R.

³² Fabrycky, B.

³³ Pickering, A.

³⁴ Fabrycky, B.

³⁵ Pangaro, P.

³⁶ Alaoma, A. and Voulvoulis, N.

³⁷ Fischer, D., Brettel, M. & Mauer, R., The three dimensions of sustainability: a delicate balancing act for entrepreneurs made more complex by stakeholder expectations, in *Journal of Business Ethics*, 163(1)/2020, 87-106.

³⁸ Kessler, E.H. (ed), *Encyclopedia of management theory*. Sage reference, Pace University, 2013.

is essential for organizational success, while not necessarily the case for secondary stakeholders. Another way is to classify stakeholders based on their interests³⁹, which leads to *internal* versus *connected* versus *external* stakeholders. In this manner, the internal and connected stakeholders have a more direct relationship with the organization - the former are typically employees, while the latter generally are supply-chain-related stakeholders such as financiers, suppliers, and customers. The external stakeholders have indirect influence over the organization and usually include governmental and regulatory agencies.

In terms of resilience, one must be cognisant of all *legitimate* stakeholders, i.e., stakeholders with a vested interest in the operations and consequences of the business activities^{40 41 42 43}, and identifying such stakeholders early on is essential.

4.2.2. Stewardship

Stewardship is seen as a caring and loyal devotion to an organization, institution, or social group⁴⁴. It is also seen as inclusive of non-economic interests, encouraging organizations to pursue broader cooperative behavior⁴⁵. Stewardship theory may be considered as proposing a model of behavior driven by the organization's intrinsic values^{46 47}. Furthermore, stewardship theory also contends that *stewards* work towards the betterment of the organizational stakeholders^{48 49}. It can explain settings where managers serve the greater good of the organization's objectives and stakeholders and suggest that goals can be attained through collaboration.

³⁹ CIMA, Strategic level. Paper E3. Strategic management, in BPP Learning Media Ltd, 2015.

⁴⁰ Camilleri, M.A., Theoretical insight on integrated reporting: the inclusion of non-financial capitals in corporate disclosures, in *Corporate Communication: An International Journal*, 10(2)/2018, 1-22. <https://doi10.1108/CCIJ-01-2018-0016>.

⁴¹ Kessler, E.H.

⁴² Tillema, S. and Ter Boght, H.J., Does an agency-type of audit model fit a stewardship context? Evidence from performance auditing in Dutch municipalities, in *Financial Accountability and Management*, 32(2)/ 2016, 135-156.

⁴³ Zakhem, A., Daniel, E. and Palmer, M., Normative stakeholder theory, in *Business and Society Journal*, 25(8)/ 2017, 49-73, <https://doi/abs/10.1108/S2514-17592017>.

⁴⁴ Kessler, E.H.

⁴⁵ Tillema, S and Ter Boght, H.J.

⁴⁶ Buys, P. & Cronje, C.J., A reflection on historical Biblical principles in support of ethical stewardship, in *Philosophia*, LVIII (3)/2013, 229-240.

⁴⁷ Camilleri, M.A.

⁴⁸ Hernandez, M., Promoting stewardship behaviour in organisations: a leadership model, in *Journal of Business Ethics*, 80(7)/2008. 121-128.

⁴⁹ Menyah, T., Stewardship theory and shareholder, in *Australian Journal of Management*, 9(1)/ 2013, 5-22.

Since stewardship also has non-economic interests at heart, it causes the organization to pursue broader cooperative behaviors for the greater good of multiple stakeholders^{50 51}. We share the opinions of ⁵² and ⁵³ by considering stewardship theory as complementing stakeholder theory but argue that organizational sustainability goes beyond purely economic value creation motivations. Therefore, it can be argued that stewardship theory suggests that organizational goals can be attained through collaboration. Hence again, the importance of pertinent information, and the sharing thereof, is seen.

Reflection

In an era of uncertainties and complexities, the management of risks to the organization is essential. Conventional risk management approaches often rely on operational and financial criteria. The concepts of *resilience* and *risk management* may be considered complementary terms⁵⁴, with resilience being assessed as *enhanced risk management*⁵⁵. Conceptually illustrated below, resilience builds on risk management principles, but by exploiting various *adaptive capabilities*, resilience minimizes the potential negative impact of turbulent events.

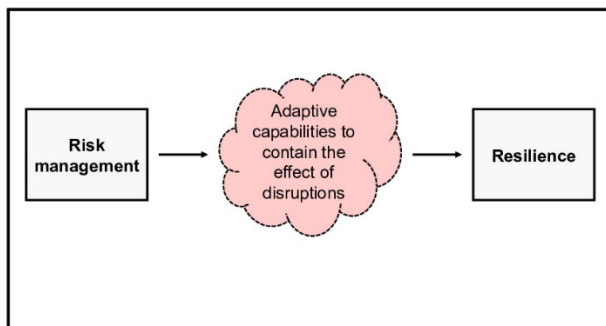


Figure 2: Resilience versus Risk management

⁵⁰ Kessler, E.H.

⁵¹ Tillema, S and Ter Boght, H.J.

⁵² Kessler, E,H,

⁵³ Tillema, S and Ter Boght, H.J.

⁵⁴ Vanelle, R.M., Lucato, W.C., Ganga, G.M.D. and Alves Filho, A.G., Risk management in the automotive supply chain: An exploratory study in Brazil, in *International journal of production research*, 58(3)/2020, 783-799, <https://doi.org/10.1080/00207543.2019.1600762>.

⁵⁵ Pettit, T. J., Croxton, K. L. and Fiksel, J., The Evolution of Resilience in Supply Chain Management: A Retrospective on Ensuring Supply Chain Resilience, in *Journal of Business Logistics*, 40 (1)/ 2019, 56–65.

A systems-thinking approach seeks sustainability, encourages stakeholder-driven (participatory) methods, and aims to ensure resilience⁵⁶. We thus argue that one such critical *adaptive capability* is the embracing of a systems-thinking mindset. In doing so, managers will not only realize that their organization does not exist in a vacuum but that stakeholders play an essential role in its continued existence. Such realization, however, goes further than mere stakeholder acknowledgment. In attaining resilience, reciprocal and constructive relationships with legitimate stakeholders become imperative. This mindset will, in turn, acknowledge the key in all good relationships – effective communication of pertinent information. In a management cybernetics context, such effective communication will enable the pragmatic functioning of a cybernetic feedback loop between the organization and its stakeholders.

In formulating comprehensive resilience strategies,⁵⁷ suggest a three-dimensional approach. Firstly a *readiness* dimension will emphasize situational awareness and visibility. Secondly, a *response* dimension will emphasize agility, flexibility, and collaboration, and thirdly a *recovery* dimension will emphasize contingency planning and market position. In support hereof,⁵⁸ suggests similarly themed resilience stages in which *proactive* capabilities are required for before the event, *adaptive* capabilities for during the event, and *reactive* capabilities for after the event. As a 4th *Industrial Revolution* concept, cybernetics can enable the mentioned resilience dimensions. It was alluded to earlier that cybernetics is a goal-orientated concept. Sustainability is a specific organizational goal, which by default means that resilience, as a significant contributing factor to sustainability, is also such a goal. In being resilient (in reaching its goals), the organization must be ready for anything, have an existing response plan when the inevitable happens, and have a recovery plan to get back on track.

Legitimate stakeholders may have access to pertinent information from areas that fall outside the regular reach of the organization. Relationships that enable sharing relevant information will contribute to mutual goal attainment, thus enhancing the organization's resilience capabilities. It must be noted that such understanding is not limited to the environment external to the organization. It most definitely is also inwardly focused. Furthermore, although resilience strategies fall typically within the senior management domain, the feedback and information flow cuts across all hierarchical levels. This will make significant contributions to the mentioned readiness dimension. Similarly, the goodwill of legitimate stakeholders is also required in ensuring that both the response and recovery plans have any chance of success.

⁵⁶ Alaoma, A. and Voulvoulis, N.

⁵⁷ Han Y., Woon Kian C. and Dong, L., A systematic literature review of the capabilities and performance metrics of supply chain resilience, in *International Journal of Production Research*, 2020, published online.

⁵⁸ Corrales-Estrada, A.M., *et al.*

Therefore, we acknowledge that stakeholder theory attempts to balance all legitimate stakeholders' objectives, while stewardship theory is complementary to having a serving interest. The cybernetic concepts of feedback, control, and goal-driven imply that stakeholder feedback needs to be analyzed within a stewardship mindset. This may result in current organizational strategies and operational activities being altered, thus enabling resilience in the advent of turbulent events.

Final thoughts

Contemporary times are characterized by much uncertainty on many societal levels. There are constant economic and social upheavals. The fallout of the global COVID-19 pandemic in itself illustrates society's vulnerability on so many levels. One can reasonably assume that modern civilization balances on a knife's edge. The question becomes what one can do to be ready when the inevitable happens.

A limitation of many reflective studies is that definite answers to problems are often not found. This, however, is not the reason why such reflections should be undertaken. Instead, it could contextualize contemporary issues in a *big picture* setting and get at least some debate going. Therefore, in answering the question of how resilience can be attained in an era rife with turbulent events, the basic answer is to be prepared. No one knows what the next turbulent event might entail. Still, by constantly communicating with legitimate (and perhaps like-minded) stakeholders and utilizing their feedback to adjust one's course, one may be able to better weather the next storm.

THE PHENOMENOLOGY OF ELEGANCE: AN OUTLINE

ANDREI SIMIONESCU-PANAIT¹

ABSTRACT. Elegance ranks low on the list of debated topics in philosophy, mainly because of the fleeting and mundane character of phenomena that it relies on for its existence. However, the rise of kinaesthesia as an important topic in today's philosophical and phenomenological environment facilitates the inclusion of elegance in the canon of philosophical debates. This article reviews two important positions regarding elegance, that of Renaissance philosopher Baldassare Castiglione and of 20th Century realist phenomenologist Dietrich von Hildebrand. First, we underline three aspects of Castiglione's concept of *sprezzatura* and showcase the significance and purpose of practicing elegance. This step is succeeded by a close look at von Hildebrand's attachment to a realist phenomenological frame for understanding why he denies elegance the status of an ideal value. Last, we look at the connection between elegance and three ideas from a hybrid phenomenology from Husserl and Sheets-Johnstone. These connections form the basis for filling the significant gap between Castiglione's Renaissance take on elegance and von Hildebrand's realist perspective with a new phenomenological project regarding elegance.

Keywords: Castiglione, von Hildebrand, Sheets-Johnstone, intentionality, kinaesthesia, axiology

Introduction

When was the last time you heard of a philosopher proposing a new account about elegance? The concept of elegance does not have much of a history in Western philosophy. In a world of concepts dominated by metaphysics and abstract concepts, elegance is forced to reside at the margins of ideas. Nevertheless, is this destiny justified for a concept representing a plurality of situations that people pay attention to? We can easily claim that the importance of elegance for philosophy is given by its presence in many people's daily lives. We speak on several occasions of elegant women, discreet persons, or elegant objects, particularly clothes or home

¹ Polytechnic University of Bucharest, Romania. E-mail: tesimionescu@gmail.com.



decor objects. We can even speak of elegant programming² or elegant systems engineering processes³. Therefore, these occurrences would justify a minimum effort of reflection upon the concept that unites all these disparate cases.

On the other hand, we immediately get a hint about the scarcity of reflection on elegance in Western philosophy. Elegance seems to be dominated by contingency. Indeed, if we were to ask ourselves, “What do discreet people and elegant vases have in common?” we would have to make an effort and escape a tautological route. In this sense, elegance is *too* contingent, so contingent that it would need an exterior concept to make sense and unite its disparate occurrences. The concept would have to be present in all the elegant instances: people, objects, and actions. This idea indicates that elegance is a concept worthy of philosophical attention since it appears to infiltrate these three fundamental regions of existence. It would only need the help of at least one concept that has a more philosophical grip on reflective minds.

Occasionally, elegance has received the help of such a concept. In Western philosophy, elegance occurs on the reflective agenda of two philosophers: Castiglione and Hildebrand. On each occasion, elegance is doubled by a conceptual context that lets elegance display its philosophical potential. However, both these versions have a limit. As we will see after introducing the phenomenological method, both positions on elegance are interested in the objectual character of elegance rather than in its performative nature. Von Hildebrand even more than Castiglione at that.

1. Castiglione’s elegance

Before approaching Castiglione’s account, I invite you to deepen on the problem of elegance poses. We started by underlining the contingent character of elegance. Elegance appears in many things that have different natures. As a consequence, elegance appears in radically different ways. As mentioned before, elegance can be seen in both people and objects. The radical difference between living subjects and lifeless objects widens the gap between the elegance correlated to an object, for instance, an elegant room design, and the elegance correlated to a person’s gestures. Therefore, from a logical standpoint, this gap can be bridged in two ways: by having a subject behave in a clean and pristine way as if it were an object, or by having a subject move around with an object to create the illusion that the object is a natural extension of the subject’s body.

² Matthew Fuller, “Elegance,” in *Software Studies: A Lexicon*, MIT Press, Cambridge MA, 2008, pp. 87-92.

³ Azad M. Madni, “Elegant Systems Design: Creative Fusion of Simplicity and Power,” in *Systems Engineering*, 15:3, 2012, pp. 347-354.

The first version involves an effort to be elegant by renouncing the body's natural tendencies to move and shape that movement according to a thing's rigidity. This subject is after the lack of change and the robust character that things have. Such a perspective will make a subject attempt to reify itself when moving for concealing the particularities of its movement. On the other hand, the second version involves an effort to be elegant by accepting the body's natural tendencies and transmitting that naturalness to the object held or attached to the moving subject. This subject is reconciled with itself to such a degree that it transmits the reconciling character to its relation with the object. Moving with an object does not appear to have the object oppose or resist its mover. These two versions of elegance provide the context for Castiglione's position on elegance.

Castiglione's *The Book of the Courtier* came out in 1528. It served as a practical manual for any educated individual who wanted to hone their skills and become an essential member of someone's court. In a time of turmoil and conflict, *The Book of the Courtier* provided a more idealized version of human character, which became a model for behaving: an idealized courtesan or counselor.⁴ *The Book of the Courtier* adopts the dialogue form, which signals a vital connection to the book's content: as the courtier needs to go through a process of discovery and self-discipline, so does the effort of reflecting on elegance need to go through a process of hypothesizing, analyzing and furthering the discussion.

One of the main points in *The Book's* dialogue touches on the topic of grace. One of the participants in the dialogue, Count Lodovico da Canossa, debates with Cesare Gonzaga, Castiglione's cousin, on whether "the courtier has to imbue with grace his movements, his gestures, his way of doing things and in short, his every action"⁵ or not. Since the presupposition is widely accepted to be affirmative, the problem deepens into the nature of grace. One position is to say that grace is "a God-given gift"⁶. The other position is to claim that grace arrives through discipline and training. Therefore, the dilemma Castiglione's characters debate on revolves around the genetic aspect of grace. Implicitly, the inquiry does not ask so much to answer the question "What is elegance?" but rather to the question "How can a subject become elegant?" We can easily deduce this question's inherent practicality since the question's form requests a method or a process description. The description does not arrive as such and does not benefit from an analytical account. Instead, Castiglione builds this dialogue scene on a concept that should guide practitioners in their quest for elegance.

⁴ Valeria Finucci, *The Lady Vanishes. Subjectivity and Representation in Castiglione and Ariosto*, Stanford University Press, Stanford CA, 1992, p. 5.

⁵ Baldassare Castiglione, *The Book of the Courtier*, Penguin Books, London, 2003, p. 65.

⁶ Baldassare Castiglione, *The Book of the Courtier*, Penguin Books, London, 2003, p. 65.

The Count criticizes people who think they can be great (or at least look great) if they imitate others that are generally acknowledged as significant. Since great people are usually famous, the imitation would be rather distasteful. For instance, when imitating the gesture or way of talking of a well-known person just to be appreciated by the people around you, you would only succeed in getting the attention you desire if the crowd is ignorant. Otherwise, you would want to avoid such a strategy when desiring to impress educated and knowledgeable people. In essence, we deduce that the path towards elegance is not straightforward and cannot be accomplished if the subject specifically aims to acquire elegance.

After this Platonist criticism of Renaissance nobility mimicry, the Count proposes a radically different strategy:

“having already thought a great deal about how this grace is acquired, and leaving aside those who are endowed with it by their stars, I have discovered a universal rule which seems to apply more than any other in all human actions or words: namely, to steer away from all affectation at all costs, as if it were a rough and dangerous reef, and (to use perhaps a novel word for it) to practice in all things a certain nonchalance which conceals all artistry and makes whatever one says or does seem uncontrived and effortless.”⁷

The Count’s strategy has two steps. The first is negative, while the second is positive. The negative step implies abstinence from all gestures that are emotional, sometimes too emotional. The natural tendency, when imitating others, is to exaggerate. Therefore, we can see the Platonist criticism in the Count’s construction of a method for obtaining elegance. The surplus of emotion must be rooted out and bracketed methodologically across all human actions and words.

On the other hand, the second step represents a positive indication. Elegance cannot be obtained by abstinence alone. Instead, the aspiring subject must act towards a particular goal to produce elegance as a side-consequence. This goal is called *sprezzatura*, which translates as a “certain nonchalance” or a studied carelessness. The object character of *sprezzatura* is as evident as its abstract character. Since imitation is off the table, the subject can only use an abstract concept of carelessness to guide its actions and reform its character. Once again, we immediately the Platonist structure of this idea.

Nevertheless, as with all Plato style arguments, we cannot overlook that *sprezzatura* becomes an idea in itself, a model that cannot be obtained, but that is worth pursuing regardless of results. Thus, we must acknowledge the objectual character of *sprezzatura*, independent of any courtier that tries to become elegant.

⁷ Baldassare Castiglione, *The Book of the Courtier*, Penguin Books, London, 2003, p. 67.

By underlining the Platonist structure in Castiglione's concept, we end up with a *sprezzatura* that translates as "elegance in itself." Consequently, elegance is rehabilitated for entering the classical world of philosophical ideas, along with beauty, goodness, and truth.

We previously mentioned two ways of bridging the elegance of an object and the elegance of a subject: we either have a subject behave like an object, having perfect and precise movements, or we have a subject move around with an object to create the illusion that the object is a natural extension of the subject's body. We would now ask ourselves: which version would Castiglione endorse? Doubtless that he would go for the second. Studied carelessness and precise, object-like movements and gestures are almost contradictory. Carelessness is based on freedom and liberty of expression, while precise, mechanical movements rely on an artificial constraint. The pristine aesthetic suggested by the first version is not in line with Castiglione's ideal courtesan because, we must not forget, the practical drive to become elegant was to conceal one's thoughts and, by consequence, to preserve one's power, which opposes the very nature of objects: to be manipulated as others see fit.

Not long after formulating the principle, the Count supports his idea by offering an example that all the characters are familiar with: "Who is there among you who does not laugh when our Pierpaolo dances in that way of his, with those little jumps and with his legs stretched on tiptoe, keeping his head motionless, as if he were made of wood, and all so labored that he seems to be counting every step? Who is so blind that he does not see in this the clumsiness of affectation?"⁸ The bodily aspect of overdriving the elegant dance falls immediately into disgrace. Castiglione's message is clear: whoever wants too much to be elegant will fail in its endeavor. Pierpaolo's case provokes laughter to the group because he strives to be something he is clearly not an object. This endeavor immediately makes Pierpaolo become a caricature of a powerful subject: just like an object, Pierpaolo is vulnerable to any action someone might take upon him since he is caught in the routine of his mechanical dance.

The power correlate of nonchalance becomes more and more visible in the Count's speech on elegance. *Sprezzatura* is not only an abstinence from affectation and an ideal model to be pursued. Besides, the learned nonchalance also has an immediate practical consequence that starts from the idea that it conceals all artistry and all the effort to obtain a skill. As the Count remarks, the practice of *sprezzatura* "makes onlookers believe that a man who performs well with so much facility must possess even greater skill than he does and that if he took great pains

⁸ Baldassare Castiglione, *The Book of the Courtier*, Penguin Books, London, 2003, pp. 67-68.

and effort, he would perform better.”⁹ In other words, concealing one’s artistry gives the impression of even more remarkable artistry than one actually has. In modern terms, we can call it a tool to make others overestimate a subject’s expertise. As such, we now understand that *sprezzatura* is not only a practice to better one’s mind and character through abstinence, not only a paedagogic ideal but also a power-tool to manipulate others into believing you are more of an expert than you really are. Such a tool would, indeed, be as useful in a Renaissance court as it would be useful today in any work environment.

Castiglione’s perspective on elegance showcases a redesigning of Platonism on a value that appears to have not been conceptualized in ancient philosophy. By contrast, we observe that another philosopher explicitly interested in values, including elegance, had a different view.

2. Von Hildebrand’s take on elegance

Husserl’s phenomenology provoked numerous reactions from the phenomenological camp, especially from realist phenomenologists like Max Scheler, Roman Ingarden, and Dietrich von Hildebrand. Husserl’s central idea was that methodological doubting (or the *epoché*) reveals that what we know is an appearance in our consciousness, so our study should be about the consciousness acts that get fulfilled into objects of consciousness, but also about the transcendental dimension on which those acts rely on. This direction was rejected by many phenomenologists, which rallied in the so-called “realist phenomenology” camp. The strategies these philosophers deployed usually had to do with trying to rehabilitate the “real object”. For instance, when comparing Husserl’s and Ingarden’s work on image consciousness, you find Ingarden’s move to add another layer to Husserl’s threefold distinction.

Husserl distinguishes between image-thing, image object, and image subject¹⁰. When looking at our graduation picture featuring the whole class, we can produce several consciousness objects. For instance, we are aware of the image-thing, which is the glossy paper on which ink has been distributed in a particular way. Then, we are aware of the image object, which is what the image represents, a group of people standing to be photographed. Finally, we conceive of the image subject, the actual people who were photographed. Husserl’s threefold distinction appears to capture the whole territory of image consciousness. However, there is

⁹ Baldassare Castiglione, *The Book of the Courtier*, Penguin Books, London, 2003, p. 70.

¹⁰ Edmund Husserl, *Phantasy, Image Consciousness and Memory (1898-1925)*, Springer, Dordrecht, 2006, p. 21.

one still missing for the realist minded philosopher: the real object. In his *Ontology of the Work of Art*, Ingarden added the fourth dimension, a more realist one, to Husserl's idealistic perspective. Besides the three layers of a picture, we have the real, objective picture¹¹. Through this addition, Ingarden returns to a more classical perspective and subdues the relativity and freedom of Husserl's consciousness concept to the deterministic conception of having consciousness rally around the reality of a standalone and pure object from outside consciousness.

To return to elegance. Dietrich von Hildebrand made a similar move, except that Husserl, as far as I know, did not analyze elegance, so von Hildebrand most probably did not have a phenomenological theory to work on. Von Hildebrand starts his short chapter on elegance from his *Aesthetics* by recognizing elegance as a value-quality lying on the border of beauty. Nevertheless, unlike beauty, "especially the beauty of the second power, elegance is entirely this-worldly. It has no place in eternity. Nor is it to be found *per eminentiam* in God and in eternity, as are all the typically aesthetic values, such as lovely, graceful, or poetic. It is not a message from God. Often it has a fashionable flair and is therefore on the margin of the world of values. Elegance can appear conjoined to a certain beauty; but the beauty of the second power cannot join with elegance."¹²

Von Hildebrand's realism is straightforward. He conceives of beauty in two ways. The first is of this world, for instance, a beautiful face or a beautiful gown. The second is eternal, similar to Plato's concept of beauty. The "second power beauty" is beauty in itself. Following this distinction, we discover that von Hildebrand's elegance can, at most, be compatible with first-order beauty, with the more mundane version of ideal beauty. The fashion character of elegance underlines this position: elegance changes, whereas beauty can be the imitation of an idea. For instance, a beautiful suit can be worn elegantly. Alternatively, a beautiful woman dances elegantly in her evening dress. However, for von Hildebrand, elegance cannot be coupled to the idea of beauty and is stuck on the contingent level.

Denying an ideal status to elegance is not surprising. On the one hand, elegant clothes or objects are not ideal candidates for having their idealities, especially in a modern post-Cartesian setting. On the other hand, the elegance of persons is a fleeting quality, and it usually refers to elegant movements, gestures, the way someone walks or talks. Having a fleeting quality also opposes the requirements for ideality: to be unchanged, eternal. Therefore, it makes sense for a realist philosopher to look at elegance as a lesser version of beauty.

¹¹ Roman Ingarden, *Ontology of the Work of Art*, Ohio University Press, Athens OH, 1989, p. 137.

¹² Dietrich von Hildebrand, *Aesthetics. Volume I*, 2016, Hildebrand Project, Steubenville OH, p. 399-400.

Despite the somewhat thin account of elegance, von Hildebrand finds another value with ideal status and is close to elegance and can sometimes overlap with elegance: gracefulness. The fashionable character of elegance, says von Hildebrand, “is completely lacking in gracefulness. However, that which is ungraceful is also not elegant. The graceful has no trace of the fashionable, and it often appears in a form in which elegance is completely superseded. Their only point of contact is the fact that the ungraceful and ungainly likewise form an antithesis to elegance.”¹³ We observe that, for von Hildebrand, elegance and gratefulness rather have a negative contact; their opposites are the same. If a person is scruffy, as opposed to elegant, it will also be graceless. Nevertheless, if a person is clean and elegantly dressed, it will not necessarily be graceful. Such persons can have the markings of elegance but inspire something less than divine through their behavior.

Like Castiglione, von Hildebrand conceives of elegance as a value. Since grace and elegance are synonymous in the Renaissance philosopher’s perspective, we can safely think that Castiglione and von Hildebrand share a similar perspective on the ideality of grace/elegance. However, unlike Hildebrand, Castiglione does not shy away from the more mundane aspect of elegance. The practical and worldly side of elegance almost lacks in von Hildebrand, as most of his examples from the *Aesthetic* deal with Classical music and ballet. In contrast, Castiglione is interested in the more instrumental nature of elegance and the actions a subject can enterprise through it.

We now delineate a path between these two perspectives. Castiglione does not deal with the elegant subject’s consciousness but tries to ideate the process of becoming elegant. On the other hand, von Hildebrand had the methodology to tackle the elegant subject’s consciousness but limited himself because of his realist agenda. Therefore, we will now propose the premises for a middle way between these two perspectives, which we call a practical phenomenological perspective.

3. Sheets-Johnstone’s phenomenology of movement

We noticed that elegance is often exemplified through subjects that dress and move in a certain way. For instance, when walking on the catwalk, the model is interested in giving life to the otherwise lifeless sartorial object the model wears. The model becomes conjoined to the object she wears. Therefore, an analysis of the elegant subject and its consciousness is at home with movement phenomenology. If we could understand the main idea movement shows us about consciousness, we would be able to describe the consciousness structures at play in elegance.

¹³ Dietrich von Hildebrand, *Aesthetics. Volume I*, 2016, Hildebrand Project, Steubenville OH, p. 400.

The most detailed phenomenological analyses of movement were and are done by Maxine Sheets-Johnstone. In her *The Primacy of Movement*, she struggles with the realist infiltrations in the field of Husserlian phenomenology and claims that movement is a neglected phenomenon because of having an ephemeral nature. Unlike ideas, especially ideas belonging to a realist perspective, movement does not stay still to be analyzed and dissected. Movement is a rather tricky subject to conceptualize precisely because of its fleeting character. This situation calls for a methodology different from philosophical realism that can be more tolerant of the changing nature of movement and, by extension, of elegance.

Maxine Sheets-Johnstone argues that movement has been mostly neglected in science and philosophy “because perception — most especially visual perception — language, information-processing, computational modelling, and other such topics are at the focal point of contemporary attention”¹⁴. The philosophical preoccupation with vision and all concepts configured upon visual metaphors (for instance, truth is often synonymous to light, or an investigation requires seeing ideas or essences) show¹⁵ us the low importance of movement in configuring the language of reflection. In this context, Sheets-Johnstone’s argument relies on bringing Husserl’s concept of animate organism into attention and, with it, to underline the importance of kinaesthetic consciousness. In short, her work develops into attempts to underline how kinaesthetic consciousness pre-configures important philosophical concepts like numbers, power, or empathy. I propose we review three ideas that are important for a phenomenological understanding of elegance.

Elegance is a kinaesthetic phenomenon. There can be no elegance without movement, and since elegance is a predominately human phenomenon, there can be no elegance without human movement. The first idea from Sheets-Johnstone’s work that is useful for animating elegance phenomenology refers to how the upright posture configures kinaesthetic consciousness. From a phenomenological standpoint, the upright posture becomes *the* form of kinaesthetic consciousness and, in a broader Husserlian sense, a mode of intentionality. To use Husserl’s act-object distinction¹⁶, Sheets-Johnstone rewrites this distinction through the relation between upright movement (the act) and kinaesthetic consciousness (the object). I propose that we look at some examples from this methodological shift.

¹⁴ Maxine Sheets-Johnstone, *The Primacy of Movement*, John Benjamins Publishing, Amsterdam, 2011, p. 114.

¹⁵ Please observe the immediate manifestation of the visual in philosophical research.

¹⁶ For a helpful short introduction to the distinction between acts and objects, or, in other words, that underline the exclusive belonging to consciousness, the distinction between noema and noesis, see John J. Drummond, Intentionality, in *The Routledge Companion to Phenomenology*, Routledge, London, pp. 125-134. For a more detailed account, see Husserl, *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosopher. First Book*, Martinus Nijhoff Publishers, Dordrecht, 1983, pp. 211-235.

One significant result from Sheets-Johnstone's work on the upright posture is that the upright posture frees the hands¹⁷ and thus opens up the possibility of having a standalone concept of possession in our consciousness. Down this line of investigation, the project would deepen Castiglione's understanding of elegance as a power-tool through the relation between elegant subject and possessive consciousness. Possessive acts would undoubtedly confront elegance, and yet, it will have to evade the tendency to think in terms of possessing the object or person with whom the elegant subject moves.

For instance, an elegant lady dances with a handkerchief. The dance will not be elegant (nor graceful, in von Hildebrand's terms) if the lady will hold on to that handkerchief as her life depends on possessing it. Instead, if the lady gently waves and plays with the handkerchief so that they become a couple in movement, we can talk about an elegant dance. Sheets-Johnstone's earlier work on dance is also important here, especially her concept of "illusion of force," manifested as a form that emerges from the moving dancer. "Since movement is never complete at any one instant or point, never fully there, consciousness exists its body in movement as a form continuously projecting itself toward a spatial-temporal future; hence, as a form-in-the-making."¹⁸ The lady elegantly dancing with her handkerchief creates a form that is continually being remade. The stable form produced and left behind by the fleeting movement gets an objectual yet immaterial character. It becomes a *dance*. Precisely this form-in-the-making, this dance object, is valuable or not, elegant or inelegant. The dance object of consciousness is, no doubt, harder to observe than a painting or a symphony because, unlike the symphony's sound or the painting's colors and shapes, the dance is never fully there. This idea strongly points out that denying elegance an ideal status because its objects are never fully there by comparison to other objects of consciousness is either a habit of intellectual self-limitation or a case of what Sartre calls, "bad faith."¹⁹

A second significant result from Sheets-Johnstone is again related to upright posture. In *The Roots of Thinking*, Sheets-Johnstone analyzes the walking posture and maintains that the brachiation in upright locomotion creates particular concepts of "front," "back," "left," "right." Besides, upright walking creates a unique sense of "forward" and "backward."²⁰ All movements are done in a forward fashion, even though we may move away from something or return to something. Returning is still done by moving forward. This idea weighs heavily when connected to Castiglione's

¹⁷ Maxine Sheets-Johnstone, *The Primacy of Movement*, John Benjamins Publishing, Amsterdam, 2011, p. 162.

¹⁸ Maxine Sheets-Johnstone, *The Phenomenology of Dance*, Temple University Press, Philadelphia PA, 2015, p. 28.

¹⁹ Jean-Paul Sartre, *Being and Nothingness*, Pocket Books, New York NY, 1978, pp. 47-70.

²⁰ Maxine Sheets-Johnstone, *The Roots of Thinking*, Temple University Press, Philadelphia PA, 1990, p. 79.

idea of practicing elegance: the practice of concealing one's artistry. The repetitive movement is fundamentally new even though the subject is aware that the movement was done before. Becoming aware of the need for repetition is the key, in an almost stoic fashion, towards sculpting your movements into movements and gestures that conceal the bettering repetition and effort put into them. Conceiving elegance as a permanently new yet repetitive task is an act that enters the phenomenological-existential territory about relating to the world and oneself in the broadest sense possible.

We observe the eidetic trajectory in the results, as mentioned above. This trajectory of analysis is typical to phenomenology, especially to constitutive phenomenology. We start from the most straightforward evidence we can find in experience, in this case, the sense of "forward" that infiltrates most movements. Then, we contextualize the idea and give it a supplementary meaning concerning the subject that we chose for our analysis: in this case, the practice of elegance. Last, we synthesize the two versions of the idea. The forward-ness in movement and the repetitive forward-ness of practicing elegance as a way of relating to the world are synthesized into a concept of elegance that is ready for further phenomenological exploration.

The third concept is shared by Husserl and Sheets-Johnstone: intentionality. Famous in its Husserlian form, intentionality is defined by its characteristic of always being intentionality of something²¹. However, intentionality is not only of something but also *for* something. Consciousness is, on the one hand, always forming objects, directed at objects, and, on the other hand, ahead of itself, lunged into further object formation. For example, I am in a room. All the objects of the room, including myself and the room, are objects in my consciousness. Every change in objects is a change in my consciousness. If there is a pot on the stove boiling water, every boiling bubble is a change in the "boiling water in a pot" object of consciousness. If someone walks in the room while I pay attention to the pot and I turn around to see the person, my consciousness is ready to form the "new person in the room" object in my consciousness.

My consciousness is always directed at objects. Consciousness is always going through the routine of forming objects. Here we have one of phenomenology's central themes: describing and sorting out types of objects based on their particular objects. Some objects are predominately visual; some are auditory; some are images

²¹ This is the idea that the act-object distinction promotes: acts are always fulfilled into objects of consciousness. The distinction is both logical and dialectical, logical because acts and objects represent clear and distinct ideas of the phenomenological reflection, and dialectical because acts never remain "as they are." Instead, acts are always on a trajectory towards objecthood. The dialectical aspect of consciousness is often brought up when discussing temporality. See Nicolas de Warren, "Time," in *The Routledge Companion to Phenomenology*, Routledge, London, 2011, pp. 190-201.

and have their special register, as we have seen before. Finally, some are primarily based on movement, like a dance. To return to the example of myself in the room with a new person and a pot of boiling water: consciousness is not only of objects of consciousness but also *for* objects of consciousness. Consciousness is always ahead of the current state of objects I am aware of. Consciousness always starts to constitute objects before I am aware of them. For instance, when I turn around to see the new person walking in the room, I already start to vaguely see a “standing shape” heading towards me and vaguely hear some “approaching noise.” Only when about to finish my movement of turning around can I fully see that a person is approaching me. I can deduce that a person is approaching after clarifying that the noise I hear is a pattern of steps.

To conclude this example, consciousness has a twofold character. On the one hand, consciousness always functions with the object format. It always creates reality in a certain way, to a certain degree of clarity and vagueness. On the other hand, consciousness always starts to recreate reality before I notice the result, which is the net of objects that constitute my present situation, or in other words, the Aristotelian “now.” This twofold characteristic is called intentionality.

Sheets-Johnstone’s main addition to the concept of intentionality is the relocation of intentionality on a purely kinaesthetic basis. A radical methodological move on her part, she explains the genesis of most concepts based on kinaesthetic consciousness, just like a philosopher like Spinoza would describe the continuity we can find in intentionality as a *conatus*²² tirelessly backing-up desires. Sheets-Johnstone’s purpose in locating intentionality in kinaesthesia is to investigate the occurrence of concepts in the chronic subjective process of learning to move oneself²³. As she cites from Aristotle’s *Metaphysics*: “Matter will surely not move itself.”²⁴ Therefore, the phenomenology of movement will be interested to see how concepts emerge out of the dialectics of *learning to move oneself* against a surrounding that is nothing more than a collection of objects of consciousness.

²² Spinoza’s essentialism regarding the concept of endeavor, or conatus, is similar to Husserl’s intentionality concept because Spinoza’s conatus is conceived as an “unmoved mover” for consciousness. However, just like intentionality, the conatus is not a “something,” a quiddity, nor a self, an author that moves. See more in Spinoza, *Ethics*, Cambridge University Press, Cambridge, p. 102.

²³ Maxine Sheets-Johnstone, *The Primacy of Movement*, John Benjamins Publishing, Amsterdam, 2011, p. 217.

²⁴ Maxine Sheets-Johnstone, *The Primacy of Movement*, John Benjamins Publishing, Amsterdam, 2011, p. XXII. For the original text, see Aristotle, „Metaphysics,” in *The Complete Works of Aristotle*, Princeton University Press, Princeton NJ, 1991, p. 174.

As a consequence, the phenomenology of elegance must both be constitutive and genetic²⁵. It must be a constitutive phenomenology because it must describe the possibilities consciousness has to deploy in every moment of experience to allow for the appearance of elegance in consciousness and action. However, it must also be a genetic phenomenology because it must describe the steps that led to elegance's appearance throughout the more chronic process of learning to move. The opposition between constitutive phenomenology and genetic phenomenology is clear at this point: it resembles the opposition between the acute and the chronic. Constitutive phenomenology is "acute" because it describes the experiential structure of the elegant moment. Genetic phenomenology is "chronic" because it describes becoming elegant out of becoming versed in moving oneself.

We must now close the circle. Castiglione and von Hildebrand laid out different perspectives on elegance, in between which we propose the Husserlian methodology in the kinaesthetic version Sheets-Johnstone proposes. We picked-up three ideas from the hybrid phenomenological methodology. The first refers to the freeing of hands by the upright posture, possession, and the configuration of elegance in relation to possessive consciousness. The second pertains to the forward character of locomotion and its relation to the attitude that changes the routine of practicing elegance. Castiglione's idea of concealing one's artistry and previous efforts in obtaining skill is deepened through a phenomenology of the forward character of consciousness. The last idea that we presented in this section is about relocating intentionality at the heart of kinaesthesia. The consequence is methodological, and it involves a distinction between constitutive phenomenology and genetic phenomenology. The phenomenology of elegance needs to be developed along these two lines. From what we saw, we would say that Castiglione partially touches on the genetic aspect by offering the final destination for the effort of learning to move and act elegantly. On the other hand, von Hildebrand partially joins in the constitutive analyses of objects by distinguishing between elegance and gracefulness. Nevertheless, none of these analyses are properly pursued in a thorough idealist context.

4. Conclusions

We began with the idea that elegance is a contingent phenomenon. This idea represented the argument for excluding elegance from philosophical debates. Along the way, we saw a few philosophers' efforts to take elegance seriously and

²⁵ For a short and clear description, see Dieter Lohmar, „Genetic Phenomenology,“ in *The Routledge Companion to Phenomenology*, Routledge, London, 2011, pp. 266-275.

analyze its significance for a subject. We must observe that each philosopher treated elegance in the context of its larger picture, and precisely that larger picture influenced their perspective on elegance. Whether we consider the effort to write a manual for counselors or a theologically flavored aesthetics, we see that the broader methodology pre-defines what the philosopher thinks about the topic he, or she, is investigating. Then, we should ask ourselves if the topic is thoroughly analyzed or just used as a mean for demonstrating another idea. Therefore, we see that saving elegance from the negative label of contingency does not save it from being a topic that is analyzed for another topic.

Castiglione analyses elegance for having an account of training the Renaissance counselor, while von Hildebrand analyses elegance out of completionism: the topic must be analyzed, even though it is inferior to the rest of aesthetic topics. Pursuing elegance through the methodology offered by the phenomenology of movement will also deform elegance. A phenomenological elegance cannot leave it with the status of an idea. Instead, the phenomenological elegance is a mode of consciousness: a mode of acting, thinking, and being. The elegant object is reduced to the consciousness that understands the object as an elegant object. Perhaps we should ask ourselves if the endeavor to deepen elegance is not a quest to enrich our knowledge about a marginal philosophical topic but instead, an effort to produce a new perspective on existence at the heart of an aesthetic concept.

REFERENCES

- Aristotle, *Metaphysics*, in Jonathan Barnes (ed.), *The Complete Works of Aristotle. Volume Two*, Princeton University Press, Princeton NJ, 1991.
- Castiglione, Baldassare, *The Book of the Courtier*, Translated by George Bull, Penguin Books, London, 2003.
- Drummond, John J., Intentionality, in Sebastian Luft, Soren Overgaard (eds.), *The Routledge Companion to Phenomenology*, Routledge, London, 2011.
- Finucci, Valeria, *The Lady Vanishes. Subjectivity and Representation in Castiglione and Ariosto*, Stanford University Press, Stanford CA, 1992.
- Fuller, Matthew, Elegance, in Matthew Fuller (ed.), *Software Studies: A Lexicon*, MIT Press, Cambridge MA, 2008.
- Von Hildebrand, Dietrich, *Aesthetics. Volume I*. Translated by Fr. Brian McNeil. Edited by John. F. Cosby. Steubenville, OH: Hildebrand Project, 2016.
- Edmund Husserl, *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy, First Book*, Translated by Fred Kersten, Martinus Nijhoff Publishers, Dordrecht, 1983.

- Edmund Husserl, *Phantasy, Image Consciousness and Memory (1898-1925)*, Translated by John B. Brough, Springer, Dordrecht, 2006.
- Lohmar, Dieter, Genetic Phenomenology, in Sebastian Luft, Soren Overgaard (eds.), *The Routledge Companion to Phenomenology*, Routledge, London, 2011.
- Ingarden, Roman, *Ontology of the Work of Art*, Translated by Raymond Meyer and John T. Goldthwait, Ohio University Press, Athens OH, 1989.
- Madni, Azad M., Elegant Systems Design: Creative Fusion of Simplicity and Power, *Systems Engineering*, 15:3, 2012, pp. 347-354.
- Sartre, Jean-Paul, *Being and Nothingness*, Translated by Hazel E. Barnes, Pocket Books, New York NY, 1978.
- Sheets-Johnstone, Maxine, *The Roots of Thinking*. Philadelphia: Temple University Press, 1990.
- Sheets-Johnstone, Maxine, *The Primacy of Movement*. Amsterdam: John Benjamins. 2011.
- Sheets-Johnstone, Maxine, *The Phenomenology of Dance*. Philadelphia: Temple University Press, 2015.
- Spinoza, *Ethics*, Translated by Michael Silverthorne and Matthew J. Kisner, Cambridge University Press, Cambridge, 2018.
- De Warren, Nicolas, Time, in Sebastian Luft, Soren Overgaard (eds.), *The Routledge Companion to Phenomenology*, Routledge, London, 2011.

**“To live, as much as possible, according to
precepts of philosophical thinking means
to live by the law of the measure of things”.**
An interview with Prof. Ion Irimie

At his 90 years of age, Professor Ion Irimie may be rightly called a witness, based on what he’s lived through and what he’s written about difficult and interesting times. He grew up and was educated in the spirit of the Romanian interbellum school and then he chose an academic career, and succeeded in reaching the highest didactic rank: university professor. All his life he worked for only one employer: Babeş-Bolyai University in Cluj-Napoca. Since 1990 Professor Ion Irimie has been living in Germany with his family. Here he had the respite to develop his ideas - previously published in national journals - and to propose new ones. He wrote about reflection, information, causality, alienation, entropy, about Socrates and Jesus, and so on. He always did have a firm attitude, affirming and reaffirming his convictions frankly. This interview shows how a philosopher “cast into the world” in peaceful times that soon turned utterly unstable, sees life.

Reporter: How have you experienced, subjectively speaking, your 90th birthday?

Ion Irimie: I would say that I’ve experienced it normally. I have experienced the mood that anyone has on such anniversary days. I felt both joy and sadness. I was happy that my holy seed has kept me alive to this age, which I did not foresee and hope for during my youth. I remember that I was about six years old, when after writing on a writing slate¹ all the years from 1937 till 1999 and after my grandmother showed me how to write the years further, I pondered and wondered if I would live until the year 2000. This question was my way to set a kind of life expectancy. I am surprised that I outlived my expectations by 21 years considering that I was sickly in my youth and childhood. I’m happy and surprised even more that I have outlived my ninth decade. Mixed in with feelings of joy and accomplishment, whether I liked it or not, were sadness and projects. Here, my subjectivity lingered a bit more. I thought a lot that, from now on, my exit from the world can occur any time; that, from now

¹ Many school children, especially in the country side, did not have note books during the interbellum. Writing slates were used.



on, I cannot plan too much. From now on I am at the life stage where you can have only one more project, the only project I can still afford, the project of being; the project of being able to say, again and again, *Good morning!* to a new morning.

Reporter: How does life seem after nine decades? How is it looking back?

Ion Irimie: How else, but beautiful, beautiful! Too bad it's too short! It is beautiful to be in the world. It is beautiful to always have a past, present and future with you. It's beautiful to witness how three time fragments with all their content meet and collide within you. The result of their encounter and collision is what you do today and what you plan for tomorrow. This collision of all the geneses and the projects leads to your life's accomplishments and failures, your joys and moments of sadness, your highs and your lows, your love and unlove. To put everything in a nutshell, your happiness and your unhappiness emerge. It's not only beautiful, but also terribly interesting to witness how Prometheus or the Promethean and Sisyphus or the Sisyphian encounter within yourself. It's terribly interesting to witness their game.

Although, psychologically I have been and I still am a melancholic, epistemologically and socially I've remained an incorrigible optimist. This is why I have said and will continue to say that life is beautiful. Its ugly moments have always been overpowered by its beautiful, beautiful ones. Moreover, I would dare to say that even the not-at-all beautiful moments of life are part of its beauty.

Reporter: Looking back at your life, could you point to something specific, something very personal? Could there be something essential, some essence of Ion Irimie's life?

Ion Irimie: In some sense, yes, I think so. In a different sense, I think not. In some sense, I consider that my whole life went on according to the good rules of the general-human. I've lived according to the rules - good and bad ones - by which any man who is and who will be lives. I have been a man amongst men. In a different sense, everything has been specific and personal; it has been as with nobody else. It has been different from anyone else. Here you can find the unrepeatability, of individuality. My life has been my own and nobody else's. I have individualized like no one else the pieces of the general-human. To the human being, as a human being, I've given a strictly personal outlook. My life is one of a kind. No one else has been, is, or will be Ion Irimie. No one else has carried within themselves my storyline, with its particular and general features. We're all different from the others while being, at the same time, like others. Although the relationships between yourself and the others are very complicated, eventually, these relationships become very simple. An

essential aspect of the general-human gets embodied in an essential aspect of the individual and/or the personal. In this way, the question leads to a simple and always complicated philosophical thesis: the essential and the phenomenal are always and always together; as the dialectic says.

Reporter: How would you envision and describe the impact of contemporary scientific knowledge on philosophical thinking?

Ion Irimie: The question's scope is fairly broad and very complicated. I'm not sure I can provide a decent and complete response. It is broad in the sense that there have already been a multitude of contemporary scientific discoveries which have been assimilated and overcome in several levels of philosophical knowledge. As a recent example, I could mention the New Atheism. Some of the works by R. Dawkins, M. Onfray or P. Odifreddi could be used as arguments. These researchers are considered the leaders of this trend. Many of the major notions of our scientific and technical age have ended up supporting ideas or positions of today's philosophy. I'm thinking of the way in which the big ideas of cybernetics and genetics - information, programming, code, encoding etc. - have ended up supporting philosophical theories about universal information or the programming of universal development. In spite of some debatable caveats, these theories are efforts to philosophise on scientific knowledge and extend it. A bit late, the scientific concept of entropy also got philosophical echoes. From its philosophical extrapolation and from the law with the same name, the philosophical school of entropism developed. This trend tries to take the law of entropy seriously and philosophize it exhaustively.

Despite all the extant philosophizing, I would dare to claim that, in comparison with the advancement of today's scientific knowledge, philosophical thought is one big step behind. There are many scientific challenges which philosophical thinking hasn't even hovered on. There are many, many things to do in the philosophy of nature. There are also schools of thought, essentially philosophical schools, which have turned their back on scientific knowledge. One such school is postmodernism. For postmodernism, scientific knowledge doesn't really exist, and if it does, it doesn't really matter. It can't even produce staunch cognitive pieces. Even its truths must be subjected to relativity.

I will finish what has been said and unsaid about this problem by bringing up a meta-philosophical thought by D.D. Roşca: *"Philosophical knowledge cannot overlook science. When it's serious (emphasis added by Ion Irimie), it must borrow from the knowledge of the most controlled, most verified, most certain, and most objective form of knowledge, and this is science."*

Reporter: You claim that scientific knowledge has a strong influence on the processes of philosophical thinking. Can we talk about a development of philosophy from within and for within? Is there a school of thought on internal causality?

Ion Irimie: Not only is it possible, but it's necessary. And this is because of its relative independence from any other area of our spiritual life.

From the very beginning, philosophy has also evolved thanks to its built-in engines; it has evolved from philosopher to philosopher or from philosophy to philosophy. Socrates criticized the Presocratics to make room for his own ideas; Plato continued Socrates' work intentionally. Aristotle's philosophy was born mostly as a critique of Plato. In the modern age, rationalism was born as a response to the vulnerabilities of empiricism; just like the Kantian critique was born with the intention to overcome all these. Spinoza's monism was born as a critique of Cartesian dualism. Closer to our time, Neopositivism appeared as an effort to complete the theses of Positivism, and critical rationalism relied on the minute critique of the theses of Neopositivism. And all this immanent evolution didn't happen only in order to go beyond philosophy to the domains of unphilosophy and unphilosophizing - science, politics, art, morality etc.

Reporter: Which philosopher has influenced your own philosophical outlook the most?

Ion Irimie: I couldn't speak of just a single philosopher's writings. In one way or another, all the philosophy books I've read, great or minor, have influenced me. If I were to pinpoint a direct influence, then I would name D.D. Roșca. He was my professor. I got from him and his books philosophical ideas and theses, and especially meta-philosophical ideas and theses. I borrowed from him especially his way of thinking philosophically, his way of doing philosophy. I borrowed his creed that philosophy can be "serious" only and only if it's done, as I mentioned above, by extending and developing cognitive products of scientific knowledge. I borrowed all his ideas regarding the relationship between the cognitive and the attitudinal, between learning philosophically and living philosophically. I liked D.D. Roșca's way of seeing and considering "the tragic" and "the heroic" from the specific-human realm or realms. I see my original thinking within his way of considering such approaches.

Despite all D.D. Roșca's influences, I must add, once again, that philosophically I grew up under the influence of many other great names and many other philosophy books.

Reporter: If you were to make a top 5 list of major philosophers, whom would you choose? Whom would you nominate?

Ion Irimie: I wouldn't dare make a top 5 list, but I would try a top 10 list: Plato, Aristotle, Bacon, Hume, Descartes, Spinoza, Kant, Hegel, Heidegger, and Popper. I've unjustly left out many, but I can't help it. If we were to imagine the history of philosophical thinking as a mountain range, I'd dare to say that these are its peaks. Of course, someone else could make a different list, but not much different than mine. If we had more room, I could argue in favour of my list. Comparatively, I could show why I nominated X instead of Y.

Reporter: Earlier, you mentioned a possible evaluation. Among your writings, which would be the most valuable "pieces"?

Ion Irimie: From the list of books I wrote, I would start with: "*Scrisori despre informație*" (*Letters about Information*). Its topic and themes made me work the most. I also worked a lot on finding what information is - as information, and then its relationships with the substance and the energy. In order to find these relationships I had to find an existential background where information could be born and function in its specific ways. This is how I got to the Hegelian concept of reflection and, through it and with it, could get to my truly personal idea, maybe even original, of "the reflection of the reflection". Nobody else has ever thought of using the universal phenomenon of reflection in order to discover what information is as a biological, psychological, and then epistemological phenomenon. If now, when I am 90 years old, I may brag about something in the area of coining philosophical concepts, then that something would be "the reflection of the reflection".

A sequel to those "*Letters about Information*" would be "*Legea entropiei – lege a drumului în jos*" (*The Law of Entropy: A Law of Downward Movement*). As I was racking my mind about information, I got to entropy; I reached the second "piece" in the chain, the piece that is the foundation of the concept of "entropism". This concept is meant to show that the philosophical challenges entailed by the law of entropy must be taken seriously. I would also mention "*Socrate și Isus*" (*Socrates and Jesus*), a book written in a burst, among all the other books. Much has been written on this topic, but it seems that this is the only book written from a clearly atheist perspective.

Reporter: Life is full of ideas, people, things. For you, what would be your most cherished things, your closest people, and your most beloved ideas?

Ion Irimie: As far as things are concerned, maybe it's worth mentioning that I've only cared about the things necessary for a decent life. A decent life with sufficient food, shelter, and sex. I have eaten and drunk but did not turn these activities into a life purpose. Getting drunk, I only got drunk three times, and I've spent very few evenings in restaurants.

Regarding people, it would be very common to say that my dearest ones have been and are my family. My extended family and my close family. From the close family, unfortunately, I can only speak of Anca, Sergiu, and Radu – my daughter, my grandson, and my son-in-law. Beyond family, I've experienced many moments of collegiality and friendship. And to all these I can add a few love affairs, whether requited or not, I keep them dearly in my box with memories. As for ideas, there is, perhaps, more to tell. All the ideas I got at school, at the university, and the ideas I got practicing with honour the profession life gave me, they all have been valuable to me. Unfortunately, I can't get into details. In order to shorten our discussion and make a strict selection, I think I could say that I have lived under the dome of a great and very great philosophical idea - the idea of the measure of things. It has fascinated me since I came upon it in ancient philosophy and it has followed me day by day, all my life, for 90 years, up to this age. In this idea I have seen a sort of quintessence of philosophical wisdom, a grand life principle. I was also fascinated by the way in which Hegel converted this idea, an idea of huge moral scope into a great ontological concept. I was fascinated by the discovery that the "measure" is some sort of concept of concepts or the idea of ideas in dialectical thinking.

Finally, to make a long story short, I would emphasize that to live, as much as possible, according to philosophical tenets, means to live by the law of the measure of things. Sometimes this idea looks like a background, other times it looks like the dome of a life that is specifically human.

Reporter: Isn't life subjected to liberty or to some destiny or some fatalism?

Ion Irimie: That is a complicated question, I'm not sure I can give it an answer. I put aside any discussion about liberty and its conditions. Let's put aside all the relationships of liberty with the major and definitive aspects of human experience - knowledge, purpose, will. I will take the question only in its most direct scope, the intention behind the concepts of "destiny" and "fatalism". In this sense, I would simply say that each individual's life is neither destiny nor fatalism, nor complete liberty.

People's life is not and does not follow any destiny because it doesn't follow any type of pre-established programme. Nowhere is it written that we have to be born and follow a certain life path. Birth - since this is where everyone's life starts - is the result of a game of nature, of its necessities and incidents. In the name of some game of nature, we are thrown into the world. Without knowing or willing, nature makes us be. This isn't destiny, it's a primary fatality. The fatality to be a product of some laws of nature! After this primary and great fatality or, better said, necessity, here comes the "fatality" of history. As we haven't chosen our birthdate and birthplace, nor can we choose the time and space circumstances where our liberty is unleashed. I mean the circumstances of history, the laws of its unfolding. As history has its own necessities and happenings, the freedom to choose ourselves, to make ourselves, to accomplish ourselves, cannot escape from the wider or narrower frames of a given history.

In short, our freedom does exist, it exists as a grand circumstance of being, but it can only act within the confines imposed by nature and the given frames of a certain history. Anyone's life, be they a person or a personality, is constructed from the unity of three diverse types of factors: nature's games, history's games, and freedom's games.

Reporter: Which do you think is the happiest part of life?

Ion Irimie: To avoid getting into arguments about happiness, I would just say that all the stages of life are periods of happiness. Childhood is happy in its naiveté, adulthood in its achievements, and old age in its evaluations and memories.

Reporter: From your perspective, what is the meaning of life?

Ion Irimie: This question appears in all minds and quivers on all lips. Everyone wants to know if they were born for something, to fulfil some purpose or to reach some target. Although the question seems complicated, in a primary and broad sense, in my opinion, the answer is very simple: the meaning of life is life itself. We were only born in order to live, to fill the time between birth, namely when we were cast into this world, and death, namely the moment when we are cast out of this world. These two moments are works of nature as nature, as something that does something without knowing it or wanting it. It simply lets its own laws work out. It places no purpose in us and fulfils no plan. Its only purpose is that we be, fight in order to be, struggle in order to be able to say to every morning: "Good morning!".

The meaning of life is to fully enjoy all our good days, get sad during the bad days, live fully both our successes, and our failures, happiness and unhappiness, our love

and unlove. Life is made from all these small bits. They make the meaning of life, the meaning of being.

Besides this general and essential meaning, anyone's meaning, we could also talk about a narrower meaning - the meaning of each life. That meaning would be to leave something after you: a child, a tree, a house, a poem, a song, an idea, a book, a work of art. To leave something which, but for you, wouldn't be there at all. This would be a way for every one of us to have purposes and fight to fulfil them. This would mean that you continue yourself in what you leave behind.

Reporter: In your opinion, which are the most important in life: things or values?

Ion Irimie: If I understood the question right, I have to start with the premise that things and values are different realities. I have to skip the complications arising from the fact that things are or can be values and that values are or can be things, as well. In this sense, I would say that things, as objects, are energy-substance entities that intervene essentially in providing three essential conditions for life: food, water, and shelter. All foods are things, all drinks are things, all houses, whether big or small, are made of various units of substance and energy.

Because of their existential state, values are different, they are moods. They are ways for us to relate appreciatively to things, to our fellows, to ideas, and to actions. We project ourselves in and through values; we risk our own measures in relationship with the measures of a given reality.

It is difficult to say whether things or values are more important for us. We live between these two dimensions of reality and it's hard to rank them. They are together and they always function together. We may talk of very relative ranking within the field of the area of values if we take values in their essence and in their pale independence. In this way and talking at a very general level, we could talk about a certain priority of moral values. These ones might be placed before scientific, artistic, juridical values, or political values. Perhaps it's not accidental that Plato put the good even above the truth.

Reporter: Speaking broadly and not exclusively from a religious perspective, is faith a necessity? Is it intrinsic to human existence?

Ion Irimie: It's an open question if there's any other type of faith except the religious one. In the strict sense of the term, I would say that faith can only be religious. And then it cannot be a necessity. If it were a necessity, the world wouldn't have such a

variety of religions and such a mass of nonbelievers. Religion isn't born with the individual, it's not hereditary. It's an educational or cultural phenomenon. The content of religious ideas is, primarily, a product of imaginative subjectivity, of sacralization, deification, or godification. These ideas do not demand to be founded on levels of the real or on rational argumentation. They rely exclusively on the act of faith. In this sense, religion is faith by definition, exactly as faith is religion and only religion, also by definition.

Taking into account what I have already said so far, it's improper, even comical, to talk about scientific faith. Science does not produce faith, it produces knowledge, in the most proper sense of the word. It produces truths, it discovers causes, it formulates laws. All these must be very well tested through experiments and in the logical-mathematical way. Neither can we truly talk about philosophical faith. But we can talk about convictions. Convictions based on ideas and concepts produced rationally, based on ideas that have always been open to the critical spirit. In the political, the juridical, and the moral conscience, we can talk about beliefs. It's very normal to talk about your political, moral, or aesthetical belief, but not about your moral, political, aesthetical faith.

Turning the verb "to believe" into the noun "belief" has no connection with the noun "faith".

Reporter: After three decades of life "outside" of Romania, where is home? In Germany or in Romania?

Ion Irimie: In many ways, I feel at home both in Romania and in Germany. I have family in Germany: a daughter, a grandson, a son-in-law, who make me feel at home every day. They make me feel I am with them and belong to them, and only together can we feel at home.

In a different and broader sense, mostly in a social way, I feel more "at home" in Cluj.

Maria SÂNGEORZAN
Independent researcher

Translation: Prof. Univ. Dr. Mihaela Mudure

The “Inversion” of Life

Book Review: Hongjian Wang, *Ontologie der Praxis bei Martin Heidegger*, LIT Verlag 2020

Although the book focuses mainly on the early Heideggerian discourse in the 1920s, the author’s problematic is close to our present time: how to overcome the metaphysicalization and technologicalization of modern life and the resulting nihilistic crisis. To this end, the author expounds on the early Heideggerian “ontology of practice” and in this way leads to a reflection on the post-Heideggerian philosophy of practice.

In the first part, the author outlines Heidegger’s ontology of life in two ways. Thematically, Heidegger criticizes the tendency to theorize life and emphasizes the pre-theoretical character of life, with its core concept evolving from “factual life” to “facticity” and finally to “being-there” (Dasein) in *Being and Time*. In terms of method, in order to present this pre-theoretical and historical life, Heidegger invented the methods of “formal indication” and “destruction”, both of which are crucial for Heidegger’s practical philosophy and for Heidegger’s philosophy as a whole.

Having clarified these two main contexts, the author examines in the second part Heidegger’s interpretation of the concept of “practice” in the Marburg period. Here the theme of “ontology of practice” is presented to us in an articulated way: while discussing Aristotle’s concept of “practice” (πρᾶξις), Heidegger begins to “ontologize”

it; and while constantly delving into life itself, Heidegger also found ways to explore the question of Being. What Heidegger does is “the ontologization of practice and the concretization of Being” (Wang 2020, 161) that is discussed in this book. It is true that the advancement of Heidegger’s thought cannot be separated from the re-interpretation of Aristotle, and the author, following in his footsteps, points out that what Aristotle calls “theory” (θεωρία) and “production” (ποίησις), although located at two extremes respectively, are both objectifications or objectified activities, while the opposite of this “mode of production” (Herstellen-Modell) is the “mode of practice” (Praxis-Modell).

The “mode of production” represents the sinking tendency of life that Heidegger talked about before: it tends to theorize and objectify, to dissipate in the world around and thus to forget the self-world. The “mode of practice”, on the other hand, implies an authentic life. In a broader sense, these two modes can be said to be the double meaning of “practice” itself. This double meaning is also expressed in the opposition between potentiality and actuality. In other words, the actuality conceals the potentiality in the way that “presence” conceals “absence”.

Thus, the author clearly and forcefully argues to us how the ontology of practice is simultaneously a critique of metaphysics



and technology: “theory” and “production” are based on the “mode of production”, while “ontology of practice” is a presentation of the “mode of practice” as such. By analyzing the concept of “presence-absence”, the author also suggests the complementarity of “practice” and “ontology”. Only by “ontologizing” practice can we break the bonds of theories and concepts and reveal how “practice” is life itself. Thus we can see how traditional ontology is grounded in the “mode of production”, which also inspires us to conceive a new ontology from the “mode of practice” that has “absence” rather than “presence” as its source.

The author does not stop here; in the third part of the book, he discusses Gadamer’s inheritance and development on Heidegger’s ontology of practice. Although Gadamer’s starting point is also the distinction between practice and technology, unlike Heidegger, he focuses on the question of good and custom. On the basis of Heidegger, Gadamer elaborates the historical dimension and the dimension of others of the practice, thus presenting a more comprehensive picture of practice. Here we can also see that the author’s discussion of “ontology of practice” ultimately aims not at a particular text, but at life itself and the problem itself. This is of course an early Heideggerian concern, and in this sense the book follows the path started by Heidegger and continued by Gadamer and other authors.

As far as the relationship between philosophy and life is concerned, the author has demonstrated in the book how philosophy grasps life and how philosophy is again grounded in life; nevertheless, the connection between the two modes of life itself remains to be clarified. For the purposes of this book, the author accepts in many places

the dichotomy of “mode of production” and “mode of practice”. Whereas in the early Heidegger this opposition was still buffered, in *Being and Time* this structure is intensified into a tension between inauthenticity and authenticity. It is true that life is both “produced” and “practiced”, but the understanding of existence based on different activities takes life as a whole in different directions, toward inauthenticity and authenticity respectively. In this sense, we cannot say that these two models can co-exist in one life. This book deals with this problem by reducing the two opposites to two possible tendencies of life itself, thus avoiding giving either one of them a more original status.

However, the word “tendency” is ambiguous here: in the case of inauthentic tendency, it is the inevitable “thrownness” (*Geworfenheit*) of life itself, out of its own control and inclined to forget itself; while in the case of authentic tendency, it is the free “projection” (*Entwurf*) of life to choose what it can be. If we speak of “tendency” in the sense of necessity, then life has always been in the inauthenticity; if we speak of “tendency” in the sense of freedom, then life has been able to choose its authenticity from the beginning, and the ability to choose itself implies authenticity. We cannot understand these two “tendencies” as two divergent directions on the same axis, and in that case, life can only go in one of them. However, life is never unidirectional, and certainly the two tendencies do not appear “alternately”, more precisely, as Heraclitus said, ὁδὸς ἄνω κάτω μία καὶ ὡστὴ (the path of ascent and descent are the same path).

Of course, we can still sense the author’s attempt to “save everyday life”, which is at the same time Gadamer’s intention to reinterpret

“custom”: although everyday life needs to be critically examined, it still has a meaning and dignity as a tendency of life itself. Likewise, Heidegger himself does not deny inauthentic life altogether; he only shows that it does not provide a complete and original field of vision for his ontology, but even so, *Being and Time* devotes half of its pages to the model of inauthentic life, for it is only on this basis that an analysis of authenticity is possible. Here we find the opportunity to loosen the binary framework of “mode of production” and “mode of practice” or inauthenticity and authenticity: the two are not united in life itself as unrelated links, but at the same time have a continuity. It is the inauthentic mode of production that makes the authentic mode of practice possible. This point also has its line of thought in the early Heidegger, who wrote in his lecture notes for the winter semester of 1920-1921:

The starting point of the way to philosophy is the factual life experience. But it seems as if philosophy leads out of the factual life experience again. In fact, that way leads, so to speak, only in front of philosophy, not up to it. Philosophy itself is to be reached only by an inversion of that path; but not by a simple inversion, so that cognition would thereby be directed merely to other objects; but, more radically, by an authentic transformation. [Der Ausgangspunkt des Weges zur Philosophie ist die faktische Lebenserfahrung. Aber es scheint, als ob die Philosophie aus der faktischen Lebenserfahrung wieder hinausführt. In der Tat führt jener Weg gewissermaßen nur vor die Philosophie, nicht bis zu ihr hin. Die Philosophie selbst ist nur durch eine Umwendung jenes Weges zu erreichen; aber nicht durch eine einfache Umwendung, so daß das Erkennen dadurch lediglich auf andere Gegenstände gerichtet würde; sondern, radikaler, durch eine eigentliche Umwandlung.] (Heidegger 1995, 10)

In this lecture, Heidegger illustrates this “inversion” of life with the example of the life experience of the original Christians. If we put “inversion” in the context of this book, then this passage is actually saying that the only way to get to the ontology is to start from the “mode of practice” rather than the “mode of production”. However, Heidegger specifically points out here that this is not an inversion to other objects, which is what the word “inversion” implies: although the “mode of practice” is different from the “mode of production”, but the two are not diametrically opposed; rather, one is located at the back of the other. Therefore, the shift from the “mode of production” to the “mode of practice” requires us to flip it, not to abandon it completely. In terms of the concrete content of life, authenticity does not imply a superior, more essential life, but simply a regrasping of the inauthentic everyday life, a reintegration of the life dissipated in the surrounding world into one’s self-world, which is already a philosophical gesture. Thus, to grasp oneself anew with a holistic vision is the inversion of life to itself, and thus to enter into philosophy.

According to this line of thought, the “mode of practice” does not replace the “mode of production”, but rather it is the realization and rescue of the latter. Heidegger’s way of opposing the theoretical is not to deny it, but to find a more complete and original foundation for it. Thus, the “mode of practice” is on a different level from the “mode of production”, and the discovery of the pre-theoretical “mode of practice” means that we can fully engage in “theory” or “production” in a “practical” way. Further, such a “practice” is ultimately a “game” that does not distinguish between process and purpose,

between world and self, between everydayness and authenticity: “Game is also there, actually there, where no being-for-itself of subjectivity limits the thematic horizon and where there are no subjects who behave gamely. [Spiel ist auch dort, ja eigentlich dort, wo kein Fürsichsein der Subjektivität den thematischen Horizont begrenzt und wo es keine Subjekte gibt, die sich spielend verhalten.]” (Gadamer 1999, 108)

It must be acknowledged that early Heidegger’s thought is complex and full of dialogue and collisions between different traditions, the two most influential of which are ancient Greek philosophy and the original Christian philosophical tradition. With the help of Christian sources, which are not covered in this book, we find a continuity between inauthenticity and authenticity, but is this compatible with a reading of the relationship between “mode of production” and “mode of practice”? This is already a grand question, involving the two traditions that Heidegger inherited. At the same time, it is extremely important for understanding modern life: as the book suggests, this age has forgotten the

practice; but it has also forgotten the sanctity. It is an age of production as well as an age of secularity. This early Heideggerian source of thought is rich in interpretative possibilities, each of which is a path, and what is needed here is not only the passage of a particular path, but also a “fusion of horizons” between different interpretative paths.

Bibliography

- Heidegger, Martin. 1995. *Phänomenologie des religiösen Lebens*. GA60. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Gadamer, Hans-Georg. 1999. *Gesammelte Werke*. Bd.1. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Wang, Hongjian. 2020. *Ontologie der Praxis bei Martin Heidegger*. Zürich: LIT Verlag.

YIZHI PAN

*Sun Yat-sen University, Guangzhou, China.
E-mail: hermeneutik2019@163.com*