



**HAL**  
open science

# La métaphore arendtienne des oasis : un modèle d'intelligibilité pour la philosophie avec les enfants ?

Lara Pierquin-Rifflet

## ► To cite this version:

Lara Pierquin-Rifflet. La métaphore arendtienne des oasis : un modèle d'intelligibilité pour la philosophie avec les enfants ?. Education. Nantes Université, 2024. Français. NNT : 2024NANU2021 . tel-04956438

**HAL Id: tel-04956438**

**<https://theses.hal.science/tel-04956438v1>**

Submitted on 19 Feb 2025

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Thèse de doctorat (TOME 1)

NANTES UNIVERSITE

ECOLE DOCTORALE N° 603

*Education, Cognition, Langages, Interactions, Santé*

Spécialité : « *Sciences de l'éducation et de la formation* »

Par

**Lara PIERQUIN-RIFFLET**

**La métaphore arendtienne des oasis : un modèle  
d'intelligibilité pour la philosophie avec les enfants ?**

Thèse présentée et soutenue à l'Inspé du Mans, le 10 décembre 2024

Unité de recherche : EA2661 - Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN, axe 5)

## Rapporteurs avant soutenance :

Hervé Pourtois

Professeur de l'Institut supérieur de philosophie de l'Université catholique de Louvain

Camille Roelens

Professeur des universités de l'INSPE / Université Claude Bernard Lyon 1

## Composition du Jury :

Présidente : Irène Pereira

Professeure des universités de l'Université de Rouen

Examinatrices et examinateur :

Irène Pereira

Professeure des universités de l'Université de Rouen

Malika Temmar

Maître de conférences HDR de l'Université d'Amiens et Sorbonne Université

Alain Patrick Olivier

Professeur des universités de Nantes Université

Directrice de thèse :

Edwige Chirouter

Professeure des universités de Nantes Université



## **Résumé**

Il existe une réception non réflexive de l'œuvre d'Hannah Arendt dans son ensemble au sein de la Philosophie pour enfants (PPE). Dans un premier temps, cette recherche doctorale questionne la justesse, la cohérence, l'objectivité, la simplicité et la fécondité de ce geste de réception. L'enjeu est de percevoir et d'interpréter les raisons et les manières de procéder à ce rapprochement. Il résulte de cette démarche la mise en évidence de paradoxes, tant au niveau de la PPE, que de l'œuvre arendtienne. Une méthodologie interdisciplinaire permet, dans un deuxième temps, d'aborder cette problématique sous plusieurs aspects : du point de vue de la PPE, de l'œuvre arendtienne et d'une enquête de terrain dans trois écoles primaires, en Belgique (Bruxelles) et en France (Paris). Ce parcours ouvre sur la discussion d'un modèle d'intelligibilité des ateliers de philosophie avec les enfants, à partir d'une libre interprétation de la métaphore arendtienne du désert et des oasis. Dans un troisième temps, les enjeux arendtiens relatifs à la métaphore en question, que sont le sentiment d'amour du monde, l'accomplissement d'amitiés politiques et l'actualisation des facultés de la vie de l'esprit, sont confrontés aux données recueillies en ateliers de philosophie. De la sorte, la PPE et l'œuvre arendtienne s'interrogent réciproquement, quant à leurs limites et leurs déploiements respectifs.

## **Abstract**

There is a non-reflexive reception of Hannah Arendt's work as a whole within Philosophy for Children (P4C). Initially, this doctoral research questions the appropriateness, coherence, objectivity, simplicity and fruitfulness of this gesture of reception. The challenge is to discover and interpret the reasons for and ways in which this rapprochement is made. The result of this approach is to highlight paradoxes, both in the P4C and in Arendt's work. An interdisciplinary methodology will then be used to address this issue from a number of angles: from the point of view of the P4C, Arendt's work and a field study in three primary schools in Belgium (Brussels) and France (Paris). These results opens with a discussion of a model for the intelligibility of philosophy workshops with children, based on a free interpretation of the Arendtian metaphor of the desert and oases. In the third stage, the Arendtian issues relating to the metaphor in question, namely the feeling of love for the world, the achievement of political friendships and the actualisation of the faculties of the life of the mind, are confronted with the data collected in the philosophy workshops. In this way, the P4C and Arendt's work examine each other's limits and deployment.



## Remerciements

Je remercie tout particulièrement ma directrice de thèse, Edwige Chirouter, pour son soutien indéfectible, sa bienveillance et sa confiance. Elle a cru en ma thématique de recherche, m'a accompagnée dans les moments de doute et m'a offert de nombreuses ressources. Qu'elle soit remerciée de m'avoir permis de vivre cette expérience humaine inoubliable.

Un tout grand merci à mes rapporteurs Hervé Pourtois et Camille Roelens, ainsi que mes examinatrices et examinateur Irène Pereira, Malika Temmar et Alain Patrick Olivier.

Une immense gratitude va aux personnes qui ont accepté de m'ouvrir leurs ateliers de philosophie et leurs classes, sans qui cette recherche n'aurait pas pu avoir lieu, Élixa Baudoux, Pascale Lilot, Jean-Denis Lilot, Véronique Schutz, Sandrine Da Guia, Pierre Letienne, Mathilde Harivel, Aline Mignon, Thierry Steffens, Martine Nolis et Françoise Tesser. Merci à elles pour leur confiance et leur générosité.

Merci aux enfants des Jardins du Moulin de Grupont, de l'École de Clerheid, de l'École de la Papeterie, de l'École du Parc aux Biches, de l'École du Tivoli et de l'Athénée royal d'Evere pour leur curiosité, leur confiance et leur engagement. Je garde leur souvenir précieusement avec moi.

Je remercie chaleureusement les membres de mon équipe de recherche, pour la rigueur, l'écoute et la bonne humeur durant les séminaires, Christian Budex, Charlie Renard, Pénélope Dufourt, Agathe Delanoë, Nathalie Portas, Olivier Blond-Rzewuski, Sandra Saccal Kaloust, Marie Coasne-Khawrin, Marjorie Metz, Muriel Perronnet, Lucile Lert, Johanna Hawken et Mathieu Gagnon. Mes remerciements vont également à Sébastien Charbonnier, Aurélien Vetu et Jean-Charles Pettier pour m'avoir accordé de précieux entretiens exploratoires. Je tiens à remercier aussi mes collègues de laboratoire, Chloé Pannier et Céline Jacob, pour la collaboration lors de l'organisation du CIDEF 2022.

À Marianne Bardant, Élise Leveugle, Mahé Hauzeur, Laetitia Janssens, Nils Ryan et Corentin Tresnie, j'adresse une profonde gratitude pour leurs relectures bienveillantes, leurs remarques avisées et leurs regards lucides.

Je remercie avec une infinie douceur mes parents, ma famille et mes amis. Avec eux, j'ai pu rire de mon sérieux, approfondir mes réflexions, changer de perspective, apprendre. Merci à eux de m'avoir supportée dans les moments d'épreuves et de partager ma vie.

Merci à toutes les personnes dont j'ai croisé la route durant cette aventure !

À ma mère.  
À Pierre Ansay, mon ami.





« La pente naturelle est toujours celle du déclin, et une société qui s'en remet aveuglément à la nécessité des lois qu'elle renferme elle-même ne peut que décliner constamment. »  
(Hannah Arendt, 2019b, p. 108)

« They are a few, like me, who simply find her {Hannah Arendt} inspiring and useful. »  
(Van Dyk, 2006, p. 1)



# Sommaire

RESUME	2
ABSTRACT	2
REMERCIEMENTS	4
<b><u>SOMMAIRE</u></b>	<b><u>10</u></b>
<b><u>INTRODUCTION</u></b>	<b><u>12</u></b>
LES PRATIQUES DE LA PHILOSOPHIE DES L'ENFANCE	12
DES RENCONTRES ENTRE L'HISTOIRE DE LA PHILOSOPHIE ET LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS	15
PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE	16
LE CHOIX D'UNE METHODOLOGIE INTERDISCIPLINAIRE	17
QUI PARLE D'OU ?	22
PRESENTATION DES PARTIES DE LA THESE	24
<b><u>PARTIE 1 – LA RECEPTION D'HANNAH ARENDT DANS LE CHAMP DE LA PHILOSOPHIE AVEC LES ENFANTS</u></b>	<b><u>26</u></b>
CHAPITRE 1 – CREATION D'UNE TYPOLOGIE DES RECEPTIONS DE L'ŒUVRE	27
CHAPITRE 2 – PARCOURIR LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS AVEC ARENDT COMME FIL D'ARIANE	42
CHAPITRE 3 – LES TENSIONS ENTRE ARENDT ET LES VALEURS QUI ANIMENT LA PHILOSOPHIE AVEC LES ENFANTS	161
<b><u>PREMIER INTERMEDE</u></b>	<b><u>185</u></b>
<b><u>PARTIE 2 – POURQUOI ET COMMENT LIRE HANNAH ARENDT EN VUE DE MIEUX COMPRENDRE LES PRATIQUES DE LA PHILOSOPHIE DÈS L'ENFANCE ?</u></b>	<b><u>187</u></b>
CHAPITRE 4 – HANNAH ARENDT, PHILOSOPHE DE TERRAIN	188
CHAPITRE 5 – LA PERSPECTIVE D'UNE PARADOXOLOGIE	196
CHAPITRE 6 – REPRENDRE SON SOUFFLE DANS DES OASIS	238
<b><u>DEUXIEME INTERMEDE</u></b>	<b><u>271</u></b>

<b><u>PARTIE 3 – ATELIERS DE PHILOSOPHIE EN IMMERSION : MISE A L'EPREUVE DE LA METAPHORE</u></b>	
<b><u>ARENDTIENNE DES OASIS</u></b>	<b><u>273</u></b>
<b>CHAPITRE 7 – PROTOCOLE D'ENQUETE DE TERRAIN</b>	<b>274</b>
<b>CHAPITRE 8 – RESULTATS D'ANALYSE DES ATELIERS VIA UNE GRILLE DE LECTURE D'INSPIRATION ARENDTIENNE</b>	<b>292</b>
<b>CHAPITRE 9 – LES OASIS, UN MODELE D'INTELLIGIBILITE METAPHORIQUE DES ATELIERS DE PHILOSOPHIE ?</b>	<b>384</b>
<b><u>CONCLUSION</u></b>	<b><u>395</u></b>
<b><u>BIBLIOGRAPHIE</u></b>	<b><u>402</u></b>
<b><u>TABLES ET INDEXES</u></b>	<b><u>413</u></b>
<b><u>TABLE DES MATIERES</u></b>	<b><u>421</u></b>

## Introduction

### Pourquoi et comment incorporer les théories arendtiennes dans le corpus de la philosophie pour enfants ?

Cette thèse est le résultat de plusieurs années de recherche doctorale sous la supervision d'Edwige Chirouter, au CREN de Nantes Université. Elle s'inscrit dans un contexte pluridisciplinaire au sein d'une équipe de recherche composée de plusieurs doctorants et spécialistes de la Philosophie pour enfants (désormais abrégée PPE), qui se réunissent régulièrement lors de séminaires à la Bibliothèque nationale de France à Paris, dans le cadre de la « Chaire UNESCO des Pratiques de la philosophie avec les enfants ». Je suis engagée dans ce mouvement en tant que philosophe praticienne depuis 2014, du côté de la Belgique francophone. La thèse qui suit présente les moyens mobilisés et les méthodes appliquées, en vue de créer un modèle d'intelligibilité des ateliers de philosophie à partir de la métaphore arendtienne du désert et des oasis.

### Les pratiques de la philosophie dès l'enfance

La PPE renvoie en réalité à une pluralité de courants philosophiques qui ne s'adressent d'ailleurs pas qu'aux enfants. C'est pourquoi l'appellation de cette activité varie. Comme le remarque Olivier Blond-Rzewuski, la « littérature sur ce sujet est prolifique et les désaccords qui animent théoriciens et praticiens témoignent non seulement de la vitalité de la réflexion sur ce sujet mais, finalement, de son sérieux » (Blond-Rzewuski, 2018, p. 11). Pour cette recherche, l'acronyme PPE (**philosophie pour enfants**) sera majoritairement utilisé. Néanmoins, lorsque l'acronyme est jugé inadéquat, c'est l'expression « **philosophie avec les enfants** » qui est généralement transcrite<sup>1</sup>. L'acronyme **PPE est privilégié par facilité et parce qu'il renvoie à l'esprit du courant-mère, fondé par les philosophes Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp** dans les années 1960-1970 aux États-Unis. En effet, les deux fondateurs ont nommé leur programme : *Philosophy for Children* (désormais abrégé *P4C*).

---

<sup>1</sup> Pour une analyse des distinctions par la forme, les finalités et les portées de ces deux expressions, voir la thèse de doctorat de Marie Coasne-Khawrin qui se base sur l'article de Michel Sasseville : « Philosophie POUR les enfants et philosophie AVEC les enfants : faut-il y voir une différence ? » (Sasseville, 2015). La présente recherche penche toutefois dans la direction de l'argument d'Olivier Blond-Rzewuski : « On peut {...} préférer *philosophie avec les enfants*, qui renvoie seulement au public avec lequel on travaille, sans postuler une différence de nature entre l'activité **avec** les enfants et les adultes, ce que pourrait laisser entendre le "pour" » (Blond-Rzewuski, 2018, p. 53).

Le contexte épistémologique, méthodologique et ontologique de référence pour cette recherche est donc celui qui trouve son origine en 1969 avec la publication, par le philosophe Matthew Lipman, du livre *Harry Stottlemeier*, un roman adressé aux enfants en vue de leur permettre de philosopher ensemble. Cette publication marque la première étape d'un mouvement qui prendra son plein essor avec **la rencontre entre Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp, le 8 novembre 1973, à l'Université de Montclair (EU)**.

En tant que professeur de logique, on peut dire que Lipman s'inscrit dans une lignée principalement aristotélicienne. Son ouvrage de référence, qui vient d'être réédité aux Éditions universitaires de Mons, s'intitule *À l'école de la pensée* (Lipman, 2024). En tant que professeure de philosophie morale, on peut dire que Sharp s'inscrit dans une lignée principalement nietzschéenne. Plusieurs de ses textes majeurs viennent d'être traduits et édités pour la première fois en français dans un ouvrage qui s'intitule *Ann Margaret Sharp. Aux sources de la philosophie pour enfants* (Gregory & Laverty, 2023).

Il existe plusieurs courants de pensée parallèles qui préconisent de philosopher dès l'enfance. Comme celui initié par Leonard Nelson et Gustav Heckmann, qui mettent en place des dialogues socratiques avec les enfants, sans pour autant s'inscrire dans le sillage de Lipman et Sharp. Toutefois, à l'instar de David Kennedy, la position adoptée ici consiste à dire que même s'ils ont des précurseurs et des concurrents, Sharp et Lipman ont véritablement innové et engendré un mouvement mondial de philosophie pour et avec les enfants. Et ce, entre autres, grâce à **l'explicitation détaillée des processus mentaux mobilisés et exercés dans le cadre de *Communities of Philosophical Inquiry***, en vue de développer des **habiletés à penser** (Gregory & Laverty, 2023; Kennedy, 2012, p. 40; Lipman, 2011). C'est pourquoi, leurs travaux et ceux qui s'inscrivent à leur suite serviront de base d'étude à la présente recherche.

À ce stade, il importe de formuler une définition suffisamment large de la philosophie pour enfants de sorte qu'elle puisse inclure les différentes écoles et courants qui la composent. La PPE se conçoit dès lors comme **un courant d'éducation et de formation contextualisé** tout d'abord en Amérique du Nord, à partir de la fin des années 1950, puis dans le monde et, en ce qui concerne cette recherche, en Europe francophone dans les années 1990. Les théories de ce courant se fondent sur les résultats d'**expérimentations par des enfants dans un environnement scolaire**. Ce courant s'appuie sur **une série de dispositifs d'animation spécifique au philosophe, basés sur le dialogue oral collectif** (PhiloCité, 2020, p. 13-37), bien que des exercices individuels et/ou écrits soient aussi proposés. **Ces dispositifs sont mis en place méthodiquement avec des groupes d'enfants dans le cadre d'ateliers, avec ou sans**

**matériel comme support d’animation, par des personnes ayant reçu une formation jugée appropriée et suffisante, conjointe à une pratique répétée.** Ces personnes peuvent avoir été formées via un cursus universitaire en faculté de philosophie, ou en centre de formation des enseignants, mais cela ne doit pas nécessairement être le cas. **L’objectif des ateliers de philosophie est d’offrir un espace et un temps permettant aux enfants de s’exercer à la pensée critique et autonome.** Du point de vue des enfants, davantage pris en considération que celui des adultes, trois grandes finalités peuvent ainsi être listées : « **construire des habitus démocratiques** », « **instaurer {...} un nouveau rapport au savoir et au maître** » et **répondre aux questions qu’on se pose en tant qu’enfant** (Chirouter, 2015, p. 53).

Ces cinquante dernières années, la question des apports de la PPE dans les apprentissages scolaires et civiques a fait l’objet de nombreuses recherches universitaires. Celles-ci mettent en évidence plusieurs types de résultats. De manière générale, ils révèlent **un apport significatif dans la facilitation des apprentissages scolaires et l’intégration de valeurs civiques et morales.** Marie-France Daniel (Daniel, 1997, p. 31), ainsi que Mathieu Gagnon et Éveline Mailhot-Paquette (Gagnon & Mailhot-Paquette, 2022) fournissent une liste détaillée de ces recherches et de leurs protocoles. L’objet de la présente recherche étant d’un autre ordre, elles ne seront pas reprises ici.

Cette étude porte sur « *la justesse, la cohérence, l’objectivité, la simplicité et la fécondité* »<sup>1</sup> (Kuhn, 1979, p. 320-322; Lipman, 2011, p. 222) **de l’incorporation ou du rejet d’une œuvre de la tradition philosophique – celle d’Hannah Arendt – dans le courant de la PPE, en vue de contribuer à la clarification de ses fondements théoriques.** Avant de déployer cette problématique, il est utile, à titre introductif, de situer brièvement la présente recherche par rapport à d’autres, similaires.

---

<sup>1</sup> Cette matrice kuhnienne, que je dois à Lipman et qui sert à l’origine à l’évaluation des productions théoriques, fait l’objet d’une libre interprétation suivant une perspective arendtienne, qui sera étayée progressivement à chaque étape de la présente recherche.



## Des rencontres entre l’histoire de la philosophie et la philosophie pour enfants

Comme l’écrit Johanna Hawken, « **bien que la philosophie pour enfants soit une pratique éducative nouvelle, elle possède de profonds ancrages dans l’histoire de la pensée et s’inscrit dans la continuité de nombreux théoriciens et théoriciennes du passé** » (Gregory & Laverty, 2023, p. 16). Lipman lui-même sous-entendait que son travail était le résultat de plusieurs influences, et pas uniquement celle du pragmatisme deweyen comme il est fréquent et reconnu de le dire (Daniel, 1997, p. 14). La volonté explicite de Lipman était de rassembler les personnes « qui, patiemment œuvrent à l’illumination des enfants, {...} qui souhaitent la libération intellectuelles des enfants, {...} qui rêvent du jour où ceux-ci pourront maîtriser les outils et les techniques du bien penser – les critères, les normes et les opérations sans lesquels la pensée n’est rien d’autre qu’une activité intellectuelle routinière et aveugle » (Daniel, 1997, p. 14).

Dans cet esprit, plusieurs recherches portent sur l’étude des différents héritages théoriques de la PPE, lorsqu’elles ne proposent pas directement de nouvelles fondations théoriques, construisant ainsi des ponts encore inexistantes entre l’histoire de la philosophie et le courant en question. La liste suivante, bien que non exhaustive, en donne un aperçu : Marie Coasne-Khawrin a étudié l’apport que pouvait comporter la notion de prudence intellectuelle d’**Aristote** pour la PPE, sur fond d’une réflexion sur la progressivité de l’apprentissage du philosophe et, d’autre part, sur les modalités d’une philosophie de terrain (Coasne-Khawrin, 2023a) ; Gaëlle Jeanmart et Marc-Antoine Gavray se sont inspirés des **écoles socratiques** pour créer des exercices pratiques de philosophie ajustés à notre époque (Gavray & Jeanmart, 2023) ; Marie Agostini a théorisé les implications citoyennes de la PPE avec **Montaigne** (Agostini, 2010) ; Ann Margaret Sharp a fondé la philosophie de l’éducation qui innove ses pratiques en partie sur l’œuvre de **Nietzsche** (Gregory & Laverty, 2023) ; Marie-France Daniel a montré l’importante parenté entre la philosophie de l’éducation de Lipman et celle de **Dewey** (Daniel, 1997) ; le collectif PhiloCité a théorisé des enjeux philosophiques et existentiels de la PPE à partir de la pensée et de l’œuvre de **Sartre** (PhiloCité, 2020) ; Pierre Usclat a puisé des ressources dans l’éthique communicationnelle d’**Habermas** pour préciser le rôle de la personne responsable de l’animation d’ateliers philosophiques, générant ainsi une nouvelle filiation théorique de la PPE (Usclat, 2008). Venons-en, à présent, à **Arendt** et à la problématique qui situe le point de départ de cette recherche.

## Problématique de la recherche

L'œuvre d'Hannah Arendt est fréquemment citée dans le corpus de la PPE, sans pour autant que soient élucidées et validées **la justesse, la cohérence, l'objectivité, la simplicité et la fécondité** de ce rapprochement. Au fond, pourquoi et comment telle distinction, telle notion ou telle valeur arendtienne rejoint-elle les **conceptions éducatives et formatives** véhiculées par les pratiques de la PPE ? Quelle **conception anthropologique** est promulguée au travers de ce geste ? En quoi et à quelles conditions l'œuvre d'Arendt permettrait-elle d'améliorer notre **compréhension de la PPE** ? Est-il vraiment souhaitable de se référer à cette autrice ? Finalement, lire Arendt en PPE peut-il renvoyer à autre chose qu'à une incessante **quête de légitimité** ?

Lorsque l'on se met en quête de réponses à ces questions, on remarque que la pensée et l'œuvre d'Arendt **ne s'ajustent pas tout à fait** aux conceptions éducatives et pédagogiques de la PPE ; que des **incohérences** apparaissent entre cette œuvre et d'autres influences théoriques fondamentales, que **plusieurs théoriciens** de ce courant, ou de la philosophie de l'éducation en général, **contestent le recours à l'œuvre** pour ces raisons (mais pas seulement) ; que le rapprochement entre l'œuvre et la PPE s'avère plutôt **compliqué**, tortueux et alambiqué ; enfin, que cette rencontre pourrait aboutir à des résultats **superficiels**. Cette recherche vise donc à **clarifier le rôle que joue l'œuvre arendtienne en PPE, jusqu'à présent, et celui qu'elle gagnerait à jouer à l'avenir**.

## Le choix d'une méthodologie interdisciplinaire

La méthode a consisté, tout d'abord, à lire Arendt pour elle-même, considérant à l'instar d'Aaron Schutz que :

In fact, it is always dangerous to appropriate particular ideas from the works of complex thinkers and adapt them to our uses without engaging with the reasons why these thinkers felt they should not be used that way. When we do this we run the risk of not learning from these thinkers, finding in their work not visions different from our own but instead mirrors for what we already think. A more hermeneutic approach assumes that an author has something reasonable to say, has good reasons for reaching the conclusions she does. **By engaging in what seem initially to be alien ideas, we put tension on our own perspectives, even if, in the end, we disagree.**<sup>1</sup> (Schutz, 2001, p. 330)

Avant de pouvoir questionner le rapprochement entre l'œuvre arendtienne et la PPE, il s'agit donc d'entrer dans l'œuvre en question pour en comprendre ses points de départ, ses méthodes et ses visées et, de cette manière, les raisonnements et les conclusions qui la constituent. C'est ce qui a été fait au début de la recherche. Face à une œuvre plutôt prolifique qui ne se présente pas sous la forme d'un système dogmatique, il est néanmoins difficile d'avoir une perception précise et exacte de l'ensemble. Comme l'écrit Jerome Kohn en remerciements du livre *Responsabilité et jugement*, qu'il coordonne en rassemblant plusieurs textes inédits d'Arendt, il n'est pas aisé de **développer « une connaissance profonde de sa pensée et une attention profonde pour elle »** (Arendt, 2009, p. 362). Cela dit, les résultats de cette plongée dans la lecture de la penseuse, ainsi que de ses lecteurs et ses lectrices se réclamant de cette pensée ou la rejetant, ont formé le premier palier de la recherche.

Pour passer au deuxième palier, il s'agissait ensuite de **déconstruire la figure d'autorité d'une philosophe reconnue pour faire un pas de côté et prendre de la distance** (indépendamment et en complément des contestataires). Au lieu de donner une tonalité « triomphale » au discours, l'enjeu consistait à adopter une attitude « humble et modeste », comme on peut le faire par ailleurs en PPE (Lévine et al., 2014, p. 23). Pour ce faire, une

---

<sup>1</sup> Traduction DeepL remaniée : « En fait, il est toujours dangereux de s'approprier des idées particulières issues des travaux de penseurs complexes et de les adapter à notre usage sans s'intéresser aux raisons pour lesquelles ces penseurs ont estimé qu'elles ne devaient pas être utilisées de cette manière. Ce faisant, nous courons le risque de ne pas apprendre de ces penseurs et de ne pas trouver dans leurs travaux des visions différentes des nôtres, mais plutôt des miroirs de ce que nous pensons déjà. Une approche plus herméneutique suppose qu'un auteur a quelque chose de raisonnable à dire, qu'il a de bonnes raisons d'arriver aux conclusions qu'il tire. En nous intéressant à des idées qui nous paraissent initialement étrangères, nous mettons en tension nos propres perspectives, même si, en fin de compte, nous ne sommes pas d'accord. » (Schutz, 2001, p. 330) Je mets en gras.

extrapolation d'une distinction conceptualisée par Sébastien Charbonnier entre **autorité épistémique et autorité politique** a été mise en œuvre.

Charbonnier fait apparaître une différence entre autorité épistémique et autorité politique après avoir interrogé deux propositions simultanées que les professeurs de philosophie adressent habituellement aux élèves : « "Penser par soi-même" et "refuser l'argument d'autorité" » (Charbonnier, 2019, p. 53). En réalité, venant d'un professeur de philosophie en classe, ces deux propositions génèrent le piège d'une « axiomatique *contradictoire* », qui donne toute latitude à ce dernier pour faire croire ce qu'il veut à ses élèves. Le professeur invite ses élèves à penser par eux-mêmes, tout en masquant l'autorité qu'il institue ce faisant. Distinguer deux types d'autorité permet à Charbonnier de sortir de ce piège fondé sur une erreur logique (Charbonnier, 2019, p. 53). D'une part, **l'enjeu pour l'élève consiste à consolider l'autorité du professeur, tout en consolidant dans le même geste « une diversité d'autorités différentes »** (Charbonnier, 2019, p. 52). Il s'agit alors de l'*autorité* au sens *politique*, dont la présence est indispensable à l'apprentissage, même s'il arrive que, dans la nécessaire multiplication de ces autorités dites politiques, certaines d'entre elles entrent en conflit interne les unes avec les autres. D'autre part, il s'agit de **pouvoir contester l'autorité épistémique des textes philosophiques**. La capacitation de ce geste de contestation se comprend comme la condition d'apprentissage de l'esprit critique – qui fait ainsi de « la *défiance à l'autorité* » une « *vertu épistémique* » (Charbonnier, 2019, p. 52).

Dans le présent contexte, les termes de l'équation sont modifiés. La figure du professeur de philosophie devient Hannah Arendt et les autorités politiques plurielles deviennent ses lecteurs et ses lectrices. L'hypothèse, qui est empruntée à Charbonnier et ajustée au questionnement de la recherche, est « la suivante : **la condition de possibilité pour qu'il n'y ait plus d'autorité (épistémologique) est : toujours plus d'autorités (politiques)** » (Charbonnier, 2019, p. 52). Cela signifie que la lecture de l'œuvre d'Hannah Arendt n'est pas conçue comme un acte de conversion salvatrice ou émancipatoire. D'autant plus que ce n'est pas le rôle qui lui a été assigné par l'auteurice. Lire son œuvre, dans ce contexte, vise à **se sensibiliser à de nouvelles manières de problématiser les pratiques de la philosophie avec les enfants**. En ce sens, cette recherche s'insère dans la pluralité des interprétations de ce courant pédagogique qui sont proposées jusqu'à présent, sans prétendre en donner une moins bonne ou une meilleure.

Enfin, pour interroger le rapprochement entre l'œuvre arendtienne et la PPE, il a fallu **clarifier et préciser la démarche interprétative** des différentes lectures, articulations et

traductions possibles de l'œuvre dans la perspective de la PPE. Cette démarche peut se comprendre via ce qu'Umberto Eco, lecteur de Pierce, appelle une sémiotique. En ce que cette dernière

s'occupe de la sémiosis, laquelle est « une action ou influence qui est ou implique une coopération de trois sujets, comme par exemple un signe, son objet et son interprétant, cette **influence tri-relative** ne pouvant en aucun cas se résoudre en une influence entre couple » <sup>1</sup>. (Eco, 1992, p. 15)

En ce sens, cette recherche implique une coopération entre l'œuvre et la pensée d'Arendt, des situations d'atelier de philosophie avec des enfants et l'interprétation de la chercheuse (située et contextualisée). Cela implique l'assertion que

le fonctionnement d'un texte (même non verbal) s'explique en prenant en considération, en sus ou au lieu du moment génératif, **le rôle joué par le destinataire** dans sa compréhension, son actualisation, son interprétation, ainsi que la façon dont le texte lui-même prévoit sa participation. (Eco, 1992, p. 22) <sup>2</sup>

En l'occurrence, le contexte montre, d'une part, que le texte arendtien ne s'adresse pas au lecteur sous la forme d'une pensée aboutie, mais plutôt suivant celle d'une pensée en mouvement qui fait « halte dans son itinérance » (Collin, 1992, p. 27). D'autre part, le contexte indique que le « texte » de la PPE comporte lui-même une mise en abîme entre le fond et la forme, dès lors qu'il planifie la mise en scène de la pensée en atelier. **Philosopher – la thématique centrale de cette recherche, pourrait-on dire à ce niveau – se conçoit, de la sorte, comme une démarche critique infinie.** Comme l'écrit François Galichet :

La tâche de la philosophie n'est dès lors plus de prescrire aux hommes ce qu'ils doivent faire. Elle est de déchiffrer ce qui est présent dans l'expérience, d'explicitier ce qui est implicite, de clarifier ce qui est perçu sans être encore réfléchi, d'interpréter ce qui se donne comme texte brut. Comme le dit Kant, les hommes n'ont pas – heureusement – attendu les philosophes pour savoir quel est leur devoir et connaître la loi morale. Philosopher, c'est seulement (et c'est déjà beaucoup) aider à mieux comprendre ce que l'on a toujours-déjà compris (Galichet, 2019, p. 18).

Partant des pré-compréhensions, il s'agit de viser avec audace et humilité, la « véritable compréhension {qui} remonte toujours aux jugements et aux présupposés qui ont précédé et inspiré l'enquête {...} scientifique » (Arendt, 2015b, p. 283). Cette démarche rejoint ainsi

---

<sup>1</sup> Source bibliographique, annotée par Eco : Pierce, CP : 5.484.

<sup>2</sup> Je mets en gras.

l'approche herméneutique des **méthodes d'analyse qualitative des données** en sciences humaines et sociales, qui assume que :

Au final, le phénomène même de la compréhension appelle une théorie herméneutique, c'est-à-dire un ensemble d'observations des rouages et de la logique de l'activité interprétative par laquelle le lecteur d'un texte arrive à « prendre avec » (*comprehendere*), à mettre ensemble, pour lui et/ou pour un destinataire, les éléments d'une communication dont le décryptage du message est une activité hautement complexe que l'herméneutique prend justement pour tâche de décrire. (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 148)

C'est ainsi que l'attention accordée à l'influence tri-relative entre les fondements théoriques de la PPE, le terrain des ateliers et le rôle de l'interprétation permet d'assumer des **prises de position successives, suivant les différentes phases d'obtention de résultats**. Le propos se centrant ici sur le rôle de l'interprétation, il s'agit de prendre en compte que « cet être, celui qui va vers l'autre ou vers le texte, celui qui, par sa conscience, veut accéder au sens, cet être est déjà dans ce qui va advenir de la compréhension première du texte à analyser » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 150). Pour pouvoir, dès lors, avancer vers **une compréhension plus fine**, il s'agit de s'observer penser, de problématiser et de procéder à différentes étapes de construction de sens via ce que Paillé appelle « l'équation intellectuelle du chercheur » :

{Cette} équation peut être définie comme un problème constitué par un équilibre à obtenir {...} {entre} des éléments essentiels du dialogue qui va s'engager entre les protagonistes de l'enquête (chercheurs, acteurs, lecteurs) et qui va puiser à la fois dans la réalité telle que vécue ou conçue par chacun ainsi que dans les écrits, modèles et essais théoriques pertinents par rapport à cette réalité (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 163).

De cette manière, **il s'est avéré qu'une méthodologie interdisciplinaire était la voie la plus appropriée pour répondre à la question de recherche**. Loin d'être facile à mettre en œuvre, la persévérance pour avancer dans cette direction s'est toutefois fondée sur l'intuition, partagée avec Mutuale et Berger, que la pluridisciplinarité révèle des impensés dans les interstices entre les disciplines (Mutuale & Berger, 2020). L'interdisciplinarité peut rendre visible les « angles morts » des disciplines prises isolément. Dans cette optique, bien qu'il y eût des embûches, l'articulation de la philosophie et des sciences de l'éducation a finalement été conçue comme une ressource.

L'orientation de la recherche a ainsi procédé d'un **double mouvement : du terrain des pratiques éducatives et formatives via le philosopher vers la discipline de la philosophie,**

**et de la philosophie vers lesdites pratiques de terrain.** Il s'agit d'une double orientation, dont une formulation précise a été donnée par Marie Coasne-Khawrin :

D'abord, celle du philosophe qui se rendrait sur le terrain et convoquerait à partir de celui-ci, des éléments issus de l'histoire de la philosophie pour en explorer la capacité à l'interroger et l'éclairer. Ensuite, par contraste, celle du philosophe qui, travaillant sur un auteur, déciderait d'aller sur le terrain « avec » lui pour l'interroger à partir de lui (Coasne-Khawrin, 2023a, p. 97).

Le premier balancier est l'instigateur de cette recherche doctorale. À partir de notre ancrage de terrain en tant qu'animatrice d'ateliers de philosophie, il est apparu intuitivement que les textes d'Hannah Arendt pouvaient constituer un apport en PPE pour contribuer à **mieux comprendre ce que signifie « penser ce que nous faisons » en tant qu'êtres humains** (Arendt, 2005a, p. 38). Le deuxième balancier a rapidement suivi, à l'initiative d'Edwige Chirouter, promotrice de cette thèse, qui a orienté la recherche vers **l'étude de l'opérativité de la métaphore arendtienne du désert et des oasis pour modéliser les ateliers de philosophie avec des enfants** (Arendt, 2014, pp. 299-303).

De cette manière, l'herméneutique de la question de recherche a permis de **décliner plusieurs méthodes** en fonction des différents types de matériaux étudiés, des problèmes qu'ils ont soulevés et des objectifs fixés par les phases successives de problématisation. La méthode exégétique appliquée au corpus des textes de la PPE qui citent Arendt (partie 1) vise à classer un grand nombre de données (80 textes) suivant une typologie, permettant ainsi de clarifier les raisons et les manières de lire et d'incorporer – ou non – l'œuvre en PPE. La méthode appliquée à la phase de relecture d'Arendt dans la perspective de la PPE (partie 2) a répondu au problème des contradictions apparues dans la phase précédente, en vue de cibler et de traduire des parties de l'œuvre arendtienne en précatégories d'analyse de terrain. La méthode appliquée à la phase de mise à l'épreuve du modèle arendtien ainsi produit (partie 3) provient de la théorie des enquêtes de terrain en analyse qualitative des données recueillies, permettant de se baser sur les représentations, les actions et les paroles des personnes impliquées dans la recherche.

## Qui parle d'où ?

Pour cette recherche, l'**explicitation des biais cognitifs** – c'est-à-dire le caractère situé et contextualisé de la personne qui se met en recherche – est indispensable à la compréhension des objectifs visés et des choix de moyens pour les atteindre. C'est pourquoi je répondrai brièvement à la question : « D'où parle qui ? ». Ayant effectué ma scolarité à Bruxelles dans des écoles à pédagogies dites actives (l'École en Couleurs et l'École Decroly) jusqu'en 11<sup>ème</sup> année (équivalent de la 1<sup>ère</sup> au Lycée en France), j'ai cependant obtenu mon CESS (certificat d'enseignement secondaire supérieur ; équivalent du Baccalauréat) au jury central d'État, car je me situais à l'époque en séjour linguistique en Allemagne. Après l'obtention d'un diplôme de master en philosophie, l'année académique 2010-2011 à l'UCL (à Louvain-la-Neuve), je suis intervenue sur le terrain en tant qu'animatrice d'ateliers de philosophie et apprentie formatrice, et ce, jusqu'à la fin de la deuxième année d'inscription en thèse (2021). J'ai été en incapacité de travailler sur la thèse, l'année académique 2021-2022, pour des raisons de santé. Objectivement, cette thèse représente donc trois années de recherche à temps plein.

Mes **sept années d'expérience de terrain** constituent autant un avantage qu'un inconvénient. L'**avantage** tient à la pratique. Je perçois potentiellement plus rapidement les enjeux et les finalités de la philosophie avec les enfants à partir des nombreuses situations d'animation vécues. Les problèmes théoriques renvoient ainsi à des situations concrètes de mises en pratique. L'**inconvénient**, en revanche, a trait au biais perceptif qui néglige parfois l'explicitation de certains présupposés, ainsi qu'à celui de confirmation, à partir des leçons reçues de l'expérience. Les méthodes de recherche académiques appliquées dans cette recherche ont permis de conscientiser ces biais, de les interroger eu égard aux attentes, aux connaissances et aux croyances en jeu.

Alors qu'une recherche doctorale utilise généralement le « **nous** » **académique**, le choix a été fait dans cette recherche de ne pas se soumettre à cette règle. Autant le fond que la forme ne permettent pas vraiment d'assumer cette convention. Premièrement, en termes de contenu, la première personne du pluriel est plutôt réservée aux **expériences d'élaboration d'un discours suivant un processus collaboratif** ; c'est-à-dire, où le fait de participer avec les autres est inséparable de la compréhension des effets obtenus (Glaser, 1998, p. 18). Deuxièmement, d'un point de vue formel, le « **je** » **convient mieux à l'approche herméneutique en analyse qualitative de données recueillies, qui a été choisie comme une des méthodes principales de cette recherche**. En effet, les résultats prennent en considération le caractère situé,



contextualisé et subjectif de l'analyse, via les biais qui viennent d'être énoncés. Par conséquent, les interprétations et les prises de positions qui parcourent la thèse seront conjuguées à la première personne du singulier. Comme déjà évoqué, partant du principe que « le moi » « emporte avec lui un monde, une histoire, une tradition, une communauté » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 153), il ne s'agit pas de prétendre ni vouloir le neutraliser, mais plutôt de l'inclure consciemment dans l'équation de recherche (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 171-182).

## Présentation des parties de la thèse

La première partie de la thèse étudie **la réception de l'œuvre** d'Hannah Arendt dans le champ de la philosophie avec les enfants. Une **typologie** des raisons et des manières de se rapporter à l'œuvre est présentée, autant au niveau des modalités de sa création (premier chapitre), que des résultats du classement des données par type (deuxième chapitre). Finalement, l'étude montre le **caractère conflictuel, ambivalent et problématique** de cette réception, ainsi que l'**ajustement de la problématique** qui en découle (troisième chapitre), afin d'ouvrir des perspectives prenant en compte les résultats de cette première étape.

La deuxième partie de la thèse répond à la question de savoir ce que signifie **lire Arendt** dans le cadre de cette recherche ; autrement dit, pourquoi et comment **un type de lecture** a finalement été choisi parmi d'autres et appliqué. Tout d'abord, il s'agit de montrer en quoi Arendt représente une figure inspirante de **philosophe de terrain** (quatrième chapitre). Est ensuite présentée une manière d'incorporer l'œuvre d'Arendt aux théories de la PPE, dans la perspective d'**une paradoxologie** (cinquième chapitre). Enfin, un accès à l'œuvre est dégagé via **la métaphore des oasis**, traduite en pré-modèle de compréhension des ateliers de philosophie, apprêtée pour une mise à l'épreuve via l'enquête de terrain (sixième chapitre).

La troisième partie de la thèse porte sur **l'enquête de terrain**, déclinée suivant trois méthodes différentes d'animation philosophique : l'atelier de philosophie issu des Ateliers de réflexion sur la condition humaine (désormais abrégé ARCH), la Discussion à visée démocratique et philosophique (désormais abrégée DVDP) et la Communauté de recherche philosophique (désormais abrégée CRP)<sup>1</sup>. Le **protocole** d'enquête est tout d'abord détaillé (septième chapitre). Les **résultats d'analyse** des ateliers via la grille de lecture d'inspiration arendtienne sont ensuite présentés (huitième chapitre). Finalement, **la validité du modèle d'intelligibilité des ateliers s'inspirant de la métaphore arendtienne du désert et des oasis est discutée**, au vu des résultats obtenus aux différentes étapes de la recherche et à partir de la question initiale présentée dans la problématique de l'introduction générale (neuvième chapitre). Globalement, au niveau de la thématique, il s'agit, avec Arendt, ici lectrice de Kant, de reprendre la question

de la « sociabilité » de l'homme : à savoir le fait qu'aucun homme ne peut vivre seul, que les hommes sont dépendants les uns des autres non seulement parce qu'ils ont des besoins et des soucis, mais aussi en raison de leur faculté la plus éminente, l'esprit

---

<sup>1</sup> Si le lecteur, la lectrice a besoin de se repérer au sein de la PPE, il est possible de se référer – en préambule – aux sections 8.1.1/2, 8.2.1/2, 8.3.1/2 (huitième chapitre), qui résument le champ théorique des différentes méthodes d'animation et en présentent une illustration via un récit empirique.

humain, qui ne s'exerce pas hors de la société humaine. « La compagnie est indispensable au *penseur*. » (Arendt, 2017b, p. 27)

### **Notes sur le texte**

Certains textes cités dans cette thèse sont écrits en langue anglaise et n'ont pas été traduits en français à ce jour. Les traductions viennent de moi ou du logiciel libre d'accès DeepL <sup>1</sup> remaniées au besoin.

---

<sup>1</sup> <https://www.deepl.com/fr/translator>.

## **PARTIE 1 – La réception d’Hannah Arendt dans le champ de la philosophie avec les enfants**

En recoupant l’œuvre arendtienne et le courant pédagogique et didactique des pratiques de la philosophie pour enfants (PPE), l’objectif de cette première partie consiste à identifier les différentes raisons et manières existantes de se rapporter à l’œuvre dans ce courant, en vue de pouvoir répondre à la question initiale de la recherche, visant à déterminer s’il est juste, cohérent, simple, objectif et fécond, ou non, de renvoyer à Arendt en PPE. Les questions auxquelles répond cette première partie sont les suivantes : quels profils de textes, quels schémas et quels modèles d’intelligibilité apparaissent dans le corpus de la PPE via ce processus de croisement ? Pourquoi et comment l’œuvre d’Hannah Arendt peut-elle être mobilisée de façons aussi diverses, voire antinomiques ? Est-il vraiment fécond de lire ou de relire cette œuvre dans le contexte de la PPE ? L’œuvre d’Hannah Arendt peut-elle servir de modèle théorique à la compréhension des enjeux, des objectifs et des moyens de la PPE ?

## **Chapitre 1 – Création d’une typologie des réceptions de l’œuvre**

Il est possible de parcourir le corpus des pratiques de la philosophie pour enfants (PPE) en faisant apparaître les occurrences du nom « Hannah Arendt » et de les suivre comme si on tirait un fil d’Ariane. Toute proportion gardée, il existe en effet de nombreux textes en PPE qui se rapportent à l’œuvre. Cette première phase de recherche s’appuie sur environ **quatre-vingts textes de PPE explicitement reliés à l’œuvre d’Hannah Arendt**. Apparaît ainsi un sous-corpus de la PPE qui permet, dans un premier temps, de documenter la question de recherche. Le panorama qui s’offre au regard, et se prête de la sorte au commentaire et à la critique, permet de percevoir des thématiques, des problématiques, des conceptions, des approches et des perspectives fondamentales de la pratique de la philosophie dès l’enfance. Cela dit, l’objectif principal de cette première phase de recherche consiste à **identifier les raisons et les manières de se rapporter à l’œuvre d’Arendt en PPE jusqu’à présent** pour instruire la suite de la recherche. Différents types de relations à l’œuvre apparaissent qui clarifient les ancrages disciplinaires et les intérêts spécifiques à partir desquels il est possible de se situer dans ce courant.

Pour peu que l’on concède à concevoir un essai ou un système philosophique comme une œuvre d’art, la « critique » et le « commentaire », dont il est question ici, seront compris au sens de Walter Benjamin, dont la pensée et l’amitié représentent des jalons de la biographie intellectuelle d’Hannah Arendt :

L’affaire de la critique est la vérité d’une œuvre d’art, celle du commentaire son sujet. Le rapport entre les deux est déterminé par cette loi fondamentale de la littérature selon laquelle la vérité de l’œuvre importe d’autant plus qu’elle est plus invisiblement et plus intimement liée à son sujet (Arendt, 1974, p. 248; Benjamin, 1971, p. 161).

Dans cet esprit, au sein d’une diversité de formats de textes – allant de l’article à la thèse de doctorat, en passant par le livre tout public, l’éditorial de colloque, la correspondance, *etc.* – , il s’agit d’**interpréter et comprendre ce que montrent à voir la réception (mineure / majeure), mais aussi le rejet de l’œuvre d’Arendt en PPE, ou encore l’ambivalence, au sujet des conceptions, des modèles, des valeurs, des cultures et sous-cultures philosophiques et politiques que ces pratiques véhiculent. Il s’agit également d’analyser ce que montre le rejet de la PPE basé sur une lecture de cette même œuvre.**

Il ne pourrait être question de passer sous silence les difficultés qui ont été rencontrées au cours de la collecte des matériaux constitutifs de ce premier chapitre. La question des buts et des moyens de lire un auteur de la tradition pour s'en inspirer et/ou s'en distancier – en vue de théoriser l'éducation philosophique des enfants et la formation des adultes qui en ont la responsabilité – pourrait probablement à elle seule faire l'objet d'une recherche de type doctoral. Dans l'économie de la présente étude, l'analyse se base donc sur une **méthode philologique rudimentaire**. L'influence implicite de l'œuvre d'Arendt sur la PPE ne sera pas étudiée. Les textes qui la citent explicitement ne seront pas replacés dans le contexte initial et global de l'œuvre de laquelle ils sont tirés. Le niveau d'approfondissement des problèmes épistémologiques – tel que le caractère complexe et multidimensionnel de l'interprétation du sens des différents textes – est caractérisé par les besoins de la présente recherche et, pour cette raison, s'y limite. Cela ne contredit néanmoins pas l'exigence d'être juste, précis et rigoureux lors du commentaire et de la critique des différents extraits de textes. Ainsi, **huit types de rapport à l'œuvre d'Arendt en PPE ont émergé, auxquels s'ajoute un type « hors catégorie »**. Présentés ci-dessous, ils sont donc à examiner en tant que tels : les parties d'une typologie, c'est-à-dire des figures modélisantes atténuant inévitablement les particularités et les nuances des œuvres originales.

## 1.1. Typologie des textes en philosophie pour enfants qui citent Hannah Arendt

La lecture et l'analyse des textes du corpus ont permis de créer de manière méthodique une typologie des modalités et des raisons de se rapporter à l'œuvre d'Hannah Arendt (1906-1975) dans le monde de la PPE. Cette recherche est précédée de la lecture d'une partie significative de l'œuvre arendtienne pour elle-même et, de manière approfondie, de deux de ses œuvres jugées majeures par Paul Ricœur (avec *Les origines du totalitarisme* (1951)), l'un de ses critiques et commentateurs de référence. Il s'agit de *Condition de l'homme moderne* (1958) et de *La vie de l'esprit* (1978-1982), y compris le livre *Juger. Sur la philosophie politique de Kant* (1982), composé de notes de cours qui donnent un aperçu de la troisième et dernière partie de *La vie de l'esprit*, resté inachevé à la mort de l'autrice en 1975.

La méthode de création de la typologie de relations à l'œuvre d'Arendt en PPE se base sur les questions suivantes :

1. Observe-t-on un rapport à Arendt plutôt majeur/répété (1) ou plutôt mineur/isolé (0) ?
2. Le texte soutient-il plutôt (1) ou conteste-t-il plutôt (0), explicitement, le bien-fondé de la PPE telle qu'elle existe actuellement du point de vue de l'auteur ?
3. Une lecture du texte donne-t-elle l'impression plutôt de renforcer (1) ou plutôt d'affaiblir (0) le bien-fondé de la PPE ?
4. Un problème apparaît-il à la lecture (une opposition / un conflit ou une incohérence / un non-sens) entre les conceptions et/ou les modèles d'intelligibilité d'Arendt et ceux de l'auteur (1), ou non (0) ?
5. Le texte comporte-t-il une (auto)critique de la pertinence du rapprochement ou de l'éloignement des conceptions arendtiennes avec les autres conceptions méthodologiques/épistémologiques/ontologiques du texte (1), ou non (0) ?
6. Le texte offre-t-il des perspectives fécondes pour la PPE sur base de son rapport à Arendt (1), ou non (0) ?
7. Le texte est-il retenu pour une analyse détaillée (1), ou non (0) ?

La **catégorie de résonance**, empruntée à Hartmut Rosa, a été utilisée pour préciser le type de rapport que chaque texte entretient avec l'œuvre d'Arendt, autant par le fond que par la forme. Cette « catégorie d'analyse en théorie sociale » de « résonance » (Rosa, 2021, p. 255)

n'est ni matérielle ni substantielle mais strictement relationnelle. En l'occurrence, lorsqu'un auteur entre en résonance avec l'œuvre d'Arendt, à l'inverse d'une relation muette au monde, il expérimente un renforcement réciproque processuel qui se stabilise comme mode d'être au monde. La résonance désigne dès lors une relation « responsive » entre le sujet et son objet. « Les deux côtés parlent de leur propre voix. La relation induit une transformation mutuelle à la fois du monde et du sujet. » La vibration d'un corps produisant l'activité propre d'un autre corps n'implique cependant aucune aliénation des deux corps qui gardent leur « voix propre » (Rosa, 2021, p. 256). Si la catégorie concerne au sens propre un phénomène physique, elle s'étend ainsi, par analogie, au « champ des relations psychosociales » (Rosa, 2021, p. 258), mais aussi à la vie de l'esprit, ses objets, ses ressources et ses conditions.

La catégorie de résonance permet également de rendre compte des expériences de rencontres conflictuelles. Il s'agit des relations problématiques – pour différentes raisons et de différentes manières – entre l'œuvre d'Hannah Arendt considérée dans son ensemble et le texte examiné du corpus de la PPE. J'introduis de la sorte une **sous-catégorie de résonance** au modèle d'analyse : celle de « **dissonance** ». La relation ainsi désignée est une forme de résonance puisqu'une rencontre a lieu. Les éléments en présence ne sont pas isolés les uns des autres, comme s'ils étaient emmurés dans leur subjectivité, incapables de se brancher au monde environnant et, dès lors, muets. Toutefois ce n'est pas un accord harmonieux et fluide, mais tendu, gênant, noué. La sonorité entre les points qui entrent en relation perturbe. On perçoit comme un contretemps, une crispation prise dans un mouvement qui cherche une ligne de fuite, une échappée belle. Ces expériences de dissonance représentent donc un véritable vivier pour la pensée interprétative. Source de problématisation, cette relation génère une dynamique de production de nouvelles significations.

Certains textes entrent cependant dans plusieurs types de relation à Arendt. Par exemple, une relation explicitement ambivalente aboutit parfois à des incohérences (Usclat, Galichet). En ce cas, le phénomène de dissonance est observé. Il arrive, par ailleurs, qu'un auteur s'appuie sur Arendt pour réfuter la PPE, sans pour autant rejeter par principe cette pratique éducative, mais en proposant une autre manière d'animer des ateliers de philosophie avec les enfants. En ce cas, une résonance entre Arendt et la PPE apparaît mais via une prise de distance vis-à-vis du courant initial (Lipman & Sharp). **Par souci de clarté et de lisibilité, les textes ont toutefois été classés dans un seul type de relation à Arendt, considéré comme étant leur type principal.** Ci-dessous, sont présentés chacun des types de relation identifiés durant la recherche.



- [Type 1] *Relation mineure résonante*
  - ⇒ Description : à la lecture du texte, un bref rapport à l'œuvre d'Arendt est constaté, en concordance et en résonance avec les conceptions de l'auteur. Le texte se réfère brièvement à un élément de l'œuvre d'Arendt pour questionner, argumenter, étayer l'une de ses thèses, distinguer des notions, *etc.* Ce type de relation représente la majorité des références à Arendt en PPE. À quelques exceptions près, la brièveté de la référence à l'œuvre ne permet pas d'être accompagnée d'une interrogation sur la cohérence et la pertinence de son geste de rapprochement avec la PPE.
  
- [Type 2] *Relation majeure résonante*
  - ⇒ Description : il s'agit des textes où l'on constate des liens fondamentaux, nombreux et répétés à l'œuvre d'Arendt, en concordance avec les conceptions et le paradigme épistémologique de l'auteur (adoptés dans le texte en question). Remarquons qu'une référence majeure à l'œuvre d'Arendt peut parfois être constatée, même si l'auteur ne la cite qu'une ou deux fois. Ce trait est déterminé suivant l'emplacement de la référence à Arendt dans le corps du texte, le nombre des autres auteurs cités, ainsi que l'influence globale perçue sur le contenu et la pensée de l'auteur affleurant dans le texte. À l'inverse, bien que rarement, il arrive qu'une présence répétée de citations d'Arendt ne permette pourtant pas de conclure à un cas de relation majeure avec l'œuvre (par exemple, des suites d'une lecture superficielle). Notons, pour terminer, que seulement une minorité des relations résonantes majeures contiennent une (auto)critique de la justesse, de la pertinence, de l'objectivité, de la simplicité et de la fécondité du rapprochement des conceptions et des modèles d'intelligibilité en question.
  
- [Type 3] *Relation mineure dissonante*
  - ⇒ Description : on remarque une brève référence à Arendt, en accord avec elle, qui sert à soutenir le bien-fondé des PPE, mais qui entre en contradiction ou en conflit avec d'autres conceptions soutenues par l'auteur. Est ainsi constatée une dissonance, une discordance, soit sous la forme d'un contre-sens, soit d'une incohérence. Dans la plupart des cas, l'auteur n'a pas conscience de la dissonance, ou alors il ne s'en préoccupe pas.

- [*Contre-sens*] : ce rapport à l'œuvre d'Arendt en PPE peut se comprendre de deux façons. *Premièrement*, il peut s'agir d'un contre-sens inhérent à l'œuvre d'Arendt elle-même. En effet, comme d'autres auteurs, Arendt a changé de points de vue et de conceptions sur une partie des objets de réflexion qui jalonnent sa vie, en délaissant certains pour en favoriser d'autres. De plus, l'entièreté de l'œuvre ne se présente pas – sauf en de rares endroits (appréciables pour le néophyte) – sous la forme d'un système dogmatique mais, le plus souvent, sous la forme de ce que l'on peut appeler des « exercices de pensée politique »<sup>1</sup> ; alors qu'Arendt cherche à fonder une anthropologie politique phénoménologique, pourrait-on dire, en imbriquant des registres pratiques et des approches théoriques en apparence irréconciliables. Comme cela sera explicité ultérieurement, il est ainsi possible de concevoir l'œuvre et la pensée de l'autrice comme une paradoxologie (Tassin, 2018). Par exemple, une tension apparaît entre son approche philosophique et rationnelle (héritée de Karl Jaspers et Martin Heidegger durant ses études universitaires dans les années 1920) et son approche anthropologique et politique qui apparaît dans les années 1950. Dans ce cas, le contre-sens est interne à l'œuvre d'Arendt. *Deuxièmement*, il peut s'agir d'un contre-sens provenant d'une mésinterprétation (sur-interprétation, sous-interprétation, *etc.*) de l'œuvre d'Arendt, dû à la méconnaissance ou l'oblitération d'une partie de son œuvre. Dans ce cas, le contre-sens est à imputer à l'auteur lui-même, indépendamment de l'œuvre d'Arendt.
- [*Incohérence*] : cette notion est utilisée pour désigner les situations qui apparaissent lorsqu'un argument ou un concept arendtien est listé parmi des arguments provenant d'autres penseurs pour soutenir une même thèse, alors que les paradigmes, les modèles et/ou les conceptions sont antinomiques, en ce qu'ils ont des conséquences ou impliquent des effets très différents dans la pratique.

---

<sup>1</sup> Les trois œuvres les plus « dogmatiques » philosophiquement sont *Les origines du totalitarisme*, *Condition de l'homme moderne* et *La vie de l'esprit* (tomes 1 et 2).

- [Type 4] *Relation majeure dissonante*
  - ⇒ Description : il s'agit du même type de relation que le Type 3 – une relation problématique, plutôt non réflexive – mais où l'on remarque un rapport répété et/ou central à l'œuvre d'Arendt. L'étude de cette relation s'est avérée l'une des plus fécondes pour la présente recherche.
  
- [Type 5] *Relation ambivalente à Arendt*
  - ⇒ Description : certains auteurs entretiennent un rapport ambivalent à Arendt. Ils lui font référence par endroit en étant tout à fait en accord avec elle, et à d'autres ils déclarent se positionner en désaccord avec elle. Sont donc soumis ici au commentaire et à la critique les textes appartenant au registre des positionnements mitigés explicites.
  
- [Type 6] *Relation dissonante en opposition à la PPE*
  - ⇒ Description : suivant ce type de relation, Arendt est lue et mobilisée pour contester le bien-fondé de la PPE, telle que l'auteur se la représente au moment où il écrit le texte. Généralement, l'auteur propose alors une autre manière de philosopher avec les enfants qui rejette ou souligne une partie du dispositif pédagogique de base.
  
- [Type 7] *Relation dissonante en opposition à Arendt*
  - ⇒ Description : on remarque un rejet de l'usage des conceptions et des paradigmes épistémologiques arendtiens pour éclairer la PPE ; notamment, à la suite de leur incompatibilité manifeste avec le pragmatisme deweyen.
  
- [Type 8] *Arendt comme support de réflexion*
  - ⇒ Description : trois textes du corpus se rapportent aux écrits de l'autrice comme supports de réflexion dans le cadre d'ateliers ou de cours de philosophie (enfants, adolescents et adultes confondus). Tout d'abord, il s'agit d'un album de jeunesse de la collection « Les Petits Platon » qui propose une forme de traduction pour enfants du contenu des œuvres majeures de la penseuse, ainsi que de sa biographie intellectuelle. Il s'intitule *Le petit théâtre d'Hannah Arendt*. Ensuite, un article écrit par Bernard Benattar relate une expérience de lecture de *Qu'est-ce que la politique ?* avec des adultes dans un contexte

socioprofessionnel visant à interroger « les mots du social », via la problématique – formulée par les participants – des persécutions et discriminations possibles entre les usagers, les travailleurs, les politiques et les administratifs (Benattar, 2003, p. 2). Enfin, la revue *Diotime* relaye en 2019 une pétition adressée au ministère de l'Éducation nationale en France « pour la féminisation du programme des auteurs de philosophie », en faisant remarquer qu'Hannah Arendt est la seule philosophe à y figurer et que c'est déplorable. Le collectif propose une longue liste d'autrices philosophes.

- [Hors cadre]

⇒ Description : Parmi les textes du corpus, deux n'entrent dans aucune des catégories de la typologie. Premièrement, un texte écrit par une commentatrice d'Arendt qui cite Lipman à propos de la polémique autour de la crise dite de « Little Rock » (1957) <sup>1</sup>, mais sans se rapporter à la PPE. Deuxièmement, dans un tout autre registre, un article publié dans la revue *Thinking* (coordonnée par Lipman et Sharp) propose une collection de citations de *La vie de l'esprit*. Des extraits de ce livre sont retranscrits, le uns à la suite des autres, sans commentaires, évoquant la méthode critique de Walter Benjamin. Ces extraits sont ensuite placés en vis-à-vis avec des citations issues de l'œuvre de David Bohm, au sujet de thématiques similaires.

Comme ces deux textes ne peuvent être considérés à proprement parler comme des écrits relatifs à la théorisation de la PPE, ils ne seront pas retenus pour l'analyse. S'agissant du premier, cela est évident : il vise à commenter l'œuvre d'Arendt en elle-même. S'agissant du deuxième, il pourrait y avoir matière à discussion, puisque le choix des extraits cités peut être interprété comme un type de relation à l'œuvre. De plus, ces extraits de *La vie de l'esprit* sont placés en vis-à-vis avec des extraits de texte d'un autre auteur. Les ressemblances et les différences conceptuelles qui sont rendues manifestes par la confrontation des deux collections de citations révèlent ainsi la volonté de problématiser des notions comme « esprit », « idée », « pensée », « soi », « ego », « âme »,

---

<sup>1</sup> Dans le contexte de la déségrégation, une école de l'Arkansas refuse d'intégrer la population Afro-américaine. L'État va faire intervenir l'armée fédérale pour protéger les élèves afro-américains ayant fait la demande d'être scolarisés dans cette école. Je reviendrai ultérieurement sur le jugement que pose Arendt sur cet événement.

« corps », « sentiment », « ressenti »<sup>1</sup>. Cela dit, aucune prise de position par rapport aux conceptions des deux auteurs n'est donnée. Il est seulement possible de remarquer que les citations de Bohm sont placées en deuxième lieu par rapport à celles d'Arendt. Ce fait pourrait faire l'objet d'une interprétation mais ceci n'autorise pas à conclure à un positionnement clair par rapport aux écrits d'Arendt dans le cadre de la théorisation de la PPE. C'est pourquoi ce texte n'a pas été gardé pour l'analyse détaillée.

## 1.2. Classement des textes dans la typologie

Cette section présente le résultat du classement des près de quatre-vingts textes suivant la typologie qui vient d'être présentée ; le résultat final a été produit par **réajustements successifs lors d'allers-retours entre les textes et les catégories de la typologie**. Parmi ces textes, une vingtaine n'est pas retenue pour l'analyse détaillée, parce qu'ils font double-emploi, ne comportent pas une grande exemplarité du type de relation à Arendt comparativement à d'autres textes, ou encore s'éloignent trop du contexte de la PPE à l'école primaire. Cela concerne surtout le Type 1 (la résonance mineure) qui est beaucoup plus fourni que les autres. Par ailleurs, trois textes ont été trouvés lors de phases de recherche ultérieures et n'ont pas pu être incorporés à l'analyse détaillée après coup. Enfin, le classement de certains textes a changé de type en cours d'analyse détaillée. Ceci permet d'introduire le fait que la probabilité d'erreur des données quantitatives présentées ci-dessous n'est donc pas égale à zéro. Cela dit, en tant qu'elles servent de point de départ à l'analyse qualitative et qu'elles ne sont pas considérées comme des résultats de la recherche en elles-mêmes, ceci ne cause pas de réel problème.

<u>Typologie :</u>	<u>Répartition des textes</u>	<u>Textes retenus</u>
[Type 1] <i>Relation mineure résonante</i>	32	20
[Type 2] <i>Relation majeure résonante</i>	12	12
[Type 3] <i>Relation mineure dissonante</i>	12	11
[Type 4] <i>Relation majeure dissonante</i>	7	7
[Type 5] <i>Relation ambivalente à Arendt</i>	6	6
[Type 6] <i>Relation dissonante en opposition à la PPE</i>	3	3
[Type 7] <i>Relation dissonante en opposition à Arendt</i>	3	3

---

<sup>1</sup> Je traduis.

[Type 8] <i>Arendt comme support de réflexion</i>	3	0
[Hors cadre]	2	0
	<b>80</b>	<b>62</b>

Tableau 1 – Classement des textes du corpus de PPE par type de réception de l’œuvre d’Arendt

Il apparaît que le rapport majoritaire à Arendt au sein du corpus des quatre-vingts textes issus de la PPE – environ 69% – est un rapport de résonance, qu’il soit mineur (Type 1) ou majeur (Type 2), alors qu’environ 31% des textes entrent en dissonance (Type 3, 4, 6, 7), de différentes façons (non réflexive, contre/pour la PPE/Arendt). Concernant la relation ambivalente (Type 5), pour obtenir ces pourcentages indicatifs, le choix a été fait de diviser en deux le nombre de textes et de répartir le résultat équitablement de part et d’autre. Les textes du Type 8 (l’œuvre et la pensée d’Arendt comme support de réflexion) et les deux textes « Hors cadre » sont interprétés comme entrant en résonance avec l’œuvre d’Arendt.

### 1.3. Les œuvres et les thématiques arendtiennes citées

En cette fin d’année 2024, une trentaine de livres d’Arendt ont été publiés en français, de son vivant ou à titre posthume. Le tableau ci-dessous montre que, parmi ceux-ci, dix-huit sont cités dans le sous-corpus de la PPE constitué dans le cadre de cette recherche. Nous pouvons remarquer que celui qui est le plus souvent cité est *La crise de la culture*, en particulier le chapitre intitulé « La crise de l’éducation », et qu’il est suivi de *Condition de l’homme moderne* et de *La vie de l’esprit*.

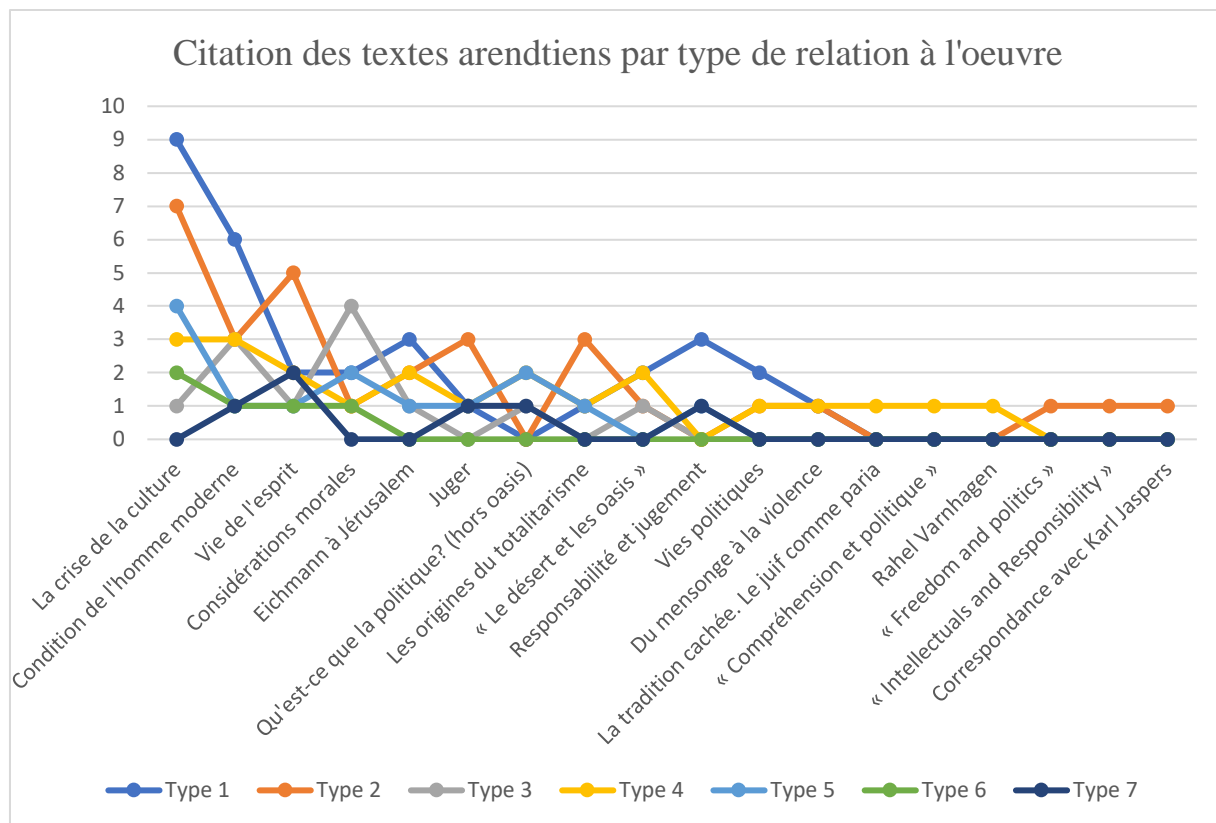


Figure 1 - Œuvres arendtiennes citées dans le corpus de PPE

Le nombre plus ou moins grand de textes du corpus classés dans un type de relation à Arendt augmente, par la force des choses, la diversité des livres arendtiens cités dans le type en question. Les résultats montrent cependant, sans grande surprise, que **les relations majeures à Arendt, qu'elles soient résonnantes (Type 2) ou dissonnantes (Type 4)**, citent le plus grand nombre de livres arendtiens différents. Ce qui confirme *a posteriori* la validité du classement des textes dans la typologie. Cela dit, la relation majeure résonnante rassemble environ douze textes du corpus, alors que la relation majeure dissonnante en rassemble sept. Par conséquent, la relation majeure dissonnante – en tant qu'elle renvoie à une variété des œuvres arendtiennes identique à celle de la relation majeure résonnante, mais qu'elle comporte moins de textes presque pour moitié – attire donc particulièrement l'attention.

D'autres part, ces résultats indiquent les textes mobilisés dans les différents types de relation à l'œuvre. Ce qui est étonnant de prime abord, c'est que les textes qui représentent **la relation de dissonance – en opposition à l'intérêt de se fonder sur Arendt en PPE (Type 7)** – ne citent pas « La crise de l'éducation », contrairement à ce que l'on pourrait croire ; puisque c'est sur ce texte que se fondent généralement les auteurs qui contestent le bien-fondé de la PPE (Type 6). Les auteurs qui contestent le recours à Arendt en PPE se basent plutôt sur

*La vie de l'esprit*, *Condition de l'homme moderne* et *Juger* ; c'est-à-dire, les trois livres qui abordent le plus spécifiquement la question de la pensée critique et autonome. Ces critiques focalisent ainsi l'attention, peut-on dire, sur les endroits de l'œuvre arendtienne où il est question d'éviter d'être « complices des pires choses » en ne prenant pas position (Arendt, 2009, p. 362, quatrième de couverture) ou de chercher à comprendre pourquoi certaines personnes ont soutenu des crimes atroces (Arendt, 2009, p. 91). L'ouvrage *Les origines du totalitarisme* n'est pourtant pas cité, alors qu'au sujet des thématiques mises en exergue dans les textes du Type 7, il représente le premier ouvrage majeur d'Arendt et donne une orientation fondamentale à la pensée de l'autrice jusqu'à sa mort : *penser les remparts – de tout ordre – au totalitarisme, à la suppression de la liberté politique et la superfluité de l'humain*. Il importe toutefois de souligner que les auteurs des textes classés dans ce type de relation citent *Qu'est-ce que la politique ?* et *Responsabilité et jugement*, deux ouvrages rassemblant des textes qui reprennent largement cette thématique de fond.

Ci-après, est présenté un autre aperçu des données à l'origine du graphique :

<u>Date de parution</u>	<u>Textes d'Arendt cités dans le corpus (18)</u>	<u>Type 1</u>	<u>Type 2</u>	<u>Type 3</u>	<u>Type 4</u>	<u>Type 5</u>	<u>Type 6</u>	<u>Type 7</u>	<u>Total</u>
1961	<i>La crise de la culture</i>	9	7	1	3	4	2	0	26
1958	<i>Condition de l'homme moderne</i>	6	3	3	3	1	1	1	18
1981	<i>Vie de l'esprit</i>	2	5	1	2	1	1	2	14
1971	<i>Considérations morales</i>	2	1	4	1	2	1	0	11
1963	<i>Eichmann à Jérusalem</i>	3	2	1	2	1	0	0	9
1982	<i>Juger</i>	1	3	0	1	1	0	1	7
1993	<i>Qu'est-ce que la politique ?</i> (hors oasis)	0	0	1	2	2	0	1	6



1951	<i>Les origines du totalitarisme</i>	1	3	0	1	1	0	0	6
1993	« Le désert et les oasis » (in <i>QP</i> ?)	2	1	1	2	0	0	0	6
2003	<i>Responsabilité et jugement</i>	3	0	0	0	1	0	1	5
1968	<i>Vies politiques</i>	2	1	0	1	0	0	0	4
1972	<i>Du mensonge à la violence</i>	1	1	0	1	0	0	0	3
1932-1948	<i>La tradition cachée. Le Juif comme paria</i>	0	0	0	1	0	0	0	1
1953	« Compréhension et politique »	0	0	0	1	0	0	0	1
1958	<i>Rahel Varnhagen</i>	0	0	0	1	0	0	0	1
1960	« Freedom and politics »	0	1	0	0	0	0	0	1
1967	« Intellectuals and Responsibility »	0	1	0	0	0	0	0	1
1992	<i>Correspondance avec Karl Jaspers</i>	0	1	0	0	0	0	0	1
Nbre de textes différents cités (/18) :		11	13	7	14	9	4	5	121

Tableau 2 – Œuvres arendtiennes citées dans le corpus de PPE

Pour analyser les raisons et les modalités de se référer à Arendt suivant chaque type, le propos a été structuré par thématique. De fait, chaque auteur aborde une ou plusieurs thématiques arendtiennes. Pour se repérer plus facilement dans les sections parfois très condensées qui suivent, le lecteur est invité à prendre connaissance de la liste de ces thématiques, ci-dessous, présentant un aperçu du champ sémantique qui les entoure.

Généralement, **les sections traitent en premier lieu des thématiques les plus citées ou des auteurs qui citent le plus de thématiques différentes.** Par souci de préserver les

particularités et les spécificités de chaque texte dans le processus de généralisation, le choix s'est porté sur le maintien, en parallèle, de l'ordonnement par texte. Se retrouver dans le croisement des thématiques et des textes dans cet ordonnancement n'est pas toujours facile. C'est pourquoi, le lecteur est invité à se familiariser avec les sept thématiques arendtiennes listées ci-dessous et à parcourir rapidement leur champ sémantique, afin de bénéficier de quelques repères dans les raisonnements et réflexions qui suivent. Tous les mots, concepts ou notions de l'œuvre arendtienne listés dans ce tableau ont été repris explicitement dans les textes du sous-corpus de la PPE, d'une manière ou d'une autre et pour différentes raisons.

<u>Thématiques arendtiennes</u>	<u>Champ sémantique</u>
La signification et les limites de la pensée philosophique	question du mal (concept de banalité du mal), question de la violence, <i>consciousness</i> , bien juger, discerner, monde (humain, commun), penser/philosopher, penser/connaître, divertissement ( <i>escapisme</i> ), réalité/vérité, métaphore du désert et des oasis, métaphore du vent de la pensée, métaphore du deux-en-un, métaphore de l'aller visiter, dialogue, penser par métaphores, mentalité élargie (Kant), faculté d'imagination, penser/juger/vouloir (facultés de la vie de l'esprit), pluralité de spectateurs, modalités de la pensée (paraboles, figures et modèles), « être nulle part »/« avoir un sol sous ses pieds », paradoxes
L'action politique	réalité (interpellation de la), pouvoir/force, pluralité d'acteurs, totalitarisme, antisémitisme, superfluité de l'humain, idéologie, compréhension (sens), liberté (de mouvement), privé/public, discrimination/persécution, social/politique, légitimité/légalité, causalité/événementialité, individu/collectif
Transmettre les traditions	crise de l'éducation, responsabilité, conservatisme, reproduction de biais (racisme, naïveté, etc.), transmission/renouvellement

L'autorité éducative	obéissance, conformisme social, domination/soumission, conception de l'enfance et de l'éducation
La natalité	nouveauté, commencement, initiative, spontanéité, liberté, vie/mort
La parole et la narration	singularité, irremplaçabilité, unicité, égalité, différence
Les émotions	passions, affects, fragilités humaines, courage intellectuel, <i>amor mundi</i> , compréhension (sens), sensibilité

Tableau 3 - Thématiques arendtiennes reprises dans le corpus de PPE

## **Chapitre 2 – Parcourir la Philosophie pour enfants avec Arendt** **comme fil d'Ariane**

Ce chapitre présente l'analyse des textes classés par type de relation à l'œuvre d'Arendt. Sept types sont étudiés en détail, dans cet ordre : 1. La résonance mineure, 2. La résonance majeure, 3. La dissonance mineure, 4. La dissonance majeure, 5. La relation ambivalente à Arendt, 6. La contestation de la Philosophie pour enfants (PPE) avec Arendt et 7. La contestation du recours à Arendt en PPE. Il s'agit d'une exploration des Pratiques de la philosophie, avec Hannah Arendt comme fil d'Ariane.

### **2.1. Résonance mineure [type 1]**

Parmi les trente-deux textes du corpus (de 80 textes) classés dans ce type de rapport à Arendt, vingt ont été gardés pour l'analyse détaillée. Comme indiqué précédemment, les douze textes qui ne sont pas retenus font office de doublons, sont moins représentatifs du type de relation à l'œuvre d'Arendt que les autres textes, ou s'éloignent trop du contexte de la PPE à l'école. Le lecteur peut toutefois en prendre connaissance dans l'annexe 1, qui reprend l'ensemble des quatre-vingts textes du corpus.

Concernant les thématiques arendtiennes citées, **l'autrice est majoritairement mobilisée concernant ses propos sur la signification, l'importance et les limites de la philosophie, ainsi que de la faculté de penser au sens large**. Par conséquent, cette thématique parcourt l'ensemble de cette section, qui sera structurée suivant les autres thématiques identifiées, bien qu'il y ait quelques intrusions avec l'ordonnement par auteur et autrice.

#### **2.1.1. Les implications politiques de la pensée philosophique**

Dans ce type de relation à l'œuvre, l'auteur qui cite le plus de thématiques arendtiennes différentes est Christian Budex – dans sa thèse de doctorat intitulée *Éduquer à la fraternité par la pratique de la philosophie à l'école (primaire et collège) : enjeux et conditions de possibilités* (2020). Budex est mon ancien collègue, alors que j'étais inscrite depuis un an en thèse, mais la diversité des thématiques ne vient pas de moi. J'étais encore trop peu avancée dans la recherche. Commençons, dès lors, par lire ce qu'il écrit à propos de l'accès universel à la pensée, mais aussi des rapports entre l'éducation philosophique et l'éducation à la citoyenneté démocratique :

La célèbre allégorie de la caverne constitue (...) un éloge universel pour une éducation philosophique, quand bien même elle était réservée à une élite (Platon, 1950, p. 1101). Il faut peut-être parfois distinguer les idées des philosophes de l'effet que produit le

« philosopher ». Inviter au développement de l'esprit critique et du jugement par l'exercice d'une raison soumise à la seule exigence de la vérité, lutter contre les préjugés de l'opinion irréfléchie par la pratique du dialogue philosophique, prôner l'adhésion à une idée d'après le principe du meilleur argument, n'est-ce pas poser les bases d'une éducation à la citoyenneté démocratique ? L'exercice d'une pratique philosophique en première personne, de Platon à Kant, est une propédeutique à l'émancipation des consciences. « *Sapere aude !* Aie le courage de te servir de ton *propre* entendement. Voilà la devise des Lumières » (Kant, 1991, p. 43). Kant, dans ce même texte, rappelle à quel point une structure politique digne de ce nom nécessite un espace public d'expression de la pensée individuelle et collective. La pratique de la philosophie recèle, dans son exercice même, les germes de l'autonomie de jugement nécessaire à la participation d'un citoyen à la vie de la cité. Elle a donc toute sa place dans un cursus d'éducation en démocratie (Arendt, 1997 ; Nussbaum, 2011) (Budex, 2020, p. 206) <sup>1</sup>.

Nous voici éclairés d'entrée de jeu sur l'un des enjeux centraux de la PPE : éduquer à la citoyenneté démocratique. L'auteur traite dans ce texte de ce qu'il nomme le « lien originel entre dialogue philosophique, éthique et citoyenneté » (Budex, 2020, p. 206), tout en montrant le **décalage possible entre « les idées des philosophes » et « l'effet que produit le "philosopher" »**. Apparaît ainsi l'un des nœuds constitutifs de la PPE : la pratique du philosopher inclurait, en elle-même, « les germes de l'autonomie de jugement nécessaire à la participation d'un citoyen à la vie de la cité », bien qu'il n'y ait **pas de relation de causalité entre la pratique de la philosophie et la citoyenneté démocratique**.

Cette limite de la philosophie a été adressée à ses représentants dans le cadre de critiques externes, mais également internes. Arendt, en tant que philosophe, est l'une des porte-paroles de la critique interne. C'est, selon mon interprétation, à ce titre qu'elle est ici citée. Le décalage entre ce que déclarent faire les philosophes (s'émanciper et émanciper tous les êtres humains de l'enfermement dans « la caverne ») et ce qu'ils font concrètement, en parlant ici de Platon (demeurer dans une « tour d'ivoire » en dehors du monde), constitue l'une des raisons d'être de la PPE. Le courant didactique et pédagogique rejoint en cela l'appel de Kant – « ose penser ! » et exprimer tes idées –, en qualité d'observateur extérieur qu'il était de la Révolution française, mais néanmoins réjoui par l'avancement des lumières de la raison (Kant, 1985, p. 497-505).

Marie Coasne-Khawrin cite aussi la critique arendtienne de la philosophie, tout en nuances, notamment via la reprise de l'expression kantienne de « penseurs professionnels »

---

<sup>1</sup> Budex se base sur « La crise de l'éducation » (Arendt, 2018, p. 228).

(Arendt, 1996, p. 40). Il s'agit de montrer en quoi l'oubli, par les philosophes, de leur prise de distance vis-à-vis des affaires humaines propre à leur activité, les rend en réalité inaptes à penser les actions politiques pour elles-mêmes (Coasne-Khawrin, 2023c, p. 3). Leur inévitable retrait du monde pour se placer en dehors des préoccupations quotidiennes – qui dans les faits interrompent leur activité de penseur – est la « distance minimale » de la pensée (Coasne-Khawrin, 2023c, p. 4). L'enjeu est alors, pour Coasne, de **trouver une juste distance vis-à-vis de l'objet de pensée philosophique, qui ne soit pas excessive**. De telle sorte que soit prise en compte la préconisation que fait Aristote « aux philosophes de ne pas vouloir jouer les rois dans le monde de la politique » (Arendt, 1974, p. 317).

Revenons à Budex qui, se basant plus loin dans sa thèse sur *La crise de la culture*, rejoint à nouveau les préoccupations d'Arendt, mais dans un autre registre thématique. Il se réfère aux difficultés qui apparaissent lorsque l'on veut éduquer à/par la pensée sans pouvoir se fonder aveuglément sur les traditions. Ce qui, paradoxalement, constitue une perte (celle d'une stabilité) autant qu'un gain (celui d'une plus grande liberté). De cette manière, est mise en évidence l'épineuse **question de comprendre pourquoi il est possible d'enseigner sans éduquer, mais impossible d'éduquer sans enseigner**<sup>1</sup>. Soulignée par Arendt, Budex relève ainsi l'importance en tant qu'éducateur de se sentir responsable de la « transmission des acquis historiques, politiques et philosophiques qui s'effectue par la médiation de l'éducation, au sens large » (Budex, 2020, p. 57). Cela lui permet de poser, sous un nouvel éclairage, la question : **que signifie, au fond, éduquer ? Pourquoi et comment éduque-t-on les enfants ?**

Dans ses recherches à ce sujet, Budex soutient l'importance des courants de la PPE pour promouvoir une éducation à la fraternité, notamment par l'identification du développement de vertus comme le tact dans la discussion<sup>2</sup>. Il ne reviendra pas, avec Arendt, sur le problème de l'articulation conflictuelle de l'ancien (les connaissances préservées par les traditions) et du nouveau (les enfants). La résonance avec Arendt est dès lors mineure, puisque Budex en reste là avec son œuvre concernant la question de l'éducation à la pensée et ses implications politiques.

---

<sup>1</sup> Sur cette distinction entre éduquer et enseigner, qui peut aussi se recouper avec la distinction entre enseigner et instruire (enseigner et éduquer devenant alors synonyme), voir « Le maître émancipateur Ann Margaret Sharp, au carrefour de la philosophie de l'éducation et de la formation des enseignants » de Stefano Oliverio (Gregory & Laverty, 2023, p. 123).

<sup>2</sup> Pour plus d'informations, voir Budex, C. (2020). *Éduquer à la fraternité par la pratique de la philosophie à l'école (primaire et collège). Enjeux et conditions de possibilités* [Sciences de l'éducation]. Nantes Université.

Cela dit, il ouvre encore une autre voie en PPE via Arendt – conjointement à Nussbaum (2011) – concernant « **la place décisive des affects en politique** » (Budex, 2020, p. 14), ainsi que le rôle « **des émotions ou encore des passions** » pour la pensée (Budex, 2020, p. 40). Mais, sans étayer ces différentes thématiques avec notre autrice, ni expliciter leurs recoupements, je remarque que des dissonances potentielles sont habilement évitées. Par exemple, concernant l’approfondissement des liens entre l’abstrait (la pensée) et le concret (le réel), qui varient suivant les philosophies de Platon, Kant et Arendt, pourtant citées sans distinctions par Budex.

Marie Agostini – sur la base de sa lecture de Montaigne – fait un pas de plus avec Arendt concernant **la question de la transmission de valeurs aux enfants**. Ceci en reconnaissant la relativité de tout engagement éthique. Elle souligne de la sorte **les limites de la prétention à la validité universelle et absolue d’un choix particulier dans le domaine de l’éthique** : « Si le choix est l’expression d’un individu libre alors il ne peut valoir que pour l’individu qui l’a fait : car il exprime à un instant “t” ses valeurs, ses engagements, ses ambitions et ceux de nulle autre » (Agostini, 2010, p. 53). L’autrice soutient ainsi qu’il faut se prémunir de vouloir réaliser un « ordre de la morale universelle sur terre » (volonté à l’origine du III<sup>e</sup> Reich, de l’URSS...). Pour ce faire, il s’agit d’éduquer les enfants au **questionnement éthique en rapport avec leurs actions individuelles et collectives** (Agostini, 2010, p. 54). De la sorte, préconise Agostini, les éducateurs placent toutes les chances de leur côté pour que des citoyens comme le fonctionnaire nazi Adolf Eichmann ne puissent pas obtenir de latitudes dans l’action, faute des conditions mondaines appropriées pour ce faire ; c’est-à-dire en termes arendtiens pour apparaître dans l’espace public. Dans cette optique, les personnes responsables de l’éducation des enfants endiguent autant que possible l’apparition de phénomènes comme celui qu’il est possible de désigner avec le concept de « banalité du mal » (Agostini, 2010, p. 10). Concept ayant émergé spontanément dans l’esprit d’Arendt alors qu’elle discutait du procès d’Eichmann (1961-1962) avec son époux.

La **banalité du mal**, « cette expression si forte mais dont le sens a été utilisé avant même d’avoir été compris » (Revault d’Allonnes, 1995, p. 20), ne signifie pas que le mal radical qui a été commis est « anodin », mais plutôt qu’il est devenu « ordinaire ». Arendt prend ainsi « à rebours la pensée traditionnelle (littéraire, théologique, philosophique) sur le problème du mal » : ni démon diabolique, ni sombres motifs shakespeariens, ni non plus de la stupidité, mais le constat d’un « manque de profondeur évident » (Revault d’Allonnes, 1995, p. 22), d’« un manque de pensée », d’une médiocrité, d’une répétition de clichés déconnectés du réel . Ce

**« mal absolu » procède de l'hypothèse que « tout est possible », y compris le fait que « les hommes sont superflus »** (Revault d'Allonnes, 1995, p. 23).

Dans ce sillage, la lecture que fait Agostini du livre *Le système totalitaire* d'Arendt lui permet de montrer en quoi les désaccords intersubjectifs constituent un point d'attention spécifique à avoir à l'esprit durant un atelier de philosophie. Sans les désaccords, la démocratie et les libertés individuelles qui lui donnent consistance n'auraient aucun sens. L'objectif délicat à atteindre, selon l'autrice, consiste à **montrer que la pluralité et la conflictualité des points de vue sont la condition de l'action politique, mais sans perdre, au passage, la valorisation d'une construction en commun de visées utopiques et idéales** (Agostini, 2010, p. 159). Dire qu'il faut être capables de déconstruire les liens théoriques entre « la réalité et la vérité, entre l'ordre social et la justice, entre légitimité et légalité » – afin de construire un rempart contre l'oppression et la barbarie – ne signifie pas pour autant réfuter l'importance de l'acte de raisonner et le partage d'idéaux communs, soutient Agostini s'appuyant sur Arendt.

Manifestement, Agostini est préoccupée par ce paradoxe entre la philosophie et l'action politique dans la mesure où elle se demande, à l'instar de Budex, comment éduquer à l'éthique. Pour répondre, elle trouve des ressources théoriques dans le pragmatisme deweyen – qui inspire également et largement Lipman et Sharp en offrant des repères conséquentialistes pour l'action (comme le raisonnement fondé sur les liens parties-tout) –, mais aussi dans les écrits de Montaigne. La **question de la liberté** est centrale et, surtout, celle de la relation qu'il entretient avec les différentes définitions qu'il en donne, toujours situées et susceptibles d'être réinterrogées. Chez Agostini, Arendt vient donc l'aider à problématiser et à argumenter en faveur de la raison, mais ne lui apporte cependant pas d'éléments de réponse au sujet de comment éduquer à l'éthique. **Arendt ne lui offre que l'énigme du paradoxe d'une humanité inapte à l'utopie du fait de sa condition de pluralité, et pourtant tournée vers elle dans une folle et indispensable espérance.**

C'est avec Vincent Trovato que se fait jour **une première formulation de la conception de l'éducation philosophique à la citoyenneté véhiculée par la PPE sur la base d'Arendt**, tout d'abord en se démarquant des conceptions contraires : « Il s'agira finalement moins de philosophie comme histoire des doctrines ou pratique rhétorique que de philosopher comme action de questionnement et de quête de vérité, selon la distinction d'Hannah Arendt » (Trovato, 2004, p. 33). Citant *Considérations morales*, Trovato relève de cette manière la conception arendtienne de la pensée « dans son aspect non cognitif, non spécialisé, en tant que besoin



naturel de la vie humaine », qui entre dans le domaine de l'éducation parce qu'elle a besoin d'être stimulée, poussée, réveillée. Bien qu'elle soit « une faculté présente chez tout le monde », il est, en effet, possible qu'elle reste endormie, constate Trovato à l'instar de l'autrice (Arendt, 1996, p. 70)(Arendt, 1996, p. 55).

Via la figure de « Socrate le taon », l'auteur se base sur le texte arendtien (Arendt, 1996, p. 48) pour montrer que, s'il existe quelque chose comme une éducation philosophique, c'est de manière inductive que nous pouvons comprendre comment elle opère ; bien qu'il soit possible de justifier cette éducation de manière déductive, s'inspirant par exemple du « modèle d'une société capable d'abstraire le questionnement philosophique de la vie quotidienne », comme c'était apparemment le cas de la Grèce antique (Trovato, 2004, p. 29). Dans cette optique, la philosophie est une « pratique de la vie quotidienne », pour reprendre les mots de Plutarque au sujet de Socrate (Plutarque, 1987, 26,796d) (Trovato, 2004, p. 34).

Remarquons que, jusqu'à présent suivant nos différents auteurs, philosopher oralement par le dialogue collectif ne signifie pas seulement, ni directement, se familiariser avec des doctrines, ni appliquer une rigueur formaliste s'inspirant de la démarche scientifique ; à l'instar, par exemple, de l'éducation cognitive, qui apparaît dès la fin du XX<sup>e</sup> siècle. **Peu de mots permettent en réalité de communiquer par l'affirmative cette expérience relative à « l'examen des vertus, des valeurs et des concepts » par l'exercice de la pensée** (Trovato, 2004, p. 52). C'est, semblerait-il, la raison pour laquelle Trovato puise chez Arendt « **la métaphore du vent de la pensée** ». Il ne sera d'ailleurs pas le seul à le faire en PPE, même si ce ne sera pas toujours pour les mêmes raisons ou de la même manière (voir *infra*, Vansieleghem, ou encore Cosentino et Oliverio).

**La pensée en acte en train de se faire (*thinking*) est un mouvement continu qui ne prend rien pour acquis, qui défait ce qui venait d'être fait pour le refaire continuellement** (à ce propos, Arendt cite l'histoire de Pénélope qui détisse la nuit ce qu'elle avait tissé le jour (Arendt, 1981, p. 121, 1996, p. 37)). Loin d'adjoindre à ce processus la connotation négative de l'adage *verba volant, scripta manent* – les paroles s'en vont, l'écrit reste –, il s'agit plutôt de valoriser la spécificité du processus qualifié ici d'aérien, voire de tempétueux, bien qu'il ne génère aucun danger réel tant qu'il ne prétend pas fournir des normes et des connaissances pour l'action. En ce sens, la pensée a « un effet minant, destructeur, sur tous les critères établis, les valeurs et mesures du bien et du mal ; en bref, sur ces coutumes et règles de conduite dont on traite en morale et en éthique », retranscrit Trovato (Arendt, 1996, p. 51; Trovato, 2004, p. 52).

Quelques pages plus loin, Trovato écrit que cette activité invisible (ce vent de la pensée) devient cependant apparente pour les autres au travers de **la qualité des jugements énoncés**

par une personne, car le jugement « réalise la pensée, il la rend manifeste au monde apparent » (Trovato, 2004, p. 56). En effet, lorsque ce jugement n'est pas uniquement le résultat d'un processus logique de subsomption d'un cas particulier sous une règle générale (Arendt, 1996, p. 72), alors il est possible de dire qu'il est le résultat du « jaillissement » d'une pensée (Trovato, 2004, p. 57). Dès lors, **il s'agit d'éduquer à une « pensée de niveau supérieur » – comprise traditionnellement en PPE comme la fusion de « la pensée critique, la pensée créative et la pensée attentionnée »** – au travers d'un enseignement ciblant la faculté de juger, soutient ainsi Trovato avec Arendt (Trovato, 2004, p. 56). La faculté de penser ne peut concrètement faire l'objet d'un enseignement direct parce que penser – philosophiquement, poétiquement, *etc.* – ne s'apprend pas via une transmission allant de l'enseignant vers l'élève, puisqu'il s'agit d'une activité invisible fondée sur les conditions d'une autonomie. Toutefois, il est possible pour les enseignants de **se focaliser sur la faculté de juger**, en vue d'apprendre à poser de meilleurs jugements, dès lors que ceux-ci apparaissent dans un espace partagé commun.

### **2.1.2. La relation éducative et la transmission : distinguer penser et connaître**

Au sujet de la délicate articulation de la pensée philosophique et de l'éducation à la citoyenneté, Bartoli, Auriac-Slusarczyk et Younès – dans leur article intitulé « Mise en évidence de traces moralisatrices : emplois pronominaux et déontiques » – traitent de « l'intégrité intellectuelle des enseignants qui pratiquent » l'animation d'ateliers de philosophie à partir de la question de la transmission (Bartoli *et al.*, 2020, p. 386). Ils identifient des tensions morales pouvant apparaître durant la discussion et devenir **problématiques si les personnes responsables de l'animation ne sont pas suffisamment préparées et conscientes de leur présupposés moraux**. La problématique repose sur le fait de lier, ou non, la philosophie (« l'activité de penser ») et la morale (« l'activité de faire »).

Selon les auteurs, la philosophie pratique porte, avant tout et avec méthode, sur **la clarification collective des « embarras »** qui sont expérimentés, en saisissant l'apparition de « divergences » comme opportunités pour discuter, mais tout en ayant en vue le « souhait de vivre bien ». De la sorte, via la question de l'importance des désaccords et la manière de les mettre à profit, une similitude entre leur reprise d'Arendt et celle de Marie Agostini, mentionnée précédemment, se fait jour. Les deux textes s'appuient sur l'œuvre arendtienne pour problématiser les fins et les moyens d'une éducation à la citoyenneté démocratique, donc d'une transmission de valeurs traditionnelles via le philosophe.

Pour résoudre cette difficulté, il importe, expliquent les auteurs, de **distinguer « éthique et morale »**, afin de réfuter la pertinence de « l'association de la morale et de la philosophie

proposée par les nouveaux textes ministériels » (Bartoli, 2019, p. 70). L'œuvre d'Arendt est alors mobilisée pour souligner le danger de nier cette distinction, qui s'apparente à celle qui vient d'être citée avec Trovato entre penser et connaître<sup>1</sup>. Cette distinction permet de mieux comprendre les enjeux de la pratique de la philosophie, notamment celui d'une **co-construction de la responsabilité fondée sur l'activité de la pensée**, et pas seulement sur la connaissance des valeurs morales. Détaillant avec Roger-Pol Droit, les auteurs postulent que la « morale serait du côté des normes héritées, l'éthique du côté des normes en construction (Droit, 2009, p. 20) » (Bartoli et al., 2020, p. 387).

La difficulté, comme l'évoquait Budex, écrivent les auteurs en citant Arendt, consiste à adopter une perspective éthique sans « nier la nécessité de la transmission des traditions (Arendt, 1954/1972, 1958/1961) » : « il convient d'envisager {avec Roger-Pol Droit, cité à nouveau directement à la suite d'Arendt, pour prolonger,} que "la tâche nouvelle de l'éthique est en quelque sorte d'organiser la vie commune des différentes morales" » (Bartoli et al., 2020, p. 387). De la sorte, **il serait possible – au sein d'un société cosmopolite – d'éviter l'écueil de « défendre un système de valeur contre un autre »** (Bartoli et al., 2020, p. 387). Plutôt que de juger du bien ou du mal pour viser le « bien », le philosophe viserait alors à « questionner la banalité du monde » (Droit, 2009, p. 30) (Bartoli et al., 2020, p. 388), via la suspension du jugement immédiat (*epochè*) sur les faits et gestes des autres personnes, sur les événements historiques, *etc.*

Auriac-Slusarczyk et Colletta – en introduisant l'ouvrage collectif qu'ils coordonnent, intitulé *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte* – citent la philosophe et politologue Hannah Arendt à leur tour pour **problématiser et mettre en garde vis-à-vis de la sous-estimation de l'importance des choix didactiques et/ou pédagogiques**. Selon les auteurs, aucun des choix liés à l'oral et à l'écrit à l'école n'est innocent depuis l'instauration de l'obligation scolaire, c'est-à-dire depuis environ 175 ans (Auriac-Slusarczyk & Colletta, 2015, p. 15). **Des choix fondés sur un amalgame de ce que signifie connaître et penser dévalent la pertinence d'un accompagnement visant à se former par la réflexion philosophique**. Se concentrer sur les connaissances uniquement et décréter que la pensée suivra est en réalité un « court-circuitage de la pensée », rappellent-ils (Auriac-Slusarczyk & Colletta, 2015, p. 15). Pour aller en ce sens, à la suite d'Arendt, nos auteurs citent également Piaget, mais tout en

---

<sup>1</sup> Les « philosophes n'ont pas manqué de découvrir bon nombre de choses bien connaissables, à savoir l'ensemble des lois et axiomes d'une pensée rigoureuse et les différentes théories du savoir, ils ont eux-mêmes très vite estompé la distinction entre pensée et savoir » .

témoignant d'une distance critique, puisqu'ils précisent bien qu'il s'agit d'un « autre contexte historique ». De la sorte, aucune dissonance non réflexive n'apparaît.

Cela dit, à la question de savoir si ce texte ouvre de nouvelles perspectives pertinentes et fécondes sur les modalités d'un philosophe avec des enfants au prisme de l'œuvre arendtienne, la réponse est plutôt non, bien que la reprise de l'énumération arendtienne des dangers relatifs à une absence de pensée fasse toujours son bel effet épouvantail (totalitarisme, acosmisme, esseulement, superficialité de l'humain, *etc.*), nous rappelant ardemment de ne pas aller cultiver ces champs-là et de nous prémunir de leur propagation. À défaut de parler du *comment* penser avec Arendt, nous passons à nouveau à travers les portes bien connues du *pourquoi* penser avec Arendt. À ce titre, Edwige Chirouter mentionne que, même « sur-utilisée depuis H. Arendt », l'expression « crise de l'éducation » reste d'actualité (Chirouter, 2017, p. 1). Contre l'endormissement ou le découragement, la pensée et le style d'Arendt nous maintiennent en éveil et engagés.

Toujours à propos de cette différence entre penser et connaître, placée en vis-à-vis du problème de la transmission des connaissances en contexte scolaire et du développement d'une appréciation libre et autonome des cultures traditionnelles, propre au questionnement philosophique, Arendt est également citée par Fournel, Simon, Lagrange-Lanaspre et Coletta. Dans le texte introductif de la troisième partie de leur ouvrage *Philosopher avec les enfants. Fabriquer de l'apprendre. Fabrique du savoir* (2020), les auteurs rappellent que « **sans une tradition, une filiation, une transmission humaine de ce qui est découvert, l'humanité ne progresserait guère** ». Il s'agit bien, pourtant, de « comprendre comment la pensée humaine advient » (Fournel *et al.*, 2020, p. 350) ; c'est-à-dire, **comment se déclenchent et s'enclenchent les diverses modalités de prise de recul et de déconstruction par la pensée sans nécessairement tout démolir, mais en rejetant les éléments devenus caducs**.

Le texte rend compte du double enjeu de cette problématique – qu'il est possible de qualifier de *typiquement arendtienne* –, pour les participants à l'atelier et pour les personnes responsables de l'animation (enseignant, chercheurs, *etc.*). Concernant ces dernières, tout d'abord, ils s'agit de se poser les questions suivantes : « de qui s'inspirer ? De Matthew Lipman, fondateur, inventeur, de Michel Tozzi, didacticien ? Qui suivre ? Et pourquoi ? Sonder les représentations sur cet aspect éclaire sur la manière », expérimentent-ils (Fournel *et al.*, 2020, p. 350). À propos, ensuite, des participants à l'atelier, leurs problématiques portent sur leur constance, leur influençabilité durant l'activité, sur la potentielle dimension civique et morale, sur l'emprunt d'idées à d'autres personnes (contemporaines ou non), la reprise, le détournement,

l'écart, la marge, *etc.* Les résultats de recherche montrent clairement que ce double enjeu parcourt l'œuvre d'Hannah Arendt.

Dans cet esprit d'**équilibrer la transmission de contenus socioculturels, par définition hétéronomes vis-à-vis des élèves, et l'invitation à l'autonomie de la pensée**, Jacques Le Montagner cite également Arendt. Elle lui permet de conforter son choix d'une certaine transparence envers ses élèves, concernant la question de savoir d'où il parle en tant qu'être humain exerçant le rôle d'accompagnateur dans leurs apprentissages, autrement dit en tant que représentant du monde commun, qui leur préexiste :

Sans verser dans le prosélytisme ou l'endoctrinement, il ne nous semble pas possible d'accompagner sans dévoiler ce qui nous construit et ce qui nous engage. Le voudrait-on (et certains s'y essaient en tentant de poser une ligne de démarcation entre contenus à transmettre et système de valeurs auxquels ils adhèrent), qu'on se contredirait, découvrant dans cette attitude particulière, ce qui précisément nous fonde. Partir des élèves et les prendre "tels qu'ils sont", c'est donc aussi se montrer tel qu'on est, et la proximité alors intègre dans le même temps la juste distance à garder, ce à quoi sont souvent très sensibles les élèves et qui, paradoxalement, peut se révéler être un argument didactique pour dynamiser le cours (Le Montagner, 2017, p. 240).

À la lecture de cet extrait, la question que soulevait Coasne me revient, mais sous une nouvelle forme, documentée par Arendt, que voici : **quelle est la juste distance du moi pensant, pour qu'il soit libre de parcourir les grands espaces spéculatifs, sans pour autant se déconnecter du monde humain que nous avons en commun et de ses conditions ?** Le Montagner semble indiquer que la juste distance se trouve, paradoxalement, par la reconnaissance et l'assurance d'une proximité relationnelle fondée sur un dévoilement de soi aux élèves, les autorisant dès lors à s'engager dans leurs propres quêtes de vérité et de signification. Le côté duquel penche ici la balance théorique est donc clairement indiqué : **ne faisant pas fi des traditions, la PPE s'inscrit dans l'héritage kantien qui préconise de chercher à penser et connaître par et pour soi-même.**

### **2.1.3. Des oasis pour reprendre son souffle : les conditions d'initiative d'une parole vraie**

L'atelier de philosophie revêt ainsi un statut particulier au sein des activités éducatives, qu'il peut être éclairant de désigner par la métaphore arendtienne des oasis. C'est ce que propose de faire Isabelle Jaspers dans son article « Citoyenneté et délibération comme processus émancipateur chez Matthew Lipman et Amartya Sen ». Jaspers se réfère à la métaphore des

oasis pour parler des « **lieux privilégiés où l'être humain peut se ressourcer, à l'abri du bruit et de la fureur du monde et reprendre son souffle** » (Jespers, 2014, p. 142). Edwige Chirouter, Matthieu Gagnon et Olivier Michaud mentionnent également cette métaphore pour présenter l'un des enjeux de la PPE : celui d'**interroger « les conditions même d'une éducation émancipatrice** <sup>1</sup> dans un monde en crise et en proie aux menaces du dogmatisme, de l'extrémisme et du relativisme ». Dans les actes de leur symposium au Congrès Acfas de mai 2023, les auteurs invitent de la sorte à réfléchir à ce que pourrait être « une "oasis de pensée" (...), un lieu et un temps de développement de l'esprit critique, de la coopération intellectuelle et de l'acceptation de sa vulnérabilité pour entrer en résonance avec soi et le monde (Chirouter, 2022) » (Gagnon, Chirouter & Michaud, 2024).

L'objectif d'une éducation émancipatrice requiert des espaces « privilégiés » où il est possible de **prendre la parole suivant une modalité particulière qui, en même temps, capabilise et requiert l'honnêteté intellectuelle et l'authenticité lorsque l'on se présente aux autres**. Comme l'écrit Pierre Laurendeau, s'engager dans des activités orales collectives – dont fait partie l'atelier de philosophie –,

implique un investissement de soi dans le rapport à l'autre, rapport qui n'est pas toujours facile, mais qui semble essentiel. Hannah Arendt, philosophe du XX<sup>e</sup> siècle, a écrit à ce propos : « Nous humanisons ce qui se passe dans le monde en nous en parlant, et, dans ce parler, nous apprenons à être humains » (Arendt, 1993, p. 63) (Laurendeau, 2014, p. 75).

L'œuvre d'Arendt peut ainsi être convoquée comme ressource pour penser le rôle de la parole – notamment sous la forme de **la narration** (Jespers, 2014, p. 142) –, en ce qu'elle représente une des dimensions centrales de la PPE. Cette modalité de la parole permet d'affronter, de canaliser et d'endiguer les violences de différentes natures dans lesquelles nous pouvons être empêtrés au quotidien.

Dans l'un de ses articles, Karin Murriss mobilise à son tour Arendt à ce sujet, en soulevant l'importance du **caractère singulier et contextualisé de chaque parole prononcée**. Une résonance avec Arendt est constatée, bien que mineure. Murriss cherche à conceptualiser une forme de narrativité – à partir des supports d'animation qui sont choisis et d'une conscience de l'imprévisibilité des résultats finaux de l'enquête philosophique – qui n'enferme pas l'enfant

---

<sup>1</sup> Il importe de préciser, puisqu'une partie des auteurs en question sont québécois, que ce mot est connoté négativement outre-Atlantique et donc problématique, du fait de son usage dans les politiques d'assimilation des populations autochtones.

dans un modèle d'« enfant philosophe idéal ». Selon Murriss, les romans de Lipman ne sont pas exempts de ce risque d'enfermer les enfants dans une conception trop restreinte de leur rôle et, donc, de limiter leurs potentialités d'engagement dans l'activité.

En se penchant sur la question de l'intertextualité – ce qui se joue entre le texte, le contexte, les enfants et la personne responsable de l'animation, *etc.* –, Murriss se réfère entre autres à Arendt pour étayer son raisonnement et affûter son argumentaire. Un des chemins qu'elle emprunte, pour ce faire, s'appuie sur la singularité de chaque personne : « **Chaque individu est unique, selon Arendt, non pas par son essence, ses caractéristiques ou ses qualités (il ne s'agit donc pas d'une question d'identité), mais par son irremplaçabilité** » (Murriss, 2015, p. 11). Ainsi se définit la personne (*persona*) chez Arendt, comme l'écrit Jerome Kohn. Non comme « la personne politique » au sens des Romains, « par opposition au "membre de l'espèce humaine", mais au sens métaphorique qui lui est propre de quelqu'un qui est "identifiable" sans être "définissable", c'est-à-dire {selon} une *cécité* unique qui persiste à travers les masques échangeables que l'acteur arbore pour jouer son rôle sur "le grand théâtre du monde" » .

La pensée arendtienne est ainsi mobilisée pour montrer que la narration varie selon la personne qui parle ; non pas parce que son ou ses identité(s) s'exprime(nt) à travers elle, mais parce que ce qui apparaît est unique, tout en échappant à la conscience de soi de celui ou celle qui apparaît. L'unicité « de l'acteur dépourvu de soi » « n'apparaît qu'aux autres comme sa face intérieure, invisible, audible » (Kohn, 2009, p. 35). Ceci permet à Murriss de **montrer une limite des romans lipmaniens : celle d'atténuer les effets de l'intertextualité, par la forme même du discours utilisée dans les romans**. En sous-estimant l'importance et la stimulation de l'ouverture à l'intertextualité, les romans de Lipman, soutient Murriss, limitent la portée de l'activité de penser pour et par la pluralité des participants. Elle cible, par la suite, deux albums de jeunesse ne rencontrant pas, selon elle, ces limitations : *The Three Pigs* (2001) de David Weisner et *Voices in the Park* (1998) d'Anthony Browne. Cette prise de position soutenue par Murriss dans son article implique, par ailleurs, que les personnes responsables de l'animation aient suivi un curriculum approfondi de philosophie avant d'animer des ateliers avec les enfants. Question pour laquelle je reconnais ne pas avoir de réponse tranchée.

Faisant également signe vers les zones d'impensés se situant dans les interstices entre les différents éléments en jeu durant un atelier de philosophie, David Kennedy et Walter Kohan proposent de mettre en perspective la question de la parole – du dicible et de l'indicible – à l'aide de **la spécificité de l'enfance**, que cerne précisément le concept arendtien de natalité.

Montrant que l'une des originalités de Lipman est d'avoir ouvert la philosophie de l'éducation à une nouvelle compréhension des capacités des enfants – à laquelle les théories traditionnelles de l'école n'avaient pas accès – les auteurs proposent de poursuivre le chemin ouvert par Lipman, en puisant des ressources dans les philosophies de Lyotard, Deleuze et Agamben. L'objectif consiste à **repenser l'enfance dans la perspective de la *Philosophy for Children (P4C)***.

L'ambition de Kennedy et Kohan est de montrer qu'il est cohérent de s'inspirer de la psychanalyse et de la phénoménologie en *P4C*, bien que Lipman soit plutôt influencé par le pragmatisme et la philosophie analytique et qu'il n'ait, de ce fait, pas vraiment exploré ce champ de recherche. En se fondant sur une approche dialogique et une reprise de **la figure controversée de Socrate**, Lipman montre pourtant, selon nos auteurs, que son programme n'est pas incompatible avec les paradigmes de la psychanalyse et de la phénoménologie. En particulier, lorsque le cofondateur de la *P4C* vise à thématiser « les intersections de la philosophie, de l'enfance et de l'éducation » (Kennedy & Kohan, 2016, p. 50). Bien que cela implique, pour un bien soutiennent les auteurs, de s'éloigner légèrement de la formulation initiale de la *P4C* et de déformer quelque peu les théories lipmaniennes.

Dans cette perspective, les deux auteurs commencent par **interroger la conception de l'enfance comme manque** ; c'est-à-dire, comme ce qui disparaît au stade adulte, comme ce qui est pensé sous la forme d'une négativité. Selon eux, le problème de cette conception est qu'elle instaure un **rapport de domination des adultes sur les enfants**. Alors que Lipman ouvre ce questionnement, les auteurs identifient, cependant, une fragilité dans sa théorie. Bien qu'il donne un contenu positif à la vision de l'enfance et, ainsi, ouvre un espace éducatif fondé sur le dialogue enfant-adulte, Lipman ne développe pas suffisamment une conception de l'enfance suivant une forme affirmative. À nouveau, selon eux, cela pourrait s'expliquer par l'absence d'intérêt de Lipman pour la psychanalyse et la phénoménologie, qui permettraient de réinterroger de façon approfondie les rapports entre enfance, philosophie et éducation.

Pour ce faire, les auteurs se basent sur une conception du temps, qui n'est pas celle de la continuité par gradation (*chronos*) – avec des stades qui doivent nécessairement avoir lieu "avant" et "après" sans pouvoir être intervertis –, mais plutôt celle de *kairos*, le temps de l'instant opportun et du ressenti. Cela leur permet de déconstruire la dichotomie courante enfant/adulte et de mieux comprendre l'intensité, le flux de l'expérience particulier relatif au temps de l'enfance. Avec Deleuze, Lyotard et Agamben, **les auteurs développent ainsi une autre conception de l'enfant que celle soumise à « l'hégémonie de chronos »** (Kennedy & Kohan, 2016, p. 50). L'enjeu est de parvenir à comprendre ce vécu via la thématisation de lignes



de fuite qui ne peuvent se figer dans des codes ou des catégories. Cette compréhension est jugée indispensable pour qu'il soit possible d'**articuler l'expérience de la philosophie à l'enfance et l'expérience de l'enfance à la philosophie**, cette dernière étant comprise comme une activité fondamentale à la vie de l'esprit. Il s'agit pour les auteurs de montrer comment cette articulation est transformative de part et d'autre.

La place et le rôle de l'œuvre d'Arendt restent mineurs. Ce qui n'atténue cependant pas sa position centrale dans l'article. En effet, sa conception de la natalité permet de souligner un point commun entre les différents auteurs que citent Kennedy et Kohan : **l'enfance – déliée de la perspective des âges biologiques, sans pour autant devenir un modèle, aux deux sens du terme – est comprise comme l'espace liminaire entre le langage et l'expérience**. Relative à ce qui n'est pas déterminé, territorialisé, habitué, *etc.*, l'enfance parle un langage inaudible de transformation et de renouvellement. Elle suscite une disparition de l'ancien, ou bien un retrait, pour qu'apparaisse le nouveau :

En tant qu'espace dans lequel le dit est toujours hanté par ce qu'il ne peut pas dire, cela évoque, tout comme les concepts d'enfant de Deleuze et Lyotard, la notion arendtienne de natalité (1958) – **la naissance comme l'émergence de quelque chose de nouveau dans le monde, d'une singularité**<sup>1</sup>. (Kennedy & Kohan, 2016, p. 50)

Philosopher aurait en commun avec l'enfance la capacité à demeurer dans un espace ouvert à la nouveauté, au fait de croire à ce que l'on ne voit pas encore, à la valorisation des lignes de fuite et à l'émancipation vis-à-vis des systèmes de soumission et de domination. Il s'agit ainsi d'une reconstruction de la conception de l'enfance, mais également de la philosophie, qui cible autant les conditions d'une parole vraie, que ce qui l'entoure.

#### **2.1.4. Le philosophe : conditions d'accès et expériences transformatives**

Via une lecture de *Considérations morales* (Arendt, 1996), François Galichet aborde la question de la liberté d'accès à la philosophie. Il se demande dans quelle mesure, au fond, la tendance déjà identifiée précédemment – de vouloir associer la philosophie et la morale et, ce faisant, de gommer leur différence – ne pourrait pas être rapportée au vertige de la liberté ; autrement dit, au fait que la liberté de philosopher constitue un défi pour les êtres humains que nous sommes, enchaînés dans des déterminismes qu'une suite d'événements historiques

---

<sup>1</sup> Traduction de DeepL remaniée : “As a space in which the sayable is always haunted by what it cannot say, it evokes, as do Deleuze's and Lyotard's concepts of child, Arendt's (1958) notion of natality – of birth as the emergence of something new in the world, of a singularity” (Kennedy & Kohan, 2016, p. 50).

tragiques, contingents et immémoriaux, semblent nous imposer. Embarrassés, par la pensée en acte toujours en mouvement, de ne pouvoir fonder nos croyances, nos choix, nos paroles et nos actions sur des certitudes morales universelles et des impératifs catégoriques (même ceux que l'on croyait pouvoir fonder sur les sciences expérimentales, Ô déception !), une stratégie de repli consisterait à nier la distinction entre « pensée et connaissance, raison et intellect » (Galichet, 2000, p. 7). Pour éluder l'expérience de la pensée qui stoppe toute autre activité, il est ainsi considéré comme préférable de s'affairer dans le monde, aveuglés par diverses préoccupations quotidiennes, plutôt que de se laisser interpellé par la peur de l'inconnu et du changement. Quoi qu'il en soit, pourrait-on se dire à soi-même, rien, dans l'activité de la pensée en tant que telle, ne me garantit de ne pas faire de mal. Arendt argumente, à ce sujet, en soulignant que la méchanceté ne cause pas, de fait, une absence de pensée réflexive. Pourquoi se donner dès lors tant de mal, justement, en s'exerçant à réfléchir pour donner du sens aux choses et aux êtres ?

Toutefois, suivant sa lecture d'Arendt, Galichet souligne que **l'activité de la pensée, bien que non suffisante, reste malgré tout une condition nécessaire pour pouvoir contrer le mal politique**. Car celui qui a pris l'habitude d'examiner ce qui l'entoure et ce qu'il vit, lorsqu'il rentre chez lui, se retrouvant seul avec lui-même dans le dialogue intérieur de sa pensée, se trouve **confronté à sa conscience (*consciousness*)**, et une seconde suffit déjà, vis-à-vis d'un crime qu'il aurait commis ou dont il serait témoin. Ainsi, bien que l'inaptitude ou l'absence de pensée ne soit pas causée par la méchanceté – notamment parce qu'il s'agit de « phénomènes bien plus courants que la méchanceté », continue Arendt avec ses arguments étranges (Arendt, 1996, p. 34) –, ne pas s'exercer à penser revient à n'opposer aucune résistance à la barbarie, d'autant plus lorsqu'elle est latente et insidieuse. Il arrive souvent, en effet, que des atrocités soient commises parce que la majorité des gens n'a pas pu décider s'il était bon ou non d'agir. Ainsi la liberté d'accès à la philosophie est, pour le moins, une condition que toute société humaine portée par des valeurs démocratiques devrait pourvoir à ses membres ; une condition nécessaire donc, bien que non suffisante.

Galichet rejoint ainsi Arendt, à la fois héritière et critique de Kant, en affirmant que « la philosophie, {comprise comme} l'exercice de la raison en tant que faculté de la pensée, pour prévenir le mal » (Arendt, 1996, p. 34) ne nécessite pas de posséder de nombreuses connaissances. Poursuivant sur ce thème déjà évoqué (penser/connaître) qui parcourt toute l'œuvre de l'autrice, il s'agit d'insister sur le fait que **certaines personnes très intelligentes et cultivées ne manifestent cependant aucune pensée critique et autonome**. C'est pourquoi, selon Galichet, **la philosophie ne peut pas être réservée à une minorité de personnes** : « la

pensée ou la raison doit pouvoir être actualisée chez toute personne saine d'esprit, "sans considération pour son érudition ou son ignorance, son intelligence ou sa stupidité" » (Arendt, 1996, p. 33; Galichet, 2000, p. 7). Les conséquences morales d'un avis contraire sont trop graves et ne correspondent pas aux aspirations défendues dans le monde de la PPE aujourd'hui ; ce qui coïncident parfaitement avec l'œuvre et la pensée arendtiennes (l'affaire de la pensée est devenue l'affaire de tout le monde, c'est devenu un fait qui relève du politique, *etc.* (Arendt, 2018, p. 25)).

La liberté d'accès à la philosophie est ainsi comprise comme un avantage – son universalité –, tout autant qu'un inconvénient – son inconfort, son incertitude, sa faillibilité, ses désillusions, *etc.* **L'expérience de la liberté de mouvement (du corps et de l'esprit) peut s'avérer bouleversante, bien qu'il s'agisse d'un corollaire indispensable à la santé individuelle et collective,** pourrait-on dire dans une perspective nietzschéenne.

Dans cette optique, si la philosophie a bien quelque chose à voir avec la politique, alors Galichet n'hésite pas à poser des choix théoriques clivants : « il faut choisir Aristote contre Platon, Kant contre Hegel » ; la « philosophie ne peut (...) restreindre son public sans se renier » ; *etc.* (Galichet, 2000, p. 8). Face au besoin universel des êtres humains à philosopher pour bien vivre, avec soi-même et avec les autres, il ne reste dès lors plus aucune raison valable d'exclure les enfants de cette pratique <sup>1</sup>, ou qui que ce soit d'autres d'ailleurs. Galichet invite, de la sorte, à **sortir du modèle binaire « de l'intelligence logique et scientifique », pour préférer un modèle tripartite ajoutant à la logique et à la science, « la pensée procédant par croyances argumentées »** (Galichet, 2000, p. 8). Ce faisant, il reprend l'expression platonicienne « d'argumentation raisonnée » (*Gorgias*, 523a-527b), mais en lui retirant la dimension idéologique, métaphysique et dogmatique qui est présente dans *La République* (Arendt, 2009, p. 130). **C'est donc le portrait d'une Arendt aristotélicienne et kantienne que dépeint Galichet, en vue de fonder la légitimité d'une éducation à la citoyenneté via le philosophe, qui valorise la liberté d'accès et d'engagement dans la pensée, malgré les défis que cela implique de relever.** Bien que le texte de Galichet permette d'aborder l'importante question des rapports entre liberté, pouvoir et vouloir, la référence à Arendt reste

---

<sup>1</sup> Le critère « sain d'esprit » gagne dès lors à faire l'objet d'une problématisation, comme le fait Agathe Delanoë dans sa thèse, à partir d'interventions en psychiatrie : Delanoë, A. (2023). *Pratique du dialogue philosophique et construction de soi à l'adolescence. Une contribution possible ? Développement d'une approche capacitaire de la construction de l'identité dans le dialogue philosophique à partir de l'attention aux vulnérabilités des adolescents.* Sciences de l'éducation. Nantes Université.

toutefois mineure, selon le critère de quantité appliqué au classement. La référence à Arendt est, de fait, brève et isolée, malgré tout ce que l'on pourrait développer à partir de ces thématiques.

Dans un autre texte, Galichet s'emploie à **approfondir les modalités de l'expérience de la pensée via la *consciousness*** déjà abordée, en se basant en partie sur Arendt (d'où la résonance également mineure). Son approche consiste à souligner les similitudes qu'il observe entre philosopher et méditer :

La méditation antique et classique correspond à une activité de réflexion. Elle ne s'enferme pas dans des horaires déterminés, mais coïncide avec le temps même de la vie ; elle n'a pas besoin de coups de gong pour se déclencher et se terminer ; elle ne se dissocie pas des activités de lecture et d'écriture ; elle s'étend hors du présent vers le passé et l'avenir pour les envisager sous toutes leurs facettes ; elle implique un souci de cohérence et d'ordonnement qui se confond avec la philosophie même. Elle n'est pas guidée par un maître ou un sage : Hadot montre que la relation maître/disciple dans la philosophie antique est toujours réciproque, le maître apprenant tout autant de son élève que l'inverse. Elle consiste plutôt en un "dialogue intérieur" qui évoque la *consciousness* arendtienne. Elle ne tourne pas le dos à l'activité intellectuelle mais au contraire la met en œuvre de façon permanente et systématique .

**La *consciousness* renvoie, chez Arendt, au paradoxe socratique d'avoir conscience de soi comme étant une personne unique et à part entière, tout en ayant conscience que les autres nous perçoivent comme étant une personne unique et à part entière, donc qu'ils perçoivent des choses de nous-mêmes que nous ne percevons pas, bien qu'ils ne perçoivent pas tout.** Ce dédoublement de la conscience fait qu'une « hétérogénéité s'insère dans mon unicité » (Arendt, 1996, p. 64). La *consciousness* renvoie ainsi à cette conscience du « deux-en-un » . La graphie du mot est laissée en anglais pour faire transparaître cette dimension d'hétérogénéité et distinguer le propos d'autres conceptions possibles de la conscience. La relation de non-identité à soi, que désigne la *consciousness*, permet de comprendre qu'il soit possible d'« être en harmonie ou en désaccord avec soi-même » et, par la suite, qu'**une pensée dialogique normative** puisse avoir lieu, du genre : « Comme je suis un, {se dit Socrate à lui-même} il vaut mieux pour moi être en désaccord avec le monde entier qu'être en désaccord avec moi-même » (Arendt, 2018, p. 281). Je vais donc éviter, autant que possible, de commettre des actes que je trouve répréhensibles et que je risquerais de regretter, au moment de me retrouver seul chez moi. Dans cette optique antique, étrange de par son inactualité, mieux vaut

être une victime que de vivre avec soi-même pour le restant de ses jours sachant que l'on a commis un crime.

En ce sens, la « *consciousness* n'est pas la même chose que la pensée, mais sans elle la pensée serait impossible » (Arendt, 1996, p. 66). Bien que reformulée en langage arendtien, cette notion de *consciousness* renvoie donc au classique dialogue intérieur de Platon. À la différence près que la théorisation de la pluralité (la place accordée à l'existence des autres) ne renvoie pas, chez Arendt, à une expérience immanente de la conscience, c'est-à-dire à une forme de solipsisme existentiel – bien que l'inconfort, et donc la tentative d'évitement d'être en désaccord avec soi-même, soit toujours une expérience solitaire de la conscience –, mais bien et fondamentalement transcendante, en un certain sens : les autres, le fait qu'il existe une pluralité humaine est une réalité qui me dépasse. C'est par ce biais que la *consciousness* s'actualise et se prolonge, lorsqu'elle est valorisée par des pratiques collectives allant en ce sens. Socrate le concevait, soutient notre autrice, mais après sa mort et le traumatisme que cela dû être pour Platon, il n'est pas sûr que ce dernier ait continué à l'accepter comme un élément théorique important. Par conséquent, note Arendt, **le deux-en-un socratique, qui constitue le point de départ occidental de la morale et de la logique, révèle en réalité une inopérativité morale lorsqu'il ne contredit pas l'isolement du moi pensant vis-à-vis des autres êtres humains**. Comme nous le verrons dans la section suivante, pour pallier cette insuffisance théorique, Arendt va tenter de s'appropriier, dans la perspective d'un rétablissement de la santé morale et politique, la notion kantienne de « mentalité élargie » relative au jugement esthétique (Arendt, 2018, p. 281).

S'inscrivant également dans la visée de clarifier la signification, l'importance et les limites de la philosophie, Ann Margaret Sharp affirme que **la communauté de recherche philosophique (CRP) participe, sous la guidance d'un bon animateur (*facilitator*), à l'accroissement (*growing*) d'une « santé philosophique » au sens arendtien**. Par cette expression, Sharp entend la capacité à formuler une « critique sociale responsable », fondée sur « la promotion d'un jugement intellectuel et pratique » (Sharp, 2009, p. 8). Il s'agit d'une enquête commune qui requiert cependant du « courage intellectuel », ainsi qu'une conviction et **une confiance inébranlable en la capacité des autres (en l'occurrence les enfants) à changer le monde alors qu'ils en imaginent de meilleures versions ; même s'ils n'en perçoivent pas les contours au début de l'enquête** (Sharp, 2009, p. 8).

Cet espoir, concernant les effets de la PPE, rejoint l'appel formulé par l'éditeur de Michel Tozzi et Marie Gilbert en quatrième de couverture de leur livre *Ateliers philo à l'école* :

À l'heure où, selon le philosophe Éric Sadin (2015), la « siliconisation » des esprits nous guette, où nous sommes pris selon l'expression d'Hannah Arendt dans « la nasse du présent », où sans boussole les hommes se noient dans le divertissement pascalien, les auteurs de cet ouvrage invitent les parents à un sursaut en leur proposant d'accompagner leurs enfants dans l'exercice du questionnement philosophique (M. Tozzi & Gilbert, 2016).

Ici, le projet éducatif des ateliers de philosophie se comprend, dans une perspective arendtienne, comme l'extirpation du rapport consumériste au temps présent, qui nous place dans une fuite en avant hors du réel. Les auteurs appellent de leurs vœux et, non sans un certain sentiment d'urgence, à faire en sorte de séjourner régulièrement dans la spatiotemporalité spécifique des ateliers de philosophie, sans oublier le monde duquel l'on se retire momentanément. Ceci évoque le choix arendtien de ne pas faire de la pensée spéculative sa demeure, mais plutôt de demeurer dans l'étonnement que suscitent les interpellations du réel (Arendt, 1974, p. 320). Pour Arendt, disciple mais aussi critique d'Heidegger<sup>1</sup> (Taminiaux, 1992), il ne s'agit pas tant d'être surpris par ce qui apparaît inédit, mais de se tenir patiemment et temporairement sur la brèche du présent d'où jaillit la pensée et le questionnement, dès lors conscient de se situer entre le passé et l'avenir, bien que cela doive s'accompagner de l'acceptation qu'il ne soit pas possible d'y rester constamment, sous peine de mourir d'épuisement (Arendt, 2018, p. 23).

Kristof van Rossem relativise la teneur alarmiste de cet appel – tout en se fondant sur Arendt (Van Rossem, 2021, p. 13) –, bien que cela ne diminue en rien l'importance de devoir faire preuve de courage intellectuel. Pour van Rossem, l'enjeu pour la personne responsable de l'animation consiste – avant tout – à parvenir à **entendre les opinions, même et surtout lorsqu'elles font obstacle à la démocratie**. De cette manière seulement, est-il possible selon lui d'envisager une diminution de la violence physique, verbale, symbolique. Cela implique également d'entendre la tendance des jeunes à se radicaliser. Une tendance qui n'est pas nouvelle, relativise l'auteur, d'où l'invitation à aborder les choses calmement, malgré l'urgence.

C'est donc une Arendt c'est-à-dire tranquille et posée que van Rossem livre lorsqu'il propose d'inviter les jeunes à entrer dans un processus de compréhension de ce qui fait problème. **L'autrice** représente une ressource importante à ce niveau en ce qu'elle **explícite le**

---

<sup>1</sup> « Égoïsme, goût du néant, irresponsabilité, illusion du génie, désespoir, romantisme, c'est dans ces termes qu'elle rejette l'ontologie fondamentale », bien qu'elle maintienne toujours le débat ouvert avec lui. Ce qui restera, cela dit, un mouvement à sens unique.

**« processus complexe » de la compréhension des faits publics et politiques, tout en assumant le caractère non définitif des résultats discursifs obtenus** (Arendt, 2015b, p. 276). En plongeant, par exemple, propose van Rossem, dans l'analyse du machisme, il est ainsi possible de comprendre pourquoi l'homosexualité est condamnée dans certaines religions. Pour ce faire, il affirme, en tant qu'animateur d'ateliers de philosophie, que nous pouvons partir des opinions des participants, en tant que telles. C'est, pour lui, la matière première de l'atelier. En réalité, **si les jeunes n'ont pas d'opinion, s'ils ont seulement des réactions, alors il est plus difficile d'avancer vers l'objectif d'éveiller et de stimuler leurs facultés de penser et de juger**. Le tout est de transformer **le statut de la parole**. Il ne s'agit pas de gagner quelque chose ou de montrer que l'on a raison, puisque les « mots employés à des fins polémiques cessent d'être des paroles, ils deviennent des clichés » (Arendt, 2015b, p. 277). En avançant, de la sorte, à partir de la pluralité des opinions (et non un succédané politiquement correct d'une soi-disant diversité d'opinions) et en visant un « dépassement » de « l'endoctrinement » (Arendt, 2015b, p. 277), il est alors envisageable d'apprendre à formuler de meilleurs jugements. C'est pourquoi van Rossem déclare que :

Les enseignants doivent apprendre aux élèves à transformer les opinions en jugements. Un jugement naît de l'examen des connaissances nécessaires. Que faut-il savoir pour comprendre quelque chose ? Je travaillerai sur ce point : amener les élèves à formuler des jugements décents et nuancés, plutôt que des opinions biaisées <sup>1</sup> (Van Rossem, 2021, p. 13).

### **2.1.5. Conclusion préliminaire**

Cette première série de textes – caractérisée par une résonance mineure avec l'œuvre arendtienne – stimule par l'ouverture de plusieurs perspectives et documente la pertinence d'une lecture de l'œuvre d'Arendt pour contribuer à théoriser les ateliers de philosophie avec les enfants. Jusqu'à présent, il apparaît que cette œuvre sert principalement de support pour penser les enjeux moraux, politiques et langagiers de l'éducation philosophique lors d'ateliers. Généralement, Arendt contribue, dans un premier temps, à la construction des problèmes et, dans un second temps, à la conceptualisation de notions et de distinctions ayant une opérativité sur le terrain.

L'œuvre d'Arendt permet, tout d'abord, de souligner la conflictualité entre l'activité de la pensée philosophique et l'activité politique, du fait du retrait du philosophe en dehors du monde des affaires humaines. Ensuite, de souligner l'importance d'une transmission des

---

<sup>1</sup> Je traduis (du néerlandais).

héritages scientifiques et culturels, sans pour autant atténuer l'importance d'une distinction entre penser et connaître. Enfin, l'œuvre offre des perspectives pour thématiser l'activité de la pensée de manière contextualisée, suivant les particularités individuelles et collectives des personnes engagées dans la discussion. **Pour théoriser la PPE, il apparaît jusqu'à présent juste, cohérent, objectif, simple et fécond de s'inspirer des textes arendtiens.** En particulier, dirais-je, à propos de la parole et de la manière singulière d'apparaître de chaque personne – unique et irremplaçable –, comme corrélat de l'activité de la pensée, dans un contexte pluriel variable visant à assumer les enjeux politiques de la condition humaine.

Toutefois, les références à Arendt au sein des textes de cette partie du corpus sont plutôt brèves et ponctuelles. D'autres textes montrent pourquoi et comment Arendt peut constituer une ressource majeure pour penser les pratiques de la PPE. C'est ce que montre la section suivante.



## 2.2. Résonance majeure [type 2]

Parmi le corpus de quatre-vingts textes, onze d'entre eux ont été classés dans le deuxième type de relation à l'œuvre d'Arendt – celle d'une résonance majeure. La liste des thématiques arendtiennes reprises par les auteurs de cette section est indiquée en annexe (3.2).

La thématique arendtienne la plus fréquemment citée est également celle de la signification, de l'importance et des limites de la philosophie. Toutefois, l'écart proportionnel avec les autres thématiques est moins important que celui qui apparaît dans le précédent type de relation analysé.

### 2.2.1. La conflictualité entre l'ancien et le nouveau : critique de l'éducation progressiste

Alors qu'ils citent quatre thématiques arendtiennes sur les sept identifiées dans notre corpus de base en PPE, Altair Alberto Fávero et ses collaborateurs initieront la présente analyse. Ils se concentrent sur le livre d'Arendt *Between past and futur* (traduit par *La crise de la culture*), et en particulier sur le chapitre bien connu titré « La crise de l'éducation ».

Il s'agit pour eux de **justifier la pertinence des pratiques issues du courant lipmanien de la PPE dans le programme scolaire brésilien, tout en prenant en compte les préconisations d'Arendt**. Pour ce faire, leur article – « L'enseignement de la philosophie comme potentialisateur de l'expérience interdisciplinaire en éducation de base : interfaces entre Hannah Arendt et Matthew Lipman » (2019)<sup>1</sup> – explore les apports de l'interdisciplinarité : « Dans l'objectif de corrélérer interdisciplinarité et philosophie, l'article résulte d'**une analyse herméneutique qui confronte les réflexions d'Hannah Arendt sur la crise de l'éducation et la proposition de la communauté de recherche de Lipman** » (Fávero, 2019, p. 1). L'hypothèse de Fávero *et al.* est donc le résultat d'une mise à l'épreuve de l'ambigüité du rôle assigné à la philosophie dans les programmes scolaires. Ils interrogent le présupposé que la discipline de la philosophie est apte à assurer une éducation citoyenne, du fait qu'elle est considérée *a priori* comme interdisciplinaire (croisant l'éthique, la politique, l'esthétique, la théorie des sciences, *etc.*).

L'article met tout d'abord en évidence les tensions épistémologiques entre les œuvres d'Arendt et de Lipman. De la sorte, les divergences entre ces deux auteurs concernant les processus d'apprentissage sont assumées, ainsi que le rôle des enfants dans leurs apprentissages,

---

<sup>1</sup> Traduction faite par la plateforme Academia. Titre original : « O Ensino De Filosofia Como Potencializador Da Experiência Interdisciplinar Na Educação Básica: Interfaces Entre Hannah Arendt e Matthew Lipman ».

considéré plus ou moins « actif » selon les conceptions. Cela permet à Fávero *et al.* de **montrer que les deux approches ne sont pas contradictoires mais complémentaires, en vue de relever les défis actuels de l'éducation, en cette première moitié du XXI<sup>e</sup> siècle.** Certaines problématiques en éducation – telles que l'articulation respectueuse de l'ancien et du nouveau, ou encore les modalités de transmission d'un nombre toujours croissant de contenus disciplinaires – gagneraient, selon Fávero *et al.*, à être traitées suivant les deux perspectives conservatrice (arendtienne) et progressiste (lipmanienne). Même si, explicitent les auteurs, il ne faudrait pas gommer la conflictualité épistémologique des deux courants philosophiques dans lesquels Arendt et Lipman s'insèrent, au moment de colliger les textes et les conceptions : la phénoménologie héritée d'Heidegger, d'une part, et le pragmatisme hérité de Dewey, d'autre part.

La difficulté à laquelle s'attèlent tout d'abord les auteurs concerne **la question des processus d'humanisation** des nouveaux venus que sont les enfants :

Ce qui différencie la naissance d'un enfant de celle d'un chaton, c'est le fait que, même jeune dans un monde où il est étranger, le nourrisson humain est un être en formation arrimé aux principes d'un monde qui est vieux par rapport à lui, tandis que le chaton n'agit que selon les instincts de son espèce. Même s'ils partagent le devenir avec tous les êtres vivants, l'enfant a besoin de parents humains qui assument leur éducation, prennent en charge leur vie et leur développement et la continuité du monde (ARENDR, 2013, p. 235), une tâche qui extrapole le soin et la protection de l'enfant individuel et s'étend à la sphère politique, à la responsabilité sociale (Fávero, 2019, p. 4).

Pour autant, **il ne s'agit pas d'une instrumentalisation de l'éducation par la politique, ni d'une conception de la politique suivant le modèle de la relation éducative** (Arendt, 2018, p. 227), qui renvoient à une mentalité qu'Arendt reproche à Rousseau de nous avoir léguée. Refuser d'adhérer à ces conceptions de l'éducation et de la politique, parce qu'elles dénatureraient la philosophie, d'une part, et infantiliserait les citoyens dans la sphère politique, d'autre part, contraint les auteurs à se confronter au problème de l'articulation de l'ancien et du nouveau : comment s'assurer la préservation du monde humain en ce qu'il a de beau et de valeureux, autant que son renouvellement à chaque nouvelle génération via la neutralisation des biais cognitifs et des mentalités non souhaitables – voir condamnables – provenant de l'ancien monde des anciennes générations ?

Les cas de réussite d'initiatives isolées et localisées, à l'origine des pédagogies progressistes dites « actives » et, par la suite, la généralisation de leur mise en place indépendamment des contextes, ont bouleversé le système éducatif, remarquent Fávero *et al.*

Ils synthétisent ainsi **trois assertions problématiques** identifiées par Arendt : a) **les enfants sont dotés d'une autonomie et d'une capacité d'autogouvernance innées car il existe un monde de l'enfance indépendant de celui des adultes** ; b) **il existe une didactique et une pédagogie qui sont applicables à toutes les disciplines sans distinction basées sur le jeu** ; et c) **il est plus important d'enseigner des compétences aux enfants que de transmettre des contenus disciplinaires.**

Les conséquences de ce système éducatif toucheraient directement à la qualité de la relation éducative et à l'autorité de l'enseignant. Au lieu de rapprocher les enfants et les adultes, un mur infranchissable se dresserait entre eux. Les enfants se retrouveraient livrés à eux-mêmes, notamment lors de situations où ils seraient victimes de la tyrannie d'une majorité (qui est difficile à gérer même pour les adultes). Par ailleurs, ils seraient empêchés de se dépasser eux-mêmes pour apprendre et s'améliorer, en vue de trouver leur place et de se sentir appartenir au monde (Fávero, 2019, p. 5). **Au lieu de voir les enfants s'individuer en s'épanouissant, on observerait plutôt une tendance à se conformer socialement à la majorité.** Au lieu de voir les enfants développer des vertus, on observerait plutôt une tendance à entrer dans une forme ou une autre de délinquance (Arendt, 2018, pp. 233-234).

Le projet d'une didactique et d'une pédagogie uniques pour toutes les disciplines augmenterait la fragilité et la difficulté de la tâche d'enseigner et d'éduquer à l'école, en lui retirant l'élément central qui fonde sa raison d'être : la transmission des connaissances. Par ailleurs, en se focalisant sur les compétences, mais aussi sur un certain « art de vivre », les auteurs signalent que l'école tend à devenir un lieu de « professionnalisation », laissant de côté l'idéal régulateur de liberté du projet humaniste (Fávero, 2019, p. 6). Dans cette optique, même le jeu conçu à la base comme une activité libre et désintéressée s'en trouverait altéré, voire perdu. Le rapport intéressé au jeu, utilisé comme vecteur d'apprentissages, visant des résultats dans le registre du faire, de la fabrication et de la production de choses, ayant une valeur ajoutée du point de vue de la société du travail et des activités économiques ayant une fin extérieure à elles-mêmes, dénaturerait autant l'expérience du jeu, que celle de l'effort.

Il s'agit de préciser, dans cette optique d'inspiration arendtienne, que le jeu rejoint le registre des activités liées à la vie de l'esprit, libres et désintéressées, n'ayant aucune autre finalité qu'elles-mêmes. **Le jeu et la pensée – exerçant l'imaginaire comme dans un grand laboratoire (suivant l'expression de Ricœur), tout en restant conscients des règles, des lois du monde et du réel (ce qui est « en jeu », « pas du jeu », « hors-jeu », etc.) – se centrent sur le présent de leur effectuation pour pouvoir avoir lieu.** Dans l'ouvrage de PPE coordonné

par Olivier Blond-Rzewuski, le jeu est ainsi conçu comme « un certain trait d'esprit du philosophe, qui, plutôt qu'à la gravité, s'intéresserait à la légèreté (au sens noble du terme) et en ferait même une condition de son "sérieux" intellectuel » (Blond-Rzewuski, 2018, p. 155).

D'autre part, le problème identifié ici, avec la finalité de l'éducation dite progressiste consistant à éduquer à un « art de vivre », se situe dans la trop grande imprévisibilité de l'objectif. « L'éducation devrait avoir une fin prévisible, soutient Arendt. Après avoir éduqué le caractère et favorisé la maturité intellectuelle de l'élève, l'éducation scolaire doit se concentrer sur l'apprentissage », retranscrivent Fávero *et al.* (Fávero, 2019, p. 6). Ils clôturent ainsi leur commentaire critique de *La crise de la culture* en portant l'attention sur le fait que, bien que tournée vers le passé, la transmission des différents héritages culturels ne signifie pas transmettre des « savoirs pétrifiés ». **Aucune relation bigote de sacralisation du patrimoine n'est perceptible dans cette interprétation de l'approche arendtienne, se retenant rigoureusement d'exprimer tout penchant nostalgique, ou encore de vouloir contrôler la culture en la figeant – rendue (soi-disant) inaccessible derrière des vitrines de musée.** La conservation revêt un tout autre sens, bien plus vivant, bien que non fonctionnaliste ; contrairement à ce que l'on pourrait reprocher à une certaine interprétation des conceptions pragmatistes en éducation. Dans cette optique arendtienne, chercher à bien faire fonctionner quelque chose limite la capacité d'accueil de l'imprévu, qu'il soit ou non heureux. À ce sujet, comme l'écrit Marie Luise Knott,

la véritable perversion de l'action est le fonctionnement ; {...} dans ce fonctionnement, le sentiment de plaisir est toujours présent ; mais {...} tout ce qui est présent dans l'agir, y compris dans l'agir-ensemble – à savoir : nous délibérons, nous aboutissons à certaines décisions, nous assumons la responsabilité, nous réfléchissons à ce que nous faisons – tout cela est éliminé dans le fonctionnement. Ici vous avez quelque chose qui tourne purement à vide (Arendt, 2007b; Knott, 2018, p. 20).

Au sujet de la relation au passé, dans leur article : «Education, identity construction and cultural renewal: the case of philosophical inquiry with Jewish Bible», Glaser et Gregory se fondent, à leur tour, sur l'œuvre d'Arendt pour soutenir que **les identités culturelles se construisent dans la rencontre délicate de l'ancien et du nouveau.** Une tâche importante de l'éducation à la démocratie, qui préoccupe les auteurs, consisterait à transmettre ce que la tradition a jugé bon de garder comme ayant de la valeur ; mais surtout les conditions que lèguent certaines traditions (ou devraient léguer d'autres) pour avoir la capacité de réinterroger cette

valeur à la lumière du présent <sup>1</sup> (Glaser & Gregory, 2016, p. 181/129). Arendt n'est pas énormément citée, mais son rôle reste toutefois majeur en ce qu'elle détermine l'approche conceptuelle et épistémologique des auteurs.

Arendt est listée à côté de Dewey et McIntyre, en tant qu'auteurs complémentaires qui offrent des lunettes de lecture du monde permettant **l'articulation des enjeux de l'éducation, de la construction identitaire et du renouveau culturel**. Se transformant mutuellement par la rencontre, la philosophie et l'éducation se croisent pour **concevoir l'« enfant instruit » comme un être « sachant, compréhensif, raisonnable et judicieux »** (Glaser & Gregory, 2016, p. 181/129; Lipman, 1993, p. 8). De la sorte, le texte de Glaser et Gregory offre des perspectives sur différentes modalités de combinaison du dispositif de l'atelier philosophique et des traditions philosophiques ou religieuses, dans la mesure seulement où celles-ci véhiculent la possibilité de questionner, de comprendre et d'orienter librement sa propre vie (Glaser & Gregory, 2016, p. 186).

Cette problématique revient à **interroger l'autorité dans la relation éducative**, comme le fait Corine Roux-Lafay dans sa thèse de doctorat *De l'éthique à l'école* (2012). La perspective d'Arendt nourrit la réflexion sur les rapports entre pensée philosophique en acte et transmission de valeurs éthiques, que l'autrice s'applique à distinguer de la morale, pour en montrer la **dimension dynamique et créatrice de normativité**. Arendt est citée seulement à sept reprises dans la thèse, mais la résonance reste toutefois majeure selon les critères de classement dans la typologie. En effet, la posture épistémologique et les conceptions de l'éducation dont témoigne l'autrice sont ancrées dans un paradigme qui s'inspire d'Arendt ; du moins, d'une certaine interprétation d'elle.

Assumant l'enjeu et la difficulté actuels d'enseigner les vertus de l'éthique, « débordant tout discours, située non plus sur l'axe imaginaire de la Règle, mais sur l'axe symbolique de l'interprétation de la loi juridico-morale face au désir et la liberté de l'autre », Roux-Lafay témoigne de son inscription dans une lignée rationaliste cherchant d'autres chemins que ceux de l'expertise, s'interrogeant sur la possibilité d'une formation des enseignants au « dessaisissement du sujet » considéré comme indispensable à l'éthique (Roux-Lafay, 2012, p. 2). **Le paradoxe de l'asymétrie dans la relation éducative incite l'autrice à se focaliser sur les ressources inhérentes à la conception arendtienne de l'autorité**. Selon Roux-Lafay, nous

---

<sup>1</sup> «An important task of education in democratic societies is to provide the conditions through which people have the opportunity to perform this simultaneous identity construction and cultural renewal» (Glaser & Gregory, 2016, p. 181/129).

ne pouvons pas nous passer de cette conception de l'autorité si nous voulons assumer nos responsabilités :

L'éthique, loin de relever d'une *épistémè*, s'éprouve effectivement au cœur de la *praxis*, dans l'intersubjectivité : imprévisibilité toujours risquée – au regard de ce qu'elle met en jeu – d'une rencontre entre sujets. On a affaire ici à la responsabilité de l'enseignant à l'égard de l'élève, compte tenu de son statut de sujet orientant éthiquement l'action éducative. Responsabilité qui, étymologiquement (*spondere*), renvoie à l'idée de promesse, soit d'engagement éthique : répondre de ses convictions, certes, mais aussi répondre à l'autre. *Cette responsabilité pour autrui est en effet de l'ordre de l'appel : l'élève est celui à qui je veux répondre, de manière à rendre possible de nouveaux commencements*. Dès lors, cette responsabilité est irréductible au « fait de la natalité », à la charge qu'ont les adultes de représenter symboliquement le monde, dans toute la sédimentation historique des œuvres de la culture, auprès des nouveaux venus : « l'éducation est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité ». Aussi, la responsabilité se décline-t-elle autant à l'égard d'un monde déjà vieux que renouvelle la natalité, qu'à l'égard d'un avenir fondateur du passé (Roux-Lafay, 2012, p. 116).

Roux-Lafay ouvre ainsi une voie en PPE à partir de la promesse chez Arendt. Comme le montre Ricœur, les vulnérabilités humaines – qui peuvent se résumer en deux mots suivant le langage arendtien : imprévisibilité et irréversibilité – s'accompagnent modestement de la promesse et du pardon, qui donnent ainsi prise à la responsabilité (Ricoeur, 2005, p. 31). **Loin de l'idéologie, la déontologie de la profession d'enseignant peut ainsi trouver un ancrage épistémologique qui n'impose pas, aux événements et aux expériences, un raisonnement progressant de manière artificielle suivant la logique déductive d'une seule idée**<sup>1</sup> (Arendt, 2002b). Au contraire, via son autorité que lui confèrent les œuvres de la tradition, il élève les enfants en leur offrant les conditions de s'émanciper. Le germe des nouveaux commencements serait contenu dans les œuvres elles-mêmes. Reste à trouver les moyens à notre disposition pour leur permettre de pousser à leur rythme ; autrement dit, les conditions de leur épanouissement en floraison et la récolte de leurs fruits, pour filer la métaphore végétale (malgré ses limites pour les animaux que nous sommes) ; ce que Roux-Lafay propose, entre autres, avec les méthodes d'animation d'ateliers de la PPE. Il apparaîtra, néanmoins, dans un autre texte de Roux-Lafay, classé dans le Type 6 (contestation de la PPE), qu'Arendt peut être mobilisée pour critiquer lesdites méthodes et conceptions correspondantes de l'éducation.

---

<sup>1</sup> Relevé de la source bibliographique par Roux-Lafay : ARENDT Hannah, « Idéologie et terreur : un nouveau type de régime », in *Le système totalitaire*, Paris : Éditions du Seuil, 1972, 313 p., chapitre IV, pp. 203-232, citation pp. 216-218.

### 2.2.2. L'éducation à la démocratie, ou comment ouvrir un espace pour communiquer

Ce qui précède a montré que l'atelier de philosophie peut être conçu comme un lieu et un temps qui rassemblent les conditions permettant de relever le défi d'articuler l'ancien et le nouveau de manière harmonieuse (ce qui ne signifie pas annuler la charge conflictuelle de cette articulation ; à l'image d'une symphonie de Bach). Or, dans cette optique, Glaser offre une autre résonance majeure à Arendt, dans son article intitulé « Les dimensions sociales et politiques de la communauté de recherche philosophique, à l'heure de la mondialisation ». S'inscrivant d'entrée de jeu dans une visée normative, à la suite de Sharp dans son article «The Community of Inquiry: Education for Democracy?» (1991), **Glaser décrit la communauté de recherche philosophique (désormais abrégée CRP) comme « une agora dans laquelle les enfants peuvent développer et intérioriser les habiletés, les dispositions et les pratiques partagées, qui modèlent leur participation à la sphère public »** (Glaser, 2023, p. 369). Elle rejoint en cela Sharp, la cofondatrice du courant de la PPE, lorsqu'elle affirme que s'engager dans une CRP est « une décision politique, même à l'école élémentaire » (Gregory & Laverty, 2023, p. 422) puisque, argumente-t-elle, une forme de vie en commun, structurée sur la pluralité, est choisie plutôt qu'une autre.

Glaser associe alors Arendt et Dewey en tant qu'ils représentent deux figures ayant fortement influencé la pensée de Sharp. Bien que leur définition du mot « public » diffère, le point de rencontre sharpéen entre Arendt et Dewey se situe dans le fait qu'ils

considéraient tous deux la démocratie comme une sphère publique dans laquelle les individus se rassembleraient pour participer à un débat raisonnable en vue d'atteindre la véritable opinion *publique* (Glaser, 2023, p. 370).

Glaser poursuit en ajoutant que « **l'impact d'Hannah Arendt est bien moins connu sur la pensée de Sharp que ne l'est celui de Dewey, alors que cette influence se fait sentir dès « le début des années 1980 »** (Glaser, 2023, p. 370). Il est en effet possible de montrer comment Sharp s'inspire autant de l'un que de l'autre pour théoriser sa « *méthode philosophique en relation avec un contexte humain* » (Glaser, 2023, p. 371). Arendt et Dewey partageraient en effet « un trait commun : l'attention au particulier. Et pourtant, ils l'atteignent par **des chemins différents**, qui nous amènent dans **des directions différentes** » (Glaser, 2023, p. 372). Glaser met à profit ces différences entre les deux auteurs pour cerner le nœud central de la question de l'attention au particulier, ainsi que celle de l'espace public. Je renvoie le

lecteur à l'article de Glaser pour en découvrir le procédé et les résultats. Concentrons-nous, pour l'heure, sur l'héritage arendtien.

En ce qui concerne le « langage » et les « centres d'intérêts arendtiens » présents chez Sharp (Glaser, 2023, p. 370), nous retrouvons **le souci d'être responsable de ses idées et de ses jugements concernant ce que nous appelons la réalité**. Le modèle du philosophe « spectateur assis en dehors du monde de l'action » constitue, en cela, un risque de déresponsabilisation (Glaser, 2023, p. 372). L'œuvre d'Arendt permet à Sharp, dit Glaser, de concevoir le penseur en connexion avec la *mondanité*. Le pari est de réunifier la philosophie et la politique afin que chacune de ces activités puissent éclairer réciproquement leurs biais respectifs, en particulier les biais qui tendent à les induire en erreur. Dans cette optique, au lieu de considérer qu'il s'agit d'activités qui s'excluent mutuellement, envisager de les articuler l'une à l'autre permet tout d'abord, aux **philosophes**, de ne pas sombrer dans l'indifférence, mais de **se sentir responsables du monde** dans leur recherche de vérité et de signification et, d'autre part, aux **citoyens**, de ne pas plonger aveuglement dans le commerce des affaires humaines, mais de **prendre du recul, de s'interroger sur leur rhétorique et leurs opinions publiques** (Glaser, 2023, p. 374).

Du point de vue du philosophe, être responsable du monde comporte deux dimensions. Premièrement, conscientiser **la condition de pluralité** qui s'impose dans l'agir : « Ce n'est pas l'homme, mais les hommes qui peuplent notre planète. La pluralité est la loi de la terre » (Arendt, 1981, p. 38). Une action ne peut donc se concevoir comme étant isolée. Deuxièmement, faciliter l'actualisation du potentiel d'initiative déjà présent dans **le phénomène de la natalité** : « Le nouveau commencement inhérent à la naissance ne peut se faire ressentir dans le monde que parce que le nouveau venu possède la faculté d'entreprendre du neuf, c'est-à-dire d'agir » (Arendt, 2005a, p. 43), retranscrit Glaser (Glaser, 2023, p. 375).

La conception arendtienne de la « natalité affecte la méthode philosophique de deux façons » (Glaser, 2023, p. 375). Tout d'abord, en soulignant l'importance de la « **validité exemplaire** ». Ici, l'exemplarité de la validité ne veut pas dire qu'elle est « meilleure », mais qu'elle est « **unique et singulière** ». Il s'agit de la validité « d'une singularité qui révèle en et par elle-même la **généralité** que l'on ne pourrait sans doute pas déterminer autrement » (Revault d'Allonnes, 1995, p. 17). Ensuite, en soulignant que « c'est par le verbe et l'acte que nous nous insérons dans le monde humain, et cette insertion est comme un seconde naissance » (Arendt, 2005a, p. 233). En apparaissant aux autres par la parole et le dialogue, un monde commun s'ouvre entre les individus et rend possible une activité comme **la politique**. Concrètement, celle-ci **ne devient réelle qu'à partir du moment où une pluralité de**



**personnes, conscientes de leur singularité, se reconnaissent mutuellement comme étant uniques et irremplaçables.** Cette unicité et cette irremplaçabilité ne les déchargent pas du soin accordé à leurs limites et à leurs fragilités, notamment au moment de verbaliser certaines de leurs expériences, ou encore au moment de vouloir prédire ce qui va se passer à l'issue d'un dialogue philosophique en atelier (ce qui est presque impossible). Dans ce contexte, et seulement dans ce contexte, elles peuvent en quelque sorte devenir des forces.

Ainsi, Glaser constate que **l'intérêt de Sharp pour le jugement esthétique kantien, et son extension au domaine de l'espace public de la politique, vient de « la métaphore arendtienne de l'«aller visiter» »** (Glaser, 2023, p. 378). De plus, Glaser montre que la *reprise* par Sharp de cette image arendtienne a ouvert un large champ d'investigation en PPE, listant une série d'articles en notes de bas de page qui prolongent ces réflexions (Glaser, 2023, p. 378, note 3). Dans cette veine, son article s'emploie à montrer que la métaphore arendtienne de l'« aller visiter » permet d'aborder des problématiques comme celles de la mondialisation (*globalization*) ou du cosmopolitisme.

La métaphore de l'« aller visiter » se trouve dans l'ouvrage arendtien intitulé : *Juger. Sur la philosophie politique de Kant* (1982). Cette métaphore fera l'objet central de la section suivante. Pour l'instant, remarquons simplement l'importance qu'y revêt **le *sensus communis*<sup>1</sup> kantien**. Pour donner un contenu concret et réel à la citoyenneté mondiale, pour qu'il ne soit plus « chimérique et exagéré de concevoir le droit cosmopolite » (à la suite d'une conception abstraite de l'humanité), ce *sensus communis* enjoint chaque individu, premièrement, à se voir comme un « membre d'une communauté mondiale par le simple fait que l'on est homme » – acteur et spectateur du monde – et, deuxièmement, à s'orienter avec l'idée rationnelle – qui est un idéal régulateur théorique et pratique – d'une communicabilité universelle de ce qui nous est plaisant aux sens et à l'esprit ; autrement dit, la possibilité de partager un sentiment de satisfaction désintéressée envers un même objet. Dans l'optique de Sharp, et cela revient en quelque sorte au même, il s'agit d'**une satisfaction universellement intéressée** et, par conséquent, en tous points **éloignée de l'indifférence envers les autres et le monde, mais éloignée aussi de ce qui touche uniquement aux intérêts privés**.

Pour Glaser, qui commente et interprète «Intellectuals and Responsibility» (Arendt, 1967) et *Considérations morales* (Arendt, 1996),

---

<sup>1</sup> Le latin est gardé pour distinguer le sens commun dont il est question ici (le fait de prendre en considération la pluralité des opinions à partir des différentes perspectives existantes sur un objet mondain donné) de l'opinion publique majoritairement partagée par une communauté à une époque et en un lieu donné.

le ou la philosophe qui se situe *dans* la société prend en charge la position d'intellectuel public, en amenant le *sensus communis* vers une plus grande préoccupation pour la vérité – pour le sociétal, pour le commun, pour le bien (Glaser, 2023, p. 380).

Glaser, embrayant le pas sur Sharp, thématise de la sorte « l'engagement dans la méthode philosophique » de la CRP comme ayant une finalité normative sociétale (Glaser, 2023, p. 380). **Le caractère politique de la CRP est donc artificiel et construit à travers la pratique régulière d'un groupe tout d'abord perçu dans sa dimension sociale. Il repose sur une égalité « davantage acquise que naturelle », résultant d'un apprentissage** (Glaser, 2023, p. 381). Via l'interprétation que propose Seyla Benhabib des théories arendtiennes, Glaser souligne l'importance de l'aménagement d'une réceptivité envers les paroles prononcées par les uns et les autres, pour qu'elles puissent se transformer en opinions fondées sur de meilleurs jugements. **De cette manière, la sphère sociale – conditionnée par le sentiment d'appartenance – et la sphère politique – conditionnée par la pluralité – peuvent se rencontrer dans un même espace public.** En construisant *une communauté* faisant le choix d'un mode de vie fondé sur l'égalité des citoyens et la liberté d'opinion, Sharp soutient, écrit Glaser, que le groupe s'ouvre aux spécificités de la vie proprement politique. Le fait d'appartenir à cette communauté tout à la fois philosophique, sociale et politique, garantit une visibilité, c'est-à-dire un apparaître mondain aux actes et aux paroles de ses membres ; et, ce faisant, leur assigne des devoirs, mais surtout des droits (Arendt, 2002b, p. 598). Du point de vue de Sharp et Glaser, l'expérience de la CRP peut être comprise de cette manière, comme une « expérience formelle de participation à une communauté démocratique » (Glaser, 2023, p. 381).

Dans la suite de l'article, Glaser considère que le phénomène de la mondialisation qui commence à apparaître après la Seconde Guerre mondiale, et qui devient problématique dans les années 1980, fait prendre conscience à Sharp qu'il est indispensable de développer **une compréhension interculturelle**. Dans ce but, elle explore, écrit notre autrice,

le « tout esthétique » du « monde commun » propre à notre planète, ainsi que notre responsabilité dans son épanouissement. Elle s'engage dans ce qu'Arendt appellerait « tourner autour des idées » (elle parle autant de la conscience globale, de la spiritualité, des tous esthétiques que du jugement compatissant) et analyse la façon dont notre **amour pour le monde** donne forme à notre orientation socio-émotionnelle vis-à-vis des autres, lorsque nous rencontrons des positions différentes des nôtres. Ici, Sharp pratique une variation de l'« aller visiter », afin de prendre en considération ce qu'offrent les multiples théoriciens et théoriciennes, les multiples religions et multiples

perspectives philosophiques : ainsi, elle en arrive à construire une *opinion* à propos du genre d'attention<sup>1</sup> morale nécessaire pour pouvoir découvrir ce que nous devons faire et croire dans un monde globalisé.

Glaser montre ainsi que, en plus du « concept deweyen de sympathie intelligente » (Glaser, 2023, p. 384), **la métaphore arendtienne de l'« aller visiter » et ses déclinaisons ont grandement participé à la construction de la notion normative d'« attention vigilante »**, en rapport avec les théories du *care* et, par conséquent, avec le *caring thinking* – une dimension centrale dans le modèle de la CRP de Lipman et Sharp, dont nous savons aujourd'hui que Sharp a le plus largement contribué à construire en pratique, mais aussi en théorie (Hawken, 2023).

Ce n'est pas tout, chez Sharp, **la « sympathie » ou la « compassion intelligente » de Dewey** (Glaser, 2023, p. 371) **entre en résonance avec l'« amour du monde » d'Arendt**. Comportant une dimension explicitement normative, le sentiment d'amour envers le monde est, suivant l'approche de Sharp, une disposition constitutive de la démocratie, et non pas collatérale. Elle en conditionne l'expérience. En tant que « vertu *démocratique* », cette « passion » – pour le dire en termes arendtiens – incite à agir pour le bien et la justice publics, sur la base du croisement d'une pluralité de conceptions de ceux-ci (Glaser, 2023, p. 385). Suivant cette approche, **en permettant de communiquer ses opinions et de s'ouvrir à celles des autres, en construisant du commun dans un espace éclairé par la lumière de la publicité, la CRP « se révèle être philosophiquement, socialement et politiquement normative »** (Glaser, 2023, p. 386).

Au vu de la normativité de certains passages de l'œuvre d'Arendt, il faut reconnaître que cette visée de la CRP entre en résonance avec cette œuvre, bien que l'objectif soit ambitieux et prenne des allures d'utopie dans sa manière d'être formulé et présenté aux lecteurs. Or, Arendt n'adopte jamais cette forme de discours basé sur des propositions dogmatiques (sauf dans des résumés (Arendt, 1981, p. 253) et des annonces programmatiques de ses œuvres que l'on peut qualifier de philosophiques (Arendt, 2017b, p. 17)). Il est donc possible de contester l'instrumentalisation de la philosophie qui résulte des propos de Glaser et Sharp (comme nous le verrons ultérieurement avec Nancy Vansieleghem). Il s'agit cependant d'un paradoxe inhérent à l'œuvre, sur lequel je reviendrai. À ce stade, il apparaît quoi qu'il en soit que l'article de Glaser résonne avec les visées d'Arendt et apporte une importante contribution à la compréhension de l'héritage arendtien de la PPE.

---

<sup>1</sup> Note de la traductrice (J. Hawken) : « Le terme “attention” traduit ici le mot “attentiveness”, qui pourrait également être traduit par le terme vigilance. Il s'agit d'une attention vigilante ».

À leur tour, Eugenio Echeverria et Patricia Hannam citent Arendt, dans l'article «The community of philosophical inquiry (P4C). A pedagogical proposal for advancing democracy». Ils visent également la dimension politique des ateliers de philosophie de manière conjointe à Dewey. Le texte est interpellant parce qu'il rend compte de la tension entre Arendt et Dewey autour de la question de la distinction entre les espaces privé et public et, pourtant, il soutient la pertinence de cette association, bien que ces deux auteurs semblent s'opposer sur plusieurs points centraux en éducation (Fabre, 2023). Il importe toutefois de souligner que la théorie arendtienne au sujet de la pluralité et de l'action est librement interprétée puis mobilisée, en vue de comprendre ce qui se passe durant un atelier de philosophie. Les auteurs soutiennent que, **dès lors que la pluralité est conçue comme centrale dans le processus de l'atelier de philosophie, il est possible d'en montrer la dimension politique et de la concevoir comme un lieu d'actions au sens arendtien** (Echeverria & Hannam, 2016, p. 25).

Suivant l'interprétation de Sharp, que les auteurs reprennent à leur compte, l'action est conçue comme un vecteur de transformation individuelle et collective. De la sorte, les auteurs montrent que les pratiques de la PPE se fondent majoritairement sur le pragmatisme deweyen, mais pas seulement. Outre l'apport de la théorie arendtienne de l'action, Sharp leur permet de montrer celui de **la conception arendtienne de la liberté**. Celle-ci n'a rien à voir avec la souveraineté, mais bien tout avec la pluralité des êtres humains. Sans la possibilité de parler et d'agir dans un monde commun, la liberté serait un vain mot. Ceci a une incidence sur la manière dont est perçu chaque participant de l'atelier et permet de montrer en quoi le processus de l'atelier est délibérément visé, mais sans pour autant produire d'effet « coercitif » (Echeverria & Hannam, 2016, p. 25). Il pourrait s'agir ici d'une trace du « laisser être » et du paradoxe de la « Volonté-de-ne-pas-vouloir » heideggériens (Arendt, 1981, p. 508). Dans cette optique, l'atelier de philosophie serait bien un « espace éducatif démocratique », un espace où la liberté « peut devenir réelle dans le monde, parce que des êtres humains dans leur unicité ont la capacité de parler et d'agir ensemble grâce à leur condition de pluralité »<sup>1</sup> (Echeverria & Hannam, 2016, p. 25).

Élisabeth Golinvaux invite, quant à elle, à comprendre les enjeux du chevauchement des sphères privée et publique, dans le cas de l'exportation des ateliers de philosophie dans des salles de visioconférence, au départ du foyer, durant la pandémie de coronavirus 2019 (SARS-

---

<sup>1</sup> Citation originale : the freedom «can come to exist in the world because unique human beings are able to speak and act together in the condition of plurality».

CoV-2). Dans son article « Être chez soi dans une discussion publique virtuelle. Quelques réflexions » (2021), l'autrice développe son propos sur la base de l'œuvre d'Arendt. **Ce texte est un exemple inspirant de la manière dont la lecture d'une autrice de la tradition peut enrichir l'animation d'ateliers philosophiques en situation de crise.** La conception arendtienne de l'espace public et du monde – ce qui se situe « entre nous » – est ici centrale et permet à l'autrice de concentrer son attention sur la délicatesse d'intervention de la personne responsable de l'animation indispensable au traitement de certains enjeux éducatifs, comme c'est le cas dans un contexte de pandémie.

L'image arendtienne qui parle du monde comme d'une grande table – qui nous relie tout en nous séparant – permet de mettre en lumière l'importance de ne pas « tomber les uns sur les autres », mais de tenir et retenir juste ce qu'il faut dans l'instant, le bon dosage, pour qu'un espace public entre nous soit préservé et qu'une « **rencontre hospitalière** » soit rendue possible (Golinvaux, 2021, p. 2), le juste milieu entre la trop grande proximité et la trop grande distance. Une difficulté avec cette conception du public apparaît au moment de se retrouver en **visioconférence**, chacun à la maison derrière son écran, alors que l'on se trouve non pas dans les bâtiments de l'école mais dans un espace privé. Golinvaux va alors s'appuyer sur la distinction arendtienne entre l'espace privé et l'espace public dans le deuxième chapitre de *Condition de l'homme moderne*. Via l'interprétation de Françoise Collin, Golinvaux s'appuie sur le **paradoxe du même et du différent**, que constitue la rencontre des singularités dans les dimensions communes du monde (Golinvaux, 2021, p. 8). L'enjeu consiste à comprendre ce que signifie l'hospitalité, recevoir et être reçu quelque part, en continuant à se sentir chez soi, dans un monde humain où il est possible de communiquer ensemble.

Dans le même esprit, Günter Gorhan s'appuie largement sur l'œuvre d'Arendt, dans son court article « Débattre pour donner du sens » (2006), **lorsque la raison est en crise ou que l'optimisme naïf envers le progrès est empêché.** *La vie de l'esprit* d'Arendt y trouve une place prépondérante, en particulier à propos de la compréhension du sens des choses du monde et de la vie de l'esprit, dans un contexte de dialogue collectif. Arendt n'est pas la seule autrice citée, des allusions sont à relever, entre autres, à Nietzsche, Karl Jaspers, Hans Jonas, Marcel Gauchet, Edgar Morin. Mais c'est avec Arendt – et son héritage heideggérien – que Gorhan thématise le message principal de son texte :

Je voudrais présenter une autre démarche (complémentaire), facilitant l'invention/création de sens, inspirée de la philosophie d'Hannah Arendt et de celle du premier Heidegger (celui de *Sein und Zeit*). Plutôt que d'un lieu de « débats », il s'agit,

pour moi, d'un lieu où le but n'est ni de dépasser les subjectivités (et leurs *doxa* qui leur « collent à la peau », c'est-à-dire leurs opinions fallacieuses, opposées à l'*épistémè*, c'est-à-dire à la science), ni d'arriver à un consensus, toute exigence de prendre une décision étant suspendue, mais d'élucider, d'approfondir et de rendre cohérentes ces subjectivités avec elles-mêmes, qui représentent autant de vérités que de figures possibles du sens (façons d'évaluer et de s'orienter dans la vie) (Gorhan, 2006, p. 3).

### **2.2.3. La métaphore de l'« aller visiter » dans la théorie arendtienne du jugement**

Dans l'article « Pratiques de la philosophie avec les enfants » (Chirouter, 2019), Edwige Chirouter propose **une mise en perspective de la biographie intellectuelle d'Hannah Arendt et de l'importance discrète de la pensée en acte dans l'élaboration de jugements sur soi, les autres et le monde**. L'absence de pensée, le risque de voir apparaître des phénomènes comme la banalisation du mal, constituent ainsi l'ancrage à partir duquel toute occasion d'offrir aux enfants des lieux d'oasis doit être prise au sérieux (voir *supra*). La résonance avec l'œuvre d'Arendt est ici majeure, parce que l'article se clôture sur une reprise de la pensée de l'autrice dans la perspective de la PPE, mais, surtout, parce que ce texte offre cette mise en perspective de la vie et de la pensée de celle-ci. Il s'agit d'une approche de l'œuvre témoignant d'une résonance majeure car elle touche à des enjeux fondamentaux. Bien qu'il faille strictement se garder de vouloir réduire l'œuvre d'Arendt à sa biographie, les circonvolutions de sa pensée gagnent à être éclairées, entre autres, suivant l'angle de leur dimension existentielle. À ce sujet, **« Gilson prétendait qu'eu égard à son travail, la vie d'un philosophe était sans importance. Pour Arendt, qui ne se voulait pas philosophe, c'est tout le contraire »** (Chaumont, 1984, p. 574).

Il apparaît ainsi clairement à l'observateur attentif que les processus à l'œuvre durant les ateliers de philosophie témoignent d'une intention particulière de penser ensemble à partir de nos histoires singulières. Pour décrire et comprendre ce type d'intentionnalité, Jennifer Glaser propose, dans son article «Thinking Together: Arendt's Visiting Imagination and Nussbaum's Judicial Spectatorship as Models for a Community of Inquiry», de prendre le temps de **déployer le sens de la métaphore arendtienne de « l'aller visiter » dans la perspective de la PPE**.

L'autrice se demande quelle est **la spécificité du lien qui unit les participants d'un atelier de philosophie pour former une communauté de recherche (*community of inquiry*) et en quoi ce lien est lié à la formation du jugement critique**. Pour répondre, un type d'engagement intentionnel des participants envers les idées des autres gagne à être mis en avant, écrit Glaser, en ce qu'il permet de définir le sens du « nous » lorsque l'on raconte ce qui se

passé durant l'activité. En effet, lorsque l'on dit : « Nous avons eu une super discussion aujourd'hui ! », il ne s'agit pas d'une sorte de « raccourci pour parler des individus » (Glaser, 1998, p. 17), mais bien d'une communauté d'intention. En ce sens, l'auteur souligne, sur la base de l'œuvre de David Carr, que la communauté de recherche n'est pas la « somme de ce que j'ai fait et de ce que tu as fait » (Glaser, 1998, p. 17). Non seulement, l'activité est vécue *simultanément*, mais surtout *ensemble*.

L'expérience diffère de celle d'une simple collection par la conscience réciproque de percevoir un objet commun (physique ou symbolique). En effet, quelque chose serait perdu si je décrirais l'activité comme *mon* expérience et non comme *notre* expérience (Glaser, 1998, p. 17). Il manquerait « la conscience de l'interrelation entre les deux observations » (Glaser, 1998, p. 18). Sans cette conscience, l'expérience d'un sens élargi de l'objet dans un « tout complexe » (*a complex whole*) est absente. Ce n'est pas la même chose si je regarde la tour Eiffel seule ou avec une autre personne, prend Carr pour exemple. De la sorte, « l'expérience est autant renvoyée à un sujet commun qu'elle est renvoyée vers l'extérieur à un objet commun ». Pour ce faire, il faut que ce soit significatif pour chacune des personnes présentes (Carr, 1986, p. 525).

**Du point de vue phénoménologique adopté par Glaser, l'activité de la CRP se comprend comme une expérience de simultanéité et de réciprocité.** Il importe ici de ne pas minimiser la réciprocité. Ce serait le cas si l'on décrivait l'activité en adoptant un point de vue à la 3<sup>e</sup> personne, du genre : « il/elle a dit ça en prenant en compte ce que Untel/Unetelle a dit ; puis il/elle a dit ça à son tour ; etc. ». En préférant parler à la 1<sup>re</sup> personne du pluriel – tout en ayant conscience du caractère indispensable de la 1<sup>re</sup> personne du singulier pour que l'expérience ait lieu –, l'expérience de *participer avec* les autres est soulignée et valorisée (Glaser, 1998, p. 18). La simultanéité non plus ne devrait pas être négligée, au risque de perdre la relation à l'objet. Il s'agit d'une relation modélisable comme ayant « trois places » : toi, toi, *etc. et moi* – tous conscients de la réciprocité de l'expérience perceptive – *et* l'objet perçu (physiquement ou mentalement). Sont ainsi juxtaposés :

- (i) le sens pour moi (incluant comme facteur déterminant mon appréciation du sens pour toi),
- (ii) le sens pour toi (incluant comme facteur déterminant ton appréciation du sens pour moi) et
- (iii) notre appréciation commune de l'éventail viable de possibilités émergentes sur la façon dont la discussion peut désormais se dérouler (Glaser, 1998, p. 18).

Pour préciser le type d'engagement individuel dont il est question dans une CRP, Glaser va alors s'appuyer sur la métaphore arendtienne – *visiting* –, traduite ici par « aller visiter »<sup>1</sup>, qu'elle va associer à l'expression « être aux côtés des autres » (*standing alongside others*). Glaser précise tout d'abord l'idée par la négative :

Lorsque nous écoutons l'autre, il ne s'agit pas d'imaginer que nous *sommes* cette personne – nous ne pouvons pas capturer la perspective de l'autre comme iel le fait iel-même, et en effet essayer de le faire serait nier ou trivialisier la réelle différence entre nous<sup>2</sup> (Glaser, 1998, p. 18).

**Cela signifie que lorsque l'on va « rendre visite » à une personne et que l'on se tient côte à côte dans un dialogue, on s'engage en imaginant les points de vue de l'autre personne, mais sans se confondre avec elle.** Pour illustrer, Glaser renvoie à la manière de procéder d'Hannah Arendt dans sa biographie de Rahel Varnhaegen (Arendt, 2016), une intellectuelle allemande du XIX<sup>e</sup> siècle ayant laissé derrière elle de nombreux écrits, dont des correspondances. L'intention d'Arendt était de lire ces textes de sorte à pouvoir percevoir l'interconnexion entre le général (ou l'universel) et l'intime (ou le particulier). En explicitant sa démarche de biographe, Arendt montre l'enjeu paradoxal de se tenir aux côtés d'une autre personne : une perception générale illimitée est atteinte via l'intime, mais sans pouvoir à aucun moment s'en départir (sa limite). La compréhension de ce phénomène peut, entre autres, se donner via la distinction des mots « avec » et « comme ». **Visant à penser « comme » Rahel pour toucher à une compréhension valide des choses et des êtres, Arendt doit penser « avec » elle.** Cela veut dire qu'elle ne peut nier que Rahel, tout comme elle, est une personne unique et incomparable. Si ce donné est oblitéré, alors il lui devient impossible d'accéder – bien que ce soit toujours partiel et provisoire – à une compréhension du sens des êtres et des choses « comme » Rahel. C'est pourquoi, si elle veut atteindre une vision un tant soit peu générale, Hannah doit prendre soin d'argumenter avec Rahel dans une sorte de dialogue intérieur *à partir des* catégories qu'il serait cohérent de considérer comme étant valides du point de vue de Rahel. Ceci est possible grâce à la quantité suffisante d'informations disponibles la concernant (puisque elles n'ont pas la possibilité de dialoguer en face à face). Il est ainsi envisageable d'apprécier le monde à sa manière, mais sans être absorbée par elle. En cela, la pensée « va en visite » (Glaser, 1998, p. 18). Il ne s'agit ni de tourisme – ce n'est pas un spectacle, mais une

---

<sup>1</sup> Je reprends la traduction de J. Hawken dans *Aux sources de la philosophie pour enfant* (Gregory & Laverty, 2023, p. 341).

<sup>2</sup> Traduction de DeepL remaniée. «This does not mean that when we listen to others we imagine we *are* that person – we cannot capture another's perspective as they do, and indeed to try to do so would be to negate or trivialize the real difference between us» (Glaser, 1998, p. 18)



rencontre –, ni d'empathie – ce n'est pas une assimilation, mais un échange –, écrit Glaser en citant Lisa Disch, commentatrice d'Arendt (Disch, 1994b).

Selon Glaser, les ateliers de philosophie sont organisés suivant la même modalité que lorsque l'on va visiter quelqu'un en ce sens. Cette modalité propose une perspective qui diffère de celle du point d'Archimède lorsqu'il est placé en dehors du monde par le moi pensant, car celui-ci fait comme un saut hors du monde. Au contraire, une personne qui rend visite une autre en pensée doit s'aventurer dans le monde, pour l'explorer et le percevoir à partir des textures d'une pluralité de perspectives non-familiales (Glaser, 1998, p. 18).

**D'autre part, lorsqu'en allant visiter le point de vue de l'autre, on le questionne sur l'objet de la discussion, la disposition mentale n'est pas celle de l'écoute d'un témoignage, mais de l'écoute d'une histoire.** Nous retrouvons le registre de la narration apparu dans la section précédente (résonance mineure). La différence tient à l'intention de celui qui parle. Les effets et les attentes ne sont ainsi pas les mêmes si l'on témoigne ou si l'on raconte une histoire, souligne Disch (Disch, 1994, p. 13). Dans l'acte d'énonciation du témoin, ce qui est visé n'est pas le général mais la reconnaissance de la valeur particulière de son point de vue, pour prouver l'existence d'une chose. Le contexte langagier n'implique donc pas, en lui-même, que l'auditorat aille visiter le point de vue du témoin de telle manière qu'il se demande ce qu'il aurait fait à sa place.

En revanche, lorsqu'une histoire est bien racontée, celui qui l'écoute est invité à se demander : comment verrais-je le monde si je le voyais du point de vue de la personne qui raconte ? Une sorte de conversation intérieure se met en place, dès lors qu'il va visiter la perspective de l'autre et se demande ce qui diffère de la sienne. Comme déjà dit, ce n'est donc pas du tourisme, puisque l'on réfléchit « avec » et non « sur » la perspective de l'autre. Il s'agit bien de la « relation à trois places » de Carr, sur laquelle s'appuyait Glaser au début de son raisonnement (Glaser, 1998, p. 18). En effet, **le touriste, tout comme la personne assimilée, se situent dans une relation à deux places. Ils ne se prennent pas en compte eux-mêmes, mais seulement l'autre et le monde et, ce faisant, ils n'expérimentent pas la pluralité. Leur propre vécu ne constitue pas un défi pour eux-mêmes.** Que l'on regarde l'autre de l'extérieur ou que l'on s'identifie à lui, cela ne place pas en situation d'être confronté à soi (Glaser, 1998, p. 19).

Aller visiter une personne autre que soi-même par la pensée, et se tenir métaphoriquement à ses côtés, permet de se poser à soi la question du sens des événements racontés, mais aussi celle de sa relation au temps et à l'espace. Nous sommes placés face au constat que ce que l'autre vit est autant similaire que différent, par rapport à ce que nous vivons.

De la sorte, quelque chose comme **une expérience collective du « nous » devient réelle, mais sans effacer les « je »**. Ce type de pensée tient ensemble ce qui nous relie et ce qui nous sépare. L'autre ne m'est pas complètement étranger, pourtant je reste qui je suis, singulièrement unique et irremplaçable. Nous partageons alors un espace commun, un monde humain qui nous est familier et auquel nous appartenons parce que nous l'ouvrons ensemble, mais qui nous échappe étrangement parce que nous n'y sommes pas seuls.

Le processus de construction du savoir dans ce contexte est caractérisé par une double perception de soi. **Le sujet qui observe, apprend, développe des connaissances, etc. est à la fois conscient qu'il est soumis à la contingence – étant donné sa vision du monde située dans le temps et l'espace, et relativement aux autres points de vue que le sien – et apte à s'engager avec intégrité pour expliciter la perception qui est la sienne.** Une tension dialogique apparaît dans la pensée qui rend alors possible la formulation d'un jugement critique (Glaser, 1998, p. 19) :

Être en visite ouvre un espace pour le jugement critique parce que la juxtaposition du contingent et de l'engagement rend manifeste l'émergence d'un sens de l'unité de la connaissance comme quelque chose qui contient *autant* de la pluralité *que* des limites <sup>1</sup> (Glaser, 1998, p. 19).

Cette conception de la pensée est enthousiasmante car elle permet de ne pas évacuer la relativité des visions du monde, ni la validité d'un point de vue à la première personne du singulier. Penser de manière critique ne signifie pas considérer son point de vue personnel comme un point de vue parmi d'autres et, ensuite, cheminer seul vers une connaissance objective qui abandonne la contingence de la personnalité du penseur, en la réduisant par abstraction à une vue impartiale de la chose étudiée. La situation dont il est ici question pour le moi pensant consiste plutôt à mettre ensemble et à articuler « sa perception engagée à la première personne avec la perception engagée à la première personne de l'autre » (Glaser, 1998, p. 19). Cela ne veut pas dire que la vérité est atteinte via la perspective située de la personne qui pense ; bien que la vérité ne puisse se communiquer et n'avoir de sens qu'à travers elle (Glaser, 1998, p. 19).

Pour bien comprendre la métaphore de l'« aller visiter », il importe de thématiser **la « mentalité élargie »** telle qu'Arendt la conçoit à partir de Kant. Pour résumer le propos, Glaser se réfère à une conception de la pensée représentationnelle qui compare les jugements produits,

---

<sup>1</sup> Traduction de DeepL remaniée.

non pas de manière abstraite suivant n'importe quelle perspective d'un autre être vivant (en l'occurrence un humain), mais avec une multitude d'êtres *particuliers* (Glaser, 1998, p. 19). Le processus de généralisation n'aboutit donc pas à une règle générale mais à une règle inclusive. La matière de l'investigation émerge d'une attention à la spécificité de chaque détail. **Il s'agit d'un mouvement élargi, de position en position, qui éclaire la pensée individuelle d'une généralité qui se distingue de la généralité du concept.** Maintenir fermement la connexion avec les conditions particulières des différents points de vue étudiés permet, en les traversant, d'atteindre un point de vue général, à la première personne.

Citant ainsi un extrait de *Juger. Sur la philosophie politique de Kant*, Glaser identifie un « éventail de moyens possibles » pour apprendre à formuler des jugements de manière critique, que ce soit individuellement ou collectivement, bien que collectivement l'apprentissage soit facilité. Dans les deux cas, l'auteur affirme la pertinence de l'image de la conscience qui se déplace du centre (la prise en main subjective de la problématique), vers la périphérie (la prise en main intersubjective de la problématique, suivant le modèle de la relation à trois points, cité précédemment).

Cela présuppose que tous les points de vue puissent être ouverts à l'investigation de l'imagination. Bien que ce ne soit pas garanti, Glaser, se basant sur Arendt, perçoit ici la possibilité d'arriver à *un espace présent* incluant les points de vue d'une pluralité de personnes, même si elles sont absentes ; autrement dit, un espace ouvert de toute part à la lumière publique qui n'est donc pas mis à mal, au niveau de sa structure et de sa pertinence, par la lumière de la publicité projetée sur lui, quelle que soit l'intensité de celle-ci. La métaphore de la lumière publique renvoie à l'agitation du monde des phénomènes qui interrompt la pensée, mais aussi à tout processus d'activité ou de gestation ayant besoin d'être caché aux regards non amis.

**La question que se pose alors Glaser est celle de savoir dans quelle mesure cette attention aux détails et aux spécificités des vécus des autres, cette construction imaginative d'autres manières de faire, voir, sentir, etc., peut être comprise comme une recherche de vérité et de signification.** Une troisième ressource, déjà esquissée, est alors puisée chez Arendt : la narration. Il s'agit de l'exemple paradigmatique de la pensée critique située, désignée avec le concept central de l'aller visiter.

**Avec la narration, nulles présentations abstraites des choses, nuls témoignages, nulles anecdotes, mais une parole qui trouve son origine lovée dans les expériences authentiques.** Cela ne veut pas dire que des anecdotes et des savoirs traditionnels ne peuvent pas être inclus dans la narration, mais simplement que le mouvement de la signification de l'acte ne démarre pas de là. Il les traverse et tourne autour en imaginant différents points de vue.

Quand quelqu'un parle d'expérience, il laisse transparaître sa touche personnelle, son interprétation et comment sa subjectivité contribue – en situation, selon le problème lui étant posé (existentiel, scientifique, moral, *etc.*) – au déploiement de sa pensée (Glaser, 1998, p. 21). Ainsi, **ce n'est pas la personne qui raconte qui est au centre de l'attention, mais l'intérêt commun**. Pour autant, la narration n'est pas une recherche en tant que telle, même si elle active le même mode d'engagement.

Glaser termine son article en convoquant les travaux de Martha Nussbaum au sujet de la narration, affirmant qu'elle fait un pas de plus qu'Arendt pour comprendre la quête d'épanouissement de l'humain (Glaser, 1998, p. 21). En créant la métaphore du « spectateur judiciaire », pour rendre compte de la relation à trois points de Carr ou de « l'aller visiter » d'Arendt, Nussbaum préconise explicitement de se rapporter à la littérature de fiction pour s'exercer à se tenir à côté de l'autre dans un contexte démocratique, sans s'y amalgamer, ni se placer en surplomb. À ce sujet, Edwige Chirouter propose différents protocoles d'animation à partir de la littérature et en montre les effets positifs pour les enfants (Chirouter, 2008, 2015). Arendt est bien consciente de l'importance de la fiction, mais elle n'explique pas, à ma connaissance, les liens avec l'éducation, préférant probablement éviter le « Philistinisme » qui consomme la culture pour se valoriser socialement, plutôt qu'il ne se laisse interpellé par elle (Arendt, 2018, p. 258). Ses préconisations relatives à l'usage du discours narratif dans le registre de la pensée politique sont donc plutôt latentes et implicites.

L'œuvre d'Arendt apporte ainsi à Glaser un langage métaphorique pour parler de processus invisibles complexes. L'objectif de l'autrice n'est pas de fonder la pertinence du recours à Arendt de manière externe, mais plutôt de manière interne, en vue de mieux cerner l'intentionnalité individuelle et collective de la communauté de recherche philosophique. Centrée sur cet objet d'étude, **l'article de Glaser ne traite pas de la cohérence globale de la référence à Arendt en PPE**, ni de celle de la juxtaposition de « l'aller visiter » d'Arendt avec « la relation à trois points » de Carr, ou encore avec la métaphore du « spectateur judiciaire »<sup>1</sup> de Nussbaum.

Faisons encore un pas de plus concernant la rencontre de l'autre et l'art de la narration, avec Ann Margaret Sharp, qui fait explicitement référence à la manière de penser d'Arendt en vue d'apporter des éléments concrets à la théorie critique de Peirce. Dans son article « À la

---

<sup>1</sup> La métaphore du spectateur renvoie chez Arendt plutôt au philosophe qu'au juge, encore moins au citoyen. Un rapprochement avec le « spectateur judiciaire » de Nussbaum nécessiterait, en ce sens, une analyse détaillée.

rencontre de l'autre. Apprendre à juger dans une classe transformée en communauté de recherche », elle écrit « **qu'on ne peut avoir une idée de ce qui convient aux autres, qui sont différents, sans savoir ce qu'eux-mêmes estiment bon pour eux** » (Sharp, 2014a, p. 20). Ce serait une erreur de jugement de croire qu'il ne faut pas **y consacrer du temps**, de l'écoute et du dialogue, suivant le rythme particulier de l'oralité. Ceci ouvre une réponse à la question simple, mais difficile, de comprendre ce que « mieux juger exige de nous quand il s'agit de relations avec autrui » (Sharp, 2014a, p. 20).

Au vu de l'état actuel du système éducatif – et suivant la nature éphémère de toute institution quelle qu'elle soit –, cela requiert d'être méticuleux lors du choix des critères d'(auto)évaluation, de faire preuve de créativité et de souplesse mentale et de se prodiguer les soins appropriés aux situations, individuellement et collectivement (classes, communautés, peuples, *etc.*). L'importance de cette attention particulière à l'éducation, Sharp la soutient en s'appuyant sur l'amour du monde et des enfants dont parle Arendt à la fin de *La crise de l'éducation*. Elle continue ensuite à raisonner avec Arendt, comme le fait Glaser, suivant l'éclairage de Jane Disch (Disch, 1994), mais aussi de Stacy Smith (Smith, 2018) et d'Elisabeth Young-Bruehl (Young-Bruehl, 1982) ; commentatrices et biographes d'Arendt.

Comme déjà explicité, Sharp suit Arendt sur sa réappropriation de la « mentalité élargie » kantienne (Arendt, 2017b) en précisant, contre Kant, que « **celui qui a à énoncer un jugement n'est jamais n'importe qui** » (Sharp, 2014a, p. 22). Et, avec Kant cette fois-ci, que pour rendre « plus forte (...) ma capacité à me figurer les choses et {rendre} plus valide (...) le jugement auquel j'aboutirai », j'ai besoin d'un « espace public potentiel », en tant que « citoyen du monde kantien » (Arendt, 2017b, p. 72, 2018, p. 307; Sharp, 2014a, p. 23). Le séjour de la pensée, sa modalité spécifique, bien que caractérisée par la distance critique minimale, est donc en rapport étroit avec le monde commun. Celui-ci, étant extérieur aux individus isolés, apparaît lorsque des objets culturels, des objets de pensée, des questionnements, *etc.* sont partagés. Les partager semblerait être, en effet, « le mieux qu'on puisse en faire » lorsque « le souffle de la pensée » nous a secoués et mis dans l'embarras (Sharp, 2014a, p. 23).

**En cela, note Sharp, Arendt s'inspire de Kant, mais pour s'en distancier ensuite. Kant montre que le jugement de goût est universel et sans concept. Arendt préfère utiliser le mot 'général', bien qu'il faille encore le distinguer de la généralité du concept. Le jugement de goût n'est le résultat ni d'une déduction, ni d'une induction, comme le sont les raisonnements logiques au sens aristotélicien.** Cela signifie que la généralité atteinte dans un jugement de ce type est fondée sur l'expérience particulière et singulière de la personne qui pose le jugement. En cherchant à donner sens à la sphère publique, Arendt refuse d'abstraire le

jugement énoncé des conditions particulières d'énonciation, prenant alors le contre-pied de Kant. Selon elle, celui-ci se contredit entre sa philosophie morale fondée sur l'intégrité humaine et son anthropologie philosophique fondée sur la téléologie du progrès (Arendt, 2017, pp. 118-119). La penseuse, écrit Sharp, veut préserver le caractère concret, sensible et situé de la pluralité des points de vue (Sharp, 2014a, p. 23).

**Pour atteindre le résultat escompté d'une « validité exemplaire » dans un jugement, intervient la faculté d'imaginer de la pensée, la « pensée imaginative ».** Cela a été esquissé, mais Sharp offre l'occasion d'approfondir l'opération concrète, la faculté d'imaginer :

C'est un processus qui est toujours dialogique. Le jugement final n'est pas fait en imaginant ce que « les gens » pourraient dire, mais en entraînant sa propre imagination à entrer dans l'univers d'autrui, à ouvrir son esprit à la manière dont le monde est envisagé à partir d'autres perspectives et à raconter du mieux qu'on peut son expérience dans son intégralité (Sharp, 2014a, p. 24).

Pour comprendre le point de vue d'autrui et sa vision du monde, il s'agit donc de discuter et de parler avec lui/elle sur le mode de la narration, écrit Sharp. De la sorte, ce « travail de l'imagination combine pensée critique, pensée créative et pensée vigilante » (Sharp, 2014a, p. 25). Sharp attire l'attention, comme Arendt, sur le fait que **la compréhension mutuelle permettant de « juger constitue un acte de courage et d'imagination (...) pour jeter un pont au-dessus du gouffre qui nous sépare »** (Sharp, 2014a, p. 25).

Pour Sharp, la littérature joue ici un rôle non négligeable qu'il ne faut pas hésiter à étendre à l'oralité de la narration. Grâce à l'art de raconter des histoires à l'oral et à l'écrit, les enfants ont accès à des conceptions qui peuvent leur sembler au premier abord bien étranges (Sharp, 2014a, p. 27). Par ce biais de la modalité et du **registre poétique de la pensée** et de l'exercice de la faculté d'imaginer, « rapidement devenus conscients de la dimension éthique, logique, esthétique, sociale et politique de leur expérience, {ils} peuvent commencer à réfléchir aux **procédés démocratiques** qu'ils utilisent lorsque les idéaux régulateurs de la classe sont l'équité et la qualité » (Sharp, 2014a, p. 27). Après quelques séances, les enfants saisissent les conditions de la CRP et ce qu'elles leur permettent d'explorer.

Face aux problèmes et aux questions difficiles que soulèvent l'éthique, la logique, l'esthétique, la société ou la politique, il n'est pas toujours possible de répondre « par un oui ou par un non », ni de donner une définition (Sharp, 2014a, p. 29). En ce cas, **raconter une histoire « révèle le sens sans commettre l'erreur de le préciser »**, écrit Sharp, citant *Vies politiques* d'Arendt (Sharp, 2014a, p. 29). Il ne s'agit pas ici de donner de l'information (ce qui reviendrait

à expliquer et définir), mais à laisser une ouverture, une part d'indéterminé, dans laquelle celui qui écoute l'histoire peut s'insérer par l'imagination pour créer du sens. En s'exerçant par la suite à **raconter eux-mêmes des histoires**, quand ils se sentent prêts, les enfants peuvent continuer – suivant un autre angle d'attaque – à prendre en considération la pluralité des points de vue ; ceci, par la médiation des différents protagonistes de l'histoire.

Comme Glaser, Sharp trouve dans « Vérités et politique » (un des chapitres de *La crise de la culture*) et dans *Juger. Sur la philosophie politique de Kant*, les ressources pour penser la narration sans « l'oubli de soi » (bien que l'impartialité prévale sur les intérêts privés (Arendt, 2018, p. 308)) :

Pour se raconter à soi-même l'histoire d'un événement d'un point de vue qui ne lui est pas familier, l'enfant doit apprendre comment s'y positionner en tant que personne, en tant que lui-même ou elle-même comme narrateur ou narratrice. Il/elle ne peut **ni rester à part de la multiplicité des perspectives ni s'y identifier totalement. (...) Entrer dans l'univers de l'autre est une tâche hasardeuse** (Sharp, 2014a, pp. 31-32).

La difficulté de l'exercice réside dans « l'expérience de la **désorientation** et de l'**inconfort** » (Sharp, 2014a, p. 32). Raconter une histoire est un art qui exige d'acquérir « la pratique de se trouver simultanément dans un endroit du monde situé en quelque sorte à côté d'eux » (Sharp, 2014a, p. 32). Cette « **compréhension critique** » est une **trouvaille d'Arendt qui a étendu le jugement esthétique kantien à la politique, et a ainsi « découvert une procédure pour assurer une intersubjectivité valide dans le domaine public** », retranscrit Sharp (Benhabib, 1992, p. 132). Cette conception de l'imagination réfute « la vision traditionnelle {qui} met l'accent, au nom de la rigueur et de la bonne argumentation, sur l'abstraction et la distanciation » (Sharp, 2014a, p. 32). Sharp identifie là, avec Disch, une limite de la philosophie. **L'ambitieux défi consiste à ne pas perdre au passage la validité rationnelle des critères de jugement et l'impartialité qu'elle confère à la qualité de celui-ci.** En « devenant soi-même un autre à soi-même », on développe

un intérêt pratiquement égal en multipliant les histoires dans lesquelles on s'imagine être acteur, constamment intéressé à jeter entre elles des ponts, pour arriver finalement à un récit riche et complexe qui ne perd pas son caractère unique pour chacune des parties. Résulte de tout cela une œuvre d'art (Sharp, 2014a, p. 33).

Évitant tout risque d'indifférence envers les points de vue des autres êtres humains, en transformant le désintéressement en intéressement généralisé impartial (sans perdre dans le processus les spécificités de temps et de lieu), Sharp théorise ses expériences de la CRP avec

l'aide d'Arendt et des commentatrices de son œuvre. **L'impartialité, comprise comme idéal régulateur et non comme une vérité de fait à atteindre, permet de soutenir un pluralisme qui ne prend pas les traits d'un relativisme absolu.** Il s'agit d'une posture délicate qui vise comme horizon une forme d'harmonie relationnelle, affective et intellectuelle via la compréhension mutuelle, mais sans en atténuer les potentielles conflictualités intersubjectives.

Grâce à la traduction de la « mentalité élargie » kantienne par Arendt pour la rendre significative dans le domaine public des affaires humaines et dans le registre de la politique, Sharp considère qu'il est possible de mobiliser cette notion également dans le registre éducatif, de sorte qu'elle puisse revêtir « une importance pédagogique dans la communauté de recherche » (Sharp, 2014a, p. 34). Il est dès lors possible de soutenir que **l'irréductibilité « des croyances, des coutumes, des mœurs » ne signifie pas pour autant leur incompatibilité** (Sharp, 2014a, p. 35). Du fait de leur irremplaçabilité, ils ne sont pas interchangeables. Mais cela ne signifie pas qu'ils ne puissent pas se confronter et se transformer au contact les uns des autres. Ce qu'il importe de garder à l'esprit en tant qu'enseignant, c'est d'accompagner les enfants – avec une confiance bienveillante – à développer leur capacité « à imaginer de nouvelles relations, de nouvelles solutions, de nouvelles possibilités pour l'avenir » (Sharp, 2014a, p. 35). Nous voyons ici s'élargir la perspective, par rapport au domaine purement cognitif, pour aller à l'abordage d'un monde commun « non connaissable en lui-même, mais néanmoins une condition de notre existence » (Sharp, 2014a, p. 35).

#### **2.2.4. Les narrations littéraire et cinématographique**

Nathalie Frieden s'inspire elle aussi de l'intérêt arendtien pour la parole et, plus particulièrement, la narration – en ce que ces deux modalités d'action participent de **l'émergence de la pensée**, faisant signe vers de potentielles implications politiques. L'autrice part d'une expérience vécue en classe qui lui a permis de percevoir l'effet de l'interaction – suivant l'objectif de penser ensemble – entre sa propre vigilance d'enseignante (similaire à l'intentionnalité dont parle Glaser plus haut) et l'engagement individuel d'un élève, à la suite de sa lecture du livre *Un si fragile vernis d'humanité* de Terestchenko. Il s'agit de la sombre histoire du 101<sup>e</sup> bataillon de réserve. Après la présentation orale de ses notes de lecture, écrit Frieden,

très troublé devant toute la classe, mon élève s'est mis à bafouiller, tout rouge : "Je pense que si j'avais été l'un d'eux, j'aurais fait la même chose". Dans ce moment horrible, et bouleversant, il a montré qu'il avait pensé, qu'il s'était questionné, qu'il s'était demandé : "Mais qu'aurais-je fait ?". Il s'était posé à lui-même un problème, comme on se le pose très rarement à soi-même. Car une provocation comme celle à



laquelle il s'est confronté lui-même est intolérable. En général, nous passons notre vie à éviter de nous poser à nous-même ce genre de problème. Mais penser devrait se faire à ce niveau du rapport à soi-même. Découvrir les problèmes que pose notre responsabilité face à notre condition d'homme, telle est la moralité. Dans ce moment où ce garçon avait pensé, il avait été éminemment moral. Il avait eu le courage d'affronter le mépris possible des autres et de lui-même. Et, nous, le reste de la classe, nous avons pensé grâce à lui.

Je suis convaincue que nous avons une responsabilité, en tant que professeur de philosophie, de faire penser à ce niveau-là. Je suis consciente de la difficulté et de la rareté. Mais, avec H. Arendt, je pense que "c'est dans le vide de la pensée que s'inscrit le mal" (Frieden, 2017, p. 1).

**Pour Frieden, Arendt a été une source d'inspiration dans sa pratique, notamment pour souligner la difficulté et l'importance de la « découverte du problème en classe »** (Frieden, 2017, p. 1). Reprenant à son compte la citation d'Arendt, « aucune philosophie, aucune analyse, aucun aphorisme, quelques profonds qu'ils soient, ne peuvent se comparer en intensité et en plénitude de sens avec une histoire bien racontée » (Arendt, 1974, p. 31), l'autrice rejoint ce qui a déjà été dit sur la narration avec Glaser, tout en nous permettant de visualiser – via **une expérience de la classe** – une des manières de mettre à profit la narrativité en atelier de philosophie. Dans ce registre, la littérature représente un précieux support, mais aussi le cinéma.

Sur la base de **courtes séquences de film** qui mettent en scène, par exemple, un professeur en train de donner un cours (ou encore un avocat, une femme politique, *etc.*), il est possible d'ouvrir de belles séquences de problématisation. Frieden conseille l'incarnation par Bruno Ganz du rôle du professeur Rohl dans « Le Liseur » (2008), ou encore celle de Barbara Sukowa d'Hannah Arendt dans le film éponyme (2012).

Via ce jeu de médiation (le cinéma, la littérature, le théâtre, *etc.*), Frieden ouvre un horizon de perception et un terrain d'étonnement possible aux élèves. Il n'y a pas beaucoup d'effort à fournir, écrit-elle. « Après (...), il ne me reste qu'à faire ce qui est plaisant : allumer la lumière et demander quels sont les problèmes qui se posent (...) Les élèves sont là, présents et attentifs » (Frieden, 2017, p. 9).

### **2.2.5. Conclusion préliminaire**

L'analyse des raisons et des manières de se référer à Arendt, dans le cadre d'une relation de résonance majeure à son œuvre, a révélé d'entrée de jeu des dissonances entre les paradigmes épistémologiques arendtien et lipmanien (Fávero, 2019). L'approfondissement des

problématiques esquissées dans le premier type de rapport à Arendt (la résonance mineure) fait émerger des lignes de force de l'œuvre arendtienne ayant fait l'objet d'une réception dans le monde de la PPE. Toutefois, de manière parallèle, des prémices de tensions et de difficultés se sont fait sentir. **Même si les analyses tendent jusqu'à présent à légitimer le recours à l'œuvre d'Arendt en PPE, l'analyse des textes qui suit apporte matière à discussion.**

## 2.3. Dissonance mineure [type 3]

Comme annoncé dans le premier chapitre, bien que la notion de dissonance désigne une relation problématique, elle est connotée positivement en ce qu'elle permet d'approfondir la réflexion. Les analyses qui suivent ne visent donc pas à rejeter purement et simplement les raisons et les manières de citer Arendt. Même si les auteurs ne semblent pas avoir conscience des incohérences et des contre-sens qui apparaissent dans leur usage des théories arendtiennes, ces phénomènes documentent rigoureusement la question de recherche autant, voire davantage, que les résonances, dans la mesure où les enjeux se révèlent plus distinctement lorsqu'ils sont problématisés.

Dans le tableau joint en annexe (3.3), il est possible de voir que deux thématiques arendtiennes sont reprises presque à égalité : les significations de la philosophie et les enjeux de l'action politique. Viennent ensuite, la transmission des connaissances, l'autorité éducative et les émotions.

### 2.3.1. Atténuer la conflictualité des enjeux philosophiques, politiques et sociohistoriques

L'article de Benjamin Bobée, « Expériences de soumission dans le cadre scolaire – Mises en garde et précisions », servira de point de départ à cette section. Son article fait **le récit d'une expérience proposée aux élèves en classe de philosophie en terminale, inspirée de l'expérience de Milgram**. Durant cette expérience, les élèves ont été interrogés comme si on leur demandait conseil. Ils devaient décider d'interdire l'accès d'une partie des lieux de l'école (comme la bibliothèque, par exemple) à certains élèves suivant des critères de genre, de race, de religion, *etc.* Les résultats de l'expérience montrent que les élèves obéissent au professeur en répondant à la requête <sup>1</sup>.

Dans son article, Bobée s'appuie sur la conception de l'autorité que développe Arendt dans son texte « **Qu'est-ce que l'autorité ?** » pour analyser les résultats de l'expérience. Distincte de l'autoritarisme, l'autorité ne fait pas appel à la force, ni aux méthodes de coercition. Distincte de la persuasion, l'autorité ne fait pas appel à la rhétorique, ni à la sophistique. L'autorité, au sens romain du terme, se fonde sur la transmission des traditions et des valeurs morales et spirituelles. Sur la base de ces distinctions théoriques, Bobée se demande pourquoi ses élèves ont obéi en remplissant le questionnaire qui visait à établir une catégorie d'élèves à

---

<sup>1</sup> Pour prendre connaissance de la démarche et des détails de la séquence, voir la revue *Diotime* n°87, ou alors *Enseigner la philosophie – guide pratique*, accessible sur le site de l'ACIREPh.

exclure de la bibliothèque : **est-ce que les élèves ont obéi parce qu'ils confèrent de l'autorité au professeur, parce qu'ils sont soumis à des moyens de coercition (punitions, menaces, etc.), ou bien ont-ils adhéré parce qu'ils sont persuadés du bien-fondé des raisons de le faire ?** Pourquoi les élèves ont-ils obtempéré à cette demande étrange et, de manière générale, pourquoi obéissent-ils aux autres demandes du professeur dans le cadre des cours ?

Force est de constater que **la problématique ainsi posée par Bobée génère une légère dissonance avec le modèle éducatif arendtien**. Si l'on écarte, du contexte de l'expérience, les moyens de coercition (ce qui semble être le cas, suivant la manière dont elle est relatée), Bobée s'interroge-t-il sur l'expérimentation en vue de s'assurer qu'il fait autorité, au sens arendtien, ou bien en vue de s'assurer qu'il est dans une relation d'égalité avec ses élèves, lui permettant de faire intervenir une démarche persuasive par arguments ? Suivant une lecture littérale des propos d'Arendt au sujet de l'éducation, il n'est pas à l'ordre de jour de demander à des élèves de terminale de rompre avec la relation éducative. Or, vouloir **persuader ou se laisser persuader est un type de relation qui sort, selon l'autrice, des rôles sociaux assignés par la forme scolaire**. Envisager ce type de relation à l'école n'a donc pas de sens, de ce point de vue, puisque les rôles et les responsabilités institués dans le cadre scolaire ne rencontrent pas les conditions de possibilité d'une relation de persuasion au sens arendtien. **Pour cela, il faudrait rompre avec l'asymétrie de la relation professeur-élève**. Car la relation de persuasion n'est possible, selon l'autrice, qu'entre personnes égales, c'est-à-dire en dehors de tout contexte éducatif. Éventuellement, en s'inspirant de la figure arendtienne de Socrate – si l'enseignant était dans la rue, par exemple ; autrement dit, en dehors du cadre institutionnel scolaire – alors peut-être serait-il en mesure d'expérimenter ce type de rapport avec les jeunes.

Ce texte met en évidence le besoin de **clarifier la question de la relation éducative**. Interpellé par le paradoxe entre la « valorisation de l'esprit critique » et la demande d'obéissance dans le milieu scolaire, Bobée veut « interroger le comportement des élèves de fin de lycée, relativement à des injonctions qu'ils jugent illégitimes mais qu'ils acceptent pourtant » (Bobée, 2022). Il s'agit ainsi de cibler « le mécanisme d'engagement progressif collectif et le phénomène de dilution de responsabilité dans le collectif qui mettent à l'épreuve notre sens critique dans sa dimension pratique » (Bobée, 2022). Dans cette situation de « conflit des devoirs », les élèves sont invités à vivre une expérience cadrée et sécurisée pour s'interroger sur l'alternative entre « différer l'action, désobéir ou bien obéir » (Bobée, 2022). L'objectif de l'expérience consiste ainsi à créer de la matière brute pour engager, par la suite, une discussion avec les élèves. Bobée use de l'autorité de son statut de professeur pour inciter ses élèves à faire une chose absurde et ainsi leur faire prendre conscience que, au sujet de certaines demandes du

professeur, ils gagneraient à différer l'action ou à désobéir. L'objectif est louable, mais les moyens utilisés posent questions.

Comme l'obéissance confère l'autorité et non l'inverse – l'obéissance étant le signe de la reconnaissance d'une légitimité –, l'objectif de Bobée est de tester son autorité sur les élèves, mais surtout de les faire réfléchir, pour leur montrer que, lorsqu'ils obéissent, la responsabilité est partagée. Cette intention touche ce qu'il y a de commun entre celui qui commande et celui qui obéit. Il s'agit de « la hiérarchie elle-même, dont chacun reconnaît la justesse et la légitimité, et où tous deux ont d'avance leur place fixée » (Arendt, 2018, p. 123). Aborder cette question peut cependant aboutir à un doute hyperbolique – philosophique, moral, politique... Définir l'autorité comme reposant sur une hiérarchie commune révèle son caractère arbitraire, conventionnel et rend possible sa remise en cause. C'est pourquoi, en vue d'obtenir l'obéissance et l'assentiment concernant une demande en éducation, Arendt préconise de ne pas faire usage de la persuasion au moment de la formulation de la demande, considérant que les enfants ont besoin de limites et de repères clairs pour grandir librement. Il semblerait que le recours à l'œuvre d'Arendt ne soit donc pas approprié pour interroger cette expérience.

En questionnant l'ordre établi, nous nous retrouvons face à l'incertitude et l'absence de vérité absolue dans le domaine moral et politique. Rapprocher, de la sorte, l'œuvre d'Arendt de la PPE sur la question de l'autorité montre ainsi la prise de risque et le caractère intempestif inhérents à la philosophie. Certains diront que les effets du doute de la pensée, qui procède par déconstruction, sont déflagrateurs et mènent au danger du nihilisme ; d'autres diront que cette prise de risque est salutaire et doit être incluse dans une éducation digne de ce nom. Entre autres, en soutenant que les enfants sont beaucoup moins mal à l'aise face à l'incertitude et la faillibilité humaine que les adultes. Ou encore, avec Arendt, en considérant que, sortant de l'ordre, « la pensée {...} est dangereuse, mais {que} le nihilisme n'en est pas le produit » (Arendt, 1996, p. 54). Autoriser les élèves à interroger l'ordre établi, dans les conditions appropriées, renforcerait l'éducation et la transmission des savoirs. Cela suppose toutefois de distinguer différents niveaux éducatifs et formatifs.

Cela dit, de la part de Bobée, **envisager que l'école pourrait être un lieu autoritaire, alors que ni la force physique, ni la force mentale (la persuasion, au sens arendtien) ne sont déclarées avoir été employées par l'enseignant dans son expérience, contrevient à la cohérence du propos.** En effet, l'auteur déclare proposer l'expérience aux élèves de manière non autoritaire en s'appuyant sur la définition arendtienne. De plus, il propose aux élèves de poursuivre l'activité, via une sorte de débriefing, avec des textes aux opinions différentes (celles

d'Arendt ou d'Anders, par exemple). Il semblerait que plane une certaine confusion. D'où le sentiment de dissonance qui apparaît à la lecture.

Dans son article « L'imagination incarnée dans la recherche philosophique », Glaser traite de la manière dont l'imagination est impliquée dans la recherche philosophique, que ce soit au niveau de la progression d'une idée ou de l'approfondissement d'un raisonnement (Glaser, 2014, p. 165). L'enjeu consiste à comprendre comment sortir des sentiers battus durant l'atelier de philosophie, en vue d'améliorer les jugements grâce à la pensée critique. Comme cela a déjà été dit, le procédé imaginatif inspiré de l'œuvre d'Arendt consiste alors à « aller à la rencontre de l'autre » pour imaginer son point de vue (Glaser, 2014, p. 165, note 2). Ainsi, l'imagination « rend apte à développer de la sympathie pour des vies autres et à envisager un avenir différent du présent ». De la sorte, la faculté d'imaginer joue un rôle de rupture pour la pensée en acte, au sein d'une CRP, en particulier via le procédé des raisonnements hypothétiques.

Cela dit, Glaser place ce phénomène de rupture au service du « développement d'une imagination sociale dans laquelle on juxtapose sa propre expérience et celle de l'autre, prenant en compte les deux façons d'être dans notre raisonnement » (Glaser, 2014, p. 178). **Glaser utilise ainsi le terme « social » pour caractériser ce type d'imagination procédant de la mise en présence d'une pluralité de points de vue, sans toutefois préciser ce qui est désigné exactement par ce terme.** Dans l'optique d'Arendt, la sphère sociale est une des composantes de l'espace public, mais pas la seule. De plus, ce n'est pas cette composante qui en conditionne l'apparition. En effet, la sphère sociale renvoie davantage au conformisme qu'au processus d'interprétation et aux « ruptures » mentales en lien avec l'expérience de la pluralité. On ne voit donc pas bien le lien que fait Glaser entre l'imagination sociale qui intègre les points de vue des autres à son raisonnement et le fait de « sortir des sentiers battus ».

D'autre part, l'imagination dont parle Glaser au travers de l'exemple du raisonnement hypothétique renvoie plus chez Arendt à l'« imagination *productive* » (Arendt, 2018b, p. 119) ; c'est-à-dire à la liberté avec laquelle la pensée peut associer des choses réelles entre elles pour créer des fictions comme un cheval ailé, *etc.* Cependant, la question de la vertu morale ne joue aucun rôle dans ce processus. La véritable pierre d'achoppement apparaît donc lorsque Glaser conçoit l'éducation, via la faculté d'imaginer de la sorte, comme un vecteur d'amélioration des conditions sociales. Elle parle, en effet, d'une « éducation qui recherche un changement de société », en donnant les capacités aux enfants de partir de « ce qui est » pour aller vers « ce qui devrait être » (Glaser, 2014, p. 182). Partant d'Arendt, il est donc difficile de concevoir

comment l'imagination productive (si c'est bien de cela que parle Glaser) pourrait impliquer un changement de société en et par elle-même. **L'imagination permet d'effectuer des déplacements mentaux et de forger de nouvelles métaphores, mais cela n'implique pas pour autant une transformation des relations sociales.** Au fond, ces considérations ont trait à la signification donnée au fait de philosopher en atelier de philosophie avec les enfants.

Dans son article « L'éducation à l'émancipation » de Maria Teresa de la Garza, qui envisage elle aussi d'initier des changements politiques via l'école, la même tension conceptuelle apparaît à propos du rôle de l'éducation via le philosophe : **pour elle, l'éducation doit être porteuse de changements politiques.** Or, pour Arendt, vouloir faire de l'éducation un levier pour voir advenir les changements politiques désirés par les adultes est une trop grande prise de risque par rapport à la préservation du monde commun, qui se base sur l'instauration **d'un lien entre les générations, fondé sur l'amour que ressentent les adultes pour le monde et sur la capacité à innover des enfants (indépendamment des adultes).** De plus, pour changer le monde par l'éducation, il faudrait se débarrasser de tous les anciens. Toutefois, si on se réfère à des écrits arendtiens de jeunesse, qui conçoivent l'éducation par la formation (comme dans *Tradition cachée*, par exemple), alors il est possible de défendre l'impact politique de l'éducation avec Arendt, comme le fait Maria Teresa de la Garza. **Apparaît ainsi une contradiction interne à l'œuvre d'Arendt.**

Dans l'optique de préciser ce que signifie la philosophie avec des enfants, Johanna Henrion-Latché cite, en épigraphe d'une section de sa thèse, **la métaphore arendtienne du « vent de la pensée ».** L'objectif est de décrire cette activité particulière, qui consiste à réfléchir à des objets absents aux sens physiques, en les rendant présents à notre esprit. En parallèle, elle reprend l'idée, que l'on retrouve, entre autres, dans les livres *Considérations morales* et *Vie de l'esprit* d'Arendt, que partager avec d'autres l'embarras que ce « vent » occasionne est l'une des seules choses que nous puissions en faire. Elle reprend également l'idée que penser n'est pas connaître, déjà explorée (Henrion-Latché, 2016, p. 58, p. 67).

Ces propositions arendtiennes, citées ici par Henrion-Latché, ouvrent les sections trois et quatre du premier chapitre de sa thèse, traitant de la philosophie. Il s'agit de la formulation de ses cadres théoriques et conceptuels fondamentaux. Cependant, Henrion-Latché ne précise pas ce qu'elle entend exactement par « vent de la pensée ». **Si le discours philosophique est « un mode de communication exempt de *doxa* et de préjugés », comme elle l'écrit un peu plus loin (Henrion-Latché, 2016, p. 58), on ne voit pas bien en quoi celui-ci entre en relation**

avec la résilience culturelle, la vie quotidienne dans la cité, les traumatismes individuels et collectifs, *etc.*, qui sont les sujets de sa recherche. Il est probable que le flou conceptuel autour de la métaphore du « vent de la pensée » doive être imputé à Arendt qui n'explique que rarement sa méthodologie et ne fixe jamais complètement ses définitions. Quoi qu'il en soit, bien qu'Arendt ouvre le propos, ce n'est manifestement pas avec elle – qui n'est d'ailleurs pas citée en dehors de l'épigraphie – qu'Henrion-Latché explore la problématique qui vient d'être citée.

### **2.3.2. Masquer les tensions conceptuelles : listes non réflexives d'auteurs & citations de seconde main**

Dans le livre *Philosopher par le dialogue. Quatre méthodes*, le collectif PhiloCité identifie une dissonance, au sein même des différents héritages théoriques de Matthew Lipman, cofondateur du courant de la PPE dans lequel s'insère cette thèse. Le texte signale l'influence de la visée politique d'Arendt dans l'œuvre de Lipman, parmi d'autres influences : les visées pragmatiste (Dewey), juridique (Rawls), linguistique (Wittgenstein) et psychologique (Vygotski et Bruner). Est ainsi proposée une perspective critique de ce rapprochement. En soulignant le caractère implicite de l'influence de différents auteurs de la tradition philosophique sur les conceptions lipmaniennes, les auteurs interrogent la pertinence des romans à destination des enfants : « L'absence de toute référence explicite masque l'historicité – et donc la conflictualité – de la pensée philosophique et des concepts à l'œuvre dans les romans » (PhiloCité, 2020, p. 51). La critique touche les romans de Lipman, mais elle peut cependant s'étendre à la théorisation du programme *Philosophy for Children* dans son ensemble, puisque Lipman a développé son programme sur le principe d'une adéquation entre le fond et la forme (Coppens, 2014). Sans expliciter les influences théoriques à l'œuvre, les romans lipmaniens nous feraient manquer l'opportunité de se poser la question suivante : **quels nœuds propices à l'activité de la pensée sont révélés par l'explicitation des multiples influences théoriques de la PPE et de leur conflictualité ?**

Anne-Lise Coubrun, avec qui se poursuit l'analyse de la dissonance mineure, cite Arendt en introduction de son article, qui lui permet de problématiser son sujet, les ateliers philosophiques en remédiation éducative. L'autrice prend soin d'éloigner les conceptions d'Hegel et de Platon de celles qui soutiennent son discours (entrant ainsi en résonance avec Arendt, de manière analogue à Galichet, comme nous l'avons vu précédemment). Toutefois, **la dissonance apparaît lorsque Coubrun assimile les positions de Descartes et Arendt, à**



**propos de la question du discernement comme rempart au totalitarisme** (Coubrun, 2019, p. 2).

Descartes et Arendt peuvent effectivement être confrontés et opposés, au moment d'aborder le problème de l'articulation de la philosophie et de la politique. Pour Descartes, après « la perte décisive des certitudes qu'ont entraînée les grandes découvertes scientifiques de l'époque moderne » (Arendt, 1981, p. 73), le point d'Archimède de la pensée philosophique est placé en l'homme (comme le montre sa proposition *cogito ergo sum*). Dans la perspective d'Arendt, ce subjectivisme radical cantonne Descartes à une relation avec lui-même, l'éloignant dès lors des autres êtres humains (Hecker, 2021, pp. 166-167). Cette posture philosophique est donc incompatible avec une prise en compte de la pluralité humaine – centrale chez Arendt – lorsqu'il est question de comprendre les enjeux et les conditions de l'expérience politique. De plus, à propos cette fois-ci de l'incompatibilité de Descartes en PPE, Hawken montre que Lipman, cofondateur du courant, s'oppose fermement à la conception cartésienne de l'enfance, comme un état d'ignorance et de narcissisme, caractérisé par l'erreur et le préjugé, contraires à la rationalité (Hawken, 2016, pp. 20-21).

Un autre type de dissonance est rendu manifeste lorsque, dans les théories de la PPE, la pensée d'Arendt est articulée à d'autres auteurs de la tradition, alors que les paradigmes et les contextes sociohistoriques sont incompatibles. L'article de Bérard, Turban, Féron et Boasso en est un exemple. **En plus de manquer la distinction entre connaître et penser, les auteurs listent Platon et Hegel aux côtés d'Arendt pour développer leur sujet : « l'animation de la pensée en atelier »** (Bérard *et al.*, 2020). Via une structure associative qui intervient du côté de Lyon – Les Médiations philosophiques –, des étudiants (provenant surtout de la faculté de philosophie, mais pas seulement) animent bénévolement des ateliers de philosophie dans les écoles. L'association accompagne les animateurs via une formation initiale, une formation continue et le financement de déplacements pour participer aux divers événements français et internationaux centrés autour de la PPE.

Arendt est alors citée pour témoigner de l'une des productions théoriques de l'association en formation continue relativement au « concept d'animation » (Bérard *et al.*, 2020, p. 279). **L'animation spécifiquement philosophique est conçue comme le fait de donner vie à la pensée plutôt qu'à la dynamique de groupe.** Les auteurs se réfèrent ainsi à la métaphore du « souffle de vie » pour conceptualiser l'animation philosophique. Ils mobilisent le dialogue socratique et le « deux-en-un » de la pensée, comme fondement théorique et pratique de la démarche des ateliers de philosophie.

La suite du texte devient problématique, bien que stimulante, quant à la cohérence des conceptions mobilisées pour expliciter ce que signifie penser. Les auteurs citent tout d'abord Platon pour amener l'idée de connaissance, sans pour autant la définir ni l'articuler à la pensée dialogique (et aussi sans montrer les différences entre les deux figures socratiques de Platon et Arendt) ; ensuite est cité Hegel, pour parler du mouvement dialectique qui est visé durant la discussion <sup>1</sup>. Ces deux modèles, platonicien et hégélien, entrent pourtant en contradiction avec les visées arendtiennes relatives à l'activité de la pensée dans le présent de son effectuation.

Cela dit, les auteurs terminent leur paragraphe dans une visée plutôt arendtienne que platonicienne ou hégélienne. Ils clôturent en effet leur propos sur l'idée que l'atelier de philosophie ne vise pas à départager des hypothèses concurrentes pour n'en garder qu'une seule au final, et que le dispositif peut tout à fait assumer « l'apparition de problèmes insolubles » (Bérard et al., 2020, p. 281). L'objectif premier poursuivi étant que l'atelier « donne aux participants une envie de mettre au clair des problèmes et de construire des liens réflexifs intersubjectifs » (Bérard et al., 2020, p. 381), plutôt que de tomber d'accord en vue de construire des savoirs universels/généraux. Bien que ce ne soit pas l'objet de l'article de traiter du rapport problématique entre penser et connaître, ni de la question de l'expérience de la pluralité via la dynamique de groupe, ni encore de la critique arendtienne de la dialectique hégélienne, **il apparaît que faire intervenir Platon et Hegel aux côtés d'Arendt, sans en interroger la conflictualité épistémique, dessert le propos.**

Les deux textes, qui portent sur les pratiques de la philosophie avec les adultes, de Schumacher, d'une part, et de Serrail, d'autre part, illustrent également ce type de dissonance mineure. Serrail, tout d'abord, cite Arendt pour **interroger l'expérience des cafés philosophiques comme lieux de « compréhension de l'être »** (Serrail, 2003, p. 117). De façon surprenante, Arendt est mobilisée pour distinguer être et apparaître, alors que l'autrice s'efforce, notamment dans *La vie de l'esprit*, de les refaire coïncider, contre la tradition métaphysique. D'autre part, l'autrice est citée conjointement à Sartre sans pour autant que la rencontre des deux auteurs ait vraiment lieu. Ce n'est pas vraiment un problème car les notions mobilisées prennent consistance grâce aux expériences du café philosophique. Néanmoins, la description de l'objectif de toucher au « secret » de l'être des participants, comme le décrit Serrail, avant de parler de la dimension politique de la rencontre, entre dans un tel contraste avec la conception arendtienne de la politique que l'on ne peut que vouloir approfondir la question.

---

<sup>1</sup> Pour prendre connaissance de la critique d'Arendt de la conception hégélienne de la raison - basée sur ses propres conceptions du sens commun et de la réalité -, cf. *Vie de l'esprit*, pp. 122-125 et pp. 130-131.

Schumacher, ensuite, dans son article « Cure de philosophie pour cadres – La philosophie : un "luxe" indispensable pour les cadres », cite Arendt – de manière conjointe à Heidegger – pour initier sa réponse à la question de savoir si le philosophe devrait s'aligner sur les sophistes, en se mettant au service du pouvoir et de l'utilité publique. Répondant par la négative, l'auteur invoque **la transformation de la pensée et des actes par la philosophie**, ainsi que le développement de la lucidité quant au caractère futile de telles préoccupations. Il soutient qu'en philosophie une autre conception de l'utilité et du plaisir apparaît (comme pour Apollodore), qui était inaccessible aux yeux de celui qui recherchait à tout prix la richesse matérielle et la domination sur les autres (comme pour Calliclès) . Celui qui s'adonne à la philosophie s'éloigne donc des préoccupations politiques. La question se pose de savoir si cela entre en dissonance ou non avec les visées arendtiennes.

Selon Arendt, il faut en effet choisir entre la demeure du monde et la demeure de la pensée. Demeurer en ces deux lieux, en même temps, n'est pas possible, puisque la pensée a besoin de se retirer dans le calme. **Déclarant préférer demeurer dans le monde, Arendt n'ignore cependant pas ce que signifie demeurer dans la pensée.** Cela est perceptible en plusieurs endroits de son œuvre, notamment lorsqu'elle reproche à Platon et à Heidegger de ne pas être disposés à accepter l'« étonnement comme séjour », bien qu'ils aient le « pouvoir de s'étonner devant le simple » (Arendt, 1974, p. 320). Ou encore lorsqu'elle récuse le projet de toute l'histoire de la « philosophie politique » qui « n'a eu de cesse de théoriser la sortie hors du politique, sous couvert de le maîtriser » (Revault d'Allonnes, 2004, p. 55).

Deux autres petites incohérences sont décelées au niveau de l'association de différentes conceptions dans le texte. Premièrement, **le « on » ou le « ils » d'Heidegger ne revêtent pas la même valeur chez Arendt.** En effet, elle ne condamne pas cette manière d'être comme étant inauthentique. Dans *La vie de l'esprit* ainsi que dans *Juger*, on peut voir qu'Arendt développe un argumentaire en faveur du *sensus communis*. Ce raisonnement rejoint sa tentative de penser la politique en dehors de la philosophie (de préférer fonder une anthropologie). Deuxièmement, l'auteur signale que le troisième module de son programme (de la « Cure philosophique »), s'attache à la question de la mort et interprète son rejet contemporain comme un paradoxe, puisque sans elle la question de la vie ne pourrait être véritablement posée. Chez Arendt, la mort n'est pourtant pas considérée comme la question première via laquelle aborder celle de la vie (Widmaier, 2020). En ce sens, Arendt remarque que les philosophes se sont peut-être trop attachés à cette question, au point de délaissier les nombreuses problématiques relatives à la vie en elle-même (les enfants, l'imprévisibilité, *etc.*). **Bien sûr, la vie ne peut être pensée sans la mort, le désir d'être immortel, de laisser une trace, *etc.*, mais la manière et les raisons**

**d'aborder cette dernière ne peuvent prévaloir sur celles d'aborder la vie** (plutôt comprise ici au sens de *bios* que de *zoé*).

Dans la suite du texte, l'auteur cite à nouveau Arendt. Cette fois-ci, son nom est listé parmi d'autres auteurs ayant traité la question du travail dans leurs œuvres. Arendt est mentionnée à titre de support de réflexion lors d'ateliers de philosophie pratique. Dérogeons un instant à la règle que nous nous sommes donnée de ne pas analyser ici cette relation à Arendt, pour noter au passage la clarté des intentions de l'approche, à même d'illustrer une approche possible des textes philosophiques dans le courant de la PPE :

La lecture des textes ne s'apparente pas à une lecture de type séminaire universitaire, mais l'utilisation du texte a pour finalité d'amener le lecteur à une déstabilisation et un approfondissement des concepts employés lors de son engagement quotidien sur son lieu de travail. Pour ce faire, l'intervenant alterne le dialogue avec et entre les participants, la lecture commentée des extraits de textes, l'exposé magistral, le travail par petits groupes avec une mise en commun dans le plenum. Il s'agit d'être attentif au juste milieu entre les cours magistraux donnés par des universitaires – qui « nourrissent » les participants (selon leurs dires) – et la réflexion entre participants, comme de toujours faire le lien avec la pratique quotidienne du monde du travail en général et de celui des curistes (Schumacher, 2009, p. 6).

Dans certains textes du corpus, est constatée une tendance à vouloir légitimer les actions de terrain via le patronage d'auteurs reconnus de la tradition, quitte à entrer en **contradiction entre ce que l'on déclare faire et ce que l'on fait** (comme le montre le texte de Schumacher : il y a une incohérence entre, d'une part, ses apports théoriques qui réfutent le mode de vie des cadres en entreprise, dévalorisant leurs opinions jugées vénales, et, d'autre part, son approche des textes philosophiques sur le terrain visant, entre autres, à « faire le lien avec la pratique quotidienne du monde du travail »). Cela indique qu'il importe aujourd'hui de **cesser de vouloir légitimer à tout prix les recherches de terrain de la philosophie** en se fondant sur une philosophie morale lisse et bien-pensante. S'il fallait encore un exemple pour s'en convaincre, le texte de Claudine Leleux y pourvoit, dans l'ouvrage collectif qu'elle coordonne, *Questionner, conceptualiser et raisonner en philosophie et citoyenneté de 4 à 15 ans*.

Arendt apparaît, entre autres auteurs, dans le chapitre « Articuler philosophie et éducation à la citoyenneté » (Leleux et al., 2021, p. 13). Il s'agit du chapitre le plus théorique de l'ouvrage, qui vise à fonder la démarche de la partie pratique. Il est indiqué que la démarche philosophique est mobilisée pour ses « grands outils intellectuels », « en vue d'un jugement pratique dans la Cité » (Leleux et al., 2021, p. 13). Le parti pris explicite du texte consiste à

défendre une « éducation à la morale publique » et une « éducation aux droits » (Leleux et al., 2021, p. 13). Arendt est alors citée pour définir ce qu'est la philosophie : une activité résultant de l'expérience fondamentale de l'étonnement et du questionnement, telle que Platon l'avait déjà explicitée. De la sorte, la philosophie est comprise comme une activité essentielle à l'homme. Perdre la faculté de philosopher reviendrait à prendre notre humanité.

Cela dit, aucune nuance n'est apportée à cette définition très générale qui semble enfoncer des portes ouvertes. **Aucune référence, dès lors, aux « arguments spécieux de la métaphysique » identifiés par Arendt** (Arendt, 1981, p. 31), **qui font pourtant de la philosophie une activité souvent fort éloignée de la vie de la Cité**, et n'ayant pas d'implication directe sur elle ; néanmoins, voulant s'assurer le calme et la tranquillité d'esprit, les philosophes décident de supplanter les logiques à l'œuvre dans l'espace public d'apparition de la pluralité humaine avec des conceptions particulièrement attractives ou efficaces. Pour illustrer cela, nous pouvons citer, via Arendt, l'invention platonicienne d'un enfer après la mort, reprise par le christianisme, comme moyen de pression sur les citoyens pour les faire agir moralement (Arendt, 2014, p. 54) ; ou encore Rousseau et sa conception de la famille, reprise par la bourgeoisie, élargissant l'éducation et l'apprentissage à tous les âges de la vie, amalgamant ainsi politique et éducation (Arendt, 2018, p. 227).

Ces observations font écho à un penchant global du livre à **vider la dimension philosophique de son caractère intempestif au profit d'une transmission de valeurs morales et civiques**. Ceci nous permet de formuler la question suivante : pourquoi et comment les philosophes ont-ils influencé et influencent-ils la sphère publique et les actions politiques ?

Dans l'analyse, il arrive que le rapprochement de certaines sources soit encore plus problématique, par exemple lorsque l'auteur reprend des citations de « seconde main ». Ainsi, lorsque Marie Kerhom cite Jean-Charles Pettier citant Arendt, sans resituer le propos dans le contexte original, **on fait dire à Arendt ce qu'elle ne dit pas. En l'occurrence, que la philosophie est une condition nécessaire et suffisante à toute pensée critique dans l'espace public** (Kerhom, 2015, p. 4). Or, pour Arendt, penser de manière critique n'est pas l'apanage des philosophes. Suivant d'autres modalités de pensée, thématiques déjà par Aristote, les personnes engagées dans l'action politique, les artistes, les médecins, *etc.*, peuvent, eux aussi, faire preuve d'esprit critique (sous la forme de prudence, d'intuition dans l'action, *etc.*), sans pour autant s'adonner à l'activité de la philosophie en tant que telle. La vertu de cette dissonance est de souligner l'importance de l'explicitation de **ce que signifie philosopher dans la Cité** et les implications réelles de cette activité.

Concernant les relations dissonantes entre Arendt et la PPE, le cas du texte de Marie-Pierre Grosjean est interpellant à plusieurs niveaux. Il s'agit du texte introductif de l'ouvrage collectif qu'elle coordonne, *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman*. Grosjean s'appuie sur les chapitres du livre pour citer plusieurs conceptions arendtiennes en rapport avec la PPE. Cependant, on observe une **incohérence entre les théories d'Arendt citées et les propos tenus**. Du fait de l'opposition entre les conceptions arendtienne et lipmanienne relatives au social, ainsi que l'idée de transformation du système éducatif par la pédagogie, nous observons une relation édulcorée aux théories d'Arendt. Faut-il imputer cette opposition et cette incohérence à l'autrice ou bien aux auteurs des textes qu'elle coordonne ? La réponse demande de la nuance. Pour ce faire, il s'agit de détailler les moyens utilisés et les raisons de Grosjean de citer l'autrice.

Arendt est citée dès la première page, à côté de Lipman, Dewey et Kant (Grosjean, 2014, p. 7). Il est indiqué que Lipman et Arendt affirmaient, de concert, que tout le monde peut penser et que s'adonner à cette activité prévient de faire le mal. Deux paragraphes plus loin, Arendt est à nouveau citée pour faire écho à Lipman, en ce qu'elle considère l'exercice de la pensée comme un remède à la banalité du mal (Grosjean, 2014, p. 8), bien que, comme l'écrit Grosjean, le propos soit plutôt formulé par Arendt sous la forme du questionnement que de l'affirmation.

Outre la relative atténuation des réserves d'Arendt quant aux effets moraux de l'activité de penser, au moins deux problèmes se présentent : d'une part, concernant la divergence des conceptions de Lipman et Arendt à propos du social, déjà évoquée brièvement avec Galichet, puis avec Glaser. En effet, chez Arendt, l'activité de pensée se modifie, ses conditions varient, lorsque l'on se retrouve engagé dans le domaine social ou dans le domaine politique, alors que Lipman ne fait pas cette distinction. D'autre part, comme aperçu avec Fávéro, une dissonance apparaît concernant l'absence de dimension pédagogique dans l'œuvre d'Arendt, voire sa contestation, lorsqu'elle devient prépondérante dans les conceptions progressistes de l'éducation. De fait, **l'autrice réfute le bien-fondé du trop grand rôle que prend la pédagogie comprise comme science (par rapport aux connaissances) – alors que Grosjean parle d'une « volonté pédagogique de transformer le système éducatif » comme faisant « écho à la question (des remèdes au mal) posée par Arendt »** (Grosjean, 2014, p. 8).

Par souci de précision, si l'on veut adopter le point de vue d'Arendt, il importe de souligner que penser n'est pas une activité qui peut, à proprement parler, être programmée dans un *curriculum* scolaire. Penser ne s'apprend pas, affirme-t-elle dans *Juger*. Cependant, apprendre à poser de meilleurs jugements est possible. Il y a donc une confusion entre les deux

facultés, qui tend à faire obstacle à la compréhension de ce que signifie penser, d'autant plus lorsque la visée de cet exercice est politique. La confusion se poursuit lorsque Grosjean parle, apparemment en accord avec les théories arendtiennes, de « la richesse de son programme pédagogique (celui de Lipman) tant du point de vue de l'apprentissage de la pensée que de celui de la citoyenneté démocratique, intrinsèquement reliés » (Grosjean, 2014, p. 10).

Pour finir, une liste des influences théoriques de Lipman place côte à côte, comme se rejoignant dans le même ordre d'idées, et ce à deux reprises (Grosjean, 2014, p. 10, 19), les œuvres d'Arendt et Dewey. Ceci, sans prendre de précautions concernant leurs différents contextes sociohistoriques et leur potentielle conflictualité (voir PhiloCité, 2020, p. 51). Grosjean fait ainsi référence en PPE, de manière générale, à l'apport de « la philosophie politique » (Grosjean, 2014, p. 10) et « la philosophie de la culture d'H. Arendt » (Grosjean, 2014, p. 19). Si le manque de précision provient probablement des articles de Sharp, Glaser et Jaspers, repris dans l'ouvrage que coordonne Grosjean, il n'empêche que la reprise des notions arendtiennes de cette façon génère de la dissonance à plusieurs niveaux : l'usage d'une œuvre hors contexte, la réception non critique d'auteurs de la tradition dans un courant de pensée et les ambiguïtés d'Arendt.

### **2.3.3. Lisser les aspérités entres les processus philosophiques, psychoaffectifs et cognitifs**

En poursuivant le parcours des textes du corpus de la PPE avec Arendt comme fil d'Ariane, il semblerait que Richard E. Morehouse, lui-aussi, ne lise pas Arendt dans le texte, mais plutôt au travers de l'œuvre de Sharp. Le même sentiment apparaît qu'avec les textes de Kerhom et Grosjean. Dans ce cas-ci, c'est la thématique psychologique ciblée par l'auteur de l'interreliance psychique du « monde intérieur » et du « monde extérieur » vers une continuité, ainsi qu'une unification égotique et sociale, qui est plutôt incompatible, à première vue, avec les visées anthropologiques arendtiennes, comme le montre la suite de la recherche concernant l'opinion que se fait Arendt de la psychologie. Pourtant, l'auteur articule cette problématique de l'intentionnalité réciproque dans les relations humaines de soin (assistance sociale, psychothérapie, *etc.*) à l'« aller visiter » arendtien, abordé précédemment avec Sharp et Glaser.

Encore une autre dissonance apparaît lorsque l'auteur développe la thèse de Sharp, en s'inspirant de Nussbaum, par rapport au caractère cognitif des émotions (Morehouse, 2023, p. 344). Il n'est pas évident, chez Arendt, que les émotions soient liées aux apprentissages et aux jugements cognitifs, encore moins à l'activité de la pensée. Comme vu précédemment, Arendt va plutôt se méfier de la confusion entre penser et connaître, focalisée qu'elle est sur la liberté

d'agir et le renouvellement des préjugés périmés. Or, la cognition semble davantage se rattacher à l'acte de connaître, d'apprendre, que de développer de nouvelles connaissances. De ce point de vue, Arendt écrit que le jugement cognitif « réside dans les sens qui nous présentent les objets que nous avons en commun avec tout ce qui vit et est pourvu du même équipement sensoriel que nous » (Arendt, 2017b, p. 102). Agir et penser relèveraient d'un tout autre genre d'activité que celui de l'acte de cognition, plus proche de la culture, de la créativité et des émotions, justement, que des processus d'apprentissage. Cela dit, il est possible que la définition de « cognitif » doive être approfondie.

Dans un autre registre, les émotions et la pensée peuvent *aussi* se communiquer (du moins on en fait parfois le pari), mais autrement, à l'aide de la faculté d'imaginer ; et sans autre finalité qu'elles-mêmes, contrairement à l'acte de cognition. Ce focus sur les émotions met en lumière l'importance de se pencher sur l'articulation paradoxale entre penser et connaître. Il est plutôt évident que connaître sans penser est possible, bien que l'on ne soit jamais à l'abri d'un embarras, d'une perplexité et d'un étonnement. De plus, les connaissances en question – en l'absence d'une authentique mise au service du progrès des lumières de la raison humaine (au sens kantien), par exemple – tendent à devenir absurdes, à tourner à vide. L'inverse pose également question, peut-être même plus en ce qui concerne l'objet d'étude de cette recherche : il est plus compliqué de penser en ne connaissant rien (tout comme ressentir des émotions et des sentiments complexes), bien que ce soit possible.

Un quatrième problème se situe au niveau du rôle accordé à la confiance et au bien-être émotionnel. Arendt donne en effet une place cruciale au scepticisme et à l'inconfort émotionnel dans le déploiement de sa pensée (elle rejette, en cela, la possibilité de comprendre certains faits « sans rage ni passion »). Pour autant, en l'absence d'amour du monde et de réconciliation avec lui, toute entreprise pour le comprendre serait vouée à l'échec. Cet élément pourrait mettre d'accord Arendt et Morehouse sur l'importance de se sentir en confiance pour penser. De plus, Morehouse met lui-même en garde contre une mésinterprétation du *care*, comme contexte réel et comme moyen de l'enquête, qui le réduirait à un « maternage » (Morehouse, 2023, p. 350).

#### **2.3.4. Hiérarchiser les facultés humaines**

Terminons l'analyse du Type 3 avec l'article « Un café philosophique et social à Carmaux ». L'auteur, Jean-Bernard Paturet, cite Arendt au sujet de sa matrice d'intelligibilité des activités humaines via les catégories de travail, d'œuvre et d'action, présentées dans *Condition de l'homme moderne* (1958). Il interprète le geste d'Arendt comme une substitution de l'action à la vie contemplative dans l'ordre de prépondérance des activités humaines. Il



pourrait s'agir d'une mésinterprétation des propos tenus par Arendt, comme en témoigne la section « Renversement de la contemplation et de l'action » dans *Condition de l'homme moderne* (Arendt, 2005a, p. 362). S'agit-il de la thèse que Paturet souhaiterait lui-même défendre ? Suivant notre interprétation, bien qu'elle ait fortement critiqué les « philosophes de profession », **Arendt ne considère pas que la *theôria*, la contemplation, soit moins importante que la *praxis* ; du moins, il serait bon de nuancer cette idée.** Il semblerait que l'objectif d'Arendt soit plutôt de souligner les liens intrinsèques de la théorie avec la pratique, en rappelant que la contemplation est une activité humaine parmi d'autres. Au lieu de renverser la hiérarchie qui plaçait la pensée au-dessus de l'action, en mettant dès lors l'action au-dessus de la pensée, il s'agit plutôt d'assumer leurs différences respectives et leurs spécificités ; même si, remarque Arendt – et cela n'arrange pas le cas de Paturet –, la faculté de penser, via la capacité de l'imagination à désensorialiser les objets des sens physiques, est présente dans de nombreuses dimensions de la vie humaine, autre que la philosophie, comme celles qui reposent sur la capacité à juger et à vouloir.

Il est toutefois vrai que le problème qu'Arendt reproche aux penseurs absorbés dans la contemplation (les « philosophes professionnels » (Arendt, 1974, p. 320)), est de vouloir dire quelque chose de vrai et de significatif à propos de la politique, sans pour autant quitter la perspective du moi pensant. Une perspective qui est, par définition, située dans une démarche d'abstraction et de généralisation, allant à l'encontre des contingences et des particularités des phénomènes singuliers observés.

Encore un élément empêche toutefois de penser qu'Arendt fait prévaloir l'action politique par rapport à la pensée spéculative – quoiqu'elle rappelle le fait que penser soit également une activité – et se situe au niveau de la forme même que prend le livre *Condition de l'homme moderne*. Comme le note Bouretz, il s'agit d'un livre écrit suivant une structure et un langage philosophique et non une perspective en anthropologie politique qu'adopte par ailleurs Arendt (Bouretz, 2006, p. 35). De la sorte, le texte de Paturet est stimulant pour évaluer la pertinence et la fécondité d'une lecture d'Arendt en PPE. Bien qu'il ne mette pas en évidence les rapports potentiellement conflictuels entre les facultés de penser et de juger – pour ramener la pensée à sa dimension d'activité humaine ayant des implications collectives –, il offre cependant une perspective intéressante sur la *praxis* au sens arendtien (héritière ici d'Aristote) et les caractéristiques spatiotemporelles durant un café philosophique. Il invite ainsi à interroger l'apport potentiel d'Arendt en la matière, avec la question : en quoi son œuvre nous éclaire-t-elle sur les rapports entre *theôria*, *poièsis* et *praxis* dans la perspective de la PPE ?

### 2.3.5. Conclusion préliminaire

L'analyse des textes présentant une dissonance mineure montre que la réception d'Arendt en PPE met en évidence la problématique des liens entre les activités propres à la philosophie et celles propres à la politique : quelles sont les implications politiques de la philosophie ? Et, inversement, quelles sont les implications philosophiques de la politique ? Enfin, quel est le rôle de l'éducation dans tout cela ?

Le croisement de la PPE et de l'œuvre d'Arendt permet d'entrevoir l'étendue de cette problématique. L'atténuation de la conflictualité de ces différentes activités dans l'œuvre d'Arendt par les auteurs des textes qui viennent d'être analysés génère donc de belles dissonances. L'œuvre d'Arendt – peut-être plus que d'autres ? – supporte en effet mal les lectures rapides ou superficielles ; encore moins les citations de seconde main. **La manière dont l'œuvre peut ainsi être instrumentalisée par certains auteurs invite à poursuivre l'interrogation à l'origine de la présente recherche : peut-on extrapoler les théories d'Arendt à la PPE sans provoquer des discordances, des contradictions, des complications stériles ?**

## 2.4. Dissonance majeure [type 4]

À l'instar de la section précédente portant sur la dissonance mineure, il s'agit de souligner la plus-value des incohérences mises en évidence dans les textes qui suivent pour théoriser la PPE. À partir de ces écrits, émerge un foisonnement de matériaux permettant d'augmenter la robustesse des raisonnements. L'adjectif « majeure » qualifiant la dissonance renvoie au fait que les auteurs de cette section semblent avoir lu Arendt de manière approfondie, du moins connaissent-ils les principaux enjeux de l'œuvre et la situent-ils dans l'histoire de la philosophie et les différents courants de pensée. Alors que les textes de la section précédente ne forment pas vraiment un apport significatif pour le monde de la PPE concernant leur rapport à Arendt, ceux qui suivent ouvrent des perspectives fécondes pour les pratiques de la philosophie sur la base de l'œuvre de l'autrice.

En annexe (3.4), est indiquée la liste des thématiques arendtiennes reprises par les textes. Les deux thématiques de la politique et de la philosophie sont ici à égalité dans les textes, en termes de fréquence chez les auteurs pris dans l'ensemble. Par ailleurs, la plupart des auteurs citent trois thématiques arendtiennes différentes, parmi les émotions, les traditions, la natalité et l'autorité éducative.

### 2.4.1. S'exposer en public, se protéger en privé : un apprentissage paradoxal

Dans le texte «Let's Go Visiting: Learning Judgement-Making in Classroom Community of Inquiry», écrit en 2007 par la co-fondatrice du courant de la PPE dans lequel s'insère cette recherche – Ann Margaret Sharp –, l'œuvre d'Hannah Arendt est centrale. Sont tout d'abord cités les célèbres propos de « La crise de l'éducation » sur l'importance de l'éducation si l'on veut empêcher le monde de sombrer dans la ruine et permettre ainsi aux enfants de le préserver tout en le renouvelant . Dans la foulée, il est fait allusion à la pensée de l'autrice via l'une de ses biographes de référence – Elisabeth Young-Bruehl – à propos de l'art de bien juger en apprenant à se mettre à la place des autres, pour voir le monde à partir de là, mais toujours à travers ses propres yeux (Sharp, 2007, p. 302).

C'est alors que s'ouvre la section de l'article qui fait l'objet de la présente analyse : **l'étude par Sharp des notes des cours donnés par Arendt sur l'œuvre kantienne**, publiées sous le titre *Juger, Sur la philosophie de Kant*. La section s'intitule « Faire un pas de retrait, imaginer et aller visiter »<sup>1</sup> (Sharp, 2007, p. 303). Nous retrouvons la métaphore de l'« aller visiter » déjà largement développée dans les sections précédentes.

---

<sup>1</sup> Je traduis. Titre original : «Stepping Back, Imagining and going visiting» (Sharp, 2007, p. 303).

Sharp souligne la prise de liberté d'Arendt pour interpréter les propos de Kant sur le jugement esthétique comme pouvant s'appliquer à tous les jugements, ainsi que le pas de côté qu'elle fait en argumentant, contrairement à Kant, que ce n'est jamais « n'importe qui » qui pose un jugement. Un bon jugement n'est pas une production que « n'importe qui » pourrait générer, il s'agit toujours d'une personne singulière « dans un contexte spécifique, à un moment spécifique et dans un espace spécifique » (Sharp, 2007, p. 303). De la sorte, il ne faut pas sous-estimer l'importance de la part activement subjective de l'élaboration de bons jugements, écrit Sharp. C'est en allant visiter l'autre de manière intentionnelle, en l'écoutant, en se figurant le monde de son point de vue et en mesurant tout son degré d'étrangeté pour soi, que le processus s'initie. De plus, **avant de pouvoir poser un jugement sur la vision du monde de l'autre, il importe au préalable de faire le récit de cette visite, sans en omettre la complexité et les obstacles pouvant biaiser les résultats et rendre cette pratique difficile.** Alors seulement il est possible que soit formulé un jugement informé à propos de soi-même, des autres, du monde, *etc.*

Pour créer un monde humain, il est indispensable d'être plusieurs, de dialoguer, d'être empathique et de bien raconter ce qui s'est passé (Sharp, 2007, p. 303) aux différents niveaux psychiques, existentiels, sociaux, historiques, *etc.* Ce qui importe le plus au moment d'aller visiter la pensée de l'autre, précise Sharp, c'est de **rester soi-même, de telle sorte que l'on se sente responsable du jugement posé au final.** C'est pour cette raison, selon elle, qu'Arendt réfute l'abstraction visée par Kant : il s'agit bien plutôt d'apprendre à se focaliser sur les particularités de la situation en mobilisant sa sensibilité et sa pensée que d'atteindre un niveau d'abstraction universelle. Telle serait la manière dont Arendt interprète et donne sens à la « mentalité élargie » et la « pensée imaginative » thématiques à l'origine par Kant et ainsi métamorphosées (Sharp, 2007, p. 304).

Selon Sharp, cette activité – prendre du recul, imaginer et, ainsi, aller visiter le point de perception de l'autre – est l'une des combinaisons possibles des dimensions critique, créative et vigilante de la pensée (Sharp, 2007, p. 305). En accord avec Arendt, Sharp considère que **cet acte d'imagination demande du courage, parce qu'il faut interroger ses préjugés, rendus inopérants par la nouveauté et l'inconnu d'une situation, et aussi construire des ponts au-dessus de « l'abîme de l'éloignement » entre soi et l'autre** (Sharp, 2007, p. 305). Parfois, ce pont doit être construit entre deux points de perception radicalement étrangère. Via ce procédé, nous pouvons alors viser du commun. Là où, au contraire, **les connaissances créent des frontières entre savants et ignorants ; là où la promiscuité psychoaffective crée de la distorsion** (Sharp, 2007, p. 305).

La difficulté consiste à accéder au point de vue de l'autre et aux circonstances qui l'entourent. Pour s'y exercer, Sharp constate que **la littérature est un précieux soutien**. Mais, encore faut-il que le roman fasse transparaître comment le personnage « perçoit et ressent le monde » (Sharp, 2007, p. 305). Les enjeux de ces apprentissages se situent au niveau d'expériences « éthique, logique, esthétique, sociale et politique » (Sharp, 2007, p. 306). L'enjeu, pour Sharp, est de parvenir à expérimenter la communauté d'enquête/de recherche philosophique, autant comme un espace sécurisé psycho-affectivement (sans parler de la sécurité physique, bien entendu), que comme un espace public au sens arendtien prenant en compte l'intertextualité. Le groupe-classe peut en rassembler les conditions, bien que **la dimension psycho-affective et la publicité sont en partie antinomiques**. Ce que Sharp ne souligne pas suffisamment, d'où une première dissonance légère qu'elle n'est pas la seule à rendre visible et qui fera l'objet, par la suite, d'une analyse détaillée.

Il est, en effet, possible de dire que les romans utilisés par Lipman et Sharp rendent compte de ce que le personnage principal « perçoit et ressent ». Cependant, plusieurs études sur le sujet interrogent la valorisation et la conscientisation de l'intertextualité inhérentes aux romans <sup>1</sup>. Le fait que les choix de support d'animateurs contemporains s'orientent sur d'autres ouvrages de littérature de jeunesse en atteste également. Ces romans mettent en scène de manière littéraire des enfants dans leur vie quotidienne, de l'âge de ceux auxquels ils s'adressent, qui mettent en pratique des habiletés de penser identifiées par Lipman et Sharp en tant que moyens pour atteindre une pensée d'excellence et une meilleure capacité à juger.

Au sujet de l'art de raconter dont bénéficient et participent les enfants, la subtilité de l'histoire peut s'atteindre indépendamment de son origine culturelle, puisque celle-ci ne constitue pas l'unique source d'inspiration dans le rassemblement des matériaux du récit, même s'il ne s'agit pas de s'en détacher entièrement (Sharp, 2007, p. 306). **Pour que l'histoire fasse sens pour soi-même, ainsi que l'auditeur – « qui est incité à en tirer le sens pour lui-même »** (Sharp, 2007, p. 306) –, **il lui faut un ancrage culturel**. Sans celui-ci, il ne serait pas possible de donner sens à l'histoire. **Mais, paradoxalement, le récit ne ferait pas sens si l'on ne prenait pas la liberté de le « mettre à sa sauce », prenant ainsi une forme de distance avec l'identification à ses déterminismes sociohistoriques.**

Dans cette optique, lorsque se présente à nous **une question difficile**, bien qu'il soit possible d'y répondre de différentes manières – notamment en donnant des informations –, **y répondre en racontant une histoire** peut s'avérer très efficient. L'avantage de répondre de la

---

<sup>1</sup> Il existe, entre autres, celle de Karin Murriss déjà citée (Murriss, 2015), mais aussi celle, plus récente, de Charlie Renard et Laetitia Veniat (Veniat & Renard, 2022).

sorte – c'est-à-dire implicitement – à la question, c'est que cela requiert de l'auditeur de se rendre plus actif que lorsqu'il reçoit une réponse explicite du registre de l'information par exemple. En évitant de donner des explications, **l'auditeur est invité à chercher le sens par lui-même**. Dans ce contexte, « l'histoire est dotée d'une expansion » (Sharp, 2007, p. 307). L'imagination doit compléter le manque d'information. Tout comme bien raconter une histoire, cet effort de complétion des éléments absents, mystérieux, inachevés, *etc.*, s'apprend par la pratique et en s'inspirant des autres. Ceci vient atténuer les critiques sur le manque d'intertextualité identifié chez Lipman et Sharp, du moins pour l'une des deux faces du binôme.

Pour apprendre à raconter, l'enfant doit « collecter de la matière première » relative à une situation donnée. Pour comprendre l'enjeu de cette collecte, nous pouvons apporter de la nuance en reformulant la distinction déjà évoquée entre histoire et témoignage. Le témoignage se borne à communiquer comment le témoin perçoit le monde, alors que la personne qui raconte une histoire transmet à l'auditeur la possibilité d'expérimenter la manière dont il percevrait le monde s'il était à sa place. **Le témoignage a tendance à faire de l'auditeur soit un touriste choyé et égocentrique, soit une personne assimilée, par excès d'empathie et par crainte de la désorientation ou du rejet** (Disch, 1994, 158). **Dans les deux cas, la pluralité serait évacuée** (Sharp, 2007, p. 308).

La difficulté consiste à essayer « d'être et de penser dans ma propre identité là où en réalité je ne le suis pas » (Sharp, 2007, p. 308). C'est là que la métaphore arendtienne prend toute son ampleur significative, suivant l'interprétation qu'en donne Sharp :

Partir en visite, c'est voyager vers un nouvel endroit, laisser derrière soi ce qui est familier, mais résister à la tentation de se sentir complètement à l'aise dans le monde étranger. (...) Partir en visite est une affaire délicate. D'une manière ou d'une autre, il faut **maîtriser l'art de penser ses propres pensées, mais à la place de quelqu'un d'autre**, se permettre de ressentir la désorientation et l'inconfort qui sont une condition préalable nécessaire pour comprendre à quoi ressemble le monde pour quelqu'un d'autre et comment on apparaît aux autres <sup>1</sup> (Sharp, 2007, p. 308).

La métaphore arendtienne de « l'aller visiter » permet ainsi à Sharp de décrire le processus complexe de l'articulation des facultés mentales de penser et de juger dans le cadre d'une communauté d'enquête philosophique. Contrairement au point de vue abstrait qu'adoptent habituellement les philosophes, il s'agit de penser et de sentir comme si nous étions un

---

<sup>1</sup> Citation originale : "Going visiting is traveling to a new location, leaving behind what is familiar, but resisting the temptation to make yourself completely at home in the foreign world (...) Going visiting is a tricky business. Somehow you have to master the art of thinking your own thoughts, but in the place of somebody else, permitting yourself experience the disorientation and discomfort that is a necessary prerequisite to understanding just how the world looks to someone else and how you look to them" (Sharp, 2007, p. 308).

personnage de l'histoire qui nous est racontée dans son unicité (Sharp, 2007, p. 309). **La compréhension critique est associée au fait de raconter ou d'écouter activement des histoires, en ce qu'elle effectue successivement une pratique de distanciation puis de passerelle, à partir d'un point de vue particulier et situé.** Selon Sharp, qui s'appuie comme Glaser sur l'interprétation par Benhabib des écrits d'Arendt publiés dans *Juger*, nous avons là « **une procédure pour vérifier la validité intersubjective dans l'espace public** » (Benhabib, 1992, p. 132) (Sharp, 2007, p. 309). L'erreur à ne pas faire, pour ceux qui viseraient le développement de l'esprit critique, serait donc de croire que la rigueur du jugement vient de ce que les intérêts particuliers sont neutralisés. Il semblerait plutôt que le désintéressement empêche de former de meilleurs jugements, plus justes et impartiaux.

Pour conclure, Sharp insiste sur l'importance d'accueillir, de favoriser et de cultiver la formulation de bons jugements, comme l'objectif principal de l'école. Selon elle, **la manière dont Arendt s'empare de la notion kantienne de « mentalité élargie » transforme et traduit celle-ci, de telle sorte qu'elle peut revêtir une grande signification pédagogique dans la communauté de recherche philosophique (CRP)** (Sharp, 2007, p. 310). Grâce à ce genre de mentalité, les enfants acquièrent les moyens de vivre dans un monde globalisé tel que nous l'expérimentons actuellement. Il ne s'agit pas d'un relativisme culturel mais d'un pluralisme. La difficulté consiste à tenir et assumer la tension contradictoire entre être humain (avoir un point de vue situé) et être impartial (suivre un idéal régulateur) (Sharp, 2007, p. 310).

L'art de raconter des histoires peut pallier cette difficulté et les enfants sont tout à fait aptes à le faire, soutient Sharp. Ils peuvent également assumer, si on leur en donne la possibilité, que **le fait d'aller visiter le point de vue de l'autre, tout en restant soi-même, n'aboutit pas toujours à une compréhension, encore moins un consensus.** Ceci permet à Sharp de dire que « **les croyances, les coutumes, les morales sont irréductibles les unes aux autres, mais elles ne sont pas incommensurables** » (Sharp, 2007, p. 310). En ce sens, il n'est pas possible de prédire ce que les enfants vont découvrir dans le processus de la CRP (Sharp, 2007, p. 310). Exposer les enfants aux mondes des autres leur permet cependant d'imaginer de nouvelles manières d'être en relation, de nouvelles valeurs, de nouvelles solutions aux problèmes, *etc.* (Sharp, 2007, p. 311).

#### **2.4.2. Quelle relation à l'ineffable en atelier de philosophie ?**

Toujours dans le même texte de Sharp, ce qui retient l'attention, dans un second temps, c'est l'idée que le « monde partagé » est « inconnaisable en lui-même » (Sharp, 2007, p. 311). La question qui se pose concernant l'interprétation de la pensée d'Arendt est de savoir si cet

inconnaissable, relatif à l'action d'une pluralité de personnes, renvoie épistémologiquement ou non, au niveau de son schème d'intelligibilité, à l'ineffable d'une vérité ultime et abstraite, telle qu'on la retrouve dans l'histoire de la philosophie sous les termes métaphysique, essentialisme, ontologie, *etc.* Si non, alors de quel type de modèle épistémologique parlons-nous ? Si oui, alors ne doit-on pas reprocher à Arendt de tomber dans le même travers que celui des personnes qu'elle critique (Heidegger par exemple) en formulant un « questionnement quasi aporétique » et en tournant « autour de l'inexplicable » ? (Ricœur, 2005, pp. 9-10) Quel est, au fond, le sens de sa critique arendtienne de la métaphysique ? Quel type de transcendance conçoit Arendt lorsqu'elle dit que l'être humain est acosmique et apolitique, que l'essence de la politique se situe « entre les êtres humains » et non en eux-mêmes ? Il s'agit d'une problématique qui fait écho, entre autres, à l'analyse du texte de Bobée et qui fera encore l'objet d'analyses ultérieures.

### **2.4.3. Arendt et Platon : des œuvres irréconciliables ?**

Dans l'article d'Étienne Haché, intitulé : « Canada : le philosophe, l'apprenant et la technique. Contribution à l'histoire de l'éducation en Occident » (Haché, 2011), Arendt occupe également une place centrale. S'appuyant sur elle, l'auteur rend compte indirectement de la place relativement importante qu'occupe l'œuvre de la théoricienne dans la philosophie de l'éducation de notre époque et en particulier dans le courant de la PPE, même s'il reconnaît ne pas être un expert dans ce domaine.

**Une enthousiasmante tension intellectuelle apparaît d'entrée de jeu, lorsqu'Haché cite Arendt en épigraphe de l'article aux côtés de Platon** (et aussi d'Érasme et Kant, mais la chose est moins étonnante pour le présent questionnement). Ceci n'est pas sans faire écho à la tension mise en évidence par Christian Budex entre le fait de demeurer, en tant que philosophe, en dehors de la caverne, tout en s'engageant dans la cité. À ce sujet, Arendt écrit – ici en héritière de Nietzsche et en lectrice de Cicéron – que, lorsque l'on est entouré d'esprits irrationnels (au sens d'empirique), même s'ils critiquent Platon (ce qui serait une bonne chose), il faut reconnaître que « Platon peut pourtant être de meilleure compagnie que ses critiques » (Arendt, 2018, p. 287) <sup>1</sup>. On ne peut donc que s'impatienter de lire la suite de l'article pour en savoir davantage sur la rencontre annoncée entre Arendt et Platon. Mais, auparavant, Arendt est mobilisée à plusieurs reprises, pour d'autres raisons et de différentes manières.

Arendt est citée, *dans un premier temps*, pour sa capacité à cibler le problème de la conservation des trésors du passé. Y compris la sagesse pratique, acquise par l'expérience de la

---

<sup>1</sup> Cité en épigraphe par Jacques Taminiaux dans son livre sur Arendt et Heidegger (Taminiaux, 2006, p. 9).



pluralité humaine, et son ouverture à un monde commun dans l'entre-deux de la relation. Alors qu'il s'agit parallèlement d'accueillir la radicale nouveauté avec l'arrivée des enfants ; peut d'ailleurs servir de métaphore pour désigner tout ce qui apparaît d'inédit et d'imprévisible dans l'histoire humaine. Cette manière de mobiliser Arendt a déjà été développée précédemment donc je ne m'y attarderai pas. *Dans un second temps*, l'autrice est convoquée pour souligner et argumenter le fait que toute personne, même sans connaissances ni compétences dans le domaine, est en **droit de s'intéresser à l'éducation** ; puisque la question de l'éducation, paraphrase Haché, est « une question politique primordiale (...) (qui) touche au fondement même de l'existence, à ce pourquoi une vie vaut la peine d'être vécue » (Haché, 2011, p. 2). *Dans un troisième temps*, Arendt est citée brièvement, parmi d'autres auteurs, pour soutenir qu'une réflexion sur « le sens échappe (...) à toute systématisation » (Haché, 2011, p. 14, note 13). *Dans un quatrième temps*, Arendt est citée pour sa valorisation des périodes de crise, mettant en garde contre la facilité de se laisser aller au sentiment de nostalgie. Ce qui n'est, en effet, d'aucune aide, puisque **les crises sont des points de rupture et de basculement, qui rendent manifeste le fait que les réponses traditionnelles que l'on donnait aux questions que l'on se pose sont devenues caduques**. Il est éclairant de mentionner, à ce sujet, la suite de la réflexion d'Étienne Haché à propos de la distinction entre l'individualisme moderne et l'autonomie de l'humanisme, issu de la Renaissance. L'auteur parvient à trouver une complémentarité entre les modèles – tels qu'ils semblent être imaginés majoritairement aujourd'hui – de la Renaissance (représentée par Érasme, Rabelais et Montaigne) et de la Modernité (représentée par Rousseau et Kant), via **l'objectif d'éduquer un être humain « responsable »** (Haché, 2011, p. 15, note 20). Il n'est pas anodin de mentionner qu'il s'agit d'une thématique également centrale à interroger chez Arendt, bien que l'autrice ne soit pas citée explicitement.

C'est à la *cinquième occurrence* du nom d'Arendt qu'arrive la mise en relation avec Platon. Dans le dernier paragraphe de la septième page, nous pouvons lire ce qu'il serait dommage de résumer en paraphrases :

L'éducation (*educere*) consiste bel et bien à conduire un enfant hors de lui-même, à le décentrer. Elle doit donc apprendre à l'enfant à dire autre chose que je. Dans le sillage de Platon, on peut dire que l'éducation possède deux finalités essentielles : l'éducation à la civilité (apprendre à vivre dans la Caverne) et l'éducation à la vérité (apprendre à sortir de la Caverne). Tâches d'autant plus urgentes de nos jours qu'avec la démocratisation de la société, l'école s'est vue attribuer, mis à part ses fonctions traditionnelles, un certain nombre de rôles qui relevaient jadis de la famille et du domaine privé, notamment la civilité. C'est d'ailleurs un constat bien développé par Hannah Arendt. Cette transformation correspond au passage d'une religion d'autorité à

une religion d'identité, avec au bout du compte pour conséquence une crise de la transmission, et un refus de toute forme d'identité dictée par une tradition quelconque. À vrai dire, le danger ne vient pas tant du refus d'une autorité extérieure à soi (fondement même de l'humanisme moderne), que d'un relativisme voulant s'imposer comme culture dominante : soit un mode de vie identitaire d'après lequel il n'existe aucun idéal suprême, aucune norme ultime de société, tout individu étant libre désormais de rechercher sa propre interprétation du bonheur en fonction de son histoire, de sa culture, de sa religion et de ses expériences personnelles, et cela sans avoir besoin de justifier ce choix. L'individu devient propriétaire de son humanité. La valeur n'étant jamais que ce que chacun pense et sent, personne, encore moins l'école, ne peut imposer quoi que ce soit à qui que ce soit. En somme, le danger d'un tel idéal du libre choix consiste à déclarer telle ou telle orientation valable *a priori* en partant du principe que tout est justifiable. Du point de vue de la logique, on appelle cela un sophisme naturaliste, c'est-à-dire un argument spécieux qui cache un non-dit, à savoir : la prétention d'instaurer une nouvelle hiérarchie de valeurs en lieu et place de celles dévoyées. Pour le dire autrement, c'est la tendance à transformer ce qui est commun, l'humanité, le monde, en une affaire privée (idiosyncrasies) .

**Haché identifie – chez Arendt autant que chez Platon – le même souci de préserver la tension inconfortable et paradoxale entre la quête de civilité et la quête de vérité**, comme il les nomme. La raison en est que, sans cette tension, l'une et l'autre des deux quêtes se trouvent abandonnées, laissant la place à un relativisme absolu jouant le rôle d'une idéologie dominante qui ne dit pas son nom. Haché nous invite, de la sorte, à ouvrir un champ de questionnement à propos de la marge de liberté à notre disposition pour interpréter un auteur contre lui-même. Si, après Nietzsche et Heidegger, Arendt prend ses distances avec Platon, la question se pose de déterminer si elle est aussi éloignée du philosophe grec qu'elle le déclare.

Haché ne s'arrête pas là avec Arendt. Dans un *sixième et dernier temps*, à propos du problème de la pédagogie déjà évoqué avec Grosjean, la question ne concerne plus seulement la problématique déontologique des techniques d'apprentissage relevant de ruses d'enseignants aguerris, pour ainsi dire, mais des **procédures méthodologiques éducatives appliquées aveuglément, indépendamment du contexte**, en vue d'atteindre l'objectif d'une reconnaissance sociale. La transmission de la culture et du savoir n'est plus vouée qu'à l'éducation et le perfectionnement de soi. En cela, l'élève rejoint la figure du Philistin que forge Arendt . Le projet devient l'apprentissage par et pour soi-même, avec l'aide de la technopédagogie informatique de « spécialistes entêtés et bornés » (Haché, 2011, p. 12), fascinés qu'ils sont par l'attrait des avancées de la science. Le contenu du métier d'enseignant est alors réduit au minimum, puisque celui-ci n'est plus obligé de maîtriser sa discipline et que les élèves,

autant que les parents, se sentent autorisés et légitimes à « contester publiquement son autorité et ses compétences » (Haché, 2011, p. 12).

Il est intéressant de terminer en soulignant une légère ambivalence dans la relation de Haché vis-à-vis des textes d'Arendt, qu'il est possible d'identifier comme une dissonance réflexive. En effet, la perspective arendtienne qui vient d'être assumée par l'auteur ne l'empêche toutefois pas de soutenir, tout en nuance, que la technique informatique constitue une belle opportunité de développement de la perspicacité, de la sagacité, de la finesse et de la vivacité d'esprit ; autrement dit, ce que les Grecs appelaient, avec Aristote repris ici comme porte-parole, la prudence dans la délibération et dans le jugement des situations particulières (Haché, 2011, p. 12). Ouvrant ainsi un questionnement vis-à-vis du pouvoir transformateur de la technique sur les conditions humaines de manière plus sereine ; **prenant en cela la tangente d'une certaine technophobie perceptible chez Arendt**. Cela dit, cet éloignement est de moindre importance par rapport au soutien que constitue l'œuvre d'Arendt pour Haché. C'est pourquoi ce texte n'est pas classé dans le type de relation à l'autrice dit ambivalent.

Pour résumer, la dissonance de ce texte provient tout d'abord du fait qu'**Arendt est anti-platonicienne (même si elle préfère la compagnie de Platon à celle de certains de ses réfutateurs)**. Cependant, Haché montre que, à certains égards, Arendt et Platon ne s'opposent pas autant que la phénoménologue ne le prétend. En effet, si l'on concède à Platon une véritable bonne volonté pour **retourner « dans la caverne » afin de libérer ses concitoyens de leur ignorance**, sans pour autant instaurer un rapport de domination (en se basant sur la figure d'un Socrate honnête et authentique lorsqu'il questionne et ne prétend pas connaître la réponse à ses questions) ; alors les deux penseurs ne seraient pas si éloignés quant à leur conception de la finalité de l'activité d'une pensée politique. Il reste que **Platon conçoit la politique comme une affaire devant être régie par les philosophes**, afin qu'elle pose le moins d'embarras possibles et qu'ils puissent contempler tranquillement et à leur guise le ciel des idées intemporelles. Ce que reproche Arendt à toute l'histoire de la philosophie politique héritière de Platon. Enfin, la dissonance provient d'une limite chez Arendt, identifiée par Haché sous la forme d'une sorte de **technophobie**, rendant Arendt aveugle aux transformations anthropologiques positives parallèles à l'évolution des techniques humaines.

#### **2.4.4. La vie de l'esprit : s'ouvrir au monde**

Venons-en, à présent, à la place de l'œuvre d'Arendt dans la thèse de Johanna Hawken, intitulée *Philosopher avec les enfants. Enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture d'esprit*. Arendt est relativement peu citée dans la thèse : cinq passages reposent sur

son œuvre. Les passages en question comprennent toutefois deux à trois pages chacun. Ils arrivent plutôt tard dans le manuscrit, à partir de la fin de la deuxième partie (d'une thèse qui en compte trois), et qui traite de la méthode et des outils pédagogiques de la PPE. Pour autant, **la rencontre avec Arendt me semble majeure du fait des endroits où elle a lieu dans le corps de la thèse** : comme dit, à la fin de la deuxième partie (pp. 439-440) ; mais aussi au travers de toute la troisième et dernière partie, au début de celle-ci (pp. 447-448), au milieu (pp. 522-525, 540-540) et à la fin (pp. 566-567). J'interprète ces emplacements comme représentant des moments cruciaux et névralgiques du raisonnement, pour la conceptualisation et/ou la valorisation de certaines dimensions relatives à la vie de l'esprit et à son ouverture.

Par ailleurs, **avec Dewey, Arendt est l'auteur dont le plus grand nombre d'ouvrages est cité, au niveau de la section bibliographique « Philosophie classique et moderne »**. En effet, ce sont les deux seuls auteurs dont cinq de leurs œuvres sont référencées (Hawken, 2016, p. 591). Bien sûr, cela ne constitue pas un argument : certains auteurs n'ayant publié, par exemple, qu'une œuvre majeure ; d'autres encore, ayant bénéficié d'une publication des œuvres complètes ; *etc.* Il n'empêche que cela constitue une indication sur l'importance de la réception de l'œuvre d'Arendt en PPE, conjointement à celle de Dewey. En francophonie, la thèse d'Hawken (2016), en faculté de philosophie, représente un moment important de la théorisation de la PPE en sa période actuelle.

À la lecture d'Hawken, Arendt semble parfaitement entrer en résonance avec la philosophie pour enfants, relativement à l'objet d'étude qu'est l'ouverture d'esprit. L'œuvre arendtienne pourrait pourtant servir de source de problématisation de la PPE, comme cela va joyeusement apparaître. D'où le classement de la thèse d'Hawken dans le Type 4. **Hawken associe le philosophe à la citoyenneté et aux droits des enfants, sur la base des œuvres d'Arendt et de Lipman, sans cependant interroger la cohérence épistémologique du geste.** Il n'est pas fait état de la conflictualité entre les paradigmes et les conceptions des deux auteurs. Je fais l'hypothèse (déjà avancée précédemment avec Grosjean) que les textes de Sharp et Glaser sont à l'origine de ce rapport à Arendt, en « seconde source ». Aucune évocation, non plus, de la conception paradoxale de l'éducation chez Arendt, par rapport aux tensions entre la préservation du monde humain et celle de la capacité innée à innover (autrement dit la liberté spontanée et curieuse de l'enfance), ni non plus la tension entre politique et pensée philosophique. Voyons de plus près pourquoi et comment Arendt est citée aux différents endroits de la thèse.

Dans la « Conclusion de la deuxième partie. La praxis philosophique, roseau conceptuel face à l'ouverture à l'Instance-Monde », Arendt est citée, pour la première fois, au travers des écrits de Thomas Storme et Joris Vlieghe (Storme & Vlieghe, 2011a, p. 15). Les deux questions que se pose Hawken en amont sont les suivantes : « **dans quelle mesure la pratique philosophique peut-elle modifier le rapport au monde ? En quoi, surtout, peut-elle ouvrir l'esprit de l'enfant à une dimension voilée du monde<sup>1</sup> ?** » (Hawken, 2016, p. 428).

Pour répondre, avec Laurendeau (Laurendeau, 1996, p. 58), Hawken écrit que la pratique de la philosophie représente « un détour réflexif » ; avec Daniel (Daniel, 2008, p. 45), qu'elle est « une (re)construction personnelle et sociale » et qu'elle « vise essentiellement l'amélioration de la qualité de l'expérience » (Hawken, 2016, p. 428). Via sa dimension éthique et sa recherche de sens, fondée sur la conception antique de « la *praxis* – entendue comme mise en relation d'un exercice intellectuel et d'une façon de vivre » (Hawken, 2016, p. 428) –, la PPE s'inspire ainsi des figures de Socrate (suivant l'interprétation qu'en fait Lipman) et d'Aristote (suivant l'interprétation qu'en fait Trovato).

La notion de monde est introduite avec Jacques Lévine. Les conclusions exposées résultent d'observations et d'entretiens sur le terrain concernant l'ouverture des enfants à une « Instance monde » (Hawken, 2016, p. 436). Laurence Splitter permet alors à Hawken de développer le caractère commun de cette Instance Monde, avec le principe de triangulation emprunté à Donald Davidson : « l'interaction ternaire entre le moi, autrui et le monde » (Hawken, 2016, p. 438). C'est alors que – via Storme et Vlieghe (Storme & Vlieghe, 2011a), citant Arendt reprise par Masschelein (2001) – **Hawken se fonde sur la distinction arendtienne entre monde et environnement**. Elle y voit une ressource pour mieux comprendre les enjeux en question. Le monde, contrairement à l'environnement, est le résultat d'une construction significative, qui permet d'habiter l'espace et le temps terrestre d'une manière spécifiquement humaine et d'y agir communément.

**La distinction arendtienne entre *bios* (vie humaine) et *zoé* (vie nue) est reprise pour montrer l'importance de l'intervention humaine – associée initialement à l'*animal laborans* – pour l'ouverture à l'altérité et à la nouveauté, ainsi qu'à la recherche de signification et d'une destinée.** De ce point de vue, cette recherche est rendue possible par le type d'espace-temps que l'être humain s'est aménagé, construit, technicisé par le résultat de son travail, de sa recherche de bénéfices et de fonctionnalités. Quittant ainsi le « mode survie » de la nécessité biologique (le mode qui était assigné aux femmes, aux étrangers et aux esclaves),

---

<sup>1</sup> Hawken entend par-là une dimension plus véridique et authentique philosophiquement.

pour adopter un mode libéré ouvert au loisir aristotélicien, l'être humain peut alors s'adonner à la philosophie et à une vie véritablement significative. Pourtant, le constat de Storme et Vlieghe est que le travail – l'activité nécessaire pour survivre – est devenu une valeur prédominante dans nos sociétés (Storme & Vlieghe, 2011a, p. 15).

La question qui naît à la lecture du texte d'Hawken est celle-ci : comment, d'un monde humain durable, grâce au travail et à la production, en arrivons-nous à la philosophie et aux « questionnements non utilitaires » dans l'espace de la *skholè* – ceci suivant une perspective arendtienne fondée sur *Condition de l'homme moderne* (Hawken, 2016, p. 440) ? Autrement dit, **comment passons-nous de l'aménagement de la terre (en monde humainement habitable) aux normes valorisant un temps de loisir dit désintéressé ?** Dès lors que l'école est caractérisée par une relation à soi dans la solitude (comme le préconise l'autonomie) et structurée par une communauté sociale d'appartenance (qui atténue par sécurité et conformisme la pluralité des points de vue), quels sont les valeurs et les imaginaires qui deviennent prédominants lorsque les êtres humains ont libéré du temps pour faire autre chose que survivre ? Comment s'articulent les invariants anthropologiques et les contingences sociohistoriques ?

Quelques pages plus loin, dans la troisième et dernière partie de la thèse, toujours dans la perspective de penser le monde ainsi que son avenir, est citée la question qu'Arendt pose au début de *Considérations morales*, en rapport avec sa volonté de comprendre les actes d'un individu comme Eichmann : « **L'activité de penser en elle-même, l'habitude de tout examiner et de réfléchir à tout ce qui arrive, sans égard au contenu spécifique et sans souci des conséquences, cette activité peut-elle être de nature telle qu'elle 'conditionne' les hommes à ne pas faire le mal ?** » Hawken pose cette question pour argumenter en faveur de la philosophie pour enfant, mais sans analyser la définition de la pensée qui y est proposée, ni ses implications sur ce que font les humains.

La question d'Arendt est amenée, selon mon interprétation, pour rendre compte de l'exemplarité de **la place du questionnement en PPE**. Cette question permet, en ce sens, à Hawken de conceptualisation à partir d'une validité exemplaire ce que sont les ateliers de philosophie ; c'est-à-dire un temps et un espace où « malgré la diversité des situations, la philosophie propose à la fois des méthodes et des catégories universelles : les critères de la faculté de juger et les concepts ». De la sorte, **l'esprit des participants peut développer une « veille », une « constance intellectuelle » face aux changements et à la nouveauté**. L'autrice fait ainsi état de la **résonance entre Arendt et Lipman sur ce point**. Le passé n'éclairant plus l'avenir, pour reprendre la formule de Tocqueville, Hawken reprend à son compte ce qu'écrit Lipman :

L'expérience du passé n'est plus toujours considérée comme un guide sûr pour le futur, ce qui laisse le champ libre à des jugements de probabilité dans lesquels se marque précisément la tendance à sauter aux conclusions ou à faire des généralisations hâtives révélatrices des partis pris et des préjugés. L'entendement logique, lui non plus, ne garantit plus une parfaite compréhension dans la mesure où la logique ne s'adapte qu'imparfaitement au langage et à l'environnement d'aujourd'hui. L'individu est constamment poussé à émettre des jugements raisonnables sans que sa raison ou son expérience ne l'y aient préparé (Lipman, 2011, p. 202).

L'opportunité de questionnement que ce passage offre est celui du **caractère paradoxal de la rationalité prédictive**. Cette dernière étant toujours plutôt mise à mal à notre époque, il s'agit de composer avec d'anciennes catégories universelles revisitées (par exemple la mentalité élargie kantienne) et de se donner de nouvelles manières de raisonner, de se forger ou de s'approprier des concepts et des métaphores opérantes pour un imaginaire épris d'amitié, d'égalité et de liberté.

Une centaine de pages plus loin, à la fin de l'avant dernier chapitre – préconisant de s'ouvrir à « l'altérité, la pluralité et la multiplicité » –, Hawken revient aux côtés d'Arendt pour développer la signification, les moyens et les objectifs de la faculté d'imaginer (traités par Sharp et Glaser). Voici en quels termes elle en parle : « L'imagination est la puissance de dépassement de la subjectivité pour prendre part à l'expérience d'autres personnes et prendre connaissance de choses que l'on n'a jamais soi-même expérimentées. C'est pourquoi il s'agit d'une sphère publique et politique car l'atelier philosophique peut être l'occasion de se confronter intimement à l'altérité radicale », écrit l'autrice (Hawken, 2016, p. 522). Citant Arendt via Glaser (Glaser, 2014, p. 178), elle retranscrit un extrait de *Juger* :

La pensée critique n'est possible qu'à partir du moment où les points de vue de tous sont accessibles. Par la force de l'imagination, cela rend les autres présents et peut évoluer dans un espace public, ouvert de tout côté. (...) Penser avec l'esprit ouvert signifie entraîner son imagination à aller à la rencontre de l'autre. (Arendt, 2017b, p. 72)

Reprenant à son compte l'interprétation d'Arendt par Glaser, qui forge la notion d'« imagination sociale », nous retrouvons le même problème déjà soulevé, concernant **l'articulation conflictuelle chez Arendt du conformisme social et de l'action politique conditionnée par la pluralité**. C'est pourtant cette imagination sociale qui constitue « le cœur d'autonomie du citoyen {écrit Hawken} : le véritable examen critique se construit à partir d'une compréhension de l'idée rendue possible par l'empathie » (Hawken, 2016, p. 522).

Le discours se poursuit avec Martha Nussbaum et l'idée d'une « passion démocratique » (Nussbaum, 2011) permettant la déconstruction des représentations stéréotypées sur autrui. La pratique philosophique est ainsi comprise comme un moyen d'accéder à « l'univers intérieur de l'autre » (Hawken, 2016, p. 522). Selon Hawken, lectrice cette fois-ci d'Usclat, la communication possède intrinsèquement une « dynamique englobante » supprimant la distinction extérieur-intérieur, suivant le processus désigné par la notion d'intercompréhension habermassienne en réfutant l'approche d'extériorité (Usclat, 2011, p. 143) (Hawken, 2016, p. 523). De la sorte, Hawken relève le problème de l'indistinct lointain, mais oublie celui de l'indistinct proche. Ceci nous enjoint à **questionner la modalité de la focale**, en écho aux propos de Coasne sur la distance : comment choisir le bon moyen de perception et d'approche, entre la loupe et la longue-vue ? Autrement dit, comment approcher autrui sans s'illusionner sur l'accès à son univers intime ?

Pour répondre, Hawken remobilise Arendt via l'article « Aller à la rencontre de l'autre » de Sharp (Sharp, 2014a). Le contenu de ce texte et la notion d'aller visiter ont déjà été développés, qui ne seront donc pas repris ici. Hawken parle ainsi d'**une sorte d'addition, chez Sharp, de l'« épistémologie socioconstructiviste et pragmatiste » et des conceptions arendtiennes : « En plus du constructivisme, Ann-Margareth Sharp se place dans la lignée de la conception d'Hannah Arendt »** (Hawken, 2016, p. 524). Cette complémentarité de l'œuvre d'Arendt permet à Hawken d'écrire que

c'est l'essence même de la pensée philosophique qui est en jeu ici : la conceptualisation se réalise, selon Ann Margaret Sharp, grâce au travail de l'empathie intellectuelle et la justesse de la réflexion devient tributaire de cette sensibilité. La volonté de saisir le contexte spécifique d'autrui, de saisir ses sentiments, sa vision, cette volonté seule comble le hiatus entre les individus. Tout se joue dans l'intentionnalité : l'empathie – en dehors de la fidélité à la pensée d'autrui – consiste avant tout à chercher à comprendre autrui. Mais, selon Arendt, c'est une preuve de courage intellectuel que de prendre une distance avec ses idées et de les mettre en perspective le temps d'écouter la pensée d'autrui. De manière très simple, si un enfant souhaite écouter son acolyte exprimant sa pensée sur le monde, il construit un pont intellectuel, dont la conséquence directe sera la dissolution des préjugés, appréhensions et idées fausses. « Plus j'ai présents à l'esprit les points de vue d'autres gens quand j'ai à évaluer un problème donné et mieux je peux m'imaginer ce que je ressentirais ou penserais à leur place, plus forte sera ma capacité à me figurer les choses et plus valide sera le jugement auquel j'aboutirai » (Arendt, 2018) (Hawken, 2016, p. 525).



À partir de ces théories sur la faculté d'imaginer et la mentalité élargie kantienne librement interprétées et reprises par Arendt, Hawken continue de forger sa **notion d'« empathie intellectuelle »**. Ce qui ne concorde manifestement pas avec l'œuvre source, du moins telle quelle, comme Glaser et Sharp l'on montré avec les distinctions entre « faire du tourisme », « s'assimiler par empathie » et « aller visiter » (voir les sections précédentes). L'autrice conceptualise cette problématique avec Marina Santi et Michel Tozzi.

C'est ainsi que, toujours en milieu de la troisième partie, Hawken convoque à nouveau Arendt pour thématiser la philosophie pour enfant dans une « tentative d'éducation inclusive » (Hawken, 2016, p. 534). La question qui se pose pour l'autrice est de savoir « en quoi l'atelier de philosophie permet l'inclusion des individualités plurielles et divergentes » (Hawken, 2016, p. 534). Sur la base du travail de Santi (Santi, 2014), on peut voir que **l'intérêt de la notion d'inclusion est qu'elle est « immédiatement rapprochée de la notion d'ouverture, valorisant ainsi davantage l'affirmation des différences que leur assimilation »** (Hawken, 2016, p. 534). « Ce qui est ici en jeu, c'est la formation à la socialisation démocratique, à l'éthique discussionnelle démocratique, à la capacité à se confronter à la différence par et dans la discussion, à se frotter à l'altérité comme source de richesse et non de peur » (R. de M. Tozzi, 2007). Hawken précise qu'il importe de **ne pas dramatiser** :

Ces moments sont sensibles et sont donc éprouvés par les enfants comme un déséquilibre cognitif, qui est déstabilisant et parfois même désagréable : mais ils sont porteurs car ils mettent en lumière le fait que la présence des différences n'est pas nécessairement perçue comme un état de fait dramatique (Hawken, 2016, p. 535).

Autant au niveau des contenus de discussion que du cadre d'animation, l'atelier de philosophie peut bousculer les croyances culturelles, religieuses, morales, éducatives, *etc.* Concrètement, il s'agit par le dialogue d'« allier convergence (par les questions fédératrices, les principes méthodologiques et la reconnaissance de chacun comme être rationnel) et divergence (par la recherche pluraliste de sens, la volonté de faire surgir l'individualité de chacun). {...} Sans la gestion des différences, le dialogue disparaît » (Hawken, 2016, p. 536). Les propos excluants (discriminatoires, racistes et haineux) sont dès lors interdits. L'argument est catégorique : ces propos mettent fin au dialogue de manière conséquente, donc ils ne peuvent être tolérés. Cette position peut être placée en vis-à-vis avec celle de van Rossem, énoncée précédemment, qui utilise les opinions de ce genre comme point de départ du dialogue. Dans cette optique, **l'inclusion deviendrait un principe d'exclusion, faute d'un cadre et d'un style d'animation spécifique**. Ceci n'atténue toutefois nullement la difficulté de se confronter à ce

genre de situation dans les faits, au carrefour de l'amoralité de la philosophie et la moralité de l'éducation.

Comment parvenir à ne pas discréditer la philosophie, comme pratique d'examen de tout ce qui interpelle et comme « procédure génératrice de nouvelles possibilités », tout en posant certaines limites à visée éducative et démocratique ? Une des voies que suggère Santi, dans la mesure du possible, est de s'appuyer sur **la co-responsabilité de la réussite de l'activité**. Ce partage de la responsabilité conditionne la discussion de telle sorte qu'elle ouvre un véritable dialogue. Santi s'appuie ici sur le livre *Pour une philosophie de l'acte* (1920) de Mikhaïl Bakhtine, qui comprend la philosophie comme une réponse aux crises, au travers d'« une dialectique "moi pour moi-même", "moi pour l'autre", "l'autre pour moi-même" » (Santi, 2014, p. 130). Ainsi pouvons-nous observer des « actes responsables, personnels, sans alibi »<sup>1</sup>.

**Hawken s'approprie, de la sorte, la notion d'inclusion des différences de Santi, tout en l'articulant à l'ouverture d'un espace public arendtien.** Elle montre, verbatim à l'appui, que

si l'atelier de philosophie devient un espace public ouvert, gouverné par les principes de l'inclusion des différences, il pourra devenir un lieu d'expression et d'analyse des divergences. À l'horizon de la pratique collective se trouve toujours l'ambition de créer, en un sens, ce qu'Hannah Arendt appelle une « oasis » (Arendt, 2014, p. 299), un espace de ressourcement pour la vie politique. Elle évoque l'amour, l'art, la pensée : il s'agira pour nous de se vouer à la pensée collective. Les oasis sont des espaces apolitiques mais dans lesquels les divergences présentes dans la sphère politique se jouent sous une modalité différente : ce sont des lieux apolitiques sans être antipolitiques car, en réalité, ils font jouer les mêmes pions (idées, individus, monde) que dans la sphère politique, mais ne les placent pas sur le même échiquier (débat, dispute, affrontement, espace excluant). Les oasis arendtiennes sont des lieux de vie pour la réflexion, « à l'abri du bruit et de la fureur du monde » (Jespers, 2014, p. 142), où peuvent s'exprimer les idées plurielles sans crainte et avec joie. (Hawken, 2016, p. 540)

En combinant l'inclusion des différences et l'ouverture publique d'un espace (par des actes langagiers performatifs, fondés sur des formules rituelles ; par exemple : « 1, 2, 3, Pensez... » (Hawken, 2016, p. 537)), Hawken permet d'appréhender le statut expérientiel de l'atelier de philosophie avec des enfants : il ouvre **un espace public mettant en scène des idées, des individus, un monde commun, mais qui est apolitique, au sens où il se conçoit**

---

<sup>1</sup> Page 986 de la version italienne : M. M. Bakhtin, *Per una filosofia dell'atto responsabile*, Lecce, Pensa, 2009.

**du dehors des interactions de l'ordre du « débat », de la « dispute », de l' « affrontement »**, ayant lieu au dedans d'un « espace {dit} excluant ». On rejoint alors van Rossem qui considère en un sens que, quelle que soit son opinion, personne n'est par principe exclu d'un atelier de philosophie mais, au contraire, que son opinion est le point de départ de la réflexion collective, corrélativement à la recherche de vérités de fait à examiner (Van Rossem, 2021). Les conditions de l'activité rendent possible cette inclusion. Il est dès lors envisageable de s'y ressourcer en vue de pouvoir endurer d'autres conditions de vie. D'où **l'image de l'oasis**. Ceci **incite à chercher à identifier ce qui, dans le monde de la pluralité humaine, vient empêcher l'instauration des conditions de l'atelier de philosophie**. Dans cette perspective, nous pouvons interroger, avec Arendt, le type de publicité et de commun inhérent à la qualité de l'espace, ouvert de manière performative en atelier de philosophie.

Hawken continue avec Glaser de détailler les conditions de l'atelier de philosophie en montrant que les enfants qui participent régulièrement à des ateliers et qui deviennent ainsi des « partenaires dialogiques en viennent à faire confiance aux intentions de ceux avec qui ils sont substantiellement en désaccord » (Glaser, 2013, p. 88). Glaser identifie la présence d'une forme de promesse de maintenir la spatiotemporalité de l'atelier comme un endroit sûr au service d'un projet commun de recherche de sens.

Pour terminer ce passage où Arendt joue un rôle majeur, Hawken fait toutefois un pas de côté par rapport à l'oasis arendtienne, en affirmant **la dimension politique de l'atelier de philosophie** :

Mais finalement, la pensée collective fait resurgir le politique, qu'Arendt conçoit comme un espace qui s'ouvre « entre les hommes » lorsqu'ils s'apparaissent réellement les uns aux autres dans leur pluralité. Or, le dialogue philosophique, comme nous l'avons établi, concrétise cet espace public en rendant visibles les divergences : il est peut-être, alors, **un lieu mêlant la dimension politique de l'espace public et la dimension sereine et vitale de l'oasis** (Hawken, 2016, p. 541).

Le procédé est nouveau par rapport à ce que nous avons pu voir précédemment. **Il ne s'agit pas d'une relation ambivalente à Arendt, mais d'une relation d'appropriation**. La métaphore arendtienne des oasis n'est pas rejetée, mais altérée par assimilation avec d'autres enjeux que ceux compris initialement. **L'atelier philosophique rassemblerait de la sorte les conditions oasiennes et les conditions politiques, qu'Arendt avait pourtant scindées**.

Finalement, Arendt apparaît dans l'une des dernières parties du manuscrit, à propos de l'individuation et de l'extension de la conscience enfantine (Hawken, 2016, p. 564). L'objectif

déclaré est « un travail d'élargissement du soi. Cela reste le cœur de notre analyse : que l'enfant ouvre son esprit à lui-même par une plus grande connaissance de soi » (Hawken, 2016, p. 565). Cette visée socratique, thématifiée par Platon, est l'un des buts principaux de la philosophie occidentale. Visée des plus classiques, que Lipman reprend à son compte, avec des accents qui rappellent **la critique du Philistinisme d'Arendt** dans *La crise de la culture* : il s'agit de « démontrer {retranscrit Hawken} des accomplissements éducatifs non pas comme l'acquisition de propriétés intellectuelles ou comme l'accumulation d'un capital spirituel, mais comme une appropriation authentique qui résulte dans l'élargissement du *soi* » (Lipman, 1988, p. 18).

Le pas de plus, par rapport à la visée d'une pensée dialogique, consciente d'elle-même, dont parlait déjà Platon, tient à la reprise arendtienne de la « mentalité élargie » kantienne, pour l'articuler à la critique de la faculté de juger esthétique dans une perspective politique. Cependant, Hawken revient ici à la conscience de soi dans le dialogue intérieur, *au sens antique*, déclarant qu'il s'agit de l'objectif le plus facile à atteindre – parmi les objectifs de l'individuation philosophique. L'autrice affirme ensuite que cette conscience de soi a uniquement un sens moral, puisque c'est le sens qu'Arendt vise avec le terme *consciousness*. Or, il s'agit chez Arendt d'une restriction de la définition de la conscience de soi à son application morale – comprise comme la différence dans l'identité. D'où la formulation du concept de *consciousness*, pour marquer la différence avec l'application logique de la conscience de soi. Ce que semble ignorer Hawken, lorsqu'elle écrit, à propos de la *consciousness* : « bien qu'en l'occurrence {sous-entendu, en PPE dans ma recherche} elle n'ait pas qu'un sens moral » (Hawken, 2016, p. 566). Via les reprises d'Arendt par Laurendeau et Trovato, Hawken fait ainsi le lien entre la conscience de soi dans et par la pensée dialogique, d'une part, et la conscience morale ouverte à l'altérité, d'autre part. Cependant, elle laisse ici de côté la faculté de juger. Or, chez Arendt, la *consciousness* ne suffit pas à conditionner les êtres humains à ne pas faire le mal ; encore faut-il que l'on ait appris à bien juger. Faculté dont peu de mot peuvent cependant rendre compte. C'est pourquoi Arendt étudie la modalité spécifique du jugement de goût chez Kant pour le traduire en faculté politique.

Hawken cite une dernière fois Arendt, en revenant sur la transformation de l'espace terrestre en monde habitable pour les humains et l'importance de la pensée philosophique pour le préserver, puis sur l'universalité de l'usage de la raison chez chacun. Enfin, la pensée est désignée par la métaphore arendtienne du « vent de la pensée » pour insister sur le mouvement dialogique de cette activité de déconstruction des construits culturels, des représentations admises, des fermetures d'esprit. Malgré l'embarras de cette déconstruction par la pensée,

Hawken observe, citant Trovato, que le comportement est « plus posé, plus impartial (de manière globale) mais surtout l'émergence d'un profond respect de soi et d'autrui, suivie d'une meilleure tolérance des points de vue et des différences » (Hawken, 2016, p. 567; Trovato, 2004, p. 53). Selon Hawken, dialoguer avec soi-même, c'est – dans un même geste – s'ouvrir aux autres. **Le « vent de la pensée ouverte » en vient à dépasser en largesse la mentalité élargie telle qu'Arendt la thématise, grâce au dialogue intérieur, au dialogue avec les autres êtres humains et au dialogue avec le monde.** Avec enthousiasme, le propos lie l'image du vent individuel, sans contours prédéfinis, à la nature humaine « rationnelle, ouverte, vigilante (...), compréhensive, questionnante. Paradoxalement, l'individuation philosophique permet une singularisation de l'enfant au travers d'une universalisation humaine de sa conscience » (Hawken, 2016, p. 568).

La relation à l'œuvre d'Arendt qui vient d'être exposée fait apparaître que le geste qui consiste à la citer de seconde main – comme c'est le cas d'Hawken – donne des résultats différents suivant la rigueur et la précision de la réception d'Arendt en première main, et aussi de l'auteur qui recite. Le résultat s'en trouve dès lors plus ou moins dissonant. Dans le cas d'Hawken, l'interprétation du propos arendtien ne semble pas trop éloignée d'une interprétation de première main. Toutefois, l'inévitable perte de nuances fait émerger les tensions déjà énumérées, mais aussi quelques confusions sur les distinctions, les notions et les images arendtiennes. Ces confusions proviennent, tout d'abord, de l'absence de prise en considération de la difficulté d'usage de la matrice de sens arendtienne fondée sur la distinction travail-œuvre-action ; ensuite, avec la *consciousness* arendtienne, d'un effacement des nuances de son élaboration, à partir de la conscience de soi de la pensée dialogique socratique platonicienne, en vue de fonder une théorie politique post-moderne ; enfin, de l'élargissement de la métaphore du vent de la pensée à une ouverture d'esprit sans plus de limites, dont l'étendue excèderait l'élargement une mentalité élargie.

Dans ce texte, **la relation à Arendt – le pourquoi et le comment son œuvre est mobilisée – révèle un usage qui n'exploite pas la pleine puissance de celle-ci.** Effectivement, le lissage des tensions conceptuelles, des paradoxes, ainsi que de la complexité de l'articulation des différents enjeux et objectifs de la PPE, réduit la perception de l'étendue de l'apport arendtien pour identifier les problèmes névralgiques du courant. Il importe cependant de souligner que l'effort d'Hawken se focalise sur l'objectif de montrer en quoi la PPE favorise l'ouverture d'esprit, suivant le cahier des charges d'une thèse de doctorat en faculté de philosophie. Il ne s'agit pas d'aller au bout d'un raisonnement suscité par l'interrogation de la

pertinence et de la fécondité d'une réception d'un auteur de la tradition en PPE, comme c'est le cas ici. L'expérience de lecture à l'origine de l'interprétation qui est assumée, au vu de l'objet d'étude de la présente recherche, peut donc néanmoins être qualifiée de dissonante. Le texte qui suit présente le même type de dissonance.

#### 2.4.5. Philosopher dans la cité

Dans le texte «The political Socrates. What Does Philosophical Practice Want ?» de Thomas Polednitschek, **Arendt représente pour l'auteur une figure de philosophe praticienne, en ce qu'elle cherche plus à comprendre, qu'à savoir ou connaître** (Polednitschek, 2017, p. 128). Une philosophe praticienne est reconnue suivant son ouverture aux autres et au monde, développant une sensibilité aux problèmes qui apparaissent dans le dialogue intersubjectif (Polednitschek, 2017, p. 127). La figure de philosophe praticienne se fonde sur la conviction de n'avoir aucune connaissances à transmettre, mais plutôt d'offrir un espace de liberté et de raisonabilité, ouvert par la conscience des autres et du monde. Cette pratique, soutient l'auteur, génère un espace symbolique plus large et collectif que la pratique psychothérapeutique, parce qu'elle se fonde sur la liberté politique au sens arendtien (Polednitschek, 2017, p. 129).

Le public cible est celui des adultes et non des enfants. Cependant, le texte a été retenu car il exemplifie un élément de relation à Arendt qui n'apparaît pas dans les autres textes. Il s'agit, avec Arendt, de ne pas se préoccuper des paradigmes épistémologiques antinomiques, ni des guerres intestines entre la philosophie, le sens commun, les affaires publiques, *etc.* Il s'agit plutôt de *penser ensemble avec méthode*, tout simplement et en situation, pour mieux vivre, à l'instar des philosophes de l'Antiquité selon des exercices spirituels (voir Pierre Hadot). Comment procède Polednitschek ?

Une légère incohérence, déjà relevée avec d'autres textes, apparaît dans la mobilisation des paradigmes de référence du texte, en ceci que l'auteur cite Arendt et Adorno conjointement, là où leur position diffère sur plusieurs points fondamentaux (bien qu'ils soient proches et partagent un même intérêt pour l'œuvre de Walter Benjamin) (Polednitschek, 2017, p. 129). L'enjeu, pour notre auteur, est de se **sortir de la dépression en devenant éveillé et alerte grâce à l'expérience d'une liberté d'action et à la pensée dialogique**. Pour étayer cette idée, l'auteur cite Platon, Aristote et Arendt sans distinction.

Ce faisant, les difficultés méthodologiques et épistémologiques pour atteindre les objectifs donnés ne sont pas mentionnées, comme la difficulté d'articuler la pensée dialogique

solitaire et la discussion intersubjective, ou encore le présupposé de l'existence d'un monde commun. Cela dit, Polednitschek s'attèle plutôt à cerner le problème de la dépolitisation des consciences (et de l'espèce de dépression qui semble, selon lui, en résulter), qu'il perçoit être en interconnexion avec la dépolitisation de la place publique ; plutôt qu'à se préoccuper de la méthode. Il propose, via la discussion, de **faire intervenir la dimension politique inhérente à la pratique philosophique, conçue comme pratique authentique d'une liberté politique.**

Polednitschek argumente, par la négative, l'existence du lien entre la conscience et la place publique : **perdre « l'entre-deux » dialogique de la conscience a pour conséquence de le perdre également sur la place publique.** De la sorte, il constate un effet miroir entre la dépolitisation « explosive » (factuelle, intersubjective) et la dépolitisation « implosive » (philosophique, subjective) ; on assiste alors à une forme d'aliénation du monde et à la perte du sens commun, en termes arendtiens (Polednitschek, 2017, p. 131).

#### **2.4.6. Conclusion préliminaire**

Les auteurs engagés dans les questions de philosophie pratique qui entretiennent une relation jugée majeure à l'œuvre d'Arendt révèlent autant la profondeur et la complexité des théories de l'autrice, que certaines de ses problématiques les plus contradictoires et aporétiques : l'importance conjointe de vivre à la lumière de la publicité et dans l'obscurité du foyer protecteur (Sharp), la méfiance vis-à-vis de ce qui serait de l'ordre de l'ineffable en politique (Sharp), la relation avec Platon (Haché), les conditions de la pensée dans le monde et l'acte de philosopher comme acte authentique de liberté politique (Polednitschek). Ces tensions décident certains auteurs à intégrer des parties de la pensée d'Arendt et à en rejeter d'autres. Les auteurs qui viennent d'être analysés reprennent librement les théories d'Arendt pour les ajuster à leur propos, sans expliciter ce qu'ils laissent de côté. Les auteurs qui suivent s'appuient sur Arendt, s'inspirent de sa pensée, mais ciblent clairement ce qu'ils ne reprennent pas à leur compte dans ses théories.

## 2.5. Relation ambivalente [type 5]

Six textes ont été retenus pour rendre compte d'une relation ambivalente à l'œuvre d'Arendt de la part d'auteurs se situant dans le monde de la PPE. Par endroit, leur lecture, leur critique, leurs réflexions relatives à la vérité de l'œuvre les font entrer en résonance ; par ailleurs, ils prennent explicitement leur distance.

### 2.5.1. Hannah Arendt : une voix parmi d'autres en philosophie pour enfants

Maughn Gregory propose un texte sous la forme d'un dialogue qui met en discussion plusieurs approches de l'éducation et de la PPE. Un des personnages du dialogue est ainsi le **porte-parole des idées d'inspiration arendtienne**. Cette forme de texte permet d'explicitier différentes conceptions possibles, sans survaloriser l'une d'elles par rapport à une autre. L'auteur représente son opinion à travers l'un des personnages du dialogue, mais il ne la fait pas prévaloir par rapport aux autres, dès lors qu'il prend le temps de les développer de manière impartiale, c'est-à-dire en faisant apparaître leur cohérence interne. Il soutient ainsi l'effort de théorisation de la PPE suivant la structure de l'atelier de philosophie, en juxtaposant les avis contraires, en les confrontant, sans chercher à les dialectiser en une synthèse consensuelle. Ce qu'il reprend des propos d'Arendt n'apporte rien de nouveau par rapport à ce qui a déjà été développé. L'intérêt de ce texte tient davantage ici à sa forme qu'à son contenu.

### 2.5.2. Différentes conceptions de l'éducation

Dans son livre *L'éducation à la citoyenneté*, François Galichet cite Hannah Arendt autour d'une réflexion sur l'autorité et la « loi à l'école ». Il développe, en vis-à-vis, les modèles « analogique » et « réaliste » de l'éducation à la citoyenneté, au regard du problème de la **confusion des pouvoirs des enseignants qui sont juges et partis, lorsqu'ils sanctionnent tout en enseignant**. Il existe une forme de confusion des codes pénal et civil qui semble être acceptée à l'école, écrit-il. Cela n'en demeure pas moins une forme d'abus de pouvoir. Galichet en conclut une « mise en cohérence nécessaire des principes juridiques {de la République} et de l'organisation institutionnelle de l'établissement scolaire » (Galichet, 1999, p. 78). Ceci, en partant de l'idée que le « principe d'égalité devrait s'appliquer, à l'école, dans tout ce qui ne concerne pas le savoir et l'autorité purement pédagogique » (Galichet, 1999, p. 78). Dans le cas contraire, les enfants ne pourraient pas comprendre le sens d'« obéir à la loi, mais {seulement} se soumettre à quelqu'un » (Galichet, 1999, p. 78). Ils auraient dès lors tendance à reproduire ce **modèle de soumission** à travers leur vie d'adulte. « L'école ne saurait {donc} s'excepter de



l'État de droit, sous prétexte que l'enfant ne serait pas encore un citoyen et demeurerait un mineur » (Galichet, 1999, p. 78).

C'est alors que Galichet fait intervenir Arendt pour développer les arguments d'une thèse qui, contrairement à ce qu'il préconise lui-même, refuse aux enfants le statut de citoyens. Il cite un extrait de *La crise de la culture* pour montrer que l'école est considérée dans cet ouvrage comme « un espace de "non-droit", une exception unique mais nécessaire dans le monde » (Galichet, 1999, p. 78). Galichet identifie, chez Arendt, la préoccupation que nous nous devons, en tant qu'adultes

d'adopter envers {les enfants} une attitude radicalement différente de celle que nous adoptons les uns envers les autres. Nous devons fermement séparer le domaine de l'éducation des autres domaines, et surtout celui de la vie politique et publique. Et c'est au seul domaine de l'éducation que nous devons appliquer une notion d'autorité et une attitude envers le passé qui lui conviennent, mais qui n'ont pas une valeur générale et ne doivent pas prétendre détenir une valeur générale dans le monde des adultes (Arendt, 2018, p. 250).

Galichet conclut qu'il s'agit d'une **atteinte à l'universalité de la loi républicaine**, créant notamment le problème de la soumission à l'âge adulte cité précédemment. Cette thèse arendtienne de la « distinction de l'enfant du monde adulte » (Galichet, 1999, p. 82), écrit Galichet quelques pages plus loin, rejoint ainsi le « modèle analogique » de l'éducation à la citoyenneté – dont font partie les pédagogies dites « nouvelles » – lorsqu'est affirmée « la spécificité de l'enfant contre la conception réductrice de "l'adulte miniature". {...} À ce titre, les multiples formes de la "démocratie scolaire" {...} ne sauraient se confondre avec la démocratie tout court ou en vraie grandeur. {...} {La} perfection même de l'analogie exclut l'irruption de ce dehors que constitue la "vraie" politique et la réalité des "choses mêmes" » (Galichet, 1999, p. 82).

La théorie de l'éducation d'Arendt et les pédagogies « nouvelles » ne se contredisent donc pas à ce sujet. De part et d'autre, il s'agit autant que possible de protéger les enfants de l'expérience directe des violences du monde réel. Galichet reconnaît l'importance de préserver les enfants de la dureté du monde, mais préfère adopter une position plus proche du « modèle réaliste » ; basé sur l'idée que **préserver les enfants en les maintenant dans un espace clos ne permet pas de les préparer efficacement au monde réel**. Cela doit se faire progressivement, en aménageant des transitions, et non du tout au tout à leur majorité légale.

Il cite alors Arendt, à nouveau, mais cette fois-ci pour argumenter dans le sens de sa propre position. Là où elle met en garde sur le fait de concevoir l'enfance comme un monde en

soi, distinct du monde des adultes. Pour elle, nous habitons un même monde et il n'y a pas quelque chose comme un « monde de l'enfance » parce que cela n'aurait pas de sens et, surtout, parce que cela augmenterait **le risque d'un conformisme prédominant entre les enfants** (plus fragiles encore que les adultes face à la pression sociale et à la « dictature » du plus grand nombre). Il importe donc, selon les deux auteurs qui s'accordent sur ce point, de ne pas briser « les relations réelles et normales qui proviennent du fait que, dans le monde, des gens de tout âge vivent ensemble simultanément » (Arendt, 2018, p. 233).

Bien plus loin, dans la conclusion de son livre, Galichet cite une dernière fois Arendt, mais dans un tout autre but. Cette fois-ci, il s'agit de **formuler une contradiction apparente concernant l'autorité éducative**. Il cite une idée d'Arendt, toujours issue de *La crise de la culture*, à propos de la nécessité « d'introduire {les enfants} dans un monde préétabli où ils naissent en étrangers » (Arendt, 2018, p. 122). Cette idée arendtienne est citée dans une réflexion sur l'importance de la construction d'une communauté scolaire. Rien ne garantit une telle construction, puisque les enfants vont à l'école d'abord dans leur propre intérêt, celui d'apprendre. Pourquoi se soucieraient-ils des autres et *a fortiori* de constituer une communauté d'apprentissage ? Or, s'il s'agit de transmettre les valeurs républicaines aux enfants, explique Galichet, il importe de construire avec eux ce souci de l'autre. Et cela ne peut se faire sans un « minimum d'autorité, même {avec les démarches} qui se veulent les plus "démocratiques" ». Et il poursuit :

Tel est en effet **le paradoxe de l'éducation à la citoyenneté** : c'est que la démocratie, dans la mesure où elle n'est pas et ne saurait être une forme de fonctionnement spontanée et originelle des individus, doit être introduite et enseignée "autoritairement" ; elle est toujours l'expression d'une volonté éducative alors même qu'elle vise à permettre la critique de toute volonté autoritaire (Galichet, 1999, p. 187).

En fonction de la fin – éduquer à l'autonomie citoyenne suivant les valeurs républicaines –, le recours à l'autorité éducative est légitimé, tout en étant bien séparé du modèle politique de la République . Il ne s'agit donc pas d'un argumentaire qui s'appuie sur Arendt pour défendre la thèse que les enfants ne devraient pas avoir la liberté de s'exprimer à propos de ce qui relève de leur éducation ; mais plutôt de clarifier le problème de l'autorité et d'en élaborer une conception nuancée. L'intention de Galichet est de démontrer la pertinence, tout autant que la limite, du modèle « réaliste » de l'éducation à la citoyenneté, dont le dispositif de l'atelier philosophique peut faire partie, dans la mesure où cela correspond aux objectifs et modalités définis par la personne qui anime.

Je ne rentrerai pas ici dans l'analyse des arguments des progressistes et des conservateurs en éducation qui rallient chacun Arendt à leur cause. Ce n'est pas le propos. Je voudrais simplement souligner le fait que Galichet se réfère à Arendt pour mettre en évidence un problème fondamental en éducation qui touche aussi la PPE : le fait que **les enfants arrivent dans un monde qui leur préexiste, qui, à de nombreux égards, est loin d'être satisfaisant, mais qui regorge aussi de trésors et donc gagne aussi à être préservé**. Il s'agit ici du conservatisme d'Arendt, telle une curatrice de musée passionnée. Cependant, ce fait ne diminue en rien la légitimité des enfants à contester ce qui les précède et à innover. Ceci est d'ailleurs nécessaire pour qu'une société puisse perdurer, puisqu'ils seront les adultes à l'avenir et qu'ils devront prendre des décisions par eux-mêmes. Il s'agit de préserver le monde « de la ruine vers laquelle il ira inévitablement s'il ne se rénove pas, ne se rajeunit pas, ne se renouvelle pas » (Arendt, 2018). Il s'agit ici du progressisme d'Arendt, telle une révolutionnaire éprise de liberté.

Suivant mon interprétation, distinguer la manière de se comporter envers un adulte et un enfant, dans ce contexte est, pour Arendt, une mesure de double équilibrage : d'abord du monde humain face à la « vague déferlante des nouveaux-venus » qui menace les trésors du passé de sombrer dans l'oubli (comme la liberté politique rendue possible par certaines formes de gouvernance) ; et ensuite de l'insouciance, de la joie et de la légèreté des enfants face aux choix délicats, parfois difficiles, qui doivent être faits sur la scène publique, assumant la complexité et les paradoxes du monde humain. Puisque les crises culturelle et identitaire, qui ont été traversées depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, ont engendré en Occident une rupture avec les traditions – le passé ne faisant plus autorité, écrit Arendt –, quelque chose comme un « processus d'aliénation par rapport au monde » a lieu (Arendt, 2018, p. 249). Même si la question de l'aliénation ne se pose plus dans les mêmes termes aujourd'hui, elle continue cependant d'interpeller. C'est autour de ce problème philosophique explicité dans l'œuvre d'Arendt que des thèses opposées et irréconciliables sont défendues en éducation. Un chemin peut toutefois être tracé entre la peur de perdre et la joie de la nouveauté. Cela requiert d'ouvrir des espaces communs pour dialoguer.

**Ce qui fonde ainsi la pertinence de la référence à Arendt dans l'œuvre de Galichet relève de la force de l'autrice à problématiser, davantage que ses prises de position sur le droit des enfants ou non à s'exprimer publiquement** (droit citoyen fondamental qu'Arendt refuse aux enfants, en corolaire du refus de leur accorder ce statut). Comme l'évoquait Camille

Roelens dans sa conclusion du colloque « Hannah Arendt, figure inspirante de l'éducation »<sup>1</sup>, il ne faut pas négliger le fait que **plus on est tenté de s'inspirer de cette autrice en éducation, plus cela pose de problèmes**. Elle n'offre, effectivement, que très peu de propositions dogmatiques ; mais plutôt des paradoxes. Ainsi, nulle part dans l'œuvre d'Arendt apparaît l'idée que l'enfant n'a pas le droit de s'exprimer, il importe plutôt d'assumer « la responsabilité de la vie et du développement de l'enfant » (Arendt, 2018, p. 238), ce qui est relativement facile à admettre. Ce qui est frappant, en revanche, c'est que le souci pour le monde, ***l'amor mundi* comme le nomme Arendt, peut entrer en conflit avec le développement des enfants**, comme vu précédemment. La question devient : est-il légitime de vouloir transmettre « autoritairement » aux enfants l'amour du monde ? Si oui, comme Arendt et Galichet semblent le soutenir, pourquoi et comment procéder ?

Pierre Usclat, à son tour, identifie un rapport ambivalent à Arendt autour de la question de l'autorité éducative et de la citoyenneté dans sa thèse de doctorat. Tout d'abord, l'auteur cite Arendt via Myriam Revault D'Allonne et François Galichet en vue d'articuler la philosophie et la démocratie, à partir de la question du mal en politique. Il initie ainsi sa réflexion sur **les rapports entre la pratique du philosophe à l'école et la démocratie comme s'innervant et se limitant toutes deux réciproquement. La philosophie offre une consistance idéale aux débats. Les discussions démocratiques offrent du concret expérimental aux idées**. L'auteur défend ainsi le postulat que sans l'exercice de la pensée, aucune citoyenneté démocratique n'est possible. Il termine sur l'annonce qu'il va montrer ultérieurement en quoi le dialogue philosophique comme *praxis* trouve « son point d'origine » dans la « pragmatique universelle d'Habermas » et « particulièrement dans la situation idéale de parole qu'il a définie » (Usclat, 2008, p. 82). **Usclat rejoint en ce sens les héritiers d'Habermas qui soutiennent qu'Arendt a ouvert une nouvelle voie théorique pour la discussion politique, mais qu'il importe de faire un pas de plus pour en déterminer les moyens concrets à mettre à notre disposition.**

Par la suite, l'auteur cite à nouveau Arendt dans une section intitulée « La reconnaissance réciproque des élèves et du maître comme participants légitimes » et qui traite la question du changement de modèle d'autorité éducative. La première étape du raisonnement se joue avec Renaut, lecteur d'Arendt : le problème d'une autorité illégitime qui coupe court à toute discussion est résolu tout d'abord par sa distinction d'avec une posture autoritaire. Il est dès lors

---

<sup>1</sup> Colloque « Hannah Arendt, figure inspirante pour l'éducation » (jeudi 19 et vendredi 20 mai 2022), <https://www.figuresinspirantes.com/hannah-arendt/>.

possible d'affirmer qu'il n'est nullement question de force contraignante ou de violence, lorsque quelqu'un ou quelque chose fait autorité, mais **d'une transcendance, d'un élément extérieur aux êtres humains (ancré dans les profondeurs de la terre et non dans le ciel des idées)**. L'autorité est légitimée, à partir du moment où l'on se soumet volontairement à elle, parce qu'elle revêt du sens pour nous. Reste pour l'auteur à passer une deuxième étape de questionnement : *quid* de la crise actuelle de l'autorité ?

**Selon Usclat, Arendt ne peut plus nous aider ici parce qu'elle adopte une position défaitiste**, là où l'auteur préfère voir dans cette crise une joyeuse opportunité à saisir, pour continuer à avancer dans la direction d'une éthique de la discussion, faisant autorité en et par elle-même. Il s'agit ainsi de laisser derrière nous une fois pour toute le modèle de l'autorité asymétrique. L'enjeu est de pouvoir vivre l'autorité dans **une réciprocité circulaire immanente** : « Tout autant que de fondatrice elle devient toujours soumise à refondation ! » (Usclat, 2008, p. 187). Citant Renaut, l'auteur apporte le concept de reconnaissance mutuelle et transforme l'autorité en « un pouvoir, dont en démocratie seuls les arguments qui le légitiment sont à même de nous convaincre encore de le reconnaître (Renaut) » . **Arendt sert alors d'interlocutrice d'opposition, pour montrer ce qui importe à l'auteur : se défaire de toute conception essentialiste de l'autorité**. Le modèle n'est plus organisé suivant un schéma vertical mais horizontal. Tâche ardue puisque le hiatus entre les mots et le réel, s'illustrant entre autres par le décalage entre ce que l'on dit et ce que l'on fait, expose au piège de retomber dans **les vieilles ornières des idées archétypales, surplombantes et oppressives** (le modèle est « évacué par la porte » et revient « par la fenêtre », écrit-il (Usclat, 2008, p. 188)). Usclat clôture ce passage avec Ricœur, lecteur au demeurant attentif et critique d'Arendt, pour introduire le rôle de la volonté dans la reconnaissance mutuelle : « l'antécédence de l'autorité vient à s'exprimer au cœur de l'immanence du vouloir à lui-même et dans le quotidien des jours (Ricœur, p. 86) » (Usclat, 2008, p. 188).

Il faut saluer le renvoi précis et rigoureux aux thèses arendtiennes, bien qu'il soit possible de regretter qu'il n'y ait pas de citation directe et de première main, ainsi qu'une évocation de la relation complexe et paradoxale, d'attraction et de rejet, qu'Arendt entretient avec *l'archè*, tout autant que sa conception de l'essence de la politique comme se situant, de manière on ne peut plus concrète, *entre les êtres humains* et non dans la nature humaine ou quelque autre principe abstrait transcendant : « Il n'existe donc aucune substance politique. La politique apparaît entre les hommes et s'établit en tant que rapport » (Arendt, 2014, p. 170). Cette absence de nuance peut toutefois s'expliquer par la prise en compte de la conception conservatrice de l'éducation défendue par Arendt ; qui ne lâche pas l'asymétrie éducative, en

vue de préserver le monde humain, bien qu'elle fasse en parallèle le pari d'assurer la préservation de la liberté des enfants de pouvoir contester ce qui les précède une fois devenus suffisamment matures pour le faire, ayant ainsi acquis les moyens d'innover. Je reviendrai ultérieurement sur la question de savoir s'il s'agit d'inconsistance ou d'inconséquence dans la pensée de l'autrice. Il s'agira de voir qu'Arendt n'est pas traditionnaliste, qu'il s'agit d'une mésinterprétation de ses propos, due au fait qu'elle a voulu prendre la pleine et entière mesure de ce que cela signifie de **ne plus être guidé par les traditions en philosophie morale** ; et que cet effort est gratifié par de belles découvertes pour la vie de l'esprit post-rupture de la tradition, comme cela a déjà été entre-aperçu avec Sharp et Glaser.

Avant de poursuivre, reprenons succinctement la question de l'autorité telle qu'Usclat la comprend en rapport avec Arendt, afin d'en proposer une critique. L'auteur défend la primauté de l'autorité de la discussion avant toute forme d'autorité reposant sur une transcendance (le « passé terrestre », comme l'écrit Arendt). Ce qui est visé par Usclat, c'est l'autonomie du sujet. Le passé ne faisant plus autorité en soi, il est remplacé par l'autorité du présent. Sur ce, Arendt est écartée à cause de ce qu'Usclat appelle son défaitisme (Usclat, 2008, p. 186). Ce serait A. Renaut, son commentateur, qui aurait, mieux qu'Arendt, vu dans la crise de l'autorité une opportunité de trouver de nouvelles voies pour la démocratie (Usclat, 2008, p. 187). Cette interprétation suscite quelques réserves. Il semble qu'il faille rendre à César ce qui appartient à César, pourrait-on dire.

Pour Arendt, de manière explicite, **une « crise est un moment de dévoilement » qui « fait tomber les masques et efface les préjugés »**. En ce sens, il s'agit d'une formidable occasion à saisir par les acteurs du domaine politique. Le double avantage est de pouvoir « regarder le passé d'un œil nouveau » et « de disposer d'un foisonnement d'éléments bruts d'expériences sans que s'imposent de *dicta* quant à l'exploitation de ces trésors » (Arendt, 1981, p. 31). Dans la pensée de l'autrice, une crise se caractérise par la perte des réponses courantes et, par la suite, elle aide à « **revenir aux questions** » (Arendt, 2018, p. 225), qui le plus souvent étaient restées cachées, jusqu'à l'expérience de l'inefficacité des réponses qu'on leur donnait jusqu'alors. De la sorte, une crise est d'abord une « expérience de la réalité, un moment propice à la découverte de l'essence des choses » (Foray, 2023, p. 81, note 4). De plus, la « dimension discussionnelle », ciblée par Usclat, dont l'autorité est « conséquence, résultat » (Usclat, 2008, p. 187) de son effectuation, et non décrétée *a priori*, comme le ferait le diktat d'une tradition, rejoint la conviction arendtienne que l'autorité s'octroie, qu'elle ne peut se réclamer et que

l'enjeu se situe dans ce qui émerge de l'ouverture d'un monde commun à partir de la rencontre d'une pluralité de points de vue.

Quoi qu'il en soit, le texte a le mérite de susciter, entre autres, le questionnement suivant :  **dans quelle mesure un discours qui insiste sur l'autonomie du sujet, en dehors de toute hétéronomie, ne participe-t-il pas au renforcement des imaginaires de l'intérêt individualiste ?** Le discours sur l'absence d'hétéronomie dans l'éducation, qui vise à favoriser la liberté de choix et de mouvement des personnes, n'est-il pas une manière de négliger la progressivité des apprentissages et, de ce fait, le nécessaire rapport à une transcendance laïque et non dogmatique ? Chercher un principe immanent au développement est bien le point de départ des libertés individuelles, mais ne faudrait-il pas prendre toute la mesure de l'importance des rencontres avec l'altérité, comme réalités qui transcendent ? Certaines personnes deviennent des « autorités » en ce qu'elles ont tracé une route à leur manière et qu'en cela, elles sont inspirantes pour d'autres. Dans cette optique, il s'agit d'**une force radicalement extérieure à soi, hétéronome, bien qu'elle participe paradoxalement à l'autonomisation.**

### **2.5.3. Droits de l'Homme et anthropologie politique**

Jean-Charles Pettier interroge la spécificité humaine de l'éducation citoyenne des enfants au travers du Droit de l'enfant <sup>1</sup>, ainsi que la manière de l'exprimer politiquement et sa traduction dans la construction d'une école républicaine (Pettier, 2008, p. 2). Dans le cas de ce texte, Arendt est tout d'abord citée à propos du problème d'une indispensable liaison des droits de l'Homme à une citoyenneté nationale (p. 43, note 99). Sans être liés à une citoyenneté, sans appartenir à un État, les droits de l'Homme sont *de facto* inopérants pour les individus. L'auteur cite ensuite Arendt à propos de l'antisémitisme nazi qui s'est développé via la création d'une catégorie juridique de « Juifs », permettant progressivement de leur retirer tous leurs droits. Arendt permet de montrer comment cette catégorie juridique a été utilisée par les nazis pour permettre à leurs adhérents de s'identifier, par opposition, par « principe d'autodéfinition ». Cela illustre le cas d'un groupe qui se donne des droits légaux à partir de sa différence sociale. Il s'agit d'une catégorie législative très efficiente pour les non-Juifs dans le contexte du système nazi. En effet, celui-ci atomise les individus, en les isolant les uns des autres, et ne permet donc pas de fonder la cohésion sociale sur un sentiment d'appartenance. Elle se fonde alors sur un sentiment d'exclusion.

---

<sup>1</sup> Au sujet de la rencontre entre l'éducation aux droits humains et la PPE, voir la récente étude effectuée par Pénélope Dufourt dans sa thèse de doctorat (Dufourt, 2024).

L'auteur montre que le fait de construire des revendications sur les droits de l'Homme pose des difficultés en critique interne. Cela fait apparaître des contradictions. Par exemple, le souhait de se libérer d'un État autoritaire et celui d'être protégé par un État fort ; bien que, en critique externe, ces souhaits « apparaissent comme autant d'éléments d'un combat pour la dignité humaine, à chaque fois employés dans des directions différentes pour déconstruire et libérer » (Pettier, 2008, p. 50).

En ce qui concerne le débat sur la possibilité de constituer un État sur la base des droits de l'Homme, les deux problèmes soulevés concernent les questions de savoir si ce sont bien des droits (au sens où ils font preuve de praticabilité) et s'ils peuvent effectivement fonder un projet politique. À la première question l'auteur répond oui, seulement si on considère ces droits comme ayant pour point de départ non pas le groupe mais les individus. À la seconde question, l'auteur répond oui, mais de manière nuancée, en **précisant avec l'aide d'Arendt qu'un projet politique consiste plus à fournir de la matière à discuter, qu'un bloc inquestionné et inquestionnable**, comme celui qui serait imbriqué dans un système de domination (totale) qui

*s'efforce d'organiser la pluralité et la différenciation infinies des êtres humains comme si l'humanité entière ne formait qu'un seul individu (...) Le problème est (NB : dans cette perspective...) de fabriquer quelque chose qui n'existe pas : à savoir une sorte d'espèce humaine qui ressemble aux autres espèces animales et dont la seule « liberté » consisterait à « conserver l'espèce »*<sup>1</sup> (c'est nous qui soulignons) (Pettier, 2008, p. 51).

Lorsque l'auteur questionne la caractérisation de l'humanité par sa rationalité comme axe principal, Arendt lui fournit une ressource pour penser la condition humaine avec davantage de nuance, en intégrant « la sensibilité, l'affectivité, la capacité d'empathie, l'imagination de l'individu » (Pettier, 2008, p. 73). La pensée est ainsi conçue de sorte que l'activité de subsumer le particulier sous le général (la mise à distance par la raison) soit autant valorisée que l'activité toujours située et singulière du penseur ; celui-ci étant à même de discuter les concepts produits par la raison, voire de « s'inscrire en faux » contre le processus de rationalisation du monde vécu. Car celui-ci peut aboutir à des dérives totalitaires dès lors qu'il devient « indiscutable » (Pettier, 2008, p. 74). Cet équilibre fait écho à une phrase de Juan Gris, mise en exergue par Arendt, comme un « sésame » pour l'esprit : « Sans l'abstrait, comment dominer le concret ? Et sans le concret, avec quoi dominer l'abstrait ? »<sup>2</sup> (Arendt, 1989, p. 15).

---

<sup>1</sup> Le système totalitaire (trad J.-L. BOURGET, R. DAVREU et P. LEVY), Paris : France Loisirs, 1989, 408 p., p. 234.

<sup>2</sup> Juan Gris, catalogue de l'exposition Heidenreich, 1971, Selected Artists Galleries, New York.



Arendt est reprise ensuite pour son analyse critique des conceptions d'Heidegger (Pettier, 2008, p. 93-94), de manière interne à l'œuvre, indépendamment de l'appartenance de ce dernier au parti nazi. Le but de Pettier est d'examiner si le projet d'une hominité reste possible après « l'existentialisme de J.-P. SARTRE, le travail de M. FOUCAULT et le structuralisme, ou l'analytique existentielle de M. HEIDEGGER » (Pettier, 2008, p. 94). La conclusion à laquelle parvient Pettier est : oui, la question de l'hominité, reste malgré, tout ouverte. Ce sont ici les textes *Eichmann à Jérusalem* et *Considérations morales* qui soutiennent la réflexion de l'auteur. **Les deux éléments arendtiens qui servent de pierres de touche sont « l'atomisation de la société » et la « capacité de penser ». Concernant ce dernier élément, Pettier constate cependant qu'il faut soit disqualifier Arendt, soit la dépasser.**

*Première option* (disqualification) : penser ne suffit pas pour contrer le nazisme, voire la pensée peut elle-même aboutir au nazisme par la déconstruction des lois qui précédaient. En ce cas, ce qui importe alors est de déterminer la pertinence de l'hominité (contre la déshumanisation), comme ce qui fonde les droits de l'Homme. L'œuvre d'Arendt ne peut pas être une ressource à ce niveau. *Deuxième option* (dépassement) : la thèse d'Arendt est acceptée pour être dépassée. Il « s'agirait de **faire de l'affirmation explicite du moi un élément essentiel de la pensée, porteur paradoxal de l'altérité à la source de l'interrogation sur le monde** » (Pettier, 2008, p. 96). En ce cas, le modèle heideggérien, dont le sens est « la réalisation de la pensée {...} dans l'ouverture à l'être », ne s'interposerait nullement avec un modèle qui poserait « l'hominité comme un problème à résoudre » (Pettier, 2008, p. 96), donc aucune contradiction interne n'apparaîtrait. De la sorte, deux marqueurs sont tracés, entre lesquels peut s'inscrire une réflexion sur l'hominité : le cas d'Eichmann incarnant la rationalité calculatrice, d'une part, et le cas d'Heidegger incarnant celui de l'être dans le langage, le communiquant à sa source, mais manquant la réalité historique, d'autre part (Pettier, 2008, p. 96, note 329). L'enjeu serait de parvenir à se situer entre les deux.

**Enfin, Pettier dépasse la conception arendtienne du paradoxe de la pensée en contestant l'idée que l'homme est apolitique** (Pettier, 2008, p. 123). Il y a bien, selon l'auteur, un lien pluriel, donc politique, qui trouve son origine en soi, et pas seulement en dehors de soi ; même si cela revient à faire dire à Arendt ce qu'elle ne dit pas, puisqu'elle s'intéresse à la politique (les faits de société) et non au politique (la capacité d'organiser le social), reconnaît l'auteur (Pettier, 2008, p. 123). Puisque le politique relève, selon Arendt, de la philosophie politique, de laquelle elle tente de s'éloigner.

Arendt est à nouveau citée à propos de l'un des éléments rassemblés par Pettier, qui pourraient faire **douter de la pertinence et de la fécondité d'une réflexion pour (re)penser le politique**. L'élément en question est le troisième et dernier évoqué. Il traite de

la liaison effectuée entre caractéristique humaine et projet politique : vouloir déterminer le politique dans un projet cohérent correspondant au Droit, avec ses caractéristiques en termes d'espèce (quatrième principe : « ... le droit de l'Homme s'impose aux droits de chaque homme »), n'est-ce pas finalement prendre le risque de couper court à la liberté, composante essentielle du choix, et s'inscrire dans un risque signalé par A. ARENDT, au regard de : « ... l'expérience des formes de régimes totalitaires dans lesquelles c'est l'existence tout entière des hommes qui a été complètement politisée, ne laissant en conséquence subsister plus aucune liberté. De ce point de vue, c'est-à-dire entre autres à partir de conditions spécifiquement modernes, émerge le doute concernant la compatibilité de la politique et de la liberté, la question de savoir si la liberté en général ne commence pas précisément là où cesse la politique, en sorte qu'il n'y a précisément plus de liberté là où la politique ne trouve nulle part sa fin et ses limites (Arendt, 1995, p. 65) » (Pettier, 2008, p. 149).

Quatre pages plus loin, Arendt est à nouveau citée. Alors que le raisonnement de l'auteur aboutit au fait que « l'objectif de renouveler le projet politique paraît nécessaire » quel que soit le projet politique de référence (Pettier, 2008, p. 152), pour plusieurs raisons : dans la perspective du Droit, **la mondialisation de l'économie manque d'une mondialisation d'un projet politique** ; l'homme décrit selon ses dimensions de subsistance, de choix et de liens a besoin que soit évalué et ajusté, au besoin, le projet politique ; et, « mise en abîme » (Pettier, 2008, p. 152) : lui-même a besoin de recevoir une éducation lui permettant d'être éclairé sur ces questions ; l'organisation sociale ne suffit pas pour que soit réalisés l'humanité de l'homme et son Droit parce qu'il manquerait de la clarté sur la désignation des personnes qui auraient pour rôle d'observer et d'évaluer. Tout ceci repose sur deux problèmes : 1. il existe des tensions entre l'espèce et l'individu ; 2. le rapport entre les dimensions entre elles de subsistance, de choix et de lien « est potentiellement conflictuel en soi » (Pettier, 2008, p. 152). Le principal risque de ce focus sur le projet politique serait de « couper court à la liberté » (on pense ici à l'interprétation et l'application des thèses de Marx en URSS durant le XX<sup>e</sup> siècle). « **Tenter de traduire le droit en actes politiques, quand il cherche à poser face aux droits individuels des droits collectifs ou de l'espèce humaine, c'est risquer de couper court à toute liberté individuelle** » (Pettier, 2008, pp. 152-153). Pettier parie alors sur la possibilité de préserver la tension entre l'espèce et l'individu en bornant la liberté individuelle au profit des nécessités de l'espèce, tout en la défendant, par l'intrication, d'une part, de Droits protégeant l'espèce, d'autre part, de Droits protégeant l'individu. Ceci permettrait de se rendre vigilant au fait « ... qu'il n'y

a précisément plus de liberté là où la politique ne trouve nulle part sa fin et ses limites » (Arendt, 1995, p. 65), écrit l'auteur (Pettier, 2008, p. 153).

Arendt est aussi mobilisée au moment de chercher, en plus des « principes de Droit uniquement individualistes ou attachés à l'espèce, des principes qui articuleraient les deux » (Pettier, 2008, p. 192). Sans quoi, trouver une place pour l'individu qui ne soit pas réduit à un universel abstrait est impossible. De la sorte, **Arendt permet à l'auteur de mettre en lumière les problèmes réels et de formuler des questions, plus qu'à y répondre.** Pettier soutient ainsi que le problème n'est pas qu'il y ait des tensions entre l'individu et l'espèce ou entre différents Droits, mais que l'on veuille atténuer ces tensions en privilégiant une polarité au détriment d'une autre. L'auteur montre que la réflexion nous place face à d'autres tensions que celles déjà identifiées. L'une d'elles concerne le couple conceptuel politique/hors-politique. L'auteur souligne que la réflexion ne doit pas se cantonner au politique, « au risque sinon d'un enfermement dans un politique indépassable » (Pettier, 2008, p. 201). Les problèmes qui émergent alors consistent à déterminer si les principes politiques sont le résultat de décisions humaines, ou non ; si ces principes sont posés à l'extérieur de la politique, ou non ; comment ils s'imposent, tout en étant construit ; et, enfin, si ce couple ne génère pas une tendance à s'illusionner en la croyance d'une présence d'une vie politique, alors qu'il ne s'agirait que d'une façade de préoccupations purement économiques (Pettier, 2008, p. 201).

La référence à l'idée arendtienne que l'homme est apolitique, que la politique prend naissance entre les hommes, donc leur est extérieure, permet ici à l'auteur de problématiser et de formuler ce qui vient d'être explicité (surtout la question de la marge de manœuvre des décisions humaines et la question du degré d'extériorité du politique vis-à-vis de la politique pour pouvoir juger les principes). Il n'est cependant pas certain qu'il soit fait justice à cette idée d'Arendt, suivant la manière dont Pettier la mobilise. Quelques confusions semblent apparaître lorsqu'elle est confrontée à la thèse de M. BENASAYAG (Le mythe de l'individu, 671, p. 161), selon qui :

... il nous faut accepter et comprendre que, si les individus peuvent, bien entendu, se donner des principes et des lois dans la société, une société n'existe qu'avec certains principes fondateurs qui ne sont ni décidés ni décidables par les individus, mais qui sont des conditions *sine qua non* pour qu'elle existe (Pettier, 2008, p. 201).

Bien sûr, est perçue aux premiers abords l'antinomie des deux thèses. L'une, celle d'Arendt, pose l'essence de la politique de manière immanente dans l'effectuation de l'action d'une pluralité. L'autre, celle de Benasayag, pose l'essence de la politique comme principes

transcendants inaccessibles aux choix des êtres humains. Cela dit, premièrement, il n'est pas certain que le sens donné au mot « individu », engagé dans une pluralité d'êtres humains, soit le même pour les deux auteurs. L'individu arendtien engagé dans la pluralité renvoie à l'incarnation d'une modalité de la pensée qui assume le paradoxe de visiter le point de vue de l'autre, tout en restant soi-même. L'individu désigné par Benasayag ne semble pas être caractérisé par ce type de pensée. Il semble plutôt déterminé par un principe transcendant qui le relie aux autres de manière externe. Mais je manque d'informations sur la thèse de Benasayag pour être catégorique sur le sujet.

Ensuite, il n'est pas certain que les thèses soient complètement antinomiques, comme semble le prétendre Pettier. Si les individus en eux-mêmes ne peuvent pas décider de l'entière des principes qui orientent leur façon de se constituer en société, comme le dit Benasayag, cela revient quelque part à dire, avec Arendt, que les principes politiques reposent sur la pluralité, l'espace entre les individus, et non les individus pris en eux-mêmes. Chez Arendt, la pluralité transcende les individus : existentiellement, c'est d'abord la pluralité réelle des êtres humains qui les conditionne, avant que l'individu ne s'engage dans le processus du dialogue de la pensée, c'est-à-dire ne fasse l'expérience d'une pluralité dans la solitude du dialogue intérieur. Ce processus donne accès à l'individu à des principes qu'il serait incapable de découvrir s'il était isolé ou esseulé (ce qui se distingue de solitaire).

Le texte de « La crise de l'éducation » est ensuite cité, relativement au problème du nivellement des individus pour gommer les différences (Pettier, 2008, p. 369). L'absence de différenciation ne permettrait plus de donner de l'autorité à une chose plutôt qu'une autre. L'auteur déclare cependant s'éloigner de ce problème en se concentrant sur **un renversement de la hiérarchie enfant-adulte au profit de l'enfant, perçu par l'adulte comme capable potentiellement de le dépasser, du moins c'est le pari indispensable pour concevoir l'éducabilité de l'enfant**. C'est ainsi que Pettier cite Arendt pour développer l'idée que l'école est pour l'élève un lieu de reproduction et de production : reproduction du monde qui le précède et production de nouvelles manières de le concevoir et d'agir dessus (Pettier, 2008, p. 381). À la suite de quoi, Arendt est citée pour être contestée : **sa conception de l'école comme lieu tourné uniquement vers le passé pose un problème** (Pettier, 2008, p. 392). Selon Pettier, conserver les savoirs et les connaissances du passé ne suffit pas à permettre aux enfants de s'individuer et de s'autonomiser en vue de renouveler le monde. Tout d'abord, il leur faut prendre conscience de leur unicité et de leur irremplaçabilité (ce que n'offre pas directement la compréhension et la mémorisation du passé) (Pettier, 2008, p. 393). Ensuite, les capacités

innées des enfants ne s'actualisent qu'en étant exercées, pratiquées, expérimentées. Ainsi, la faculté de l'imagination, écrit Pettier, « prise non comme faculté donnée à préserver, mais cette fois-ci plutôt comme potentiel à solliciter pour qu'il se développe, doit se comprendre dynamiquement comme fruit d'un échange, au présent, entre des sollicitations pour construire un avenir et des outils et savoirs pour le penser » (Pettier, 2008, p. 394). C'est pourquoi borner l'école à la transmission du passé ne permet pas à l'enfant d'acquérir les outils lui permettant de penser de manière critique et d'imaginer d'autres mondes possibles. Ceci n'est possible que si l'école assume la **tension entre idéologie et utopie**, soutient Pettier.

Il est toutefois surprenant que cette insistance d'Arendt sur la conservation des savoirs et des connaissances du passé soit comprise comme un moyen pédagogique, alors qu'elle précise d'entrée de jeu qu'elle n'a aucune connaissance dans ce domaine. Replacée dans son contexte, cette insistance se comprend comme la traduction d'une crainte, certes critiquable, de voir l'humanité en l'homme disparaître, et avec elle sa capacité à juger l'histoire, en ne préservant pas de l'oubli ce qui rend possible un tel jugement : la connaissance des faits historiques passés. **Puisque, selon Arendt, penser ne s'apprend pas (c'est une activité qui s'effectue au présent), alors que juger le peut, il semble tout à fait cohérent que ce soit d'abord sur ce point que se concentrent les enseignants.** Il est vrai, cela dit, que sans les processus de déconstruction de la pensée, il n'est pas possible d'évaluer les jugements authentiques (c'est-à-dire réflexifs) du passé et d'en formuler de nouveaux, si les anciens jugements s'avéraient inadéquats pour comprendre les événements actuels.

Par ailleurs, envisager que la théorie arendtienne ne puisse pas penser la nouveauté témoigne d'une méconnaissance des intentions explicites de l'autrice. Si le processus dialectique hégélien pose tant un problème à Arendt, c'est bien parce que la nouveauté logée dans la spontanéité humaine s'en trouve paralysée, voire niée. Si la critique kantienne du jugement esthétique inspire tellement Arendt, de sorte qu'elle tente d'en étendre l'application aux enjeux politiques, c'est bien parce qu'il ne s'agit pas d'une catégorie *a priori* de l'entendement, mais d'un jugement particulier et contextualisé (une manière de faire se rejoindre l'idéal et le concret, comme cherche à le faire Pettier). Dès lors, **parler de faculté innée qui n'aurait aucun besoin de se pratiquer pour exister n'a pas de sens pour qui tente de suivre Arendt.** Enfin, si le concept de natalité prend une telle importance dans la pensée d'Arendt, c'est justement parce qu'elle veut donner une place réelle à la nouveauté.

En revanche, il est vrai qu'Arendt ne minimise pas l'inconfort ressenti face à l'imprévisibilité et l'incertitude de l'avenir. Pour terminer sur ce passage, il s'agit de noter qu'au moment de définir ce qu'il entend par idéologie, Pettier ne prend pas en compte les réserves

d'Arendt quant à l'emploi du mot. La raison en est que tout discours sur une idée tend à réifier cette idée et, ce faisant, à lui retirer toute vitalité. Par conséquent, l'idée perd de sa signification. C'est pourquoi Arendt considère qu'une visée idéologique comporte un grand risque de fourvoiement ; que Pettier semble vouloir contrebalancer avec l'utopie, dans une dynamique de tensions paradoxales et de recherche d'équilibre tout en restant en mouvement, méthode dont il fait preuve par ailleurs avec d'autres couples de concepts antinomiques, et qui entre fortement en résonance avec une certaine manière de lire Arendt (cf. la paradoxologie d'Arendt mise en évidence par Tassin).

Ce qui est gênant, et rend l'interprétation d'Arendt difficile, c'est qu'elle vise à la fois une description historique des manières dont les philosophes occidentaux se sont rapportés aux contingences de la vie, à l'imprévisibilité, l'irréversibilité des événements, ainsi qu'au caractère anonyme des actions politiques imbriquées dans l'action d'une pluralité d'acteurs ; et, en parallèle, à montrer les conditions pour sortir d'une pensée philosophique qui a eu tendance à neutraliser les contingences de la vie et du corps pour pouvoir penser sans encombres. **Se focalisant sur les sentiments intellectuels d'Arendt, il n'est pas facile de savoir dans quelle mesure elle ne préférerait pas plutôt sortir des embarras de la politique et se réfugier dans l'espace protégé de la philosophie et de la solitude, que penser une anthropologie politique soutenue par le sentiment de l'*amor mundi*.**

La dernière référence de Pettier à Arendt montre bien cette ambiguïté chez elle : « on a vu à propos d'H. ARENDT qu'il y avait en réalité un risque de s'enfermer dans le passé » (Pettier, 2008, p. 404). Toutefois, sans mise en contexte, associer Arendt à l'enfermement dans le passé est réducteur. Elle a énormément pensé la rupture de la pensée avec le passé, l'absence d'injonction sur la manière de se rapporter aux traditions (cf. le poème de Char « Notre héritage n'est précédent d'aucun testament » (Arendt, 2018, p. 11) : nous n'avons plus de testament qui nous impose une manière de nous rapporter à la tradition, c'est à nous de décider comment s'y rapporter), *etc.* Citer Arendt pour illustrer un enfermement dans le passé qu'elle conçoit comme impossible à cause de la rupture de la tradition semble donc absurde. Cela dit, *la peur* fait partie des sentiments qui ont guidé intellectuellement Arendt. Elle craignait profondément que cette rupture nous fasse perdre tout ce à quoi nous pouvions nous raccrocher pour pouvoir dire : « la vie est belle », « j'aime suffisamment ce monde pour vouloir m'y engager et vivre avec les autres ». Aurait-elle de ce fait affiché un penchant à fuir dans le passé, voyant que la situation restait hautement problématique (avec la guerre du Vietnam, par exemple) ? C'est possible, mais peu probable, car lorsqu'Arendt s'intéresse au passé, c'est pour donner un sol au présent du moi pensant.

#### 2.5.4. Conclusion préliminaire

Les auteurs qui entretiennent une relation ambivalente avec l'œuvre d'Arendt rendent compte de la puissance de la problématisation qu'offre cette dernière. **Comme le montrent Galichet, Usclat et Pettier, Arendt met en évidence des paradoxes de la condition humaine qui permettent d'aborder les thématiques de l'apprentissage scolaire, de l'autorité éducative, de l'humanité et des droits de l'Homme, sans en atténuer la problématique.** Les deux sections qui suivent cette analyse permettront de faire deux pas de plus, via l'explicitation de positions tranchées qui vont à l'encontre de la PPE en s'appuyant sur l'œuvre d'Arendt, d'une part, et de positions tranchées qui vont à l'encontre d'Arendt en s'appuyant sur la PPE, d'autre part.

## 2.6. Contestation de la philosophie pour enfants [type 6]

Cette section rassemble trois textes qui contestent la PPE sur la base de l'œuvre arendtienne. Le tableau des thématiques repris en annexe (3.6) montre que les trois thèmes abordés sont la signification de la philosophie, l'instrumentalisation politique de la PPE et l'autorité dans la relation éducative. Cette section reprend des extraits, remaniés, d'un article paru dans les Cahiers du CERFEE n°73 (Pierquin-Rifflet, 2024).

### 2.6.1. Philosopher avec les enfants est « déplacé ou irréaliste »

Le premier texte sur lequel se base la présente analyse est celui d'Arendt elle-même, qui nous est parvenu via la mise en évidence, par Tibaldeo, d'un échange épistolaire entre elle et Lipman, au sujet de ladite « crise de Little Rock » (Tibaldeo, 2023, p. 3). Au moment des faits, relatifs à la vie civique américaine – la déségrégation raciale des écoles (1957-1958) –, Lipman écrit à Arendt pour contester ses prises de positions et lui faire part de son projet *Philosophy for Children* (Lipman, 1959). Arendt lui répond que ce projet est « déplacé ou irréaliste » (Tibaldeo, 2023, p. 64).

Ce n'est pas l'objet ici de développer la vive critique de Lipman adressée à Arendt. Pour ce faire, je renvoie le lecteur à la section suivante. Ce qui est visé ici, c'est la raison pour laquelle Arendt répond à Lipman que son projet est « déplacé ou irréaliste ».

Philosopher avec les enfants serait, écrit Arendt, « déplacé ou irréaliste ». Le 'ou' de l'expression se comprend non pas au sens d'une disjonction exclusive (ou bien), mais inclusive (ou encore). N'ayant pas eu le texte sous les yeux – le document se trouvant dans les archives

de l'Université de Montclair (USA) et n'ayant pas été publié – l'interprétation qui suit doit se contenter de cette seule citation et prêter donc à caution <sup>1</sup>.

La raison d'être évidente de cette réponse à Lipman concerne tout d'abord la signification de la philosophie. Si celle-ci est comprise comme l'ensemble des corpus et systèmes élaborés à travers l'histoire, en vue de connaître de manière détaillée et approfondie qui est l'être humain et quel est l'univers dans lequel il vit, alors la réponse d'Arendt est sensée et compréhensible. La philosophie est comprise comme une discipline dont l'apprentissage requiert une didactique propre à sa spécificité, qui nécessite un certain nombre de prérequis scolaires. D'où le caractère « irréaliste » du programme. Le manque de réalisme renvoie aux apprentissages prérequis pour aborder la discipline. Si cependant la philosophie est définie non pas comme un corpus de connaissances – bien que fondée sur lui – mais comme la capacité de déplacement et de mobilisation d'opérations mentales de questionnement, de recherche, de traduction, *etc.*, ainsi que l'évaluation de la validité et de la pertinence des résultats et des procédés ainsi mis en acte, alors Arendt, comme d'autres, a mal compris la visée de Lipman et Sharp. Bien que cela demande de l'effort, l'expérience montre que les enfants sont capables de philosopher de la sorte. En ce cas, la philosophie est comprise comme un art de vivre et développe des compétences transversales. Ici apparaît toutefois le « **déplacement** » **critiqué par Arendt**. Selon elle, **l'usage du mot « philosophie » devrait renvoyer – du moins prioritairement – aux activités de lecture, d'interprétation et de commentaire de textes issus des traditions philosophiques et à la production d'écrits suivant les méthodes philosophiques**. Or, ce ne sont pas des activités directement accessibles aux enfants. Sans une progressivité dans les apprentissages, il s'agit bien d'un objectif « déplacé ou irréaliste » <sup>2</sup>.

Pour parler des compétences transversales dont il est ici question, Arendt préfère utiliser le terme d'activité de la pensée, plutôt que de philosophie, car la première excède la deuxième en extension (dans l'ensemble, l'histoire de la philosophie s'intéresse davantage aux résultats qu'aux processus de pensée dont ils sont le produit) ; et, aussi, par souci de préservation de la discipline des « philosophes de profession », malgré tout ce que l'autrice peut leur reprocher. **Faudrait-il, dès lors, parler d'« atelier de pensée », de « laboratoire de pensée », de**

---

<sup>1</sup> Il faudrait faire le voyage jusqu'à l'Université de Montclair pour accéder aux archives et avoir la lettre sous les yeux.

<sup>2</sup> Au sujet de la progressivité de l'apprentissage du philosophe, voir la thèse de Marie Coasne-Khawrin, *Enseigner la philosophie avant le lycée : réinterroger le rôle et la place de la philosophie dans l'éducation au prisme de la philosophie pour enfants* (Coasne-Khawrin, 2023b).



**« pratique de (la) pensée », etc., plutôt que d'utiliser le mot « philosophie » dans l'appellation de leurs activités ?**

La question ouvre sur plusieurs argumentaires contradictoires (outre ce qui vient d'être exposé sur le souci de précision pour désigner le contenu de l'activité) : bénéficier de l'aura et du sérieux de l'histoire de la philosophie dans les communications au sujet desdites activités ; rendre compte de la diversité des pratiques de terrain (dont certaines sont fortement liées aux textes philosophiques – notamment à partir des ouvrages de philosophie formulés pour les enfants de la collection « Chouette ! Penser » chez Gallimard, créée par Myriam Revault d'Allonne, ou encore ceux de l'éditeur « Les Petits Platon »...) ; etc., « la question de la nature du discours philosophique » étant « insoluble, aporétique, sans réponse définitive » (Chirouter, 2015, p. 50), je ne prétends pas être en mesure de clore le débat.

Il existe toutefois un nombre significatif de philosophes tenant des propos étayés, documentés et persuasifs – comme Henri Bergson, Pierre Hadot, Michel Foucault, Nicolas Go, etc. – qui conçoivent la philosophie comme une activité qui s'initie dès l'instant de l'étonnement, de l'époque phénoménologique et, par la suite, de l'arpentage des territoires de l'esprit, du cheminement hésitant de la recherche de significations, de l'engagement psychoaffectif d'une démarche d'altération de soi, de devenir Autre, etc. Ainsi, il est possible de soutenir, en écho à Chirouter, que **la contradiction n'est qu'apparente : « on peut penser à la fois la philosophie comme un art de vivre et comme une façon de penser rigoureusement les problèmes posés par l'existence et l'être au monde »** (Chirouter, 2015, p. 52). Il ne s'agit toutefois pas de philosophie appliquée (Lipman, 1997, p. 12) :

« faire de la philosophie » consiste, d'une part, à réfléchir sur des concepts, tels la *vérité*, la *justice*, la *relation*, la *signification*, qui appartiennent à un ordre beaucoup trop général pour être étudiés par les autres disciplines. D'autre part, c'est participer à des discussions sur les *critères* et les *normes* qui entourent ces concepts. C'est cette conception de la pratique philosophique qui est privilégiée par la Philosophie pour enfants (Lipman, 1997, p. 12-13).

Arendt semble privilégier la première dimension à la deuxième lorsqu'elle parle de « philosophie ». Toutefois, son œuvre engage clairement le lecteur à se poser les questions éthiques qui accompagnent la réflexion sur les critères et les normes qui structurent la pensée et les activités humaines. Et rien n'indique, à ma connaissance, que les enfants ne seraient pas capables, selon Arendt, d'abstraction et de rationalisation. Il s'agit dès lors de proposer « une gradation dans les difficultés, mais non une hiérarchie dans les matières d'étude, pas plus

qu'une distinction entre les capacités de l'enfant et celles de l'adolescent ou de l'adulte » (Daniel, 1997, p. 302). Ceci n'atténue pas l'importance ponctuelle des savoirs et des connaissances que certains adultes ont acquis par l'expérience, dès lors qu'ils maîtrisent leur transformation didactique et les techniques pédagogiques de transmission. **L'enjeu est de pouvoir offrir les conditions d'exercice de la pensée au plus grand nombre, et pas seulement à une élite, suivant la valeur accordée à la démocratie.**

### **2.6.2. L'instrumentalisation politique de la philosophie pour enfants**

L'article de Vansieleghem, «Philosophy for Children as the Wind of Thinking» (Vansieleghem, 2005), montre une manière de se baser sur l'œuvre et la pensée d'Arendt pour contester le bien-fondé de la PPE. Les propos qui suivent proviennent de l'article susmentionné (Pierquin-Rifflet, 2024).

Vansieleghem mobilise la pensée d'Arendt pour **montrer les risques d'une interprétation de la PPE d'un point de vue strictement instrumental, en termes de stratégies et de tactiques pédagogiques, en vue de développer des compétences psychosociales considérées comme indispensables à la démocratie.** L'œuvre d'Arendt permettrait d'identifier les écueils d'une telle compréhension de la PPE, trop étroite selon Vansieleghem. De ce point de vue, il ne faudrait pas considérer que ces pratiques ont pour unique objectif de transmettre aux enfants un comportement déterminé par la valorisation de l'esprit critique et du dialogue, en oubliant que ces notions peuvent se vider de leur sens et se transformer en idées reçues – autrement dit, en valeurs relevant du registre de l'opinion et, ainsi, *en agenda politique* – ; et non constituer une source d'émancipation dans les faits. Dans cet état d'esprit, Vansieleghem rejette l'idéologie qui fait de l'esprit critique et du dialogue les conditions nécessaires et suffisantes de la démocratie et de la liberté.

Arendt est donc convoquée par Vansieleghem pour mettre en garde contre une conception édulcorée des enjeux politiques en PPE qui aurait des effets délétères sur l'éducation des enfants : au lieu de véritablement initier au processus de formation, les ouvrant alors à la démocratie par le fond et par la forme, les jeunes en seraient exclus. Ceci, à cause de la confusion possible au moment de distinguer ce qui relève, d'une part, des valeurs, opinions et vérités dans un contexte socio-historique donné et, d'autre part, ce qui relève de l'acte libre, de l'exercice de la pensée et de la recherche de sens avec ceux qui nous entourent.

Est ainsi identifiée une faille de la *Philosophy for Children*. À l'aide des conceptions arendtiennes, une manière de philosopher avec les enfants qui évite de tomber dans l'écueil de l'instrumentalisation est suggérée par Vansieleghem. Tout en montrant ironiquement, écrit

l'autrice, l'impossibilité dans laquelle se trouve la PPE d'atteindre ses objectifs démocratiques, lorsque les pratiques sont instrumentalisées (en poursuivant d'autres fins que de laisser surgir les questions). **Ne pas instrumentaliser l'atelier philosophique consisterait à laisser l'espace ouvert entre les participants – c'est-à-dire à le laisser vide de toute volonté – en vue de rendre possible la pensée en acte.**

### **2.6.3. L'enseignant imposteur**

La troisième et dernière position qui prend le contrepied de la PPE avec Arendt est relayée par Roux-Lafay (Roux-Lafay, 2013) et a également été présentée dans mon article, qui vient d'être mentionné. La critique pointe l'ambiguïté du rôle que joue l'adulte lorsque, durant l'atelier de philosophie, il se place au même niveau que les enfants. En effet, la personne qui anime un atelier de philosophie institue un cadre dans lequel, à juste titre, ses savoirs et ses connaissances, ainsi que son expérience au fil des années, n'ont pas pour effet que son point de vue prévale sur celui des élèves. Pourtant, la bonne participation et l'engagement des élèves dans l'activité repose sur une relation de confiance, fondée sur l'autorité éducative que les élèves confèrent à l'adulte qui les accompagne dans leurs apprentissages. Tout cela revient à dire que « la posture de l'enseignant en jeu relève d'une imposture » (Roux-Lafay, 2013, p. 1). **L'adulte responsable prétend se situer à égalité avec les élèves alors qu'il détient l'autorité d'instaurer l'activité.** Les élèves pourraient, par ailleurs, reprocher à l'adulte de leur ouvrir un tel espace seulement dans une durée de temps limitée et allant, peut-être, à l'encontre de règles instaurées par d'autres enseignants ou l'institution scolaire.

De la sorte, Arendt est citée par Roux-Lafay pour souligner la différence qui existe entre un espace de parole et d'action qui s'ouvre entre personnes égales, qui détiennent pleinement les moyens de persuader les autres, de se laisser persuader ou non, d'une part, et entre des adultes et des enfants engagés dans une relation éducative et formative, asymétrique dans les faits, de par la répartition des rôles et des rapports institués par la forme scolaire, d'autre part. En l'occurrence, l'enseignante se voit plutôt attribuer le rôle de « médiation » (Roux-Lafay, 2013, p. 3), de « guidage » ou de sage-femme (à la manière de l'une des figures classiques de Socrate), pour susciter et garantir la rationalité des échanges (Roux-Lafay, 2013, p. 4). L'adulte qui enseigne ne serait donc pas l'égale des élèves, même si ceux-ci peuvent s'essayer à jouer des rôles d'encadrement de l'activité, comme le préconise Delsol (Delsol, 2003), cite Roux-Lafay.

#### **2.6.4. Conclusion préliminaire**

Ces trois textes tendent à opter pour un éloignement des thèses d'Arendt de la PPE. D'autant plus qu'elle a elle-même jugé inapproprié de vouloir philosopher avec les enfants. La section qui suit renforce cette position, en montrant qu'il est préférable de ne pas avoir recours à l'œuvre d'Arendt en PPE.

## 2.7. Contestation de l'œuvre d'Hannah Arendt [type 7]

Trois textes du corpus montrent qu'il est préférable de ne pas se fonder sur l'œuvre d'Arendt pour théoriser la PPE. Les thématiques concernées sont l'épistémologie philosophique, les valeurs démocratiques, la relation aux traditions, la question des émotions dans la pensée et l'importance de la parole dans le domaine politique.

### 2.7.1. La discrimination sociale est une persécution politique

Comme le montre l'analyse par Tibaldeo de la lettre envoyée par Lipman à Arendt, dont il vient d'être question, Lipman est explicitement et ouvertement en conflit d'idées avec la théoricienne politique au sujet de la crise de Little Rock. Cet épisode de la vie civique américaine avait incité Arendt à écrire un article <sup>1</sup> pour souligner l'importance de ne pas faire porter le poids des luttes contre la ségrégation raciale des adultes aux enfants. Elle pose ce jugement après avoir vu une photo de presse d'une jeune fille noire manifestement harcelée par une masse de personnes blanches racistes. Cette image revêt pour elle un « statut exemplaire » lui permettant de juger en percevant « de ses propres yeux le point de vue possible d'une mère noire, ce qui était fondamental selon elle pour formuler un jugement visant l'impartialité » (Kohn, 2009, p. 37) (voir *supra* la métaphore de l'aller visiter).

Avant de présenter la perspective de Lipman, il est utile de lire Jerome Kohn pour bien comprendre que, pour l'autrice, la matière sur laquelle il faut porter un jugement dans cette affaire relève des **préoccupations politiques et juridiques**, et non de préoccupations sociales et privées, dont fait partie pour elle l'éducation des enfants. De son point de vue, l'école ne devrait pas être la scène de luttes contre les discriminations (quelles qu'elles soient), afin de permettre aux enfants de grandir dans les meilleures conditions. L'autorisation du mariage mixte, jusqu'alors interdit (et qui a été revendiquée après la déségrégation de l'école), aurait plus de raison d'être, et encore cela ne devrait pas regarder les affaires de l'État.

Arendt n'était ni libérale ni conservatrice, mais elle a remis en cause la tendance des libéraux à subsumer la question particulière de l'instruction des enfants noirs sous la règle politique généralisée de l'« égalité ». Elle s'est opposée à toute forme de législation raciale, en particulier les lois sur le mélange des races, mais aussi à la décision de la Cour suprême d'imposer par la loi une politique de déségrégation scolaire. Pour elle, cela revenait à abroger

---

<sup>1</sup> Notons qu'Arendt rencontrera des difficultés à le faire publier ; comme l'indiquent les correspondances avec les éditeurs de la revue et certains des co-auteurs qui contestent sa position (Scott, 2002, Note 61).

le droit privé des parents à choisir les écoles de leurs enfants et à fuir devant la discrimination qui dominait le champ social (Kohn, 2009, p. 37).

L'enjeu global pour Arendt consiste à **préserver la dignité des individus, tout en leur permettant de ne pas devoir être assimilés** – c'est-à-dire uniformisés selon un standard dominant – pour pouvoir atteindre l'égalité de droits et la liberté de mouvement dans les faits (Scott, 2002, p. 40). Arendt refuse l'alternative, la même qui se présente aux Juifs, « entre la position de paria et celle de parvenu, c'est-à-dire entre l'assimilation ou l'exclusion » (Collin, 1992, p. 40). Le formatage par assimilation se produirait selon elle si tous les enfants allaient dans les mêmes écoles, aussi prestigieuses soient-elles. Il ne s'agit donc pas d'élitisme. À chaque groupe social de créer les meilleures écoles pour ses enfants, selon ses propres valeurs qui ne devraient jamais être imposées de l'extérieur<sup>1</sup>. Il pourrait cependant être objecté qu'Arendt néglige l'« idéal de sacrifice », même s'il s'agit d'une thématique qui sort de son sujet, puisqu'elle traite de la sphère privée et sociale. Quoi qu'il en soit, cela « n'altère guère l'argument constitutionnel de base d'Arendt contre la déségrégation scolaire obligatoire » (Kohn, 2009, p. 38). Et, avec du recul, nous pouvons dire aujourd'hui que « la déségrégation des écoles n'a pas atteint les objectifs escomptés ; bien des mises en garde d'Arendt se sont réalisées, et toute la question reste ouverte au jugement » (Kohn, 2009, p. 38).

Je reviendrai ultérieurement sur cette distinction conceptuelle, étrange et paradoxale, entre les espaces privés et publics, étroitement liée aux problématiques de la liberté individuelle et de la pluralité humaine. Ce qu'il faut souligner ici, comme le remarque Kathryn Sophia Belle, c'est que, **dans les faits, Arendt défend la même position que les familles blanches ségrégationnistes ouvertement racistes** (Belle, 2023), en affirmant que l'État ne devrait pas s'ingérer dans les choix éducatifs des parents, même lorsque ceux-ci optent pour une discrimination raciale reposant sur des **principes de haine et de rejet**.

C'est la raison manifeste pour laquelle Lipman décide d'écrire une réponse critique à cet article, témoignant de la sorte de son appartenance au groupe des éminents intellectuels new-yorkais d'origine juive condamnant (les positions de) Arendt. Hélas, sans pouvoir aboutir

---

<sup>1</sup> À ce sujet, il est utile de mentionner des notes dactylographiées d'Arendt pour une conférence à propos de la fonction et de la responsabilité des intellectuels dans la société. Elle écrit que les intellectuels (habituellement rassemblés à l'université) ont pour rôle d'éduquer et de développer des connaissances. En cela, ils ont un rôle social. Mais cela ne signifie pas jouer à créer des valeurs pour la société, ni se considérer comme « la conscience de la société ». Ce ne serait que pure arrogance. « La société a une conscience ou n'en a pas ». Les intellectuels ne pourraient pas en fournir une. Ils examinent les valeurs, la conscience, *etc.*, mais n'en fournissent pas (Arendt, 1967, p. 1).

à une publication, cette réponse se transformera en une lettre privée, datée du 30 mars 1959 (Lipman, 1959).

L'échange sera plutôt décevant (Lipman, 2008, p. 92-94). Arendt va lui rétorquer que sa conviction à propos de la philosophie pour enfants est « déplacée ou irréaliste » (Tibaldeo, 2023, p. 64). La discussion en restera là. À la suite de cette correspondance, Tibaldeo remarque toutefois que **Lipman va sérieusement s'attaquer à la question des enjeux démocratiques de l'éducation** : « Despite the result, this event raised Lipman's awareness and sensitivity to children's education and the crucial role played by education with regard to democratisation; issues that he would shortly start tackling » (Tibaldeo, 2023, p. 3).

**Ni Matthew Lipman, ni son tandem, Ann Margaret Sharp, ne défendent la distinction arendtienne entre *discrimination sociale* et *persécution politique*** (Tibaldeo, 2023, Note 42). Selon les deux théoriciens-praticiens, les deux vont de pair. Elles sont intrinsèquement liées. Au contraire, du point de vue d'Arendt, la discrimination sociale peut exister sans la persécution politique. Plus encore, elle défend l'idée que l'égalité politique repose sur le fait d'être discriminé socialement, alors que le fait d'être reconnu socialement équivaut à une inégalité politique pour les groupes non reconnus socialement (Scott, 2002, p. 41). Au niveau politique, là où l'égalité semble constituer une condition de possibilité de l'agir, mieux vaut donc qu'il y ait de la discrimination sociale, que de la reconnaissance sociale. Par conséquent, **la politologue est prête à faire des compromis entre les droits civils et les préjugés sociaux** (Scott, 2002, p. 41). **Les considérations économiques sont entièrement évacuées du débat par la philosophe.**

Il faut remarquer que cette position est choquante seulement si l'on ne se rappelle pas ce que vise au fond Arendt : se prémunir du risque de voir les groupes sociaux s'uniformiser, se standardiser et s'amasser en apparence en un seul groupe, perdant ainsi l'explicitation assertive et légitime d'une pluralité de points de vue et d'opinions sur la réalité et, par conséquent, l'ouverture d'un espace public politique en tant que tel. La distance entre les gens, qui les sépare tout en les reliant, disparaîtrait et, avec elle, disparaîtrait aussi le monde authentiquement humain. Il s'agirait là, suivant la penseuse, de l'un des éléments du totalitarisme (Scott, 2002, p. 41). C'est un fait que nous avons, entre autres, besoin de conformisme pour avoir le sentiment d'appartenir à un groupe social. Cela dit, pour Arendt, vouloir que les individus humains se reconnaissent, d'emblée et avant tout, comme appartenant au genre humain d'un point de vue philosophique et abstrait, impliquerait probablement la fin de tout dialogue politique digne de ce nom.

**Cet épisode de la biographie intellectuelle de Lipman aurait dû avoir pour effet un éloignement décisif du courant de la philosophie avec les enfants vis-à-vis de l'œuvre, des positions et des approches d'Hannah Arendt. Ce ne sera pourtant pas le cas.** Certains propos de Lipman concernant la faculté de juger font manifestement écho à la théorie arendtienne du jugement, bien qu'aucune occurrence du nom d'Arendt n'apparaisse dans son œuvre (jusqu'à preuve du contraire). Pour sa part, Ann Margaret Sharp citera explicitement l'autrice à plusieurs reprises, comme vu précédemment.

### **2.7.2. Penser ne signifie pas être « nulle part »**

Dans l'article « Dimensions of the sumphilosopheîn : the community of philosophical inquiry as a palimpsest » d'Oliverio, Arendt est citée concernant son analyse de la conception occidentale traditionnelle de la pensée comme étant située « nulle part ». L'auteur attribue cette conception à Arendt et la réfute, au profit d'une conception spatiotemporelle de la pensée inspirée des écrits de Mikhaïl Bakhtine (Oliverio, 2016, p. 74/95). Il est intéressant de remarquer que Vansieleghem s'appuie également sur Bakhtine, mais pour soutenir une lecture arendtienne de la PPE (Vansieleghem, 2005, p. 31). Arendt est citée d'ailleurs, en note première de l'article, pour renvoyer le lecteur à l'article de Glaser, mentionné précédemment, qui rapproche l'œuvre de l'autrice de la PPE, en soulignant « la contribution des principes d'Arendt à la CRP » (Glaser, 1998). Cependant, Oliverio soutient le contraire, comme le montre sa participation à un livre qui « critique Arendt en faisant appel à l'épistémologie de la CRP » (Cosentino et Oliverio, 2011, p. 291). La relation à Arendt qu'entretiennent ces deux auteurs est en réalité ambivalente. La dominante est toutefois de l'ordre du rejet de ses théories. C'est pourquoi leur texte est classé dans le type de rapport contestataire de l'œuvre de l'autrice.

Dans *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, un livre écrit en italien et non traduit en français, Cosentino et Oliverio citent Arendt, tout d'abord, pour thématiser les changements qu'implique l'apparition d'une sphère sociale au niveau politique. Par rapport à la Grèce antique, la signification de la politique change fondamentalement à l'époque moderne. Alors que dans l'Antiquité la sphère politique était séparée des préoccupations économiques, l'arrivée d'une sphère sociale fait disparaître cette séparation. L'État est alors dirigé comme un foyer domestique privé. L'espace public n'est plus uniquement un lieu où prévalent la parole et l'action des êtres humains, uniques et singuliers, qui apparaissent les uns aux autres et créent, de la sorte, un monde commun.



Cela devient un problème lorsque l'espace public est conçu uniquement comme un lieu où l'on gère la production et la reproduction cyclique des biens de consommation nécessaires à la vie physiologique, lorsque plus aucun espace n'est laissé à la parole et l'action – deux activités conditionnées par la pluralité, contrairement à l'exécution de la production de biens de consommation ou d'objets meubles ou immeubles. De plus, si le travail devient le modèle prédominant de la société, alors même la production d'objets devient problématique, puisque le schéma du travail est de détruire ce qui est consommé (concrètement, la nourriture et le repos pour le corps...). **Dès lors que les objets qui sont censés durer dans le temps deviennent des biens de consommation, nous perdons la spécificité de la création d'un environnement structuré de manière significative par des choses matérielles (maison, vêtements, etc.) et symboliques (œuvres d'art, récits, imaginaires, etc.).** Nous devenons alors telles des girouettes changeant d'avis comme de chemise et la fugacité personnelle devient la norme. Pour ce qui est de l'action, écrivent les auteurs, elle est alors remplacée par le comportement. Et la pensée est réduite à la cognition (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 85).

Ce résumé de la pensée d'Arendt permet aux auteurs de poser la question heuristique suivante : « **Peut-on légitimement affirmer que dans la CRP on expérimente, même de manière limitée et précaire, à la fois l'action, la pensée et la liberté ?** » (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 86). Il s'agit d'une visée prenant la forme d'un souhait à la fin de *The Human Condition*<sup>1</sup> d'Arendt, que les conditions de la pensée soient préservées (un espace politique libre) et que de nombreuses personnes aient le goût de s'adonner à cette pratique difficile. Il y a la crainte, en arrière-fond, qu'en plus du monde commun, quelque chose comme l'humanité disparaisse si plus personne ne s'exerce à penser (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 86).

À ce stade, Arendt et Dewey sont alors mis côte à côte dans leur préoccupation par rapport à l'existence d'un espace public qui ne soit pas envahi par la sphère privée, bien que soit soulignée la différence de leur « perspective d'investigation » (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 86). Les auteurs concluent avec Jean-Luc Nancy : « "Philosophie et communauté semblent indissociables [...] Avant même de se donner un 'objet', la philosophie serait un fait de la communauté, le '**philosopher**' se ferait *dans le commun, en et par ce 'dans'* (qui ne serait donc rien de collectif, mais destiné à échapper infiniment à l'opposition et au couple "**individu/collectif**") » (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 86).

---

<sup>1</sup> Je cite le titre du livre en anglais, à l'instar de Pierre Bouretz, étant donné que la traduction française s'en éloigne sensiblement. *Condition de l'homme moderne* est le titre donné par l'éditeur, du fait que *La condition humaine* était déjà pris par Malraux.

Un peu plus loin, Cosentino et Oliverio citent Arendt à propos de sa distinction entre connaître et penser, ainsi que les similitudes et les différences de cette distinction avec la pensée de Dewey sur ce point (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 111). Bien que brièvement – en notes de bas de page –, les auteurs apportent au sujet de cette problématique des précisions importantes :

Que la différence entre « philosophie » et « science » corresponde à celle entre questionnement des significations et investigation cognitive est une position qui caractérise l'approche deweyenne {...}. Cette « division » a quelques points de contact avec celle développée par Hannah Arendt dans *La vie de l'esprit*, où le champ de la connaissance se distingue de celui de la pensée, le premier ayant pour objet la vérité, l'autre le sens. {...} Pour l'intérêt de cette réflexion, il suffit de souligner un point : la distinction des questionnements philosophiques et la recherche scientifique chez Dewey n'ont aucun caractère dichotomique-oppositionnel, ils ne présentent pas de frontières insurmontables, de frontières fixes, mais postulent plutôt un échange continu, une intersection, un transit entre science et philosophie (en considérant également que la méthode est unique – en un sens non cartésien du terme – pour les deux). Chez Hannah Arendt, qui souffre de son approche résolument kantienne, il semble y avoir plutôt une solution de discontinuité entre les deux types d'enquête, presque comme si les questions de sens pouvaient être étudiées indépendamment des connaissances les plus avancées produites par la science (en fait on ne peut pas attribuer à Arendt une conclusion aussi claire et explicite mais, si la sphère de sens est celle de la pensée qui se retire du monde des phénomènes, qu'est-ce qui nous empêche de soutenir que l'on peut penser sans tenir compte des interprétations que la science avance dans le monde des phénomènes ? Alors que chez Dewey la réflexion philosophique ne peut jamais négliger la connaissance scientifique). Disons ceci en guise d'anticipation de ce qui sera argumenté plus loin : c'est précisément pour cet échange entre science et philosophie, typique de la tradition pragmatiste, que Lipman peut utiliser la notion peircienne de communauté d'enquête (qui est à l'origine la communauté de scientifiques), lue à travers Dewey, comme dispositif pédagogique d'éducation à la pensée, en la contaminant avec le modèle du dialogue socratique. Et, bien qu'il y ait chez lui un certain « traditionalisme philosophique » qui oppose résolument la science et la philosophie (tout comme chez Arendt), sa communauté de recherche philosophique présente, précisément en vertu de l'héritage pragmatiste, des caractéristiques qui l'opposent résolument à la philosophie selon la manière dont Arendt comprend l'activité de la pensée.<sup>1</sup> (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 124-125, note 13)

J'ai reproduit ce long extrait car le livre de Cosentino et Oliverio n'est traduit à ce jour ni en français ni en anglais, mais surtout parce qu'il met en évidence ce qu'ils interprètent

---

<sup>1</sup> Traduction de Kindle corrigée par mes soins.

comme une faiblesse kantienne dans la conception de la pensée d'Arendt. **Les auteurs mettent précisément le doigt sur ce qui, dans les processus même de la pensée, peut amener la raison pure à se déconnecter des vérités de fait, y compris les interprétations des phénomènes par la science.** Cette conception de la pensée est, selon eux, inacceptable, d'une part, parce qu'elle oblitère l'ancrage de la pensée dans les expériences sensibles d'ordre scientifique (suivant la méthode par essai-erreur, reproductibilité, *etc.*) et, d'autre part, parce qu'elle peut aboutir à la négligence des connaissances scientifiques dans les résultats. Les auteurs refusent donc la solution kantienne vis-à-vis de cette problématique, qui consiste à distinguer raison et entendement pour sortir de l'impasse des antinomies de la raison. Par rapport à Arendt, on sent cependant une certaine réserve de la part des auteurs. Effectivement, une lecture attentive de l'œuvre d'Arendt montre qu'elle a tenté de sortir de l'impasse théorique qui refuse à la raison la possibilité d'expérimenter le réel (réservant cette faculté au seul entendement). En cela, il semble un peu facile, de la part des auteurs, de dire que la conception arendtienne de l'activité de la pensée rompt tout lien avec le monde des phénomènes pour pouvoir en dégager du sens. Lorsqu'Arendt parle de la conception de la pensée comme ne se situant « nulle part », elle thématise la conception traditionnelle de la pensée, non la sienne . Cependant, il importe de souligner que l'objectif de Cosentino et Oliverio est d'interroger l'efficience du « dispositif pédagogique d'éducation à la pensée » de Lipman, inspiré de la communauté de scientifiques de Pierce lue par Dewey, « en le contaminant avec le modèle du dialogue socratique » (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 124-125, note 13), non d'interroger la réception d'Arendt en PPE pour elle-même.

Une quinzaine de pages plus loin, Arendt est citée par rapport à sa conception d'un Socrate qui cherche le sens des mots habituels qu'utilisent ses concitoyens (bonheur, justice, courage, *etc.*) (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 140). La « recherche de sens » rend compte de ce qui structure la relation entre l'élève et l'enseignant, caractérisée par l'alternance des rôles (questionnant/répondant). Cette dynamique montre qu'il n'y a pas d'intention de manipulation entre les interlocuteurs. **Cette figure arendtienne de Socrate est rapprochée de celle de Lipman** (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 143). Les auteurs soulignent l'importance du co-philosopher et de la relation éducative et pédagogique du philosophe dans la cité, non pas retiré loin de la place publique dans une Académie, comme le préconise un certain Platon. Loin également de la figure heideggérienne de Socrate, **c'est un Socrate engagé dans le dialogue transformateur avec ses étudiants qui est ici mis en évidence** (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 144). De la sorte, **la pertinence de la métaphore (heideggérienne) du vent de la pensée**

**est écartée, parce qu'elle renverrait à l'image du philosophe retiré du monde, à l'écoute de l'Être authentique.** Sur la base du texte *Qu'est-ce que la politique ?* d'Arendt, les auteurs montrent la fracture qui apparaît ainsi entre la philosophie et la cité (*polis*).

La théorie d'Arendt sert de fondement aux auteurs pour montrer que la posture de Socrate qui prétend ne rien savoir gagne à être comprise dans le strict contexte pédagogique (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 148). Il importe de ne pas lui donner le rôle d'un principe absolu. Ainsi seulement, il est possible de montrer que Socrate n'est pas nihiliste. Comme l'écrit Arendt, ce « qu'on appelle communément "nihilisme" {...} constitue en réalité un danger inhérent à l'activité même de la pensée. Il n'y a pas de pensées dangereuses : la pensée elle-même est dangereuse, mais justement le nihilisme n'en est pas le produit. Le nihilisme n'est que l'envers du conformisme : sa croyance consiste dans le déni des valeurs dites positives, auxquelles il reste pourtant lié. {...} Mais ce danger {du nihilisme} ne vient pas de la croyance socratique selon laquelle une vie irréfléchie ne vaut pas la peine d'être vécue, mais au contraire du désir de trouver des résultats qui rendraient finalement superflue une réflexion plus approfondie » (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 148). Ainsi les auteurs distinguent le fait de rester alerte et de se mettre constamment et régulièrement en recherche à propos de ce que l'on croit savoir, d'une part, et le relativisme absolu, la « faillite de toute croyance », l'« équivalence des valeurs », d'autre part (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 149).

Les auteurs reviennent ensuite sur l'œuvre d'Arendt à propos de la question de la création d'une base solide comme un roc pour les philosophes post-condamnation à mort de Socrate, qui scindent philosophie et politique en deux, tout en donnant à la philosophie une vision eschatologique (plutôt qu'éducative comme c'était le cas avec la figure de Socrate qui est ici défendue) (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 154). **Arendt est citée lorsqu'elle écrit que c'est apparemment à la mort de Socrate que Platon a commencé à douter de la persuasion, pour la remplacer par des idées directrices absolues.** On peut supposer que ce fut insupportable de voir Socrate recevoir une majorité de voix contre lui à l'agora au moment de défendre l'importance de son activité avec la jeunesse et tous ceux qui voulaient dialoguer avec lui, au profit d'arguments provenant d'esprits étroits, apeurés de perdre leurs privilèges et de voir leurs intérêts personnels menacés. Le résultat est que Platon, tout comme les sophistes et leurs clients, en vient à prôner un modèle éducatif au « cadre artificiel », qui s'éloigne de la conception organique de l'éducation au sein d'une « communauté urbaine » comme la mettait en place Socrate (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 154). Nous voyons ici progressivement les auteurs s'éloigner de l'œuvre d'Arendt, qui conçoit le monde humain comme artificiel.

Bien plus loin dans le livre, alors que les auteurs abordent la question de la philosophie comme théorie de l'expérience chez Dewey, ils remarquent que Lipman implémente la conception deweyenne de la philosophie non seulement comme une théorie de l'expérience, mais surtout comme une expérience en elle-même, plus précisément comme une expérience éducative. De la sorte, la communauté de recherche philosophique (CRP) n'est pas le lieu d'une expérience de pensée « en retrait du monde des phénomènes » (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 290). Arendt est alors citée pour illustrer ce type d'expérience de pensée en dehors des phénomènes, qui définit traditionnellement la philosophie. *A contrario*, Alessandro Volpone est mobilisé par les auteurs pour parler du partage d'une spatiotemporalité de co-philosophie : « {Philosophical practices} represent a time and space dedicated to con-philosophising » (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 290). **Le curseur est ainsi placé sur la dimension d'être-au-monde, et non l'expérience d'un esprit désincarné et spéculatif.**

Cosentino et Oliverio veulent éviter que les participants à un atelier de philosophie ne suivent le processus de « réduction de leurs esprits insulaires », isolés et solipsistes. Ils cherchent à cerner la spécificité de cette expérience où l'on réinterroge ses propres modalités de donation de sens des expériences mondaines au sein d'une communauté. Le focus est placé sur les transactions moi-monde et sur la vocation à être-avec (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 290). En vue de souligner l'importance du caractère « mondain » de cette manière de pratiquer la philosophie, un commentateur assidu de Lipman, David Kennedy, est mobilisé pour souligner – parmi cinq dimensions de la CRP – la dimension somatique et kinesthésique au sein d'une communauté de gestes, d'une intersubjectivité pré-langagière. Il s'agit d'**une donation de sens antécédente aux idées ou aux représentations, qui est fondée sur les « états mentaux sensibles du corps »** (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 291, note 49). Il est question d'une intersubjectivité sensible ayant sa propre modalité de pensée.

Ici, les auteurs font référence à Arendt pour montrer sa difficulté à thématiser cette modalité de penser qui ne procède pas de la scission entre l'existence et la pensée (modalité de penser propre, au contraire, à la tradition philosophique). Bien qu'il s'agisse de la visée d'Arendt, les auteurs affirment qu'elle est encore trop l'héritière de la philosophie traditionnelle pour y parvenir. De fait, Arendt ne parvient pas à écrire l'anthropologie politique qu'elle voulait écrire dans les années 1950.

**Cela dit, le procès intenté à Arendt par les auteurs est-il juste, là où elle déploie une énergie monumentale à déblayer le terrain pour rattacher la pensée aux événements et à la pluralité des êtres humains, comme le cercle en son centre ?** Peu d'auteurs se sont emparés avec une telle fougue des problèmes complexes et paradoxaux qui apparaissent dans ce type de

démarche et de recherche de méthode. La dernière phrase de la note 49 renforce cette position en indiquant, en ce sens, qu'ils préfèrent privilégier la perspective du « projet politico-démocratique basé sur la pensée réflexive » de Dewey plutôt que suivant le paradigme arendtien (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 291). Il est vrai que ce dernier simplifie les choses en unifiant les activités humaines, grâce à la thématization d'une seule et unique méthode d'analyse de tous les domaines d'expérience humaine.

**Bien que les auteurs saluent l'audace de la question d'Arendt, « où sommes-nous quand nous pensons ? » (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 291), ils considèrent que c'est Lipman qui en donne la réponse, la seule faisant véritablement sens : la pensée, comme événement d'un « nous », événement d'une pluralité, n'apparaît, écrivent-ils, que dans la CRP. Ce dispositif résout et guérit donc la fracture entre *polis* et pensée, opérée par Platon après la mort de Socrate. Tel est le rôle politique de la CRP, enracinée dans la pluralité. C'est seulement suivant cette modalité de la pensée, que la spatiotemporalité a une réelle incidence sur l'enquête philosophique, conçoivent Cosentino et Oliverio. Ainsi, être et penser coïncident dans la CRP. Les auteurs rejettent vigoureusement le caractère *a-topos* de la pensée.**

Mais, refusant de situer la pensée « nulle part », ils retirent cependant au philosophe son caractère atypique. Or, n'est-ce pas ainsi que la pensée peut devenir intempestive et nous aider à réinterroger nos croyances, lorsque celles-ci nous empêchent de comprendre la nouveauté d'un événement, nous rendant enclins au déni de la réalité ? N'est-ce pas ce déni qu'Arendt tente d'empêcher lorsqu'elle discrédite la pensée « hors sol », aseptisée, dépourvue de toute friction et rugosité, alors même que la métaphore de la pureté a montré son extrême dangerosité avec le régime nazi ? (Arendt, 1974, p. 32-33) Sans compter l'importance de la suspension husserlienne du jugement chez Arendt et sa réfutation d'un arrière-monde où se situerait la vérité des phénomènes, comprise comme l'un des arguments spécieux de la métaphysique. Par ailleurs, n'est-il pas limité de faire de la CRP le seul type de spatiotemporalité faisant coïncider l'être et la pensée ? Cette lecture d'Arendt manque sans doute de profondeur de champ et vise probablement à servir l'intention des auteurs, tout à fait honorable au demeurant, d'interroger l'efficacité de la CRP lipmanienne.

D'ailleurs, les auteurs reconnaissent avec honnêteté leur interprétation tendancieuse et provocatrice d'Arendt (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 293). Ce faisant, ils confirment l'impression apparaissant à la lecture qu'ils font de l'œuvre d'Arendt un marchepied (sans nullement dévaloriser ce rôle). En parallèle, ils montrent l'héritage kantien également présent chez Dewey (et pas seulement chez Arendt) lorsqu'il tend à vouloir valoriser la pensée, quitte à ce que le monde en pâtisse. Les auteurs concèdent que lorsque l'on s'attarde, chez Arendt, sur

*l'amor mundi* et la théorie du jugement, on perçoit clairement la complexité de sa réflexion et la concordance de ses propos avec les courants de la PPE (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 293). La notion de « mentalité élargie » et la métaphore de « l'aller visiter », basées sur la faculté d'imaginer, montrent bien les efforts que fait Arendt pour trouver une manière de généraliser qui diffère de celle du concept ; ceci, en vue de préserver les points de vue particuliers (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 294). Pour penser de manière « large », il importe ainsi que tous les points de vue soient disponibles à l'enquête. Or, le « même entrelacement de l'imagination et de la pensée critique semble aller dans le sens de la construction lipmanienne de la pensée complexe (articulée autour des trois dimensions de la pensée critique, de la pensée créative et de la pensée bienveillante) », écrivent Cosentino et Oliverio (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 294).

Cela dit, les auteurs ne changent pas leur position, sans doute à juste titre : chez Arendt, les points de vue des autres n'ont pas à être présents autour du moi pensant de manière incarnée, en imagination cela suffit. Cosentino et Oliverio argumentent ainsi la véracité de leur position en critiquant le caractère solitaire du penseur au sens arendtien. **Au penseur solitaire, il préfère, avec Kennedy, « l'intersujet » comme « protagoniste authentique de la CRP »** (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 295). Cet intersujet est également différent du sujet cartésien, meadien et deweyen. La résonance entre Arendt et la CRP s'arrête donc ici pour nos auteurs : à la faculté d'imaginer au sens arendtien (que Nussbaum étendra à l'éducation). Car ce qu'Arendt ne semble pas mentionner, c'est **l'importance pour le moi pensant d'être entouré des autres, au moment même de la pensée en acte : « là où la pluralité est réelle, en chair et en os, précisément parce qu'elle trouve ses racines spatiales et mondiales, et où la pluralité des points de vue est la multiplicité des regards sur un espace commun et partagé, celui délimité par la disposition en cercle des participants à une session de PPE »** (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 296).

Comprendre la signification de la pensée avec Arendt comme une expérience *originelle*, et non pas une expérience comme les autres, consisterait à rester prisonniers du modèle classique qui a montré ses limites au niveau de l'articulation de l'exercice de la pensée et de l'émancipation démocratique. Mais est-il vrai de dire que penser est une expérience plus originelle chez Arendt que parler, aimer, agir dans la sphère publique ? Ce qui est certain, c'est qu'Arendt est philosophe de formation. Place-t-elle pour autant la pensée au-dessus de l'action ? Sa figure de Socrate tendrait à répondre, à la fois, oui (la pensée nous rend vraiment vivant) et, à la fois, non (c'est au marché, en dialoguant avec les autres, aux latrines, *etc.*, que la vraie vie, son *originalité*, se passe). Même si Arendt n'est pas une adepte de ce genre de réponse ambiguë,

dès lors qu'elle préfère éviter les réponses structurées sur le type de formule « ceci et en même temps cela ». Effectivement, mieux vaut pour elle s'engager et se positionner, quitte à changer d'avis, plus tard ou suivant un autre contexte.

Cosentino et Oliverio expliquent que ce qui sauve la pensée philosophique est de la concevoir comme une pratique, au sens de Dewey : la philosophie est une forme de désir, de recherche d'action, d'amour et donc de sagesse (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 296). Nullement un savoir ou une connaissance, la philosophie est une aspiration, une espérance, une intention pour l'avenir ; le tout fondé sur des distinctions rationnelles et des connaissances scientifiques. Lipman offre ensuite la méthodologie et la pédagogie pour traduire cette conception en pratiques opératoires pour l'éducation. **Selon les auteurs, ni Dewey, ni Arendt, mais bien Lipman est en mesure – libéré qu'il est du poids de l'autorité de la science (en ce qui concerne Dewey) et de la tradition philosophique (en ce qui concerne Arendt) – de rendre cette pratique réelle dans les faits.** Ceci n'enlève rien au fait que « c'est dans un tel horizon deweyen, et sur la toile de fond des considérations d'Arendt, que les fondements de la CRP apparaissent avec le plus d'acuité » (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 297). Il s'agit de rechercher des universels, des essences invisibles, produites par un processus de généralisation, qui diffère de celui mis en place pour produire des concepts, parce que le processus visé insiste sur « la primauté universelle du particulier », comme étant le seul à même de dégager du sens. Mais dans la CRP, ce sens n'est pas, comme chez Arendt, telle que l'interprètent Cosentino et Oliverio, valable partout (donc situé nulle part), mais contextualisé et spatialisé par le dispositif.

L'enjeu est de théoriser la CRP de manière rigoureuse, à l'aide de concepts et de distinctions précises, mais en ayant conscience du lien entre les expériences de pensée et l'expérience de la CRP en cours, comme « le contexte de tous les contextes » amenés dans la discussion (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 298). Ainsi peuvent être évitées la négligence dans l'éloignement qu'opère la pensée (qui transformerait l'exercice en dérive scholastique) et la « frivolité dialectique » (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 298). La signification des généralités produites dans le processus est de l'ordre de la générosité de l'esprit qui sort de lui-même, et atteint l'universel comme sa limite, écrivent Cosentino et Oliverio citant Dewey (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 299). Il ne s'agit pas d'empathie (comprise comme assimilation par fusion de moi et de l'autre), mais plutôt de sympathie. Celle-ci renvoie au *caring thinking* (pensée vigilante, bienveillante, attentionnée, soignante : aucun mot français ne permet de traduire à lui seul la polysémie). De la sorte, les auteurs soulignent, dans l'accompagnement et la facilitation, l'importance de l'articulation harmonieuse de la visée épistémique du processus d'investigation



et la « "coagulation" de l'agrégat d'individus en une véritable communauté dont le ciment est la recherche » (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 299). **Hors de la dynamique compétitive, est ainsi visé une « universel "généreux" »** (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 299), qui serait une chose absurde et insensée si les points de vue des autres ne sont considérés que comme des abstractions au sein de la faculté d'imaginer.

Les auteurs poursuivent en précisant le sens du mot communauté : « Et pourtant, le fait que dans la CRP le sujet soit la communauté "généreuse", l'inter-sujet (avec des implications incluant la sollicitude) et non l'individu dans sa solitude, ne devrait pas conduire à interpréter la CRP comme un *Bund*<sup>1</sup>. En effet, le paradoxe de la CRP réside dans le fait qu'elle traverse les distinctions modales de la sociologie classique » (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 299). **Il n'est pas possible de prédire les comportements des individus comme c'est le cas dans une communauté au sens sociologique, où la totalité vaut plus que la somme des parties** (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 299-300).

**Ces propos me permettent de clôturer sur un questionnement aporétique sur la proximité et la distance : dans quelle mesure n'avons-nous pas aussi besoin de solitude pour prendre conscience de l'importance de placer son focus sur « la communauté "généreuse", l'inter-sujet » ?** (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 299). Engagés dans la dimension interactive de la relation aux autres, ne nous manque-t-il pas parfois le recul de la solitude, comme complémentaire et indispensable à la pensée ? De ce point de vue, tout miser sur l'expérience de la communauté semble réducteur. D'autre part, n'est-il pas douteux de reprocher à Arendt d'être tombée dans le piège du solipsisme, autrement dit de s'illusionner vis-à-vis de sa capacité à imaginer les points de vue des autres, alors qu'elle témoigne à plusieurs endroits d'une écoute attentive et juste et, surtout, qu'elle déploie une énergie remarquable à thématiser ce qu'il y a de commun dans le monde, précisément dans ce qui se situe *entre* une pluralité d'êtres humains différents, égaux, singuliers et irremplaçables ? (Arendt, 2005a) Les auteurs semblent manquer les tentatives arendtiennes de dégager l'action humaine de la fixité idéale dans laquelle la perspective philosophique sur le réel l'avait enfermée. Ce qu'elle s'évertuera à faire en thématisant la notion de pluralité comme condition humaine de l'action, mais aussi de la pensée.

---

<sup>1</sup> « Le Bund est une catégorie {conceptualisé par Herman Schmalenbach au début du XX<sup>e</sup>} à forte connotation pédagogique qui fait référence au lien qui unit un maître, compris comme un guide, et le cercle de ses disciples. {...} Ce type de lien social s'est vu attribuer une valeur refondatrice par rapport à la fragmentation et aux relations mécaniques et externes de la démocratie parlementaire » (Cosentino & Oliverio, 2011, p. 171).

### 2.7.3. Conclusion préliminaire

À la lecture des textes relatifs à la PPE qui citent Arendt, une série de dissonances, internes et externes, aux statuts épistémologiques divers, apparaissent : entre l'autonomie moderne de l'individu (qui est à lui-même sa propre autorité) et l'autorité des traditions (qui transcende l'individu) ; entre Lipman et Arendt à propos de leur conception des sphères sociale et politique, ainsi que la place et le rôle qu'y joue l'éducation ; entre les différentes influences méthodologiques, épistémologiques et ontologiques de la PPE, entretenant un rapport de conflictualité latent et souvent implicite (Platon, Descartes, Hegel, Freud, Dewey, Sartre...) ; entre les différentes définitions du mot philosophie et la prise de distance d'Arendt vis-à-vis d'une certaine manière de philosopher, en faveur d'une certaine conception du sens commun. Mais encore, entre les facultés de penser et de connaître ; entre l'éthique et la morale ; entre s'engager dans une activité philosophique et s'engager dans une activité politique ; entre différentes conceptions de l'enfance, de la vie et de la mort. Finalement, entre ce qu'Arendt déclare faire dans ses prises de position théorique et ce qu'elle fait réellement ; entre certains passages de l'œuvre d'Arendt révélant des contradictions et des paradoxes internes ; entre ce qui est interprété comme l'essentialisme arendtien et l'immanentisme du pragmatisme deweyen ; entre la confiance et la méfiance d'Arendt vis-à-vis de ce dont sont capables les êtres humains, et les conséquences pour l'avenir.

Il existe donc des raisons de soutenir que s'inspirer de l'œuvre d'Arendt dans le contexte de la PPE n'aboutit pas à des résultats *simples* et *objectifs* et devrait donc être évité. L'argument principal est que cela apporterait de la confusion et nous mènerait dans des impasses théoriques et pratiques. Pour mesurer l'ampleur et l'importance de cette piste – qui suggère un éloignement, *in fine*, de la PPE vis-à-vis de l'œuvre arendtienne –, il s'agit à présent de reprendre et de synthétiser les tensions entre l'œuvre d'Arendt et les valeurs qui animent la philosophie avec les enfants.

## Chapitre 3 – Les tensions entre Arendt et les valeurs qui animent la philosophie avec les enfants

La problématique qui a émergé du corpus analysé dans le chapitre précédent est que l'œuvre d'Hannah Arendt entre partiellement, mais de manière fondamentale, en contradiction apparente avec les objectifs et les moyens de la PPE. Même si les enjeux, les finalités et la portée des ateliers de philosophie rejoignent ceux préconisés par Arendt. Il importe, dès lors, de cerner précisément les éléments de l'œuvre et de la pensée arendtiennes qui entrent en tension avec la philosophie de l'éducation de la PPE.

Plusieurs critiques et commentateurs se sont attelés à expliciter les conceptions inactuelles, ou tronquées, et les erreurs de jugement d'Arendt. Problèmes gênants qui ont décidé certains à opter pour un rejet catégorique et argumenté de tout intérêt de lire l'œuvre en question. Sur base de ces problèmes, certains auteurs ont, de la sorte, contesté le bien-fondé de se référer à Arendt en philosophie de l'éducation et de la formation. Il est alors utile de faire un détour en dehors de la PPE, afin de prendre connaissance de ces contestations.

Parmi eux, se trouve le philosophe de l'éducation Michel Fabre, qui offre une importante contribution à l'apprentissage de la problématisation à l'école, et qui place Dewey et Arendt dos à dos en vue d'argumenter une réfutation des théories arendtiennes en éducation, sur la base de leur caractère **passéiste et patrimonial** (Fabre, 2023). Il est utile ensuite de mentionner la perspective pragmatiste de Christophe Point, qui montre le **caractère caricatural des références actuelles faites à l'œuvre arendtienne**, en particulier concernant sa notion d'autorité éducative et, de la sorte, qui interroge l'intérêt de se fonder sur cette autorité, si l'on veut penser les défis actuels en éducation (Point, 2020b). Kathryn Sophia Belle identifie, pour sa part, une **dimension raciste** dans l'œuvre et la pensée de l'autrice. Elle déconstruit ainsi l'opérativité de la métaphore d'aller-visiter la pensée d'autrui, relative à la mentalité élargie kantienne et la faculté d'imaginer, en affirmant qu'Arendt ne s'est jamais vraiment mise à la place des Afro-américains – suivant une critique similaire à celle de Cosentino et Oliverio (voir *supra*). La preuve en est qu'elle décida de soutenir les mêmes positions que les ségrégationnistes, en réfutant la légitimité d'intervention militaire de l'État fédéral dans les écoles qui refusaient la déségrégation dans les années 1950 (Belle, 2023), bien que ce soit pour des raisons manifestement différentes. Sophie Bourgault, philosophe s'insérant dans les théories du *care*, souligne le désintérêt, voire **la négligence d'Hannah Arendt envers la question des besoins individuels privés et leur dimension politique** (Bourgault, 2015).

Sophie Bessis, ayant à cœur de converser avec la penseuse par textes interposés, critique pourtant son **européocentrisme** d'intellectuelle d'origine allemande juive ashkénaze (Bessis étant d'origine tunisienne juive séfarade) (Bessis, 2021). Éric Voegelin s'adresse à Arendt en lui écrivant une lettre, dans laquelle il critique la pertinence de sa thèse selon laquelle **le totalitarisme est un phénomène politique entièrement nouveau** ; ainsi que le bien-fondé de sa **déconstruction épistémique de la philosophie et de la métaphysique modernes** et de sa recherche d'une nouvelle méthodologie de compréhension des phénomènes politiques, ne se soumettant pas à l'adage scientifique qui préconise la production de connaissances et de significations *sine ira et studio*, c'est-à-dire « sans rage ni passion » (Arendt, 2002b, p. 958-966). Judith Butler, enfin, s'interroge sur l'ontologie et l'épistémologie d'Arendt, lorsque celle-ci souligne une **dichotomie entre la *physis* et le *nomos***, l'empêchant par ce geste de percevoir l'important degré d'élaboration du donné (Butler, 2007, p. 4). La visée de Butler étant de déconstruire les rapports de soumission et de violence qui s'y logent à notre insu.

L'économie de cette recherche ne me permet pas d'approfondir toutes ces réfutations de l'œuvre d'Arendt. Je me permets donc de renvoyer le lecteur intéressé directement aux textes documentés et rigoureux qui viennent d'être cités. Dans l'ensemble, les arguments pour contredire son œuvre portent, tout d'abord, sur son **obsession** à vouloir

tracer une sorte de **ligne de partage** qui place, d'un côté, sous l'emblème de **l'agir**, le public, le monde commun, le politique, la volonté, le dialogue, l'apparaître, le pouvoir, la pluralité, le héros, l'immortalité, l'égalité et, de l'autre, sous l'emblème de **la naturalité** {le donné}, le privé, la satisfaction des besoins, le travail, surtout sous sa forme de labeur, le social, l'amour, la famille, l'inégalité, les différences – la philosophie et la pensée occupant quant à elles une place particulièrement mouvante (Collin, 1992, p. 28).

Ensuite, certaines positions arendtiennes sont datées ou erronées. Par exemple, le texte « La crise de la culture » comporte des éléments qui ont été invalidés par les événements historiques ultérieurs (déjà du vivant d'Arendt). Effectivement, dans ce texte, elle fait **l'éloge du projet politique américain** en affirmant qu'il est **réaliste et anti-impérialiste**. Le Nouvel Ordre du Monde qui fonde la politique américaine, écrit-elle, « depuis le début, ne s'est pas coupé du monde extérieur pour le confronter à un modèle idéal – comme cela a été la coutume partout ailleurs dans la fondation d'utopies. Il n'a pas non plus cherché à faire valoir des prétentions impérialistes ou à être prêché aux autres comme un évangile » (Arendt, 2018, p. 226). La **guerre du Vietnam** la forcera évidemment à changer de position.

Un exemple de jugement erroné peut également être cité. Pour Arendt, **une photographie de presse relative à la crise dite de « Little Rock » représente une validité exemplaire** du principe qu'une mère (noire) ne devrait pas laisser ses enfants porter le poids d'une lutte antidiscriminatoire. Le cliché montre une jeune fille se faisant vilipender et insulter par des femmes (blanches) plus âgées. Or, cette image ne renvoie pas au fait politique qu'elle dénonce (l'intervention militaire de l'État fédéral dans l'affaire) ; elle est prise, de fait, avant le déploiement militaire. Une autre photographie a été prise, contemporaine à cet événement, qui montre une autre jeune fille qui, cette fois-ci, n'est pas seule (comme sur la précédente), mais accompagnée d'un homme plus âgé (blanc), ami de la famille.

Enfin, est reproché à l'autrice **le caractère alarmant et dramatique du ton qu'elle adopte**, par endroits. C'est en effet une Hannah Arendt aigrie et amère que nous sommes, par moments, amenés à côtoyer via ses écrits. La lecture devient alors aride et inquiétante, n'ayant à notre disposition « que la pensée et l'action » hautement fragiles et contingentes, pour « interrompre et arrêter » le « processus d'aliénation par rapport au monde » qui nous conduit inévitablement « à la ruine » (Arendt, 2018, p. 249-250). Au travers de ces lunettes de lecture, teintées de pessimisme et de défaitisme, les écrits de l'autrice revêtent un caractère pénible et rébarbatif. Ceci n'est d'ailleurs pas sans rappeler le visage marqué et fatigué de la penseuse, tel qu'on peut le voir sur les photographies prises au début des années 1940, alors que sa biographie intellectuelle prend un tournant sceptique et critique décisif.

Les trois sections qui suivent s'attachent, premièrement, à expliciter les temps forts de la conception arendtienne de l'éducation, en contraste avec celle de la PPE ; deuxièmement, à détailler une des critiques adressées à Arendt, jugée incontournable par rapport à l'objet de cette recherche ; et, troisièmement, à comparer les paradigmes épistémologiques arendtien et deweyen.

### 3.1. Mises au point sur l'éducation

Dans le champ de l'éducation et de la formation, on reproche à Arendt de concevoir l'école comme un espace **anti-démocratique** et, ce faisant, de ne pas préparer suffisamment les enfants à la vie citoyenne. On impute à Arendt le fait de ne pas vouloir **laisser l'État intervenir** dans les affaires de l'école pour garantir l'esprit humaniste des lumières. On accuse Arendt d'être **conservatrice et élitiste** parce qu'elle valorise les traditions et critique les loisirs de masse. On reproche à Arendt d'être **rationaliste**, de ne pas accorder suffisamment d'importance au corps vécu. Mis à part le rejet par Arendt de la discrimination positive dans les institutions publiques (Arendt, 2009), dont je conteste le bien-fondé, la section qui suit montre qu'il est possible d'interpréter Arendt autrement.

En préambule, rappelons ce fait étrange, dans le champ de la recherche en éducation : l'œuvre d'**Hannah Arendt est citée autant par les tenants de modèles et de conceptions scolaires conservatrices et élitistes, que progressistes et démocratiques**. Le livre de Jean Lombard, *Hannah Arendt. Éducation et modernité* (Lombard, 2003) illustre le type de propos tenus par les premiers. Alors que l'article de Dominique Ottavi, « Hannah Arendt antimoderne ? Lectures et interprétations » (Ottavi, 2023) illustre le type de propos tenus par les seconds. Sans présupposer que l'un des deux camps fait une erreur d'interprétation par rapport à l'autre, il s'agit plutôt de comprendre pourquoi et comment cette situation ambiguë et ambivalente est possible.

Au niveau des sources bibliographiques, les lignes qui suivent se basent, d'une part, sur l'un de ses « exercice{s} de pensée politique », comme Arendt les appelle (Arendt, 2018, p. 25-26), celui de « La crise de l'éducation »<sup>1</sup> (Arendt, 2015a) ; d'autre part, sur les passages de *Conditions de l'homme moderne* qui parlent des domaines public et privé (Arendt, 2005, p. 59, chapitre II), ainsi que ceux concernant la condition de pluralité de la parole et de l'action (Arendt, 2005, p. 231, chapitre V). L'interprétation se fait, cela dit, sur le fond d'une lecture transversale de l'œuvre et de ses commentateurs.

Fondamentalement, il s'agit de se demander pourquoi et comment on peut dire que la conception arendtienne de l'éducation est un espace non démocratique. À l'issue de toute discussion au sujet de ce que les enfants auraient ou non, à apprendre, à faire, *etc.*, à la maison

---

<sup>1</sup> Je me base sur l'édition de ce texte, extrait de *La crise de la culture*, chez Gallimard dans la collection « Folioplus philosophie », qui associe le dossier critique à une œuvre d'art picturale ; en l'occurrence *F-III* de James Rosenquist (1965).

ou à l'école (les lieux dévolus à l'éducation de manière générale), **les adultes devraient, selon elle, avoir le dernier mot.** Ils devraient détenir l'autorité, finalement, de décider comment s'éduquent les enfants et ce qui est bon ou non pour eux. En cela, **les adultes et les enfants ne sont pas à égalité**, comme le sont des citoyens agissant librement et de concert dans l'espace politique. Les enfants ne peuvent donc prétendre au statut de citoyen d'un point de vue législatif. Or, si l'on pousse à son extrême la conception de l'éducation de la PPE (qui n'est pas, importe-t-il de rappeler, un courant homogène), celle-ci postule que lorsque les conditions sont rassemblées, les décisions au sujet de quoi, quand et comment apprendre, travailler, manger, dormir, *etc.*, peuvent être formulées et assumées par les enfants, sans que ces décisions ne soient nécessairement soumises à un processus de validation de contenu par les adultes, tant que la forme – les procédures et le cadre – est respectée. Ceci revient, en ce sens, à leur donner le droit de décider du contenu des règles de la vie du groupe, tant qu'ils respectent le cadre démocratique.

Du point de vue d'Arendt, cette conception de l'éducation a pour conséquence de rompre la relation (de confiance) entre les adultes et les enfants. Comment en arrive-t-elle à cette conclusion ? Le fait que les adultes soient garants du cadre, mais non du contenu, ne leur permettrait plus de faire valoir **les connaissances** appartenant au passé (par définition) auprès des enfants (dont font également partie les connaissances relatives au cadre), alors qu'elles constituent pourtant la raison d'être de leur autorité éducative. La parole des adultes étant placée à égalité de celle des enfants, ces derniers ne seraient dès lors pas à l'abri de délires mégalomanes. Ce faisant, il n'y aurait plus de raisons, par principe, du point de vue des enfants, d'écouter et de respecter les adultes.

Il n'est pas possible, pour les enfants, de se socialiser et de s'individuer à partir d'un relativisme absolu. Fonder l'éducation sur le principe que la seule autorité qui vaille soit l'éthique de la discussion ne suffit pas, selon Arendt, car ce principe ne concerne qu'une dimension humaine parmi d'autres. Il est ainsi possible de dire que l'adulte joue un rôle d'imposteur (Roux-Lafay, 2013). C'est pourquoi, **selon Arendt, cela revient de la part des adultes à trahir la confiance des enfants, que de ne pas prétendre faire autorité au sujet de certaines connaissances et savoir-faire (scientifiques, par exemple), en plus de l'instauration des procédures d'un cadre démocratique.** Par conséquent, les enfants pourraient finalement se vivre comme isolés des adultes, donnant l'impression que les uns et les autres vivent dans des mondes totalement différents. En quelque sorte abandonnés à eux-mêmes par suite de cette coupure entre générations, les enfants se retrouveraient potentiellement dans la confusion quant aux critères d'examen des valeurs à accorder aux êtres

et aux choses (ce qui n'est déjà pas gagné pour les adultes). Mais aussi, isolés lorsqu'ils se retrouvent en prise avec la **potentielle violence des rapports sociaux** entre enfants, exposés aux mécanismes du conformisme, de la tyrannie de la majorité, des rapports de force, *etc.* Les enfants ne seraient dès lors plus en mesure de créer et de préserver l'artificialité d'un monde humainement habitable et d'expérimenter des activités conditionnées par la coopération d'une pluralité d'acteurs. **Il est besoin, non pas d'un champ de ruines, mais d'un monde humainement habitable pour pouvoir apporter aux circonstances de la vie des changements et des améliorations.** Pour cette raison, soutient Arendt, l'éducation doit – paradoxalement – se fonder sur une conservation du passé, de ce qui préexiste aux enfants, en vue de leur assurer la capacité de le renouveler et d'initier de nouveaux commencements. Ces propos ne prétendent cependant pas offrir de solutions pratiques aux problèmes difficiles auxquels ils se rattachent. Leur puissance se situe, avant tout, dans leur **dimension problématisante.**

Les difficultés qui viennent d'apparaître montrent qu'une position purement conservatrice ou purement progressiste n'est pas tenable. L'une – que l'on pourrait associer de manière caricaturale à la PPE – aboutirait théoriquement au phénomène désigné par la figure de l'enfant roi, égocentrique et colérique, n'ayant pas appris à gérer émotionnellement la frustration. L'autre – que l'on pourrait associer de manière caricaturale à Arendt – aboutirait théoriquement à une restauration de l'éducation traditionnelle interdisant aux enfants de prendre la parole au sujet de leur éducation et de leur formation, reproduisant ainsi un modèle de soumission/domination délétère, voire mortifère, et l'absence de pensée critique et autonome. Passant d'un extrême à l'autre, est perdue entre les deux la compréhension des enjeux de l'éducation, c'est-à-dire « le fait que **des êtres humains naissent dans le monde** » (Arendt, 2018, p. 224).

Si l'on veut saisir l'opportunité, avec Arendt, de prendre la mesure de la complexité des implications politiques de la question de l'éducation, **il importe de ne pas lui faire dire ce qu'elle ne dit pas.** Nous ne pouvons pas affirmer que, dans sa philosophie de l'éducation, il n'y ait aucune place pour le **dialogue entre les enfants et les adultes** ; autrement dit, qu'un adulte ne doive jamais, à l'issue d'une discussion avec un enfant, opter pour sa demande ou sa proposition, pour la simple raison que la place de celui-ci est dans le foyer, privé de langage et n'ayant pas le statut d'une personne humaine. La position consiste plutôt à dire que – de manière ouverte et conciliante, proche en ce sens d'une conception plus modérée du modèle éducatif de la PPE (par rapport à celle qui déconstruit radicalement la question des limites et de leur



transgression en éducation, par exemple) – **l'adulte devrait avoir le dernier mot sur l'éducation des enfants, dans la mesure où il est responsable, dans un premier temps, de l'interrogation et de la transmission de ce qui vaut d'être préservé de génération en génération.**

Pour argumenter cette interprétation, plutôt nuancée de la conception arendtienne de l'éducation (que ne rejoignent donc pas tous les lecteurs), je me baserai sur **l'éducation qu'Arendt a elle-même reçue**. Comme le paradigme adopté dans le cadre de cette thèse assume de ne pas abstraire du jugement général toute trace des éléments particuliers dont il est issu, ce recours biographique se justifie.

Atteint de la syphilis, le père d'Hannah Arendt décède alors qu'elle a sept ans. Par la force des choses, c'est sa mère qui se charge de son éducation. Nous sommes alors en 1913. Au vu de la mentalité, des activités et des valeurs de cette femme adepte des positions de Rosa Luxemburg, engagée avec d'autres mères dans l'application de méthodes d'éducation progressistes – comme ses notes personnelles et ses biographes le montrent (Arendt & Arendt, 2017) –, **Hannah – enfant unique – reçut indéniablement une éducation non genrée, humaniste, offrant autant d'autonomie que de sécurité affective possibles**, relativement à la mort prématurée de son père. Il est impensable, dans ce contexte, qu'Hannah devenue adulte réfute le bien-fondé d'un dialogue entre les enfants et les adultes ; même si elle a peu été en contact avec des enfants durant sa vie. Elle avait, durant son enfance, accès à une importante bibliothèque familiale, contenant l'esprit des Lumières des siècles précédents. En tant que juive-allemande assimilée, non pratiquante, **on peut dire qu'elle reçut l'une des meilleures éducations libérales possibles de cette époque**, en pleine ébullition entre Vienne, Paris et Moscou. Partant du principe que ses convictions prennent leurs racines dès la première phase de sa vie intellectuelle qui vient d'être présentée, il est raisonnable de dire qu'Arendt n'avait pas une conception traditionaliste de l'éducation, au sens d'une domination physique et mentale des adultes sur les enfants. Le seul élément que nous pouvons contester dans cette perspective, c'est l'inconscience d'Arendt concernant l'impossibilité de certaines personnes de s'émanciper dans les faits, contrairement à elle, qui a réussi à tracer sa route malgré le fait d'être femme et juive (sauf bien sûr, entre 1933 et 1945, en ce qui concerne sa judéité). Elle craignait sans doute qu'une personne discriminée négativement socialement passe devant une autre pour cette seule raison, laissant de côté les qualités, connaissances et compétences personnelles. Mais cette crainte n'est pas fondée, du moins aujourd'hui ; grâce aux combats qui ont été menés dans ce domaine et qui doivent continuer de l'être.

Si nous revenons dans une perspective non plus biographique, mais théorique, il n'en demeure donc pas moins, *premièrement*, que ce modèle éducatif arendtien entre en discordance avec **la déconstruction des rôles sociaux associés à ce qui est « donné » (dont l'âge physique)**, dont la genèse peut être tracée dès le XIX<sup>e</sup> siècle – avec la reconnaissance juridique de l'enfant comme personne sujette de droits et digne de respect – et jalonnée, entre autres, sur le plan historique, par la révolution estudiantine de mai 68<sup>1</sup>. Dans cette optique, ce n'est pas parce qu'une personne est plus riche, expérimentée, éduquée, âgée (ou l'inverse) qu'elle est autorisée à en soumettre une autre à accepter aveuglément ses opinions sur les choses et les êtres. Comme ce fut exposé avec Kennedy et Kohan précédemment, la PPE s'inscrit dans cette déconstruction d'une conception naturaliste et essentialiste des rôles sociaux. **L'enfance n'est, dès lors, plus une donnée à propos de laquelle il ne sert à rien de se poser des questions, comme le considère en quelque sorte Arendt.** Contre sa conception de l'éducation uniquement tournée vers le passé, il s'agit aussi de considérer l'enfant comme un futur citoyen et, donc, par souci de cohérence, d'interagir avec lui en conséquence. L'autonomie ne peut s'acquérir via l'hétéronomie (Galichet, 1999, p. 79), assume la PPE, quitte à perdre un peu de profondeur de champ.

*Deuxièmement*, ainsi que l'interprète Galichet, la conception de l'éducation d'Arendt rejoint en partie le **modèle dit analogique** (Galichet, 1999, p. 82). Arendt conçoit l'école comme un lieu hors du monde et apolitique. Ses enjeux ne sont donc pas réels. On y joue « pour du beurre ». Or, une part significative des théoriciens et praticiens de la PPE, comme Galichet en est ici le porte-parole, considèrent qu'il est préférable d'adopter un **modèle dit réaliste** de l'éducation, en particulier lorsqu'il est question de **citoyenneté**. Ceci, afin de préparer au mieux les enfants à la réalité, c'est-à-dire à « la résistance des êtres et des choses » (Meirieu, 2019).

*Troisièmement*, **les pratiques éducatives devraient, à tout prix, selon Arendt, être distinguées des pratiques politiques.** Cela signifie que, en aucun cas, l'État ne devrait s'arroger le droit d'intervenir, de la même manière que des adultes peuvent le faire avec des enfants. Le modèle rousseauiste de la politique fondé sur l'autorité éducative doit pour elle être rejeté, parce que cela met à mal les conditions d'apparition de la liberté d'action dans l'espace public fondé sur le principe d'égalité. Fragiles, ces conditions reposent sur le droit

---

<sup>1</sup> Il apparaît, à ce sujet, qu'en tant que témoin directe de cette révolution du côté de New York, Arendt ne va pas se prononcer, si ce n'est pour calmer le jeu auprès des autres professeurs de son université, qui envisageaient d'appeler la police pour disperser les sittings d'étudiant·e·s. Elle va cependant contester le bien-fondé de la violence, lorsque les révolutionnaires en faisaient usage.

constitutionnel et la délibération citoyenne commune. En ce sens, les organes de l'État ne peuvent pas juger de la moralité des citoyens. Selon Arendt, la question du conformisme aux valeurs – quelles qu'elles soient – doit se régler dans la sphère sociale et non dans la sphère politique, qui doit en être scindée radicalement. Or, la philosophie de l'éducation qui fonde la PPE, même si elle se méfie également de l'État éducateur, considère qu'il faut **un organe législatif centralisé, pour s'assurer que les valeurs démocratiques soient respectées dans les lieux d'éducation**. Comme la distinction arendtienne entre le social et le politique est plus théorique qu'autre chose, force est de constater que, **dans les faits, la sphère sociale et la sphère politique se chevauchent**. Si les citoyens confèrent à l'État le soin de leur assurer une sécurité matérielle (alimentaire, hospitalière, militaire, *etc.*) – au moyen des impôts et de la redistribution des richesses –, ainsi que d'assurer l'égalité des chances dans la sphère du travail – au moyen de l'éducation –, alors les deux sphères deviennent paradoxalement inséparables.

**La politologue scrupuleuse qu'est Arendt ne peut qu'en avoir conscience dans les faits.** Cependant, elle constate, dans ce système dit rousseauiste à l'origine, une disparition de la politique, supplantée par l'économie. Ayant, en ce sens, perdu l'essence de la politique en faisant prévaloir dans l'espace public le domaine des nécessités biologiques et matérielles sur la liberté de l'agir – conditionnée par d'autres phénomènes et processus que ceux liés au travail et à la (re)production (par exemple, la publicité) –, les citoyens ne jouiraient plus d'un espace où apparaître sans les masques sociaux en tant que personne unique et incomparable, où prendre des initiatives instituant (fondées paradoxalement sur le renouvellement continu par des gestes symboliques de ré-institution, après l'évaluation des significations). En identifiant les sphères sociales et politiques, nous oublierions finalement que le pouvoir n'existe en réalité qu'à partir d'une pluralité d'acteurs, même lorsque nous croyons le laisser aux mains d'une minorité de dirigeants. Or, cette conception de la politique distincte de l'éducation – concevant cette dernière comme appartenant à la sphère sociale – a mené Arendt à soutenir publiquement une position exactement identique, en apparence, à celle de personnes ouvertement racistes et ségrégationnistes (voir *supra*, Little Rock). Bien qu'en parfaite cohérence avec ses théories majeures, il semblerait qu'Arendt n'ait pas tenu compte des paradoxes de la condition humaine qu'elle parvient à assumer par ailleurs. Plusieurs hypothèses sont plausibles : 1. **Arendt pourrait être victime d'un décalage entre ce qu'elle dit et ce qu'elle fait** (rattrapée par des valeurs rétrogrades européocentristes) ; 2. **Arendt pourrait considérer qu'il faille faire entendre une voix allant à l'encontre de l'opinion publique**, parce qu'elle mérite aussi d'être entendue, quitte à choquer ; 3. **Arendt pourrait parfois être mal informée** sur les sujets pour lesquels elle se prononce publiquement.

**En sus d'une absence complète d'apports pédagogiques, ces trois points pourraient mener à la conclusion qu'il n'est pas juste, cohérent, simple, objectif et fécond de se fonder sur l'œuvre d'Hannah Arendt pour théoriser la PPE.** Cela reviendrait, cela dit, à ne pas prendre en compte les résultats qui ont été obtenus par ailleurs. Il est, en effet, possible de thématiser **une modalité de penser fondée sur une anthropologie politique non dogmatique assumant l'inachèvement dans l'ouverture à l'inconnu.** Il reste que ces résultats doivent être traduits pour devenir opérants dans le contexte des ateliers de philosophie.

Dans cette optique, je contournerai le premier achoppement en abandonnant les implications pratiques qui semblent être présupposées dans la conception arendtienne de l'éducation, centrée sur la conservation du passé et la protection des enfants. Le statut de la séparation qu'elle préconise entre l'éducation et la politique est compris à partir de son objet de recherche – **la spécificité de l'action politique** – et non à partir de l'éducation et la pédagogie. L'enjeu crucial pour Arendt est d'extraire le modèle d'autorité éducative de la conception du pouvoir politique et de préserver les conditions permettant aux nouveaux venus d'innover, c'est-à-dire d'assurer l'existence d'un monde humain où l'action est conditionnée par une **agentivité plurielle**. Arendt ne prend donc pas position sur les questions pédagogiques, n'ayant aucune compétence, ni connaissance dans ce domaine. Elle assigne à l'école le rôle de la préservation de la culture et de la conservation des valeurs héritées de la tradition, tout simplement parce qu'il s'agit d'un espace approprié, parmi d'autres, pour remplir cette tâche. Que l'école soit **un lieu où sont accessibles des connaissances et des savoirs** n'implique pas nécessairement d'en faire un espace figé dans le passé, en rupture avec le monde et la sphère publique, dès lors réifiés comme dans une vitrine de musée. La question qui se pose est alors celle des **valeurs** et des **finalités** véhiculés par la tradition en question ou ce qui, la remplaçant, peut faire autorité de manière significative.

L'enjeu de cette recherche est ainsi de prolonger, tout d'abord, la **paradoxologie** arendtienne (Tassin, 2018, p. 172), en accompagnant les enfants par rapport à ce qu'il peut y avoir de terrible et de tragique dans l'existence (Revault d'Allonnes, 2002a, p. 32-37), pour leur éviter d'être en première ligne et/ou de s'illusionner sur leurs propres forces (en excès ou en défaut). Ensuite, dans le même geste, de croire inconditionnellement en leur capacité à reconnaître les adultes auxquels il leur semble bon d'accorder leur confiance. Même si cela peut susciter un conflit interne de loyautés, pris entre plusieurs autorités contradictoires (par exemple l'école, la religion, la famille, la rue, *etc.*). Il n'y a dans les propos d'Arendt aucune soumission aliénante, aucune transcendance absolue, mais bien – suivant mon interprétation – ce que

Philippe Meirieu appelle une « **autorité autorisante** ». Enfin, suivant les préconisations de l'autrice, il est question d'éviter : 1. Les visées et les moyens éducatifs ayant pour conséquence de créer un « **monde de l'enfance** » séparé de celui des adultes ; 2. Une conception abstraite de l'**humanité** sur laquelle faire reposer l'universalité des droits de l'homme, alors qu'elle ne renvoie strictement à rien de réel dans l'expérience, et ce, tant qu'il n'y pas une **citoyenneté juridique localisée** (se déclinant, le cas échéant, de manière particulière pour les enfants) ; 3. Le déni des **différences individuelles et singulières des personnes** entre elles (sous couvert d'égalité des droits), en fonction desquelles différents **rôles sociaux** peuvent être assignés, ou non, aux individus, en fonction de leurs particularités, sans que ces assignations soient déterminantes, hiérarchisées, éternelles et irrévocables.

Je pense, de la sorte, qu'il est possible d'articuler les concepts et le paradigme épistémologique arendtiens au **modèle dit réaliste en éducation**, tel que le présente Galichet (Galichet, 1999, p. 81-115). En plus de pouvoir s'informer, se socialiser et s'exercer au jugement critique fondé sur le passage au crible des idées reçues, il s'agit d'offrir aux enfants les conditions d'autonomie leur permettant de ne pas aveuglément « rechercher un protecteur », « se soumettre à une autorité », « rechercher un garant de l'ordre et de la tranquillité », ni de « voir dans les institutions politiques essentiellement un facteur d'assurance et de réassurance » (Galichet, 1999, p. 85-86). Ces conditions se situent dans le **domaine des apprentissages psychocorporels** et touchent aux **différentes modalités d'expérience du conflit** (Galichet, 1999, p. 86). Or, celles-ci sont compatibles avec les visées d'Arendt. Dès lors qu'est assumée une libre interprétation des paradoxes soulevés par l'autrice, le **récit** qui suit – concernant les enjeux du modèle réaliste de l'éducation – n'entre pas *objectivement* en contradiction avec les conceptions arendtiennes, qu'elles soient majeures ou mineures dans son œuvre (Collin, 1992).

Dans la phase d'aménagement de la terre pour la transformer en monde humainement habitable – perçu tout d'abord comme une mise en insécurité de la survie du groupe – le **conflit** est considéré comme un interdit. Une fois le territoire aménagé (de signes, de symboles, de ritournelles, dirait Deleuze), le conflit peut alors s'expérimenter selon une autre modalité. Il se conçoit comme le vecteur d'un renouvellement constant et indispensable à la **signification des êtres et des choses** pour le groupe et ses institutions. Les membres de la société peuvent dès lors exprimer leurs désaccords, sans mettre en danger la sécurité psycho-affective et physique de leur société. S'ouvre, de cette manière, un **espace philosophique et politique**. Comme le sens donné aux choses et aux êtres est éphémère et provisoire, puisque des événements

nouveaux viennent continuellement l'interroger, le processus apparaît infini. Seul peut se fixer un point de départ du récit et de la réflexion.

**Hélas, la rigidification des mœurs, des critères et des normes, donnant l'illusion d'« une seconde nature »** (Galichet, 1999, p. 87) **peut venir invisibiliser les vertus du conflit pour la santé philosophique et politique du groupe.** L'essentialisation des normes sociales fait ainsi apparaître le danger d'une violence systémique de type totalitaire, qui rend absurde autant l'autorité d'une loi humaine (apollinienne et paternelle) que celle d'une nature sauvage (dionysiaque et maternelle), pour reprendre les termes symboliques utilisés par Galichet, lecteur modéré de G. Mendel (Galichet, 1999, p. 87). Selon l'héritage nietzschéen d'Arendt, le danger serait de perdre **l'équilibre paradoxal entre la lumière engageante de l'espace public et l'obscurité féconde du foyer.** « Certaines choses, tout simplement pour exister, ont besoin d'être cachées tandis que d'autres ont besoin d'être étalées en public ». Ainsi, « chaque activité humaine signale l'emplacement qui lui est propre dans le monde » (Arendt, 2005a, p. 115). Cet équilibre paradoxal permet de résister à l'emprise d'un archétype isolé (par exemple, celui de la loi humaine), qui nierait alors les autres (en l'occurrence, le chaos matriciel de la gestation).

**L'éducation ne peut se limiter aux conditions de la sécurité matérielle et émotionnelle liée au foyer, ni se limiter aux conditions de l'action collective rendues possibles par l'aménagement d'un monde commun.** Le fait que l'école se situe ainsi entre le privé et le public est incompatible avec le modèle analogique qui conçoit l'école comme une mise en scène privée de l'espace public. **Parler de politique ne fait pas nécessairement de cette parole une action politique,** au sens arendtien. Toutefois, si le système éducatif repose sur les valeurs relatives à la vertu du conflit, identifiée ci-dessus, alors **un monde s'ouvre entre les enfants,** dont ils deviennent coresponsables. Lorsque survient une crise qui nécessite de prendre des décisions, ils sont alors capables de le faire politiquement en respectant la pluralité des opinions soumises à la réflexion. Ils deviennent les héritiers des critères de valeurs relatifs au dialogue, à l'écoute et au respect des avis contraires, véhiculés par les enseignants qui visent **la capacitation** (Berns et al., 2010, p. 215), c'est-à-dire le libre épanouissement individuel et collectif. Les enfants peuvent expérimenter leur humanité, telle qu'elle est visée par l'éducation à la citoyenneté démocratique. Ainsi est-il possible de soutenir avec Arendt qu'

une éducation à la citoyenneté doit « mettre les pieds dans le plat » ; ne pas simplement *préparer* les élèves à l'action ou la vie politique, mais les y confronter directement et

immédiatement. C'est en ce sens qu'on peut dire qu'elle est « réaliste » (Galichet, 1999, p. 91)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Il reste à se poser la question du droit de vote et de participation des enfants à la vie civique, bien que la réponse à cette question ne soit pas l'objet de cette recherche.

### 3.2. Le nihilisme

La critique d'Éric Voegelin présentée en introduction de ce chapitre retient l'attention, eu égard à l'objet d'étude de la recherche – le philosophe. Différents auteurs s'en sont fait les porte-paroles, mais celle de Voegelin semble être la plus juste et objective. Dans les lignes qui suivent, je me baserai donc sur cette formulation (Arendt, 2002, p. 959-975), ainsi que l'analyse qu'en propose Jane Disch (Disch, 1994b). Une des thèses qui réfute, voire condamne l'œuvre entière de l'autrice (Faye, 2016), se fonde principalement sur la critique de la méthode appliquée dans *Les origines du totalitarisme*. Elle peut se résumer comme suit : **Arendt aurait participé à détruire la capacité humaine de la raison à comprendre la réalité**, en lui retirant son indispensable stabilité, fondée sur la certitude de la validité des catégories abstraites de la nécessité et de la causalité dans les processus évolutifs de l'humanité (Disch, 1994, p. 122). Ajouté à cela le fait qu'elle ait maintenu une relation avec Martin Heidegger, malgré l'affiliation au parti nazi et l'absence de repentir officiel de ce dernier, l'œuvre arendtienne ne peut que montrer l'inopérativité de la pensée à l'œuvre, jugée dès lors intrinsèquement nihiliste.

En se focalisant sur la question de la contingence de l'agencement des éléments qui se cristallisent pour donner lieu à un événement historique comme le totalitarisme, Arendt saperait l'opérativité de la raison humaine à donner sens aux événements analysés. De plus, Arendt rend son propos confus en choisissant le terme « origines » pour titrer son livre, alors qu'il véhicule la narrativité d'une continuité causale des événements, comme s'ils avaient une genèse inéluctable. Comme l'écrit Jane Disch, «this is confusing because “elements” suggests a contingent formation and so is consistent with “crystallization”, whereas “origins” implies that totalitarianism evolved from a primary cause » (Disch, 1994b, p. 123).

Selon la commentatrice, cette incertitude illustre en réalité l'« effondrement épistémique (*epistemic breakdown*) » dans lequel le totalitarisme précipita Arendt et les intellectuels à cette époque, ainsi que les tentatives de l'autrice de construire un nouveau modèle fondé sur l'art de raconter des récits au travers d'« un exercice du jugement critique » (Disch, 1994b, p. 121-122). Ceci implique de s'éloigner de modèles idéologiques abstraits, jugés inopérants, puisqu'ils n'ont pas pu empêcher l'atrocité des camps de concentration nazis, voire qui contiennent intrinsèquement un attrait pour le « recours aux tyrans et dictateurs » (Arendt, 1974, p. 320). Le problème, c'est qu'**Arendt explicite très peu sa méthodologie** (Disch, 1994b, p. 121-122). Ce n'est qu'en de rares moments qu'elle consent « à caractériser sa démarche » (Taminiaux, 1992, pp. 155-156) ; par exemple, dans des remarques adressées à Mary Underwood (non publiées) dans l'article « Compréhension et politique » (Arendt, 2015b, p. 275-307), dans la



préface de *La crise de la culture* intitulée : « La brèche entre le passé et le futur » (Arendt, 2018, p. 11-27).

Selon Voegelin, Arendt détruirait ce qu'il reste de repères idéaux à la raison, au lieu de dénoncer le totalitarisme – comme il conseille de le faire – en ceci qu'il représente l'apothéose de l'évolution séculaire de l'agnosticisme, qui commence au haut Moyen Âge, lorsque la perfectibilité humaine entre dans le champ, non plus seulement de la grâce divine, mais aussi et surtout de l'action des êtres humains eux-mêmes (Disch, 1994b, p. 124). Le postulat de recherche adopté ici est que cette manière d'expliquer l'effondrement intellectuel du milieu du XX<sup>e</sup> siècle ne suffit pas, car elle atténue la **perte radicale de valeurs et de repères épistémiques**. Une perte qu'Arendt s'attache à tout prix à penser et à comprendre, sans pour autant parvenir à fonder **une nouvelle anthropologie politique** (Bouretz, 2006, p. 52-54). Il lui manque, semblerait-il, les outils et les approches théoriques nécessaires à sa construction. Produire une théorie en avant-garde, comme se situait Arendt, suivant un raisonnement non contradictoire et consistant, concernant les actions humaines et les événements politiques, **sans adopter le point de vue surplombant, universalisant et essentialisant propre aux abstractions dogmatiques**, relève de la gageure. Elle offre, quoi qu'il en soit – et il serait dommage de le rater –, des outils de pensée émancipatoires pour « démanteler la métaphysique et la philosophie avec toutes ses catégories, telles que nous les avons connues depuis leur début en Grèce » (Arendt, 1981). En ce sens, elle précise que le nihilisme

est en réalité un risque inséparable de la pensée elle-même. Il n'est pas de pensées dangereuses, c'est la pensée qui l'est, mais le nihilisme n'en est pas le produit. Ce n'est que l'autre face de la convention ; son credo est fait de la négation des valeurs dites positives auxquelles il demeure lié. Tout examen critique doit traverser une phase de négation, au moins hypothétique, des valeurs et opinions courantes, en passant au crible leurs assomptions tacites et leurs implications, et, en ce sens, on peut voir dans le nihilisme un risque qu'encourt perpétuellement la pensée (Arendt, 1981, p. 231).

Les sections précédentes ont pu montrer que cette œuvre foisonne de ressources, justement, pour sortir du nihilisme (qui ne serait donc qu'une forme de repli sur ses acquis, sous vernis de cohérence ; ou encore « le refus d'abandonner des concepts et des raisonnements caducs » (Arendt, 1981, p. 30)). Parmi ces ressources, se trouve ce **Denkart arendtien** – dont la postérité n'est plus à démontrer au vu des nombreuses importantes études à ce sujet et sur lesquelles s'appuie la présente recherche. Dans cette optique, il est possible de poursuivre le sillage de l'anthropologie politique d'Arendt (Bouretz, 2023, p. 35), dans la visée particulière des pratiques de la philosophie avec les enfants. L'absence d'une anthropologie politique arendtienne explicite et structurée génère le risque de se perdre en de pures conjectures, mais

elle autorise aussi un libre ajustement au champ de recherche en question. En cela, **l'œuvre d'Arendt est conçue comme une invitation à s'exercer à penser.**

Ces résultats de recherche montrent que **le corpus croisé des textes d'Arendt et de ses réfutateurs est un important vivier pour la pensée de l'éducation et de la formation.** De fait, nulle volonté ici de défendre les théories d'Arendt formulées il y a de cela plus de soixante ans ; simplement, celle de dénouer certaines de ses prises de positions les plus étonnantes, audacieuses et paradoxales, en partant du principe que, si cette œuvre manifestement complexe et multiforme <sup>1</sup> est documentée et rigoureuse comme l'assume cette recherche, les positions qui y sont défendues doivent reposer sur une cohérence implicite, à même de constituer une source d'inspiration féconde pour un sujet d'analyse comme les ateliers de philosophie avec des enfants. À ce titre, **l'approche et l'appareil conceptuel arendtiens constituent les éléments d'une théorie qui se veut complémentaire, et non suppléante, aux autres théories existantes dans le domaine de la PPE.**

Cependant, afin d'aller plus avant en connaissance de cause, il importe de préciser les grands choix épistémologiques auxquels il faut donner une chance, du moins le temps d'arriver aux conclusions finales de cette thèse. En plaçant Dewey et Arendt en vis-à-vis, il est possible de dire que le premier s'appuie sur le principe que la réalité peut s'expliquer et se comprendre suivant une seule et même logique scientifique, alors que la deuxième se base sur le principe qu'il existe des variations épistémologiques suivant les domaines et les conditions d'activité humaine. Ces deux convictions fondatrices, ayant le statut de postulats indémontrables, ont leurs avantages et leurs inconvénients respectifs. Il s'agit de déterminer si ces paradigmes peuvent coexister malgré leur antinomie fondamentale.

---

<sup>1</sup> Ont été identifiés cinq grands types de discours arendtiens : 1. plutôt philosophiques (*Les origines du totalitarisme*, *Condition de l'homme moderne* et *La vie de l'esprit*), 2. plutôt journalistiques, dans la sphère publique (« Little Rock », *Eichmann à Jérusalem*, etc.), 3. plutôt journalistiques, dans la sphère privée (*Journal de pensée*), 4. plutôt poétiques (*Heureux celui qui n'a pas de patrie*) et 5. plutôt académiques (*Juger*, *Qu'est-ce que la politique ?*, etc.).

### 3.3. John Dewey et Hannah Arendt : des paradigmes incompatibles ?

Je pars du constat, étayé dans le deuxième chapitre, que coexistent au moins deux paradigmes épistémologiques et ontologiques dans les différents courants de la PPE relativement à ce que signifie être humain : ceux d'Arendt et Dewey. Cette section vise à comparer ces deux paradigmes, malgré de réelles lacunes dans ma connaissance de l'œuvre de Dewey. Par conséquent, il s'agit seulement de proposer quelques grands repères et d'ouvrir des pistes.

S'il fallait faire usage de catégories abstraites, par souci de définition, le paradigme du pragmatisme deweyen se fonde sur **une conception plutôt immanente de la dignité des êtres humains** « créateurs d'eux-mêmes » (Cometti, 1992, p. 168) et de la société. Les êtres humains induisent, de la sorte, leur système de croyances et de significations à partir de leurs expériences individuelles et collectives. Il n'y a pas de dichotomie entre la nature et la culture, mais plutôt une **organicité de la vie humaine** en train de se vivre, suivant un contexte sociohistorique particulier, consciente de ses « possibilités réelles de transformation » (Berns et al., 2010, p. 262). Alors que le paradigme arendtien d'une anthropologie politique se fonde sur **une conception plutôt transcendante de la dignité des êtres humains**, déterminés par une donnée sensible irréductible à toute forme d'abstraction de la pensée, suivant la conviction que la pluralité humaine conditionne **l'ouverture d'un monde commun « à l'extérieur de l'homme »** (Arendt, 2014, p. 170). Par conséquent, l'être humain au singulier ne peut être conçu comme créateur de lui-même et du monde – bien qu'il en soit le co-acteur<sup>1</sup> –, parce que cela impliquerait de situer le point de vue qui lui sert de pierre angulaire de ses opinions en dehors du monde – à l'intérieur de lui-même –, l'illusionnant et faussant de la sorte son jugement sur ce qu'il lui est permis de faire, croyant dès lors « secrètement que tout est possible » (Arendt, 2002b, p. 872).

En proposant d'unifier la pensée – de réunifier « ce qui relève du champ des propositions scientifiques et ce qui regarde les valeurs » (Frelat-Kahn, 2013, p. 8) –, l'inspirant penseur de terrain que fut John Dewey ouvre un champ de recherche permettant de poursuivre efficacement des objectifs donnés, tout en bénéficiant d'une **grande puissance d'action**, alors que tous les efforts sont orientés dans une direction. La signification donnée à la philosophie,

---

<sup>1</sup> Cette condition humaine de retrait du monde, tout en y appartenant, est un paradoxe sur lequel je reviendrai ultérieurement.

comprise comme une formation à **un mode de vie démocratique**, permet de cibler un seul et unique objectif, sans se disperser : celui d'éduquer et de se former à une vie bonne. Ce courant de pensée, qui fait « l'apothéose du futur » (Frelat-Kahn, 2013, p. 186), est « anti-essentialiste et anti-métaphysique » (Frelat-Kahn, 2013, p. 185). Dans cette optique, « l'enquête emporte d'un même élan la connaissance et la politique » (Frelat-Kahn, 2013, p. 8). Cela permet de développer une philosophie de l'éducation qui cible des rapports sociaux entrant en résonance avec la démocratie, dès lors renforcés par **une culture sécularisée** (Frelat-Kahn, 2013, p. 16).

Cela dit, le paradigme pragmatiste (ou instrumentaliste, préfère dire parfois Dewey (Frelat-Kahn, 2013, p. 10)) tend à glisser vers **le déni, voire l'exclusion, d'une partie des expériences humaines**, dès lors que celles-ci ne revêtent aucun sens à l'intérieur du modèle d'intelligibilité en question <sup>1</sup>, qui vise pourtant la (re)construction de sens dans une unité fonctionnelle et harmonieuse <sup>2</sup>. Cela paraît contradictoire lorsque l'intention explicite est d'expérimenter les connaissances à partir des problèmes qui apparaissent et se posent, tels quels, dans nos vies, et de déterminer la valeur d'une proposition discursive par ses conséquences produites de manière opérationnelle, suivant le problème spécifique en question (Frelat-Kahn, 2013, p. 12).

Suivant ce modèle théorique qui rassemble une communauté de penseurs dits pragmatistes (par facilité de langage, puisqu'ils ont chacun leurs spécificités), la conception du **pluralisme** – qui prend sa source aux États-Unis d'Amérique (Cambridge, puis Chicago) à la fin du XIX<sup>e</sup> et au début du XX<sup>e</sup> siècle – renvoie à **la préservation des différences et des libertés individuelles** (davantage que leur revendication) contre la tendance à l'uniformisation et à l'homogénéisation de la société américaine, face aux vagues d'immigration et au « développement scientifique, technique et économique » (Frelat-Kahn, 2013, p. 180).

Une difficulté apparaît lorsque la visée de l'égalité économique, culturelle et politique de certains théoriciens et praticiens issus de ce courant – fidèles au projet américain de « supprimer la pauvreté et l'oppression » (Arendt, 2018, p. 226) – se déconnecte des réalités

---

<sup>1</sup> La plus évidente : l'expérience limite d'une *gnose*, d'une forme de connaissance acquise par la contemplation et la spéculation (Frelat-Kahn, 2013, p. 187) suivant un modèle d'intelligibilité non kantien, puisqu'il s'agirait d'une *expérience* de la raison. Paradoxalement, ce type d'expérience ne semble pas avoir de sens pour le pragmatisme, alors qu'il fait de la « raison une intelligence expérimentale » (Frelat-Kahn, 2013, p. 191). Pour être bien argumenté, ce point demanderait toutefois d'approfondir les relations possibles entre le pragmatisme et les spiritualités. Or, cela dépasse mes compétences et m'éloigne de mon propos.

<sup>2</sup> S'inscrivant dans ce type de modèle dans le cadre de la PPE, les propos de Laurendeau illustrent bien ce projet : « La philosophie a pour objectif de créer une rencontre, un équilibre, une harmonie entre les différents aspects de notre vie ; il faut que nous puissions traduire nos expériences sur des plans à la fois logique, éthique, épistémologique, social et politique » (Laurendeau, 1996, p. 71-72). Avec Arendt, se pose la question de savoir si toutes nos expériences sont traduisibles. Si non, pourquoi ? Si oui, comment ? À ce sujet, voir les recherches effectuées par Marie Luise Knott à partir de l'œuvre d'Arendt (Knott, 2018, p. 44-73).

socioculturelles données. Cela complique la mise en place de la méthode de l'enquête, qui se veut productrice de connaissances et de conditions d'existence, en vue d'« un avenir meilleur, plus libre » (Dewey, 2003, p. 102). **Le « self made man » américain fondé sur la conviction qu'il est possible d'abolir la pauvreté ne peut simplement se fonder sur le rejet des déterminismes sociaux** (entre les riches et les pauvres, les noirs et les blancs, les plus doués et les moins doués, les adultes et les enfants, *etc.* (Arendt, 2018, p. 232)), au risque de devenir une utopie illusoire reproductrice d'injustices. La déconstruction générée par ce déni théorique des différences sociales, bien qu'honorable, laisserait en réalité le champ libre à l'individualisme égocentrique et à la concurrence déloyale au sein d'une soi-disant méritocratie, éloignée de toute égalité de fait dans le monde. Il n'est en effet pas possible de déconstruire les rapports de domination sans partir du donné. Le modèle pragmatiste en lui-même n'est pas à l'abri du dogmatisme.

Concernant cette difficulté à transformer ce qui est, quand cela ne correspond pas à ce qui devrait être, Dewey propose d'assumer le paradoxe entre le respect des libertés individuelles et la prise en compte des rôles sociaux à l'aide de **la métaphore de l'orchestre** : « La société est tel un orchestre où chacun joue sa partition, mais il est indispensable, pour qu'il y ait exécution musicale, qu'un chef d'orchestre puisse réguler le jeu de chacun » (Frelat-Kahn, 2013, p. 184). Cela **permet de ne plus concevoir le monde sur base d'un schéma dualiste idéal/moral, pensée/action, science/application, théorie/pratique, croire/savoir, individu/social, etc., qui représente, selon Dewey, un véritable fardeau pour l'humanité** (Frelat-Kahn, 2013, p. 187). « L'essentiel tient à la communication et à son maintien pour décider des différends et des accords » (Frelat-Kahn, 2013, p. 188) ; autrement dit, avec Rorty cette fois-ci, à « ce que nous devons aux autres hommes et à notre conversation avec eux » (Rorty, 1993, p. 308). Le projet de ce méliorisme est ambitieux et enthousiasmant. Il est tout à fait cohérent et pertinent que la PPE soit comprise comme l'un des moyens mis en œuvre pour en atteindre les objectifs. C'est ce que feront d'ailleurs Lipman et Sharp, héritiers de Dewey <sup>1</sup>.

En proposant de distinguer artificiellement les sphères d'activité humaine et en leur assignant des modalités de pensée spécifiques en fonction de leur nature ontologique phénoménale, Arendt cherche à tracer les contours des expériences authentiquement humaines, sans atténuer **la complexité inhérente à l'interaction d'une pluralité d'acteurs**. Elle fait ainsi

---

<sup>1</sup> John Dewey appartient à la génération juste avant la leur, répartie sur une même zone géographique autour de Chicago. À ma connaissance (très limitée sur ce sujet), Lipman et Sharp n'ont pas rencontré Dewey personnellement.

le pari de l'exercice d'une modalité de la pensée politique qui soit à même de **généraliser, mais sans perdre les particularités des phénomènes vécus et perçus**. Il est possible, en ce sens, de rapprocher les théories d'Hannah Arendt de celles d'Edgar Morin (Vegleris Frère, 2021), mais également, en y regardant de plus près, à celles de Bruno Latour (Seguin, 2018) <sup>1</sup> (Peñamarín, 2005, p. 1).

Cela dit, le paradigme d'Arendt tend à glisser vers **une forme d'essentialisme** (Ricoeur, 2005, p. 9), **de naturalisme** (Butler, 2007, p. 4), **d'universalisme du *bios politikos*** (Schutz, 2001, p. 328-330) ou encore **de *statu quo* en éducation** s'apparentant dans les faits à une forme d'élitisme (Arendt, 2018, p. 246). Par ailleurs, Arendt néglige la dimension politique des aspirations humaines relatives au sentiment de bien-être individuel et de bonheur privé. Celui-ci provient généralement de l'expérience de l'union des dualités, entre lesquelles se glisse la souffrance humaine. Arendt est consciente de ces aspirations, mais elle les exclut radicalement du domaine public et politique. Suivant sa conception de la condition humaine, il importe de **distinguer le travail, l'œuvre et l'action** <sup>2</sup> comme autant « de strates qui se superposent, de plans d'existence qui peuvent cohabiter dans la mesure où chacun vient s'inscrire dans celui qui le précède » (Widmaier, 2014, p. 12). Ce modèle, comme toute matrice d'intelligibilité, a des limites. Remi Peeters écrit au sujet de l'œuvre arendtienne :

Nous pouvons et devons certes rappeler contre le caractère tranché de certaines de ses distinctions qu'il y a aussi de l'action dans la sphère de la production, qu'il y a et qu'il y aura toujours de la violence et de la sophistique dans la sphère du pouvoir, celui-ci fût-il organisé selon l'idéal arendtien de la hiérarchie des Conseils, que la dimension de la vie ne peut se réduire à l'autre de la culture politique, qu'elle est, avec le phénomène de la natalité, qu'Arendt elle-même met au centre de sa pensée politique, le lieu où s'origine l'ouverture au politique ; nous pouvons constater l'absence d'une réflexion sur le statut positif du formalisme juridique et des procédures institutionnelles ; et certainement aussi l'insensibilité à la dimension symbolique de l'institution politique de la société (Peeters, 1992, p. 7).

---

<sup>1</sup> Après avoir mis en évidence les oppositions entre les deux auteurs, Eve Seguin conclut à une accointance manifeste entre Arendt et Latour à propos de leur conception du monde humain : « les mondes communs des deux auteurs émergent au point de rencontre entre la matérialité et l'espace public. Le matériel, le non-humain, l'artificiel, le fabriqué, est le matériau par excellence de la politique. En étant discuté, jugé, négocié, soigné, il donne naissance au monde commun qui fournit aux humains un cadre de vie » (Seguin, 2018, p. 24).

<sup>2</sup> « La triade travail/œuvre/action peut faire l'objet d'une *lecture spatiale* : dans le travail, l'homme participe à la nature et plus précisément à la vie ; dans l'œuvre, il habite le monde ; dans l'action, il vient se situer dans l'espace entre les hommes. {...} Mais pour l'homme, ces trois conditions relèvent du même donné, elles n'appartiennent à aucun ordre, ni logique, ni chronologique. On peut faire de cette même triade une *lecture temporelle fixe* : le temps du travail est celui de la vie biologique, le temps cyclique du processus, animé par la croissance spontanée, le métabolisme et la corruption, et le travail vient nourrir ce processus même auquel il correspond. Le temps de l'œuvre, dans le monde, est la durée, qui excède la ligne dessinée par les existences individuelles. Le temps de l'action, au sein de l'espace de la pluralité, est l'évanescence. {...} » (Widmaier, 2014, p. 12)

Ces limites constitutives peuvent s'expliquer du fait que, fortement marquée par le nazisme, Arendt est méfiante vis-à-vis des doctrines politiques qui visent une transformation sociale des individus via la science expérimentale en vue d'un perfectionnement individuel et d'un progrès collectif dès lors qu'il « désigne plus qu'un changement de circonstances et une amélioration du monde » (Arendt, 2017b, p. 119). Héritière d'un certain Kant, elle va jusqu'à affirmer qu'il « est contraire à la dignité humaine de croire au progrès » (Arendt, 2017b, p. 119). En cela, **Arendt maintient fermement séparées les activités humaines relatives à l'évaluation de ce qui peut être bénéfique et fonctionnel pour notre évolution et notre survie (ou leur faire obstacle) et les activités qui relèvent d'une quête de signification de nos destinées** (Storme & Vlieghe, 2011a, p. 15). Pour Arendt, nos actions ne peuvent être comprises et devenir significatives qu'au sein d'un monde humain donné, dont le sens n'est pas d'être bénéfique, utile et fonctionnel pour nos besoins individuels relatifs à la vie organique (qu'elle soit physique, chimique, nerveuse, neuronale, émotionnelle, *etc.*). L'enjeu est plutôt d'assurer le sol d'un espace commun d'apparition d'individus égaux et différents, initiateurs de nouveaux commencements. Ici, en aristotélicienne, elle vise l'espace qui se situe entre nous, les êtres humains, lorsque les besoins matériels ont pu être comblés et qu'il est dès lors possible de s'en distancier, comme Arendt l'explicite dans un texte intitulé *La liberté d'être libre* (Arendt, 2019). Cela présuppose de **faire confiance au sens commun lorsqu'il juge de ce qui est « donné »**. Pour théoriser le domaine politique, il importe de ne pas chercher à identifier des structures sous-jacentes invisibles, qui se cacheraient derrière les phénomènes (perçus comme relevant du donné), comme si un deuxième monde plus véritable et authentique se trouvait derrière. Mais ce postulat vaut aussi pour la recherche de vérités et de connaissances, car **c'est seulement sur base de cette donnée qu'il est possible de douter**, soutient Arendt. Si nous doutons de l'existence des phénomènes donnés, à cause de la réfutation du bien-fondé des systèmes métaphysiques (les théories fondées sur le postulat de mondes duels, brièvement évoquées), alors nous perdons tout ancrage pour la pensée ; autrement dit, un sol qui donne à croire qu'il existe du commun entre les êtres humains et que cela a du sens de communiquer. Ainsi, nous perdons **l'accord mondain fondamental autour d'un même objet, permettant de l'interroger et de dialoguer ensemble à son sujet**.

Dans cette optique, croire au **progrès de la science** comme une lame de fond de l'histoire humaine, même si elle est fondée sur l'assurance de l'existence de la raison humaine, c'est se bercer de la douce illusion que « rien ne peut intervenir que les conséquences « nécessaires » de tout ce qui nous est connu ». Il peut être tentant d'adopter un modèle de ce

genre. « N'est-il pas infiniment rassurant de savoir, selon l'expression d'Hegel, que "rien ne peut se produire que ce qui existait déjà" ? » (Arendt, 1972a, p. 131). C'est pourquoi Arendt rejette les objectifs et les méthodes de la psychologie moderne <sup>1</sup>, fondée sur le caractère fonctionnel des activités scientifiques expérimentales (Arendt, 2014, p. 299) ; car cela revient, selon elle, à confondre différents registres de pensée et d'activité (comme celui des vérités de raison et celui des vérités de fait (Arendt, 2018, p. 294)). En ce sens, **elle n'est pas à l'aise avec l'idéal de progrès qui préconise « d'utiliser la science de telle manière qu'elle modifie les dispositions habituelles de l'imagination et du sentiment, {même si c'est} pour éviter qu'il ne soit que le simple prolongement de nos bras et de nos jambes »** (Dewey, 2022, p. 312). Elle identifie ce problème aussi dans les écrits kantien, où l'« on rencontre cette contradiction : le progrès à l'infini est la loi de l'espèce humaine ; en même temps, la dignité de l'homme exige qu'il (chaque être singulier parmi nous) soit vu dans sa particularité et perçu, en tant que tel, comme le miroir du genre humain en général – mais en dehors de toute comparaison et indépendamment du temps » (Arendt, 2017b, p. 118-119). Arendt s'efforcera de ne pas éluder cette aporie lors de ses prises de position en philosophie morale.

Comme le relève Carole Widmaier dans une interview avec Géraldine Mosna-Savoie, il y a chez Arendt **une « horreur de l'un »** (Widmaier, 2022), à quelque niveau que ce soit (existentielle, gnoséologique, *etc.*). Par conséquent, elle rejette les tentatives de télescoper les différentes modalités de pensée entre elles pour les faire correspondre à une seule logique cognitive, y compris l'analyse des conditions réelles d'expérimentations authentiques. C'est, en quelque sorte, le prix de **l'époque phénoménologique**. En ce sens, vouloir connaître et comprendre suivant un modèle unique, c'est continuer à viser « la solitude absolue de l'Un {...} qui ne connaît ni joie ni peine », la vie considérée la meilleure et « la plus divine » ; même si cette visée – qui est la découverte du *sophos* et qui remonte pour nous à Parménide – est corrélative de celle du « nous, la pensée elle-même, « reine du ciel et de la terre » » (Platon, 1941, pp. 35-36) (Arendt, 1981, p. 73) de laquelle Arendt ne peut se départir, bien qu'elle

---

<sup>1</sup> La psychologie moderne peut nous inciter « à penser que quelque chose en nous ne va pas si nous n'arrivons pas à vivre dans les conditions de vie du désert » (Arendt, 2014, p. 299). Au lieu de changer les conditions de vie dans le désert (Arendt désigne ici le monde humain), nous commençons alors à nous changer nous-mêmes. Notre vigilance s'endort et, avec elle, notre capacité à endurer, à résister, à contester, à faire la grève générale, *etc.* Notre vie intérieure devient petit à petit un désert. Les théories en psychologie moderne sont en cela particulièrement efficaces grâce à leurs métaphores (par exemple, celle de la pointe de l'iceberg pour parler de l'inconscient), « puisqu'en tant qu'agencements strictement mentaux, elles n'ont que faire de l'expérience réelle, et ne s'embarrassent pas d'exceptions à la règle ». C'est pourquoi Arendt, qui n'est témoin que des débuts de la psychologie moderne, soutient qu'il s'agit de pseudo-sciences (Arendt, 1981, p. 153). Il semble qu'elle ait manqué les travaux de Carl Rogers. Plus important, elle souligne ce faisant un danger inhérent à tout usage des métaphores : donner l'impression qu'une théorie est solide alors qu'elle ne l'est pas.



subisse la transformation ontologique heideggérienne de la *theôria* comme *praxis*, comme nous le verrons ultérieurement.

Ce paradoxe, dans l'intimité du dialogue intérieur d'Arendt et dans sa recherche de compréhension des affaires humaines, interpelle et motive le prolongement de la présente recherche, en partant du postulat, contre Paul Ricoeur (Ricoeur, 2005, p. 9) et Seyla Benhabib, que **la pensée d'Arendt n'est pas basée sur une phénoménologie fondamentale essentialiste, mais plutôt sur une paradoxologie dans la visée d'une anthropologie politique**. J'emboîte le pas, de la sorte, à Tricia Van Dyk, qui écrit que

Benhabib believes that Arendt's fondness for categories indicates a belief that everything in human life has a proper place (Benhabib, 2003, p. 123-124). Arendt certainly does make frequent categorical distinctions, but {...}, these distinctions were made for the purpose of understanding, not defining, what she was thinking about. {...} {Her} approach is better understood as analogous to parting a stand of reeds in different places in order to gain insight into what the reeds may conceal beneath them. (Van Dyk, 2006, p. 3) <sup>1</sup>

C'est pour cette raison que les disciplines de l'histoire, l'étymologie, l'étude de la philosophie antique et la littérature prennent un rôle important dans son œuvre. Comme l'observe Marie Luise Knott : « Pour avancer jusqu'au sens qui se trouve à la racine du mot, pour remplacer « ce qu'étaient devenus les mots au fil des siècles » (Reichert, 2006, p. 169-170), pour les déshabiller de leur gangue abstraite – théologique ou philosophique –, Arendt revenait à l'origine {...} » (Knott, 2018, p. 99), tout en multipliant les modalités de pensée comme méthode de compréhension.

Parler de différentes modalités de pensée, c'est se baser sur le principe que la donnée factuelle (la naturalité) et la normativité sont une seule et même chose <sup>2</sup> (comme pour Dewey), mais qu'il importe de percevoir chaque événement suivant une pluralité de perspectives pour

---

<sup>1</sup> « Benhabib pense que le goût d'Arendt pour les catégories indique qu'elle croit que chaque chose dans la vie humaine a sa place (Benhabib, 2003, p. 123-124). Arendt fait certainement de fréquentes distinctions catégorielles, mais {...}, ces distinctions ont été faites dans le but de comprendre, et non de définir, ce à quoi elle pensait. {...} Il est préférable de comprendre son approche comme s'il s'agissait de séparer un massif de roseaux en différents endroits afin de mieux comprendre ce qu'ils cachent sous eux. » (Van Dyk, 2006, p. 3)

<sup>2</sup> Cette identification de la naturalité et de la normativité ne va pas de soi chez Arendt et va certainement à contre-courant de la manière habituelle d'interpréter son œuvre. Arendt semble tracer une ligne de partage entre les deux, comme l'a montré Butler. Toutefois, il s'agit de souligner que le gain de sens chez Arendt est toujours relationnel (Arendt, 2014, p. 299, note 1). Ce faisant, la construction de sens se fait en commun, paradoxalement, à partir de ce qui nous est donné et nous différencie les uns des autres (dont, radicalement, notre corps et notre capacité à parler, notre physique en somme) et à partir d'un espace de communication qui assure l'égalité de chaque parole, en refusant d'assimiler identité et citoyenneté. Perdre l'un des éléments de l'équation fait perdre la communicabilité humaine et donc le politique. En cela, il est possible d'identifier nature et culture chez Arendt. D'autant plus, lorsqu'entre en jeu la question de la naissance, comme nous le verrons ultérieurement, entre autres avec Françoise Collin (1992, p. 45).

en comprendre la signification objective. Cette pluralité (contre Dewey) ne peut faire l'objet d'un modèle épistémologique se réduisant à une seule logique (rendant ainsi superflue la question même d'une épistémologie). **Dewey serait en cela plus kantien qu'Arendt** ; pour qui il est « impossible d'isoler complètement l'élément universel des circonstances concrètes et particulières dans lesquelles il se manifeste » (Arendt, 2018, p. 225). « Ainsi cette pensée ne se déploie pas toujours à partir des mêmes lieux, ni dans le même style » (Collin, 1992, p. 27).

Ceci revient à nuancer l'expérience de pensée rendue possible par le paradigme positiviste, qui table son efficience sur une réceptivité neutre et impartiale de tout phénomène venant à être perçu, sans présumer de quoi que ce soit, sans être influencé par une idée préconçue, un déterminisme sociohistorique, *etc.* Cela ne veut pas dire que cette ambitieuse position théorique est invalidée dans son opérativité à concevoir des définitions, mais plutôt qu'elle ne peut prétendre à l'exhaustivité lorsqu'il est question de la compréhension du sens des choses et des êtres. En ce sens, **aller à la rencontre de la pensée d'Arendt, c'est assumer que « l'agir humain est un agir d'acteur, et non pas d'auteur »** (Collin, 1992, p. 30). La multiplicité des paradigmes serait dès lors la condition d'atteinte ou de construction de significations, suivant les différents niveaux de réalité en jeu et les objectifs visés. **Même si les paradigmes existants sont antinomiques sur certains points, il est possible néanmoins de les faire coexister, dès lors qu'est chaque fois explicité le fondement à partir duquel est formulé le discours.** C'est le pari des théories de la complexité, dans lesquelles s'insère l'œuvre d'Arendt.

Finalement, on peut dire qu'entre Arendt et Dewey, les objectifs se rejoignent – comme prendre en compte les contingences, les fragilités et les particularités humaines, écarter les écueils du perfectionnisme individualiste et égocentrique, *etc.* (Arendt, 2018, p. 260) –, bien que les moyens diffèrent. Je pars donc de **l'hypothèse que ce qui est désigné en PPE dans un langage co-constructiviste et pragmatiste deweyen gagne à être complété par une reprise de l'anthropologie politique arendtienne**, du fait que les deux auteurs visent à penser et comprendre le monde sans s'en abstraire pour se donner les capacités d'agir librement – malgré les différences notables d'ancrage épistémologique et de cadrage théorique de référence.

## Premier intermède

Au vu de la problématique de recherche, le parcours des références explicites à l'œuvre d'Hannah Arendt dans le corpus de la philosophie pour enfants (PPE) a permis de montrer, premièrement, que **l'hypothèse d'une théorie arendtienne de la PPE manquait apparemment de justesse, en termes de précision et d'exactitude**. En se basant sur les données quantitatives – qui montrent qu'environ 31% des quatre-vingts textes du sous-corpus de la PPE citant Arendt entrent en réalité en dissonance avec l'œuvre –, il apparaît qu'une part relativement significative, bien que minoritaire, des rapprochements existant entre l'œuvre et la PPE sont infondés. Il est en effet manifeste qu'**une partie des conceptions relatives à l'éducation, à la philosophie et à la politique n'entrent pas en conformité de part et d'autre**. Il s'agit donc de conclure, à ce niveau, que l'œuvre d'Arendt ne peut pas être prise dans son ensemble pour assurer la justesse de la construction d'un fondement théorique arendtien de la PPE. Cela signifie néanmoins qu'**une partie de l'œuvre reste convocable**, comme en attestent les textes qui entrent en résonance avec elle (environ 69% du corpus).

Deuxièmement, les parties de l'œuvre d'Arendt qui sont convoquées autour de certaines thématiques de la PPE et qui génèrent une résonance constituent **une forte cohérence**. Les textes issus de la PPE qui rejettent explicitement une partie ou l'entièreté de l'œuvre arendtienne ne parviennent effectivement pas à atténuer cette solidité. Les erreurs de jugement et les limites de l'œuvre d'Arendt ont été analysées minutieusement, de sorte qu'il en ressort **une perplexité, plutôt qu'une prise de position claire et tranchée**. C'est à ce stade que **se confirme la piste d'une paradoxologie** à prendre en considération pour la suite de la recherche.

Troisièmement, concevant l'objectivité au sens arendtien (c'est-à-dire comme la multiplication de points de vue individuel sur un objet commun, qui se confrontent les uns aux autres), les résultats quantitatifs montrent que neuf textes du sous-corpus – soit **environ 11,25% des auteurs**<sup>1</sup> – **contestent explicitement l'intérêt (partiel ou total) de théoriser la PPE avec Arendt**. Cela dit, leur relation à Arendt, bien que dissonante, révèle la **force de problématisation** de son œuvre et, par conséquent, l'intérêt de la lire en vue de préciser leur propre positionnement, tout en se distanciant d'elle.

Quatrièmement, relativement au critère de simplicité, force est de constater qu'il est **plutôt compliqué de donner des fondements arendtiens à la PPE**. Les résultats montrent,

---

<sup>1</sup> Ce nombre est imprécis car il se rapporte à celui de textes et non d'auteurs (d'une part, plusieurs textes du corpus sont écrits par le même auteur ; d'autre part, des textes sont écrits par plusieurs auteurs). Il s'agit donc d'une approximation, qui vaut uniquement à titre indicatif. Ce paragraphe se base, en particulier, sur les textes classés dans les Type 5 (ambivalence) et 7 (opposition à Arendt).

d'une part, que l'œuvre d'Arendt elle-même ne se présente pas de manière simple ; d'autre part, que l'hétérogénéité du courant de la PPE ne se laisse pas enfermer dans une seule théorisation des enjeux, des objectifs et des moyens qui lui sont inhérents. **Il n'est donc pas facile de percevoir l'apport que peut représenter l'œuvre arendtienne dans ce contexte, encore moins son caractère indispensable.**

Cinquièmement, la recherche a révélé que l'œuvre d'Arendt forme **un terreau fécond pour cerner et problématiser les enjeux fondamentaux de la PPE**. Son caractère multiforme (philosophies, récits, exercices de pensée, *etc.*), inclassable (avant-gardiste) et foisonnant (livres, articles, conférences, *etc.*) lui donne une robustesse impressionnante, qui atteste de sa fécondité au moment de cibler des problèmes précis dans le champ de la recherche en éducation, en formation et en politique. **Le caractère en réalité non dogmatique de la majorité de ses propos donne une grande latitude de libre reprise postérieure.**

Arrivée à ce carrefour de la thèse, il s'agit de **fixer des choix** relativement à la question de savoir pourquoi et comment peut-on soutenir que la PPE gagne à être théorisée via l'œuvre d'Hannah Arendt. Certains ont déjà été posés en filigrane dans le troisième chapitre. Tout d'abord, a été fait **le choix de lire Arendt au prisme d'une paradoxologie**. Les distinctions arendtiennes ne sont pas interprétées comme des oppositions ou des contradictions, mais comme **le souci d'assumer les dimensions paradoxales de la condition humaine**. Ensuite, l'œuvre d'Arendt a été replacée dans son contexte d'après Deuxième Guerre mondiale, comme le fond à partir duquel elle devrait être comprise et interprétée. De la sorte, cette œuvre se conçoit dans **la visée d'une anthropologie politique, qui n'élude pas l'effondrement épistémique que représente l'événement historique des totalitarismes russe et allemand**. Le constat arendtien de l'inadéquation des catégories métaphysiques et morales d'avant la guerre, pour juger de ce qui s'est passé, doit être considéré comme le point de départ à partir duquel comprendre le sens de cette œuvre. Il va sans dire qu'**il est absurde de vouloir y puiser des indications d'ordre pédagogique**. Enfin, une forme de perspectivisme a été proposée, qui part du postulat que des paradigmes épistémologiques antinomiques (deweyen et arendtien) peuvent coexister et, même davantage, qu'ils gagnent à être développés en parallèle. À cela, comme a pu en attester une lecture du sommaire, s'ajoutent la figure arendtienne de **philosophe de terrain** et la piste d'un approfondissement des **métaphores arendtiennes**, en particulier celle des **oasis**.

## **PARTIE 2 – Pourquoi et comment lire Hannah Arendt en** **vue de mieux comprendre les pratiques de la philosophie** **dès l'enfance ?**

La question qui titre cette deuxième partie de la thèse sera traitée en trois temps. Premièrement, il s'agira de montrer en quoi Hannah Arendt est une **penseuse de terrain** et comment cette approche représente une source d'inspiration pour réfléchir à ce que signifie penser en atelier de philosophie. Cela fera l'objet du quatrième chapitre. Deuxièmement, il est apparu dans la première partie de la thèse que l'œuvre arendtienne est souvent citée en PPE pour sa **force de problématisation**. Le cinquième chapitre liste donc une série de problèmes théoriques et pratiques du courant éducatif en question, en partant de l'intuition qu'ils gagnent à être abordés dans **la perspective d'une paradoxologie arendtienne**. Troisièmement, dans un mouvement inverse, il s'agira de **puiser des ressources théoriques et normatives dans l'œuvre d'Arendt**, en partant de l'hypothèse qu'elles peuvent innover les ambitions philosophiques et politiques de la PPE. Ce sixième et dernier chapitre de cette partie de la thèse sera constitué d'une amorce relative à la puissance de **la faculté d'imaginer**, avant de se centrer sur **la métaphore du désert et des oasis** conçue comme une porte d'entrée dans l'œuvre arendtienne.

## **Chapitre 4 – Hannah Arendt, philosophe de terrain**

Hannah Arendt rejoint la figure – incertaine et indéfinie – de philosophe de terrain que dessine Christiane Vollaire (Vollaire, 2017). Ce fait, plutôt rare chez les philosophes de son époque, renforce l'hypothèse de la pertinence d'un éclairage théorique de la philosophie pour enfants (PPE) au départ de cette œuvre. En effet, la manière dont Arendt s'est risquée à penser à partir du terrain pour prendre position inspire la **vigilance** et l'**humilité**, mais aussi la **lucidité** et le **courage**, indispensables à la communication de discours liés aux implications mutuelles de la théorie et de la pratique, en cessant de les séparer l'une de l'autre.

### **4.1. Aller sur le terrain en philosophie**

Que signifie l'expression « philosophie de terrain » ? Dans la présentation de la collection « Philosophie de terrain » des Éditions universitaires de Dijon, Jean-Philippe Pierron écrit que cette expression désigne tout d'abord le fait d'avoir « **un esprit libre et disponible, sensible à la révolution intérieure qu'engendre l'événement du terrain** » et que « **penser est et demeure une fête** » (Benetreau et al., 2023, p. 3). C'est dans ce sillage que s'insèrent les analyses conceptuelles qui suivent. En effet, les moyens et les objectifs d'un rapprochement de l'œuvre d'Hannah Arendt et des pratiques de la PPE peuvent se comprendre à la lumière de l'expression « philosophie de terrain » – qui est à l'origine d'une réappropriation, par la philosophie, des méthodologies d'enquêtes qualitatives issues des sciences humaines et sociales. Le terrain en philosophie désigne **une façon de philosopher qui n'a pas lieu seulement dans le cadre des facultés universitaires et de leur bibliothèque** (Benetreau et al., 2023, p. 8). La dimension empirique de cette manière de philosopher excède les cours, les séminaires, la lecture et l'écriture de textes philosophiques. La manière de mener l'enquête philosophique diverge partiellement en ce que les expériences et les connaissances se constituent aussi à partir du dehors de l'institution de l'université.

Une difficulté concerne les rapports qu'entretiennent la philosophie et les sciences humaines et sociales, que les intellectuels du XX<sup>e</sup> siècle se sont pour la plupart efforcés de part et d'autre de distinguer (Benetreau et al., 2023, p. 24). Cette problématique ouvre sur des questions d'ordre méthodologique : **les « outils » (par exemple, l'observation participante) peuvent-ils se transmettre d'une discipline à l'autre sans perdre la spécificité épistémologique de la discipline qui emprunte l'outil ?** Les variations d'usage d'un « outil » suffisent-elles à préserver la nature et le statut des expériences propres à la discipline, en l'occurrence celles de la philosophie ?

Pour Jean-Philippe Pierron, ceci ne constitue en réalité pas un véritable problème. Il suffit, dit-il, de prendre un peu de recul du point de vue historique pour se rappeler que **Platon, Descartes, Leibniz, et Kant – pour ne citer que quelques exemples – « ont dialogué avec une science et des terrains »** (Benetreau et al., 2023, p. 21). Comme le souligne Baptiste Morizot, on parlera cependant moins d'« un terrain » au sens sociologique du terme, que de « faire du terrain », d'« aller sur le terrain » (Benetreau et al., 2023, p. 24).

Ce type d'approche de la spécificité des raisons d'être et des visées d'une discipline rejoint celle de Pierre Paillé, qui centre la discussion épistémologique sur la faculté de notre esprit à analyser de manière qualitative, lorsqu'une personne cherche à se « relier au monde et à autrui par les divers moyens que lui offrent ses sens, son intelligence et sa conscience » (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 37). Certes, le chercheur s'entourera de précaution et de rigueur en se constituant un cadre méthodologique explicite et approprié à son objet d'analyse, ce qui ne sera pas effectué spontanément dans la vie de tous les jours. Il reste que nous nous basons sur les mêmes **facultés de l'esprit**. La question n'est donc plus de savoir s'il est pertinent d'emprunter des outils provenant d'autres disciplines, mais comment choisir ses outils et en faire usage pour se fixer et atteindre ses objectifs tout en évitant « les écueils de l'enquête » pour la discipline de la philosophie, et aussi se demander – en tant que philosophe – « quel juste rapport entretenir au terrain, non seulement au moment de l'aborder et d'y travailler, mais aussi d'écrire sa recherche et de diffuser ses résultats » (Benetreau et al., 2023, p. 8).

« Aux antipodes d'une philosophie « hors sol », il {le penseur} manifeste le souci de travailler les problèmes rencontrés par les acteurs et actrices de terrain et d'ancrer ses recherches dans des situations concrètes » (Benetreau et al., 2023, p. 8-9). Les situations concrètes qui intéressent des philosophes peuvent, par exemple, porter sur les lieux liés à l'art, à la santé ou à l'éducation. Des philosophes s'aventurent également sur le terrain de l'écologie. Ce souci de penser « les problèmes rencontrés {...} dans des situations concrètes » génère des questions philosophiques auxquelles Hannah Arendt s'est, elle aussi, confrontée au moment d'élaborer une phénoménologie de l'action et qui peuvent se résumer comme suit : **comment penser la volonté, par exemple, du point de vue des acteurs et non des « penseurs de profession » ?** (Arendt, 1981, p. 283). **En quoi les problèmes concrets diffèrent-ils selon que nous adoptons la posture du penseur ou de l'acteur ?** (Arendt, 2017b, p. 87-93) L'exercice de la pensée n'étant pas l'apanage des philosophes de formation, Arendt a ainsi cherché à comprendre où nous sommes quand nous pensons et quelle est la temporalité de la pensée (Arendt, 2018, p. 23, 1981, p. 253-273). Autrement dit, dans la perspective de la philosophie de terrain, il s'agit de

chercher à **comprendre ce que signifie le « lieu du savoir philosophique »** (Benetreau et al., 2023, p. 9). Cette manière de philosopher « se laisse ainsi transformer par la rencontre avec le terrain, jusqu'à interroger ses modes d'apparition, de narration et de transmission » (Benetreau et al., 2023, p. 9). C'est peut-être l'une des raisons pour lesquelles Arendt ne tenait pas à se présenter à ses interlocuteurs en tant que « philosophe », malgré sa formation à cette discipline auprès de Karl Jaspers et Martin Heidegger. Son œuvre s'appréhende davantage sous la forme d'une série d'« expériences de pensée politique » (Arendt, 2015a, p. 25-26) que comme un système philosophique.

Cette manière de pratiquer la philosophie ne prétend pas valoir plus que la manière de philosopher dans le monde académique au sein des facultés de philosophie. Cette précision prémunit des prescriptions normatives dogmatiques de méthodes philosophiques qu'il faudrait nécessairement adopter pour pouvoir enquêter sur le terrain. Comme le préconise Canguilhem, préservons les conditions d'**une normativité mouvante significative qui se co-construit de manière contextualisée, selon les besoins rencontrés sur le terrain**. Effectivement, les modalités particulières qui permettent à la personne qui enquête d'être créative et d'interagir de manière significative avec les choses et les êtres qu'elle rencontre ne peuvent pas toujours être anticipées. Il peut apparaître des déplacements, des détournements, des retournements opérant des transformations réciproques. Ce qui relie néanmoins, en amont, les différentes enquêtes de terrain en philosophie ce sont « le goût de l'exploration de nouveaux objets comme du bricolage méthodologique, l'envie de mettre sa pensée à l'épreuve d'autres champs et d'autres interlocuteurs et interlocutrices, la recherche de manières toujours plus justes de chercher et de penser » (Benetreau et al., 2023, p. 10).



## 4.2. Le cas d'Hannah Arendt

Dans cette optique de philosophie de terrain, une partie de la présente recherche a consisté à identifier les problématiques majeures ciblées par l'autrice en rapport avec son contexte et à observer la manière qu'elle avait de formuler sa pensée et de prendre la parole. Ceci, au travers d'entretiens enregistrés, filmés et/ou transcrits (Arendt, 2007a, 2017a, p. 7-36), de passages de son *Journal de pensée* (Arendt, 2005b), ainsi que de textes n'appliquant pas à proprement parler la méthode philosophique (comme *Eichmann à Jérusalem* (Arendt, 2002b) et *Rahel Varnhagen* (Arendt, 2016)). Les résultats de ces observations de la personnalité et du caractère d'Hannah Arendt ont influencé ma manière d'interpréter son œuvre. Sans vouloir proposer ici un portrait d'elle, que d'autres ont dessiné avec brio (Young-Bruehl, 1982; Disch, 1994b; Krimstein, 2018; Muller-Colard, 2014; Knott, 2018), je me centrerai sur les observations de Christiane Vollaire relatives aux relations d'Arendt avec le terrain.

Comme le montre Vollaire, **la pensée d'Arendt s'est formée en rapport avec son expérience de l'exil**. De fait, le sentiment d'ironie qu'elle a ressenti vis-à-vis des penseurs des droits de l'Homme « inaliénables » et de la réalité des « sans-droit » internés dans des camps – les apatrides dont elle a fait partie (*cf.* le camp de Gurs dans les Pyrénées) –, a profondément marqué son œuvre (Arendt, 2002a, p. 270; Vollaire, 2017, p. 92). Les violences physique, juridique, morale, *etc.*, – comme la domination, le mensonge, le « double langage institutionnel », la persécution politique, le « conformisme social » (Vollaire, 2017, p. 95, 97, 101) – deviennent alors des thématiques centrale dans ses recherches, tout comme la thématique de **l'exclusion en dehors de l'espace public** (Vollaire, 2017, p. 94).

Dans ces conditions, il n'est plus concevable pour Arendt de philosopher « hors sol » : « La vie de paria à laquelle la condamna le nazisme pendant plusieurs années, sa propre épreuve de l'exil lui interdisait à jamais de célébrer l'*Unheimlichkeit* de quelque manière que ce soit » (Taminiaux, 1992, p. 28). La pensée est une activité de constructions et de déconstructions incessantes, mais elle ne peut avoir de sens si elle est conçue comme exil en dehors de la quotidienneté (ces propos font référence à Heidegger). Des territoires de paix entre la philosophie et le sens commun, entre penser et connaître, sont institués dans et par la parole d'Arendt. En différentes haltes, elle cherche à trouver **un nouvel *Heimat* pour la pensée, une nouvelle demeure eudémonique pour endurer l'étonnement**, pourrait-on dire (Arendt, 1974, p. 320).

De la sorte, pour comprendre, par exemple, les crimes commis par Eichmann, ainsi que son procès, elle s'efforcera de réinscrire les actes dans leur contexte d'apparition (Vollaire,

2017, p. 96). **Il ne s'agit pas d'une production journalistique, ni d'un portrait de criminel** (Vollaire, 2017, p. 96, 100-101), **mais d'une recherche prenant la condition humaine pour objet, afin de redonner consistance aux catégories philosophiques pré-nazies de justice, de droit, de crime, d'État, de liberté, de vérité, etc., tout en les transformant radicalement par la manière de les penser.** L'enjeu est de pallier le manque de validité des anciens critères de jugement. Grâce aux processus de déconstruction par la pensée, il devient envisageable de dégager momentanément les facultés de juger et de vouloir de l'embarras, tout en construisant de nouvelles bases, suffisamment solides, pour vivre dans un monde humain politisé, c'est-à-dire pluriel ; du moins, c'est ce qu'il nous est permis de viser à partir d'une lecture de l'œuvre d'Arendt. Comment banaliser le bien ? Comment le faire perdurer ? pourrait-on s'interroger, non sans une pointe d'ironie. La réponse d'Arendt est simple, mais difficile : en actualisant les facultés mentales et en se posant la *quaestio juris* (de quel droit utiliser telle ou telle notion produite par la pensée ?) (Taminiaux, 1992, p. 158).

Le terrain de la philosophie est ainsi conçu comme le « terrain d'une pensée politique » et comme la réalité dont les données sont incorporées, « au sens propre » (Vollaire, 2017, p. 100). Le résultat en est qu'**« Arendt se situe là où on ne l'attend pas, et subvertit systématiquement les représentations qu'on peut se faire du sujet qui l'occupe »** (Vollaire, 2017, p. 102). Son rapport au terrain consiste effectivement à entrer « dans la mêlée polémique du conflit politique » sans craindre les risques que comporte une attitude anticonformiste (Vollaire, 2017, p. 102).

### 4.3. Partir à l'aventure, telle « une sorte de phénoménologie »

La méthode de cette deuxième grande phase de recherche est sans doute la plus complexe des trois, étant donné que les matériaux qui en constituent la base – les textes relatifs à Hannah Arendt – ont subi trois types de traitement différents : tout d'abord lus pour eux-mêmes, ils ont ensuite été lus au prisme de leur réception en PPE, avant d'être lus pour être traduits en modèle dans le champ de la recherche en éducation et en formation (l'objet de la troisième partie de la thèse). Pour s'orienter méthodologiquement, l'œuvre d'Arendt elle-même constitue, d'une part, une précieuse ressource que je « lirai » au travers de l'interprétation qu'en propose Jacques Taminiaux ; dont est tirée l'expression qui constitue la deuxième partie du titre de cette section : « Une sorte de phénoménologie » (Taminiaux, 1992, p. 155). D'autre part, je me baserai sur l'œuvre et la pensée de Pierre Ansary dont la présence dans ma vie, durant les dernières années de la sienne, constitue un jalon important de mon itinéraire intellectuel et existentiel.

Partant du principe que le « mode d'apparaître des affaires humaines » n'est pas inférieur au « mode d'apparaître des objets de la *theôria* » et que « la pluralité est la loi du monde » (Taminiaux, 1992, p. 155) (Arendt, 1981, p. 38), la démarche de recherche adoptée ici peut se caractériser comme une aventure phénoménologique. S'attachant aux phénomènes, il s'agit de montrer et de manifester les « expériences authentiques » de la vie de l'esprit et de l'action humaine (Arendt, 1981, p. 253-259) et, dans le même geste, de démanteler les catégories et les arguments spécieux de la métaphysique. Le *préalable* de cette manifestation des expériences humaines est la disparition de la triade « religion-autorité-tradition » (Taminiaux, 1992, p. 156-157). « **Notre héritage n'est précédé d'aucun testament** » (Char, 2007, p. 25; Arendt, 2018, p. 11), écrit René Char pendant la guerre (1942-1944). En tant qu'êtres humains, nous sommes désormais libres d'en donner le mode d'emploi, d'écoute, de regard. Ce qui m'apparaît, qu'il s'agisse ou non d'un enrobage métaphysique, historique, poétique, *etc.*, constitue les indices à interpréter pour comprendre ce que signifie penser et agir en tant qu'être humain. « Démanteler les arguments spécieux de la métaphysique, envisagés à la fois comme masques et révélateurs de l'activité de pensée, c'est donc situer cette activité par rapport à l'action et à son monde » (Taminiaux, 1992, p. 157).

De cette manière, cheminer dans la pensée consiste à **distinguer les arguments causés par le dogme et l'arbitraire, à la dérobade du monde des apparences** (en allant dans le « ciel des idées » croyant pouvoir révéler, dans le domaine de l'action dans le monde, *la vérité, le*

fond, *la cause, l'être...* (Taminiaux, 1992, p. 161)), **des arguments causés par notre « condition paradoxale d'être qui, bien que faisant partie du monde des phénomènes, possède une faculté, le pouvoir de penser, qui permet à l'esprit de prendre ses distances à l'égard du monde sans pouvoir en sortir ou le transcender »** (45 ; 62) » (Taminiaux, 1992, p. 159). Croyant se retirer du monde des apparences, Arendt montre ainsi que la pensée tend à expérimenter une rupture avec son appartenance au monde, mais sans y parvenir. Son œuvre de phénoménologue de la pensée consiste donc à déconstruire les catégories métaphysiques en exhibant *des figures de ce paradoxe* (Taminiaux, 1992, p. 159).

Considérant que l'être des choses et des vivants coïncide avec leur apparaître mondain et ne peut être perçu et conçu qu'à travers la pluralité des penseurs et non la singularité d'un seul penseur, **les êtres pensants ne se conçoivent plus suivant la catégorie modale de l'« être au monde », mais suivant celle de l'« être du monde », perçus et percevants** (Taminiaux, 1992, p. 161). De la sorte, suivant « une pluralité de perspectives », **l'apparaître manifeste et dissimulé** (Taminiaux, 1992, p. 161). Se dessine ici l'influence merleau-pontyenne sur Arendt. Et au lieu de s'attrister de ce que la vérité n'est plus notre objet de pensée, comme le fait encore Kant, Arendt, tout comme Lessing, s'en réjouit (Arendt, 1974, p. 37).

Le « monde vrai », tout comme « notre identité personnelle, notre individuation » (Taminiaux, 1992, p. 161-162), se trouve filé dans le monde des apparences qui ne cesse de se renouveler. Le monde « intérieur » de la psyché<sup>1</sup> n'est donc pas moins sujet à l'illusion que le monde « extérieur » (contrairement à ce que pensait Heidegger). L'illusion charrie avec elle la réalité. Par conséquent, il n'est plus de raison valable de nier la possibilité d'accéder à l'authenticité dans le domaine des paroles et des actes, en relation avec les autres (Taminiaux, 1992, p. 162-163). Paradoxalement

le fond phénoménal pertinent du solipsisme est qu'on ne peut penser sans se distraire du monde commun dont la pluralité est la loi. Lorsque quelqu'un pense, en un sens il n'est plus parmi les autres, il est seul au monde. Mais ce retrait continue de présupposer ce dont il se retire, l'appartenance à l'apparaître. Et c'est cette appartenance que recouvrent les différentes formules du solipsisme (Taminiaux, 1992, p. 163).

Arendt fait feu de tout bois. Si le sens commun est dès lors revalorisé, il ne s'agit pas pour autant de s'y limiter : cela rendrait inaccessibles des objets de pensée étrangers à une communauté donnée et cela réduirait la pensée à la connaissance, alors que la première vise le

---

<sup>1</sup> En héritière ici d'Aristote, Arendt distingue « une *psychè* étroitement associée au corps et dont les expressions ne sont ni métaphoriques ni individuées, et un *noûs* qui n'est nullement l'autre côté du corps et dont l'activité requiert les métaphores du discours » (Taminiaux, 1992, p. 162).

sens et non la vérité, que vise la deuxième (Taminiaux, 1992, p. 164-165). La science est ainsi comprise par Arendt comme « une version affinée du sens commun (58-59 ; 76) » (Taminiaux, 1992, p. 165). Dans la perspective de laquelle, la pensée peut paraître plutôt futile et inutile. En effet, étant à la recherche de signification, elle pose des questions « sans attente d’une réponse » (Taminiaux, 1992, p. 166). Il ne s’agit pas de nier ce paradoxe, mais de l’assumer pour ouvrir **une voie de transmission du goût de s’exercer à questionner et à penser** malgré son apparente futilité ; et ce entre autres pratiques relatives aux différentes conditions humaines.

Enfin<sup>1</sup>, s’aventurer avec Arendt dans le champ des pratiques de la philosophie avec les enfants, c’est actionner des « coups de projeo philosophiques » sur la PPE à la manière de Pierre Ansay (Ansay, 2018, pp. 15-16). Inspiré par Deleuze, il procède en organisant **trois plateaux posés sur la même surface**. Les plateaux représentent ici l’accompagnement d’enfants à l’exercice de la pensée à l’école primaire dans le cadre d’ateliers, bénéficiant d’un large corpus théorique qui commence à se constituer dès la fin des années 1950 aux États-Unis ; l’œuvre d’Hannah Arendt comme texte philosophique rythmé de poèmes, de paraboles, de métaphores qui entre en résonance avec la PPE comme ce qui révèle le « monde en le rencontrant » (Ansay, 2018, p. 15) – à lire et à lier en faisant preuve de méthode et de prudence intellectuelle – ; et, enfin, l’observation directe et indirecte<sup>2</sup> d’ateliers animés par trois personnes différentes, interprétés suivant ma propre subjectivité teintée de la lecture de l’œuvre d’Arendt et d’une expérience de terrain de sept années en PPE. Suivant cette triple perspective, il ne s’agit pas de « prendre en compte l’abstrait, mais {de} plonger dans le concret avec quelque petit manuel de philosophie *dans les poches, sous la main*, comme insistaient Spinoza et Épictète » (Ansay, 2018, p. 16). Il s’agit de répondre à l’invitation d’apprivoiser les grandes difficultés qui peuvent apparaître dans la vie « avec constance et humour » (Ansay, 2018, p. 15).

---

<sup>1</sup> Ce paragraphe reprend un extrait d’article, légèrement remanié, paru dans les Cahiers du CERFEE n°73 (Pierquin-Rifflet, 2024).

<sup>2</sup> L’observation directe renvoie à l’observation des ateliers de philosophie. L’observation indirecte renvoie aux entretiens menés avec les personnes engagées dans le projet (enfants, animatrices et enseignants).

## Chapitre 5 – La perspective d’une paradoxologie

L’analyse détaillée des textes du corpus de base a montré l’efficience avec laquelle l’œuvre d’Arendt rend manifeste les paradoxes de la philosophie pour enfant (PPE) – au départ des paradoxes de la condition humaine qu’elle s’attache elle-même à comprendre. Il s’agit d’autant d’énigmes et de mystères nous étant adressés, dans le champ de l’éducation et de la formation, lorsqu’il s’agit d’examiner les idées et les valeurs, de juger du passé, d’aligner la volonté sur ce qui est jugé bon, *etc.* À ce stade de la recherche, il est ainsi devenu manifeste que la lecture de l’œuvre arendtienne peut nous aider à mieux comprendre ces paradoxes, ainsi que les difficultés à animer des ateliers de philosophie qui en découlent. Ceci, sans prétendre pouvoir jamais poser un jugement définitif quant à la valeur de la PPE, vu la diversité des approches théoriques et pratiques.

Partant du constat qu’Arendt offre des arguments, dans le champ de la recherche en éducation et en formation, autant aux conservateurs qu’au progressistes, il serait mal avisé de vouloir faire dire à Arendt qu’il est bon ou non de pratiquer la philosophie avec les enfants telle qu’elle existe aujourd’hui. Cette précaution permet également de mesurer à quel point Arendt fut sans doute incomprise par une majorité des intellectuels et des responsables politiques, qu’il s’agisse de ses contemporains ou de ses successeurs <sup>1</sup>. **Assumant la difficulté d’accès à son œuvre, il ne s’agit donc pas de dire qu’elle est parcourue de contradictions internes et d’inconsistances, mais plutôt qu’il faille prendre au sérieux la paradoxologie arendtienne** – comme le propose Étienne Tassin (Tassin, 2018, p. 172).

Cette méthode herméneutique semble propice à la recherche de modalités de pensée spécifiques à la compréhension des tensions qui traversent la condition humaine – en particulier dans le contexte de l’éducation et de la formation – quand les catégories traditionnelles se révèlent inopérantes. Au lieu de se laisser abattre par l’épuisement, l’errance, l’ennui, voire l’asphyxie du système éducatif, l’œuvre d’Arendt pourrait bien redonner un coup de fouet bienvenu pour renouveler la compréhension des obstacles et des difficultés en éducation et en formation.

---

<sup>1</sup> Concernant l’une de ses réfutatrices les plus pertinentes et attentionnées, Sophie Bessis – qui reproche à Arendt son européocentrisme –, il est ainsi frappant de lire, dans la correspondance d’Arendt avec Karl Jaspers (lettre n°162 du 2 février 1955), son enthousiasme à son arrivée en Californie : « Je suis parvenue à la pointe extrême de notre monde occidental, au point précis où l’Orient (la Chine) ne se trouve plus à l’Est mais à l’Ouest » (Arendt & Jaspers, 1992, p. 251 ; Arendt, 1995, p. 29). Arendt était-elle vraiment aussi européocentrée qu’on le prétend ? Il est permis d’en douter, étant donné qu’il arrive plusieurs fois à Arendt de ne pas se faire comprendre.

**Définissant un paradoxe, de manière large, comme une relation entre deux points logiquement contradictoires en apparence, il est possible d'aborder les nœuds conceptuels de la PPE, tout en invitant comme troisième terme de l'équation le *Denkart* arendtien (son style réflexif).** Procédant ainsi à la mise en relief d'une idée via son caractère paradoxal (Morfaux, 1999, p. 257), l'œuvre arendtienne est à même, du moins c'est la thèse défendue ici, d'aborder avec enthousiasme les obstacles de la PPE générés par la conflictualité des dimensions et activités humaines comme se socialiser, se politiser, philosopher, *etc.* Suivant l'angle perceptif adopté, est donc paradoxal ce qui relève de « l'antinomie, de la complexité contradictoire inhérente à la réalité de quelque chose ou, plus rare, de quelqu'un »<sup>1</sup>.

Un paradoxe est donc compris au sens d'une contradiction apparente entre au moins deux éléments d'une relation, dans la perspective d'une interprétation paradigmatique particulière. Cependant, **l'autre acception du mot « paradoxe » vaut également ici.** La définition du paradoxe au sens d'une « **opinion qui va à l'encontre de l'opinion communément admise** »<sup>2</sup> peut pareillement s'avérer utile dans le présent contexte. Il s'agit d'une invitation à « penser sans garde-fou » (Arendt, 2009, p. 362) et d'avoir le courage de « paraître "sous le regard du public" » – ce qui était pour Arendt « un "malheur" » se sentant « comme si elle devait se chercher partout »<sup>3</sup> (Kohn, 2009, p. 34). Elle n'a pourtant jamais cessé de partager son opinion, lorsque cela lui semblait important de le faire. Parfois, son opinion était contraire à celle de la majorité des intellectuels de son époque, ce qui lui valut d'être gravement jugée, insultée, taxée de raciste, de nazie, de destructrice de la pensée, d'ingrate envers son peuple, *etc.*, alors qu'elle avait pris à bras le corps les questions morales que souleva le nazisme, et ce malgré l'effondrement des repères traditionnels pour juger de ces crimes.

Comme déjà évoqué, **l'indication d'une approche appropriée de l'œuvre d'Arendt selon l'angle méthodique d'une paradoxologie provient d'Étienne Tassin** (Tassin, 2018, p. 172). Cela dit, il n'est pas le seul de ses lecteurs à aborder l'œuvre sous cet angle. Ainsi, un ouvrage titré *Le paradoxe comme fondement et horizon du politique chez Hannah Arendt*, publié par Munsya Molomb'Ebebe, en 1997, aborde l'œuvre de l'autrice dans cette perspective (Molomb'Ebebe, 1997). Plusieurs paradoxes arendtiens sont donc mis en évidence, de

---

<sup>1</sup> Définition provenant du Centre de national de ressources textuelles et lexicales : <https://www.cnrtl.fr/definition/paradoxe>.

<sup>2</sup> <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/paradoxe>.

<sup>3</sup> Kohn cite la correspondance entre Arendt et son mari, Heinrich Bluecher (*Within Four Walls. The Correspondance between Hannah Arendt and Heinrich Bluecher, 1936-1968*, Lotte Kohler (éd), New York, Harcourt, 2000, p. 236).

différentes manières, par différentes personnes, comme moyen herméneutique fécond pour se rapporter à son œuvre. Je terminerai cette longue introduction au cinquième chapitre par quatre exemples succincts – pris pour eux-mêmes indépendamment de la PPE – qui permettent d’illustrer le propos.

Mis en exergue par Revault d’Allonnes, on retrouve chez Arendt les **paradoxes de l’adhérence du mal à la rationalité, de la coexistence du pouvoir sur et avec les autres, ainsi que de la fragilité et la durabilité des institutions humaines** (Revault d’Allonnes, 2002a, p. 45-52). Taminiaux, à son tour, parle chez Arendt du **paradoxe de l’appartenance et du retrait**, qui lui permet de désigner la méthode de l’auteurice pour penser le monde de l’agir humain tout en s’éloignant de la philosophie politique de Platon (Taminiaux, 1992, p. 155-175). Les sections qui suivent reprennent différentes figures de ces paradoxes en les formulant d’une manière jugée opératoire pour la PPE. La matière des réflexions qui suivent est donc puisée dans la PPE (à partir du deuxième chapitre), tout en étant formulée dans un langage et selon un accent arendtien.

Il importe de préciser que les difficultés auxquelles renvoient les sept figures de paradoxes qui suivent ne doivent pas être homogénéisées quant à leur statut épistémologique et ontologique. Certaines de ces problématiques touchent à la question des **invariants anthropologiques** qui valent tant que nous vivons sur terre. D’autres sont relatives à des **époques historiques particulières**. Il s’agit d’être au clair sur le statut de ces paradoxes dans le présent contexte : ils constituent la deuxième vague de résultats de la problématique initiale de cette recherche. L’œuvre d’Arendt permet, en effet, de clarifier les paradoxes inhérents aux actes d’éduquer et de former via le philosophe, ainsi qu’une manière de s’y rapporter qui tend au renforcement intellectuel plutôt qu’au découragement face à l’ampleur de la tâche.



## 5.1. Penser et agir : des implications politiques de la pensée ?

Le courant des pratiques de la philosophie pour enfants (PPE) vise une éducation à la citoyenneté démocratique au travers du philosopher. Comme nous l'avons vu au premier chapitre, l'atelier de philosophie est conçu comme ayant « une valeur propédeutique à la vie citoyenne » (Hawken, 2016, p. 537). Or, l'activité de la pensée philosophique au sens originel, en tant qu'elle déconstruit ses objets de réflexion et prend une distance avec le monde, interromp les autres activités, aux niveaux sensoriel et spatial constitués par les cinq sens physiques. **Le moi pensant, dans les faits, tend à perdre le sens du réel lorsqu'il se retire ainsi du monde pour se déployer dans l'activité qui lui est propre – se percevant alors comme *a-topos*.** En découlent la théorie des mondes duels et les arguments spécieux de la métaphysique qui dévaluent la réalité des phénomènes sensoriels. Cette théorie dualiste est générée par le moi pensant lorsqu'il dématérialise en idées les phénomènes et les expériences sensorielles afin de les prendre pour objet de réflexion. **Ce processus de désensorialisation est possible grâce aux facultés de la mémoire et de l'imagination.** Oubliant qu'il trouve son origine dans une expérience particulière, le moi pensant se croit n'être « nulle part, {...} {et n'avoir} pas d'âge » (Arendt, 1981, p. 265). Ce qui fait dire à Paul Valéry : « Tantôt je suis, tantôt je pense » (Arendt, 1996, p. 35).

**Penser et agir semblent bien constituer deux activités contradictoires. Pendant que l'une s'exerce rigoureusement dans les sphères de l'abstraction, l'autre s'ancre dans le concret de l'existence validé par le sens commun.** Considérer la pensée comme figurant au rang des *activités* humaines ne suffit pas à démontrer ses implications sur l'action, contrairement à ce que postule Heidegger. **Nous pourrions alors renoncer à vouloir donner une quelconque importance à l'activité de la raison dans le registre de l'action.** Penser suivant les schèmes de la raison pure n'ouvrirait que sur le « néant » (Arendt, 1981, p. 268), sur une formidable et parfaite abstraction, l'absoluité d'une raison désincarnée. Ayant la puissance de douter de son existence même, elle n'aboutirait donc à rien d'utile concernant l'engagement citoyen dans une démocratie.

Cela dit, l'expérience du moi pensant se conçoit aussi suivant une autre « infrastructure » que celle de son caractère *a-topos* qui vient d'être nommé (Arendt, 1981, p. 258). Cette infrastructure marque sa finitude de manière, cette fois-ci, positive, affirmative. Nulle origine, nulle fin absolue d'un territoire désincarné, **le sens du réel du moi pensant est également déterminé par son existence temporelle.** La temporalité du moi pensant est thématifiée par Arendt, d'une part grâce à Kant, comme « la forme du sens interne »,

« l'intuition de nous-mêmes et de notre état intérieur », sans figure ni position (Arendt, 1981, p. 258) ; et, d'autre part, grâce à saint Augustin, comme le flux du présent entre les souvenirs amassés, organisés et jugés – prenant la forme d'une masse de connaissances –, d'un côté, et les anticipations, les calculs, les objets voulus, désirés, de l'autre. Le tout, suivant une « ligne de pensée » discursive qui transforme « la *juxtaposition* selon laquelle les faits d'expérience s'offrent à nous en une *succession* de mots silencieux – seuls outils qui nous permettent de penser » (Arendt, 1981, p. 259).

Lorsque le moi pensant cherche, de cette manière, à préciser son inscription dans le temps, en orientant « son attention vers l'activité de pensée elle-même » (Arendt, 1981, p. 260), quelque chose de spontané – **la conscience d'une brèche entre le passé et l'avenir** – peut apparaître, se faire sentir. Alors que cette attention est difficile à maintenir et demande d'endurer un certain effort, différent de celui de la spéculation, elle opère *une transformation phénoménale*. Cette transformation est due au fait que, sans cette expérience du moi pensant, les forces opposées du passé et de l'avenir « ne se mesureraient guère entre elles » (Arendt, 1981, p. 261). Et le continuum du temps ne serait jamais interrompu – qu'il soit perçu de manière cyclique (selon la répétition du même) ou rectiligne (selon l'« impensable » d'une fin et d'un commencement absolus) (Arendt, 1981, p. 258). **En ce sens, la pensée opère une « étrange » « irruption dans le Maintenant présent »** (Arendt, 1981, p. 261), **ne se souciant pas de la fin de son déploiement, mais bien de ce qui se trouve entre elle et son début, toujours situé dans le temps « zéro » de son déploiement**. Par conséquent, le « "nulle part" où prétend s'installer la philosophie est toujours traversé ici par un "quelque part" contextuel où la pensée fait halte dans son itinérance » (Collin, 1992, p. 27).

Pour comprendre cette étrangeté – sans l'éluder, c'est-à-dire « sans engendrer le monde de la pensée » spéculative qui éloignerait, voire empêcherait, l'expérience authentique de cette irruption transformative –, Arendt propose de se référer à des paraboles, dont celle de Kafka (Kafka, 1976, p. 300). **Les ressources du langage poétique** permettent à l'autrice de montrer que cette contradiction apparente – la fausse opposition entre penser et agir – peut s'éclairer par l'herméneutique des processus de la recherche de compréhension du réel, basés sur une modalité de pensée qui ne rompt pas par déni avec son infrastructure temporelle, bien qu'elle prenne la distance nécessaire et suffisante pour donner sens aux événements. Ceci revient pour le moi pensant à conscientiser sa situation précaire et vulnérable :

Dans ce creux entre passé et futur, on trouve sa place dans le temps quand on pense, c'est-à-dire quand on a suffisamment de recul par rapport au passé et au futur pour se

voir confier la responsabilité d'en découvrir la signification, et d'assumer par là le rôle d'« arbitre », de juge des affaires multiples, sans fin, de l'existence humaine, sans jamais en élucider pour de bon les énigmes, mais toujours prompt à apporter de nouvelles réponses à la question de savoir ce que c'est que tout ça (Arendt, 1981, p. 268).

Le juge aguerrri par l'exercice de la pensée se voit confier la tâche d'arbitrer les affaires humaines. Pour autant, il ne lui est pas demandé de procéder à un saut qualitatif, à « s'évader des premières lignes » de la brèche du passé et de l'avenir qu'ouvre la pensée en acte (Arendt, 1981, p. 268) ; mais plutôt d'**arpenter « la piste discrète de non-temps ouverte par l'activité de l'esprit dans l'espace-temps imparti à l'homme qui naît et meurt »** (Arendt, 1981, p. 268).

Cette métaphore relevant de l'oxymore d'un « petit espace de non-temps, au cœur même du temps » ne peut être appliquée « au temps historique ou biographique » (Arendt, 1981, p. 268). Cependant, elle donne accès, de manière limitée (en tant qu'elle désigne un invariant anthropologique, bien qu'il soit conditionné par notre habitat sur terre, nos techniques et technologies), à une compréhension possible de cette composante anhistorique de la vie humaine, que Duns Scot désignait « comme *nunc stans*, “maintenant immobile” »<sup>1</sup> (Arendt, 1981, p. 268). **Ce faisant, elle ancre l'expérience authentique de la pensée dans le temps, retirant au moi pensant la croyance de pouvoir douter de tout de façon hyperbolique.** Cette image paradoxale, un espace de non-temps dans le temps, permet de théoriser les implications politiques de la pensée, que ce soit pour se voir accorder du temps pour son activité ou pour nourrir les imaginaires à la paix et, par conséquent, les décisions d'une communauté politique, culturelle, institutionnelle, *etc.* donnée. Ayant conscience du point de départ dont elle est l'expérience, la pensée modifie ainsi le continuum du temps. Elle provoque une distorsion.

Dans le registre de l'illustration avec des schèmes d'intelligibilité, participant à l'effort de compréhension des activités abstraites de l'esprit, il est donc possible – avec Arendt lectrice de Kafka – d'illustrer une expérience de pensée suivant la figure d'un parallélogramme de forces :

---

<sup>1</sup> Cf. Duns Scot, Opus Oxoniense I, dist. 40, question 1, n°3.

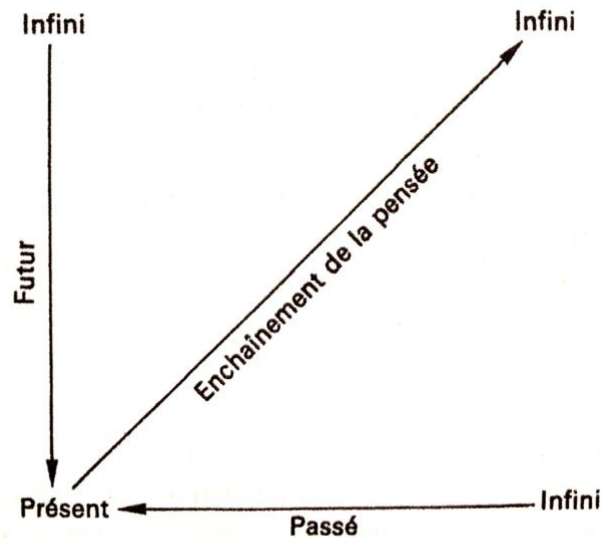


Figure 2 - Parallélogramme de forces (Arendt, 1981, p. 267)

Le point zéro de la pensée dans le présent de son effectuation représente les événements réels qui ont la puissance d'interpeller le moi pensant, même (et peut-être surtout) s'ils n'entrent dans aucune catégorie rationnelle préexistante. De la sorte, **cette modalité de pensée est rivée à l'événement comme le cercle à son centre** et se conçoit en rapport étroit avec la responsabilité politique, même dans le cas d'une absence de repères et d'idéaux régulateurs. Car elle ne laisse pas de répit au penseur qui, dès lors qu'il se retrouve « chez lui », seul avec lui-même, ne peut que chercher à comprendre (ou à endormir) les sentiments provoqués par l'événement en question.

**Aucun héritage de la tradition ne peut donc transmettre cette expérience du « maintenant immobile » de la pensée. Les legs du passé peuvent seulement la signifier, ne disant ni ne cachant rien** – retranscrit Arendt de cet « obscur » et « fantasque » propos d'Héraclite au sujet des messages de l'oracle de Delphes (Arendt, 1981, pp. 190, 269). Dans cette optique, ceux qui ont légué une œuvre de ce type à la postérité auraient assumé « que le passé, le futur, les prennent pour cible » (Arendt, 1981, p. 270), de telle sorte que leur œuvre, intemporelle, transcende leur finitude et ouvre des voies à la pensée.

Œuvre intemporelle, la ligne que parcourt la pensée qui l'a vue naître n'en reste donc pas moins délimitée par son point zéro dans l'irruption du présent. Son activité est infinie, mais son origine s'ancre dans la réalité d'une expérience authentiquement humaine. Pour comprendre le monde, le moi pensant n'a donc pas à « s'évader des premières lignes pour trouver le calme et l'immobilité nécessaires à la pensée » (Arendt, 1981, p. 267). Là se joue la

méthode d'une nouvelle manière de penser, qui permet de **continuer à croire en la capacité de la raison humaine à pouvoir dire quelque chose de significatif**, même après des événements comme le nazisme et la faillite des intellectuels à les stopper. En ce sens, s'interrogeant sur « ce qui est donné » et à propos « de quoi les hommes sont-ils capables », la pensée arendtienne « est une philosophie des *capacités*, c'est-à-dire aussi des manières dont l'homme excède les effets de son activité effective » (Widmaier, 2014, p. 13). Il semblerait ainsi que ce *Denkart* arendtien, comme celui d'autres intellectuels de l'époque, ne pouvait apparaître et s'expérimenter qu'à la suite des événements historiques dont ils furent les témoins et les victimes.

Caractériser l'histoire intellectuelle du milieu du XX<sup>e</sup> siècle avec Arendt, ne se ferait donc pas comme un récit historique scientifique qui doit « respecter à la lettre l'enchaînement des théories et des attitudes, mais comme la biographie d'une personne singulière, en ne visant à rien de plus qu'une approximation métaphorique de ce qui s'était effectivement produit dans les esprits » (Arendt, 2018, p. 19). Dans cette optique, l'esprit de cet individu aurait « été contraint de décrire un cercle non une fois mais deux, la première quand il s'est échappé de la pensée en se jetant dans l'action {entre 1933 et 1945} et la seconde quand l'action, ou plutôt le fait d'avoir agi, le rejeta dans la pensée », après 1945 (Arendt, 2018, p. 19). Ce mouvement illustre comment la pensée se détache de l'action, sans s'en détacher. Ceci, alors que le sol du monde humain était jonché de décombres, que l'imaginaire des Internationales avait été annihilé dans les camps ou récupéré par l'imaginaire de l'État-nation. Probablement, Arendt parlait-elle d'elle-même, mais aussi des intellectuels, acteurs, artistes juifs, communistes, roms rescapés de la déportation nazie, ainsi que des résistants qui avaient survécu, sous la forme d'une validité exemplaire de ce que signifie penser. Cette expérience permet d'illustrer comment, depuis lors, la pensée n'est plus restée l'affaire de quelques-uns, mais bien de tout le monde (Arendt, 2018, p. 25).

Cela dit, à la question « à quoi bon l'homme pense-t-il ? Dans quel but ?... », nous n'aurions probablement rien de mieux à répondre que : « *Parfois* on pense parce que cela a fait ses preuves », à l'instar de Wittgenstein (Arendt, 1981, p. 169). Car la pensée « ne crée pas de valeurs ; elle ne va pas trouver, une fois pour toutes, "ce qu'il y a de mieux à faire" ; elle ne consolide pas les règles de conduite acceptées, mais les désagrège plutôt ». « Elle n'a aucune portée politique {...} à moins que ne se déclare un état d'urgence » (Arendt, 1981, p. 250). À la suite de quoi, au lieu de se demander frontalement « pourquoi penser ? », il serait préférable, concernant le phénomène de la pensée et ses implications politiques, de « percevoir d'abord les

*faits* importants qui, ensuite, dans nos pérégrinations, nous mènent à des réponses » (Arendt, 1981, p. 170).

**Concernant ainsi la question de savoir « ce qui nous fait penser », force est de constater que cela varie suivant les contextes sociohistoriques. Sans chercher « ni causes, ni intentions », outre un besoin de raison qui semble être né dès les débuts de l'humanité, Arendt répond en s'inspirant de Socrate.** Elle génère, comme d'autres, sa propre figure du personnage pour se forger un modèle, c'est-à-dire pour bâtir « un "type idéal" ». Il s'agit de souligner ce qu'il resterait du personnage lorsque l'on imagine que celui-ci aurait traversé les portes du paradis, comme le fait Dante avec d'autres personnalités historiques (Arendt, 1996, p. 41-43) ; autrement dit, en lui retirant ses faiblesses humaines ou ses défauts de caractère, comme ceux relatés par Xénophon au sujet de Socrate par exemple (Arendt, 1981, p. 222). Elle lègue, de la sorte, le concept de « **deux-en-un** » pour désigner la conscience de soi – autrement dit, la *consciousness* –, à l'origine du dialogue intérieur de la pensée (Arendt, 1981, p. 235-252).

**Ces considérations nous permettent de revenir à la question des « éventuelles correspondances entre la non-pensée et le mal »** (Arendt, 1981, p. 235) **que le paradoxe entre agir et penser met en évidence.** Il ne suffit pas d'être inspiré par l'« *eros* socratique », de ressentir « l'amour de la sagesse, de la beauté, de la justice » pour que cela constitue un rempart contre la barbarie. Tristement, « le mal est, la plupart du temps, le fait de gens qui n'ont jamais pu se décider à être bons ou méchants, à accomplir ou non le mal » (Arendt, 1981, p. 235-236). **Plutôt que la menace (aller en enfer), il doit bien y avoir quelque chose dans l'activité de la pensée elle-même, « quel qu'en soit l'objet », qui empêche « les hommes à faire le mal », s'interroge instamment Arendt** (Arendt, 1981, p. 236). C'est alors qu'elle mobilise sa figure de Socrate au sujet du deux-en-un de la conscience de soi. Elle génère le concept de *consciousness*, comme vu dans le premier chapitre avec Galichet, dont elle cherche les voies d'actualisation – les *modus operandi* –, tout en distinguant cette conception des autres conceptions de la conscience (celles qui n'aboutissent pas à une modalité de pensée engagée dans l'action).

La conscience – notion qui traverse l'histoire de la philosophie occidentale via le « connais-toi toi-même » socratique et sa postérité scientifique et morale – ne suffit pas à expliquer l'engagement dans l'action. Dans le texte « Questions de philosophie morale », alors qu'elle analyse la pensée du point de vue de la morale socratique, Arendt montre que « rien dans cette activité n'a indiqué qu'une impulsion à agir pouvait en sortir » (Arendt, 2009, p. 172-173). Pour cela, il faut s'appuyer sur une conception de la « raison qui n'est ni le pur et

simple intellect s'appliquant à tout ce qui est à portée de main ni la contemplation, la faculté de voir avec les yeux de l'esprit une vérité dévoilée ou révélée, mais sur **la raison en tant qu'activité de penser** » (Arendt, 2009, p. 173).

Pour que cette conception de la conscience puisse faire sens à notre époque, **il ne suffit pas de souligner l'origine du caractère pluriel du dialogue intérieur – le « deux » du « deux-en-un » – à l'extérieur de la conscience ; c'est-à-dire dans le fait qu'il existe une pluralité d'êtres humains sur terre et que ce n'est pas un phénomène interne à la raison humaine (reprenant de cette manière la parenté entre la condition de la pensée (*theôria*) et celle de l'action (*praxis*) identifiée par Heidegger <sup>1</sup>). Il faut aussi refuser de concevoir les activités conditionnées par la stabilité du monde (la quotidienneté, l'utilité, etc.) et la pluralité des êtres humains (la politique, la singularité d'une parole, la contingence de l'action, etc.), comme des expériences de déchéance de l'existence. Sur ce point, elle prend le contre-pied d'Heidegger qui, selon elle, se piège lui-même dans un solipsisme existentiel (Arendt, 2015b, p. 309). Pour la penseuse, « ce n'est que dans l'avec des hommes, dans le monde donné à tous, que l'existence peut réellement se développer » de manière significative (Arendt, 2015b, p. 199).**

Pour affronter l'imprévisibilité et l'irréversibilité de la politique, qui constituent un obstacle dans la recherche de repères, Arendt s'approprie la notion kantienne de « mentalité élargie », issue de l'analyse du jugement esthétique de la faculté de juger, qu'elle parvient non sans difficultés à ajuster à l'action politique, pour forger sa propre **théorie du jugement** :

La faculté de juger des cas particuliers (révélée par Kant), l'aptitude à dire « c'est mal », « c'est beau » et ainsi de suite n'est pas la même chose que la faculté de penser. La pensée manipule l'invisible, des représentations d'objets absents ; le jugement se préoccupe d'objets et de cas particuliers qui sont proches. Mais il existe des liens entre les deux, comme entre la conscience et la conscience de soi. Si la pensée – le deux-en-un du dialogue silencieux – actualise la différence comprise dans l'identité que connaît la conscience de soi, et par là élabore la conscience en sous-produit, alors le jugement, sous-produit de l'effet libérateur de la pensée, réalise la pensée, la rend manifeste dans le monde des phénomènes où l'on n'est jamais seul et toujours trop occupé pour penser.

---

<sup>1</sup> En s'appropriant-métamorphosant *L'éthique à Nicomaque* d'Aristote, dans une lecture conjointe du *Sophiste* de Platon, Heidegger va « projeter la *sophia* et la *theôria* sur l'axe de la *phronêsis* et de la *praxis* » (Taminiaux, 1992, p. 20). Cela signifie que la prudence (la *phronêsis*) dans l'action (la *praxis*) donne ses caractéristiques au *bios theôrêtikos* : le fait que l'être de l'homme soit le principe (l'*archè*) et la fin (le *telos*). La « *phronêsis* surmonte la déficience ontologique qui grève la *technè* {guidant la fabrication (la *poiêsis*)}. {...} Le but de la *phronêsis* n'est pas à côté de l'agent {comme c'est le cas dans la *technè*} ; c'est bien plutôt son être même » (Taminiaux, 1992, p. 17). Chez Heidegger, comme le montre Taminiaux, la théorisation visant la compréhension de la réalité via l'amour de la vérité (la *sophia*) devient ainsi l'activité suprême, à partir du moment où elle prend pour objet l'être de l'homme, son existence (et non plus la nature (la *phusis*), comme c'était le cas pour Aristote).

La manifestation du vent de la pensée n'est pas le savoir ; c'est l'aptitude à distinguer le bien du mal, le beau du laid. Aptitude qui, aux rares moments où l'enjeu est connu, peut très bien détourner les catastrophes, pour le moi tout au moins (Arendt, 1981, p. 252).

**Le lien paradoxal entre le penseur-spectateur et l'acteur apparaît alors au travers de la faculté de juger, « la plus politique des facultés mentales humaines »** (Arendt, 1981, p. 251). L'activité de déconstruction de la pensée s'attaque aux préjugés – c'est-à-dire aux jugements passés, effectués par soi-même ou quelqu'un à qui l'on accorde de l'autorité – devenu problématique en situation de crise. Ceci, grâce à la faculté d'imaginer, de déplacer, de traduire, d'extrapoler, *etc.* **La formulation d'un jugement, suivant des règles devenues habituelles par leur répétition mais pouvant varier, suit en ce sens l'activité de la pensée.** Cela signifie qu'une relation s'établit entre les deux facultés de penser et de juger et permet de guider l'action « quand la situation politique devient critique » (Arendt, 1981, p. 251). Et ce malgré leur conflictualité – puisque l'une est amoral (la pensée), alors que l'autre est morale (le jugement). Ainsi, « **dès qu'on transcende les limites de la vie individuelle en réfléchissant au passé, pour le juger, et au futur, pour faire des projets de volonté, la pensée cesse d'être une activité politiquement marginale** » (Arendt, 1981, p. 251). Voici ce qu'Arendt a découvert concernant la relation que la pensée entretient avec le monde, et les implications politiques de son activité.

Ce lien est contingent, mais il n'est pas fortuit pour autant. Il survient lorsqu'un événement intérieur ou extérieur nous place dans une situation trop inconfortable pour être éludée. Et, paradoxalement, c'est parce que la pensée est sans âge, sans sexe, sans genre et sans histoire, qu'elle donne accès à une compréhension renouvelée du monde, à quelque chose de significatif, bien que de manière temporaire, puis, à une prise de position (qui ne signifie pas prendre parti) et, finalement, à la construction de nouvelles identités personnelles et collectives. Le raisonnement sous-jacent est que **si la pensée était partout et toujours liée à l'identité, à la personnalité individuelle et aux déterminismes sociaux arbitraires, alors la dynamique consistant à partir à la découverte de soi, des autres et du monde n'aurait pas de sens.** Apprendre à se connaître ne signifie pas découvrir qui nous sommes de manière nombriliste, mais découvrir quel est notre point de vue sur le monde (comment le monde nous apparaît), en le confrontant à celui des autres personnes.

Ne pas oublier que le moi pensant s'incarne dans un corps vécu de manière située et, en même temps, ne pas invalider la capacité de la raison pure à faire preuve d'impartialité – en assumant qu'elle soit située nulle part, atypique et intempestive –, tel est l'enjeu de ce paradoxe



qui implique de pouvoir continuer à **formuler « un doute local, situé, modeste »** (Charbonnier, 2019, p. 57). Car

ce n'est pas tout de dire que la quête de la signification manque au déroulement habituel des affaires humaines et n'y sert à rien, cependant que les résultats en demeurent incertains et invérifiables : la pensée se détruit aussi elle-même dans une certaine mesure. Dans le secret de ses notes, publiées après sa mort, Kant écrivait : « Je n'approuve pas la règle selon laquelle, si l'usage de la raison pure a prouvé quelque chose, le résultat ne devrait plus être soumis au doute, comme si c'était un axiome inattaquable » ; et encore : « Je ne partage pas l'opinion... qu'on ne devrait pas douter dès qu'on s'est convaincu d'une chose. *Notre esprit en éprouve une aversion naturelle* » <sup>1</sup> (je {Arendt} souligne) (Arendt, 1981, p. 121).

La signification de cette extraordinaire capacité de douter et de déconstruire de la pensée est ainsi préservée, en ce qu'elle reste connectée aux « éprouvés » de l'esprit, relatifs à la singularité du moi pensant. C'est donc à partir du caractère incertain des résultats de la quête de sens et des procédures de la pensée que se jouent paradoxalement les implications politiques de la quête de signification et du doute. **La capacité de douter, de se remettre en question, de faire le deuil de pensées, d'idées, de théories que l'on a chéries a un impact sur le domaine politique via l'individu particulier qui est dans l'éprouvé de ce que vit son esprit.** Considérer, de cette manière, que les convictions puissent toujours être susceptibles d'être réinterrogées par les sentiments, comme l'aversion, la rage, la peur, l'amour, *etc.*, fait se rejoindre les théories d'Hannah Arendt et de Martha Nussbaum (Nussbaum, 2011). Est ainsi soulignée la **corrélacion entre une capacité à ressentir les enjeux liés aux affaires de la pensée et ceux liés aux affaires humaines**. Cette sensibilité peut être désignée par l'expression arendtienne du « cœur intelligent », qui sera abordée ultérieurement.

Vouloir rassembler les conditions d'une capacité à douter et à s'engager dans la quête de sens en ateliers de philosophie est ambitieux. **S'il faut se retirer du monde pour déployer pleinement sa pensée, comme le suppose Arendt, comment l'atelier de philosophie en groupe pourrait-il offrir les conditions d'émergence d'une pensée en acte ?** Puisque les participants de l'atelier n'ont pas choisi d'être ensemble, comme c'est le cas à l'école, comment favoriser la naissance d'amitiés philosophiques et politiques, aux sens arendtien, considérées comme une compagnie propice à la pensée ? Ces questions renvoient, elles aussi, à des paradoxes, voire des limites du modèle arendtien. Toutefois, avant de traiter du paradoxe de la

---

<sup>1</sup> *Kants handschriftlicher Nachlass*, vol. V, 5019, 5036 : *Kant gesammelte Schriften* Akademie AUsgabe, vol. XVIII. Cité et souligné par Arendt, 2018b, p. 121.

solitude et de la compagnie, il importe de traiter au préalable celui de la natalité et de la mortalité, en ce qu'elles conditionnent les expériences humaines de manière radicale.

## 5.2. Naître et mourir : une sagesse des enfants ?

Naître et mourir acquièrent ici un sens symbolique, non plus celui de la reproduction de l'espèce humaine. C'est pourquoi seront utilisés les concepts de natalité et de mortalité. En tant que métaphores de la naissance et de la mort, la natalité parle de l'apparition aux yeux de tous de quelque chose d'entièrement neuf entre les hommes (*inter homines esse*), alors que la mortalité parle du retrait hors de monde. L'éducation semble s'intéresser avant tout au phénomène de la natalité, celui de l'arrivée d'un nouveau dans le monde par la naissance d'un enfant. La philosophie, pour sa part, semble s'intéresser avant tout au phénomène de la mortalité, celui de la retraite hors du bruit et de l'affairement humain du quotidien, pour contempler la beauté du cosmos et élever l'âme jusqu'à la sagesse. La philosophie se comprend, en ce sens, comme « la quête d'une vérité indifférente à la contingence des existences, et qui s'incarne exemplairement dans l'"apprendre à mourir" platonicien » (Widmaier, 2020, p. 49). **« Devenir couleur des morts », telle était l'indication de l'oracle de Delphes adressée aux antiques amoureux de la sagesse (Arendt, 1981, p. 110, 115-117). Pourquoi, dès lors, proposer aux nouveaux venus que sont les enfants de philosopher, puisqu'ils sont en prise avec la vitalité jaillissante, instable et bigarrée de leur existence nouvelle ?** Voici la deuxième difficulté de la PPE qu'il est possible d'aborder au prisme de l'œuvre d'Hannah Arendt.

Le fait qu'il soit certain que nous allons mourir a ouvert un champ philosophique important dès l'Antiquité. La « réalité ontologique de la mort » a permis aux êtres humains de développer la vertu d'endurer la difficile et courageuse appropriation de sa signification (Widmaier, 2020, p. 46). En ce sens,

la vie humaine, marquée par un commencement et une fin ne devient complète, entité indépendante qui se soumet au jugement, que lorsqu'elle s'est achevée par la mort ; la mort ne fait pas que conclure la vie, elle lui octroie un épanouissement silencieux, arraché au flux capricieux qui règne sur tout ce qui est humain. Voilà la substance de ce qui allait devenir un *topos* proverbial de toute l'Antiquité grecque et latine – *nemo ante mortem beatus dici potest* {personne ne peut être qualifié d'heureux avant la mort} (Arendt, 1981, p. 216).

Au sens métaphorique du terme, celui qui de son vivant se fait « couleur des morts » accède ainsi à un bonheur suprême, que seule la sagesse octroie. Pour ce faire, il se dégage du « flux capricieux qui règne sur tout ce qui est humain » (Arendt, 1981, p. 216). Les contingences, le caractère imprévisible et irréversible de l'action humaine ne peuvent faire partie du tableau. Une partie de la réalité est donc rejetée. Or, **il existe un bonheur et une sagesse réels dans le fait d'agir librement au sein du monde, aux yeux de tous, aussi incertain et futile que cela puisse être.** Le bonheur de cette liberté, Arendt en donne la validité exemplaire dans l'action des résistants durant la Deuxième Guerre mondiale, perceptible au travers des écrits de René Char (Arendt, 2018, p. 12-13). Ce n'est pas un bonheur dénué de pensée et de compréhension, mais il n'efface pas son lien constitutif avec le monde, il reste centré sur les événements de la réalité comme ce qui donne sens à son activité. Or, **il est manifeste que les enfants ont accès à cette expérience.** Ainsi, la sagesse qui demande de se retirer du monde se comprend à présent à partir de son engagement à la lumière de l'espace public qui s'ouvre entre les êtres humains. Un peu comme si une parenthèse qui s'était ouverte avec la manière dont Platon réagi à la mort de Socrate s'était refermée avec la Deuxième Guerre mondiale (voir *supra* Cosentino et Oliverio, point 1.2.7). Naître fait à nouveau partie de l'équation.

Naître, venir au monde, se rejoue en échos, selon Arendt, tout au long de la vie. **Chaque fois que nous initiions quelque chose de nouveau, c'est l'énergie libre et spontanée de la natalité qui se déploie.** Il s'agit d'une forme de miracle, non pas au sens d'une conversion mystique ou d'une révélation intérieure, mais au sens d'un événement impossible à anticiper ; dont l'enjeu touche plus le monde – l'espace qui s'ouvre entre les personnes – que la personne individuelle prise isolément. L'enjeu toutefois pour Arendt est de parvenir à ne pas rejeter la modalité de pensée des anciens qui désirent se retirer du monde lorsque vient l'appel d'une forme de vie axée sur la sagesse. Mais, réciproquement, cela implique de revaloriser l'irruption imprévisible de la naissance.

**Naître et mourir sont en réalité des événements imprévisibles et irréversibles, qui échappent à toute volonté de contrôle.** En ce sens, il n'est pas possible, ni pour l'un, ni pour l'autre, d'en faire le récit complet et objectif à la première personne, parce qu'il nous manque toujours une partie de l'histoire pour pouvoir la raconter nous-mêmes : les instants précis de la naissance et de la mort (Widmaier, 2020, p. 43-44). La symétrie entre naître et mourir s'arrête cependant dès lors que l'on souligne que **la naissance est incertaine, alors que la mort l'est. Il est certain que la mort va arriver, même si dans la plupart des cas nous ne pouvons pas**

**dire quand et où elle aura lieu. La natalité, au contraire ne peut être assurée. Elle pourrait ne pas avoir lieu, tout comme l'action.**

Une petite parenthèse gagne à être ouverte au sujet de l'action. Dans sa préface à *La crise de la culture*, Arendt écrit que les « deux parts étroitement liées » de l'action – et qui en font un trésor – sont d'être vrai et de **prendre l'initiative**. Cela signifie que, d'une part, agir fait découvrir sa propre vérité, ainsi « dépouillée de tous les masques – de ceux que la société fait porter à ses membres aussi bien que de ceux que l'individu fabrique pour lui-même dans ses réactions psychologiques contre la société » (Arendt, 2018, p. 12). Cela signifie que, d'autre part, agir rend manifeste la liberté créatrice d'un renouvellement de l'espace public par les acteurs – sans forcément « le savoir ni même le remarquer » (Arendt, 2018, p. 13).

La première de ces deux « parts » peut être désignée avec le concept foucauldien de *parhèsia*, tel que Vansieleghem le rattache à la PPE (Vansieleghem, 2011). Il s'agit du fait de se présenter à l'autre dans son unicité et son irremplaçabilité, égal et différent. Il importe cependant de préciser que **l'apparaître vrai, la parhèsia, doit se distinguer de l'« extraordinaire confiance en soi donnée en spectacle »** (Arendt, 1989, p. 86), comme celle dont faisait preuve Adolf Hitler. Ce phénomène de mégalomanie peut court-circuiter la faculté de juger, dès lors que l'on « juge chacun sur ce qu'il croit être, et le prend pour ce pour quoi il se donne ». La « règle ancienne et justifiée, {...} qui veut que chacun soit en mesure de se montrer tel qu'il est, de paraître, de se présenter » est ainsi pervertie. Le fait de ne pas juger le fond (le thème, l'objet, ...) – en faveur de la forme d'apparaître assurée, apodictique, fascinante –, génère une indifférence envers les qualités réelles et substantielles de la personne, lorsqu'il est question de juger du rôle social qui lui est assigné. Ce décalage peut avoir de graves conséquences pour la politique (Arendt, 1989, p. 86-87). Car il devient alors difficile de faire la « différence entre bluff et authenticité » (Arendt, 1989, p. 86).

Pour approfondir dans la perspective de la PPE la deuxième des deux « parts », il peut s'avérer pertinent de se baser sur **la littérature et les récits de liberté ayant un statut de validité exemplaire (pas au sens de meilleure, mais d'unique et irremplaçable)**. Sans quoi, parler de liberté peut devenir trop abstrait, de sorte que nous perdons de vue son véritable enjeu. « Il est beaucoup trop rare », écrit Walter Benjamin, « que nous nous fassions une idée de combien de liberté il faut pour exprimer librement nos moindres pensées ». Or, toute inhibition sur le fond vole à l'auteur une partie de son habileté langagière et, par-là, une partie de son monde. Il importe donc de ne pas négliger les conditions de la liberté de parole et les enjeux langagiers afférents (Blond-Rzewuski, 2018, p. 53-58). Se ferme ici la parenthèse sur l'action.

Il a été dit qu'il n'était pas possible d'anticiper quand et comment allait avoir lieu un événement de pensée, ni une parole authentique, compris au sens d'une naissance à soi-même et aux autres. Telle est la condition d'incertitude et de faillibilité avec laquelle nous devons avancer dans le champ de la recherche en éducation et en formation. Il est possible d'en identifier les conditions, de se laisser guider par les caractéristiques des expériences philosophiques que nous ont léguées les traditions ; comme celle de devenir « couleur des morts » avec les stoïciens, par exemple (Gavray & Jeanmart, 2023). Mais alors que ce projet d'apprendre à mourir se comprend comme déterminé par des causes (l'amour de la sagesse, l'étonnement, le besoin de raison, *etc.*), la natalité et la liberté de vouloir quelque chose ne peuvent, cependant, entrer dans les catégories de cause et d'effet. Pour Arendt, il s'agit non pas de le déplorer, mais bien d'assumer cette contingence :

L'idée que tout ce qui est réel doit être précédé d'un potentiel qui lui serve de cause nie implicitement à l'avenir la qualité du temps authentique : l'avenir n'est qu'une conséquence du passé, et la différence entre choses de la nature et chose réalisées par l'homme est celle qui sépare les choses dont le potentiel se réalise nécessairement dans l'actuel et celles qui peuvent ou non s'actualiser (Arendt, 1981, p. 292-293).

Décider de ne pas évaluer ce qui relève de la contingence à l'aune de la nécessité – selon un angle théorique qui valorise les relations de causalité, des moyens aux fins ou du tout avec les parties – permet de **porter l'attention sur ce qui, au cœur de l'incertitude d'une actualisation, exige de nous la prise en considération et l'écoute des fragilités humaines.** Pour étayer ce paradoxe – tout comme celui de la « désappropriation » du récit à la première personne de sa naissance et de sa mort –, il ne s'agit pas de proposer une « éthique de la vie » ; c'est-à-dire, une autre philosophie inversée, par rapport à celle qui part de l'appropriation de l'expérience de la mort. Il s'agit, en faisant un pas de côté, de montrer que « la considération de la naissance est susceptible de conduire à une redéfinition radicale de l'existence, dans sa triple dimension éthique, politique et ontologique » (Widmaier, 2020, p. 46-47). La natalité prend ainsi un tout autre sens que celui de la reproduction de l'espèce, lorsque nous considérons qu'elle conditionne « l'action et la parole » ; alors qu'en termes d'agentivité, la mortalité n'y joue aucun rôle. **La mort nous définit, nous délimite, là où la natalité fait bouger les lignes et nous empêche de définir l'existence comme « un ensemble de processus »** (Widmaier, 2020, p. 48). Il ne s'agit donc pas de nier la mort, ni la sagesse des anciens (qui ne rejetaient évidemment pas la vie), mais de compléter les théories en philosophie de l'éducation avec la

dynamique imprévisible et irréversible du concept arendtien de natalité. Les effets sur la conception de l'anthropologie politique sont en effet considérables.

L'effet qui retient ici l'attention est celui opéré sur **la conception du temps**. La natalité fait émerger la distinction entre éternité et immortalité. Le philosophe vise plutôt **l'éternité** spéculative dans la contemplation, alors que la politique vise plutôt **l'immortalité** par la grandeur et la beauté des gestes et des paroles. Sans placer ces deux activités en opposition, il s'agit plutôt d'évaluer **les conséquences du choix de la demeure du moi pensant**. La paradoxologie arendtienne permet de prendre position autant pour la raison pure et sa distance critique – spectatrice – que pour la personne s'engageant corps et âme dans le monde – actrice – ; et *ce suivant la réalité de la situation*, c'est-à-dire sans devoir prendre parti *a priori* pour l'un ou l'autre de ces engagements et, surtout, sans qu'une activité ne puisse prétendre légiférer l'autre activité. En partant du fait naturel et physique de la naissance, tout en lui donnant une signification symbolique, nous voyons ainsi que « **l'homme vit moins dans la nature qu'il n'habite le monde** » (Widmaier, 2020, p. 50). Widmaier rappelle ainsi que, pour Arendt (suivant son héritage augustinien), la question centrale ne consiste pas à se demander : « Qu'est-ce que l'homme ? » ou « Pourquoi y a-t-il quelque chose plutôt que rien ? » ; mais plutôt : « Qui est l'homme ? » (Widmaier, 2020, p. 50) ou « Pourquoi y a-t-il quelqu'un plutôt que personne ? ». **Par conséquent, il ne s'agit pas de chercher à connaître l'essence de l'être humain comme nous le ferions d'un objet de la nature**. Car ni la psychologie, ni la philosophie ne peuvent répondre à la question de l'essence de l'être humain (Arendt, 2005a, p. 45, note 1). La « réponse se trouve dans les manières toujours singulières dont {...} {l'être humain} vient correspondre à ses propres conditions » (Widmaier, 2020, p. 50).

Le focus peut alors se placer sur les capacités de construction (Arendt, 2018, p. 11-15) et de destruction (Arendt, 1972b, p. 185-198) des êtres humains, relativement aux différentes temporalités de leurs activités : **passer** pour le travail conditionné par la vie (au sens de *zoé*, dans le temps cyclique (Storme & Vlieghe, 2011a, p. 15-16; Widmaier, 2020), et non de *bios*, le temps linéaire) ; **durer** pour l'œuvre conditionnée par l'appartenance-au-monde ; **immortaliser** pour l'action et la parole conditionnées par la pluralité des êtres humains (Widmaier, 2020, p. 47, 51-52) (où viennent ici se jouer les enjeux de la narration du *bios*, aussi en lien à la durabilité du monde) ; et **éterniser**, pourrait-on dire, pour l'activité spécifique de la pensée conditionnée par la conscience de soi – le deux-en-un socratique.

Revenons dès lors là où commençait la réflexion au début de cette section, la natalité et la mortalité peuvent ainsi se comprendre en rapport étroit avec l'appartenance et le retrait au monde (Taminiaux, 1992). L'action et la parole – conditionnées par la naissance et ses échos tout au long de la vie, chaque fois que surgit quelque chose de neuf qui nous interpelle dans son événementialité – nous révèlent et nous font apparaître temporairement à la lumière du monde. La pensée et la spéculation, pour leur part, nous font disparaître temporairement du monde, jusqu'à ce que l'interpellation de la réalité ne vienne interrompre l'activité. Voici la conception arendtienne de la naissance comprise par rapport à la mort, comme une puissance d'action et une exaltation de liberté, autrement dit,

comme ouverture au monde et ouverture du monde : quand un enfant naît, un monde naît avec lui, c'est-à-dire que l'entrée de l'enfant dans un monde déjà là initie une reconfiguration de ce monde ; à la fois il entre dans le déjà là et fragilise ce monde dans lequel il entre – d'où les multiples ajustements de son entourage, dont on ne sait jamais s'ils conduiront à l'harmonie (Widmaier, 2020, p. 54).

Comprendre ce paradoxe comme une contradiction nous placerait dans l'impuissance. Autrement dit, nous ne pourrions pas nous réjouir du miracle singulier de la naissance d'un enfant ; qui signifie, par analogie, « la liberté politique, qui n'est ni la liberté de choix, ni la liberté intérieure, mais la spontanéité de l'inscription mondaine dans l'agir-en-commun » (Widmaier, 2020, p. 55). Ces considérations font écho à la conviction qu'il faille éduquer « dans l'urgence, mais avec patience », comme le dit Martine Nolis, l'une des animatrices de terrain de la présente recherche, qui reprend l'expression de son collègue Gilles Abel. Comme nous sommes loin de pouvoir dire que le contexte éducatif actuel est harmonieux, il nous faut donc parvenir, tout particulièrement, à garder patience dans l'urgence pour préserver ce qui vient de manière innée et assurer ce qui est à acquérir.

Aucune « représentation selon le schème moyens-fin » ne peut valoir dans la compréhension de ce que signifie naître (Widmaier, 2020, p. 55), mais plutôt la contingence de l'événement – c'est pourquoi l'histoire dans laquelle il s'insère « a de multiples commencements et aucune fin ». Il s'agit d'un processus rétrospectif infini. La pluralité des approches méthodologiques et épistémologiques conditionne en ce sens la compréhension d'un événement du monde :

Il ne s'agit {...} pas pour Arendt de considérer la naissance comme un événement au détriment de sa dimension processuelle, mais de faire en sorte que la dimension processuelle ne fasse pas oublier l'événement, en tant qu'avant tout il affecte. Voici {finalement} la définition la plus simple que l'on puisse donner de l'événement : il est ce qui concerne tout le monde (Widmaier, 2020, p. 55).

De même que tout « nouveau commencement » en commun – formule qui provient de l'héritage nietzschéen de Arendt (Nietzsche, 1971, p. 40) –, la naissance d'un enfant – en tant qu'événement – concerne tout le monde. Car **la naissance fait durer le monde en le renouvelant** (Arendt, 2015a).

Pour un aperçu d'une lecture d'Arendt qui souligne le soin donné à cette dernière dimension, celle du renouvellement, contrebalançant les interprétations qui insistent sur le caractère conservateur de la conception arendtienne de l'éducation, le lecteur est invité à se référer aux travaux de Sergius Lay (Lay, 2024). Celui-ci soutient qu'il faut concevoir l'éducation comme un événement éthique, via les conceptions de la natalité chez Arendt, du récit chez Ricœur et de l'hospitalité chez Lévinas. Et il souligne l'importance de valoriser les conteurs, poètes, romanciers et dramaturges auprès des enseignants, en vue de leur **donner les moyens d'atteindre une éducation à l'accueil des souffrances passées, en vue d'œuvrer à la paix**.

Dans cette optique, **toute naissance gagne à devenir « le support d'une pluralité de récits »** (Widmaier, 2020, p. 57). Tout comme le préconise Sharp lorsqu'elle parle de l'importance de raconter des histoires pour s'exercer à aller visiter la pluralité des points de vue. L'enjeu pour la PPE relève ici de la « recherche de nouvelles alternatives et de l'ouverture de nouvelles options »<sup>1</sup> (Lipman et al., 1980, p. 189). Et avec Arendt, nous pouvons dire que « bien que le spectacle soit toujours le même, et par conséquent lassant, le public change de génération en génération ; et il ne faut pas croire qu'un public nouveau risque d'arriver aux conclusions héritées de la tradition quant à ce que la pièce immuable a à dire » (Arendt, 1981, p. 131). **Ceci est d'autant plus vrai lorsque les anciennes catégories qui permettaient l'exercice du jugement ont été invalidées par les événements historiques :**

Même si nous nous trouvons privés de notre étalon de mesure et des règles sous lesquelles subsumer le particulier, des êtres qui ont le commencement comme essence portent en eux une part d'origine suffisante pour comprendre sans appliquer des catégories préconçues et juger, sans disposer de l'ensemble des règles traditionnelles qui constituent la moralité (Arendt, 2015b, p. 303).

---

<sup>1</sup> L'extrait complet met en perspective cette visée de la PPE avec deux autres visées, tout aussi importantes : «Philosophy concerns itself with many things, there are three about which philosophy is most insistent: we must learn to think as clearly and logically as possible; we must show the relevance of such thinking to the problems that confront us ; and we must think in ways that search out fresh alternatives and that open new options» (Lipman et al., 1980, p. 189).



Il apparaît donc que les différentes temporalités du labeur, de l'œuvre, de l'action et de la pensée se chevauchent. L'attention accordée à la temporalité cyclique du labeur et de la nature n'empêche en rien l'arrivée de questions et d'événements radicalement nouveaux et inédits. Le tout est de **ne pas confondre les registres de temporalité des activités, au risque de perdre leurs significations**. Arendt met ainsi « en garde aussi bien contre les concepts de progrès et de destin, "les deux faces d'une même médaille", que contre toute tentative de "déduire de précédents ce qui est sans précédent" » (Arendt, 2002b, p. 970). Réfutant Kant sur ce point, l'autrice remarque qu'il y a une contradiction entre l'idée d'un « progrès infini » comme « loi de l'espèce humaine » et l'idée que

la dignité de l'homme exige qu'il (chaque être singulier parmi nous) soit vu dans sa particularité et perçu, en tant que tel, comme le miroir du genre humain en général – mais en dehors de toute comparaison et indépendamment du temps. En d'autres termes, l'idée même de progrès – si elle désigne plus qu'un changement de circonstances et une amélioration du monde – va à l'encontre de l'idée que Kant se fait de la dignité de l'homme. Il est contraire à la dignité humaine de croire au progrès. Qui plus est, le progrès implique que le récit ne connaît jamais de fin. La fin de l'histoire elle-même est dans l'infini. Il n'est pas de lieu où nous puissions nous arrêter pour poser sur le passé le regard rétrospectif de l'historien (Arendt, 2017, pp. 118-119).

Clôturent sa réflexion sur la philosophie politique de Kant avec ces mots, Arendt montre, d'une part, la complexité de l'articulation entre le **besoin de stabilité** du domaine général (la philosophie, les traditions, ce que nous disent les morts et que nous jugeons bon d'écouter, *etc.*) et le **besoin de mouvement** du domaine particulier (le philosophe, les interrogations qu'adressent les nouveaux venus au monde, le risque d'une « perte en monde », *etc.*) ; et, d'autre part, sa prudence lorsque l'on en vient à aborder **la dignité et les destinées humaines**. Sensible, sur ce point, à « **la nécessité absolue d'une liberté pas seulement individuelle mais publique en toutes circonstances** » (Arendt, 1974, p. 63), l'autrice invite, de la sorte, à interroger la relation entre solitude et compagnie.

### 5.3. Isolement et compagnie : une solitude entourée ?

Reprenons les questions que nous avons laissées provisoirement : s'il faut **être seul pour penser**, comme l'affirme Arendt, comment **l'atelier de philosophie en groupe** pourrait-il offrir les conditions d'émergence d'une pensée en acte ? Par ailleurs, bien que les participants n'aient **pas choisi d'être ensemble**, peut-on parler de la possibilité que naisse une amitié philosophique et politique au sens arendtien, c'est-à-dire **une compagnie propice à la pensée** ?

Silencieuse, l'activité de la pensée est une affaire plutôt solitaire. Les expériences de solitude sont, de fait, « caractéristiques de la pensée » (Allard, 2011, p. 3). Des idées, des raisonnements, *etc.*, apparaissent comme phénomènes, mais seulement à l'esprit de la personne qui est en train de les penser. **L'activité du moi pensant est donc par définition invisible aux autres**, tant que la personne ne la communique pas au travers d'un langage verbal, non verbal, écrit, oral... La compagnie des autres paraît donc plutôt contraire à cet exercice. Ceux-ci auraient davantage tendance à gêner et à interrompre l'activité en question qu'à la faciliter. C'est probablement la raison pour laquelle Arendt semble expérimenter cette étrange situation de se sentir moins seule isolée plutôt qu'entourée <sup>1</sup>. Dans cette perspective, on peut dire qu'être

seul et avoir des rapports avec soi-même caractérise plus que tout la vie de l'esprit. On peut dire de l'esprit qu'il a une vie à lui seulement dans la mesure où il actualise ce rapport au sein duquel, existentiellement, la pluralité se réduit à la dualité qu'implique le mot et le fait de « conscience » (*syneidenai*), con-science. J'appellerai cet état existentiel dans lequel je me tiens compagnie « solitude », pour le distinguer de « l'esseulement » où je me trouve seul, privé non seulement de la compagnie des autres, mais encore de ma propre compagnie potentielle (Arendt, 1981, p. 103).

**Être avec soi-même caractérise l'activité de la pensée, mais cette relation à soi ne peut résulter que d'une réduction de la pluralité – expérimentée dans la réalité sensible – à la dualité de la conscience, rendant ainsi possible le dialogue intérieur.** « Tel est le paradoxe de la pensée : elle ne peut être découverte que dans et par le contact avec autrui ; mais elle ne peut se développer ensuite que dans et par la solitude » (Galichet, 2019, p. 102).

La solitude rend possible l'expérience de pensée, mais elle n'est pas à un esseulement. Cela signifie que l'expérience du fait qu'il y ait des autres sur terre précède l'expérience solitaire

---

<sup>1</sup> À ce sujet, une citation qu'Arendt attribue à Caton, parcourt son œuvre : « Jamais je ne suis plus actif que lorsque je ne fais rien, jamais je ne suis moins seul que dans la solitude » (Arendt, 2005a, p. 404, 2017b, p. 20). Cette phrase renvoie au concept arendtien d'« histoire », qui se base sur l'étymologie (une des méthodes arendtiennes pour « défriger » les idées (Arendt, 1996, p. 47)). Cette solitude plurielle, dont parlerait Caton (la citation n'est peut-être pas attribuée à la bonne personne), signifie pour l'autrice qu'« enquêter afin de dire ce qui était » (Arendt, 2017b, p. 19), c'est-à-dire le juger, ne peut se faire qu'en retrait de l'agitation des affaires humaines. Cette enquête nous permet de recouvrer notre dignité humaine (Arendt, 2017b, p. 20), bien qu'elle demeure paradoxalement en retrait du monde, tout en y appartenant.

du moi pensant. Sans cette expérience inaugurale de la pluralité, le moi pensant ne pourrait pas se tenir compagnie à lui-même, il serait non plus solitaire, mais esseulé et incapable de penser. Comme nous l'avons vu au moment de définir la notion de *consciousness* arendtienne, la conscience de soi est un processus résultant de la perception de soi en tant que personne unique *à ses propres yeux*, mais aussi *aux yeux des autres*. C'est à l'issue de cette expérience du double phénomène de l'identité que nous pouvons nous percevoir comme étant deux-en-un. Comme dit, ceci ne donne pas l'impulsion de passer à l'action, mais incite toutefois à ne pas faire le mal. Car, seul avec soi-même, conscient de soi et des crimes commis, il serait alors insupportable de vivre. Tel est la signification de la figure socratique que se forge Arendt.

**Esseulé et sans compagnie, l'esprit ne pourrait donc pas avoir de vie propre. Il lui manquerait une composante vitale : l'expérience réelle de l'altérité.** Toutefois, c'est dans l'expérience de l'esseulement et la conscience d'être dans cet état, que l'on prend la mesure de ce qui nous manque alors :

Ce n'est que dans l'esseulement que me *manque* la compagnie d'êtres humains, et seule la conscience aiguë d'une telle privation fait réellement exister l'homme au singulier ; de la même façon peut-être, rien en dehors des rêves et de la folie ne fait comprendre pleinement « l'horreur indicible » et insoutenable de cet état (Arendt, 1981, pp. 103-104).

Autrement dit, écrit Étienne Tassin,

la solitude du penseur, solitude existentielle dit Arendt (c'est-à-dire au regard de l'existence qui est la faculté de paraître {aux yeux des autres}), n'est jamais l'esseulement de celui qui ne pense pas (Tassin, 2017, p. 87).

Le groupe, en tant que différentiel d'apparences, s'inscrit « au cœur de la pensée sous la forme du deux-en-un » (Tassin, p. 86). La pensée n'est donc solitaire qu'en tant qu'elle n'apparaît pas aux autres. Toutefois, le paradoxe de la solitude et de la compagnie, indispensables à la vie de l'esprit, ne s'épuise pas là. **L'esprit a cette fabuleuse capacité « d'avoir en sa présence ce qui est absent pour les sens », tout en disparaissant « comme un simple mirage dès que le monde réel recommence à s'affirmer »** (Arendt, 1981, p. 105), **doublant ainsi « toutes les activités »**. Par conséquent, je peux, en tant que moi pensant, « fort bien y oublier totalement mon moi » (Arendt, 1981, p. 104).

Grâce à l'« *imagination* » (Arendt, 1981, p. 105), la faculté de penser « dé-sensorialise » les objets, « la mémoire {...} emmagasine et tient à la disposition du souvenir, ce qui *n'est plus* {choisissant éventuellement des éléments pour poser un « jugement {...} esthétique, légal ou

moral »}, et la volonté anticipe ce que le futur apportera peut-être mais qui n'est *pas encore* » (Arendt, 1981, p. 106). Durant cette activité de retrait du monde, une distance, qui peut devenir une rupture, s'opère avec les « conditions existentielles fondamentales de la vie de l'homme sur terre » (dont la pluralité elle-même) (Arendt, 1981, p. 103). **C'est pourquoi, lorsqu'arrive le philosophe comme une « expérience authentique du moi pensant », c'est-à-dire comme « toute réflexion qui ne profite pas au savoir et n'est pas orientée par des besoins ou des objectifs pratiques »** (Arendt, 1981, p. 109), **en plus d'apparaître de la « couleur des morts » et d'entrer en guerre avec le sens commun** (Arendt, 1981, p. 110), **guette alors un solipsisme existentiel.**

En effet, la philosophie « renverse tous les rapports normaux : ce qui est à portée de main et se manifeste directement aux sens est maintenant lointain, et ce qui est lointain devient en réalité présent » (Arendt, 1981, p. 117). C'est pourquoi, constate Arendt, le

moi pensant, du fait qu'il n'est pas identique au moi réel, n'a pas conscience de se mettre en retrait du monde des phénomènes ; pour lui, c'est plutôt comme si l'invisible s'était avancé, comme si les entités innombrables qui constituent le monde des phénomènes et, par leur présence même, dissipent l'esprit et mettent obstacle à son activité, avaient réellement caché un Être toujours invisible qui ne se révèle qu'à l'esprit (Arendt, 1981, p. 120).

Un peu plus loin, Arendt écrit que le moi pensant

réussit, de cette façon, à se persuader que « penser c'est agir » – ce que cette occupation tellement solitaire ne sera jamais, car on n'agit que « de concert », en compagnie de ses pairs et avec leur accord, c'est-à-dire à l'intérieur d'une situation existentielle qui **paralyse effectivement toute pensée** (Arendt, 1981, p. 124-125).

C'est pourquoi les « déclarations {des philosophes solipsistes} resteraient vraies même s'il n'y avait qu'un seul homme, deux hommes, ou que des hommes identiques » (Arendt, 2014, p. 167). Pour le phénoménologue de l'ontologie fondamentale qu'est Heidegger, écrit Jacques Taminiaux, « l'individuation s'effectue à la faveur du face-à-face avec le néant, ce qui signifie que tout commerce avec les choses, aussi bien que toute interaction avec autrui, doit s'effondrer ». À la question « qui es-tu, l'être-là de l'homme (le *Dasein*) ? », il n'est de réponse que « dans une néantisation ontologique de tout partage de paroles et d'actes » (Taminiaux, 1992, p. 29). Là où Arendt, comme vu précédemment, perçoit l'individuation dans la natalité, consistant à apparaître aux yeux du monde par l'acte et la parole, « l'acte primordial et spécifiquement humain doit toujours répondre {...} à la question posée à chaque nouveau venu : "Qui es-tu ?" » (Taminiaux, 1992, p. 30). **Bien qu'il soit possible de comprendre**

**l'activité de la pensée comme une *praxis*, elle ne peut prétendre étendre ce qui la rend possible comme le calme, l'érudition, etc., à l'activité politique.**

Se croisant avec le paradoxe de la pensée et de l'action, la thématique du lien conflictuel entre la solitude et la compagnie incite à interroger les types de compagnie possible, en particulier celui qui caractérise le mieux la compagnie des autres en atelier de philosophie. De façon similaire à un contexte professionnel lorsque l'on est employé, il n'est pas possible de choisir les membres avec lesquels est partagée la classe à l'école. Cette problématique renvoie à la thématique des « affinités électives », pour reprendre l'expression forgée par Goethe, faisant l'objet de la méthode critique spécifique de Walter Benjamin (Bégot, 2019). Prenant en compte l'importance des rencontres dans le parcours qui mène à la formation d'une personne (*Bildung*), se pose la question des effets d'une compagnie non désirée (à tort, ou à raison) et non désirable. Sans rien vouloir préconiser de ce qui concerne la constitution des groupes en amont de l'atelier philosophique (bien qu'il y ait matière à le faire, même si aucun archétype ne peut préfigurer la rencontre réelle), mais partant plutôt de ce qui est en notre pouvoir en tant que personne responsable de l'animation philosophique, c'est-à-dire la réalité de l'existence préalable du groupe, **quelle marge de manœuvre avons-nous – sur la base du paradoxe qui vient d'être exposé – pour instaurer une compagnie propice aux processus solitaires de la pensée, visés durant les ateliers ?**

Sans nier ou éluder le paradoxe de la solitude et de la compagnie, mais en l'assumant, François Galichet préconise d'inviter les participants à un atelier de philosophie à **un passage par l'œuvre**, comme l'écriture dans un « cahier de philosophie » par exemple. En tant que médiation didactique, l'écriture philosophique libre, c'est-à-dire qui ne s'apparenterait pas à un exercice scolaire,

au contraire de la parole, implique la solitude, intériorise le dialogue. Pour écrire, il faut se retirer, s'abstraire du bruit et de l'agitation ambiante ; mais en même temps l'écriture instaure et exprime une sorte d'agitation intérieure. Elle constitue un *dialogue différé*, puisque, lorsqu'on écrit, c'est toujours plus ou moins en vue d'être lu, même si c'est plus tard ou – dans le cas d'un journal intime – pour un lecteur encore indéterminé (Galichet, 2019, p. 102-103).

Il est aussi possible de se rapporter à **l'éthique de l'écoute**. Une écoute attentive, dite active, via **la reformulation**, permet le type de distance et de calme nécessaire à la pensée. De la sorte, être entouré ne vient pas empêcher l'expérience solitaire de la pensée. Ce type d'écoute requiert **un espace et une temporalité spécifique**, que l'on ne retrouve pas dans toutes les sphères d'activité humaine, mais qu'il est possible de trouver à l'école, située généralement

dans un espace intermédiaire entre le privé et le public. Ainsi est-il possible d'assumer, en partie, cette étrange et paradoxale déclaration d'Arendt :

il n'est vrai d'aucune façon que nous avons besoin de la compagnie des autres – ou même que nous pouvons la supporter – quand il nous arrive d'être occupés à penser ; pourtant, faute de pouvoir, d'une manière ou d'une autre, communiquer et exposer à l'épreuve des autres, oralement ou par écrit, ce qu'on peut avoir découvert quand on était seul, cette faculté qui s'exerce dans la solitude disparaîtra. (Arendt, 2017b, p. 68)

## 5.4. Privé et public : être du monde, au dehors ?

Partant du principe qu'un enfant a – *généralement* – une force physique et une force mentale moindre que celles d'un adulte, la société considère que l'enfant doit être « protégé et soigné » dans le cadre sécurisé d'un espace privé (Arendt, 2018, p. 239). Mais, **l'éducateur, écrit Arendt, perçoit pourtant l'enfant « sous un double aspect : il est nouveau dans un monde qui lui est étranger, et il est en devenir ; il est un nouvel être humain et il est en train de devenir un être humain »** (Arendt, 2018, p. 238). Il n'est donc pas seulement un être fragile qu'il faut protéger. Il a aussi une existence publique, en tant qu'il est un nouvel être humain qui s'insère dans le monde, et même qui ouvre un nouveau monde comme l'a montré la deuxième section de ce chapitre. En éduquant les enfants, les éducateurs « assument {donc} la responsabilité de la vie et du développement de l'enfant, mais aussi celle de la continuité du monde. Ces deux responsabilités ne coïncident aucunement et peuvent même entrer en conflit » (Arendt, 2018, p. 238).

Cette distinction entre les besoins de l'enfant dans un espace privé, à l'abri des dangers et soumis à des règles non discutables visant à structurer l'énergie vitale primordiale <sup>1</sup>, et sa place dans le monde humain (au sens de commun et public) nous place face à un paradoxe. En tant qu'individu humain en devenir, il est nécessaire de bénéficier d'« un endroit sûr » pour « prospérer » (un « cocon » pourrions-nous dire), *mais aussi* d'apprendre de nouvelles choses, pour que l'on « contribue à notre monde commun » via « l'œuvre de nos mains » (Arendt, 2018, p. 239). Dans une perspective arendtienne, il est possible de désigner la tension entre la dimension animale et organique de l'existence (confondue dans l'indistinction de l'espèce humaine) et la personnalité individuelle unique et distincte (ouvrant à la responsabilité partagée de porter ce qui vaut d'être préservé, renouvelé et créé dans le monde) via le paradoxe que **« toute vie, et non seulement la vie végétative, émerge de l'obscurité, et si forte que soit sa tendance naturelle à se mettre en lumière, a néanmoins besoin de la sécurité de l'obscurité pour parvenir à maturité »** (Arendt, 2018, p. 239). Ce double mouvement vers la lumière et vers l'obscurité ne peut se comprendre qu'en dehors d'un modèle d'intelligibilité qui fusionne la sphère publique et la sphère privée, comme celui véhiculé par le concept de « social » (Arendt, 2005, p. 60-61).

---

<sup>1</sup> Dans la Cité grecque, « l'invention de la *polis* et de son *bios* s'accompagne d'un dépassement et donc d'une répression de tout ce qui caractérise l'appartenance à la *zôè*, avec son éternel retour de désirs, de besoins, d'appétits, de peines, de violences et de voluptés {...}. Toute cette *zôè* que symbolise Dionysos, les Grecs de la Cité savaient que c'était l'indispensable présupposé de leur *bios*, et ils le célébraient » (Taminiaux, 1992, p. 130-131).

En négligeant l'importance de cette tension, « la société moderne a affranchi cette vie ainsi que toutes les activités qui la préservent et l'enrichissent du secret de l'intimité pour l'exposer à la lumière du monde public », écrit Arendt (Arendt, 2018, p. 241). Au cours de ses recherches, Arendt a remarqué que **la vie organique a été mise sur le devant de la scène publique au moment où l'activité du travail, nécessaire aux processus vitaux, fut valorisée par rapport aux autres activités humaines**. Il s'agit de l'un des jalons de l'histoire grâce auxquels les femmes et les personnes ayant le statut d'ouvrier ont pu **s'émanciper de leur « fonction nécessaire dans le processus vital de la société »** (Arendt, 2018, p. 241). Libérées du labeur incessant de prendre soin de nourrir et de nettoyer, considérées comme des personnes à part entière, à égalité des autres, elles « pouvaient donc prétendre légitimement **accéder au monde public, c'est-à-dire avaient le droit de regard sur lui et de s'y faire voir, d'y parler et d'y être entendu{e}s** » (Arendt, 2018, p. 241), autrement dit d'agir politiquement. Ce qui est pour Arendt « la prérogative » exclusive des êtres humains (Arendt, 2005a, p. 60).

La difficulté qui apparaît, toutefois, d'avoir rassemblé ces « deux ordre d'existence {...} entre ce qui lui est propre (*idion*) et ce qui est commun (*koinon*) » (Arendt, 2005a, p. 61), rapprochant le modèle de la famille du modèle politique, est d'avoir mis en difficulté l'enfance, soutient l'autrice. **Il s'agit d'« un abandon et une trahison » des enfants, écrit-elle avec son sens habituel du drame** (Arendt, 2018, p. 241). Cela vaut aussi pour tout ce qui est indéterminé, le terrible comme le merveilleux (Revault d'Allonnes, 2002a, p. 33), ou encore l'indicible, ce qui s'exprime sans vouloir se communiquer<sup>1</sup>, ce qui ne peut être classé et étiqueté. Effectivement, le chaos et l'incohérence de l'organicité de la vie, qui la rend pourtant si robuste, ne peut résister et se maintenir comme ordre d'existence contenu et significatif que dans la sphère privée.

Cela dit, **si « grave que puisse être ce non-respect des conditions de la croissance vitale, il est sûr qu'il a été tout à fait involontaire ; tous les efforts de l'éducation moderne se sont concentrés sur le bien-être de l'enfant »** (Arendt, 2018, p. 241). C'est donc bien un paradoxe : **souligner l'existence d'un monde de l'enfance a permis d'en déterminer la spécificité et l'importance aux yeux de tous ; mais, conséquemment, celle-ci fut exposée aux conditions de sa destruction**. Premièrement, en plaçant les enfants en dehors de l'espace

---

<sup>1</sup> Il est utile, à ce sujet, de souligner la distinction entre s'exprimer et communiquer en atelier de philosophie. S'exprimer relève plus de processus individuels, particuliers et singuliers, dont le résultat jaillit sans filtre, ayant une valeur intrinsèque ; là où communiquer implique la médiation d'un langage réfléchi, soumis au jugement des autres, et ayant une valeur seulement à l'issue d'un processus de délibération collective. Sur la théorie arendtienne de la communication, voir Taminiaux (Taminiaux, 1992, p. 23), sur base du texte arendtien : « Qu'est-ce que la philosophie de l'existence ? » d'Arendt (Arendt, 2015c, p. 155-199).



protégé de l'indicible (ce qui ne veut pas dire muet). Deuxièmement, en les séparant du monde des adultes.

Il semblerait que les nouvelles théories de l'éducation (telles qu'Arendt les comprend) qui font reposer les espoirs de renouvellement et d'amélioration du monde sur les épaules des enfants, aient négligé la transmission de ce qu'il y a de significatif dans les objets hérités du passé. Interrogeant à raison le dictat des traditions, les générations responsables des décisions éducatives, après la Deuxième Guerre mondiale, auraient ainsi coupé les enfants du passé, obnubilées qu'elles étaient par **le relégation du passé derrière elles et la recherche de nouveautés** (Schutz, 2001, p. 326). Aveuglées par l'espoir que seule la nouveauté leur permettraient de sortir de ce « désastre » d'avoir été « contraints de douter de l'existence incontestable des principes de la moralité sur base desquels s'élève la structure entière de notre vie et qu'aucun des grands révolutionnaires, de Robespierre à Lénine, n'a jamais sérieusement mis en question » (Arendt, 2002b, p. 872).

L'approche fonctionnaliste de l'éducation au sens arendtien (protéger et soigner) assure aux enfants la possibilité de se socialiser ; autrement dit, de s'initier à cette réalité publique, mais non encore politique, qu'

aucune société ne peut proprement fonctionner sans classification, sans une distribution des choses et des hommes dans des classes et des modèles imposés. Cette classification nécessaire est la base de toute discrimination sociale, et la discrimination, en dépit de l'opinion aujourd'hui contraire, n'est pas moins un élément constitutif du domaine social que l'égalité n'est un élément constitutif du domaine politique (Arendt, 1974, p. 246).

Déclarant cela, **nulle part cependant, à ma connaissance, Arendt ne naturalise les fonctions, les rôles et les engagements sociaux**. Encore moins réserve-t-elle l'action politique à un petit nombre d'élus (Taminiaux, 1992, p. 112). La perspective sociale sur le monde relève plutôt d'un besoin de repères formels et informels, que l'opinion d'un seul ne peut suffire à déterminer. Et le jeu de la transgression de ces repères ne peut se faire qu'en rapport à des codes qui ont été prédéfinis par plusieurs personnes. Les valeurs que la société accorde aux individus et aux choses sont ainsi le résultat d'une multitude de facteurs qui varient selon les époques. Il importe ici de rappeler l'importance de la peur du totalitarisme qui plane sur la pensée d'Arendt et les dangers d'un modèle théorique qui rend l'humain superflu. Elle constate que, en isolant les individus les uns des autres et en les plaçant en dehors d'un réseau de relations codifiées, en supprimant par la suite l'espace qui s'ouvre entre les personnes lorsqu'elles partagent des objets

(physiques ou symboliques), l'espace public de la société disparaît et avec lui la condition de l'action politique.

Dans une perspective arendtienne, **le raisonnement devient donc « oxymorique »** (Schutz, 2001) **lorsque l'éducation vise, en plus de la protection et de la socialisation, à initier les enfants à l'égalité politique.** Les conditions de la publicité sociale diffèrent de celles de la publicité politique. Les premières reposent sur la multiplicité des points de vue qui ouvre un monde qui nous précède et dont nous héritons en tant que pratiques culturelles, tout en le renouvelant continuellement ; les secondes sur la spontanéité des acteurs qui agissent de concert qui, en tant qu'événement, ne résulte d'aucune transmission, ni d'aucun apprentissage culturel.

Est ainsi rendue perceptible une tendance chez Arendt à **naturaliser la capacité humaine à agir, à penser et à ouvrir un espace public** (Schutz, 2001, p. 329-330). Cette capacité est conditionnée par un environnement et un monde commun (une culture) puisqu'elle devient inopérante dans un système totalitaire, mais elle transcenderait paradoxalement le relativisme culturel et ne se laisserait pas transformer par le développement des techniques (de communication, de fabrication, de transport, de guerre, de santé, *etc.*).

Néanmoins, au lieu de rejeter cette œuvre sous couvert de contradiction, mais en assumant les paradoxes qui apparaissent, il est possible de poursuivre la recherche arendtienne d'une « grammaire élémentaire » de la politique, ainsi qu'une conception de la pensée en acte qui puisse conditionner les êtres humains à ne pas faire de mal volontairement, envers soi-même ou envers les autres. **Il s'agit de soutenir le postulat que ces apports théoriques ne visent qu'à apporter un regard complémentaire à la théorisation de la PPE. Et que chacun des apports théoriques à la PPE comporte les limitations propre à son modèle, du fait de la relativité des expériences humaines de groupe desquelles provient tout modèle théorique digne de ce nom** (Schutz, 2001, p. 331).

Dans cette optique, bien que l'enfant soit un être en devenir et relativement vulnérable, il n'en reste pas moins unique et irremplaçable, se distinguant en cela de « chaque être humain ». Il « n'est pas seulement un étranger dans le monde, mais "quelque chose" qui n'a jamais existé auparavant » (Arendt, 2018, p. 242). Les enfants ne vivent donc pas uniquement cachés dans l'obscurité d'un foyer protecteur et aimant, où il est – cela dit – déjà possible d'expérimenter la pluralité des points de vue constitutifs du monde (notamment via la littérature). Paradoxalement, ils apparaissent également à la lumière du monde dès leur

naissance <sup>1</sup> (Arendt, 2005a, p. 308-309). Et, au cas par cas, nous voyons d'ailleurs certains enfants apparaître dans l'espace public et son champ d'expériences ; sans nécessairement que cela soit le signe d'une volonté des adultes de leur faire porter le poids des problèmes qu'ils tentent de résoudre eux-mêmes courageusement. Il s'agit bien de cas limites ayant une validité exemplaire, non pas d'exceptions qui confirmeraient la règle que les enfants devraient rester dans la sphère privée. Sans qu'Arendt n'aille jusque-là, je considère, en tant qu'éducatrice engagée sur le terrain, que ces cas montrent tout le potentiel d'innovation qu'apporte chaque nouvelle naissance et la capacité qu'ont les enfants de prendre part à la vie politique dans certaines conditions. Le concept de natalité ouvre donc un champ de réflexions post-arendtiennes.

Comme cela a été dit, la natalité apporte avec elle la liberté d'agir, comprise comme pure spontanéité – imprévisible et irréversible. Cependant, pour qu'elle veuille encore dire quelque chose à l'âge adulte, cette spontanéité doit être préservée, encouragée et soutenue. Dans le champ de l'éducation, nous nous retrouvons ainsi à naviguer et à osciller entre la limite et la liberté, entre l'invisibilité de la sphère privée et la visibilité de la sphère publique. Et cela engage tous les êtres humains, car l'action

est d'abord la vie même de chacun, son *bios*, en tant que cette vie, par-delà le cycle vital dont elle subit la poussée, s'inscrit, grâce à la stabilité d'un monde conquise sur la dévoration de ce cycle, dans un tissu de relations interindividuelles héritées d'abord, puis renouvelées par l'apparition incessante de nouveaux venus, tissu inséparable du réseau non moins hérité et non moins renouvelé de la parole échangée (Taminiaux, 1992, p. 112).

**De ce point de vue, éduquer est un art attentif au *kairos* d'une action (une *praxis*), mais aussi fondé, paradoxalement, sur des techniques (une *poiësis*), des « secrets de fabrication » et des étapes chronologiques (*kronos*).**

---

<sup>1</sup> « L'enfant, cet entre-deux auquel les amants sont maintenant reliés et qu'ils ont en commun, représente le monde par le fait qu'il les sépare aussi ; cela indique qu'ils vont insérer un monde nouveau dans le monde existant. En passant par l'enfant, dirait-on, les amants rentrent dans le monde d'où leur amour les a chassés » (Arendt, 2005a, p. 308-309).

## 5.6. Renouveler et transmettre : apprendre à désapprendre ?

La rencontre de l'enfance, de l'éducation et de la philosophie, dans le contexte de la PPE, permet également de mettre en lumière une tension entre apprendre et désapprendre. La première activité – apprendre – tombe sous le sens en PPE. Cependant, lorsqu'apparaît une crise épistémique, des processus de désapprentissage se trouvent également en jeu. Ceci concerne autant les enfants que les adultes. Mais peut-être davantage ces derniers, ayant généralement appris plus de choses que les enfants.

**La situation de crise qu'expérimenta Arendt a une validité exemplaire pour thématiser cette rupture critique, qui revient à désapprendre ce que l'on a appris, ce que l'on croyait savoir, en vue de continuer à apprendre.**

Avec le national-socialisme étaient tombées toutes les barrières, frontières et règles de la coexistence, telles qu'elles avaient jusqu'alors survécu à un monde d'où Dieu avait disparu. Le national-socialisme avait coupé tous les liens encore existants entre les générations et dévasté tous les domaines de la vie, il avait rendu inutilisables tous les instruments de la compréhension. L'humanisme, dont on avait cru qu'il assurait la cohésion du monde, courait le risque de se révéler simplement *non pertinent*. La pensée *d'après* la rupture de la tradition devait se laisser stimuler par cette perturbation profonde et irréparable.

Là où s'arrête la certitude débute la pensée, le départ vers l'incertain de celui qui détient le savoir. Mais en même temps que les conceptions traditionnelles, on doit aussi abandonner leurs inversions en tant que « garde-fous » de la pensée. Pour parvenir à une telle liberté, {...} il fallait, d'une part, la faculté de se laisser perturber par l'afflux de la réalité et, d'autre part, du courage dans le diagnostic comme dans la pensée. Comment la pensée peut-elle accepter ce que nous voyons et entendons, ce qui nous heurte ? Comment peut-on arriver à un concept nouveau et adéquat de la réalité ? Comment peut-on désapprendre le connu en allant vers l'inconnu ? (Knott, 2018, p. 77-78).

Ce qu'il est ressorti de ces « sombres temps » (Arendt, 1974, p. 309), c'est l'importance de la pensée. Les intellectuels de cette époque « considéraient l'érudition en matière philosophique comme un jeu dérisoire et, pour cette raison, n'étaient disposés à satisfaire à la discipline académique que dans la mesure où il s'y agissait de l'"affaire de la pensée" » (Taminiaux, 1992, p. 13; Arendt, 1974, p. 309). Or, apprendre comment penser relève, selon Arendt, de l'impossible. Comme dit précédemment, ce que nous pouvons apprendre, c'est l'examen des préjugés et la formulation de meilleurs jugements, suivant les informations disponibles concernant les productions techniques, les connaissances et les savoirs humains (Arendt, 2018, p. 234-235). **C'est pourquoi, les crises sont une aubaine pour apprendre à désapprendre, à condition de se laisser bouleverser sans se cacher derrière les « clichés, les**

phrases toutes faites, l'adhésion à des codes d'expression ou de conduite conventionnels et standardisés, {qui} ont socialement la fonction reconnue de nous protéger de la réalité, de cette exigence de pensée que les événements et les faits éveillent en vertu de leur existence » (Arendt, 1996, p. 26). Face à une crise, il est toujours possible de faire comme si de rien n'était (Arendt, 2018, p. 237, 249), vouloir restaurer ce qu'il y avait avant, ou encore se résigner. D'autre part, l'activité de penser peut être épuisante (Arendt, 1996, p. 27). Certaines dimensions de la vie de l'esprit ont besoin de stabilité (pour poser un jugement ou faire preuve de volonté), c'est pourquoi on peut dire qu'il faille *apprendre* à désapprendre.

**Il ne faudrait cependant pas virer dans l'extrême de dire que nous sommes sans cesse en apprentissage.** Lorsqu'elle était jeune, Arendt considérait l'insistance sur la vertu de la rectitude morale du caractère comme le signe du philistinisme (Arendt, 2009, p. 63). Ce terme renvoie au désir de capitaliser de manière continue sur sa propre personne pour élever sa place dans l'échelle sociale. Cela fait en partie écho aux courants de développement personnel et de psychologie positive de notre époque. L'être humain est considéré comme un éternel apprenant, qui a le devoir de s'améliorer et d'œuvrer à son bonheur et qui, ce faisant, est gratifié de rendre la société plus productive. Le paradoxe c'est qu'il importe de ne pas se laisser happer par cette figure du philistin (trop individualiste et délétère), sans pour autant nier la gravité d'un manque de rectitude du caractère, ni négliger l'importance des apprentissages à ce niveau.

Avec Storme et Vlieghe, il est ainsi possible de poser l'hypothèse qu'**une généralisation de l'apprentissage à tous les âges de la vie**, qui ne laisserait aucune place significative à d'autres expériences que celle d'apprendre, **nous ferait paradoxalement perdre sa signification**. Dans cette optique, les deux auteurs interrogent l'idée, qu'ils jugent fort répandue en 2011, qu'il nous faut apprendre à tout âge. «To learn or not to learn», tel serait l'un des crédos de notre société, du berceau à la tombe, écrivent-ils (Storme & Vlieghe, 2011b, p. 184). Selon eux, le « "discours de la société de l'apprentissage" objective et problématise la réalité éducative en termes d'"apprentissage" et définit ses membres principalement comme des apprenants permanents »<sup>1</sup> (Storme & Vlieghe, 2011b, p. 184). **Brouillant ainsi la frontière entre apprenants et enseignants, cette conception de l'apprentissage bloquerait son processus lui-même.** Qui apprend quoi et comment ? En donnant des réponses confuses à cette question, en se persuadant qu'il nous faut sans cesse accumuler de nouvelles compétences et de nouvelles

---

<sup>1</sup> Traduction remaniée sur base de la version DeepL gratuite : «The 'discourse of the learning society' objectifies and problematizes educational reality in terms of 'learning' and defines its members primarily as permanent learners» (Storme & Vlieghe, 2011b, p. 184).

connaissances, il semble que nous perdions finalement la compréhension de ce que signifie « apprendre », soutiennent les deux auteurs. Le flottement de sens dans l'usage du mot « enfant » que cela implique est l'occasion pour eux de

concevoir l'enfance non pas en termes diachroniques, ni en termes de quarantaine ou de préparation à une vie publique d'adulte – ce que ce terme représentait traditionnellement (avant l'apparition de la société de l'apprentissage) – mais plutôt en termes d'antidote aux inconvénients de la société de l'apprentissage<sup>1</sup> (Storme & Vlieghe, 2011b, p. 184-185).

Sans développer plus avant le raisonnement de Storme et Vlieghe relativement à la « notion de critique qui est en jeu aujourd'hui tant dans l'éducation que dans la pratique philosophique » (Storme & Vlieghe, 2011b, p. 185), soulignons l'apport de leur étude pour mieux cerner que – en plus des techniques et des compétences de la PPE (sans parler des connaissances) – s'il s'agit de permettre, d'autoriser (*allowing*) les enfants à explorer la créativité de leur propre pensée, alors nous pouvons nous retrouver, premièrement, face à **une perte de repères pour l'enfant qui désapprend sans avoir suffisamment appris** et, deuxièmement, face à **une force contestataire de leur part pouvant être déflagratoire pour la société**. Cela dit, répondre à ces deux problèmes en orientant les enfants, par l'accompagnement des adultes, leur ferait perdre **la liberté d'explorer leur pensée en toute autonomie**.

En d'autres termes, la philosophie pour/avec les enfants est {alors} subordonnée au régime existant, c'est-à-dire qu'elle constitue un complément intéressant à l'ensemble des compétences fournies par le programme d'études en vigueur. Pourtant, comme nous l'avons soutenu, c'est précisément cette expérience de l'enfance en tant que suspension de la logique de la vie nue qui peut être partagée par les participants à la philosophie pour/avec les enfants, faisant de chacun d'entre eux **un enfant néoténique**. {...} **C'est en effet, pour les philosophes, pour les enfants, pour les éducateurs, l'une des choses les plus dures, sinon les plus difficiles et contradictoires, que d'aspirer à l'oubli, à l'insouciance, à l'impuissance : de croire donc que moins peut être plus**<sup>2</sup> (Storme & Vlieghe, 2011b, p. 196).

---

<sup>1</sup> Traduction remaniée sur base de la version DeepL gratuite : « {...} conceiving childhood not in diachronic terms, or in terms of a quarantine or a preparation for a public adult life—that is what this term traditionally (before the learning society came into existence) stood for—but instead in terms of an antidote to the downsides of the learning society » (Storme & Vlieghe, 2011b, p. 184-185)

<sup>2</sup> Traduction remaniée sur base de la version DeepL gratuite : « This is to say that philosophy for/with children is therefore rendered subservient to the existing regime, i.e. as an interesting addition to the set of competences provided by the existing curriculum. Yet, as we have argued, it is exactly this experience of childhood as a suspension of the logic of bare life that can be shared amongst the participants of philosophy for/with children, making of every participant a neotenic infant. {...} It is, after all, for philosophers, for children, and for educators one of the harshest, if not the most difficult and contradictory thing to aspire to, to be oblivious, to be forgetful, to be helpless: to believe, then, that less can indeed be more » (Storme & Vlieghe, 2011b, p. 196).

Nous revoici devant le paradoxe déjà identifié précédemment, sous une autre figure : visant à transmettre aux enfants une manière spécifiquement humaine d'habiter le monde commun, sans rester enchaînés aux cycles de la « vie nue » (*zôè*), les adultes reproduisent volontairement, ou non, les mêmes schémas et les mêmes modèles, neutralisant au passage ce qu'il y a de jaillissant, de spontané et de joyeusement vivant dans l'enfance. Ceci tend à atténuer la créativité, le détournement des forces vives, la complexité du monde au sein desquels les enfants parviennent à trouver de nouveaux chemins. Néanmoins, cette approche a le mérite – sur la base de la pensée arendtienne et de la PPE – de tenter de **rendre actif l'éducateur**. Et ce, paradoxalement, **dans une forme de retrait, suivant l'adage de « faire moins pour faire plus »**.

Au sujet de **la posture de la personne responsable de l'animation philosophique**, Anna Sparrman nous permet de conclure, en soutenant que :

The act of unlearning {...} goes further than re-thinking ideas. It is about challenging the foundations of practices, societies, or cultures. In the case of research with children, it is about confronting the notion of the child that is inscribed and recycled in our theoretical and methodological apparatuses, so that as yet unarticulated ideas about children can emerge (cf. Mol, 2021) (Sparrman, 2024, p. 1).

Nous voyons que les contenus d'apprentissage deviennent un objet en constante redéfinition. Bien que la posture de la personne responsable de l'animation soit fondée sur les savoirs et les connaissances, ceux-ci deviennent variables suivant les contextes. Il s'agit de pouvoir assumer l'apport constant de nouvelles informations et d'objets symboliques provenant d'autres formes de culture en train de se cristalliser, tout en gardant une relative stabilité. **L'enjeu se situe au niveau de la manière de se rapporter à ces savoirs et connaissances, afin de garantir la plus grande opérativité possible en termes d'apprentissage et d'émancipation**. Ceci n'atténue pas les difficultés didactiques et pédagogiques relatives à la transmission des différents contenus épistémiques et de l'apprentissage des différents registres de vérité selon les disciplines scolaires. Toutefois, il est possible de défendre que l'acte de désapprentissage tel que Sparrman le définit, ouvre à un état d'esprit propice à **interroger nos rapports aux savoirs**. Et, de cette manière, **par l'articulation de mouvements en apparence contradictoires, d'en faciliter les apprentissages**. De la sorte, « un véritable désir de dialoguer avec les enfants au titre d'"amis philosophes" et non au titre de porteurs de l'instruction. De ce

point de vue, les enfants œuvrent pour l'émancipation des enseignants et des enseignantes » (Gregory & Laverty, 2023, p. 126).

## 5.5. Raison et émotion : une passion de comprendre <sup>1</sup> ?

Bien souvent, nous jugeons que les émotions constituent un blocage en atelier de philosophie : lorsqu'une personne rencontre des difficultés pour poursuivre un raisonnement par peur d'affirmer une position, parce qu'elle pleure, parce qu'elle est confuse à la suite de telle ou telle émotion, *etc.* Nous pouvons être affectés par nous-mêmes, tout comme dans le monde par autrui (Arendt, 1974, p. 15). Il nous semble ainsi qu'il est fait obstacle à l'atteinte des objectifs de la réflexion, comme le développement de l'esprit critique, la compréhension, la production ou l'acquisition de connaissances. C'est pourquoi une certaine tradition préconise de raisonner *sine ira et studio*, sans rage ni passion. Les résultats de cette manière de procéder sont jugés meilleurs, davantage fondés, communicables et solides. Pourtant, comme évoqué dans le premier chapitre par les auteurs du corpus de la PPE citant Arendt, certains objets d'étude ne semblent, paradoxalement, pouvoir être abordés avec justesse qu'au travers des émotions (Budex, 2020). **Je vais montrer comment une lecture de l'œuvre d'Arendt offre une manière possible de comprendre ce paradoxe que la raison s'éloigne des émotions pour atteindre de la clarté et de la précision, mais qu'elle n'atteint la compréhension du sens des choses et des êtres qu'à partir des émotions.**

Dans un échange de lettres avec Éric Voegelin, Arendt parle de son style d'écriture dans *Les origines du totalitarisme*, qui est « loué comme passionné et critiqué comme sentimental » (Arendt, 2002b, p. 969) :

Il me semble {écrit-elle} que ces deux jugements sont un peu à côté de la question. C'est tout à fait consciemment que je me suis départie de la tradition du *sine ira et studio* dont je reconnais parfaitement la noblesse. C'était pour moi une nécessité méthodologique étroitement liée à la nature particulière de mon sujet. {...} {...} Colère et indignation constituent la réaction humaine naturelle à de telles conditions si contraires à la dignité humaine. Que je décrive alors ces conditions sans permettre à mon indignation d'interférer, et j'aurai retiré ce phénomène particulier de son contexte dans la société humaine, je lui aurai dérobé une part de sa nature, le privant d'une de ses qualités intrinsèques importantes. {...} Cela n'a rien à voir avec une attitude sentimentale ou moralisatrice bien que toute deux puissent en effet devenir un piège pour l'auteur. {...} En ce sens, je pense que décrire les camps comme l'Enfer sur terre est plus « objectif », c'est-à-dire plus conforme à leur essence que les analyses

---

<sup>1</sup> Je dois cette expression à un numéro hors-série de Philosophie Magazine : « Hannah Arendt, la passion de comprendre », n°28, 2016.



purement sociologiques ou psychologiques. {...} {Je} suis convaincue que la compréhension est étroitement liée à la faculté d'imagination que Kant a nommée *Einbildungskraft* et qui n'a rien à voir avec l'aptitude à la fiction. Les *Exercices spirituels* sont des exercices d'imagination et pourraient bien se révéler plus appropriés à la méthode des sciences historiques que ne le suppose la formation universitaire. (Arendt, 2002, p. 969-970)

Cette longue citation permet de soutenir le postulat que certains événements de la réalité ne peuvent devenir l'objet d'un raisonnement compréhensif et objectif qu'au travers d'une méthode intrinsèquement reliée à la nature de l'objet en question. Ceci permet à Arendt de ne pas évacuer la méthode de recherche fondée sur la mathématique et la logique formelle, suivant la modalité de pensée *sine ira et studio*, dégagée de la rage et de l'indignation. Simplement, cela permet de la considérer inopérante pour comprendre des événements historiques comme la construction et l'usage de chambres à gaz, par exemple. En effet, **la contextualisation de l'objet de recherche implique de se rendre sensible aux conditions humaines de l'événement étudié. Décrire ce dernier sans prendre en compte les réactions émotionnelles concomitantes nous ferait manquer la compréhension de son intensité et, par la suite, de sa signification. En ce sens, Arendt soutient qu'elle atteint une plus grande objectivité dans la compréhension de l'événement en question de cette manière.**

Comme cela a déjà été thématiqué précédemment, le caractère objectif du propos est gagné par l'ancrage du « point d'Archimède » (le point de repère à partir duquel formuler son jugement réflexif) non en dehors du monde des phénomènes, mais en son sein. C'est pourquoi Arendt n'utilise pas ici la notion de « fiction » pour désigner le processus à l'œuvre. La fiction se comprend ici au sens d'une aptitude à produire des récits alternatifs par rapport aux faits historiques, c'est-à-dire non pas comme tout ce qui résulte des productions de l'imagination de manière générale. La faculté d'imaginer joue un rôle essentiel dans l'aptitude à la fiction et à la compréhension, défend Arendt, mais l'ancrage épistémologique de l'origine du processus et ses implications réelles diffèrent lorsqu'il s'agit d'événements historiques. Il ne s'agit pas de dévaloriser la fiction. Au contraire, **il s'agit de donner une place à l'imagination dans la recherche universitaire.**

Cette approche de la compréhension des événements historiques révèle le caractère apparent de la contradiction entre les émotions et la raison. Il est dès lors possible de concevoir l'apport des émotions dans la recherche de compréhension durant un atelier de philosophie. Les émotions ne jouent pas ici le rôle de motivation à s'engager dans la réflexion, mais celui de

composante de la compréhension des enjeux réels de l'objet analysé. De ce point de vue, « toutes les passions, même les plus déplaisantes, sont, en tant que passions, plaisantes » parce que « nous prenons conscience avec (elles) (...) à un plus grand degré de notre réalité » (Lessing cité par Arendt (Arendt, 1974, p. 14). **Le plaisir intellectuel qu'apportent la compréhension et la conscience du réel prend alors plus d'importance que le déplaisir éventuel suscité par l'événement faisant l'objet de la réflexion.**

Comprenant la passion au sens d'un ressenti émotionnel intense et signifiant, Arendt traite de la sorte du « plaisir tragique », du rire et de la colère, comme ce qui peut nous **réconcilier avec le monde**. Dans cette optique, même la peur est dépouillée de « son aspect de fuite pour la sauver comme passion, c'est-à-dire comme affection dans laquelle nous sommes affectés par nous-mêmes, tout comme dans le monde nous sommes d'habitude affectés par autrui » (Arendt, 1974, p. 15). L'enjeu s'élargit ainsi de la compréhension individuelle à l'ouverture d'un espace commun, tout en observant les effets que produit l'acteur (par ses mots et ses gestes) bénéficiant de spectateurs sur le « monde à eux commun ». **L'émotion que l'acteur manifeste aux spectateurs de son espace mondain d'apparition rend dès lors possible une compréhension commune des événements vécus collectivement.** Comprenant un événement au sens restreint comme ce qui interpelle, intéresse et concerne tout le monde (et non pas seulement une personne), il peut dès lors faire l'objet d'un récit signifiant pour une pluralité de points de vue.

Le registre de la narration, comme vu avec Sharp, devient dans cette optique l'un des vecteurs d'avancement de l'atelier de philosophie avec des enfants. Certaines questions, écrite elle, gagnent à trouver une réponse sous la forme d'histoires racontées (Sharp, 2007, p. 307). Frieden, elle aussi, insistait sur cette position arendtienne qu'« {aucune} philosophie, aucune analyse, aucun aphorisme, aussi profonds qu'ils soient, ne peuvent se comparer en intensité, en plénitude de sens, avec une histoire bien racontée » (Frieden, 2017, p. 7). Or, sans émotion, un récit n'aurait aucune opérativité ni efficacité.

Voici soulignée à nouveau, si cela était nécessaire, la distance que prend Arendt dans ses « exercices spirituels » vis-à-vis d'une certaine conception des disciplines académiques et universitaires. Cette distance rejoint non seulement celle qu'Heidegger prenait en donnant cours à Marbourg dans les années 1920 (pour qui, seul ce qui concernait les « affaires de la pensée » était pertinent, et non la recherche d'érudition) (Arendt, 1981), mais surtout la distance envers une manière de philosopher qui situe le moi pensant, à l'aboutissement de son raisonnement, dans une forme de solipsisme existentiel (comme ce fut le cas d'Heidegger qui considérait, pour

le dire vite, la quotidienneté de l'être-jeté-au-monde comme une déchéance de l'Être du *Dasein*).

Une nouvelle tension paradoxale apparaît cependant. Celle du plaisir et du déplaisir que suscitent les événements que nous subissons. **Bien que la question de l'éthique de circonstance liée au sérieux et à l'humour ne soit pas apparue telle quelle dans le deuxième chapitre, au contraire des six paradoxes précédents, la section suivante qui clôt le présent chapitre montre qu'elle vaut toutefois d'être soulevée en PPE.** En effet, la conception du rire et de l'humour chez Arendt pourrait apporter un éclairage au courant pédagogique ; du moins, c'est ce que questionnent les propos qui suivent.

## 5.7. Comique et tragique : rire sérieusement ?

Traiter de la question du rire est plutôt difficile dans le contexte d'ateliers philosophiques avec des enfants. De fait, on interdit généralement aux enfants de rire pour éviter tout malentendu lié aux moqueries. **Considérant la bienveillance, qu'elle soit éthique ou épistémique, comme fondamentale à l'émergence de l'esprit critique, les dispositifs sont conçus de sorte qu'il ne soit pas permis de rire des autres.** Il s'agit d'une règle d'or que de se comporter avec sérieux durant l'atelier de philosophie. L'objectif est d'éviter que la situation ne devienne dramatique et qu'il ne soit plus possible de maintenir les conditions de l'atelier philosophique. L'activité se transformerait en règlement de comptes et la philosophicité des échanges disparaîtrait. D'autre part, on préconise aux personnes responsables de l'animation de ne pas utiliser l'ironie, pour éviter une mécompréhension entre l'adulte et l'enfant <sup>1</sup>. On a d'ailleurs reproché à Arendt son ton ironique, interprété comme le signe d'une insensibilité de sa part.

Il existe cependant encore une autre manière possible de définir le rire dans le domaine de la vie de l'esprit : comme **une manière de « dégonfler » tout le sérieux que l'on a mis en sa personne, en ses croyances et en ses connaissances.** Ceci arrive lorsque l'on se rend compte, faisant l'effort d'imagination de se mettre à la hauteur de l'événement ou de la personne que l'on veut comprendre, à quel point on se fourvoyait. Mais alors, en quoi le rire est-il une affaire sérieuse ? Justement, parce qu'il libère des schémas qui empêchent de saisir les enjeux d'un problème nouveau qui se présente à la pensée. **C'est donc une affaire sérieuse que de pouvoir rire parce qu'elle offre une leçon d'humilité.** Comme déjà évoqué, Arendt écrit, en citant Lessing, que « "toutes les passions, même les plus déplaisantes, sont, en tant que passions, plaisantes" parce que "nous prenons conscience avec (elles) (...) à un plus grand degré de notre réalité" » (Arendt, 1974, p. 14). L'enjeu est ainsi de percevoir « la quantité de réalité que la passion transmet à l'âme », en particulier le rire (et aussi la colère) lorsque celui-ci

veut réconcilier avec le monde, pour qu'on y trouve sa place, mais ironiquement, c'est-à-dire sans se vendre à lui. Le plaisir, qui est fondamentalement la prise de conscience la plus intense du réel, surgit d'une ouverture au monde, d'un amour pour lui, passionnés, qui ne se trouvent même pas détruits dans le « plaisir tragique » par le fait que l'homme rencontre la mort dans le monde (Arendt, 1974, p. 14).

---

<sup>1</sup> Cette idée se base, entre autres, sur la thèse de Margaret Donaldson, dont je dois à Marie-France Daniel d'en avoir pris connaissance : « si les enfants ne pensent pas de façon aussi efficace que les adultes et ne peuvent résoudre des problèmes que des enfants plus âgés résolvent facilement, ce n'est pas parce qu'ils sont illogiques, mais simplement parce qu'ils ne saisissent pas ce que les adultes attendent d'eux, surtout si le contexte social dans lequel les questions sont posées est celui de l'expérimentation : Donaldson, M. (1984). *Children's mind*. Londres : Flamingo » (Daniel, 1997, p. 40, note 10).

Toutefois, si le rire contient des vertus pour l'esprit, s'il peut être un moyen s'ajustant aux situations particulières pour faire avancer la pensée, le jugement et la volonté, comment prendre au sérieux les événements et les expériences que nous pouvons vivre tout en restant cohérent et intègre avec soi-même ? Quelles sont les vertus du rire, de ce point de vue ?

Le rire intervient dans la vie d'Arendt, entre autres, mais de la manière la plus interpellante, lors de sa couverture du procès d'Eichmann à Jérusalem pour le *New Yorker* en 1963, alors qu'« aucune de ses représentations » ne convient pour décrire le criminel qui, sur un ton déconcertant, « assurait n'avoir jamais eu d'intentions malveillantes ou assassines », mais simplement d'avoir fait son travail (Knott, 2018, p. 20-21). Peu importe, ici, la question de savoir si Arendt s'est laissée bernée par Eichmann, se mettant lui-même en scène, faussement ingénu. **Le fait est qu'elle était choquée par la déclaration et qu'elle se laissa perturber par « tout ce vide et cette absurdité inattendus qu'elle découvrait en la personne d'Eichmann. Là où la terreur était la plus noire et la confusion la plus profonde, elle tombait dans une "ironie décontractée" »** (Knott, 2018, p. 21). Pour Arendt, écrit Knott,

l'ironie est un moyen de se tenir à distance de ce qu'elle a vécu pour retrouver la capacité de le penser et de le juger. L'ironie protège de la panique et des agressions fortes qui ne seraient qu'un obstacle au jugement (Knott, 2018, p. 22).

L'éclat de rire, comme « une soudaine intuition », permit à Arendt de faire la découverte conceptualisante de « "l'irréflexion" d'Eichmann », désignée plus tard sous le vocable de « banalité », poursuit la commentatrice (Knott, 2018, p. 23). Bien qu'il soit possible de défendre, contrairement à la déclaration d'Arendt, qu'Eichmann pensait (Chapoutot, 2015) – ou encore que le concept de « banalité du mal » ne permet pas de mesurer la responsabilité des actes criminels, de les juger et de les punir comme il se doit au niveau juridique (Delpla & Brauman, 2016, p. 64-68) –, **la vertu du rire est d'avoir ouvert une voie de réconciliation avec le monde humain, remédiant au ressentiment délétère que les événements avaient fait naître en Arendt.** Le rire intervient là où avec « un esprit sérieux, c'est-à-dire en invoquant le sens et l'entendement », il n'était pas possible d'entretenir « la confiance dans la force de résistance de l'humain – contre l'idéologie et la terreur, contre l'obscurantisme, la répression, le dogmatisme et le despotisme » – (Knott, 2018, p. 23). Face aux « apories de la vie » (Knott, 2018, p. 23), face aux mystérieuses épreuves du réel, face à la peur et au terrible, le rire vient consoler en opérant des déplacements (Knott, 2018, p. 24). **Le rire nous rend alors notre liberté.**

Toutefois, pour éviter le piège du déni, de l'oubli des événements tragiques <sup>1</sup> ou de la nostalgie d'un paradis perdu, **la légèreté « lugubre »** (Knott, 2018, p. 26) **du rire se pare « d'arrogance et de présomption »** : le rire d'Arendt « était un rire d'incongruence, tel qu'il découle de la rencontre avec des incohérences. Une manière pour la pensée de reprendre son souffle » (Knott, 2018, p. 33). Mais **ce rire est malaisant, il choque, il gêne, il indigne**. Il va à l'encontre des conventions sociales communément admises. Il n'en reste pas moins que le rire comme réaction précède potentiellement la manifestation d'une ironie ou d'un trait d'esprit (*Witz*, en allemand) compris alors comme action, écrit Knott. En cela, il vise paradoxalement à être partagé avec tout le sérieux dont mérite les problématiques qui nous interpellent en atelier.

En poursuivant avec Jacques Taminiaux, il est ainsi possible de percevoir dans le rire une invitation à faire un pas de côté et à aborder les choses selon un autre angle de perception. La démarche est subtile. Il importe donc de la nuancer. En cela, le cas de **l'histoire de la jeune fille de Thrace** – relatée par Platon (*Théétète*, 174a sq.) – **qui riait de voir « Thalès tomber dans un puit tandis qu'il observait le mouvement des corps célestes »** (Taminiaux, 1992, p. 11) nous apporte un éclairage :

C'est par le rire, plutôt que l'hostilité, que la multitude réagit d'instinct aux préoccupations du philosophe et à l'inutilité apparente de ses entreprises. C'est un rire innocent, très différent du ridicule dont on accable souvent l'adversaire dans les controverses graves, où il peut vraiment devenir une arme redoutable (Arendt, 1981, p. 113-114).

Dans cette optique, **l'enjeu du rire consiste à prendre conscience de l'étroitesse d'esprit dont nous pouvons faire preuve lorsque nous sommes subjugués par un objet d'étude**. Il offre alors une respiration à la pensée, permettant de la dynamiser et de la relancer. Mais un autre enjeu apparaît également, celui de l'évaluation de l'utilité de l'entreprise philosophique. Le sentiment d'étrangeté qui suscite le rire offre l'opportunité de questionner la pertinence de l'activité en train de se dérouler : **sommes-nous en prise avec un véritable problème ? Avons-nous présentement le goût de réfléchir ou devrions-nous arrêter là ? Telles sont des questions qu'il est parfois salutaire de se poser en atelier de philosophie**. Mais, là encore, nous retrouvons une situation aporétique : l'utilité de la philosophie ne peut se penser pour Arendt suivant les catégories de l'utilité technique, juridique, politique, *etc.* **II**

---

<sup>1</sup> Myriam Revault d'Allonnes parle en ce sens d'une « instruction par le tragique » afin de se réconcilier avec « l'ambivalence des facultés humaines susceptibles de s'orienter vers le meilleur ou vers le pire » (Revault d'Allonnes, 2002a, p. 32-37)

**semblerait**, par conséquent, **que l'accès au philosophe s'accompagne d'une inaptitude à rire avec le commun des mortels**. Sauf en une exception, qu'Arendt reconnaît en la personne d'Emmanuel Kant :

Il est tout à fait bizarre que, dans la longue histoire de la philosophie, Kant – remarquablement affranchi de tous les vices spécifiquement philosophiques – ait été le seul à s'aviser que le don de pensée spéculative pouvait bien être comme celui « dont Junon honora Tirésias qu'elle rendit aveugle pour lui accorder la divination prophétique ». Il pressentait qu'on ne parvient à la connaissance intime d'un autre monde « qu'en renonçant en partie à l'intelligence nécessaire à celui-ci ». Quoi qu'il en soit, il semble avoir été l'unique philosophe à dominer suffisamment cette question pour partager le rire de l'homme de la rue (Arendt, 1981, p. 114).

Au fond, et ces mots clôturent ce troisième chapitre au sujet des paradoxes de la condition humaine, **le rire d'Arendt serait le signe d'un « conflit irrésolu » dans sa pensée :**

Comme si ayant décidé d'être grecque (ou grec ?) Hannah Arendt restait résolument non-grecque, comme si en célébrant la gloire des citoyens et des héros, elle plaçait aussitôt ses amitiés parmi les exclus, comme si elle ne pouvait se pardonner de faire de la philosophie qu'en se moquant de la philosophie, comme si dans la parole souveraine résonnait toujours le rire de la fille de Thrace et plus encore celui – mais est-ce un rire ? – de la fille de Sion (Collin, 1992, p. 28).

## **Chapitre 6 – Reprendre son souffle dans des oasis**

Après une approche interprétative d'inspiration arendtienne focalisée sur plusieurs paradoxes de la philosophie pour enfants (PPE), les résultats de la recherche présentée dans le deuxième chapitre montrent qu'il est possible de puiser des ressources conceptuelles et métaphoriques dans l'œuvre d'Hannah Arendt, selon une perspective située en PPE. Inversant l'objet et la méthode d'approche par rapport au chapitre précédent, il importe de clarifier quelque peu la manière de procéder. La cible n'est plus les difficultés relatives à la PPE, suivant une approche arendtienne, mais les ressources de l'œuvre d'Arendt suivant une approche éducative et formative via le philosophe. Comme l'a identifié Marie Coasne-Khawrin (Coasne-Khawrin, 2023a, p. 97), alors que le deuxième chapitre consistait à convoquer des concepts et le *Denkart* arendtiens, à partir de problématiques de terrain, ce troisième chapitre consiste à isoler des éléments de l'œuvre théorique de l'autrice, n'ayant aucun lien direct et manifeste avec la PPE – ni d'ailleurs avec la pédagogie – pour aller « avec elle » sur le terrain et, au besoin, transformer l'œuvre source, en se la réappropriant par ajustements successifs.

Pour ce faire, il s'agit tout d'abord d'assumer avec Myriam Revault d'Allonnes que

lire, relire Hannah Arendt, c'est d'abord vivre et éprouver pour son propre compte ce partage de l'émotion et du plaisir, cette disposition à partager le monde avec ces éternels étrangers qui sont nos semblables, avec d'autres qui se rencontrent alors même que tout les sépare. Cela ne veut pas dire, loin de là, qu'on adhère à ses thèses, qu'on fait siennes ses interprétations, qu'on la suit dans ses avancées théoriques (Revault d'Allonnes, 2002a, p. 53).

Sans vouloir réappliquer de vieux modèles de compréhension et d'argumentation, lire Arendt dans le contexte de cette recherche consiste à mettre en évidence des ressources aptes à contribuer à la théorisation de la PPE. **Que ce soit au niveau du *Denkart* arendtien ou de son appareil conceptuel, ont ainsi été listés quelques éléments constitutifs d'une pensée riche, constamment en mouvement, et ne faisant pas fi des difficultés à comprendre les actions humaines et la complexité du monde.** Son œuvre constitue ainsi un apport en termes de dynamique de pensée et de créativité pour former de nouveaux modèles d'intelligibilité – en faisant preuve de modestie intellectuelle et en assumant leur caractère limité et provisoire – en vue de problématiser (chapitre précédent) et, de cette manière, d'améliorer les pratiques de terrain (l'objet du présent chapitre). Autrement dit, il ne s'agit pas tant de chercher dans cette œuvre des indications claires et précises qui permettraient de défendre une position argumentée dans les débats publics relatifs à l'éducation et la formation. Il s'agit plutôt de **(re)lire les textes**



arendtiens lorsque l'« actualité s'éloigne des circonstances temporelles et impulsions de pensées originales », comme le propose Marie Luise Knott. De fait, le plus souvent, « l'œuvre d'Arendt a de tout autre chose à dire », en ce qu'elle nous offre « **une réserve "lumineuse" de questions et d'images** » (Knott, 2018, p. 13). Jugée vivifiante pour l'esprit, lire l'œuvre d'Arendt offre ainsi de belles perspectives pour les défis politiques et épistémologiques qu'ambitionne de relever la PPE. Les textes d'Arendt ouvrent des voies. Et, comme le fait Knott,

ces voies sont étudiées pour ce qu'elles sont : des chemins qui ne mènent nulle part – et elles s'arrêtent abruptement. Ces chemins-là ne sont pas en quête d'une nouvelle école, ils sont faits pour ouvrir à la culture, c'est-à-dire pour reconquérir le monde menacé (Knott, 2018, pp. 10-11).

La paradoxologie arendtienne, présentée au chapitre précédent, a montré que les essors autant que les freins de la PPE, méritent d'être étudiés et analysés pour eux-mêmes, sans envisager – rivés que nous serions sur l'avenir – une classification des effets positifs ou négatifs, ni une résolution des tensions contradictoires, mais plutôt en initiant un processus particulier de modélisation de la pensée en acte au départ des ressources et du *Denkart* arendtiens. En dénouant les nœuds desquels proviennent ces jaillissements et ces tensions, pourront peut-être apparaître **des repères circonstanciés pour agir, au cas par cas, dans le champ de l'éducation et de la formation via le philosophe**. Le postulat adopté consiste à soutenir qu'au travers de ce qui semble incohérent et chaotique, nous pouvons percevoir avec plus d'acuité l'importance des enjeux du courant éducatif et formatif en question, ainsi que ses ambitions fondatrices. En cela, l'œuvre d'Arendt pourrait bien offrir des ressources précieuses pour **intervenir sur le terrain, mieux visualiser les objectifs que l'on se donne, mieux se situer au moment de poser des choix didactiques et pédagogiques, évaluer ses actions et leurs conséquences, etc.** Les attentes qui motivent cette thèse prennent ainsi en compte le postulat que l'on « ne "commente" pas Hannah Arendt, {mais que l'} on entretient avec elle une conversation infinie parce que, avec elle, "le monde prend la parole" », et il y « résonne un accord fondamental qui nous lie à elle de façon décisive » (Revault d'Allonnes, 2002a, p. 54). Les sections qui suivent visent à susciter cette expérience de résonance.

## 6.1. La puissance des imaginaires

À l'heure où la nature n'est plus perçue comme immortelle, il peut naître en chacun un élan à rechercher en soi-même, en se retirant du monde, une essence immortelle, atteignant parfois une forme de génie (Arendt, 2018, p. 61). Toutefois, si nous voulons encore croire au monde, il ne s'agit pas d'en faire seulement « une façade derrière laquelle les gens se puissent dissimuler » (Arendt, 1974, p. 20). **La recherche d'immortalité qui donne un sens à nos destinées gagne alors à être trouvée, non pas en l'homme lui-même, mais en ce qu'il fait apparaître de concert avec les autres acteurs à la lumière du monde : ses paroles, ses actions, les événements historiques.** Soumis au caractère fugitif des choses éphémères, la voie qui perdure est alors celle du récit. Il ne s'agit pas de l'historiographie nationale, qui cherche la gloire et se fixe sur les victoires et les défaites, fondée sur la croyance que le sens de l'Histoire se joue dans le dos des êtres humains suivant des mouvements dialectiques mystérieux (Arendt, 2009, p. 60). En revanche, **il est question de poésie.** Celle des conteurs qui nourrissent nos mémoires et rendent éternels les mortels que nous sommes et, de la sorte, créent des mondes.

Ainsi pouvons-nous comprendre cette affirmation d'Arendt que, au sein de la cité, la « permanence de la grandeur humaine repose seulement sur les poètes » (Ricoeur, 2005, p. 27). **L'histoire est comprise au sens antique, non pas moderne, c'est-à-dire comme « une réserve d'exemples »** (Ricoeur, 2005, p. 28), **qui n'évident pas les fragilités humaines**, que l'on peut résumer en « deux mots : imprévisibilité et irréversibilité ». Comme l'écrit Ricoeur : ce « qui a été fait ne peut être défait » et « ce qui suit ne peut être prédit ». Et pour nous « défendre » des effets de ces fragilités, nous n'avons que « *le pouvoir de pardonner* » et « *le pouvoir de promettre* » (Ricoeur, 2005, p. 31). Cela dit, promettre se conçoit facilement dans le domaine public, pardonner beaucoup moins. Si l'on consent toutefois à suivre Arendt malgré ses paradoxes, on s'autorise alors à être touchés par **le miracle de la natalité : l'enracinement ontologique de la faculté d'agir** (Ricoeur, 2005, p. 31-32). Autrement dit, la faculté d'initier de nouveaux commencements, dont l'irréversibilité et l'imprévisibilité peuvent être racontées suivant la modalité poétique de la vie de l'esprit. C'est ainsi qu'Arendt peut dire, avec Lessing, (sans Goethe, pour cette fois-ci), que **l'essence de la poésie est l'action humaine** (Arendt, 1974, p. 15). De là, émerge une matière précieuse pour les ateliers de philosophie : la littérature comme laboratoire d'expérimentation de la pensée au « royaume du bien et du mal », comme le souligne Chirouter, lectrice de Ricoeur (Ricoeur, 1990, p. 194; Chirouter, 2015, p. 70).

Suivant la « trajectoire de l'expérience temporelle sous-jacente à l'anthropologie philosophique d'Hannah Arendt », la pensée « **part de la répétition du monde naturel qui**

**ignore la mort, traverse la futilité du labeur, la durabilité des œuvres culturelles et, finalement, atteint une fragilité plus formidable que toute futilité** » (Ricoeur, 2005, p. 32). L'acteur peut ainsi prendre conscience de sa mortalité et s'en accommoder sur un mode narratif. Le penseur, pour sa part, peut s'en consoler au travers de l'« exaltation de la naissance d'un nouveau commencement. Seule la natalité peut échapper aux illusions de l'immortalité de la part de mortels qui pensent l'éternité » (Ricoeur, 2005, p. 32).

Lorsqu'arrive un événement historique bouleversant, pour ne pas s'évader hors du réel, se réfugier dans les illusions, écrit Arendt, nous ne pouvons qu'« endurer » courageusement les conditions de vie qui sont les nôtres. Il s'agit avant tout de **préserv**er « **les facultés conjointes de la passion et de l'action** » (Arendt, 2014, p. 300) et d'« attendre » (Arendt, 1974, p. 29). Pour nous soutenir dans ce genre d'épreuve, nous avons l'amitié (voir section 6.2.2) et, rétrospectivement, la poésie. Lorsque les poètes et les conteurs (dont font partie certains historiens) sont prêts, peuvent alors émerger des œuvres d'art permettant véritablement de « se tenir à la hauteur de l'événement »<sup>1</sup>. **Un autre pont se consolide ainsi entre le penseur et l'acteur, celui du récit fondé sur la narration poétique**, comme cela avait été esquissé dès l'analyse du corpus de la PPE en lien à l'œuvre d'Arendt (chapitre deux).

Face aux embarras du juge qui veut « dompter », ou encore, « maîtriser » le passé (Arendt, 1974, p. 30), il s'agit de patienter, parfois plusieurs dizaines d'années, avant que n'apparaisse l'événement dans toute sa transparence, et qu'émerge l'œuvre d'un récit. Du moins, telle est la thèse d'Arendt. Cette thèse rejoint en partie les résultats des recherches de Maud Hagelstein, au sujet de l'historiographie et des romans historiques, en particulier au sujet de la Révolution française (Hagelstein, 2023). L'autrice montre qu'il y a une rivalité entre les chroniqueurs, écrivains publics, peintres, témoins, *etc.* d'un événement historique ayant un grand retentissement (révolutions, guerres, *etc.*) *au moment même de son apparition*, d'une part, et les historiens, artistes, philosophes, *etc.*, qui traitent de l'événement *longtemps après* qu'il a eu lieu, d'autre part. Parfois, cela n'arrive que 50 ans après l'événement en question. Il y aurait ainsi, en quelque sorte, une rivalité entre les deux perspectives pour savoir laquelle est véritablement « à la hauteur de l'événement ». En ce qui concerne le présent propos, cela signifie que ceux qui ont survécu à l'événement ou qui lui succèdent de près, peuvent se sentir comme disloqués, égarés entre le passé et l'avenir et ressentir le besoin – pour se réconcilier avec le monde, pour accepter le tragique et pour continuer à avancer – de se projeter

---

<sup>1</sup> Cette expression vient de Maud Hagelstein, communiquée lors d'une conférence au Centre Prospéro à l'Université de Liège le 6 octobre 2023, intitulée : « Se tenir à la hauteur de l'événement. L'écriture rivale de Michelet ».

rétrospectivement dans l'impossible présent de l'événement, sans médiation, de **se faire les contemporains de l'événement via l'imaginaire pour répondre à leur angoisse** (Hagelstein, 2023).

Ainsi, le roman *Parabole* de William Faulkner, faisant preuve de cette « patience chronique humaine » (Bouretz, 2006, p. 88) fait dire à Arendt au sujet de la Première Guerre mondiale :

Il fallut que trente ans, environ, passent, avant que n'apparaisse une œuvre d'art déployant avec une telle transparence la vérité interne de l'événement qu'il devint possible de dire : oui, c'est ainsi que cela fut. Et dans ce roman, *Parabole* de William Faulkner, bien peu se trouve décrit, encore moins expliqué, et rien du tout « maîtrisé » ; sa fin : des larmes, que le lecteur aussi répand ; et ce qui demeure par-delà : l'« effet tragique », ou le « plaisir tragique », ce bouleversement qui rend capable d'accepter le fait que quelque chose comme cette guerre ait pu un jour se produire (Arendt, 1974, p. 30).

Ce n'est pas un scoop, la littérature donne accès à un large panel d'émotions relationnelles, intellectuelles, politiques, *etc.* C'est pourquoi Arendt lisait et préconisait de lire des auteurs comme William Shakespeare, Stefan Zweig, Ernest Hemingway, Franz Kafka, Wystan Hugh Auden (ce dernier ayant été son ami). **Au lieu d'y voir une forme de conservatisme ou d'élitisme, arguant que cette manière de se rapporter aux textes n'est pas accessibles à tout le monde, le propos arendtien gagne simplement à être compris comme une invitation à vivre des expériences significatives.** Et comme le montre Nathalie Frieden, le cinéma n'est d'ailleurs pas en reste.

En ce sens, est-il concevable de suivre Marie Luise Knott, lorsqu'elle présente son livre dont elle doit l'écriture à sa lecture d'Hannah Arendt :

Ce livre traite des essors provoqués par ce type d'« inhibitions » {sur le fond d'une parole} et des territoires de liberté que ces essors permettent de conquérir. Les voies de la pensée esquissées ont besoin de la poésie qui, de par sa « nudité et son caractère direct », fait irruption dans la langue analytique et la force à se renouveler en s'ouvrant ; Arendt rejette les instruments de la compréhension qui se sont révélés émoussés ou « inadéquats ». Elle les laisse se perdre (Knott, 2018, p. 11).

**La relation aux histoires et à la littérature visée ici est caractérisée par un rapport non dogmatique aux savoirs, induit par la posture de la personne responsable de l'animation.** De la sorte,

la littérature, parce qu'elle est un discours vivant et vibrant sur les hommes et la réalité, est, par cette essence réflexive même, une lumière qui peut guider le sujet dans sa quête d'intelligibilité et de sens (Chirouter, 2015, p. 70).

Il ne s'agit donc pas d'une simple présence à l'œuvre, comme si elle détenait en elle-même les clés de sa compréhension, comme s'il ne fallait aucune didactique, aucune pédagogie pour accéder aux sentiments et aux apprentissages réflexifs qu'elle contient. Ainsi, au sujet de la relation entretenue avec les romans lipmaniens, Pierre Lebuis écrit :

On ne s'engage {...} pas dans une analyse classique de texte dont les clés sont entre les mains de l'enseignante ou de l'enseignant. Mais on ne fait pas non plus que ramasser pêle-mêle les idées exprimées spontanément pour finalement voter en faveur de celle qui sera discutée. En ce sens, quand quelqu'un propose une idée, il devrait toujours lui être demandé d'indiquer ce qui l'a aiguillé dans le texte lu au départ. La « *méthode Lipman* » perd toute sa substance et sa portée si on banalise ce texte dont la fonction est de donner à penser et de mettre en présence des éléments de philosophie sous le mode narratif (Lebuis, 2005, p. 98; Chirouter, 2015, p. 68).

### 6.1.1. Métaphores de la pensée

Pourquoi, concernant la vie de l'esprit, Arendt ne cesse-t-elle d'utiliser un langage métaphorique ? Tout simplement parce que les activités de la vie de l'esprit sont, pour elle, de l'ordre de l'invisible :

**Envisagées à partir du monde des phénomènes et des activités qu'il conditionne, les différentes activités mentales ont pour principale caractéristique d'être invisibles.** Elles n'apparaissent jamais, à proprement parler, bien qu'elles se manifestent au moi qui pense, veut ou juge en ce qu'il se sait actif mais n'a ni le pouvoir ni l'envie de le paraître. (...) En d'autres termes, à l'invisible qui se manifeste à la pensée, correspond une faculté humaine qui, à la différence des autres, n'est pas invisible seulement à l'état latent de simple potentiel, mais demeure non-manifeste même quand elle s'actualise. (...) seules l'action et la parole exigent un espace où paraître – en même temps que des spectateurs et des auditeurs – afin de s'actualiser (Arendt, 1981, p. 100-101).

Pour cette raison, Arendt soutient que nous ne pouvons parler de la vie de l'esprit qu'avec l'aide de métaphores. C'est en ce sens que « Gabriel García Márquez a donné un jour le nom de "saut du cavalier de l'imagination" » à la métaphore (Knott, 2018, p. 34). En tant qu'analogie, la métaphore permet de communiquer efficacement le sens de réalités abstraites complexes en faisant preuve de créativité. Dans le monde de la PPE, il s'agit d'un procédé de pensée souvent mis en œuvre :

Faire des analogies, c'est une façon très créatrice d'établir des relations entre des choses différentes. Elle se base sur l'intuition, sur l'émotion, et propose une vision des choses inspirantes. Elle permet à la personne de comparer des choses concrètes à des réalités abstraites afin de mieux les comprendre (Laurendeau, 2014, p. 108).

De la sorte, l'analogie « est la plus générique des habiletés créatrices et la plus imaginative des habiletés analytiques », écrit Laurendeau en citant Lipman (Laurendeau, 2014, p. 109). Toutefois, il existe différentes métaphores possibles pour désigner l'activité de l'esprit et elles peuvent s'avérer ambiguës. Il importe donc de déterminer en quoi la métaphore du désert et des oasis pour parler du philosophe est appropriée, par rapport à d'autres métaphores possibles ; tout en précisant que les métaphores qu'Arendt

utilise ici, pour indiquer, sur le mode métaphorique et de façon provisoire, où se localise la pensée, ne peuvent être valables que dans le domaine des phénomènes mentaux. Appliquées au temps historique ou biographique, ces métaphores n'ont pas de sens (Arendt, 1981, p. 268-269).

#### a. La caverne

Commençons par la métaphore de la caverne qui a permis à Platon de parler de l'expérience philosophique. Vivant dans l'illusion et l'ignorance à l'intérieur de la caverne, les personnes qui s'adonnent à l'activité de la pensée visant la sagesse se libèrent de leurs chaînes et sortent à l'extérieur pour contempler la réalité, sous le « ciel des idées surplombant la caverne obscure des affaires strictement humaines » (Arendt, 2009, p. 95). Toutefois, comme dit précédemment, après les bouleversements historiques du milieu du XX<sup>e</sup> siècle qu'Arendt cherche à comprendre, il devient gravement problématique de fonder **le souverain bien de l'activité de l'esprit** en opposition à l'espace de la *polis* qui s'ouvre entre les êtres humains via la parole et l'action. Avec Nietzsche, d'ailleurs, il ne s'agissait déjà plus de « sortir de la caverne » pour aller trouver des normes et des repères à la condition humaine dans un monde au-delà. Il importe alors, au contraire, de les trouver avec les autres êtres humains et humaines, parmi eux et parmi elles. De la sorte, ce qui est valorisé par Arendt comme bien suprême, duquel pourrait découler quelque vertu – si ce mot signifie encore quelque chose aujourd'hui au niveau de la formation et de l'enseignement –, ce serait plutôt la justice (Arendt, 2009, p. 96), en ce qu'elle donne une signification aux activités humaines, dont celle de la pensée ; bien qu'elle puisse subir alors un léger glissement avec le terme de « **justesse** » lorsque l'on s'éloigne des thématiques politiques à proprement parler. Le problème, au fond, avec la métaphore de la caverne telle que Platon la présente dans *La République*, c'est donc que la justice est assurée

suyant un modèle de domination (celle exercée par les philosophes sur les autres citoyens), qui annihile la liberté (Arendt, 2018, p. 150). Or, malgré l'incertitude relative à l'issue des actions humaines, la justice n'acquière de réelle consistance, du point de vue d'Arendt, qu'au sein de la pluralité humaine, du fait qu'elle devient garante de la liberté réelle de mouvement (des corps et des esprits). De la sorte, la distinction entre le juste et l'injuste n'est plus uniquement définie du point de vue du philosophe en retrait du monde. **Elle se co-construit dans le contexte de la discussion et du dialogue, c'est-à-dire dans la caverne et non pas au dehors**, si on file la métaphore.

#### b. L'œil du cyclone

À la parabole de Kafka vue précédemment (le parallélogramme de forces), présentée dans la première section du cinquième chapitre, Arendt adjoint la métaphore de « l'œil au centre d'une tempête qui, bien que n'ayant rien en commun avec elle, en fait cependant partie » (Arendt, 1981, p. 268). Cette métaphore est efficace parce qu'elle témoigne de **l'impartialité de la pensée en acte, tout en rappelant le paradoxe de son ancrage dans le monde** : le moi pensant est au centre de l'agitation mondaine sans y être empêtré, grâce à sa distance critique, bien qu'il ne puisse nier en faire partie. Il s'agit d'une métaphore corporelle du même type que celles mises en exergue par Jennifer Glaser sur la base des travaux de Mark Johnson (Johnson, 1991, pp. 13-18) : « "Regarde cela d'un autre côté !", "Plaçons-nous face à ceci pour mieux l'examiner !", "Peux-tu isoler cet argument ?" » (Glaser, 2014, p. 166). Ces métaphores – résultant de notre faculté d'imaginer – « représentent toutes des expressions dans lesquelles **notre expérience** en tant qu'être physique **s'est intériorisée et refait surface** pour procurer à la recherche quelques-unes de ses expressions les plus caractéristiques »<sup>1</sup> (Glaser, 2014, p. 166).

Cela dit, cette métaphore est limitée lorsqu'il est question de cibler la quête de significations propre à l'activité de la pensée, et non pas la recherche de connaissances, car l'image métaphorique se base sur une expérience sensible :

Toutes les métaphores empruntées au sens débouchent sur des difficultés, par la simple raison que les sens sont, avant tout, axés sur la connaissance et, par conséquent, ont une fin en dehors d'eux-mêmes si on les envisage en tant qu'activité ; ils ne sont pas *energeia*, fin en elle-même, mais instruments qui permettent de connaître le monde et de lui faire face (Arendt, 1981, p. 166).

---

<sup>1</sup> Je mets en gras.

La métaphore de l'œil du cyclone est donc utile jusqu'à un certain point ; jusqu'à ce qu'il importe de souligner que « penser {...} n'est pas connaître », que « la connaissance vise la vérité » et que « la pensée vise le sens » (Taminiaux, 1992, p. 165). La « pensée est "hors de l'ordre" parce que la quête de signification ne produit aucun résultat final qui survive à l'activité et conserve un sens quand elle s'achève » (Arendt, 1981, p. 166).

### c. Pénélope

La métaphore de Pénélope pourrait elle aussi servir de base pour modéliser la pensée, mettant en scène l'épouse d'Ulysse qui détisse la nuit la trame qu'elle tisse le jour. Cette image illustre l'activité de penser qui ne cesse de déconstruire ce que l'on croyait savoir, au travers du questionnement, demeurant de la sorte dans l'étonnement, se laissant interpellé par le réel, au lieu de le figer dans des « {c}lichés, phrases toutes faites, codes d'expression standardisés et conventionnels » (Arendt, 1981, p. 21). Cependant, cette métaphore relève du domaine de la production (d'une tapisserie), alors que la pensée relève du domaine de l'action (ayant sa fin en elle-même). Par conséquent, elle rencontre, elle aussi, une limite pour désigner de manière précise la signification de l'activité qui est visée ici. **Contrairement à la caverne, mais tout comme la métaphore de l'œil du cyclone, il s'agit toutefois de la garder dans la boîte à outils de pensée.** Car, comme l'écrit Françoise Collin, elle permet de relativiser les distinctions conceptuelles arendtiennes et de percevoir qu'elles sont, en réalité, poreuses :

Les distinctions qu'élabore Arendt au niveau de la réflexion sont souvent sinon démenties du moins subverties par ses métaphores. Ainsi Pénélope, dont le nom est convoqué pour illustrer le mouvement de la pensée, accomplit un travail de ses mains, qui conjugue à la fois répétition et innovation, retour du même et différence, labeur, œuvre et action tout à la fois (Collin, 1992, p. 34).

Ce détour via d'autres métaphores de la vie de l'esprit permet de **souligner la pertinence de la métaphore du désert et des oasis.** Tout d'abord, en ce qu'elle renvoie aux images de ressourcement et d'hospitalité, à l'instar de Golinvaux (Golinvaux, 2021, p. 5), elle coïncide avec le contexte de l'atelier de philosophie, qui vise l'actualisation des facultés mentales, mais aussi la délicate attention de la mise en place de ses conditions, dès lors que penser ne peut s'enseigner à autrui. Comme l'écrit Lipman

{...} vous ne pouvez pas m'enseigner à penser par moi-même, mais vous pouvez créer un milieu où je pourrai découvrir comment m'enseigner à penser par moi-même (Lipman, 1992, p. 261; Laurendeau, 2014, p. 127).



Or, cette métaphore du philosophe comme oasis se base sur **l'image du vivant, du « sentiment d'être en vie » traversé par « le souffle »** (Arendt, 1981, p. 166). Elle désigne la pensée lorsqu'elle « accompagne la vie » (Arendt, 1996, p. 56). Bien que le phénomène soit invisible aux sens physiques, entre un esprit mort et un esprit vivant, note Lipman :

Le changement est observable et même mesurable. Mais les changements les plus importants seront invisibles. La tolérance, la clarté de pensée, l'attention, la perception, la structuration des valeurs et des idées, la sensibilité au monde et aux expériences personnelles et l'appréciation d'autrui sont des qualités qui se développent de façon intangible. Le seul signe du progrès est souvent la *qualité* du dialogue, la *qualité* de la maturité qui commence à se manifester (Lipman et al., 1980, p. 196; Laurendeau, 2014, p. 125).

Dans cet esprit, l'image des oasis renvoie à une manière d'être qui n'a pas d'autre fin qu'elle-même, tout en montrant son incidence sur la vie en communauté. Elle gagnerait dès lors à être développée, pour que soit rendues manifestes son opérativité et son efficacité pour parler des ateliers de philosophie.

## 6.2. Le désert et les oasis

Les quelques pages dans lesquelles Arendt parle de la métaphore des oasis montrent que **rechercher, préserver ou créer un monde est l'enjeu principal de sa pensée**. Un monde s'ouvre dès lors que nous sommes plusieurs à percevoir et à donner sens à une manifestation concrète, à la transformer en un objet commun. Il devient ainsi possible d'en parler, de raconter toute une série d'histoires, suivant une modalité d'approche plurielle (scientifique, poétique, politique, biographique, *etc.*). Nous retrouver, en revanche, sans monde – être *acosmiques* –, c'est sentir se retirer « tout ce qui est *entre nous* » (Arendt, 2014, p. 299) et, par conséquent, perdre les facultés de communiquer, d'entrer en relation et, finalement, de donner sens à ce que nous vivons et expérimentons. Voici la raison d'être du ton résolu pris par Arendt dans des notes de cours, traduites et publiées sous le titre « Le désert et les oasis », dans *Qu'est-ce que la politique ?* (Arendt, 2014, p. 299-303).

Ce monde commun n'est pas une construction de l'esprit, mais **une réalité tangible** ; bien que, chez Arendt, « l'objectivisme de la *nature* » et le « relativisme des *valeurs* » « sont au fond une seule et même chose », soutient Widmaier (Arendt, 2014, p. 299, note 1). C'est-à-dire que, sans un accord minimal sur la valeur d'objectivité de la manifestation concrète située entre les personnes, perçue par chacune d'elles à partir d'un point de perception unique et singulier, c'est-à-dire sans une dimension relationnelle dans la perception de phénomènes mentaux ou

physiques – qui est présente même dans la réduction abstraite qu’opère la raison pure suivant l’exercice qui lui est propre (voir section 2.1) –, alors nous ne pourrions accorder de la valeur aux phénomènes et, ce faisant, leur donner du sens. Cela signifie que cette objectivité précompréhensive ne peut faire l’objet d’un doute hyperbolique. Le **bon sens** fait partie de l’équation, même lors d’une expérience de pensée radicale comme celle du cerveau dans une cuve d’Hilary Putnam (1981).

Ainsi, le retrait du monde peut se comprendre comme « l’extension du désert » (Arendt, 2014, p. 299). Arendt reprend cette image du désert à Nietzsche, qui écrit dans *Ainsi parlait Zarathoustra*<sup>1</sup> que « le désert croît : malheur à qui recèle des déserts ! » (Arendt, 2014, p. 299, note 2). Cette sentence part du postulat qu’il existe une analogie entre la compagnie que l’on entretient avec les autres personnes et la compagnie que l’on se tient à soi-même. **Ne plus partager un monde avec d’autres génère le risque de perdre la capacité d’entretenir un monde intérieur.** Ce qu’il est possible d’appeler son « jardin secret » deviendrait un désert ; en particulier pour un esprit qui n’aurait pas la force de se tenir compagnie à lui-même, alors qu’il endurerait un isolement prolongé (comme dans un goulag, par exemple).

Si, cependant, le modèle de pensée que l’on applique situe l’origine de l’expérience de la pluralité à l’intérieur du moi pensant, alors la provenance du désert en vient également à se situer en soi-même, constate Arendt lectrice de Nietzsche. Or, se fonder sur un modèle de ce type brouille, de manière remarquablement efficace, les pistes de préservation ou de création de quelque chose de commun, introduisant dès lors une grande **confusion dans ce qui relève du sens commun.** **Croyant alors que le désert est en soi, le moi conscient se trouve pris au piège de « son illusion la plus terrible », « l’illusion psychologique, qui lui fait manquer la dimension politique du problème »** (Arendt, 2014, p. 299, note 3). « Travaillant » sur soi, il néglige de « travailler » sur un monde commun à l’humanité. Se dévouant à faire disparaître le sentiment de souffrance inhérent aux conditions de vie dans le désert, il commence alors à s’y adapter, à s’y ajuster, croyant qu’il est possible d’y habiter, qu’il y est chez lui. Il oublie par conséquent qu’il existe des oasis, qu’il en est issu (Arendt, 2014, p. 300), et qu’au besoin il est possible d’y retourner ou d’en créer de nouvelles, pour lui permettre de maintenir « les facultés conjointes de la passion et l’action » (Arendt, 2014, p. 300). Arendt remarque que cette assimilation de soi au désert fait prendre le risque de perdre ces capacités. Car lorsqu’une tempête de sable se déclare – comme l’illustre la montée du nazisme au pouvoir – « la fausse

---

<sup>1</sup> « Parmi les filles du désert », §2.

action ou la pseudo-action » ne peut rendre perceptible qu'« un silence de mort » (Arendt, 2014, p. 300).

Dans cet ordre d'idée, avec la psychologie moderne, il est possible d'obtenir quelques résultats désirables : nous souffrons moins. Mais cela signifie, constate l'autrice, avec son sens remarquable de la dramaturgie, que « nous perdons la faculté de souffrir et, avec elle, la vertu d'endurer » (Arendt, 2014, p. 300-301). Or, ceux « qui sont capables d'**endurer la passion de vivre dans les conditions du désert** sont les seuls en qui nous pouvons avoir confiance pour rassembler en eux le courage qui est à la racine de l'action, qui est ce qui fait agir un être » (Arendt, 2014, p. 301). Transformant ainsi le texte en scène de théâtre (Knott, 2018, p. 11), Arendt mobilise son lecteur autant par l'acte de sa pensée, que par sa passion de préserver l'espace commun qui s'ouvre entre les êtres humains. Souffrance ressentie et action réfléchie deviennent les vecteurs d'une convocation foudroyante et/ou suppliante de l'autrice à l'adresse de la personne qui lit ; lui permettant de percevoir avec acuité quel est **l'enjeu : empêcher « la disparition ou l'effacement du sens commun »**, note Widmaier (Arendt, 2014, p. 301, note 1). À ce sujet, la « souffrance et la co-souffrance ne suffisent pas à garantir l'apparition d'un monde, {...} l'action et la pensée ne sont pas de l'ordre de la passion, mais {...} elles ne sauraient se détacher de ce qu'Arendt appelle par ailleurs le "cœur". Celui-ci peut en effet fort bien être "intelligent" » (Arendt, 2014, p. 301, note 1). **L'intelligence du cœur**, indépendamment de la question des caractéristiques innées d'une personne, a besoin pour s'alimenter, pour se déployer dans le monde, mais aussi pour endurer les conditions de vie dans le désert, de ce qu'Arendt appelle des oasis. Ce que tout politologue devrait savoir, ironise-t-elle (Arendt, 2014, p. 301).

Cependant, les « oasis sont ces domaines de la vie qui existent indépendamment, en grande partie du moins, des conditions politiques » (Arendt, 2014, p. 301). Nous arrivons ainsi à l'un des nœuds centraux de la présente recherche doctorale. Cette définition renvoie aux paradoxes du penser et de l'agir, de la natalité et de la mortalité, de la solitude et de la compagnie, ainsi que du privé et du public. Mes recherches ont montré qu'il est possible de le désigner par **la formule oxymorique d'une « singularité plurielle » ou d'une « pluralité singulière »** (Pierquin-Rifflet, 2024). La vie dans les oasis est liée à la singularité des personnes et la vie dans le désert est liée à la pluralité des personnes. Ces deux dimensions sont distinctes. Cependant, le retrait, la contemplation et l'isolement restent, en partie, des activités dépendantes de la condition de pluralité : la vie au singulier est liée au fait d'expérimenter la vie au pluriel. Inversement, l'action au sein d'une pluralité d'acteurs et d'actrices et la passion de comprendre le monde ne peuvent apparaître que tant qu'il y a des « qui », des personnes singulières : la vie

au plurielle est liée au fait d'expérimenter la vie au singulier. Il s'agit de détailler l'argumentation d'Arendt.

L'idée fondamentale est de concevoir les domaines de la vie qu'Arendt désigne par l'image des oasis (la philosophie, l'amitié, l'art... (Arendt, 2014, p. 301)), comme étant distincts du domaine politique. **Leur distinction repose sur la possibilité que l'un des deux types de domaine d'activité se porte bien, indépendamment de l'autre.** Dans le premier temps du raisonnement, fidèle ainsi à son principe de ne pas penser au travers de la grille de compréhension d'un rapport de causalité, Arendt remarque que la politique peut atteindre des sommets en termes de puissance et de signification, avec une agora stimulée et stimulante, une démocratie vivante et vivifiante ; pendant que la philosophie, l'amitié et l'art, au contraire, ne sont que vivotants, voire inexistants. Inversement, ces activités pourraient être en plein essor, en plein foisonnement, cependant que la politique irait « de travers » (Arendt, 2014, p. 301). À ce premier niveau de compréhension, l'existence « au singulier » et l'existence « au pluriel » ne sont pas dépendantes l'une de l'autre. En ce sens, **l'atelier de philosophie serait alors radicalement séparé de toute ambition politique ; comme celle d'éduquer à la citoyenneté démocratique, par exemple.**

Toutefois, un deuxième niveau de lecture apparaît dans le texte. Si « ces oasis n'étaient pas intactes {lorsque la politique va de travers}, nous ne saurions comment respirer » (Arendt, 2014, p. 301). Au bout d'un certain temps, même les plus aptes d'entre nous à endurer les conditions de vie dans le désert, s'ils ne font pas usage des oasis, finiraient **asphyxiés**. Les oasis ne sont donc pas des lieux de repos, de loisir ou « de "détente" mais des sources de vie qui nous permettent de vivre dans le désert sans nous réconcilier avec lui » (Arendt, 2014, p. 301-302). Si on s'affaire et se préoccupe constamment de vouloir transformer le désert en monde habitable pour les êtres humains, **sans séjourner de temps à autre dans des oasis, alors ces dernières « se tariront »**, écrit Arendt (Arendt, 2014, p. 302).

Parallèlement, se réfugier de manière permanente dans des oasis aurait pour résultat leur ensablement. **Les oasis deviendraient des lieux de fuite définitive.** Ce danger « est beaucoup plus commun ». « C'est une manière moins dangereuse et plus subtile d'anéantir les oasis que les tempêtes de sable qui menacent leur existence pour ainsi dire de l'extérieur » (Arendt, 2014, p. 302). Cela arrive lorsque nous transposons dans les oasis des problématiques qui ne les concernent pas, alors que nous confondons les différents domaines de vie et d'activité humaine. Arendt cite le doute hyperbolique moderne (Arendt, 2014, p. 302) : celui-ci n'aurait par exemple rien à faire dans le domaine du religieux (au sens de relations symboliques signifiantes)

ou de la foi (au sens de convictions engageantes ressenties), visant ici Kierkegaard. C'est un penchant que peut prendre une volonté d'échapper au désert, une incapacité à l'endurer et **le piège de l'illusion psychologisante**. Alors les « fontaines de vie » (Courtine-Denamy, 1995, p. 32) s'épuisent et les conditions de vie du désert se généralisent (Arendt, 2014, p. 302).

C'est pourquoi Arendt définit les oasis comme des espaces « qui existent indépendamment, *en grande partie du moins*, des conditions politiques »<sup>1</sup> (Arendt, 2014, p. 301). Ses notes de cours, intitulées par ses derniers éditeurs, en date, en langue française « Le désert et les oasis », se terminent alors sur un retour à **l'espace public, comme ne pouvant être « le produit que de l'*amor mundi* » des êtres humains**.

En utilisant cette métaphore comme porte d'entrée dans l'œuvre d'Arendt, dans l'optique d'y puiser des ressources permettant d'aller sur le terrain des ateliers de philosophie, il est ainsi possible de dégager trois éléments : **l'amour du monde, l'amitié politique et la vie de l'esprit**.

### 6.2.1. L'amour du monde

La réflexion part du constat qu'il existe un hiatus entre les mots et les choses, puisque le mot n'est pas la chose, bien qu'il la signifie. Selon Arendt, **le doute hyperbolique moderne** rend difficile l'analyse de cette problématique. En effet, il générerait un amer ressentiment envers ce qui se situe en dehors de notre pouvoir, ce sur quoi nous n'aurions pas de prise, comme les déterminismes sociohistoriques par exemple. Ce « **ressentiment** » (Bouretz, 2006, p. 83) de l'être humain envers « tout ce qui est donné, même sa propre existence », pourrait amener l'être humain « à en vouloir au fait même qu'il n'est pas son propre créateur ni celui de l'univers. Dans ce ressentiment fondamental, il refuse de percevoir rime ou raison dans le monde donné » (Arendt, 2002b, p. 872). Pris par le désespoir de ne pouvoir changer le monde, il serait alors tentant de le rejeter, tout en le niant. Or, l'expérience intellectuelle d'Arendt montre que le processus de compréhension du monde requiert, tout d'abord, d'être en de « bons termes » avec lui et, au cas contraire, de **se réconcilier** avec lui. Il ne s'agit toutefois pas de confondre réconciliation et pardon, mais de souligner qu'en l'absence de réconciliation, toute tentative de compréhension du monde serait vouée à l'échec.

Face à cette problématique<sup>2</sup>, Arendt formule pour la première fois l'expression d'***amor mundi*** en octobre 1953, dans son *Journal de pensée* (Arendt, 2005b, p. 498). Comme l'écrit

---

<sup>1</sup> Je souligne.

<sup>2</sup> Les paragraphes qui suivent reprennent, tout en le remaniant, un extrait d'article paru dans les Cahiers du CERFEE n°73 (Pierquin-Rifflet, 2024).

Catherine Coquio, il s'agit « à la fois d'**un mythe personnel et d'un chantier philosophique** » (Coquio, 2020, p. 4). En ce sens, elle écrira trois ans plus tard à Karl Jaspers, à propos d'un projet de livre, visant l'élaboration d'une anthropologie politique (Bouretz, 2023, p. 35) :

J'ai commencé tard à aimer vraiment ce monde, à vrai dire ces dernières années seulement, et je devrais être capable de le faire maintenant. Par reconnaissance, j'intitulerai mon livre sur les théories politiques *Amor mundi* (Lettre à Jaspers du 6 août 1955) (Arendt & Jaspers, 2006).

Finalement, ce livre ne verra pas le jour (Bouretz, 2023, pp. 52-54). En 1958, Arendt publiera à la place un ouvrage portant le titre *The Human Condition*, traduit en français par *Condition de l'homme moderne*. Suivant l'interprétation de Pierre Bouretz, Arendt donne à ce livre le rôle d'une **anthropologie philosophique**, visant ainsi à poser les premiers jalons de son **anthropologie politique** (Bouretz, 2023, p. 52). Pourtant, la forme que prend finalement, l'œuvre entière d'Arendt après sa mort ne correspond pas à une anthropologie politique, sous forme d'un système théorique cohérent. Mis à part, *Les origines du totalitarisme*, *The Human Condition* et *La vie de l'esprit*, son œuvre prend plutôt **la forme d'une série d'« exercices de pensée politique** », laissant ainsi transparaître la volonté de l'autrice de ne pas enfermer la pensée dans des dogmes, profitant de chaque occasion offerte par les événements historiques pour prendre du recul et éprouver la passion de comprendre le monde.

**Aimer le monde est donc un mouvement du corps, du cœur et de l'esprit plutôt paradoxal. Il s'agit de s'éloigner du monde, pour pouvoir l'aimer. L'amour nous relie au monde, tout en nous en séparant.** L'« amour et parfois l'amitié » sont, en ce sens, une « relation intrinsèquement dépourvue de monde entre les êtres humains » (Arendt, 2014, p. 301), mais en « dernière analyse, le monde humain est toujours le produit de l'*amor mundi* des hommes » (Arendt, 2014, p. 302). D'autre part, l'amour du monde est un sentiment reçu en héritage des personnes qui ne sont plus – les générations précédentes – et qui ont transmis ce qui valait pour elles la peine de vivre. Or, l'amour du monde ne peut pas simplement reposer sur la transmission de traditions. Ce sentiment provient d'un engagement, d'un recommencement, voire d'une transformation. Dans cette optique, le monde

est un artifice humain dont l'immortalité potentielle est toujours soumise à la mortalité de ceux qui le construisent et à la natalité de ceux qui viennent y vivre. Les mots d'Hamlet sont toujours vrais : « Le temps est hors de ses gonds. Ô sort maudit / Qui veut que je sois né pour le rejoindre <sup>1</sup> (Shakespeare, 1962) ! » En ce sens, en tant qu'il

---

<sup>1</sup> Texte original : «*The time is out of joint; O cursed spite / That ever I was born to set it right!*»

a besoin de ceux qui commencent pour pouvoir être recommencé, le monde est toujours un désert (Arendt, 2014, p. 302).

Le monde est donc un donné qu'il s'agit ici d'interroger, comme le fait Judith Butler, au niveau de son caractère *construit*, dans une perspective sociohistorique. **Un élément donné est une vérité de fait rendue signifiante via une co-construction sociopolitique.** Ainsi se construit l'ordre des vérités de raison. Le premier ordre de vérité, celui des faits, importe cependant plus pour Arendt, qui diminue l'importance du second en politique, étant donné qu'il fait souvent glisser le penseur et le juge, dans ce registre, aux arguments spécieux de la métaphysique qui créent des dichotomies et des dogmes. C'est pourquoi, fondamentalement, **la raison**, chère à Arendt, « **n'est que ce sens commun** qui nous permet, nous et nos cinq sens individuels, d'être adaptés à un unique monde commun à tous et d'y vivre » (Arendt, 2018, p. 229-230). Dans cette optique, le monde humain transcende l'individu et ne relève pas de sa seule volonté, bien qu'il requière une forme de foi perceptive. Le monde ne peut s'ouvrir comme espace d'apparition, qu'à condition que d'autres personnes uniques et singulières le perçoivent comme objet de leur intentionnalité. À cette condition s'ouvre un monde humain, possiblement communicable et partageable, sans que ce ne soit **jamais gagné d'avance**. Le caractère en apparence contradictoire de la déconstruction des vérités de raison qui aboutit à des vérités de fait provient des **mouvements de la vie de l'esprit**. Si on retire cette composante de mouvement, ce qui précède devient absurde.

Être « l'obligée du monde » (Arendt, 1972a, p. 131), dans ce contexte, c'est viser la réalité communément partagée des vérités de fait comme point de départ de la pensée (Arendt, 1974, p. 33), c'est une attitude « débitrice du monde, sans jamais quitter le sol du monde » (Arendt, 1974, p. 13-14). En ne perdant pas de vue « le **véritable rapport au monde**, et le véritable statut dans le monde des choses ou des gens » (Arendt, 1974, p. 14), Arendt invite à développer une sensibilité particulière dans la recherche de compréhensions. Mais surtout, elle utilise ses textes pour allumer en ses lecteurs et ses lectrices une flamme, pourrait-on dire, qui nourrit le désir de s'y engager, d'une manière ou d'une autre, au travers de **la pluralité**.

Comme Dewey, Arendt (1906-1975) vit la transition d'une époque entre les deux guerres mondiales. Il est utile de revenir brièvement sur l'état de la philosophie au sortir de la Deuxième Guerre mondiale, contexte à partir duquel Arendt écrit la majeure partie de son œuvre. Effectivement, pour Arendt, **le 2 septembre 1945 est un « point zéro** (selon l'expression d'Ernst Jünger) » (Arendt, 1981, p. 508). En schématisant, deux grands chemins

s'ouvrent face aux intellectuels : 1. déclarer la raison vaincue et, déclarant cela, lui donner son coup de grâce (Carnap) ; ou bien 2. croire en la pensée comme ce qui nous connecte à l'être authentique de nous-mêmes et des choses et, croyant cela, se retirer en réalité du monde (Heidegger).

Pour Arendt, aucune des deux voies n'est satisfaisante. La première renonce à en découdre avec les idéaux régulateurs de la raison (suivant le postulat que les mots utilisés ne sont pas vérifiables et donc n'ont pas de sens), alors que la deuxième aboutit à un solipsisme existentiel (suivant le postulat d'une déchéance de l'Être dans la quotidienneté). L'enjeu pour l'autrice consiste à croire en la pensée, tout en théorisant une sortie au forceps hors du solipsisme existentiel heideggérien, c'est-à-dire en réhabilitant **l'importance du sens commun**.

Rejeter en bloc la raison suprasensible de la métaphysique, comme le propose Carnap, par exemple (Arendt, 1981, pp. 25-26), encourt le risque du **nihilisme**, puisque « une fois rejeté le monde supra-sensoriel, son symétrique, le monde des phénomènes, tel qu'on le concevait depuis des siècles, se trouve anéanti, lui aussi » (Arendt, 1981, p. 29). Pour cette raison, Arendt déclare alors **rompre avec la philosophie** (Taminiaux, 1992, p. 155). Cette difficile résolution pour une femme passionnée par l'activité de la pensée pure, lui ouvre cependant **un chemin pour raisonner, sans pour autant se sentir coupable de vivre et demeurer en retrait du monde** ; autrement dit, sans devenir « un salaud, un hypocrite », dirait Sartre (Arendt, 2018, p. 18). Formée à la philosophie par deux philosophes importants de son époque – Karl Jaspers et Martin Heidegger –, **Arendt ne se déclare donc pas philosophe**. D'ailleurs, remarque-t-elle, elle n'est pas reconnue comme telle dans le cercle des philosophes qui lui sont contemporains (Arendt, 2017a, p. 8). De manière analogue, ayant baigné dans la culture romantique du siècle passé, influencée par la distinction de Dilthey entre comprendre et expliquer (Arendt, 2017a, p. 119-123), elle n'est cependant pas non plus néo-romantique, montre Ferry (Ferry, 1987, p. 117).

Tout ceci constitue, semblerait-il, les caractéristiques d'une personne dont la compagnie, via ses textes, permet de comprendre pourquoi et comment croire au partage d'un monde commun. Toutefois, **une question persiste. Celle de comprendre pourquoi Arendt est restée « l'obligée du monde » au lieu de se retirer, quelque part ailleurs**. Pourquoi « la philosophe juive allemande Hannah Arendt, alors même qu'elle aurait eu toutes les raisons de se retirer d'un monde qui la rangeait dans la catégorie des « indésirables », apatriote, {...} est demeurée l'obligée du monde » ? (Taminiaux, 1992, p. 155) Comment comprendre qu'elle se soit impliquée dans les débats publics, alors qu'elle aurait pu se concentrer sur sa vie privée et



amicale, et suivre son amour de l'érudition pour la Grèce antique, par exemple ? Pour répondre, il faut préciser la compréhension et la relation d'Arendt avec le sens commun déjà évoqué, d'une part, et **le sentiment d'amour du monde**, d'autre part. Les deux étant intrinsèquement liés :

Toute l'histoire de la philosophie {écrit Arendt dans son dernier livre – *La vie de l'esprit* – resté inachevée}, qui en dit tant sur l'objet, et si peu sur le processus de pensée et ce que traverse le moi pensant, est le théâtre d'une *guerre intestine* entre le sens commun, ce sixième sens qui ajuste les cinq autres à un monde commun, et la faculté de pensée et le besoin de raison qui poussent l'homme à s'en retirer volontairement pendant des intervalles considérables (Arendt, 1981, p. 111-112).

L'objectif consiste à réhabiliter le sens commun au travers du **dialogue** à partir de ce qui apparaît à chacun, permettant ainsi de construire un monde :

C'est la philosophe Hannah Arendt qui a introduit dans la pensée contemporaine la notion d'amour du monde ou *amor mundi*. Elle soulignait par-là l'attention particulière que portent les êtres humains à leurs semblables en tant qu'êtres libres, parlants et agissants, et à l'espace commun qu'ils partagent, qui les relie et les sépare à la fois : le monde. Entre eux, le monde devient « objet de dialogue » ; ensemble ils débattent, agissent et luttent en vue de construire un séjour humain sur Terre (Ravet, 2016).

Ce phénomène du dialogue qui ouvre un monde commun a déjà été repris en PPE, à partir d'Arendt, mais aussi d'autres sources théoriques :

Ce phénomène a été analysé par Laurence Splitter en invoquant le principe de triangulation de Donald Davidson : selon cette théorie, le dialogue s'élabore grâce à l'interaction ternaire entre le moi, autrui et le monde. **La circulation des idées et la complémentarité des interventions**, que nous avons toutes deux ciblées comme critères de l'échange philosophique, **sont le signe de ce monde commun : les pensées peuvent s'imbriquer les unes dans les autres car elles portent toutes sur le même objet** (Hawken, 2016, p. 438).

Dans une optique arendtienne, il importe de cibler la spécificité de ce dialogue. Car le dialoguer avec les autres ne peut avoir comme objectif l'exploitation de l'environnement au maximum, de la manière la plus optimale possible, pour augmenter sans cesse **les profits individuels et les intérêts privés**. Pour comprendre les enjeux de l'amour du monde chez Arendt, il est éclairant de confronter sa pensée à celle de Heidegger, comme le fait Taminiaux :

Et si la mentalité de l'*homo faber* souffre à ses yeux d'une déficience fondamentale, la raison n'en est pas du tout qu'il est, comme chez Heidegger, rivé à un monde qui est une stable demeure, mais tout au contraire que son utilitarisme foncier l'incline à transformer à l'infini toutes fins en moyens pour d'autres fins, menaçant par là même

la stabilité de tout habitat. En outre, si Arendt insiste sur la nécessité de l'action comme activité plus haute que la production, ce n'est pas du tout comme chez Heidegger pour se distancer de la demeure édifiée par l'*homo faber*, c'est-à-dire en vue d'une absence ontologique d'habitat. Bien plutôt, c'est pour sauvegarder celui-ci, pour préserver un monde commun et public, eu égard à un *amor mundi* qui n'a pas de place dans l'ontologie fondamentale d'Heidegger (Taminiaux, 1992, p. 29).

Cet extrait permet de comprendre **l'importance de l'action** chez Arendt et son rapport avec la construction d'un monde commun. En effet, l'agir intervient pour empêcher la dimension humaine de la fabrication de prendre le dessus et de mettre à mal sa raison d'être : **rendre le monde stable et habitable**. Puisque la dynamique de la *poièsis* consiste à utiliser les ressources qui sont disponibles en vue d'améliorer constamment l'efficacité et le confort des objets meubles et immeubles, des outils, *etc.*, il peut arriver de perdre de vue que sa fonction d'aménager la terre pour en faire notre demeure offre, *aussi*, la condition d'apparition d'un espace commun et public, où nous pouvons expérimenter, via l'individuation, la *praxis*, la *theôria* et la *sophia*. La déficience fondamentale de l'*homo faber* qui s'active dans la *poièsis* gagne ainsi à être nuancée. En effet, **la maîtrise des techniques de création transforme le créateur**. L'art de la fabrication peut ainsi révéler l'individu à lui-même, dans la mesure où le processus de construction de l'œuvre, faisant preuve de virtuosité, fait émerger **la beauté**. Il est vrai que cette qualité de la *poièsis* sera surtout assignée chez Arendt, par préférence personnelle probablement, aux conteurs et aux musiciens, plus qu'aux créateurs d'œuvres matérielles, mais rien ne semble interdire l'élargissement, dès lors que l'artisan, le constructeur, l'ouvrier, *etc.*, gardent en perspective **l'aménagement du temps de la durée** (et non celui de la consommation) pour rendre possible les expériences soumises à d'autres temporalités qui viennent d'être citées. De même concernant les techniques éducatives ou politiques. La paradoxologie arendtienne qui est adoptée comme prisme d'interprétation de l'œuvre dans cette recherche autorise cette conclusion certainement inhabituelle pour ses lecteurs.

L'émancipation et la transformation des rapports de domination entre êtres humains requièrent donc des conditions fragiles d'effectuation. De plus, la disparition de la domination politique ne garantit pas le bien-être individuel, qui répond à d'autres conditions. Toutes ces conditions peuvent disparaître. La condition qu'il importe le plus de créer et de préserver, à l'époque d'où parle Arendt, est de **partager un monde en commun**.

Dans le langage d'Hannah Arendt, la notion de monde renvoie donc au monde spécifiquement humain conditionné par **l'action et la parole d'individus singuliers** (Arendt,

1974, p. 34). Ce monde se comprend en rapport avec la réalité, telle qu'elle ne peut être révélée que par la confrontation des points de vue d'une pluralité de personnes physiques (au sens global du terme, comprenant leurs dimensions sensitive, cognitive, relationnelle, existentielle, sociale, historique, etc.). Les opinions sont mises à l'épreuve par le dialogue à propos de ce qu'il y a de commun entre les êtres humains ; autrement dit, ce qui constitue le monde spécifiquement humain qui nous relie tout en nous séparant.

Cela signifie que **le monde est un espace public qui conditionne et qui est conditionné par l'agir et le parler politique**. Cet espace ne peut exister, selon Arendt, qu'à partir du moment où un intervalle s'ouvre – ou est ouvert – entre des personnes plurielles. En eux-mêmes, pris isolément, les êtres humains sont apolitiques (Arendt, 2014, p. 170). Ce qui rend le monde véritablement humain n'est donc pas d'avoir été créé par l'homme, ou de correspondre à une idée générale de l'humanité, mais d'avoir été l'objet d'un dialogue, durant lequel la parole éclaire et donne sens aux choses via l'argumentation.

Pour comprendre l'enjeu de ce type de dialogue qui ouvre un espace public, il importe de préciser la conception arendtienne de la parole. **Il s'agit de parler en vue de persuader les autres par un discours argumenté, non de convaincre avec des sophismes, dans un contexte où chaque intervention détient *a priori* un statut égal aux autres**. Ce n'est pas la vérité qui prime, mais la sensibilité aux points de vue différents du sien. De ce dialogue peut naître quelque chose comme un sens critique. Le problème de ce type de dialogue est qu'il est soumis à l'incertitude et la relativité. Aucun critère de vérité absolue ne peut en être la mesure (Arendt, 2014, p. 55). C'est par la comparaison des opinions et des jugements de goût que peut s'esquisser quelque chose comme un sens commun.

Ces opinions et ces jugements de goût se basent, chez Arendt, sur l'amour que l'on porte aux êtres et aux choses que l'on trouve belles (physiquement, moralement, *etc.*) : « Faute d'un meilleur mot pour désigner les éléments composants d'un **amour actif de la beauté**, qui permettent de discriminer, de distinguer, de juger (...), j'ai utilisé le mot "goût" » (Arendt, 2018, p. 280). Or, il y a une dimension d'apprentissage dans le jugement de goût, par exemple concernant **l'amour du monde**. Sans détenir de réponse à cette question, il me semble important lorsque l'on s'engage dans le champ de l'éducation et de la formation, de se demander, à un moment où à un autre : **comment donner goût au monde qui s'ouvre entre plusieurs personnes, dans leur égalité et leur différence, dans leur unicité et leur irremplaçabilité ?**

La ressource que constitue l'amor mundi chez Arendt, peut finalement se concevoir à partir de ce qu'elle appelle le don d'un « cœur intelligent » (Arendt, 2015b, p. 304). « **Le "cœur intelligent" n'est pas sentimental, il ne repose pas non plus sur la pure réflexion** », écrit Revault d'Allonnes (Revault d'Allonnes, 2002b, p. 55). Il vient apporter son soutien à l'engagement dans l'action pour « être capable de commencer » malgré l'incertitude, la détresse, la peur, *etc.* Arendt reprend cette expression au roi Salomon qui avait la conviction que « seul un "cœur intelligent", et non la réflexion ni le simple sentiment, nous rend supportable le fait de vivre dans un même monde avec ces éternels étrangers que sont les autres et leur permet à eux de nous endurer » (Arendt, 2015b, p. 305).

Cette expression de « cœur intelligent » ne renvoie finalement à rien d'autre qu'à **la faculté d'imaginer**. Ce n'est pas la fantaisie ou l'irrationalité dont nous pouvons faire preuve l'espace d'un instant pour s'échapper du réel, mais le cheminement dans l'obscurité et l'opacité, autour du noyau de ce que nous cherchons à comprendre. Dans un dialogue sans fin avec la réalité, il se loge la croyance que « l'imagination saisira au moins, en dernière instance, un rayon de la lumière toujours inquiétante de la vérité » (Arendt, 2015b, p. 305). Nulle irrationalité, donc, dans l'« **intelligence des affaires humaines** ». Citant Wordsworth, Arendt écrit : « L'imagination "n'est qu'un autre nom pour {...} l'intuition la plus déliée, la fécondité spirituelle / Et la Raison dans son inflexion la plus élevée » <sup>1</sup> (Arendt, 2015b, p. 306). La faculté d'imagination peut ainsi rassembler les éléments paradoxaux de la vie de l'esprit, comme **la créativité débridée, la vigilance humble et la critique impartiale**.

### 6.2.2. L'amitié politique

**L'amitié politique, ou encore civique, désigne une relation entre deux ou plusieurs personnes, médiatisée par leur amour pour le monde.** Cet amour est indissociable du fait de se savoir visible et audible dans un espace public, qui s'ouvre entre les personnes dès lors qu'elles prennent la parole et qu'elles agissent de concert, où les individus bénéficient d'une liberté relative de parole et de mouvement. Cette amitié peut être « vécue envers celles/ceux avec qui nous partageons le monde, envers celles/ceux qui nous ont précédés et aussi celles/ceux qui nous succéderont dans la constitution de ce monde commun (Muñoz Sánchez, 2016, pp. 141-156) » (Muñoz Sánchez, 2020, p. 261).

Il ne faut toutefois pas confondre cette relation, écrit Muñoz, avec celle fondée sur la fraternité ou la charité telles que les conçoit le christianisme, parce que celles-ci sont

---

<sup>1</sup> W. Wordsworth, *The Prelude*, livre XIV, Paris, Aubier, 1949.

intrinsèquement « liée{s} à l'idée d'un au-delà ». Elles sont par conséquent « profondément antipolitique » (Muñoz Sánchez, 2020, p. 262), renvoyant chacun face à soi-même. C'est un absolu qui est visé ou expérimenté, non pas la pluralité humaine. « La fraternité et la charité ne suffisent {donc} pas et ne peuvent pas fonder un monde commun car elles relèvent de la sphère privée » (Muñoz Sánchez, 2020, p. 262), tout comme l'amitié intime ou l'amour entre deux personnes. En tant qu'« un phénomène de l'intimité », « l'amour comme l'amitié génèrent des liens privés forts, temporaires et finis ; des liens si intenses qu'ils empêchent la distance nécessaire à la construction d'un monde respectueux de la pluralité » (Muñoz Sánchez, 2020, p. 262). En ce sens, « les amis s'ouvrent leur âme sans tenir compte du monde et de ses exigences » (Arendt, VP, pp. 33-34). L'amitié politique se distingue donc de l'amitié intime, même si des caractéristiques communes se retrouvent de part et d'autre.

Pour thématiser les implications politiques de l'amitié avec Arendt, je me baserai sur **la figure arendtienne de Lessing** (1729-1781), telle qu'elle est proposée dans le texte intitulé : « De l'humanité dans de "sombres temps" » (Arendt, 1974, p. 11-41). Arendt voit en Lessing la validité exemplaire d'un penseur qui n'oublie pas sa **dette envers le monde** lorsqu'il prend position dans les débats de son époque. Il y a chez lui, remarque-t-elle, une « partialité singulière » dans son rapport au monde, qui le rend septique devant « une prétendue objectivité » qui viendrait supplanter la quête de justice. Pour lui, écrit l'autrice, « la justice n'a que peu à faire avec l'objectivité au sens courant du terme » (Arendt, 1974, p. 14). Est ainsi rapidement écarté le modèle de l'impartialité du penseur (du type du philosophe professionnel) qui fixe le point d'Archimède – le critère de son jugement – en un point situé à l'extérieur du monde, en vue d'en révéler les lois universelles et éternelles. Le geste de Descartes, dans cette optique, a été de situer ce point « objectif » à l'intérieur de la conscience humaine.

L'objectivité dont il est ici question, avec Arendt lectrice de Lessing, est plutôt celle qui résulte d'« une longue expérience de la vie de la polis » (Arendt, 2018, p. 71). Grâce à laquelle, via les discussions et les prises de paroles, « le monde que nous avons en commun est habituellement considéré d'un nombre infini de situations différentes, auxquelles correspondent les points de vue les plus divers » (Arendt, 2018, p. 71). Basé sur le modèle qu'Arendt se fait des Athéniens de l'Antiquité grecque, un autre modèle d'objectivité se fait jour :

Dans un flot d'arguments tout à fait inépuisable, tels que les Sophistes en présentaient aux citoyens d'Athènes, le Grec apprenait à échanger son propre point de vue, sa propre « opinion » – la manière dont le monde lui apparaissait et s'ouvrait à lui (δοχεί μοι, « il apparaît », d'où vient δόξα, ou « opinion ») – avec ceux de ses concitoyens. **Les Grecs apprenaient à *comprendre* – non à se comprendre l'un l'autre en tant**

**que personnes individuelles, mais à envisager le même monde à partir de la perspective d'un autre Grec, à voir la même chose sous des aspects très différents et fréquemment opposés.** Les discours dans lesquels Thucydide fait s'énoncer les positions et les intérêts des parties en guerre demeurent un témoignage vivant du degré extraordinaire de cette objectivité (Arendt, 2018, p. 71).

Suivant ce paradigme, les paroles et les actions ont le même degré de réalité que les briques d'un immeuble, même si elles sont brèves et éphémères. En dehors du registre des vérités ou des faussetés de la raison, **lors d'une discussion est visée une sensibilité à juger pourquoi et comment « attaquer ou défendre » suivant « la justesse relative des opinions,** qui pour de bonnes raisons, vont toujours au plus court ». Sceptique, le penseur peut dès lors décider, dans certaines situations, de ne se lier « à aucune position déterminée une fois pour toute ». **Ceux qui martèlent à coup de vérités rationnelles ce qu'il faudrait croire ou ne pas croire n'ont ici aucun pouvoir.** Comme c'est le cas, par exemple, dans le domaine de la foi (Arendt, 1974, p. 15). La relativité des opinions et l'absence de vérité unique ne sont pas seulement perçues comme des limites, mais comme une raison de se réjouir. Même s'il existait une vérité absolue, Lessing n'en voudrait pas, car cela impliquerait que cesse le dialogue entre les êtres humains et avec lui « le don d'amitié, l'ouverture au monde et, finalement, le véritable amour des hommes » (Arendt, 1974, p. 36).

En ce sens, à choisir, **Lessing préférerait sacrifier la vérité plutôt que l'amitié.** À la vérité des preuves s'oppose en quelque sorte la liberté. « Toute doctrine qui rend principiellement impossible l'amitié entre deux êtres humains, sa conscience si sûre, mais totalement libre, l'aurait à elle seule démasquée "objectivement" comme une erreur » (Arendt, 1974, p. 40). Prenant parti pour le monde, avec Lessing, l'autrice préfère séparer les registres de discours sur les vérités inhérentes aux différentes activités humaines pour que « "chacun puisse aller son propre chemin sans gêner l'autre" » (Arendt, 1974, p. 16). **Bien juger repose ici sur la conviction qu'il faille s'intéresser avant tout à une « situation dans le monde à un moment donné »** (Arendt, 1974, p. 16). Cet écart momentané avec la logique et les sciences historiques n'enlèvent rien au sérieux et à la précision de cette modalité de pensée. La preuve en est qu'au modèle grec de la discussion démocratique, fortement daté et limité par l'homogénéité des acteurs (le même sexe, la même langue, la même couleur de peau, la même culture, *etc.*), **Arendt va ajouter les différences, « l'hétérogénéité de ceux qui participent au monde commun.** {...} Ici s'impose un donné, des données qui font résistance au dialogue mais en sont aussi les conditions incontournables » (Collin, 1992, p. 38).

Il devient alors manifeste que **le rapport aux traditions** n'est plus celui de l'autorité, mais de la réinterprétation, de la transformation et de la consolidation de ce qu'elles ont de significatif, comme ce qui inscrit le citoyen « dans **une appartenance communautaire à partir de laquelle peut seulement s'élaborer un monde commun** » (Collin, 1992, p. 38). Malgré ce mouvement paradoxal – « je suis irréductible à toute définition » et « je consens à ce qui est » – la modalité de penser qu'Arendt prête à Lessing est donc aussi un gain (et pas seulement une sorte de « perte » en rationalité), en ce qu'elle fait appel au **courage de se positionner**. Grâce à ce courage intellectuel, il est possible d'assumer une contradiction ou une inconsistance, *dans la mesure où* l'idée émise fournit matière à penser, qu'elle représente une « "**fermenta cognitionis**" » venant s'ajouter à d'autres pour former un monde (Arendt, 1974, p. 16-17). Être un homme et être d'origine judéo-chrétienne, par exemple, « ne sont des dimensions dénonçables que si elles vous sont renvoyées comme une limite à ne pas franchir, non si elles forment le fond particulier à partir duquel quelqu'un existe – car on n'existe que dans la particularité et non dans la généralité de l'humain »<sup>1</sup> (Collin, 1992, p. 39).

En ce sens, l'objectif de la pratique de la pensée n'est pas d'« harmoniser » « l'individu et le monde » via une activité qui serait celle « d'un individu unitaire, mûri, clos, cultivé organiquement, qui, dès lors, cherche autour de lui dans le monde le lieu le plus propice à son développement », mais au contraire une manière de « **se mouvoir en liberté dans le monde** » (Arendt, 1974, p. 17). Il ne s'agit donc pas d'une fuite inconsciente hors du monde, qui ferait se sentir indépendant de celui-ci, mais plutôt l'acceptation qu'il est le donné appartenant « à un ordre prépolitique – non pas apolitique – irrécusable » (Collin, 1992, p. 39). Et Françoise Collin d'ajouter : « Le donné n'est pas l'ennemi dont il faudrait se débarrasser mais ce à partir de quoi et avec quoi chacun commence à agir » (Collin, 1992, p. 39). En ce sens, écrit Arendt,

Lessing se retire dans la pensée, sans se replier sur soi ; et s'il y a eu pour lui un lien secret entre action et pensée (ce que je crois, sans pouvoir le prouver), ce lien consistait en ce qu'action et pensée, toute deux, adviennent sous la forme du mouvement, et que donc la liberté qui, toutes deux, les fonde, est la liberté de mouvement (Arendt, 1974, p. 18).

Cette liberté exemplifiée par la figure de Lessing est particulièrement importante pour Arendt. D'une part, elle vient éclairer sous un nouvel angle le paradoxe entre penser et agir, traité précédemment et, d'autre part, elle ouvre **la question du libre dialogue dans l'espace**

---

<sup>1</sup> La phrase de Françoise Collin commence par : « Être femme et être juive, pour Hannah Arendt comme pour sa Rahel Varnhaegen {...} ».

**visible et audible que constitue le monde humain.** Cette attitude est particulièrement importante et significative lorsque les « "bases des vérités les mieux connues" » et, avec elles, « les bases de l'ordre politique mondial » sont devenues un « champ de décombres » (Arendt, 1974, p. 19). Dans une perspective arendtienne, les êtres humains ont **besoin de « bases pour garantir la constance et la permanence » de leur foyer** (bien qu'ils n'aient pas besoin de bases de ce genre pour penser et agir librement !) :

On pourrait dire que l'humanité vivante d'un homme décline dans la mesure où il renonce à la pensée, et se fie aux résultats, aux vérités reconnues ou même méconnues, les utilisant comme monnaie pour s'acquitter de toutes les expériences. Mais c'est l'inverse qui est vrai du monde. Le monde devient inhumain, impropre aux besoins humains – qui sont besoins de mortels – lorsqu'il est emporté dans un mouvement où ne subsiste aucune espèce de permanence (Arendt, 1974, p. 19).

Ce paradoxe devient destructeur lorsque sont confondues les temporalités du foyer – la permanence – et de la pensée (ou encore de l'action) – l'effervescence. Cette confusion peut provoquer des situations qu'il est possible de désigner avec l'image d'**une tempête de sable dans le désert** : la situation est telle que toute la caravane est emportée par le vent (ici, celui de la pensée pure désincarnée, ou encore la tempête du totalitarisme, deux faits qu'Arendt relie sous le coup de la passion de comprendre, dans les mots de la fin des *Origines* qu'elle supprimera dans l'édition suivante (Bouretz, 2006, p. 80-88)). Il ne reste alors plus de règles sociales stables, ou pire elles se retrouvent inversées – « tu ne tueras pas » devient « tu tueras », « tu ne mentiras pas », « tu mentiras », *etc.* Elles peuvent même se retrouver à nouveau ré-inversées, lorsque la tempête est passée, comme si de rien n'était (Arendt, 2009, p. 98-99) <sup>1</sup>.

Ce qui inquiète le plus Arendt concernant cette relativité des valeurs morales est que, ce faisant, « **la défiance des gens à l'égard du monde** et de tous les aspects de la vie publique croisse constamment » (Arendt, 1974, p. 20). Dans la foulée, la restauration de vieux modèles politiques pourrait être acceptée – même si « personne intérieurement n'y croit plus » – uniquement parce que cela donne l'illusion aux individus de pouvoir se « décharger du soin de leurs intérêts vitaux et de leur liberté privée » (Arendt, 1974, p. 20). Ce qui est impossible, si nous percevons les choses du point de vue d'Arendt : nous ne pouvons pas nous libérer de la nécessité de la répétition naturelle et cyclique des besoins du corps, suivant les saisons, et du labeur qui en découle. Même s'il est possible d'en diminuer massivement la pénibilité par un « changement de circonstances et une amélioration du monde » (Arendt, 2017, p. 119).

---

<sup>1</sup> Arendt prend pour exemple ce qui s'est passé avec le nazisme : dès la défaite des nazis en 1945, les Allemands qui avaient adhéré au système ont simplement réhabilité les valeurs morales d'avant, comme s'il ne s'était rien passé.



Face à cette relativité des valeurs et aux nombreux retournements de situation possibles (désastreux dans le cas d'Arendt, mais possiblement heureux aussi à d'autres époques), une éclaircie perce entre les nuages. Le pessimisme qui se faisait sentir jusqu'alors dans le texte sur Lessing laisse la place à une raison de célébrer. Quel que soit, suivant les circonstances, le degré d'impermanence ou de permanence, de retrait ou non en dehors du monde humain et de ses lois (préservant ou non la pluralité), **il est toujours possible de croire en l'humanité lorsqu'une amitié est accomplie tout en gardant « la réalité pour soi »** (Arendt, 1974, p. 33).

Pour continuer à thématiser l'amitié suivant le *Denkart* arendtien, l'objet de cette recherche anthropologique ne consiste plus à se focaliser sur l'identification « d'une nature humaine unique, sous-jacente à la pluralité des nations, races, peuples et religions divisant l'espèce humaine » (Arendt, 1974, p. 21). En effet, ce type de recherche devrait être délaissée dès lors qu'elle présuppose de confondre « comportement humain et comportement naturel » à la manière du Rousseau de notre autrice (Arendt, 1974, p. 21). **Le problème de l'identification entre nature et culture chez Rousseau apparaît, selon Arendt, à partir du moment où en découle l'idée que l'humanité en l'être humain se manifeste non plus par la raison, mais par la compassion.** Concevoir les ressentis individuels partagés, la « co-passion » pourrait-on dire, comme le principal élément commun aux êtres humains, c'est reléguer au second rang l'importance de l'artificialité du monde pour pouvoir y vivre ensemble.

Ceci permet de faire un pas de plus en montrant que ce n'est pas de compassion dont il est question dans l'amitié. Comme le reconnaît Arendt, cette conception de l'humanité de l'humain fondée sur la compassion est tout à fait cohérente. Toutefois, faire de la compassion le fondement de l'humanité s'accompagne d'**une gêne, celle du « caractère égalitaire » de la compassion** (Arendt, 1974, p. 21). De fait, **celle-ci peut aussi être ressentie envers une personne ayant fait du tort aux autres.** Derrière cette conception anthropologique, il est dès lors possible d'identifier la présence d'un soupçon fort répandu : celui qu'une personne ayant mal agi soit en réalité **victime de son destin.** Par conséquent, son statut d'« agent libre » et sa responsabilité lui sont retirés (Arendt, 2009, p. 60). À travers l'histoire, ce modèle de la compassion (ou encore de la fraternité), inspiré de celui de la famille, a servi de critère de valeur d'« accomplissement de l'humanité », par exemple durant la Révolution française (Arendt, 1974, p. 21). Alors que « Lessing, au contraire, considère que c'était l'amitié – aussi élective que la pitié est égalitaire – le phénomène central où, seule, s'atteste l'humanité » (Arendt, 1974, p. 21).

Il ne faudrait toutefois pas atténuer l'importance de la fraternité qui – au travers de l'expérience de la co-souffrance que partagent « les opprimés et les persécutés, les exploités et les humiliés » – ouvre la voie au sentiment puissant et spontané de partager une réalité commune entre êtres humains (Arendt, 1974, p. 23). Comme déjà dit, il est donc théoriquement cohérent et pertinent de vouloir en faire le ciment d'une société. Cependant, lorsque la fraternité est extrapolée au domaine politique, comprise comme une « solidarité avec le malheur et la misère » (Arendt, 1974, p. 23), se centrer sur elle (ainsi définie par Arendt) masque **l'importance – concrètement plus grande que la compassion – de la justice dans le domaine politique**. La co-souffrance est indispensable mais ne suffit pas pour créer un monde juste.

L'argument d'Arendt repose, tout d'abord, sur le fait que le sentiment de fraternité – cette chaleur ressentie entre tous les êtres humains – ne peut pas se transmettre. Du moins, est-il difficile d'y avoir accès lorsque l'on n'a pas co-souffert. Ce sentiment ne peut pas, en effet, être provoqué par la volonté, puisqu'il nous submerge spontanément (Arendt, 1974, p. 23-24). Ensuite, il ne peut servir de fondement à une loi générale, dès lors que l'élan humain à aider son prochain serait en quelque sorte un acte forcé par la pitié et non un acte de la libre volonté conjointe à la raison (la Arendt « rationaliste » qui s'exprime ici se base sur Cicéron, dans les *Tusculanae disputationes*, III, 21). Apparaît à nouveau l'art arendtien du paradoxe : on ne peut penser et parler qu'en s'incarnant, qu'en acceptant ce qui est donné indépendamment de notre volonté, mais il faut aussi pouvoir penser la fondation d'une « grande démocratie », suivant la rationalité d'une majorité abstraite, glorifiant entre autres le modèle de la Cité grecque (Collin, 1992, p. 40). Voici en quelles eaux il s'agit de naviguer avec Arendt. Enfin, même si la compassion est la première étape d'un décentrement et d'une ouverture à l'autre qui conditionne notre « "humanité" », écrit Arendt (Arendt, 1974, p. 24), il serait absurde de s'arrêter à la co-souffrance dans le domaine politique :

il paraît évident que partager de la joie est absolument supérieur de ce point de vue, à partager de la souffrance. C'est la joie, et non la souffrance, qui est loquace, et le véritable dialogue humain diffère de la simple discussion, en ce qu'il est entièrement pénétré du plaisir que procurent l'autre et ce qu'il dit – la joie, pour ainsi dire, en donne le ton (Arendt, 1974, p. 24-25).

Quoi qu'il en soit, **les sentiments partagés de plaisir autant que de douleur ne peuvent être étendus à tous les êtres humains, universellement et sans distinction**. Ce serait le signe d'un « excès d'enthousiasme », note Arendt, qui survient d'ailleurs généralement

lorsque l'on a « honte du monde tel qu'il est, au point de vouloir se réfugier dans l'invisibilité » des sentiments ; qui sont par nature sonores, mais muets (d'où leur invisibilité). Les sentiments ne « parlent » pas au travers d'une médiation symbolique. Il est surprenant, au passage, de constater que cette honte soit ressentie par des personnes qui, contrairement aux parias, jouissent toujours juridiquement de « la parole » et du « dialogue » (Arendt, 1974, p. 25). Il s'agirait de l'illustration d'un des effets pervers possibles de « l'irréalité inquiétante de la pure humanité », autrement dit, du concept universel d'humanité – le résultat d'« une grotesque et dangereuse évasion hors de la réalité » (Arendt, 1974, p. 27). Arendt appelle également ce phénomène celui de l'« émigration intérieure », c'est-à-dire le fait de se laisser bercer par des utopies illusives (Arendt, 1974, p. 28-29), comme celle de faire respecter les droits humains des sans-États (aujourd'hui les « réfugiés »).

Ces deux refuges dans l'invisibilité – que sont le « sentir » et le « penser » – rendent compte généralement d'un « authentique embarras » « à trouver une attitude raisonnable » vis-à-vis des souffrances humaines. Ils révèlent ainsi une impuissance réelle à « dompter » le passé, malgré toute la meilleure volonté du monde (Arendt, 1974, p. 28-29). Comme l'explique la section suivante, Arendt va montrer qu'il ne sert à rien de vouloir dompter le passé et qu'il vaut mieux assumer son irréversibilité. L'une des ressources qui le permet, expérimente-t-elle, c'est l'amitié. Une des choses que nous pouvons entreprendre face à cet embarras de la raison, c'est de le partager avec d'autres personnes, par exemple dans un atelier philosophique, comme le suggère au demeurant Ann Margaret Sharp (Sharp, 2014a, p. 23) (voir *supra*, section 1.2.2), favorisant en cela **les amitiés**. Comme l'écrit Laurendeau,

on entend souvent dire par les jeunes que ses amis sont importants à l'école, qu'ils ont souvent le goût d'y aller pour les voir. Les jeunes qui sont seuls ou rejetés ou exclus en souffrent d'ailleurs beaucoup et ça influence indéniablement leurs apprentissages. **L'école doit mettre en place les conditions favorisant l'amitié.** D'ailleurs Aristote disait que pour faire de la philosophie, il fallait une certaine amitié entre les gens, qu'elle faisait appel à l'amitié entre les gens dans le sens de l'ouverture à l'autre, du désir de le connaître et d'être complice avec lui (Laurendeau, 2014, p. 20).

En ce sens, « les anciens pensaient qu'une vie sans amis {sans *philia*} ne vaut pas vraiment la peine d'être vécue », car « il ne peut y avoir de bonheur pour un homme si un ami ne le partage pas » (Arendt, 1974, pp. 33-34). Comme évoqué, l'amitié pour les Grecs ne se réduisait pas à l'intimité. Il nous semble difficile aujourd'hui « de comprendre l'importance politique de l'amitié » car il ne s'agit pas seulement d'une « absence de factions » dans la

société (Arendt, 1974, p. 34). C'est pourquoi Arendt propose de se pencher sur le cas de ces lointains ancêtres de cœur que sont, pour elle, les Grecs de l'Antiquité. Pour eux,

**l'essence de l'amitié consistait dans le discours.** Ils soutenaient que seul un « parler-ensemble » constant unissait les citoyens en une *polis*. Avec le dialogue se manifeste l'importance politique de l'amitié, et de son humanité propre. Le dialogue (à la différence des conversations intimes où les âmes individuelles parlent d'elles-mêmes), si imprégné qu'il puisse être du plaisir pris à la présence de l'ami, se soucie du monde commun, qui reste « inhumain » en un sens très littéral, tant que des hommes n'en débattent pas constamment. Car le monde n'est pas humain pour avoir été fait par des hommes, et il ne devient pas humain parce que la voix humaine y résonne, mais seulement lorsqu'il est devenu objet de dialogue. Quelque intensément que les choses du monde nous affectent, quelque profondément qu'elles puissent nous émouvoir et nous stimuler, elles ne deviennent humaines pour nous qu'au moment où nous pouvons en débattre avec nos semblables. Tout ce qui ne peut devenir objet de dialogue peut bien être sublime, horrible ou mystérieux, voire trouver voix humaine à travers laquelle résonner dans le monde, mais ce n'est pas vraiment humain. Nous humanisons ce qui se passe dans le monde et en nous en en parlant, et, dans ce parler, nous apprenons à être humains (Arendt, 1974, p. 34-35).

C'est donc le dialogue sur un objet commun qui caractérise l'amitié politique et cette expérience se double réflexivement d'un dialogue intérieur, celui de la pensée. Cette fois-ci, c'est via **la figure arendtienne de Socrate** qu'il est question de soutenir qu'une personne qui ne peut entretenir une relation d'amitié avec elle-même, ne peut pas véritablement devenir l'amie d'une autre. Le principe – la perle – qu'Arendt va ainsi « pêcher » chez Socrate et faire émerger à la surface <sup>1</sup>, c'est l'adage selon lequel « mieux vaut me trouver en désaccord avec tout le monde que d'être, étant un, en désaccord avec moi-même » (Arendt, 2014, p. 68-69).

Pour Arendt, cette « citation est la phrase clef pour comprendre la conviction socratique que la vertu peut être enseignée et apprise » (Arendt, 2014, p. 69). En tant qu'accoucheur d'esprits, il ne s'agit pas pour Socrate d'éduquer, mais de s'appuyer sur le mouvement spontané qui nous pousse à **apparaître aux autres de manière cohérente, sans se contredire soi-même**. Nous nous sommes bien sûr maintes fois contredits et nous le ferons encore, car le monde est pluriel et les événements incertains. Mais (sauf cas limites de psychopathologies) nous redoutons ce sentiment qui nous envahit lorsque nous apparaissions contradictoires à autrui. Car

---

<sup>1</sup> Méthode qu'Arendt emprunte à Walter Benjamin et dont elle retrouve l'illustration dans un poème de Shakespeare (issu de *La Tempête*) : par cinq brasses sous les eaux / ton père étendu sommeille / de ses yeux naissent les perles / de ses os naît le corail / il n'y a rien en lui de périssable / que le flot marin ne change / en tel ou tel faste étrange. Je récite le poème ici de tête, après avoir fait l'effort de le mémoriser, inspirée par Arendt qui faisait de même. Cette pratique s'apparente à celle d'apprendre des chansons (ce pour quoi Arendt était moins douée, si l'on en croit les dires de sa mère).

après, si la conscience nous empêche de balayer cet événement d'un revers de main<sup>1</sup>, c'est seul, dans un dialogue avec nous-mêmes, non dénué d'un ressentiment amer, que nous aurons des comptes à rendre. Nous éprouverons possiblement une difficulté à nous regarder en face et, par la suite, à aller confiant vers autrui, assurés de son amitié. Nous pouvons alors choisir de nous enfermer dans le piège du solipsisme mortifère<sup>2</sup>.

**Cela repose sur le fait que je suis « un » ou « une », que je vis uniquement avec moi-même, et que je peux, en même temps, me parler à moi-même comme si j'étais deux, « deux-en-un »** (Arendt, 2014, p. 70) :

C'est parce que je suis déjà deux-en-un, du moins quand j'essaye de penser, que, pour utiliser la définition d'Aristote, je peux percevoir dans l'ami un autre moi-même {...}. Seul celui qui a fait l'expérience de s'entretenir avec soi-même est capable d'être un ami, d'acquérir un autre soi. Cela requiert comme condition que son esprit ne fasse qu'un avec lui-même, qu'il soit en accord avec lui-même {...}, parce que l'on ne peut faire confiance à celui qui se contredit lui-même (Arendt, 2014, p. 70).

L'apprentissage de la pensée se joue ici dans l'amitié qui naît entre deux personnes, du moins si l'on adopte la perspective de la Arendt politologue et non philosophe. Car alors se joue toujours le même paradoxe, sous la forme, cette fois-ci, de la compagnie et de la solitude : la pluralité provient de l'extérieur *et* de l'intérieur de la conscience. Pour avancer, reprenant la définition aristotélicienne de l'amitié, Hannah Arendt considère qu'avoir un véritable ami, c'est voir en lui un « autre moi-même ». Cela signifie que j'accepte, entre mon ami et moi, la distance particulière qui nous unit (le même) et qui nous sépare en même temps (l'autre). **Percevoir son ami comme un autre soi-même implique et rend possible de pouvoir par ailleurs s'entretenir avec soi-même selon la tonalité de la bienveillance.** S'il n'y avait que de l'« un » en moi, de la pure identité à moi-même, je serais par conséquent totalement insensible face à autrui. Peut-être ne pourrais-je même pas le percevoir comme étant quelqu'un d'autre que moi. Cela dit, le fait de me distancier de moi-même ne signifie pas entretenir la contradiction dans mon esprit. L'amitié et la confiance, qui repose en partie sur la constance que je manifeste à l'autre, me permettent d'assumer d'être qui je suis et d'être en accord avec moi-même tout en étant altéré par la rencontre.

---

<sup>1</sup> Où, comme le dit Léo Ferré dans sa chanson intitulée « Vingt ans » : « Pour tout bagage on a sa gueul' / Qui caus' des fois quand on est seul / C'est c' qu'on appell' la voix du d'dans / Ça fait parfois un d' ces boucans / Pas moyen de tourner le bouton / De cett' radio on est marron / On passe à l'examen d' minuit / Et quand on pleure on dit qu'on rit... ».

<sup>2</sup> À ce sujet, voir « Heidegger le renard » (Arendt, 2015b, p. 309-311).

Dans le contexte de la PPE, l'amitié politique peut donc se traduire en précatégorie d'observation et d'analyse des ateliers de philosophie, en vue de thématiser certains phénomènes saillants des relations qui se tissent entre les participants, autant entre les enfants entre eux qu'entre les adultes et les enfants.

### 6.2.3. La vie de l'esprit

Il a été question de la vie de l'esprit au sens arendtien tout au long des chapitres qui précèdent. C'est pourquoi cette section sera **succincte**. Elle se focalisera sur une synthèse permettant de cerner les définitions qui seront traduites dans la prochaine partie de la thèse. La vie de l'esprit peut se modéliser avec Arendt suivant **trois facultés mentales ayant chacune un rapport distinct au temps** : la faculté de **penser** qui se rapporte au **présent**, la faculté de **vouloir** qui se rapporte à l'**avenir** et la faculté de **juger** qui se rapporte au **passé**. Ces trois facultés seront abordées de concert, suivant leur articulation parfois en résonance, parfois en dissonance.

Tout d'abord, il est question de la pensée comme ayant un champ d'activité plus large que celui de la philosophie, qui inclut donc la contemplation mais ne s'y réduit pas. Tout comme le politique excède les espaces institués de la politique. Chez Arendt, la pensée trouve son point d'ancrage dans

une confrontation plurielle d'opinions, en laquelle chacun énonce « ce qui lui apparaît », sa *doxa*, sans prétendre l'ériger en principe, en affrontant les autres doxai. La pensée se fait alors questionnement à plusieurs, inscrit dans la vie de la Cité. Elle réside dans un dialogue – et non dans la conclusion à laquelle il aboutirait. Il s'agit de se tenir « dans le vent de la pensée » et non de s'immobiliser dans le calme de la contemplation. {...} {Suivant} cette modalité du philosopher, {...} la pensée, et le penseur, s'exposent, se risquent (Collin, 1992, p. 32).

En ce sens, le « deux-en-un » de la pensée, la dimension plurielle qui rend possible le dialogue silencieux intérieur, trouve donc son origine à l'extérieur de nous-mêmes. L'interprétation qui est faite ici de la conception arendtienne de la pensée se fonde sur la pluralité effective, sur le fait que nous naissons dans un monde où ne vit pas *un seul* être humain, mais bien *des* êtres humains. Il y a une continuité entre l'expérience authentique de la pluralité des êtres humains et celle du deux-en-un de la pensée. Dans l'isolement, l'esseulement ou encore la désolation (Bouretz, 2006, p. 63), un être humain ne pourrait penser de manière dialogique. Cependant la pluralité qui devient inhérente à la faculté de penser est une réduction de la pluralité des « acteurs réels dans l'espace public » au sein de la solitude intérieure et, en

ce sens, elle est aussi en « discontinuité radicale » avec le monde (Collin, 1992, p. 32). Cette ambivalence est comprise comme la relation paradoxale entre la pensée et l'action, explicitée précédemment (voir section 2.1). **La « discontinuité radicale » du penseur solitaire, bien que non isolé du monde de par son incarnation, implique que la forme de la pensée ne puisse être comprise comme la forme de l'agir pluriel** (Collin, 1992, p. 33). Il s'agirait d'une caricature du politique. Pourtant, la pensée agit. C'est ce qui fait dire à Arendt : « Jamais je ne suis moins seule que quand je pense » (Arendt, 2005, p. 404), ou encore : « Une vie sans pensée ne vaut pas d'être vécue » (Arendt, 1996, 56).

Ce paradoxe n'empêche pas l'œuvre d'Arendt, cela dit, d'être cohérente : les événements, les vécus, les expériences, constituent le point de départ de toute pensée de la pluralité, fidèle au réel d'où elle a émergé. Bien qu'elle se considère plutôt comme étant en retrait du monde (faisant preuve d'une (trop ?) grande exigence), Hannah Arendt fait plutôt figure d'exception à cet égard par rapport à d'autres intellectuels de son temps, puisqu'elle n'a jamais cessé d'« **affronter l'urgence de l'actualité** » (Collin, 1992, p. 33). C'est pourquoi « la pensée non philosophique, celle à laquelle chacun est appelé dans la contingence de l'événement, et qui se confond alors avec **la capacité de juger**, peut être considérée comme plus véritablement digne de ce nom {« pensée »} que la philosophie car elle a rapport à la pluralité » (Collin, 1992, p. 33). C'est pourquoi, « l'intellectuel n'a pas à prendre position dans "les affaires humaines" et n'y est en tout cas pas plus qualifié, en tant que tel, que n'importe quel citoyen » (Collin, 1992, p. 34). Par conséquent, il importe que l'école reste en retrait des affaires humaines, « étrangère aux enjeux politiques du temps », « comme lieu de pensée impartiale » (Collin, 1992, p. 34). À cette condition, peut-elle remplir sa mission de transmettre les connaissances (sur lesquelles fonder les jugements) et les facultés d'examen rationnel aux enfants.

Ceci ne peut se faire sans assumer le paradoxe que la forme philosophique de la pensée, au sens arendtien (abstraction, contemplation, discipline de la volonté, lois de la raison, recherche scientifique, *etc.*), doit être préservée dans la sphère de l'école, alors même que celle-ci touche à la vie et aux besoins des nouveaux venus, aux passions défiant généralement la raison calculatrice. Suivant cette optique, **la vie psychique est le résultat d'un besoin, d'une passion de comprendre qui ne se laisse pas vouloir librement et indépendamment de ses conditions**. Ainsi, la vie (du corps et de l'esprit) est-elle structurée paradoxalement par la « temporalité circulaire et répétitive » (du monde humain, des connaissances, des compétences, des besoins du corps vécu, de la naissance, *etc.*) et par la « temporalité génératrice » (de l'action du corps perçu, de la pensée, de l'amour, de la natalité, *etc.*) (Collin, 1992, p. 34). Ces domaines

d'activité humaine ne peuvent ni se confondre, ni se disjoindre, mais peuvent se comprendre par analogie.

Ainsi, « **les exemples opèrent pour le jugement ce que les schèmes opèrent pour la connaissance** (*Critique de la faculté de juger*, § 59) » (Arendt, 2017b, p. 120). La faculté de penser désensorialise les objets des sens grâce à l'imagination, qui les construit, les déconstruit, les reconstruit, *etc.*, offrant ainsi **des outils mentaux à la faculté de juger**. Ceci permet de donner **des repères à la faculté de vouloir**, comprise par Arendt comme « un abîme de pure spontanéité » et de renouvellement (la natalité), écrit Ronald Beiner qui cite la fin du tome de la *Vie de l'esprit* sur le Vouloir (Arendt, 2017b, p. 132). En effet, la question de la volonté, même avec l'aide de saint Augustin, aboutit chez Arendt à **une sorte d'impasse** :

Nous sommes *condamnés* à la liberté du fait de notre naissance, que nous aimions la liberté ou ayons en horreur son caractère arbitraire, qu'elle nous « satisfasse » ou que nous choissions d'échapper à la responsabilité effrayante qu'elle implique en adoptant une forme quelconque de fatalisme. Cette impasse, si c'en est une, ne peut être dégagée qu'en faisant appel à une autre faculté mentale, aussi mystérieuse que la faculté de commencement, celle de Jugement, dont l'analyse devrait au moins nous révéler ce qui est en jeu dans nos plaisirs et nos déplaisirs (Arendt, 1981, p. 543).

Ces théories passionnées, non dogmatiques et inachevées (Arendt décède avant d'écrire le troisième tome de *La vie de l'esprit* sur la faculté de juger) de l'amour du monde, de l'amitié politique et de la vie de l'esprit sont à l'origine des canevas d'observation qui font l'objet de la partie suivante, en ce qu'elles mettent à disposition un appareil conceptuel permettant de désigner, autant que possible, l'actualisation des facultés mentales dans une visée politique au sein d'ateliers avec des enfants.



## Deuxième intermède

La présentation d'une figure d'Hannah Arendt en tant que philosophe de terrain, l'éclairage spécifique de sa paradoxologie sur les contradictions apparentes de la PPE, ainsi que le puisement de ressources arendtiennes dans la perspective de la PPE, ont montré, premièrement, que la **justesse** de la pensée d'Arendt, au niveau de la **critique interne** de l'œuvre, déteint sur la qualité de sa mise en relation avec la PPE. En effet, si on ne fait pas dire à Arendt ce qu'elle ne dit pas – dans un sens ou dans un autre –, mais qu'on décide d'affronter la complexité de sa pensée, alors il apparaît que **son œuvre s'ajuste au terrain, parce qu'elle n'élude pas les difficultés à actualiser les facultés mentales et qu'elle offre des ressources métaphoriques pour s'orienter dans la vie de l'esprit**, dont l'activité est invisible même lorsqu'elle s'actualise.

Deuxièmement, bien que l'œuvre arendtienne ait un aspect disparate et qu'il soit difficile d'en percevoir clairement l'ensemble, lorsqu'elle est articulée à un objet précis – en l'occurrence, l'atelier de philosophie avec des enfants –, elle révèle l'existence d'une logique interne et d'un **effort de mise en cohérence des principes, axiomes et convictions avec les prises de position dans le débat public**. Les **exercices de pensée politique** et les figures de personnages historiques qu'Arendt produit illustrent les lignes de force de sa théorie de la faculté de juger, notamment dans sa recherche de **validités exemplaires**. S'inspirant librement des théories passées, elle n'en reste pas moins attentive à garder le fil de conduite qu'elle s'est donné et à rester actuelle dans ses théories ; d'où sa **cohérence**.

Troisièmement, les lecteurs et les lectrices d'Arendt qui ont été convoqués pour soutenir les réflexions qui parcourent les pages de la deuxième partie manifestent autant – étrangement – une proximité qu'une distance avec l'autrice. Comme séduits, mais prudents, ils semblent avancer avec elle, tout en restant alertes et vigilants. Concernant l'effet de ce constat sur l'objet d'étude de la recherche, il faut reconnaître que la théorisation de la PPE avec Arendt est ici plus subjective qu'objective. Il faut aimer la compagnie de l'autrice d'une manière ou d'une autre pour entretenir un dialogue avec elle. **C'est avant tout la traversée de l'œuvre par une subjectivité personnelle qui marque les pages de cette deuxième partie, plutôt qu'un exposé systématique prenant en compte une pluralité de regards**. Le plaisir intellectuel éprouvé, personnellement, provient de la distance critique que l'œuvre a suscité au fur et à mesure que j'avais dans son exploration ; proche – interpellée, reconnaissante – et distante – méfiante, bousculée –.

Quatrièmement, ce serait mentir que de dire qu'il fut simple de théoriser la PPE avec Arendt durant cette partie également. La réflexion autour des paradoxes (chapitre cinq) a donné lieu à de nombreuses hésitations, d'où l'effet par moment légèrement déconstruit de mes raisonnements. **Le cinquième chapitre apparaît ainsi comme un foisonnement de matière qui invite à poursuivre la recherche.** Il ne faudrait pas, pour autant, confondre simplicité et facilité. Si la démarche fut difficile, tout comme dans le sixième chapitre (au sujet de quoi extraire de l'œuvre pour aller sur le terrain, par exemple), la base constituée par le sous-corpus arendtien de la PPE dans **la première partie avait indiqué, avec une relative simplicité, des lignes de force et une marche à suivre.**

Cinquièmement, enfin, **la fécondité des métaphores arendtiennes a été rendue manifeste.** Lorsqu'elles sont articulées à trois temps forts de son œuvre (l'amour du monde, l'amitié politique et la vie de l'esprit), elles promettent une belle opérativité pour se mettre à l'affût – pour ne pas dire à la chasse – des phénomènes qui apparaissent en atelier de philosophie avec des enfants, en vue de mieux les comprendre et d'en présenter des significations.

Le croisement de chemins qui se présentent alors au regard enjoint à assumer des choix, forcément imparfaits et limités, resserrant momentanément la diversité des options possibles de poursuite de la recherche. Les orientations qui se sont esquissées dans les précédents chapitres sont triples. Tout d'abord, **l'ancrage de la réflexion va finalement se situer dans les données recueillies sur le terrain.** Il s'agit de **rassembler des matériaux autres que des textes écrits et de les faire dialoguer avec les concepts arendtiens.** Ensuite, l'attention va se porter en partie sur ce qui coince et ne fonctionne pas en atelier, suivant l'hypothèse qu'un élément explicatif possible peut se trouver dans la condition humaine paradoxale. Les problèmes, les ratages et les tensions deviennent des marqueurs de ce qui gagne potentiellement à être analysé et synthétisé. Enfin, la forme du récit vient équilibrer ce qui précède, en autorisant à maintenir **une attitude d'observation des ateliers la plus ouverte possible, qui ne vise rien en particulier, ne considérant les phénomènes ni bon ni mauvais *a priori*, en appliquant une forme d'épochè phénoménologique.** De manière concomitante, s'ajoute à cela dans ce qui suit, les méthodologies d'analyse qualitative d'enquête de terrain, les synthèses théoriques des trois méthodes d'animation retenues (ARCH, DVDP, CRP<sup>1</sup>) et la question de l'usage de modèles d'intelligibilité métaphoriques en éducation et en formation.

---

<sup>1</sup> L'atelier de philosophie issu des Ateliers de réflexion sur la condition humaine (ARCH), la Discussion à visée philosophique et démocratique (DVDP) et la Communauté de recherche philosophique (CRP).

## **PARTIE 3 – Ateliers de philosophie en immersion : mise à l'épreuve de la métaphore arendtienne des oasis**

Il s'agit à présent de se confronter à la réalité de terrain pour mettre à l'épreuve **l'hypothèse qu'il est approprié de parler des ateliers de philosophie avec les enfants en tant qu'oasis arendtiennes, en ce qu'ils contribuent à aimer le monde commun, à créer des amitiés politiques et à actualiser les facultés de la vie de l'esprit.** Mettre à l'épreuve l'hypothèse de la recherche à partir du terrain consiste à déterminer s'il est juste, cohérent, objectif, simple et fécond de se fonder sur les théories d'Arendt véhiculées par cette métaphore pour comprendre les enjeux, les objectifs et les moyens à disposition des praticiens de la philosophie avec des enfants. En quoi un atelier de philosophie correspond-il aux caractéristiques d'une oasis pour l'esprit, telles qu'elles ont été présentées dans le chapitre précédent ? Qu'apporte le paysage théorique arendtien, dans le contexte de ce type d'atelier à l'école primaire, pour comprendre en quoi ce qui réussit est une réussite et ce qui échoue est un échec ? L'appareil conceptuel et la méthode arendtiens ouvrent-ils des horizons pour comprendre ce qui se passe durant un atelier de philosophie, aux niveaux de ses apports autant que de ses limites dans le champ de l'éducation et de la formation ?

Dans ce contexte, la formulation d'une hypothèse heuristique revient à faire **un pronostic de réponse à la question de recherche.** Le statut de cette réponse est hypothétique et entre en combat avec la question, pourrait-on dire. Il s'agit d'éviter la pétition de principe. Voici une explicitation de la relation épistémique entretenue avec l'hypothèse de recherche :

L'hypothèse est une réponse provisoire à la question et non pas une réponse définitive qui sera vérifiée. (...) Elle doit surtout permettre de dire où je vais trouver et comment je peux bâtir un dispositif qui permette de répondre à ma question (...)

**L'hypothèse est dynamique.** Elle n'est pas en retrait tout au long de la thèse. J'ai une question et la question n'est pas encore une recherche. Il faut que je me mette à chercher. Chercher, c'est se mettre sur la voie ; c'est-à-dire se déplacer, changer de place et de point de vue. Si l'hypothèse était l'énoncé de ce que je vais trouver, elle me situerait. Je vais alors être dans une procédure de vérification et non pas de recherche (Mutuale & Berger, 2020, p. 132).

## **Chapitre 7 – Protocole d’enquête de terrain**

Ce chapitre présente le dispositif général mis en place pour **observer** les ateliers de philosophie et **analyser** les données recueillies sur le terrain. Ceci, en vue d’interroger la mobilisation du *Denkart* et de l’appareil notionnel arendtiens en philosophie pour enfants (PPE), en se rapportant à la métaphore du désert et des oasis comme à une porte d’entrée dans l’œuvre. Il s’agit d’explicitier, suivant cet objet de recherche, comment a été effectué le choix des **terrains d’enquête** ; quelle est la technique d’**enregistrements audiovisuels** ; quelles sont la **posture d’observation** et l’**attitude** adoptées ; comment les **canevas** pour canaliser l’attention ont été créés (et réajustés durant l’enquête) ; ainsi que la mise en évidence des **biais** qui forment autant la matière et la richesse de la thèse, que ses limites.

À ce stade **la question de recherche** est formulée comme suit : *Qu’apporte le paysage théorique arendtien dans les domaines de la vie de l’esprit, de l’amour du monde et de l’amitié politique pour comprendre en quoi, durant un atelier de philosophie, ce qui réussit est plutôt une réussite et ce qui échoue est plutôt un échec ?*

### **7.1. Choix des terrains**

Pour documenter au mieux la question de recherche, il s’est avéré nécessaire d’observer différentes méthodes d’animation philosophique. En effet, l’objectif de la recherche consiste à tester la métaphore arendtienne des oasis sur la PPE de manière générale. Cela n’aurait dès lors pas de sens de n’observer qu’un seul dispositif. Toutefois, les contraintes d’une recherche individuelle dans le cadre d’un doctorat étant ce qu’elles sont, il n’était pas possible d’observer – de manière probante durant minimum trois ateliers avec un même groupe d’enfants – toutes les méthodes existant à ce jour. Le choix s’est alors porté sur trois méthodes considérées comme les plus répandues et représentatives de la PPE dans le monde : **la Communauté de recherche philosophique (CRP), l’atelier de philosophie issu des Ateliers de réflexion sur la condition humaine (ARCH) et la Discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP).**

Ensuite, s’est posée la question de déterminer qui serait responsable de l’animation. Puisqu’il s’agissait d’observer chacune des méthodes de manière probante et significative, alors la situation idéale consistait à observer des ateliers animés par **des personnes expérimentées dans l’animation d’ateliers philosophiques**. Dans la mesure où il s’agissait de mettre à l’épreuve une interprétation du modèle arendtien des oasis, l’expertise en PPE a été un critère important. Une personne inexpérimentée ou ne maîtrisant pas l’animation d’ateliers de philosophie, en tant que tels, n’aurait pas permis l’obtention d’informations significatives pour

l'objet d'étude de la recherche. Le focus s'est ainsi placé sur le critère d'un minimum de 10 ans d'expérience dans ce domaine. Face au constat qu'il n'est pas aisé de trouver une personne ayant une bonne expérience de l'animation des trois méthodes, il a été fait appel à différentes personnes. L'option que ce soit moi qui anime les ateliers a ainsi été écartée, au profit d'une diversité de personnes responsables de l'animation. Pour faciliter la logistique, les animatrices se situent dans une proximité géographique par rapport à mon domicile (Bruxelles).

C'est ainsi que cinq personnes situées en Belgique et, dans une moindre mesure, en France ont été invitées à prendre part à l'enquête. Elles ont toutes pu s'engager dans le projet. **Il s'agit d'Élisa Baudoux (Grupont, Belgique), de Pascale Lilot (Clerheid, Belgique), de Martine Nolis (Bruxelles), d'Aline Mignon (Bruxelles) et de Véronique Schutz (Évry, Paris).** Ce sont des personnes que j'avais déjà eu l'occasion de rencontrer ou de croiser dans le cadre de mon activité d'animatrice d'ateliers philosophiques (lors de formations, congrès et colloques, projets collaboratifs, *etc.*). Ceci a facilité la mise en place de l'enquête. Il s'agit d'un biais, mais qui est assumé, dans la mesure où il ne contrevient pas au protocole de l'enquête.

Dans le cadre des préoccupations liées à l'éthique de la recherche, les parents dont les enfants ont été filmés ont signé un document de consentement libre et éclairé repris en annexe (4). Les enfants ont été informés du projet à l'avance et, à nouveau, juste avant de commencer la première séance. Ils ont eu la possibilité de poser toutes les questions qu'ils voulaient au sujet de ce qui allait se passer. Une attention particulière a été donnée à ce que les enfants puissent recevoir réponses à leurs questions et qu'ils se sentent le plus à l'aise possible. Les enfants n'ayant pas reçu l'autorisation de leurs parents ou ne voulant pas être filmés se trouvent en dehors du champ de la caméra. L'enregistrement de leur voix a néanmoins été gardé et leurs paroles transcrites, dans la mesure où ils avaient été bien informés que s'ils ne voulaient pas être enregistrés – même vocalement – ils ne devaient pas prendre la parole durant l'activité.

Voici un aperçu de l'ensemble des matériaux recueillis sur le terrain des ateliers de philosophie :

Année	Belgique / France	Urbain / Rural	TERRAIN- Groupe	Âge / Niveau	Date	Audio +/ Vidéo	Retenu (Oui / Non)
2021	B	R	GRUPONT-A	11 ans	24/11/2021	A	N
			GRUPONT-B	3,5 à 5 ans	25/11/2021	A	N
			GRUPONT-C	8 à 12 ans	25/11/2021	A	N

2022	F	U	BICHES	CE1/ CE2	22/03/2022	A+V	O
					29/03/2022	A+V	O
					05/04/2022	A+V	O
			PAPETERIE- <i>A</i>	CM2	22/03/2022	A+V	N
					29/03/2022	A+V	N
	PAPETERIE- <i>B</i>		05/04/2022	A+V	N		
	B	U	TIVOLI	3 <sup>e</sup> primaire	22/09/2022	V	O
					28/09/2022	V	O
					05/10/2022	V	O
		R	CLERHEID- <i>A</i>	3/4 <sup>e</sup> primaire	11/10/2022	A	N
12/10/2022					A	N	
CLERHEID- <i>B</i>			11/10/2022		A	N	
			12/10/2022		A	N	
U		EVERE	3 <sup>e</sup> primaire	07/03/2023	V	O	
				14/03/2023	V	O	
				28/03/2023	V	O	
	04/04/2023			V	O		
	TIVOLI			3 <sup>e</sup> primaire	28/03/2023	V	O
					04/04/2023	V	O
2023			Nb total d'enregistre- ments	22	12		

Tableau 3 - Ensemble des données recueillies en ateliers de philosophie

**Le terrain [GRUPONT] constitue le tout premier terrain. Il revêt ainsi le statut de terrain exploratoire.** L'animatrice étant enseignante de philosophie et citoyenneté, elle pouvait m'ouvrir ses classes à l'école du village. D'autre part, elle accueillait des enfants faisant l'école à la maison, dans un potager en permaculture (Les Jardins du Moulin, à Grupont). Bien que ce terrain ait été un jalon indispensable à la mise en route de l'enquête, au repérage logistique et au cadrage théorique, **il n'a cependant pas été retenu**. En effet, il a été décidé de neutraliser trois variables : l'âge, l'implantation rurale et la manière de recueillir les données.

La diversité des âges des enfants a été restreinte à la tranche de 7 à 10 ans, la manière de recueillir les données à des enregistrements audiovisuels (et non seulement à l'audio) de minimum trois séances, et le focus s'est placé sur les écoles implantées en milieu urbain. Dire que le choix fut complètement libre ne serait pas correct.

Tout d'abord, concernant **l'implantation** : le premier terrain dont il vient d'être fait état [GRUPONT] – situé en milieu rural – a été exploré à tâtons concernant l'obtention des consentements libres et éclairés de la part des participants et de leurs parents. Étant encore en apprentissage à ce niveau, je cherchais la manière la plus éthique et adéquate de recueillir des données qui permettraient de documenter ma question de recherche, tout en considérant les

besoins et les nécessités des participants. Concernant le deuxième terrain ayant eu lieu en milieu rural – [CLERHEID] –, j’ai eu un empêchement. Celui-ci devait avoir lieu en juillet 2022, mais il a été annulé à la suite d’une suspicion de présence du virus de la COVID-19 en ma personne. Il s’agissait d’un camp de vacances pour enfants, d’une durée d’une semaine, qui portait la thématique « Philo et Art ». Une reprogrammation du terrain avec une classe verte en octobre de la même année a été tentée, mais n’a hélas pas pu répondre au besoin d’enregistrements audiovisuels. Ce critère de filmer les ateliers de philosophie a progressivement commencé à s’imposer lorsqu’il s’est avéré que l’analyse du comportement non verbal des enfants était indispensable pour documenter la question de recherche. **Ces différents éléments ont ainsi concouru à ne pas retenir les terrains en milieu rural.** Cette variable ayant été retirée, l’enquête s’est alors focalisée sur les écoles en milieu urbain. Il s’agit d’une limite de l’enquête, qui peut éventuellement se justifier sur la base du préjugé qu’il s’agit d’un milieu plus agité et plus stressant, du fait de la plus grande densité de population. Ce terrain serait potentiellement plus difficile que le milieu rural. Cela permettrait une mise à l’épreuve plus intense de la métaphore arendtienne des oasis. Il s’agit ici de généralités hypothétiques, qui ne valent que dans la mesure où elles apportent une cohérence, toute relative, à la restriction contingente de l’enquête sur les écoles en milieu urbain.

Ensuite, **l’enregistrement audiovisuel** d’un minimum de *trois séances* en atelier de philosophie avec un même groupe s’est avéré indispensable pour l’enquête. En effet, les recherches préparatoires en séminaires doctoraux, relatives à la question de savoir si les ateliers de philosophie pouvaient être modélisés via la métaphore arendtienne du désert et des oasis, ont montré que les gestes non verbaux et les expressions faciales étaient des données qu’il fallait recueillir, au minimum lors de trois séances philosophiques différentes. C’est ainsi que le terrain [PAPETERIE] n’a finalement pas pu être retenu, par suite de l’annulation de dernière minute de l’une des trois séances. Enfin, le ciblage de **la tranche d’âge entre 7 et 10 ans** a découlé de ces différents imprévus (qui sont un facteur important à prendre en compte dans la réalité du déploiement d’une enquête de terrain en sciences humaines et sociales, dans la perspective d’une analyse qualitative des données).

Quoi qu’il en soit, **les matériaux recueillis se montrent suffisamment cohérents, homogènes et représentatifs des trois méthodes d’animation philosophique pour pouvoir constituer une base solide d’analyse.** Les matériaux qui restent exploitables forment en effet un ensemble répondant aux besoins de l’enquête et permettant de documenter la question de la recherche. Ci-dessous, se trouvent le tableau réduit, ainsi que la présentation des données d’entretiens :

Tableau 4 - Ateliers de philosophie retenus

Année	Belgique / France	Urbain / Rural	Niveau scolaire	Terrain	Date	Audio +/- Vidéo	Sigle <sup>1</sup>	
2022	F	U	CE1/CE2	BICHES (ARCH)	22/03/2022	A+V	ARCH.1	
					29/03/2022	A+V	ARCH.2	
					05/04/2022	A+V	ARCH.3	
	2023		B	3 <sup>e</sup> primaire	TIVOLI (DVDP)	22/09/2022	V	DVDP.1
						28/09/2022	V	DVDP.2
						05/10/2022	V	DVDP.3
EVERE (CRP)		28/03/2023		V	DVDP.4			
		04/04/2023		V	DVDP.5			
		07/03/2023		V	CRP.1			
		14/03/2023		V	CRP.2			
28/03/2023	V	CRP.3						
04/04/2023	V	CRP.4						
						Nombre d'ateliers retenus	12	

Tableau 5 - Entretiens avec les enfants

Année	Terrain	Nombre d'ateliers vécus (+/-)	Entretien collectif / individuel	Audio / Vidéo	Date	Sigle <sup>2</sup>
2022	BICHES	9	Collectif	V	22/03/2022	ARCH.Enf.1
		10			29/03/2022	ARCH.Enf.2
		11			05/04/2022	ARCH.Enf.3
	TIVOLI	1		V	22/09/2022	DVDP. Enf.C.1
		2			28/09/2022	DVDP. Enf.C.2
		3			05/10/2022	DVDP. Enf.C.3
	TIVOLI		Individuel		04/04/2023	DVDP. Enf.I.1

<sup>1</sup> Les séances d'atelier sont siglées suivant la structure : [nom de la méthode + numéro de l'atelier]. Cette convention de codage, ainsi que le tableau de présentation des données, s'inspirent du travail de Sandra Lagrange-Lanaspre (Lagrange-Lanaspre, 2022).

<sup>2</sup> Les séances d'entretien sont siglées suivant la structure : [nom de la méthode + personne(s) concernée(s) + numéro de la séance].



2023		5		V	06/04/2023	DVDP. Enf.I.2	
						DVDP. Enf.I.3	
						DVDP. Enf.I.4	
						DVDP. Enf.I.5	
						DVDP. Enf.I.6	
		DVDP. Enf.I.7					
		5			Collectif	6/07/2023	DVDP. Enf.I.8
							DVDP. Enf.I.9
							DVDP. Enf.I.10
							DVDP. Enf.I.11
	DVDP. Enf.C.4						
	EVERE	4	Individuel	V	04/04/2023	CRP.Enf.1	
						CRP.Enf.2	
						CRP.Enf.3	
					06/04/2023	CRP.Enf.4	
						CRP.Enf.5	
						CRP.Enf.6	
						CRP.Enf.7	
					07/04/2023	CRP.Enf.8	
						CRP.Enf.9	
CRP.Enf.10							
CRP.Enf.11							
CRP.Enf.12							
CRP.Enf.13							
					Nombre d'entretiens	31	

**Le protocole d'entretien avec les enfants a changé en cours de parcours.** Il m'a semblé en effet significatif de pouvoir proposer des entretiens individuels aux enfants, afin de recueillir le plus précisément possible leur récit des expériences en atelier de philosophie, au lieu de les faire interagir en sous-groupe de trois à cinq enfants.

Tableau 6 - Entretiens avec les animatrices

Nom	Belgique / France	Début de la pratique d'ateliers de philosophie	Terrain	Date de l'entretien	Audio/ Vidéo	Sigle
Véronique Schutz	F	1997	BICHES (ARCH)	05/04/2022	A	BICH.Ani
Aline Mignon	B	2009	TIVOLI (DVDP)	08/02/2023	A	DVDP.Ani
Martine Nolis		1990	EVERE (CRP)	19/05/2023	A	CRP.Ani
				Nombre d'entretiens	3	

Tableau 7 - Entretiens avec les enseignant•e•s

Nom	Belgique / France	Terrain(s)	Date de l'entretien	Audio/ Vidéo	Sigle
Thierry Steffens	B	TIVOLI (DVDP)	09/05/2023	A	DVDP.Ens.
Françoise Tesser		EVERE (CRP)	24/05/2023		CRP.Ens.
Mathilde Harivel	F	BICHES (ARCH)	24/02/2024	V	ARCH.Ens.
				Nombre d'entretiens	3

## 7.2. Attitude et posture d'observation

L'interconnexion entre la discipline de la philosophie et celle des sciences de l'éducation constitue un élément central de la recherche. Le postulat adopté part du principe qu'il existe des impensés se trouvant aux frontières des disciplines et aux territoires plus ou moins étendus qui se trouvent entre elles. Par conséquent, **l'interdisciplinarité des méthodes permet de développer une sensibilité particulière pour l'analyse**. Pour en rendre compte, je m'insère dans un courant méthodologique en sciences humaines et sociales qui tend à privilégier la métaphore de l'écoute par rapport à celle du regard (Mutuale & Berger, 2020, p. 138). Cette dernière a largement été mobilisée durant la première partie de la recherche, comme en attestent la présence répétée des termes « perspective », « optique », « point de vue », *etc.* Toutefois, pour cette deuxième partie, la stratégie consiste à se demander ce que j'entends plutôt que ce que je vois, espérant ainsi ouvrir la perception à un panel plus large de phénomènes, faisant l'hypothèse que certains biais liés aux habitudes, aux attentes et aux préjugés sont ainsi partiellement neutralisés lors de l'interprétation des faits observés. En effet, la vue tend à figer les images dans des visions (des connaissances rationnelles), au détriment du mouvement (de la pensée en acte).

Une méthodologie de l'écoute plutôt que du regard consiste également à adopter une attitude et une posture perceptives qui se rapprochent de celle de Kant dans *La critique de la Faculté de juger*, lorsqu'il s'empare de la métaphore cette fois-ci gustative (le jugement de goût), rejoignant en cela le chemin emprunté par Arendt pour élaborer de nouvelles méthodes de jugements dans le domaine des affaires humaines. **Cette métaphore de l'écoute s'ajuste au fait que l'objet de la recherche est, au même titre que la personne qui enquête, un sujet ayant sa propre parole**. Or, ceci recoupe une série de paramètres ne pouvant pas être quantifiés, contrôlés, ni reproduits à l'identique. Cette approche offre ainsi une vigilance critique par rapport aux processus d'« objectivation/subjectivation ». Cette méthode peut, par conséquent, être classée dans la catégorie de **l'épistémologie clinique** (Mutuale & Berger, 2020, p. 142). Des schémas sont mis en évidence, mais ils n'acquièrent de signification que si la manière de viser l'objectif en a également.

Avec Arendt, il importe cependant de reconnaître **les limites de la métaphore de l'ouïe** pour ce qui a trait aux phénomènes de la vie de l'esprit à proprement parler, indépendamment des interactions communicationnelles. La métaphore de l'ouïe – qui suit en quelque sorte le sillage de Bergson – peut en effet apporter des difficultés épistémologiques tout aussi gênantes, voire davantage, que la métaphore de la vue, dès lors que ces **phénomènes sont solitaires (au**

**sens d'intrapsychiques), donc silencieux.** Il peut dès lors s'avérer utile de garder le sens de la vue comme métaphore des phénomènes de la vie de l'esprit, même si les visions sont beaucoup plus fugaces et instantanées, dans cet actuel champ de recherche de vérités, que celles des intellectuels jusqu'à Kant. Si l'on veut garder le sens de l'ouïe pour parler des phénomènes de l'esprit, alors nous n'avons peut-être rien de mieux que l'image du « carillon du silence » (pour reprendre une expression d'Heidegger) (Arendt, 1981, 165). **L'écoute est donc maintenue comme paradigme de l'analyse clinique des paroles et des gestes, mais la métaphore de la vue reste le meilleur outil théorique pour rendre compte des manifestations de la vie de l'esprit.** En effet, les paroles semblent trop imbriquées dans la série de paradoxes sur laquelle se base cette thèse (social-politique, privé-public, *etc.*) pour rendre compte de la manière la plus ciblée et précise possible de la faculté de penser, silencieuse, presque invisible.

Concrètement, qu'il s'agisse d'entente ou de vision, l'attitude consiste à développer une « attention flottante » (Mutuale & Berger, 2020, p. 142) au moment d'enquêter sur ce qui se passe durant les ateliers, lors de l'observation de chacune des trois méthodes d'animation sélectionnées (ARCH, CRP, DVDP<sup>1</sup>). **L'enjeu est de parvenir à ouvrir une attention la plus large possible et à maintenir une vigilance critique et curieuse envers ce qui semble « aller de soi », pour accueillir ce qui perturbe ou gêne.** Et ainsi documenter, pour cette dernière phase d'analyse, la question de recherche. Dans une perspective en philosophie de l'éducation et de la formation, il s'agit d'une analyse phénoménologique des gestes – verbaux et non verbaux – qui apparaissent durant un atelier de philosophie, à une observatrice non participante (la doctorante), située dans la pièce mais en dehors du cercle de discussion et utilisant des caméras. Ces gestes, ainsi que les caractéristiques spatiotemporelles des moments en atelier, constituent autant de phénomènes possibles à mettre en évidence, selon qu'ils révèlent ou non une saillance par rapport à l'objet d'étude. Se pose alors la question de savoir sur quels éléments focaliser l'attention et quels outils utiliser pour constituer les faits en données d'analyse.

---

<sup>1</sup> Pour rappel, ces acronymes signifient : Ateliers de réflexion sur la condition humaine, Communauté de recherche philosophique et Discussion à visée démocratique et philosophique. Ces dispositifs seront présentés de manière plus détaillée dans le chapitre suivant.

### 7.3. Focalisation de l'attention et création de canevas

Avec quels outils et suivant quelle méthode interpréter les faits et former les données d'analyse ? Comment construire un ensemble de données assumant le type de relation aux faits qui permette de réinterroger la question initiale ? Tout comme les deux autres parties de la recherche, la méthodologie et le choix des méthodes de cette partie-ci ne sont pas exempts de difficultés. La principale provient du double objet : **d'une part, l'articulation du philosophe avec l'action politique et le monde des affaires humaines et, d'autre part, la traduction des enjeux, finalités et outils de la PPE en termes arendtiens, pour interroger la justesse, la cohérence, l'objectivité, la simplicité et la fécondité de ce geste** (Kuhn, 1979, p. 320-322) ; la manière dont ces termes sont repris à Kuhn étant indéniablement teintée des couleurs arendtiennes.

Malgré l'attitude d'ouverture exposée dans la section précédente, il importe de canaliser l'attention au moment d'observer les ateliers. L'enjeu consiste à bien définir quels phénomènes cibler ; c'est-à-dire, ceux qui révèlent une saillance permettant de documenter le double aspect de la problématique. Autrement dit, il s'agit de définir sur quels phénomènes ouvrir l'œil et l'oreille, parmi tout ce qui se passe durant un atelier de philosophie. Premièrement, pour désigner ce qui relèverait des implications politiques de la pensée en atelier. Deuxièmement, pour juger de l'apport de l'œuvre arendtienne à ce sujet. **Autrement dit**, il s'agit de **préciser les conditions qui facilitent les expériences authentiques de pensée en PPE, mais aussi les situations d'empêchements la pensée en acte, ce qui lui fait obstacle**, sans prétendre pouvoir répondre à cette vaste question de manière exhaustive et définitive.

Pour canaliser l'attention durant les différentes étapes et phases de l'enquête et, ainsi, documenter au mieux la question de notre recherche, **plusieurs canevas ont été créés**. Se définissant comme une grille d'observation ou d'analyse, un canevas est une liste de pré-catégories, éventuellement formulées sous forme de questions, qui s'ajuste aux différentes étapes de la recherche.

La *première étape* de l'enquête désigne les moments d'immersion sur le terrain à proprement parler, qui comporte quatre phases. Durant la **première phase de l'enquête, l'observation des ateliers de philosophie**, je prenais des notes à partir d'un questionnaire ouvrant à une observation la plus large possible (voir annexe 5). Il faut noter qu'une partie importante de mon attention était mobilisée par l'enregistrement audiovisuel. La **deuxième phase de l'enquête, les entretiens avec les enfants**, a évolué tout au long de la recherche. Pour

le premier terrain (ARCH) et le début du deuxième (DVDP), les entretiens avec les enfants (sur la base du volontariat) avaient lieu directement après l'atelier de philosophie avec un sous-groupe de trois à cinq enfants. À la fin du deuxième terrain (DVDP) et pour le troisième (CRP), les entretiens avec les enfants (toujours fondés sur le volontariat) ont été menés en individuel. La liste de questions posées aux enfants a également changé en milieu d'enquête (voir annexe 7.1 et 7.2). Le canevas final s'inspire du format d'entretien mis au point par Bruno Hubert et Manuela Braud : « la méthodologie du martien interlocuteur projectif »<sup>1</sup> (Hubert & Braud, 2017, p. 1). La **troisième phase de l'enquête, les entretiens avec les animatrices**, s'est déroulée après l'animation de la série d'ateliers de philosophie ; tout comme la **quatrième phase de l'enquête, les entretiens avec les enseignant-e-s**. Le guide méthodique a été construit suivant la méthodologie de l'entretien semi-directif qui s'inspire des analyses cliniques de Carl Rogers (Van Campenhout et al., 2017, p. 241-243).

La **deuxième étape** de l'enquête se déroule sur la « table de travail » (Paillé, 2021) et comporte deux phases. La **première phase** consiste à transcrire les enregistrements audiovisuels des ateliers et entretiens. La **deuxième phase** consiste à coder les paroles, les gestes, les comportements, les ambiances, *etc.*, perceptibles sur les enregistrements, en les recoupant avec les notes prises sur le terrain. Cette phase représente l'**une des parties les plus difficiles de l'enquête**, procédant par essais-erreurs et allers-retours entre les données recueillies en atelier et les textes d'Arendt (dont ses lecteurs et lectrices).

La première formulation de la question pour observer les ateliers de philosophie était : « Quand, comment, pourquoi et pour qui l'atelier de philosophie est-il ou n'est-il pas une oasis pour se ressourcer, s'ancrer, respirer, s'enthousiasmer ? » Ces quatre questions ont permis : 1. d'isoler des séquences d'atelier ; 2. d'en décrire les caractéristiques oasiennes ou ce qui leur faisait obstacle ; 3. d'identifier les enjeux ; et 4. de trianguler les résultats à partir des déclarations des adultes et des enfants impliqués dans le projet.

---

<sup>1</sup> À l'aide d'une « peluche Talkchild », les chercheurs posent « comme question initiale aux enfants : "Voilà un petit martien qui vient d'une autre planète, où l'école n'existe pas. Il voudrait savoir ce que c'est et à quoi ça sert. Ce qu'on y fait... Tu peux lui expliquer ?" » (Hubert & Braud, 2017, p. 2). Au sujet de l'intérêt de cette démarche, je rejoins Ann Margaret Sharp lorsqu'elle écrit :

Much has been written on the power of narrative to educate children into the awareness of perspectives other than their own, but little has been written on the power of stories as curricula material to motivate children, not only to think critically and ethically, but to tell themselves stories about their own participation in the on going dialogical community of which they are an integral part (Sharp, 2007, p. 307).

Progressivement, l'attention s'est centrée sur les deux axes suivant : [**amour du monde**  $\Leftrightarrow$  **amour de la vérité**] et [**amitié politique**  $\Leftrightarrow$  **amitié intime**]. Chaque axe représente un  **curseur à placer**. Par exemples, soit sur l'amour du monde, soit sur l'amour de la vérité (logique, vérité, science, *etc.*), soit proche de l'un, soit proche de l'autre, soit au milieu ; estimant ainsi qu'il y avait **environ cinq positions possibles**. Ensuite, se sont ajoutés quatre axes de sentiments associés aux images de désert et d'oasis : [**ancrage**  $\Leftrightarrow$  **errance**], [**ressourcement**  $\Leftrightarrow$  **épuisement**], [**passion**  $\Leftrightarrow$  **ennui**] et [**respiration**  $\Leftrightarrow$  **essoufflement**]. Il importe de préciser que ces sentiments ne sont pas classés suivant les critères « sentiments positifs » / « sentiments négatifs ». Une passion peut s'avérer problématique, tout comme un ennui peut générer une dynamique vertueuse, *etc.* Enfin, l'analyse s'est penchée sur les deux axes : [**répétition**  $\Leftrightarrow$  **nouveauté**] et [**vie au singulier**  $\Leftrightarrow$  **vie au pluriel**]. La répétition renvoie aux règles et aux normes (de l'atelier, de la société, de l'école, *etc.*), mais aussi aux rituels et aux besoins individuels. La nouveauté renvoie à l'inattendu, à la saisie d'opportunités et aux initiatives spontanées ; qu'elles soient le fait d'un seul individu (la vie au singulier (S)) ou du groupe (la vie au pluriel (P)). La vie au singulier renvoie aux phénomènes « intrapsychiques » (Vygotski, 1978) – dans la pensée dialogique silencieuse et introspective – et la vie au pluriel renvoie aux phénomènes « interpsychiques » (Vygotski, 1978) – dans l'espace qui s'ouvre « entre » des personnes, considérées dans leurs différences et leur égalité.

Certains axes ont été croisés pour former des graphiques en forme de croix, par exemple avec l'axe [répétition – nouveauté S/P] et l'axe [ressourcement – épuisement]. L'évolution de ces grilles d'analyse se marque finalement par la simplification de ce qui se présentait initialement comme un canevas d'observation foisonnant et alambiqué, impraticable sur le terrain.

Finalement, après bien des tours et des détours, l'analyse s'est arrêtée sur les résultats qu'offraient trois pré-catégories : [**amour du monde**], [**amitié politique**] et [**vie de l'esprit**]. C'est selon ce découpage que s'est structuré le sixième chapitre de cette thèse (donc après l'analyse des terrains). Ces trois pré-catégories permettent de mettre en évidence certains phénomènes de manière innovante (par rapport à ce qui existait déjà en PPE) et d'en apporter une compréhension, sans atténuer les tensions paradoxales présentées dans le deuxième chapitre et explicitées dans le cinquième. Ces pré-catégories acquièrent ainsi le statut de catégories d'analyse, pour les différencier de la phase de recherche précédente. Après l'analyse des ateliers, elles seront toutefois à nouveau soumises à examen pour la stabilisation temporaire d'un modèle (dans le neuvième chapitre). Voici une synthèse de ces trois catégories :

Premièrement, l'**amour du monde** renvoie à l'enjeu du cadre qui rend libre (comme l'illustrent la scène du théâtre d'improvisation, les jam' sessions ou les micros ouverts ; dont on connaît les codes, le jeu de leurs transgressions possibles, *etc.*). On se focalise ici sur l'intervalle qui s'ouvre à égalité entre les participants à l'atelier.

Deuxièmement, l'**amitié politique** renvoie à l'enjeu d'être juste avec autrui, tout en allant visiter sa pensée, c'est-à-dire en faisant l'effort d'essayer de voir le monde à travers ses yeux. On se focalise alors sur les différences entre les êtres humains et leurs particularités, à partir desquelles ils se créent une vision unique du monde.

Troisièmement, la **vie de l'esprit** renvoie à l'enjeu d'actualiser les facultés mentales. On se focalise dès lors sur la pensée en acte (imaginer, questionner, déconstruire, *etc.*), la formulation de jugements (comprendre, donner du sens, raconter, *etc.*) et les élans de la volonté (s'engager, se projeter, innover, *etc.*).

Pour terminer, il importe encore d'attirer l'attention sur une précision d'ordre épistémologique, permettant de préfigurer le huitième chapitre d'analyse des ateliers. Le statut de ces pré-catégories d'observation est celui d'une modélisation, visant à dégager des exemples valides à partir de la masse de phénomènes observables en atelier de philosophie. Cette approche consiste à trouver un compromis entre les perspectives dites « nominalistes » et « réalistes ». La construction du modèle provient de l'observation de phénomènes particuliers par allers-retours, de manière déductive et inductive. **La modélisation atteint ainsi un niveau de généralité acceptable permettant la comparaison de réalités similaires, bien que non identiques**<sup>1</sup>. Ces exemples ne renvoient donc pas à une loi universelle valant partout, tout le temps. Ils permettent néanmoins d'abstraire des interprétations valides relativement à leur ancrage dans un contexte. Cela signifie qu'une même thématique (par exemple, l'imagination) pourrait s'illustrer d'une autre manière suivant une autre personne et faire ainsi l'objet d'un autre modèle d'intelligibilité.

Ces conceptions permettent également de simplifier les choses lorsque l'on se retrouve face à des phénomènes variés portant sur une même thématique – par exemple, des ressentis

---

<sup>1</sup> Pour un exemple arendtien, voir *supra*, section 2.1 : le procédé d'Arendt pour modéliser la *consciousness* à partir de l'expérience particulière de l'individu Socrate. La sagesse de Socrate a une validité générale, mais elle reste particulière à la figure qu'Arendt se fait de lui. Ce modèle n'exclut donc pas d'autres significations de la sagesse, bien qu'il en propose une conception valide.



communicatifs, ce que l'on déclare ressentir et le discours sur ces ressentis de manière générale –, en autorisant le codage des trois phénomènes dans la même catégorie. Il n'en demeure pas moins, comme cela sera montré ultérieurement, que **certains phénomènes recourent plusieurs catégories**. Par exemple, il arrive que les paroles de la personne responsable de l'animation – lorsqu'elle énumère les règles et les objectifs explicites de l'atelier de philosophie (définis à l'avance par la méthode) – puissent être classées dans la catégorie [amour du monde] et [vie de l'esprit], selon le contenu désigné. Je prends ainsi compte du caractère performatif de l'énonciation, créatrice d'un cadre pour l'atelier. Ce qui n'enlève rien à l'heureux, bien que laborieux, hiatus entre les mots et les choses, qui ouvre à différentes interprétations possibles, en tant que limite infranchissable de toute recherche.

Pour soutenir l'analyse de certains phénomènes ambigus et ambivalents, une « **triangulation** » peut être effectuée à partir des entretiens avec les enfants, les animatrices et/ou les enseignants. Cette stratégie participe de la vérification de l'hypothèse de recherche, mais ouvre aussi à l'exploration de nouvelles pistes. L'analyse des discours déclaratifs des animatrices, des enseignants et des enfants permet de préciser leur manière de percevoir et de donner sens aux ateliers de philosophie, en vue de procéder à une comparaison avec l'anthropologie politique d'Arendt.

Lors des entretiens formels (et parfois informels, avant ou après les séances), l'enjeu a été de parvenir à rester simple, à ne pas poser trop de questions pour ne pas assaillir la personne, à les formuler de manière la plus courte, claire et ouverte possible. Il s'agissait de garder une attitude la plus impartiale et attentive possible, pour ne pas donner d'indications verbales ou non verbales qui puissent inciter la personne interviewée à répondre dans une direction plutôt qu'une autre, par esprit de contradiction ou par volonté de correspondre à mes attentes.

## 7.4. Outils et techniques d'enquête

### 7.4.1. Sur toute la durée de la recherche

Dès le début, je me suis inspirée du *Journal de pensée* d'Hannah Arendt (Arendt, 2005b), en écrivant régulièrement **les idées, les raisonnements et les difficultés** qui apparaissaient au fil des lectures, des discussions avec mes collègues doctorants en séminaire et des réflexions personnelles. Les notes ont été prises sur un logiciel de traitement de texte de l'ordinateur ou sur une application de notes du téléphone. Il existe aussi des enregistrements audio et des notes manuscrites prises dans des carnets.

Mon bureau, ainsi que le sol et les murs, ont aussi constitué des outils d'analyse. En prenant note sur des morceaux de papier A5 étalés sur une surface plus ou moins grande en fonction de leur nombre, il m'a été possible de visualiser les différentes données obtenues et de les agencer sous la forme de cartes mentales en mouvement. La **technique du Mnémosyne**, que Georges Didi-Huberman reprend à Aby Warburg (mise au point entre 1924 et 1929) tout en l'amplifiant, fut la source d'inspiration principale de ce dispositif méthodologique, consistant en une mise en ordre de mon « espace de pensée » (Didi-Huberman, 2011, p. 260-262).

### 7.4.2. Sur le terrain

Le protocole d'**enregistrement audiovisuel** de l'enquête se base sur l'usage de deux caméras de téléphone intelligent sur pieds, placées à l'extérieur du cercle de part et d'autre de la pièce. L'audio de l'atelier a parfois été enregistré en plus, à l'aide d'un troisième téléphone intelligent placé au centre du cercle ou distribué de main en main, comme dans le cas de l'ARCH. Chaque transcription d'un atelier indique les détails des modalités d'enregistrement qui ont été mise en œuvre, ainsi que les éventuels problèmes techniques rencontrés lors de l'enregistrement, dont certaines **pertes de données** (voir annexes).

Comme mentionné précédemment, lors de l'observation des ateliers *in situ*, je me suis basée sur un canevas d'observation relativement large, me laissant imprégner par la situation et ce qui retenait mon attention de manière « flottante ». J'ai pris des notes de ce que je remarquais et ressentais. J'ai réalisé quelques croquis des enfants et de l'animatrice sur les terrains du Parc aux Biches et de Tivoli, relativement calmes. Le terrain Evere n'a pas été propice à cette pratique car les interactions y étaient nombreuses et rapides.

### 7.4.3. Après les immersions de terrain

Les enregistrements ont été transcrits à l'aide du logiciel de traitement de texte Word Microsoft et un VB Cable Control Panel. Grâce à la fonction « Dicter » du traitement de texte et au câble qui connecte en interne Word et le lecteur vidéo / audio, les paroles audibles ont pu faire l'objet d'une première transcription sommaire. Ensuite, pour corriger les erreurs de transcription, a été utilisé le logiciel Express Scribe qui ralentit le débit de parole au pourcentage souhaité, permettant de ne pas arrêter constamment l'enregistrement et facilitant les manipulations, le cas échéant, à l'aide de raccourcis clavier. **Les transcriptions, aussi appelées verbatim, respectent des conventions d'écriture qui ont été mises au point dans un contexte interdisciplinaire** (philosophique, linguistique, sociologique...). Je dois ces conventions à une équipe de chercheurs et de chercheuses de l'Université de Grenoble (Fournel & Simon, 2023, p. 6-7, 276; Lagrange-Lanaspre, 2022, p. 305). Ces conventions sont reprises à l'annexe 7. Elles permettent de percevoir l'intonation des paroles, les silences et les gestes non verbaux indispensables à la compréhension de la situation. Les phrases ne sont pas ponctuées par une majuscule et un point, mais par un groupe de souffle. Ce dernier désigne les mots prononcés entre deux inspirations d'air. Comme les répétitions de mots, les hésitations, *etc.*, sont gardées, cela demande un petit temps d'adaptation à la lecture. Une fois familiarisé avec la méthode, cette manière de transcrire permet cependant de se faire une idée assez précise du contexte d'interlocution.

Les films ont fait l'objet de nombreux visionnages, accompagnés de prises de notes similaires à celles prises *in situ* (écoute large pour marquer ce qui retient mon attention, ce que je ressens, *etc.*). En parallèle, les verbatim ont fait l'objet d'un codage à l'aide du logiciel NVivo, spécifiquement conçu pour les recherches en sciences humaines et sociales. L'évolution des catégories d'analyse a rendu la tâche plutôt difficile du fait des nombreux allers-retours entre les textes d'Arendt (plus ses commentateurs et commentatrices) et les enregistrements des ateliers (plus les textes théoriques relatifs aux méthodes de la PPE). Toutefois, l'outil s'est avéré utile pour contribuer à la préparation des récits d'atelier (sections 8.x.2) et mettre en exergue les phénomènes saillants qui ont fait l'objet d'une analyse détaillée (sections 8.x.3). Le codage des données – autant la dénomination des codes, que les zones de surlignage des séquences d'atelier jugées correspondantes – a été effectué par lectures successives des verbatims suivant les trois pré-catégories finales présentées ci-avant (section 7.3). Certaines lectures ont été faites avec seulement une catégorie à l'esprit, afin de ne pas perdre l'intensité de la focalisation. Le procédé de codage des paroles est illustré dans les sections dévolues à l'analyse des phénomènes considérés comme saillants et mis en exergue pour cette raison.

Enfin, je me base sur le « **récit empirique** » et le « **récit phénoménologique** » comme Pierre Paillé les détaille dans son ouvrage sur l'analyse qualitative des données d'enquête en sciences humaines et sociales. La technique qui accompagne ces outils s'inscrit dans « le **tournant herméneutique** de la phénoménologie » (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 189). Elle permet de s'assurer non seulement que l'on écoute, mais aussi que l'on entend ce qui est communiqué par les personnes qui participent au projet. Il s'agit d'une attitude visant à « accéder aux vécus des acteurs et aux processus psychologiques, sociaux ou culturels plutôt qu'aux marqueurs langagiers, narratifs ou conversationnels qui les structurent au sein du discours » (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 140). Le langage n'est pas conçu ici comme « une structure utilitaire de communication », écrit Paillé, citant Ruby (2002<sup>1</sup>, p. 8). (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 141). Il est plutôt question de replanter le décor de la vie de l'activité, pour « cerner le sens dans son contexte » :

Le langage sépare les signes des choses, mais en retour il réfère (fonction référentielle) les signes aux choses : ce qu'il dit a un « sens », il pointe en direction des choses. Comme le dit Ricœur (1986<sup>2</sup>), « **le langage "reverse à l'univers"** (selon un mot de Gustave Guillaume) **ces signes que la fonction symbolique, à sa naissance, a rendu absent aux choses** » (p. 140). « Car, si on ne parlait pas du monde, de quoi parlerait-on ? », ajoute-t-il (p. 140) (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 141).

Le contenu des rubriques, ci-dessous, intitulées « Récit d'un atelier » va répondre à la gageure d'articuler l'examen empirique de la situation d'atelier philosophique (conjugué aux troisièmes personnes du singulier et du pluriel) avec les données obtenues en entretiens (récits conjugés aux premières personnes du singulier et du pluriel). En m'inspirant de l'étude de Glaser (1998) analysée dans la première partie de la thèse (section 2.2.3), le pari est de pouvoir dégager un « nous » qui ne soit pas seulement une collection de points de vue positionnés les uns à côté des autres sans rapport les uns avec les autres, mais le récit d'une expérience vécue en commun ; incluant la situation de recherche par observation directe (des ateliers) et indirecte (des déclarations en entretien) (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 213-214).

**La difficulté consiste à fermement maintenir l'intention de ne pas atténuer la singularité des différentes parties du tout, puisque le postulat consiste à dire que le récit à**

---

<sup>1</sup> Ruby, C. (2002). Hans-Georg Gadamer. L'herméneutique : description, fondation et éthique. *Espaces Temps.net*. Repéré à <https://www.espacestems.net/articles/hans-georg-gadamer-lhermeneutique-description-fondation-et-ethique/>.

<sup>2</sup> Source non consultée, annotée par Paillé : Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II*. Paris : Seuil.

**la troisième personne du pluriel n'a de signification qu'à partir des vécus individuels, tout en soulignant ce qui ne pourrait être vécu isolément.** Cette combinaison des techniques relatives à ces deux méthodes de recherche mises en évidence par Paillé – l'examen empirique à la troisième personne et le récit phénoménologique à la première personne – se justifie donc par l'objet d'étude qu'est l'atelier de philosophie ; autrement dit en termes arendtiens, une activité visant à faire se rencontrer une pluralité de singularités.

## Chapitre 8 – Résultats d’analyse des ateliers via une grille de lecture d’inspiration arendtienne

Ce huitième chapitre présente les trois terrains d’animation philosophiques qui ont été retenus pour la présente enquête. Tout d’abord, il s’agit de situer chacune des méthodes utilisées dans leur contexte historique et d’en retracer les grandes lignes théoriques. Ensuite, un des ateliers de philosophie observés sera mis en récit, en tant qu’il est jugé représenter une validité exemplaire de ce que signifie la mise en place de cette activité. Enfin, il sera question de l’analyse de plusieurs phénomènes saillants apparus durant les ateliers, au prisme du canevas constitué de la matrice d’intelligibilité tripartite : « amour du monde », « amitié politique » et « vie de l’esprit ».

Les trois rubriques qui suivent répondent à différentes questions. Le bref historique et la présentation des enjeux se basent sur les questions suivantes : qu’est-ce qui a interpellé les personnes qui ont fondé la méthode ? Quelle expérience de pensée est à l’origine de la création du dispositif ? Quels sont les prismes théoriques et disciplinaires ? Quelle est la signification donnée à la philosophie et à la pensée ? Le récit, ensuite, répond à la question : comment se met en place un atelier de philosophie ? L’analyse, enfin, vise à interroger : que donne à voir le canevas d’analyse [amour du monde, amitié politique, vie de l’esprit] par rapport aux phénomènes jugés saillants ?

L’ordre de présentation des résultats est celui de l’ordre chronologique des terrains. Premièrement, le dispositif de **l’atelier de philosophie issu des Ateliers de réflexion sur la condition humaine (ARCH)** a fait l’objet d’une enquête de terrain en mars et avril 2022, dans la classe de CE1/CE2 (7 à 9 ans) de Mathilde Harivel, à l’École élémentaire « Le Parc aux Biches » située à Évry-Courcouronnes au sud de Paris. C’est Véronique Schutz qui a assuré l’animation des ateliers. Deuxièmement, le dispositif de **la Discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP)** a été observé dans la classe de 3<sup>e</sup> primaire (8 à 9 ans) de Thierry Steffens, entre septembre 2022 et avril 2023, à l’École fondamentale du Tivoli dans la ville de Bruxelles. Aline Mignon a assuré l’animation des séances. Troisièmement, le dispositif de **la Communauté de recherche philosophique (CRP)** a été mis en place en mars et avril 2023, dans une classe de 3<sup>e</sup> primaire (8 à 9 ans) durant le cours de « Philosophie et Citoyenneté » de Françoise Tesser, à l’Athénée royal d’Evere à Bruxelles. L’animation des séances a été assurée par Martine Nolis.

## 8.1. L'École du Parc aux Biches

### 8.1.1. Bref historique et principaux enjeux de la méthode des Ateliers de réflexions sur la Condition Humaine (ARCH)

Ce dispositif d'atelier de philosophie fait partie d'une série d'ateliers <sup>1</sup> de réflexion sur la condition humaine (ARCH), qui ont été mis au point par Jacques Lévine dans les années 1990. Disciple d'Henri Wallon dans les années 1960, **psychanalyste et psychologue français** – alors que la « psychologie était {...} une option dans les études de philosophie » (PhiloCité, 2020, p. 110, note 1) –, Lévine a longuement séjourné dans des classes d'enfants à l'école élémentaire dans le cadre de son doctorat. Il a ainsi mis au point un dispositif qui répondait aux besoins qu'il avait identifiés, concernant les finalités que se donne le système éducatif, en prenant soin de considérer la « **souffrance des enfants** » et ainsi la vigilance à avoir envers « les "enfants abîmés" par des dysfonctionnement socio-familiaux » (PhiloCité, 2020, p. 110).

Ce type d'atelier a été conçu pour répondre à deux exigences de modifications majeures auxquelles est confronté le système éducatif depuis la fin du XX<sup>e</sup> siècle : **la relation aux savoirs et la relation à soi-même**. Le premier registre de modifications repose sur l'importance de permettre aux enfants de vivre les disciplines qu'on leur enseigne, d'en faire l'expérience réelle, de mobiliser ce que Lévine appelle « **l'imaginaire du cognitif** » (Lévine et al., 2014, p. 16). En cela, les ARCH s'inscrivent dans le mouvement pédagogique initié par Célestin Freinet au début du XX<sup>e</sup> siècle. Le deuxième registre de modification, concomitant au premier, relatif au statut du « *Moi identitaire* » (Lévine et al., 2014, p. 16) porte sur la relation qu'entretiennent les enfants avec les adultes. Réapparaît ici l'une des difficultés identifiées dans les deux premières parties de la thèse, bien qu'elle soit formulée autrement : « **Paradoxalement, l'enfant a besoin de vivre, notamment dans sa relation au savoir, sur un mode équivalent à celui dont l'adulte lui donne l'exemple, sans tomber dans le piège de la mégalomanie** » (Lévine et al., 2014, p. 16). Selon Lévine, ce besoin n'est pas le résultat « de l'inconscience des jeunes ou de l'irresponsabilité des parents », mais d'un déficit de « contenants-régulateurs », c'est-à-dire de personnes physiques, morales ou de signifiants symboliques suffisamment fiables pour donner aux enfants « un sentiment d'appartenance commun » (Lévine et al., 2014, p. 20). Ce phénomène peut être désigné comme celui d'une rupture du « cordon ombilical traditionnel » (Lévine et al., 2014, p. 20). Fondées sur des observations cliniques de la « psyché infantine » (Lévine et al., 2014, p. 17), ces allégations rendent compte de l'un des défis de notre époque les plus stimulants, mais aussi les plus difficiles à relever, semblerait-il.

---

<sup>1</sup> L'atelier d'empathie, par exemple.

Concrètement, Lévine va tout d'abord créer avec ses collaborateurs une **Association des groupes de soutien au soutien (AGSAS)** adressée aux enseignants, partant du principe et de l'expérience que le « groupe éclaire la pratique de chacun et constitue un lieu de ressourcement et de formation à la relation pédagogique » (PhiloCité, 2020, p. 111). L'enseignante qui a participé à l'enquête de terrain témoigne qu'il est important, selon elle, d'avoir accès à des groupes de ce genre (A-8.4, ARCH.Ens, TP 10<sup>1</sup>). En effet, bénéficiant, d'une part, d'un climat de soutien et de bienveillance pour partager ses difficultés, les personnes peuvent, d'autre part, conscientiser l'image qu'elles se font d'elles-mêmes en tant que membre du corps enseignant, ainsi que leurs valeurs et leurs priorités éducatives (PhiloCité, 2020, p. 111). Ainsi, les enseignants peuvent autant recevoir de l'aide que s'améliorer. En ce sens, Véronique Schutz, l'animatrice qui a été suivie pour l'animation de ce dispositif, remarque qu'elle a eu un travail à faire sur elle pour pouvoir animer des ateliers de philosophie (A-8.3, ARCH.Ani, TP 2). À titre d'exemple, il s'agit de se retenir de vouloir intervenir sur le ton d'une « parole enseignante », fondée sur l'autorité institutionnelle ou épistémique, comme le préconise cependant la formation initiale. **La représentation de l'enfant et de son accompagnement se transforme, dès lors, avec la croyance qu'il peut changer et évoluer par rapport à ses blocages et à ses difficultés, remplaçant ainsi la croyance que son état est figé et qu'il est condamné à l'échec scolaire** ; selon que ses déterminismes sociaux ou ses blessures psychoaffectives sont trop prégnants par rapport aux apprentissages. En prise avec les traumatismes passés et les réactions incontrôlées du présent de l'enfant, l'enseignant reçoit via les groupes de soutien au soutien des ressources lui offrant des moyens concrets de parier sur l'avenir de l'enfant (PhiloCité, 2020, p. 111-112), concevant son accompagnement comme « une alliance constructive » (PhiloCité, 2020, p. 118). L'enseignant peut ainsi excéder le rôle et la fonction assignés à son métier dans les représentations habituelles que l'on se fait du système scolaire.

En ce sens, Schutz raconte, en tant qu'enseignante, qu'il lui est arrivé de prendre soin d'un enfant qui avait honte de sa mère (« cette petite fille, quand sa mère venait la chercher à l'école, elle faisait celle qui ne la connaissait pas, elle marchait vingt-cinq pas derrière elle » (A-9.3, ARCH.Ani, TP 102)). Cette maman avait le visage tatoué, elle parlait mal le français et était analphabète. Pour **apaiser et reconstruire la relation**, l'animatrice a invité régulièrement la maman après la classe pour parler avec elle, prendre des nouvelles, en donner, *etc.* De la sorte, la situation a pu évoluer. Les liens avec l'enfants ont d'ailleurs pu se consolider et

---

<sup>1</sup> Ces sigles renvoient au numéro d'annexe (8.4), au contenu de l'annexe (l'entretien avec l'enseignante au sujet des ARCH) et au contenu particulier visé (tour de parole 10)).



s'orienter vers les apprentissages scolaires. Les dispositifs des ateliers de réflexion sur la condition humaine (ARCH) sont mis au point dans cette optique (PhiloCité, 2020, p. 112) : servir de moyen à la reconstruction de l'enfant en visant la satisfaction de plusieurs **besoins psychoaffectifs et socioculturels** que Lévine considère comme étant des besoins **innés et naturels**. Dans cette optique, il importe de ne pas imposer un formatage à l'enfant. Comme il aurait déjà tout en lui, il s'agit seulement de lui permettre de se connecter par lui-même à son désir de penser, puis à celui de discuter avec les autres (PhiloCité, 2020, p. 113). Cette théorie conçoit ainsi l'enfant fondamentalement et quoi qu'il arrive comme un « **interlocuteur valable** ». Selon une approche psychologique, il existe donc des étapes de développement à respecter qui vont de la perception sensorielle, à l'agentivité, puis à l'accès aux sous-concepts et aux concepts (PhiloCité, 2020, p. 113, note 2).

Selon cette méthode, durant les ateliers de philosophie, premièrement, il importe de considérer le besoin qu'a l'enfant de **se sentir appartenir au genre humain**. Satisfaire ce besoin participe de manière essentielle à « sa propre construction et contribue au renforcement de sa propre valeur » (Lévine et al., 2014, p. 14). Les recherches ont montré, et la présente étude en atteste, que ce sentiment d'appartenance est expérimenté par l'enfant lorsqu'il est invité « **à pénétrer, audacieusement, dans le champ des grandes questions sur la vie qui préoccupent les hommes, de génération en génération** » (Lévine et al., 2014, p. 13). De cette manière, les enfants se sentent « coresponsables des problèmes de civilisation en acquérant la position de sujets producteurs de pensée » (Lévine et al., 2014, p. 13). Ces résultats montrent, selon Lévine, qu'il est possible de concevoir l'enfant comme « génétiquement philosophe », « anthropologue » et/ou « métaphysicien » (Lévine et al., 2014, p. 19-49), suivant les différentes phases de son développement :

L'expérience que fait l'enfant dans un premier temps est celle que les phénoménologues appellent « l'étant-là ». Il est un « étant-là » qui regarde « l'étant-là » qu'est le Monde et celui-ci entre en communication réciproque avec l'enfant. Cette expérience existentielle est indispensable à tout philosophe digne de ce nom qui se doit de se livrer à un travail préalable de revirginisation. L'objectif non dit mais réel des questions de l'Atelier de philosophie est d'amener l'enfant à passer du stade où il vit sans trop s'apercevoir qu'il vit, à l'émotion que procure le contact avec le vivant. (...) Ce n'est donc pas rien d'entrer en dialogue avec une telle planète. Le compagnonnage avec l'Instance Monde est un facteur essentiel de modification de l'image que l'enfant se fait de sa place dans le monde. Il fait l'expérience d'une nouvelle appartenance, d'une nouvelle affiliation (Lévine, 2008, p. 90-91; Hawken, 2016, p. 438).

Il est ainsi rendu manifeste que l'enfant, lorsqu'il se sent en faire partie, entretient « **une relation au monde des humains** » (Lévine et al., 2014, p. 16) qui est caractérisée par le désir naturel de découvrir de nouveaux phénomènes, de nouvelles connaissances et, ainsi, de rendre intelligible le monde qu'il perçoit. Il évolue alors d'une conscience du « Petit Tout » (formé avec soi-même) au « Moyen Tout » (formé avec les groupes d'appartenance, la famille, la société et ses institutions, la sexualité, *etc.*), jusqu'au « Grand Tout » (formé par l'« inscription dans l'univers pris dans sa totalité » (Lévine et al., 2014, p. 45)) (PhiloCité, 2020, p. 117). Cette dernière relation s'assimile à celle du philosophe qui opère une *époque* phénoménologique de type husserlienne, mais de façon naturelle et non artificielle (ne nécessitant donc pas une « revirginisation »). Lévine observe la présence d'**une curiosité naturelle** qui, lorsque les conditions sont rassemblées, ne demande qu'à se déployer de manière spontanée chez chaque enfant. En s'appuyant sur ces dispositions innées à se relier au « Grand Tout », le psychanalyste-philosophe va forger **la notion d'Instance-Monde** (Lévine et al., 2014, p. 47). Il s'agit d'une instance transcendante laïque qui fait penser, à certains égards, à la notion arendtienne de monde humain. Si ce n'est que la notion lévinienne de monde accentue la relation singulière entretenue avec lui (Lévine et al., 2014, p. 48), plutôt que la relation qu'entretient avec lui une pluralité de personnes, au sens de ce qui le conditionne. Cela dit, l'élan enfantin de se connecter à l'Instance-Monde se rattache, entre autres, au besoin psychoaffectif d'avoir « un rôle suffisamment gratifiant à jouer » afin de montrer son plein potentiel et de se sentir en droit d'exister (Lévine et al., 2014, p. 19). Ceci renvoie à un deuxième **besoin** de l'enfant identifié par Lévine : celui **de déployer sa créativité par la pensée**.

La deuxième visée du dispositif des ARCH consiste, en ce sens, à donner à l'enfant la possibilité d'expérimenter « *sa propre capacité à produire de la pensée sur des questions importantes pour l'humanité* » (Lévine et al., 2014, p. 14). Cette expérience est rendue possible par la double dimension – intersubjective et intrasubjective – que sont, d'une part, **l'écoute** des points de vue et des pensées des autres (qui peuvent être reformulés mentalement ou verbalement par l'enfant, comme un écho) et, d'autre part, l'articulation de leurs propres idées pour former des théories et **une pensée autonome** fondée sur leur vécu personnel (Lévine et al., 2014, p. 14). Il s'agit de « mettre de l'ordre dans la réalité » (Lévine et al., 2014, p. 16). De la sorte, les productions de la pensée, provenant de soi et/ou des autres, viennent combler un **besoin d'intériorisation**.

La satisfaction de ce troisième et dernier besoin psychique identifié par Lévine – « *intérioriser la pensée* » – est visée dès lors que l'enfant peut explorer librement « les rapports entre la pensée et le langage » (Lévine et al., 2014, p. 14). Les effets bénéfiques se font

sentir autant par les enfants que par les enseignants, remarquent Lévine et les personnes avec qui il collabore étroitement. Un « **travail souterrain** » a lieu et est perceptible notamment dans la qualité spatiotemporelle de l'activité : le calme s'installe, les enfants sont sérieux, à l'écoute. « Ce qui se passe dans le silence est aussi essentiel que ce qui se formule », concluent-ils (Lévine et al., 2014, p. 14). Même s'il faut parfois plusieurs séances pour que ce climat particulier puisse apparaître. Il arrive cependant qu'au bout de la troisième, voire de la cinquième séance, cette atmosphère ne soit toujours pas installée. En ce cas, explique Schutz, il faut arrêter l'activité (A-9.3, ARCH.Ani, TP 44). Il est alors conseillé de recourir à d'autres dispositifs éducatifs visant prioritairement l'amélioration de **la dynamique de groupe**, avant d'envisager une nouvelle tentative.

Dans une époque caractérisée par une rupture d'avec les traditions et un « séisme identitaire » (Lévine et al., 2014, p. 20), Lévine se demande, au fond, si nous sommes toujours **capables d'utiliser correctement l'« appareil à penser »** (Lévine et al., 2014, p. 24) dont est doté naturellement tout être humain. Cela fait écho à la pensée d'Arendt, qui conçoit la pensée comme une donnée résultant d'un besoin naturel de tout être humain. Toutefois, celle-ci semble plus radicale que Lipman lorsqu'elle se demande si nous sommes seulement encore capables de penser ce que nous faisons (Arendt, 2005a, p. 38). Considérant qu'un phénomène à analyser indique la méthode qui lui est propre pour en dégager du sens, Arendt interroge l'efficacité de la forme même de nos « appareils psychique » et « culturel » (Lévine et al., 2014, p. 27) pour « comprendre {...} les choses que nous sommes cependant capables de faire » (Arendt, 2005a, p. 36). Avec le caractère nouveau, selon Arendt, des bouleversements historiques et politiques de son temps, comme vu dans la deuxième partie de la thèse, elle considère incontournable **l'exploration de nouvelles modalités de pensée dans leurs structures elles-mêmes**, si nous voulons comprendre les phénomènes historiques et existentiels qui ont lieu. Elle cherche des moyens de continuer à croire aux implications politiques de l'exercice de la raison humaine, mais en transformant ses modalités d'exercice politique.

Toutefois, paradoxalement, elle va soutenir qu'il ne faut pas mettre en doute l'entièreté de ce qui est donné et considère, en ce sens, que la faculté de penser est un invariant culturel de l'espèce humaine (ou, du moins, doit se concevoir comme telle pour s'adonner à son exercice). *Bien que* l'expérience du totalitarisme ait montré que les conditions de la pensée en acte sont dépendantes, bien que de façon mineure, des conditions politiques. Chez Arendt, **la question des conditions d'apparition de la pensée prend donc le pas sur la question de la nature de la pensée humaine**. Il s'agit dès lors de ne pas invisibiliser la relativité des expériences de

pensée et les choix théoriques qui se situent à l'origine d'un mode ou d'un style réflexif, tout en préservant les conditions culturelles, politiques et mondaines d'une pensée en acte, libre de mouvement. Peu importe, finalement, de savoir si penser fait partie ou non de la nature humaine, tant qu'il est possible de penser de manière critique et autonome.

Cette **légère différence épistémologique** entre les théories de Lévine et d'Arendt vient interroger les présupposés et les finalités des personnes responsables de l'animation d'ateliers de philosophie issus des ARCH : est-il inné et naturel de penser ? Ne baignons-nous pas dans une culture philosophique particulière qui conditionne le type de pensées que nous allons développer ? Le modèle théorique du « Petit Tout », du « Moyen Tout » et du « Grand Tout », aboutissant à l'Instance-Monde, semble en effet jouer ce rôle structurant. Bien qu'il ait été créé suivant une méthode clinique, il n'est pas exempt de préconceptions anthropologiques, notamment le postulat qu'il existe des valeurs universelles. L'approche interprétative d'inspiration arendtienne mise en place dans cette thèse montre cependant qu'il ne s'agit pas de rejeter ce modèle théorique en tant que phénomène de l'esprit, mais de prendre conscience de ses contours, pour décider en connaissance de cause de l'assumer ou non. Pour la personne responsable de l'animation et pour les enfants, **la signification** d'une mise en place répétée d'ateliers de ce type, et par conséquent leur qualité, en est l'enjeu. Ainsi l'enseignant peut s'engager dans le rôle de transmettre la culture, les savoirs et les valeurs véhiculées par ce modèle – et ouvrir un monde.

Ces présupposés et interrogations théoriques étant explicités, il apparaît à présent que le dispositif des groupes de soutien (entre enseignants) au soutien (des élèves), ainsi que celui des ARCH – qui permettent aux enfants de s'exprimer spontanément ou de garder le silence dans un espace « hors menace » (A-9.3, ARCH.Ani, TP 24) et d'en observer les effets individuels et collectifs –, rejoignent le constat arendtien qu'il est indispensable d'avoir accès à **des espaces de ressourcement adaptés à la singularité des personnes, où l'on se sente en sécurité physique, affective et psychique**. À cette condition, la personne singulière peut se renforcer ; c'est-à-dire, développer et/ou préserver des facultés à penser, juger, vouloir dans un contexte pluriel parfois conflictuel. Cette conception de l'enfant rencontre ainsi celle d'Arendt qui préconise de préserver ce qu'il y a de nouveau, d'unique et d'irremplaçable en chaque enfant, tout en lui apportant un cadre qui le maintienne en relation étroite avec les adultes et lui signifie qu'il appartient à **un monde commun**. Ces considérations théoriques explicitées, il est permis dès à présent d'aborder la mise en place d'un atelier de philosophie issu des ARCH, au travers

des récits empirique et phénoménologique d'un cas particulier d'atelier ayant une validité exemplaire.

### 8.1.2. Récit d'un atelier de philosophie issu des ARCH

Véronique et moi arrivons dans la classe de 26 enfants de CE1/CE2 (7/8/9 ans) de Madame Mathilde, à l'école du Parc aux Biches. Les enfants connaissent déjà l'animatrice car ce n'est pas la première fois qu'elle vient animer un atelier de philosophie dans leur classe. **C'est déjà le neuvième atelier qu'ils vivent ensemble.** En revanche, moi, ils ne me connaissent pas. Plusieurs enfants viennent à ma rencontre l'air curieux. Les enfants de la classe ont reçu l'information que j'allais venir pour filmer. **L'excitation est palpable, autant pour moi, que pour eux.** Une fois que tout le monde est prêt, j'allume les caméras et l'activité commence. L'animatrice me présente comme une invitée et me propose de prendre la parole pour poursuivre les présentations. Je sens que **le terrain a été préparé pour ma venue.** Je me sens bien accueillie, dans un climat serein.

L'atelier est ouvert par la question suivante : « **Est-ce que vous pouvez me dire ce que c'est que philosopher ?** » (A-8.1, ARCH.1, TP 14<sup>1</sup>). Les premières réponses données cernent plutôt les modalités de l'activité : il s'agit de ne pas se couper la parole et de respecter la règle du bâton de parole. À cela, un enfant ajoute que c'est une activité qu'ils sont capables de faire, même si d'habitude, philosopher est proposé aux élèves à partir de la Terminale. Les deux réponses attendues ne tardent cependant pas à venir : premièrement, **philosopher c'est se poser des questions sur la vie et réfléchir comme le font les êtres humains depuis fort longtemps** et, deuxièmement, **c'est se considérer en tant que personne du monde.**

Au vu de leur manière de répondre à la question initiale, les enfants semblent avoir bien compris le rôle qu'il leur est demandé de jouer durant l'activité. Vient ensuite la question des **règles d'or** (A-8.1, ARCH.1, TP 36). Les enfants déclarent qu'on ne parle que du thème, qu'il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse, qu'on ne peut parler qu'en ayant le bâton de parole, mais qu'on n'est pas obligé de parler (alors on passe le bâton de parole à l'enfant à côté). Un des enfants souligne scrupuleusement que **ce n'est pas parce qu'on ne parle pas qu'on ne réfléchit pas** (A-8.1, ARCH.1, TP 56). L'animatrice rappelle alors le procédé (A-8.1, ARCH.1, TP 56). Les enfants vont recevoir le thème et réfléchir pendant **une minute.** Ensuite, son téléphone va passer de main en main tout en enregistrant les paroles. Pendant ce temps, elle va

---

<sup>1</sup> Ces sigles renvoient au numéro d'annexe (8.1), au contenu de l'annexe (le premier ARCH) et au contenu particulier visé (tour de parole 14)).

écrire tout ce que disent les enfants, en se plaçant en dehors du cercle (dans lequel elle est assise pour initier l'activité). Le thème du jour, est : « Les rêves »<sup>1</sup>.

Cela fait six minutes que l'atelier a commencé lorsqu'arrive le **moment de silence pour réfléchir**. Différents comportements sont observables. Des enfants regardent dans le vide comme si leur regard était tourné vers l'intérieur d'eux-mêmes (ce genre de phénomène est fugace et dure moins de la minute de silence chronométrée). D'autres enfants regardent autour d'eux, tout en guettant qu'il n'y ait pas quelque chose d'intéressant en train de se produire. Certains enfants se lancent des regards complices en silence. D'autres encore semblent regarder dans le vide, comme envahis d'une forme d'ennui. Dans l'ensemble, le climat est calme et détendu, malgré des bruits de voix provenant de la cour de récréation, ainsi qu'un bruit de moteur de ventilation (?).

Au bout d'une minute de réflexion, un premier enfant reçoit le micro et prend la parole. Sur vingt-quatre enfants, en moyenne douze/treize enfants prennent la parole à chaque tour. Il y aura trois tours en tout. Voici les notes des paroles d'enfants prises par l'animatrice durant l'atelier, puis retravaillées chez elle à partir de l'enregistrement audio de son téléphone :

Les rêves c'est quand on dort, on peut rêver des choses ou penser à des choses quand on est réveillé.

C'est quand on dort, à table, on peut rêver partout.

Les rêves c'est quand on pense à quelque chose, mais on ne peut pas le dire.

C'est quand on dort ou quand on rêve d'avoir un métier.

On peut rêver la nuit, le matin, le soir.

On imagine quelque chose dans notre tête, on peut imaginer partout, on peut rêver partout.

Les rêves, ce n'est pas obligé de les faire quand on dort, on peut les faire quand on est réveillé.

C'est quand on dort et on rêve à quelque chose, comme par exemple si on veut une chambre ou un nouveau bureau, ou aller dans un parc d'attraction.

Quand on fait des rêves c'est quand on pense à quelque chose.

Rêver c'est que tu peux rêver quand tu veux où tu veux. Quand tu dors, tu peux rêver d'avoir de l'argent, d'avoir ce que tu veux, quand tu es réveillé, tu peux aussi rêver.

Dans la vie on rêve mais on ne rêve pas toujours. Des fois c'est l'inverse, on peut aussi faire des cauchemars. Les rêves c'est féérique, ce ne sont pas souvent des choses vraies. On peut penser que c'est vrai, mais ça ne peut pas. Quand on rêve, on peut rêver plein de choses qu'on a déjà vues ou entendues.

---

<sup>1</sup> En fonction du groupe, l'animatrice peut proposer aux enfants de formuler eux-mêmes les thèmes des ateliers.

Quand on rêve on pense à quelque chose, on peut penser à tout, on peut penser le matin ou la nuit, soit on rêve soit on fait des cauchemars, quand on rêve c'est dans notre tête. Le rêve c'est de penser dans l'imagination. Le contraire des rêves, ce sont les cauchemars. Le rêve ça fait des choses que tu pourrais aimer.

On peut rêver, mais on ne peut pas tout le temps rêver aussi. On peut se réveiller à tout moment de la nuit parce qu'il y a des trucs qui t'arrivent.

Un rêve c'est quand on pense à quelque chose qui n'arrive jamais.

Un rêve c'est quand tu rêves d'avoir un métier. Tu peux rêver quand tu dors ou tu peux aussi être réveillé. C'est quand tu imagines quelque chose.

Le rêve, ça arrive la nuit, le matin, l'après-midi. Ce sont des choses qui ne sont pas vraies, mais ça se peut qu'il se passe la même chose.

Le rêve c'est quand on est en train d'imaginer quelque chose dans notre tête. Un cauchemar c'est l'inverse. On peut rêver des choses qui font peur et des rêves ce sont des choses qu'on imagine des choses bien qu'on aime. Les rêves c'est quelque chose de bien.

Un rêve c'est quelque chose qu'on imagine. C'est quand on imagine un truc qui nous ferait plaisir dans la vraie vie.

Quand on dort, on peut rêver des choses, mais quand on dort on peut penser des choses et aussi quand on est réveillé.

On peut rêver quand on dort, à table, on peut rêver partout.

Les rêves c'est quand on peut penser à quelque chose mais on ne peut pas le faire.

La nuit tu peux rêver des choses vraies et des choses pas vraies, qui sont dans le passé. Rêver, c'est quelque chose de bien. Des fois, quand on rêve, c'est très rare mais il peut se passer la même chose. Quand on rêve, c'est comme si notre cerveau faisait une pause et tout ce que tu as appris ou tout ce que tu as mémorisé, il peut le retenir. C'est comme nous quand on va à la récréation, c'est notre moment à nous où on fait ce qu'on veut. Là c'est pareil et on pense à des choses qui nous intéressent ou qu'on aime mais des fois on fait des cauchemars, ça nous fait peur et on peut se réveiller en sursaut et quand on rêve on peut rêver de choses bien et pas bien.

C'est quand on pense à quelque chose. On imagine quelque chose dans notre tête et parfois, ça peut se réaliser et parfois la nuit quand on dort on peut faire un rêve ou un cauchemar.

Le contraire de rêve c'est cauchemar.

Rêver, c'est de rêver de bonnes choses que tu adores, mais souvent tu peux faire des cauchemars et ça te fait peur. Mais souvent les rêves peuvent un petit peu se réaliser.

On peut penser à des choses toute la journée.

Rêver, c'est quand tu rêves la nuit, mais pas que la nuit, tu peux rêver l'après-midi, la journée ou le soir à quelque chose.

Quand tu rêves de quelque chose, des fois tu l'oublies et des fois tu repenses à ce que tu as rêvé le matin.

Les rêves c'est quelque chose qu'on pense et qu'on a envie de faire.

C'est quand on a envie de faire quelque chose, mais des fois ce n'est pas vrai. Et le contraire du rêve c'est le cauchemar, comme si le cauchemar, c'est un truc où on a beaucoup peur, c'est quelque chose qu'on n'aime pas.

C'est quelque chose qu'on peut rêver dans la vie.

On peut faire un rêve le soir, le matin, l'après-midi et la journée.

Tu peux rêver d'être riche, d'avoir beaucoup de nourriture, d'avoir ce que tu veux, tu peux rêver beaucoup de choses.

Tu peux même rêver le matin l'après-midi et le soir, tu peux aussi rêver partout où tu veux. Quand tu dors, tu peux rêver des choses qui sont fausses, tu peux rêver de choses qui sont vraies, tu peux rêver peut-être de choses qui se sont passées avant ou qui vont se passer.

Des fois, ce ne sont ni des rêves, ni des cauchemars. Et en fait quand on rêve, c'est quelque chose de bien parce que quand tu rêves tu peux penser à des choses, même si des fois ce n'est pas vrai. Quand on est enfant, on peut rêver et c'est agréable. Penser des fois, ça peut être amusant et quand tu rêves c'est agréable.

On peut rêver partout où on veut. Parfois la nuit on peut faire des rêves bizarres, des cauchemars. Et quand on rêve le matin, parfois on est étourdi. Par exemple, si on est en classe, parfois on ne suit pas ce que le prof ou la prof a dit.

Après avoir lu ses notes à voix haute (voir ARCH.1, TP 118), l'animatrice vérifie auprès des enfants si elle n'a rien omis d'important. Cette fois-ci il semble que ce soit bon. Ce ne sera pas toujours le cas. En tous les cas, aucune réaction lors de cet atelier-ci. L'animatrice ouvre alors la phase de débriefing de l'animation en posant aux enfants la question suivante : **comment cet atelier s'est-il passé pour vous ?** Douze enfants prennent la parole pour répondre à l'unanimité qu'ils ont bien aimé ; principalement, parce qu'ils ont pu s'inspirer des idées des autres et exprimer les leurs (ARCH.1, TP 124-130). Un enfant souligne avoir vraiment beaucoup aimé écouter les autres. Le thème semble leur avoir plu, du moins c'est ce que déclarent plusieurs enfants. Une enfant indique avoir pris la parole pour la première fois. Elle semble un peu gênée, mais l'animatrice la félicite. L'animatrice remercie les participants et leur annonce que, pour elle aussi, les choses se sont passées agréablement. Elle signale que c'est la première fois qu'elle fait un atelier sur le thème des rêves et qu'elle est étonnée et ravie de tout ce qui a été dit à ce sujet.

À la fin, je demande à l'enseignante de désigner **cinq enfants, volontaires par ailleurs, pour me parler de l'atelier**, suivant le critère d'un maximum de profils différents. Nous allons dans une salle polyvalente inoccupée un peu plus loin. Le récit qui suit rassemble l'ensemble des données recueillies durant les trois entretiens avec les enfants. Chaque entretien a été mené directement après l'atelier avec un groupe de cinq enfants, variant entre dix et vingt-cinq minutes. Les lignes qui suivent reprennent un extrait remanié d'un chapitre de livre à paraître, coordonné par les membres de l'AGSAS (l'Association des groupes de soutien au soutien).



Voici la **liste des questions** qui ont été posées aux enfants, pour tout ou partie, suivant les contextes et mon étayage de leurs réponses (parfois important, vu la difficulté de certaines questions) : comment voyez-vous l'atelier de philosophie ? À votre avis, pourquoi les adultes vous proposent-ils des ateliers de philosophie ? Que se passe-t-il dans votre corps durant l'atelier de philosophie ? Est-ce que vous aimez être vus et entendus par les autres durant l'atelier de philosophie ? Après l'atelier de philosophie, avez-vous plutôt envie de rester immobile ou de bouger ? Pour vous, l'atelier de philosophie est-il plutôt un moment où on s'amuse ou un moment où on est sérieux ? Est-il plutôt facile ou plutôt difficile de penser durant les ateliers de philosophie ? Avant et après l'atelier de philosophie, vous sentez-vous plutôt les mêmes ou plutôt différents ? Apprenez-vous des choses sur vous-mêmes durant l'atelier de philosophie ? Après l'atelier de philosophie, vous sentez-vous plutôt forts ou plutôt fragiles ? Selon vous, où est-on quand on pense ? <sup>1</sup> Qu'est-ce qui nous fait penser ? Quand on pense, est-on plutôt hors du temps ou dans le temps ?

Voici **ce que déclarent les enfants**, en condensant et en remaniant (le moins possible) leurs propos :

On aime vraiment les ateliers de philosophie. On se sent bien, on a du plaisir et de la joie. C'est bien de pouvoir s'exprimer et d'écouter les autres sur les thèmes que Véronique nous donne. On se sent plutôt forts après un atelier, surtout quand on a pris la parole, mais aussi grâce aux idées des autres enfants. C'est amusant, mais il faut se concentrer et rester sérieux. En réalité, c'est facile de penser, mais parfois les mots viennent en désordre dans la tête, et parfois le mot qu'on veut dire nous échappe ; soit c'est parce qu'on l'a oublié, soit parce qu'on ne le connaît pas encore très bien.

Comme c'est à nous de parler et de choisir ce qu'il faut dire, on se sent un peu différents de d'habitude quand on est en classe. On est plus satisfaits de nous quand on parle durant l'atelier de philosophie que durant d'autres activités. En plus, on apprend des nouvelles choses grâce aux autres. Et puis, on peut s'entraider aussi quand on trouve un mot qui dit l'idée d'un autre enfant. En fait, les pensées et les idées, elles viennent plus de l'extérieur de nous que de l'intérieur.

On utilise beaucoup notre imagination durant l'atelier de philosophie. On imagine des gens, des choses et des endroits qui sont en dehors de la classe. Ça aide d'avoir une minute de silence pour réfléchir. Quand on pense, même si on pense à la réalité, on n'est plus trop dans la classe. On ne fait pas attention à notre corps, on est dans notre tête. C'est comment dans la tête ? Pour moi, c'est plutôt grand, rempli mais pas plein. Pour moi, c'est plutôt obscur. Pour moi, c'est plutôt lumineux. La pensée c'est une sorte de lieu, c'est pas nulle part. C'est lié à nos souvenirs, mais parfois on

---

<sup>1</sup> Les trois dernières questions sont celles qui guident en partie la réflexion d'Arendt dans la première partie de son livre *La vie de l'esprit* qui traite de « La pensée ».

peut penser à des endroits où on n'est jamais allé (comme dans la maison d'un autre enfant, par exemple).

C'est facile de penser, mais c'est quand même difficile de se concentrer et de réfléchir pendant longtemps. Le temps passe plutôt vite durant l'atelier de philosophie, mais parfois il passe lentement. Moi, je pense plus du tout au temps, c'est comme s'il n'existait plus. Moi, je me rends compte que le temps continue de passer, parce qu'on ne pourra pas revenir en arrière. Même si le temps qui passe pendant les ateliers est différent de celui des autres activités.

Après un atelier philosophique, on est un peu différents, mais on reste toujours nous-mêmes ! On n'apprend pas vraiment de nouvelles choses sur nous, mais on voit les choses qu'on connaissait déjà de manière un peu différente. Moi, ça m'équilibre les ateliers de philosophie. Moi, je me sens fragile quand je m'exprime beaucoup. Je préfère ne pas trop apparaître aux yeux des autres enfants. Même si j'ai appris à mieux parler devant les autres grâce aux ateliers. Moi, je me sens plus grande, après un atelier, parce que ma parole était importante. J'ai l'impression de me préparer à être adulte.

L'atelier de philosophie, ça sert au fond à réfléchir et à comprendre les choses. Et il faut beaucoup utiliser son cerveau. On aime bien être vu et entendu par les autres, mais parfois on se demande ce que les autres vont penser de nous. On n'a pas vraiment envie de se faire remarquer parce qu'on est différent. C'est bien d'être écouté, mais seulement comme on écoute les autres, comme tout le monde, quoi.

Après l'atelier, moi, je préfère rester sans bouger, au calme, dans mon coin. Comme ça, je peux continuer à réfléchir ou mémoriser ce qu'on a dit. Moi, je préfère bouger, mais plutôt en restant seul. Parfois, j'ai envie d'écrire. Moi, après l'atelier, j'ai envie de continuer à discuter avec les autres enfants ou avec les adultes, j'ai encore envie d'écouter des idées ou d'exprimer les miennes.

### 8.1.3. Analyse de phénomènes saillants d'ateliers de philosophie issus des ARCH

Les récits empiriques et phénoménologiques qui précèdent ont montré que l'atelier de philosophie animé par Véronique suivant la méthode des ARCH est **une activité calme et agréable**. Ce qui est remarquable, c'est que les enfants sont fiers de participer, même si une petite minorité ne prend pas la parole. **Les enfants se sentent valorisés**. Toutefois, certains se sentent intimidés. Je remarque que l'un des enfants qui avait pris pour habitude d'écouter les autres plutôt que de prendre la parole, semble avoir été bousculé par ma venue. Tout d'abord, il a clairement précisé au début du premier atelier, au moment de dire les règles, que ce n'est pas parce qu'on ne parle pas, qu'on ne réfléchit pas ; avant de prendre la parole, pour la première fois, à l'atelier suivant (au bout de dix ateliers). Et il va ensuite insister pour participer à l'entretien ; durant lequel il va nous parler, à Véronique et moi, de sa fragilité à s'exprimer devant les autres, mais aussi de son propre dépassement pour apprendre à le faire. À ce sujet, le **statut de la parole** en atelier semble vraiment différent aux enfants par rapport aux autres moments où ils prennent la parole en classe.

Avec l'aide de mon étayage, les enfants parviennent à décrire un peu ce qui se passe dans leur esprit, certains plus que d'autres. Ils semblent assez d'accord pour dire qu'on utilise beaucoup son **imagination** durant l'atelier ; que ce soit pour réfléchir, se souvenir ou deviner des endroits où on n'est jamais allé... Il semble y avoir l'éprouvé d'un réel **plaisir** à l'écoute des autres et lorsqu'ils essaient de donner des idées. En ce qui concerne la **relation au temps**, il me semble qu'elle diffère assez fortement selon les enfants. Il n'y a pas de consensus. En général, le temps passe plutôt vite, mais pas toujours. Il est interpellant – au vu de l'objet d'étude de cette recherche – que les enfants déclarent ne pas apprendre de nouvelles choses sur eux-mêmes, mais plutôt de **voir sous un autre aspect** ce qu'il savait déjà. D'autre part, la relation aux autres est ambivalente, il s'agit à la fois d'**être vu**, d'exister au regard des autres **et de ne pas se faire remarquer**, de ne pas se démarquer par rapport aux autres. Enfin, les besoins des enfants après l'atelier sont plutôt variables et incompatibles : certains sont plus intéressés par la **compagnie** des autres, d'autres par la **solitude** (en mouvement corporellement – écrire, par exemple – ou immobile corporellement – mémoriser, par exemple).

Les trois sections qui suivent vont détailler certains phénomènes saillants constatés durant les ateliers au prisme du canevas d'analyse [amour du monde, amitié politique, vie de l'esprit]. Les résultats sont classés par ordre de prépondérance des catégories suivant l'analyse des ateliers (A-8.1).

### a. Amour du monde

La thématique de l'amour du monde s'est révélée être la plus importante lors du codage de la transcription des paroles des ateliers à partir de l'enregistrement audiovisuel. D'emblée, dès la première question que pose l'animatrice, celle qui démarre l'atelier (« Qu'est-ce que philosopher ? »), le phénomène le plus marquant porte sur la manière dont l'un des objectifs explicite de la séance est repris par les enfants : le fait de se poser des questions propres à l'humanité et de parler en tant que « **personnes du monde** » (A-8.1, ARCH.1) <sup>1</sup> :

27	Louane	la philosophie c'est des questions que les Hommes se posaient il y a longtemps //
28	Animatrice	oui // très bien // oui {désigne Leila}
29	Leila	euh la philosophie c'est que en fait il y a des gens AVANT qui se posaient des questions et NOUS on y réfléchit //
30	Animatrice	voilà nous on va y réfléchir aussi // tu as réfléchi ça y est ? // vas-y //
31	Amina	on est des personnes du monde //
32	Animatrice	OUI // apprendre à réfléchir ça veut dire qu'on va prendre du temps pour penser // et là ici vous êtes des personnes du monde // des habitants de la terre qui réfléchissent à comment fonctionne le monde // oui {désigne Mustafa}
33	Mustafa	on est pas à la boulangerie on est des clients // on est pas chez le médecin on est des patients // <animatrice: oui> on est pas à la maison on est des él/ des enfants // on est pas à l'école on est des élèves // on des personnes du monde //
34	Animatrice	voilà // donc à la boulangerie on est des clients // chez le médecin on est des patients // chez euh à la maison on est un enfant // à l'école on est des élèves // mais LÀ dans cet atelier
35	Plusieurs enfants	ON EST DES PERSONNES DU MONDE //
36	Animatrice	on est des personnes du monde //

<sup>1</sup> Pour rappel, les conventions de transcription des paroles se trouvent à l'annexe 7 (source : Lagrange-Lanaspre, 2022).

Dans la perspective de la grille de lecture arendtienne appliquée ici, le fait d'être considéré comme des « personnes du monde » durant l'atelier retient l'attention. On se demande dans quelle mesure le fait de se considérer, de la sorte, comme des personnes du monde se rapproche de la visée arendtienne d'ancrer la pensée dans le monde, plutôt qu'en dehors (en soi-même ou dans un monde « au-delà »). Manifestement, **les enfants sont « en retrait » du monde.** Alors qu'ils sont assis en cercle, calmement, les autres activités étant stoppées et leur attention concentrée sur l'atelier de philosophie. Pour autant, ils ne sont pas invités à se couper du monde, mais à se considérer comme en faisant partie. Il semble même qu'il s'agisse d'une condition pour pouvoir réfléchir, dans la manière dont est présentée la consigne. La mise en condition qu'elle opère fait prendre une distance réflexive. On n'est pas des élèves, des clients, *etc.*, mais des personnes du monde. Le dispositif crée ainsi les conditions qui permettent aux enfants de **penser philosophiquement, tout en restant explicitement connectés avec le monde.** Les enfants comprennent bien ce rôle qui leur est assigné. Il leur donne manifestement un ancrage, une stabilité et un certain enthousiasme, vu la manière dont ils sont plusieurs à compléter la phrase de l'animatrice. Ils semblent, dans tous les cas, prêts à relever le défi et à s'engager dans l'activité. En ce sens, se manifeste distinctement un **amour du monde.**

Cet ancrage et cet enthousiasme sont provoqués, entre autres, par le caractère répétitif de l'activité. En effet, ce dispositif d'atelier de philosophie illustre remarquablement **l'instauration d'un moment spécifique dans la répétition de gestes identiques et rythmés, et, ce faisant, l'ouverture d'un espace intervalle entre les personnes, rendant possible l'apparition de phénomènes potentiellement nouveaux et spontanés.** Le dispositif se déroule, de fait, toujours de la même manière. Les enfants installent eux-mêmes l'espace en plaçant les chaises en cercle, sans tables (poussées le long des murs ou amassées au centre de la pièce). L'enseignante remarque que c'est un moment que les enfants aiment, qu'ils considèrent comme étant *leur* moment (A-8.4, ARCH.Ens., TP 32). Pour débiter l'atelier, la personne responsable de l'animation demande ce qu'est philosopher, quelles sont les règles d'or, elle annonce le thème, puis la minute de réflexion en silence. Elle sort ensuite du cercle et les enfants prennent la parole s'ils le désirent, un à un, chacun à leur tour. Au bout de deux ou trois tours, après avoir annoncé le dernier tour, l'animatrice reprend le bâton de parole ou le micro, termine de prendre des notes et revient dans le cercle pour lire ce qu'elle a écrit. À la fin de la lecture, elle demande s'il manque une parole. Enfin, un débriefing est ouvert pour que les enfants puissent partager comment s'est passé l'atelier pour eux. L'animatrice partage également comment s'est passée la séance pour elle, remercie les enfants et clôture l'activité.

**La simplicité du rituel de ce dispositif cache en réalité une difficulté de mise en œuvre.** Comme évoqué, l'attitude de l'adulte pour « faire la classe » change par rapport à celle apprise en formation initiale d'enseignant du primaire. Durant l'entretien, l'animatrice déclare en ce sens : « J'ai fait un travail sur moi aussi, pour ne pas intervenir, pour ne pas agir, pour ne pas brider les enfants » (A-8.3, ARCH.Ani., TP 2). Le caractère routinier de l'animation est donc trompeur. L'attitude de la personne responsable de l'animation, ainsi que le temps de déployer chaque étape, sont délicats à mettre en place. L'envie d'intervenir, d'accélérer le rythme, *etc.*, doit être retenue. Sans cette retenue, les langues ne se délieraient pas et, avec elles, la pensée spontanée des enfants. L'enjeu est d'offrir un espace d'apparition pour que chaque enfant puisse être considéré à égalité des autres, sans pour autant nier sa différence. Il s'agit de croire profondément, sincèrement, patiemment, que **l'enfant est un interlocuteur valable**. C'est en cela que l'enseignante déclare que cette activité se centre sur l'humain, contrairement selon elle aux matières comme le français ou les mathématiques (A-8.4, ARCH.Ens., TP 20).

Pour s'assurer que le cadre est bien explicité et stabilisé, alors même que les enfants ont énuméré tous les objectifs et toutes les règles de l'animation, l'animatrice les reformule synthétiquement. Dans cette optique, elle réoriente constamment les enfants vers l'objectif fixé par la phase de l'animation dans laquelle ils se situent :

27	Animatrice	d'accord ça c'est une règle d'or mais philosopher // qu'est-ce que c(e) serait/ qu'est-ce que c'est // oui
----	------------	--

L'effet de la répétition et du soin accordé au cadre, doublé de celui provenant de la bienveillance de l'animatrice, est frappant : les enfants sont posés, calmes et à l'écoute. Il n'y a pas de suspens quant au déroulement de l'activité. Comme nous savons à quoi nous attendre, l'activité ayant lieu toujours de la même manière, il est clairement possible de **reprendre son souffle**, par contraste avec le rythme des autres activités quotidiennes. Il serait plausible d'entendre de la part des enfants qu'ils s'ennuient et qu'ils veulent rapidement passer à autre chose, mais ce n'est pas le cas. Ils manifestent un réel **enthousiasme** pour l'activité. Dans cette forme de retrait du monde, mais conscients que ce dernier constitue l'ancrage des expériences qui donnent à penser, les enfants sont pointilleux sur les règles d'or, quitte à couper la parole à l'animatrice pour les énumérer ou les préciser (A-8.1, ARCH.3) :

33	Meryem	on ne doit pas se moquer //
----	--------	-----------------------------

35	Animatrice	voilà donc les règles d'or/ donc // les règles d'or c'est // ne pas se moquer:: // parler avec le bâton de parole et là c'est le téléphone // <enfant non identifié: et aussi parler aux autres/ parler fort> et il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses // <Meryem: et on est pas obligé de parler> et on est pas obligé de parler parce que <enfant non identifié: il faut parler fort> c'est un atelier où il faut RÉFLÉCHIR <un 2 <sup>e</sup> enfant non identifié: mais il faut quand même réfléchir> // oui {désigne Lao} // attends/ attends {à l'adresse du 2 <sup>e</sup> enfant non identifié qui désire aussi prendre la parole}
36	Lao	si on parle pas ça veut dire que on réfléchit // ça veut pas dire que on réfléchit pas

Le propos centré sur les règles liées à la parole génère l'agitation d'au moins quatre enfants qui parlent presque tous en même temps : « il ne faut pas se moquer, il faut parler fort, on n'est pas obligé de parler, mais il faut quand même réfléchir, si on ne parle pas cela ne veut pas dire que l'on ne réfléchit pas... ». Il apparaît ainsi que la répétition du cadre instaure un climat de confiance et un sentiment de sécurité pour la majorité des enfants, leur permettant d'explorer librement leurs pensées. **L'espace de parole qui est ouvert semble avoir un effet d'impartialité et de justesse envers chacun.** De fait, il est conçu pour qu'il y ait le moins de débordements possibles à ce niveau durant la discussion. Suivant cette analyse, ce ne sont donc pas les individus pris en eux-mêmes qui mobilisent l'attention de prime abord, mais l'espace de parole et de pensée qui s'ouvre entre eux. Ceci me fait dire que l'amour du monde est la composante prépondérante parmi les trois composantes du canevas, du moins à partir des trois cas d'ateliers considérés comme ayant une validité exemplaire pour désigner les enjeux de la méthode dans cette recherche.

De plus, le statut du **texte écrit par l'animatrice** peut être compris comme appartenant à l'ordre du commun. Les prénoms des enfants ne sont pas repris. Le texte est devenu un objet anonyme, produit d'une œuvre collective résultant d'une expérience de groupe particulière, mais ayant une valeur en tant qu'elle donne consistance au monde vécu partagé à plusieurs. Ce monde est celui du groupe formé par les enfants, mais il s'inscrit aussi dans **le monde humain** de manière générale, par le cadre qui est mis en place et tenu, tout du long, par l'animatrice.

#### b. Vie de l'esprit

La deuxième catégorie qui émerge de manière prépondérante de l'analyse des phénomènes saillants en atelier est celle de la vie de l'esprit. L'accroche de l'activité qui stipule

que *normalement* la philosophie est réservée aux élèves de Terminale, mais que les enfants sont **déjà capables de philosopher**, semble avoir marqué au moins un enfant – Kiran –, qui le répète à chaque début d’atelier (A-8.1, ARCH.1, TP 19 ; ARCH.2, TP 20 ; ARCH.3, TP 4). Outre l’ancrage dans un monde commun (du moins, avec les générations précédentes – au niveau de l’explicite de la consigne), pour cet enfant et probablement pour d’autres, le viseur se place sur ses capacités intellectuelles, ce qu’il est capable d’expérimenter par la pensée et les ressources qu’il a à sa disposition pour y parvenir. Il se sent reconnu à ce niveau et cela semble attiser son désir de s’investir dans l’activité.

Pour cet enfant du moins, cela se confirme durant les trois ateliers observés : **Kiran** va régulièrement prendre la parole pour partager ses réflexions. La particularité de ses interventions consiste à rechercher des contraires et des synonymes, parfois de façon téméraire, pourrait-on dire ; ne craignant pas d’errer quelque peu, voire de tourner à vide (A-8.1, ARCH.2). Lors d’un atelier sur le thème « Tous pareils, tous différents », voici ce qu’il dit :

69	Kiran	pareil ça veut d/ c’est le contraire de différent // en fait pareil c’est quand c’est la même chose // heu qui est la même chose et pas pareil ça veut dire que // heum c’est::/ c’est même pas la même chose //
{...}	{...}	{...}
88	Kiran	aussi // heu (il) y a un synonyme // heu qui:: veut:: // heu qui/ heu qui veut dire heu avec heu // pas pareil // DIFFÉRENT // en fait // heum aussi différent // heum // c’est:: quand quelqu’un // et une autre personne ou:: on peut/ ou un objet et avec un objet // bein:: i(l)s sont pas pareils // mais on n’est // souvent on/ on prend // deux choses qui sont pareilles // et ça s’appelle heu qu/ heu c’est pas différent //

Ou encore cette séquence du troisième atelier, au sujet du thème « Apprendre » (ARCH.3) :

110	Kiran	apprendre // heu heu ça veut d/ heu:: c’est le contraire d’apprendre c’est/ c’est de pa::s apprendre quelque chose // en fait heu apprendre // bein:: // c’est:: // heu c’est/ c’est pas forcément // heu apprendre dans des endroits où tu dois apprendre des choses par exemple // l’école la maison ou d’autres endroits // où tu dois apprendre // quelque chose //
-----	-------	---



Il apparaît clairement que l'enfant réfléchit, questionne, collisionne ses représentations, pour déconstruire son objet de pensée en vue de le reconstruire. Il articule différents éléments entre eux pour souligner la distinction, montrant ainsi leur relation. Il s'agit, de la sorte, de considérer **la position et la demeure du moi pensant** qui semblent prises. À la suite des consignes et des amorces de l'activité explicitées aux enfants, la minute de réflexion en silence semble constituer un moment incontournable de cet engagement au singulier dans la vie de l'esprit. Sur les vidéos, nous pouvons voir effectivement que certains enfants cherchent des yeux quelque chose ou quelqu'un d'intéressant ou d'amusant à regarder (tout en restant cependant silencieux). Néanmoins, la majorité des enfants semblent concentrés sur eux-mêmes, le regard dans le vide comme s'il était sans fond, ou alors leur regard semblant être tourné vers l'intérieur, comme s'ils mettaient de l'ordre dans leurs pensées.

Or, comme dit, les enfants ont également reçu la consigne qu'ils allaient intervenir durant l'activité en tant que « personnes du monde ». Même si l'expression est formulée au pluriel, ce n'est cependant pas au niveau de la vie du groupe que se situe ici l'enjeu de l'expérience, pas prioritairement en tout cas, mais plutôt au niveau de la vie de l'esprit. En effet, l'occasion leur est donnée de **dialoguer intérieurement et de filtrer librement les interactions avec les autres, comme bon leur semble**. Pour le dire en termes arendtiens, on peut donc en conclure que c'est la **vie au singulier** et non la vie au pluriel qui est visée par le dispositif, mais tout en restant **connectée au monde**.

Une autre consigne, toutefois, qui vient structurer les prises de parole, pourrait être interprétée comme une règle relative à la vie au pluriel : il faut **parler du thème** (ARCH.1, TP 43-44). Elle permet que l'expérience de groupe reste cohérente. Cela dit, c'est au travers de l'expérience personnelle que cela se joue au premier chef. En effet, l'enfant est invité à **mettre de l'ordre dans ses pensées**, de sorte que le résultat de la discussion soit abordable collectivement. Cette consigne génère ainsi un pont à partir du « Petit Tout » vers le « Moyen Tout », voire le « Grand Tout » pour certains enfants, mais sa mise en œuvre commence par une structuration du dialogue intérieur de l'enfant avec lui-même. Même si les ressources qu'il va agencer et mettre en ordre dans sa tête proviennent en grande partie des autres (c'est ce dont ils témoignent durant les entretiens et cela se confirme dans l'analyse (voir *infra*)), le fait cependant de devoir parler du thème invite l'enfant à se concentrer d'abord sur lui-même. L'absence d'autres consignes traitant explicitement de l'interaction de contenu de pensée avec les autres enfants (mise à part celle qui autorise à répéter ce que disent les autres) vient confirmer cette interprétation. **Le soin est laissé à l'enfant de décider quand et comment il va interagir avec les idées des autres, afin de respecter son propre rythme de**

**développement.** Cette dimension de l’atelier de philosophie, issu des ARCH, entre manifestement en résonnance avec **la conception arendtienne de la pensée**, qui a besoin de se déployer **en solitaire**, sans être interrompue par des événements extérieurs.

Il est donc apparu que **les enfants actualisent leurs facultés mentales**, du moins durant la série d’ateliers qui a fait l’objet de la présente recherche. Lorsqu’est analysé quantitativement le premier atelier, à titre d’exemple représentatif, il apparaît que sur vingt-cinq enfants, onze à quatorze d’entre eux prennent la parole à chaque tour (trois en tout). Au premier tour, nous pouvons compter dix idées nouvelles (sur treize prises de parole), au deuxième, neuf (sur quatorze prises de parole) et au troisième six (sur onze prises de parole). Parmi les vingt-cinq prises de parole qui apportent des idées nouvelles (sur trente-huit durant tout l’atelier), cinq interventions – les tours de parole 71, 79, 83 et 105, plus l’intervention qui initie *le premier tour de parole* de la discussion (TP 69) – ne s’articulent pas à une idée déjà émise, du moins pas explicitement (il existe peut-être un lien implicite dans l’esprit de l’enfant). Puisque cette section se centre sur la vie de l’esprit, **l’accent est placé sur ces cinq interventions**. Les autres font également partie des phénomènes d’actualisation des facultés mentales, mais elles seront analysées durant la phase d’étude qui cible l’amitié politique (en considérant que se joue là une dimension importante de l’effet du groupe sur la pensée).

Ces quatre interventions d’enfants qui apportent du contenu complètement nouveau à l’atelier, par rapport à ce qui les précède, sont comprises comme le signe de **ressources provenant uniquement de la singularité des enfants** (au temps « T » de l’atelier). Le lecteur peut en découvrir ci-dessous le contenu. Pour mémoire, l’atelier traite du thème : « Les rêves » (ARCH.1) :

69	Kiran	les rêves heu // c’est quand // quand on dort bein on peut rêver des choses // mai::s c’est pas que quand on dort // aussi // on peut penser à des choses // heu:: quand on est aussi réveillé //
{...}	{...}	{...}
71	Anissa	les rêves c’est quand // heu on pense à quelque chose mais on ne peut pas le dire //
{...}	{...}	{...}
79	Imane	heu dans la vie on::/ on rêve et:: c’est/ et des fois c’est on/ et on rêve pas toujours // des fois c’est:: l’inverse on peut aussi faire des cauchemars // heu les rêves/ les rêves c’est quelque

		chose de::/ de comment dire // de féérique parce que on n/ // en fait c'est pas/ c'est pas souvent des choses vraies // mh et // et des f/ et des fois bein en fait ce à quoi on va avoir rêvé // on peut v/ on peut penser que // que/ que ça soi::t vrai // sauf que ça peut pas // et heu quand on rêve // quand on rêve on peut penser à plein de choses // et quand on rêve on peut // on peu::t comment dire // on peut mélanger plein/ on peut mélanger plein de:: // de choses qu'on a déjà vues // ou entendues // et c'est // et c'est ça qui fait bein qu'on rêve //
{...}	{...}	{...}
83	Basil	les/ les rêves // les rêves on peut/ on peut/ on peut rêver // mais on ne peut pas tout le temps rêver aussi // on peu::t/ on peut/ on peut être // on peut se réveiller à tout moment dans la nuit parce que // i(l) y a des trucs qui t'arrivent //
{...}	{...}	{...}
105	Louane	des fois c'est quand tu rêves de quelque chose // des/ des fois tu oublies/ tu l'oublies mais après tu re/ // tu repenses à c(e) que tu/ {bruit de frottement du micro} à c(e) que t'as rêvé de:: ce matin //

Par ailleurs, certains phénomènes perceptibles durant **la phase où l'animatrice lit ses notes** peuvent être classés dans ce qui relève de la vie de l'esprit au singulier. Ici apparaît un chevauchement des catégories sur un amas de phénomènes relatifs au même événement. Ce texte est bien le résultat d'un effort collectif. Il est effectivement rendu possible par l'ouverture d'un **espace mondain d'écoute** entre les personnes présentes, comme vu dans la section précédente (bien qu'il ne s'agisse pas encore d'un espace politique au sens arendtien). Cela dit, au moment de sa lecture, il apparaît que **les enfants sont invités à se recentrer sur eux-mêmes**. Le calme s'installe à nouveau et la qualité d'écoute est remarquable. Il est fort à parier que les enfants cherchent à identifier leurs propres prises de parole. Toutefois, l'absence d'assignation des idées à un enfant en particulier donne aussi l'effet d'un ressourcement de l'esprit. Les idées de chaque enfant sont incorporées à un ensemble qui donne satisfaction à la pensée d'avoir fait quelques belles haltes dans son itinérance (Collin, 1992, p. 27). La production écrite qui sera remise à la maîtresse donne, de surcroît, l'assurance que nous avons bien *fait* quelque chose, que la pensée *agit*. Même si l'écriture relève d'un autre registre d'activité que celui de la pensée en acte (en sens arendtien), il permet à l'exercice de la pensée de laisser une trace dans la durée. De plus, cette production renforce la valeur de l'activité dans les représentations des enfants en lui accordant un statut similaire à celui des autres matières scolaires « écrites » et donc

« sérieuses » (ce statut étant valable relativement à la forme scolaire aujourd’hui dominante sur notre territoire).

Pour terminer au sujet de la vie de l’esprit, le cas d’Imane retient l’attention. Il s’agit d’un enfant qui fait preuve d’**une intense activité mentale** et qui s’est approprié le dispositif pour laisser cours à cette inclination qui lui est propre. Effectivement, Imane apporte à chacune de ses prises de parole des éléments radicalement nouveaux à la réflexion. Elle prend le temps d’explicitier son propos et elle partage son plaisir de participer durant les débriefings.

Par ailleurs, durant le deuxième atelier au moment de lister les règles, elle énonce une des règles tout en la nuancant ; montrant de la sorte qu’**elle comprend bien l’objectif visé par l’atelier de philosophie** (ARCH.2) :

52	Imane	quand/ quand/ quand on est dans l’atelier philo // bein en fait on dit // on dit des choses et en fait // et en fait (il) y a pas de bonnes et de mauvaises réponses // et on/ et:: // mais par contre si on parle autr/ d’autre chose que le thème // bein:: c’est pas/ c’est pas une mauvaise réponse mais // ça a pas rapport
----	-------	--

Elle montre ainsi qu’elle a bien saisi que l’effet escompté de la règle qu’il n’y a pas de bonne ou de mauvaise réponse était de libérer la pensée des carcans de la forme scolaire, mais qu’il ne peut s’agir non plus de dire n’importe quoi : elle sous-entend qu’il peut y avoir de mauvaises réponses (pour le moins, qu’il ne soit pas approprié d’être hors-propos).

D’autre part, lors des discussions, on remarque qu’**elle poursuit son raisonnement et l’approfondit, tout en incluant des éléments amenés par les autres lorsqu’elle les juge pertinents**. Prenons l’exemple du premier atelier (ARCH.1) :

79	Imane	heu dans la vie on::/ on rêve et:: c’est/ et des fois c’est on/ et on rêve pas toujours // des fois c’est:: l’inverse on peut aussi faire des cauchemars // heu les rêves/ les rêves c’est quelque chose de::/ de comment dire // de féérique parce que on n/ // en fait c’est pas/ c’est pas souvent des choses vraies // mh et // et des f/ et des fois bein en fait ce à quoi on va avoir rêvé // on peut v/ on peut penser que // que/ que ça soi::t vrai // sauf que ça peut pas // et heu quand on rêve // quand on rêve on peut penser à plein de choses // et quand on rêve on peut // on peu::t comment dire // on peut mélanger plein/ on peut mélanger plein de:: // de choses qu’on a déjà vues // ou entendues // et c’est // et c’est ça qui fait bein qu’on rêve //
----	-------	--

{...}	{...}	{...}
97	Imane	rêver c'est quelque chose/ c'est quelque chose de:: comment/ c'est quelque chose de // de bien // de bien // des fois quand on rêve on peut // des f/ des fois // ça/ c'est très rare mais il peut se passer la/ la même chose // et quand on rêve // en fait // on // notre/ notre cerveau c'est comme si i(l) faisait // il faisait une pause // et // en fait tout c(e) que t'as appris tout ce que t'as // mémo/ tout c(e) que t'as mémorisé // tu peux // il peut le retenir mais en même temps // i(l) peut // i(l) peut comme nous quand on veut par exemple quand on va à la récréation // c'est not(r)e moment on fait c(e) qu'on veut // et bein là c'est pareil et on pense à des choses // qu'on::/ qui/ qui nous intéressent ou qu'on aime // mais des fois on peut f/ on fait des cauchemars // et quand on fait des cauchemars bein // c'est/ c'est ça nous fait peur // et on peut s(e) réveiller en sursaut // et quand en fait on rêve on peut // on peut rêver de choses // de choses bien et pas bien //
{...}	{...}	{...}
112	Imane	quand/ quand on rêve on peut/ on peut v/ on/ on pense à plusieurs choses // et on peut mais on ne/ des fois on (ne) fait ni rêves // ni cauchemars // et d/ et // et en fait quand on rêve // quand on rêve c'est quelque chose // c'est quelque chose de:: comme // de:: //c'est quelque chose de bien parce que quand tu rêves tu peux penser à des choses // à des choses // même si c/ // des fois ce n'est pas vrai // quand on est/ quand on est enf/ quand on est enfant // on pense à des // on pense à des choses // et penser // des fois ça peut être // ça peut être amusant // et quand tu/ et quand tu rêves // bah ça/ ça peut être // ça/ c'est agréable //

Son tour de parole n°79 est un apport complet de nouvelles idées par rapport à ce que les autres enfants ont dit avant elle ; même si les mots « vrai » et « penser » lui sont probablement venus à l'esprit à la suite d'interventions précédentes qui y faisaient référence indirectement. Au tour de parole n°97, elle reprend une idée filée dans les interventions précédentes (« on rêve de choses que l'on désire, et parfois elles se réalisent ») pour expliquer le rôle de la mémorisation et de l'agencement des souvenirs par le cerveau lorsqu'il rêve (durant le sommeil ou la veille). Elle tente de montrer que le processus est similaire pour le cerveau lorsqu'on dort et lorsqu'on pense. Rêver et penser sont des moments de pause et de mise en ordre qui, ensuite, nous orientent vers ce que l'on désire voir se réaliser, dit-elle en substance. Toutefois, elle ajoute que le résultat des rêveries n'est pas toujours un objet intéressant et attractif, mais qu'il peut être cauchemardesque et effrayant. Alors, l'activité de rêver s'arrête

brusquement, déclare-t-elle. Elle reprend ainsi la notion de cauchemar qu'elle avait déjà amenée lors de son tour de parole précédent et y ajoute la notion de peur amenée par un autre enfant. Finalement, au tour de parole n°112, elle ouvre une nouvelle piste, celle de l'activité du cerveau qui n'aboutit pas à un rêve ni à un cauchemar, mais simplement au fait de penser à plusieurs choses, librement ; et elle semble marquer sa préférence pour les objets de pensée qui modifient ou s'éloignent de la perception de la réalité (« penser à des choses pas vraies »). Elle clôture sur l'appréciation que c'est amusant et agréable à faire quand on est enfant.

### c. Amitié politique

Après plusieurs séances d'atelier, l'activité de la pensée semble intense, mais **les interactions directes entre les personnes restent plutôt marginales**. Dans le troisième atelier (A-8.1, ARCH.3), l'animatrice ajoute un élément qui favorise cependant le sentiment de reconnaissance des différences personnelles, lorsqu'elle demande aux enfants de faire un tour de parole, seulement pour **dire son prénom** :

40	Animatrice	{...} je vais // on va changer un petit peu/ une petite chose aujourd'hui // je vais donner le thème // vous aurez UNE minute pour réfléchir // ensuite je ferai passer le bâton de parole et d'abord pour le PREMIER tour // chacun dira son prénom //
{...}	{...}	{...}
51	Animatrice	{...} parce que en fait ça fait longtemps que je viens dans votre classe maintenant et // je connais pas encore tous vos prénoms // je trouve que c'est intéressant aussi de les connaître // d'accord ou:: ?

L'occasion est ainsi donnée aux enfants qui ne prennent pas la parole de faire résonner leur voix, même si cela n'ajoute rien à la philosophicité des échanges. Un effet est perceptible sur l'espace mondain et sur les relations intersubjectives. Devient ainsi perceptible l'**objectif d'individuation par la reconnaissance interpersonnelle de la singularité de chacun**, que vise ce dispositif ancré dans la psychanalyse ; et ce **de manière paradoxale**. Effectivement, le curseur est placé sur l'épanouissement individuel (une forme éloignée de thérapie), mais c'est en se distanciant de l'individu égotique que semble s'opérer le processus. **Quatre données, au moins, vont dans le sens de cette interprétation d'une approche paradoxale** : les enfants n'interagissent pas entre eux en s'adressant directement la parole ; les idées des enfants notées

par l'animatrice ne sont pas associées à leur prénom ; lorsqu'il arrive qu'un enfant déclare ne pas avoir entendu son idée à la lecture de ses notes, l'animatrice préfère ne pas la lui faire répéter pour la noter directement (mais lui propose plutôt de l'inclure à l'écoute ultérieure de l'enregistrement) ; enfin, les débriefings sont étayés au minimum. De la sorte, nous pouvons voir l'effet d'un décentrement de l'enfant, qui vise de manière indirecte à les rendre plus matures pour interagir dans le groupe-classe d'appartenance (le Moyen Tout ou la sphère sociale, dirait Arendt), de sorte qu'il puisse accéder à l'Instant-Monde (le Grand Tout).

En ce sens, au niveau des interactions entre les enfants, un phénomène est particulièrement frappant dans les ateliers de philosophie issus des ARCH : le fait que **des enfants répètent – parfois mot pour mot – ce que d'autres enfants ont dit avant eux**. Il s'agit de l'élément relatif à la vie de groupe principal qui apparaît dans ce dispositif, au prisme du canevas arendtien d'analyse. Ce trait pourrait être analysé dans la pré-catégorie des éléments jugés comme étant relatifs à l'amour du monde (la répétition, l'instauration d'un monde commun, le sentiment d'appartenance via le conformisme, *etc.*). Toutefois, bien que cela y participe, à y regarder de plus près, c'est seulement une minorité des enfants qui répètent exactement mot pour mot. La majorité des enfants ne se contente pas de seulement redire ce qui a été dit : **ils ajoutent quelque chose qui leur est propre**. Ces résultats montrent à quel point les distinctions faites par Arendt ne sont en réalité pas aussi disjointes qu'elles n'y paraissent en théorie. **Une circularité s'observe entre les gestes répétitifs de la reproduction, œuvrant à la stabilité d'un monde commun, l'apparition d'objets communs dont on peut parler entre une pluralité d'acteurs différents et les expériences solitaires de pensée.**

Ainsi, sur trente-huit prises de parole lors du premier atelier, trente-quatre reprennent des idées qui ont déjà été énoncées. Parfois il s'agit seulement de deux mots, toutefois une parenté reste apparente. Cela montre que **se jouent bien des interactions indirectes entre les enfants**. Il faut écarter les idées qui émergent simultanément dans l'esprit de plusieurs enfants avant que l'un d'eux ne les exprime. Ceci est d'autant plus probable d'arriver que les enfants s'astreignent à rester focalisés sur le thème. Mais cela ne concerne manifestement pas la majorité des phénomènes de répétition des paroles observés.

Arrêtons-nous un instant sur le phénomène social de **la recherche d'un sentiment d'appartenance via une cohérence de groupe**. Dans ce cas-là, il ne s'agit pas d'une reprise qui initie quelque chose de nouveau dans la pensée de l'enfant, mais plutôt la manifestation d'un acte d'adhérence au groupe, une volonté d'inscrire la légitimité de sa place dans le groupe (« je suis l'un des vôtres » ; « il/elle est l'un des nôtres »). Cet effet est suscité, voire voulu, par

le dispositif, à partir de la règle d'or qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. En sus d'un relâchement vis-à-vis du rapport habituel aux savoirs scolaires (contraignant pour la pensée en acte), cette règle autorise, de fait, les enfants à répéter les idées des autres. « S'il n'y a pas de mauvaise réponse, je peux répéter une réponse déjà émise », peuvent donc se dire les enfants. De la sorte, les besoins liés aux **relations sociales harmonieuses** (en l'occurrence, le besoin d'appartenance à une communauté), que peut venir combler le conformisme (jusqu'à un certain stade), semblent faire l'objet d'une attention particulière de la part de l'animatrice, pour atteindre l'objectif du déploiement individuel de l'enfant que vise les ARCH. Certains enfants semblent effectivement, grâce à cela, manifester plus de **confiance en eux** pour prendre la parole. Du moins, c'est ce que des enfants déclarent lors du débriefing (ARCH.1) :

166	Julia	moi j'ai bien aimé parce que je pouvais parler même si je n'ai pas parlé beaucoup //
167	Animatrice	voilà // oui ? //
168	Kaoutar	moi j'ai bien aimé aussi on peut reprendre les idées //
169	Animatrice	on reprend les idées des autres {Kaoutar acquiesce avec la tête} // d'accord // ça te rassure {Kaoutar acquiesce à nouveau avec la tête} // d'accord //

Julia est fière d'avoir parlé, même un peu. Plutôt timide dans ses prises de parole (ARCH.1, TP 76, 108), elle fait partie des enfants qui reprennent ce qui a été dit avant et y ajoutent leur grain de sel. Kaoutar poursuit le débriefing en exprimant qu'elle a aimé pouvoir « reprendre les idées » des autres. Ses deux prises de parole (ARCH.1, TP 95, 109), répètent en effet mot pour mot des idées déjà émises. Dans la perspective de la méthode, il s'agit d'**un premier pas à valoriser** par les personnes responsables de l'animation car il initie un processus de développement chez l'enfant. L'enthousiasme de l'animatrice et de l'enseignante vis-à-vis des premières prises de parole fait ainsi écho à l'idée arendtienne que nous « humanisons ce qui se passe dans le monde et en nous en parlant, et, dans ce parler, nous apprenons à être humains » (Arendt, 1974, p. 35). **Cela dit, ces phénomènes ne peuvent être rattachés à une dimension politique au sens arendtien.** Ils montrent que l'espace mondain n'est pas d'emblée politique, qu'il faut, pour cela, ajouter des interactions directes entre les personnes, quitte à ce que cela produise des tensions dans les échanges.



L'effet de ma présence en tant qu'observatrice peut également être questionné à ce niveau : le fait que je sois présente avec des caméras est intimidant, mais je remarque aussi que ma présence devient rapidement un stimulant pour parler, pour apparaître, pour s'engager, du moins pour une partie des enfants, qui parlaient moins avant mon arrivée (comme c'est le cas de Lao, déjà mentionné). Ceci est rendu possible, entre autres, grâce au fait que les enfants ont trouvé leurs marques et sont habitués au dispositif.

Les cas minoritaires d'enfants qui répètent mot pour mot étant désormais listés (sans prétendre à l'exhaustivité des interprétations possibles à ce sujet), il s'agit à présent de se focaliser sur **les reprises créatives**, dont voici une illustration au sujet des rêves, dès les six premières interventions de la discussion (ARCH.1) :

69	Kiran	les rêves heu // c'est quand // quand on dort bein on peut rêver des choses // mai::s c'est pas qu(e) quand on dort // aussi // on peut penser à des choses // heu:: quand on est aussi réveillé //
70	Basil	les rêves sont/ // on peut rêver quand on dort // à table on peut rêver partout //
71	{...}	{...}
72	Louane	un rêve c'est un rêve où tu peux dormir ou un rê// quand tu dors // ou un rêve tu rêves d'avoir un métier ou quelque chose //
73	Mustafa	un rêve // on peut rêver la nuit le matin le soir //
74	Meryem	un rêve // c'est que {toux} comme on dort // bein on imagine quelque chose dans notre tête // et on peut imé/ imaginer partout // et c':: / et des rêves c'est que/ c'est que on// on peut rêver partout partout //

Le tour de parole n°71 est retiré car il apporte une nouvelle idée sans lien avec la précédente. Kiran ouvre le premier tour de parole de l'atelier sur les rêves (TP 69). Ce faisant, il donne une impulsion singulière qui va marquer la tournure des prises de parole des autres enfants. Basil, Louane, Mustafa et Meryem vont en effet s'approprier l'idée émise initialement par Kiran – celle du rêve éveillé – et la compléter. Basil apporte un exemple de complément de lieu : « on peut rêver à table », avant de généraliser : « en fait, on peut rêver partout ». Louane donne un exemple de rêve éveillé : « le métier de ses rêves ». Mustafa apporte des compléments

de temps : « on peut rêver la nuit, le matin, le soir ». Meryem, quant à elle, va reprendre le cheminement de Kiran, mais en ajoutant la faculté d'imaginer : « rêver en dormant c'est imaginer, or imaginer c'est possible partout (sous-entendu, pas seulement quand on dort) ».

Pour terminer, j'ai remarqué – même si cela n'est arrivé qu'une seule fois lors des trois ateliers observés – que l'une des reprises de ce qui avait déjà été dit consistait en **une prise de position vers une piste de recherche plutôt qu'une autre**, même si elle n'est hélas pas argumentée (ARCH.2) :

74	Eugénia	bein différent c'est/ c'est quand on a quelque chose et si on rachète la même chose ça veut dire // ça fait la même chose heu // on/ ça/ c'est pareil //
75	Kaoutar	pareil c'est quand on a des jumelles et des jumeaux //
76	Imane	dans la vie/ dans la vie personne n'est::/ personne n'est:: heu:: comment dire // personne n'est vraiment // vraiment pareil // on a des/ on a des fois des choses en commun // mais sinon // on a tous heu // on a tous différents habits // différents habits et // et on pense tous différemment // heu // on n'est/ on n'est pas tous/ on est pas tous // les // heu la même personne // et en fait // c'est mh un indi // quand on est différents c'est ça qui fait // c'est ça qui fait notre personnalité //
77	Leila	quand on est différent on peut être différent // du/ du/ du corps on peut être différent // du visage on peut aussi être différent dans la tête // on peut penser aux mêmes choses // quand on/ quand on est pareil // c'est possible qu'on soit pareil mais c'est // mais aussi même si tu es pareil peut-être que dans ta tête tu n'es pas pareil {un bip sonne à plusieurs reprises pendant que l'enfant parle} quand on est pareil on est du/ quand ce sont des filles et qu'on est pareille // on est // ce sont des jumelles quand ce sont des garçons et qu'i(l) sont pareils ce sont des jumeaux //
78	Abraham	pareil c'est pas forcément le physique // c'est que/ c'est quand on a les mêmes choses //

Abraham (TP 78) souligne en quelque sorte sa préférence pour traiter des similitudes au niveau de ce que l'on a, plutôt que de l'apparence physique. Même s'il n'approfondit pas son propos à l'aide d'un argument, cette intervention peut être interprétée comme une prise de position par rapport aux différences qui l'intéressent plus que d'autres, à tort ou à raison (en l'absence d'argument, il est difficile de le dire). Il centre quoi qu'il en soit l'attention sur les

différences liées à ce que l'on possède, plutôt que ce que l'on est physiquement. **Il n'ajoute aucun contenu par rapport à ce que les autres ont déjà apporté, mais il se situe.** C'est un phénomène assez rare dans ce dispositif. Il pourrait lui être demandé, lors d'une phase supplémentaire de débriefing sur le contenu de la discussion, par exemple, pourquoi il focalise son attention sur ce que l'on peut avoir de similaire en termes de « chose », plutôt que ce qui est similaire en termes de « physique ».

Finalement, un phénomène relatif à la prise de parole retient l'attention. Il s'agit des **prises de parole pour « la première fois »**. Plusieurs enfants sont concernés, mais je me centrerai sur le cas de Mouna. La problématique apparaît dès le premier atelier (ARCH.1) :

158	Mouna	j'ai aimé parce que c'est la première fois que je parle //
159	Animatrice	c'est la première fois que tu parles wah:: // et tu es contente ? //
160	Mouna	{hésite, serre ses mains l'une contre l'autre}
161	Animatrice	tu es fière de toi ? {Mouna fait signe que non avec la tête} // non ? //
162	Un enfant non identifié	la première fois ? //
163	Animatrice	je ne me suis pas rendue compte que c'était la première fois que tu parlais à l'atelier de philosophie // beh c'est bien ! {Mouna rit de façon mi-nerveuse mi-contente} //

Lors du débriefing, Mouna annonce qu'elle parle pour la première fois et que ça lui a plu (« j'ai aimé », dit-elle). Elle a tout d'abord l'air plutôt fier. L'animatrice la félicite, lui demande si elle est contente. C'est alors qu'un malaise survient. Elle semble crispée sur sa chaise. L'animatrice lui demande à nouveau, gentiment : « tu es fière de toi ? ». Elle répond « non » avec sa tête. On ne peut s'empêcher de se demander ce qui se passe pour Mouna : ressent-elle une difficulté vis-à-vis de l'enthousiasme qu'elle reçoit de la part de l'animatrice parce qu'elle a pris la parole ? Considère-t-elle que sa prise de parole ne vaut pas un tel enthousiasme ? Est-ce vraiment la première fois qu'elle prend la parole ? Le doute manifesté par un autre enfant du groupe indique cette direction. Le troisième atelier va confirmer, en effet, que Mouna annonce étrangement avoir parlé pour la première fois, alors que ce n'est – cette

fois-ci – clairement pas le cas (ARCH.3, TP 147-158). Un enfant va intervenir un peu sèchement (par souci d’objectivité ? de justesse ?), en soulignant que ce n’est pas la première fois qu’elle parle, contrairement à ce qu’elle déclare (ARCH.3) :

147	Mouna	bien parce que c’est la première fois que je parle //
148	Animatrice	{met sa main droite à son oreille pour signifier qu’elle n’a pas entendu et qu’il faut répéter}
149	Mouna	bien parce que c’est la première fois que je parle //
150	Animatrice	c’est vrai ? //
151	Mouna	oui
152	Animatrice	c’est la première fois que tu parlais ? //
153	Plusieurs enfants	{parlent en même temps pour contester que c’est la première fois que Mouna parle} <enfant: c’est la deuxième fois> <adulte: chut>
154	Animatrice	ah d’accord oui c’est vrai tu avais dit la dernière fois déjà que tu avais parlé //
155	Enfant (non identifié)	t’avais parlé deux fois //
156	Animatrice	ok {à l’adresse du garçon} // t’es contente de toi ? {à l’adresse de Mouna, de manière sincère et bienveillante} //
157	Mouna	{silence}{presse ses mains entre ses genoux sans acquiescer}
158	Le même enfant (non identifié)	aujourd’hui deux fois //

Dès que l’animatrice demande confirmation à Mouna que c’est la première fois qu’elle prend la parole (TP 152), un enfant relève vivement le fait que ce n’est pas le cas. Une agitation générale se fait sentir. On peut induire de cette situation plusieurs éléments interprétatifs. D’une part, cela signifie que les enfants sont attentifs à ce que font et disent les autres. L’espace qui s’ouvre ainsi entre eux fait bien l’objet d’une expérience d’interactions interpersonnelles. D’autre part, le ton assertif et assuré avec lequel l’enfant affirme qu’il s’agit de la deuxième fois que Mouna parle donne l’impression d’une forme de réclamation de justice, du moins de

cohérence. Il me semble qu'**apparaît une légère perte de repères vis-à-vis du dispositif de la part des enfants** : est-il important de parler durant l'atelier ? Pourquoi et comment parler ? Si je répète ce que les autres ont dit mot pour mot, ai-je vraiment parlé ? L'élan de vouloir parler suffit-il ? Est-il problématique de dire que l'on parle pour la première fois alors que ce n'est pas le cas ? Pourquoi d'autres enfants peuvent-ils se sentir gênés par ce comportement ?

Avec les informations disponibles, il n'est pas possible de savoir si Mouna voulait attirer l'attention pour obtenir une reconnaissance sociale ou si elle demandait de l'aide de manière détournée. Peut-être a-t-elle effectivement besoin d'aide pour se conforter dans son droit à prendre la parole et pour s'individuer en tant que personne dont la place dans le groupe est légitime. Si c'était le cas, reste à savoir quel type d'aide serait approprié. Il est probable qu'il s'agisse d'un mélange des deux hypothèses. Il est alors envisageable de faire un pas de plus à partir des données à disposition. Lors du premier atelier, Mouna prend la parole mais pour dire aussitôt qu'elle a oublié ce qu'elle voulait dire (ARCH.1) :

84	Mouna	quand on rêve // rho j'ai oublié //
----	-------	-------------------------------------

Elle ne prend pas la parole lors du deuxième atelier. Lors du troisième atelier, voici ce qu'elle dit (ARCH.3) :

99	Mouna	apprendre on va apprendre des choses avec la maîtresse ou avec/ // apprendre à dessiner ou à lire //
{...}	{...}	{...}
120	Mouna	on peut apprendre à écrire ou des/ des autres endroits //
{...}	{...}	{...}
135	Mouna	quand on apprend on peut apprendre des choses que:: tu peux pas xx [penser]

Lors de son premier tour de parole, elle apporte le nouvel exemple d'apprendre à dessiner (TP 99). Ce qu'elle dit au tour de parole 120 a déjà été évoqué par d'autres enfants. Au tour de parole 135 (selon ce que j'entends dans l'enregistrement), elle semble reprendre une idée déjà émise par un autre enfant (au TP 96 : « on peut apprendre des trucs qu'on ne sait pas »), mais en la reformulant : « on peut apprendre des choses auxquelles on ne peut pas penser

(sous-entendu avant de les avoir apprises) ». Ses interventions sont timides, mais on observe une progression entre le premier atelier et le troisième, bien que le débriefing fasse apparaître le malaise évoqué durant cet atelier. Il semble y avoir un désir de s'engager, d'exister pour les autres et de prendre une place, couplé à une sorte de fuite hors du réel (puisqu'elle déclare « j'ai parlé pour la première fois », alors que ce n'était pas le cas).

Des informations sur la **dynamique du groupe** apportées par l'enseignante lors de notre entretien peuvent être également mobilisées ici (A-8.4, ARCH.Ens, TP 117-138). Une des questions se centre sur la nature des relations entre les enfants, à partir de l'axe [plutôt conformiste / plutôt pluraliste]. Elle me dit avoir remarqué, dans la cour de récréation, qu'il existe des sous-groupes de filles et des sous-groupes de garçons, et que leur dynamique interne révèle de petites différences. Selon ses observations, les garçons incluent plus facilement de nouvelles personnes dans leur groupe que les filles. Mais, selon elle, c'est aussi lié à leur type d'activité favorite – jouer au foot –, car elle permet relativement facilement d'inclure de nouvelles personnes. Malgré le rassemblement facilité autour du football (comparé à d'autres jeux dans la cour), elle pense néanmoins que l'individuation au sein d'une pluralité – le fait de trouver sa place, d'être assertif et accepté par les autres avec ses différences – a été facilitée par les ateliers de philosophie. Cette observation est basée sur le fait que c'est **en parallèle des ateliers de philosophie** que le groupe de garçons a intégré d'autres garçons de la classe, un peu différents, qui était plutôt rejetés au début de l'année. Selon elle, les ateliers ont participé à cette inclusivité. Elle note, cependant, qu'il existe du conformisme, c'est-à-dire une sorte d'obligation sociale de cacher ou d'oublier une partie de soi (ARCH.Ens, fin du TP 120). Ce conformisme, cette appartenance au groupe, remarque-t-elle, leur permet de faire front commun. Par exemple, lors d'une « attaque » d'un des membres du groupe de foot, on peut constater des comportements du genre : « ne touche pas à mon copain ! ». Durant l'atelier de philosophie, cela dit, les enjeux étant différents, les relations se centrent plutôt sur le fait de **« reconnaître l'autre comme quelqu'un à part entière, quelqu'un qui réfléchit, quelqu'un qui ressent, quelqu'un qui a un vécu »**, remarque l'enseignante (ARCH.Ens, TP 126). Dès lors, le conformisme social se joue moins au niveau des paroles, qu'au niveau du bon déroulement de l'activité.

Si l'on se focalise sur les données quantitatives du premier atelier, par rapport à la **question du conformisme** (ARCH.1), en ce qui concerne les filles, sur 24 prises de parole, 7 comportent un apport singulier significatif, 6 répètent ce qui a été dit sans nouvel apport (ou seulement minime) et 8 articulent leurs idées à partir de celles déjà émises. En ce qui concerne

les garçons, sur 17 prises de parole, 6 comportent un apport singulier significatif, 8 répètent ce qui a été dit sans nouvel apport (ou seulement minime) et 3 articulent leurs idées à partir de celles déjà émises. **Les différences qui apparaissent entre les filles et les garçons ne sont donc pas significatives, si ce n'est que les filles ont davantage tendance à articuler leurs idées à ce qui a déjà été dit.** Cela pourrait témoigner d'une assertivité moindre que celle des garçons ou alors d'un plus grand souci des idées des autres. Au vu des informations disponibles, il n'est pas possible de tirer d'autres conclusions.

#### 8.1.4. Conclusion préliminaire

Au travers de la grille de lecture arendtienne, il apparaît clairement que **le dispositif met l'accent sur la ritualisation** via la répétition exacte, précise et rythmée du cadre, **ainsi que sur la vie au singulier** ; comme le stipule, du reste, la théorie des ARCH. La simplicité répétitive du cadre et des différentes étapes de l'activité donne **un sentiment d'ancrage du groupe et des individus qui le forment**. Ce ne sont donc pas des comportements enthousiastes et passionnés qui apparaissent majoritairement durant l'activité, du moins pas de manière extravertie. L'ambiance est calme et posée ; et ce n'est pas (seulement) parce qu'une personne extérieure – moi-même – est présente (cela pourrait donner l'envie aux enfants de vouloir faire bonne figure). Les enfants entrent dans un état étonnant de réceptivité. Le dispositif ARCH vise ainsi l'exploration de sa propre pensée sans intervention extérieure.

De la sorte, en un langage d'inspiration arendtienne au niveau de la vie de l'esprit au singulier, on peut observer clairement : 1. **un ressourcement** et 2. **une respiration** : via le temps accordé pour réfléchir ; le puisement d'idées dans l'acte de penser, de se souvenir, d'imaginer, d'illustrer par un exemple, de conceptualiser, *etc.*<sup>1</sup> ; la reprise d'idées des autres comme sources d'inspiration (ARCH.1, TP 124, 146, 148, 168, 173...) ; la légitimité à préférer rester en retrait, sans parler (ARCH.1, TP 172-174) ; ainsi que le temps de réécoute, à la fin, des paroles d'enfants notées par l'animatrice ; 3. **un ancrage** : via l'inscription de chaque enfant dans la continuité de l'histoire des questionnements humains ; la reconnaissance et l'expérience d'être perçu comme une personne du monde ; la mise en place du cadre stable et sécurisant (ARCH.1, TP 175) ; mais aussi la mise en ordre de ses idées, entre autres durant la minute de réflexion ; 4. **un enthousiasme** : via la capacitation à penser ; la prise de parole pour

---

<sup>1</sup> L'animatrice m'apprend qu'il existe un rapport d'observation d'ateliers de philosophie issus des ARCH à Corbeil, réalisé par Michel Eltchaninoff (ancien rédacteur en chef de Philosophie Magazine), qui montre que les enfants « avaient abordé tous les concepts ou les pré-concepts philosophiques » du thème traité (ARCH.Ani, TP 65-70). L'information doit encore être vérifiée en retrouvant la source.

s'exprimer ; les thématiques proposées par l'animatrice ; finalement, via la découverte des idées des autres (ARCH.1, TP 31, 32 ; ARCH.3, TP 35). Tout cela vaut aussi pour les adultes qui assistent à l'atelier.

Bien que la vie au singulier semble visée prioritairement, l'observation attentive des ateliers montrent que **la présence du groupe joue un rôle fondamental**. En effet, la plupart des idées émises par les enfants s'articulent à ce qui a été dit précédemment. Parfois il s'agit d'un simple écho, même si c'est plutôt rare. Majoritairement, les enfants ajoutent une touche personnelle. De plus, certains enfants apportent un soutien au groupe en synthétisant ce qui a été dit (ARCH.1, TP 88), ou encore donnent une direction en prenant position (ARCH.2, TP 78). En cela, il y a une vie de groupe indéniable, bien qu'elle soit visée indirectement. Néanmoins, probablement du fait de cette visée implicite, **les moments de confrontation directe entre les participants de l'atelier ne sont pas pris comme des opportunités de penser ensemble** (un enfant qui ne répond pas à la question qui est posée, un enfant qui dit ne pas avoir entendu son idée dans la lecture des notes, un enfant qui dit parler pour la première fois alors que ce n'est pas le cas, *etc.*). Mais, surtout, pour certains cas (comme celui de la « première fois »), il semble qu'apparaisse **une confusion dans l'esprit des enfants quant aux enjeux politiques de la prise de parole en public dans le cadre de cette activité**. Cela pourrait faire obstacle à la naissance d'amitiés politiques. L'enthousiasme légitime de l'enseignante et de l'adulte, lorsqu'un enfant prend la parole pour la première fois (ARCH.2, TP 120, 151-153...), adjoint à la règle qui stipule qu'il est autorisé de rester en retrait sans parler, rend effectivement perplexe l'observatrice que je suis. J'y vois le signe de l'articulation paradoxale d'un **souci de respect du rythme individuel** de chaque enfant et, en même temps – comme se conditionnant l'un et l'autre –, le souci d'un **encouragement à s'engager sur la scène publique** de manière singulière. La grille de lecture arendtienne permet d'aborder ce paradoxe, et ainsi de clarifier et de préciser les choix de **moyens d'animation** possibles selon les objectifs que se fixe la personne qui en est responsable.



## 8.2. L'École du Tivoli

### 8.2.1. Bref historique et principaux enjeux de la méthode de la Discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP)

Le dispositif de la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP) est le résultat de recherches de plusieurs personnes universitaires, didacticiennes et pédagogues françaises, à partir de la réception du programme de *Philosophy for Children (P4C)* de Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp en France, durant les années 1990. Michel Tozzi peut être considéré comme l'instigateur du mouvement, alors qu'il pose la question : « "À quelles conditions une discussion peut-elle être, ou plus exactement devenir, philosophique ?" » (Blond-Rzewuski, 2018, p. 89-90).

En 1992, l'année où est aussi lancé le café philo de Marc Sautet au Café des Phares à Paris, Tozzi répond à cette question dans sa thèse de doctorat, dirigée par Philippe Meirieu, intitulée : « Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe ». Prenant le contrepied de l'enseignement de la philosophie comme levier « de sélection et de reproduction d'une élite scolaire et sociale », Tozzi veut **démocratiser « l'accès à la philosophie »** (PhiloCité, 2020, p. 79). Son étude doctorale se fonde ainsi sur l'analyse des réponses d'« une vingtaine de correcteurs de philosophie au baccalauréat {...} à la question : "Quels sont les critères pour juger de la philosophicité d'une dissertation de philosophie à l'examen ?" » (Blond-Rzewuski, 2018, p. 90). Le résultat de la recherche est triple. Les enjeux consistent, tout d'abord, à prendre une distance réflexive pour **identifier des problèmes interpellants sous-jacents à la question reçue (problématiser)**, ensuite, à **cerner et s'appropriier (collectivement) les concepts mobilisés par la question (conceptualiser)** et, enfin, à **lister des réponses contradictoires argumentées par la raison, en les confrontant à la sienne (argumenter)**, de sorte à pouvoir dégager le « "*meilleur argument*" (Habermas), par lequel l'obéissance à la raison apparaît comme une liberté, et non comme une soumission à quelqu'un qui nous aurait (con)vaincu » (Blond-Rzewuski, 2018, p. 95). En 1998, ayant eu vent du programme de *P4C*, Tozzi expérimente l'entraînement de ces compétences avec des enfants. Les résultats obtenus étant positifs, il s'attèle à créer **une « didactisation de ces trois processus de penser » dès la maternelle** (Blond-Rzewuski, 2018, p. 90).

Cette approche par la didactique présuppose que la philosophicité est tout d'abord absente de la discussion et qu'elle s'instaure progressivement. C'est pourquoi, Jean-Charles Pettier va formuler l'expression : « **Discussion à visée philosophique** » (DVP) (Blond-Rzewuski, 2018, p. 89). La personne responsable de l'animation doit rester vigilante à maintenir

cette visée philosophique et à s'outiller de moyens adéquats pour s'orienter dans cette direction. Tout en s'appropriant la signification de la philosophie portée par le programme du baccalauréat français inspirée de la « rationalité cartésienne » (PhiloCité, 2020, p. 84) et des « concepts abstraits » visant l'universel (PhiloCité, 2020, p. 86)), « l'approche par compétences {ou la didactique} de l'apprentissage du philosophe » (Blond-Rzewuski, 2018, p. 89) aboutit à un dispositif qui offre une matrice d'exercices clairs et précis aux élèves, en fonction de leur niveau scolaire. **La perspective adoptée n'est plus celle de l'enseignant, mais celle de l'apprenant** (PhiloCité, 2020, p. 80). Il ne s'agit plus seulement et prioritairement de lire, de mémoriser l'histoire de la philosophie et de produire des commentaires de textes, mais bien de philosopher.

J'ai ainsi élaboré {écrit Michel Tozzi} un modèle didactique de l'apprentissage du philosophe, en définissant le philosophe, en tant qu'apprentissage scolaire, comme « la compétence à articuler, dans l'unité et le mouvement d'une pensée impliquée dans un rapport à la vérité, sur des questions et des notions fondamentales pour éclairer la condition humaine, des capacités à problématiser des questions et des notions, à définir des notions et des distinctions (conceptualiser), à argumenter rationnellement des thèses et des objections ». (M. Tozzi, 2006, p. 4)

Presque simultanément, Alain Delsol (Delsol, 2003) et Sylvain Connac (Connac, 2004), deux instituteurs, rejoignent le mouvement avec les outils et les visées de **la pédagogie institutionnelle** (Célestin Freinet) et de **la pédagogie coopérative** (Fernand Oury et Aida Vasquez) (PhiloCité, 2020, p. 81). Le dispositif se voit enrichi de nouveaux moyens – les « "métiers" » – et d'une nouvelle finalité – le développement d'« un esprit citoyen de responsabilité et d'entraide » (Blond-Rzewuski, 2018, p. 90). Le nom du dispositif devient : « **Discussion à visée démocratique et philosophique** » (DVDP) ; alors que sont introduits des « rôles distincts et tournants, fonctionnels et complémentaires, partageant le pouvoir avec le maître, avec des règles démocratiques pour les tours de parole » (Blond-Rzewuski, 2018, p. 90). Ces rôles peuvent être nommés : **l'animateur, le président, le reformulateur, le synthétiseur, le secrétaire, les journalistes, les observateurs et, enfin, les discutants** (Blond-Rzewuski, 2018, p. 93-94). Ils servent de moyens pour « parvenir à "procéder" philosophiquement tous ensemble » (PhiloCité, 2020, p. 84).

En 2019, François Galichet propose d'ajouter **une quatrième compétence au triptyque « problématiser, conceptualiser, argumenter », celle d'interpréter** (Galichet, 2019), pour compléter les approches plutôt « logicistes » (CRP) et « intellectualistes » (DVP) de la PPE. La longue liste qui suit, que je reprends au groupe de praticiens et praticiennes de PhiloCité, présente les « gestes interprétatifs constitutifs de l'attitude herméneutique » (PhiloCité, 2020,

p. 88) hérités d'une tradition philosophique de plus de deux siècles que reprend à son compte la PPE :

Il ne s'agit pas tant de poser des thèses et de les défendre à coups d'arguments que de « *scruter* le vécu », de *décrire* l'expérience pour en dégager aussi précisément que possible les caractéristiques, de « *déchiffrer* ce qui est présent dans l'expérience, d'*explicitier* ce qui est donné implicitement, de *clarifier* ce qui est perçu sans être encore réfléchi » (Kant), d'« *analyser* des situations individuelles et historiques pour en expliciter la signification radicale » (Hegel), de « remonter à l'origine des croyances pour en expliciter la signification inconsciente et suivre le fil de leur transformation » (Nietzsche), de dégager l'essence de l'objet de l'expérience, non pas individuellement, mais collectivement, par un dialogue qui conjugue et entrelace les réflexions des uns et des autres, suscitant par là des échos et des rebondissements comme dans une œuvre musicale (Husserl), ou encore d'« exhumé de leur refoulement quotidien des intuitions et des expériences » que l'on se donnerait pour tâche de décrire le plus finement possible pour en dégager la signification (Lévinas) (Galichet, 2019, p. 18-20; PhiloCité, 2020, p. 88).

Nous pouvons ajouter à cette liste de gestes interprétatifs, celui d'Arendt qui – lorsqu'elle cherche à comprendre la signification des « éléments bruts d'expérience sans que s'imposent de *dicta* quant à l'exploitation de ces trésors » (Arendt, 1981, p. 31) – vise à identifier **les « expériences {authentiques} du moi pensant »**, c'est-à-dire « la pensée en tant qu'activité » (Arendt, 1981, p. 34) indépendamment, *dans un premier temps*, des implications morales, politiques, *etc.*, de ses résultats axiomatiques. Cette quatrième compétence philosophique, pour reprendre le langage de Tozzi, permet de **concevoir la pensée comme une pratique qui ne se réduit pas à la philosophie institutionnelle** (tout comme la politique ne se réduit pas à ses institutions). En ce sens, il serait possible de reprocher à la forme du philosophe du type de la dissertation, de laquelle part Tozzi, de formuler la question pour les participants au lieu de les laisser la formuler. Cette phase de l'animation tendra d'ailleurs parfois à être remplacée par une cueillette de questions de type lipmanien (*vers infra*). Toutefois, si on se base sur la Arendt « philosophe », il est probable qu'elle cautionne cette didactique de la philosophie pour les premières phases d'apprentissage (avec des étudiants de premier cycle, elle avait ainsi instauré la règle qu'« on pourrait poser des questions, mais seulement par écrit et après des séries de trois ou quatre heures, l'essentiel étant son affaire » (Bouretz, 2006, p. 37), suivant une approche somme toute assez classique de l'enseignement de la discipline). Mais cet apprentissage ne peut être identifié à l'exercice de la pensée à proprement parler. Les philosophes font parfois autre chose que penser. Penser consiste, en ce sens, à demeurer dans l'étonnement (Arendt, 1974, p. 320).

Pour éviter les dérives, comme la collection de points de vue sans rapport entre eux ou la confrontation de préjugés sans distance critique, la personne responsable de l'animation d'une DVDP veille à garantir

la double exigence de la rigueur intellectuelle {via l'entraînement des compétences de problématiser, conceptualiser, argumenter et interpréter} et de l'"*éthique communicationnelle*" (respecter et écouter l'autre, chercher à comprendre sa part de vérité, avoir besoin de ses propositions et objections pour asseoir sa propre pensée). Utile garde-fou contre deux tentations démagogiques de toute démocratie : le simple échange des opinions sans recherche d'un fondement rationnel et partageable (doxologie), et l'art de vaincre autrui par la parole sans souci de la vérité (sophistique). {...} **L'enjeu politique**, c'est de contribuer à l'éducation à une « citoyenneté réflexive », dans un « *espace public scolaire de discussion* », sur fond d'une « *laïcité de confrontation* » (Ricœur), et non d'indifférence à la différence... (Blond-Rzewuski, 2018, p. 95).

### 8.2.2. Récit d'une DVDP

C'est la **quatrième fois** que Aline et moi venons dans la classe de Thierry, de 19 enfants de 3<sup>ème</sup> primaire (8/9 ans), à l'école du Tivoli au centre-ville de Bruxelles. Les enfants sont installés en carré derrière des bancs. Nous initiions à ma demande une nouvelle série de deux ateliers, après une interruption de cinq mois, afin de récolter plus de données. Aline commence la séance en demandant aux enfants s'ils se souviennent de ce que signifie le fait qu'elle lève sa main. Une partie des enfants chahute, mais une autre se souvient bien de la signification et l'imité. C'est pour avoir le calme, disent-ils. Chaque enfant est donc invité à **lever la main en silence**. L'affaire est délicate pour certains qui continuent de prendre la parole, notamment pour s'adresser à l'animatrice. Néanmoins, sans leur répondre, elle garde le silence. Lorsque tous les enfants ont levé la main, marquant ainsi qu'ils sont prêts, elle rappelle que, dans ce contexte, **la parole ne peut être prise que si elle a été reçue** (A-9.1, DVDP.4, TP 14).

Ensuite, l'animatrice sonde les enfants par rapport à ce qu'ils se souviennent des **rôles** mis en place durant cette activité. Un premier enfant se lance : il y a le rôle de dire l'heure (A-9.1, DVDP.4, TP 17). La durée de la séance n'est pas encore fixée précisément, mais l'animatrice demande quand même un **gardien du temps**, pour l'aider si besoin. Timidement, un autre enfant mentionne le rôle de parler et, surtout (en rapport ce rôle) celui d'écrire les paroles (A-9.1, DVDP.4, TP 28-30). Une personne est ainsi désignée **secrétaire**. La relative difficulté de cette phase consiste à nommer des enfants qui sont volontaires pour jouer ces rôles, tout en restant équitable avec les enfants ; autrement dit, les enfants ne doivent pas avoir déjà joué un rôle lors des séances précédentes (ou, du moins, pas le rôle en question (A-9.1, DVDP.4, TP 56)). Les enfants montrent qu'ils ont gardé *une bonne mémoire de l'activité*, même s'ils se rappellent plus des actions et des tâches que de la dénomination des rôles.

Ainsi, le rôle de **présider la séance** pour garantir le respect des règles d'écoute, de parole et de soutien du groupe est rapidement amené par les enfants (A-9.1, DVDP.4, TP 70-91). Il ne s'agit pas de cibler une personne en particulier ou de lancer des interdictions ou des injonctions, mais de simplement toquer trois fois sur le banc et de rappeler la règle qui n'est pas respectée : je rappelle que c'est Untelle / Untel qui a la parole, *etc.* La personne présidente de séance ne peut pas intervenir dans la discussion (A-9.1, DVDP.4, TP 92). Ensuite, après qu'un enfant, enthousiaste, lève la main mais s'avère avoir oublié le mot qu'il voulait dire (donnant ainsi l'occasion à l'animatrice de souligner l'importance de *réfléchir à ce qu'on va dire avant de lever la main*), un enfant annonce le rôle de rappeler ce que les autres ont dit. C'est le rôle de **reformuler** fidèlement les paroles (A-9.1, DVDP.4, TP 101-110). Enfin, un enfant se souvient du rôle – très prisé – de **donner la parole** aux autres (A-9.1, DVDP.4, TP 121). Après

que tous les rôles aient été distribués, se sentant être laissé sur la touche, un enfant demande : et nous, on fait quoi ? (A-9.1, DVDP.4, TP 132) « Probablement le plus important », déclare l'animatrice, « **parler, amener des idées** » (A-9.1, DVDP.4, TP 133).

Alors que les rôles ont été distribués, l'animatrice explique que deux choses sont au programme de la discussion du jour : **un jeu et une histoire**. Le jeu Bamboleo est présenté aux enfants et suscite manifestement un grand enthousiasme (A-9.1, DVDP.4, TP 134). Pendant que l'animatrice installe le matériel, le président de séance déclare que « la séance va commencer » (A-9.1, DVDP.4, TP 135). Une fois le plateau et les pions disposés sur la table, l'animatrice lève sa main, signifiant qu'elle attend le silence (A-9.1, DVDP.4, TP 154). Lorsque le silence est installé, elle signale aux enfants qu'ils sont **responsables de ce qui est en train de se passer** :

si ça ne se passe pas bien – c'est-à-dire que s'il n'y a pas un échange d'idées qui peut avoir lieu et si on ne peut pas faire correctement la séance –, alors on arrête. Parce que le but ce n'est pas de faire n'importe quoi, d'accord ? Donc montrez-moi que vous pouvez vous concentrer, former une équipe. Ou sinon, on devra arrêter la séance, d'accord ? (A-9.1, DVDP.4, TP 156)

Les enfants acquiescent et l'attention se porte sur le jeu. Il est composé d'un **plateau** circulaire, d'environ trente centimètres de diamètre, qui est **posé en équilibre** sur une petite sphère – de la taille environ d'une balle de Ping Pong –, elle-même disposée en haut d'un mât d'environ vingt centimètres de long. Une série de **pions de différentes formes et tailles** doivent être déposés en équilibre sur le plateau sans le faire tomber. L'animatrice annonce les règles et le but du jeu :

l'idée c'est que tout le monde réussisse à poser sa pièce. Donc si on ne se sent pas à l'aise, on peut toujours **demandeur conseil au groupe** pour savoir comment faire, qu'est-ce qu'on pourrait trouver comme solution, où est-ce qu'on devrait la mettre. Mais il ne faut pas crier des solutions si la personne qui est au centre ne demande rien. Il ne faut pas commencer à l'embêter, parce que si vous êtes tous en train d'avoir votre énergie vers celui qui est au centre, peut-être que ça ne va pas réussir et ce ne sera pas de sa faute. Ce sera peut-être parce que tout le monde l'empêche de se concentrer. Donc c'est un jeu où il faut **bien se concentrer**, essayer de voir où est-ce qu'il faut placer les éléments ; peut-être aussi voir qu'il y a des pions de tailles différentes et de regarder un peu quel pion choisir et quel pion mettre, où commencer, *etc.* C'est un jeu d'équilibre, oui. Le but c'est que tout le monde puisse mettre un pion et que ce soit toujours là en équilibre à la fin. (A-9.1, DVDP.4, TP 172)

Alors que le premier pion vient d'être posé par un enfant, l'animatrice demande si c'était facile ou difficile et comment il s'est senti en le posant (A-9.1, DVDP.4, TP 177). L'enfant déclare que c'est difficile. L'animatrice lui demande s'il a **un conseil à donner aux suivants**, mais il ne sait pas trop quoi dire. Le jeu reprend avec une fille et un garçon en alternance (A-9.1, DVDP.4, TP 183). À un moment donné, les enfants sont informés, par l'animatrice, que même ceux qui jouent un rôle spécial pourront déposer un pion. Ils sont ravis. L'excitation, déjà très présente, monte encore d'un cran. Le président de séance – Amir – toque à la table et rappelle les règles du silence ; ceci, alors qu'un enfant – Jennah – est en train de se diriger vers le plateau de jeu. Elle pose un pion et bardaf c'est l'embarquée, **le plateau dégringole** (A-9.1, DVDP.4, TP 196-199). Exclamations générales ! Rires et lamentations se mélangent. L'occasion parfaite pour l'animatrice de **demander ce qu'il s'est passé et pourquoi le plateau est tombé**.

Un peu sonnée, Jennah ne parvient pas vraiment à rassembler ses esprits. Il lui est proposé de **demander de l'aide** à quelqu'un (A-9.1, DVDP.4, TP 200-201). Plusieurs doigts se lèvent. Elle désigne un premier enfant qui lui conseille d'évaluer la taille de la pièce qu'elle a choisi. Peut-être était-elle trop grande ? (A-9.1, DVDP.4, TP 203) Un deuxième enfant lui suggère d'observer la répartition des pions sur le plateau et de poser le sien dans un espace dégagé, comportant moins de pions. Ce qu'elle déclare cependant avoir fait (A-9.1, DVDP.4, TP 208-210). Un autre enfant encore, déclare que la tâche semble vraiment difficile. Jennah est invitée à **recommencer**, en réfléchissant à l'action qu'elle va poser « en fonction de son expérience » (A-9.1, DVDP.4, TP 211). Elle va alors positionner sa tête au niveau du plateau qui vient d'être réinstallé, afin de pouvoir percevoir son angle par rapport au sol. **Nous recommençons à zéro, pantois mais plein d'entrain**.

Les enfants se succèdent les uns aux autres pour placer les pions sur le plateau. Un enfant – Ayoub – est particulièrement insistant pour pouvoir y aller au moment où l'animatrice désigne un enfant. Elle lui donne alors un conseil, sous forme d'une question : « Est-ce que tu as compris que je ne donnais jamais la place à quelqu'un qui la demande en faisant beaucoup de bruit ? » (A-9.1, DVDP.4, TP 234). Pendant ce temps, toute l'attention des enfants est centrée sur le plateau et la personne qui place une pièce. Les onomatopées et les commentaires vont bon train. Il faut demander plusieurs fois aux enfants de redescendre le niveau d'agitation (par exemple : A-9.1, DVDP.4, TP 235-236). L'animatrice ajoute ensuite une information : « Vous avez le droit d'empiler les pièces ». Karim comprend mal : « On peut changer les pièces ?! » Après avoir compris qu'il était possible non pas de changer mais d'empiler les pièces, encouragé par les autres enfants, il essaye un empilement, qui réussit (A-9.1, DVDP.4, TP 242-250).

Vient le tour de Ayoub qui est remonté comme un coucou et, de surcroît, il est acclamé par le groupe d'enfants. Il prend une grosse pièce, la met en contact du plateau sans la lâcher, veut la reprendre, cogne une autre pièce et, badaboum, **le plateau tombe**. « Non !!! », « Ayoub !!! », « mais Ayoub !!! ». Il met son visage dans ses mains, il est déconfit. Une poignée d'enfants vole à sa rescousse pour ramasser les pièces, contre l'avis de l'animatrice. Après s'être enquis de savoir qui n'avait pas encore placé un pion sur le plateau – juste Valentina, la secrétaire de séance – l'animatrice interroge le groupe et, en particulier, Ayoub : « **Je voudrais qu'on réfléchisse pourquoi ça n'a pas été** » (A-9.1, DVDP.4, TP 275-295). L'enfant est manifestement énervé et déçu : « parce que c'était plein de... ! », dit-il en faisant un geste quelque peu exaspéré. Invité à étayer par l'animatrice, il ajoute : « parce que il est grand c'est ça » (sous-entendu le pion). « Pourquoi tu as pris le gros ? », demande-t-elle. « Parce que c'est lui qui me l'a dit ! », dit Ayoub en désignant Marcus. « Beh alors ? qui a posé la pièce, lui ou toi ? ». « Moi », dit-il, « parce que... ». « Est-ce que tu es la marionnette de ton voisin ou est-ce que c'est toi qui décides de tes actes ? », demande gentiment l'animatrice. Après un court instant, Ayoub répond : « je décide de moi » (A-9.1, DVDP.4, TP 292). L'atmosphère se détend, Valentina se lève et va poser la dernière pièce – une pyramide – sur le cube d'Ayoub. « Une petite maison », dit l'animatrice. « Une cabane ! », dit un enfant (A-9.1, DVDP.4, TP 297). L'animatrice prend la parole :

Alors on n'a pas fait finalement un équilibre avec tous les pions de tout le monde en même temps. Et moi je voudrais juste vous demander **est-ce que c'est facile de prendre sa place dans un groupe** {...}. Qu'est-ce que vous en pensez ? Est-ce que c'est facile de prendre une place ? (A-9.1, DVDP.4, TP 300-302)

**La question de l'atelier est lancée.** Plusieurs enfants lèvent la main. Certains enfants répondent : « oui ! », d'autres : « non ! ». Le premier enfant qui reçoit la parole répond à une autre question que celle qui est posée (probablement celle de savoir s'il est facile de placer un pion sur le plateau). **L'animatrice demande de l'aide au reformulateur** pour rappeler la question qui est posée au groupe, mais il l'a oubliée. Il va falloir se concentrer et essayer de mettre les idées des autres dans sa tête, lui dit-elle (A-9.1, DVDP.4, TP 310-312). Le premier enfant à prendre la parole pour répondre – Farid – trouve que ce n'est pas facile de prendre une place, mais il ne parvient pas à dire pourquoi. Le président de séance – Amir – reçoit alors la parole par erreur, avant que **l'animatrice ne recadre le protocole** (A-9.1, DVDP.4, TP 320). Karim considère, pour sa part, que c'est difficile de prendre une place parce qu'il arrive de se faire couper la parole et de ne pas savoir s'entendre. Il n'est pas évident de savoir ce qui l'aiderait à prendre sa place dans ce genre de situation. **L'animatrice demande de l'aide au**



**groupe**, tout en relativisant : ce n'est pas grave de ne pas savoir puisque nous sommes là pour penser ensemble (A-9.1, DVDP.4, TP 324-329). Lamy ne voit pas vraiment où se situe le problème de trouver chacun sa place dans le groupe (A-9.1, DVDP.4, TP 342-343). Samara, quant à elle, identifie un obstacle au moment de trouver sa place lorsqu'on doit faire des choses difficiles (par exemples, écouter et se concentrer). Dans ce cas, l'entraide permet à tout le monde d'avoir une place (A-9.1, DVDP.4, TP 350-352). Il s'agit ici de **comprendre ce que signifie « avoir une place »**. Chafik explique alors que c'est se recentrer, c'est-à-dire mettre tout ce qu'on a en nous dans une chose (A-9.1, DVDP.4, TP 357-361). En ce sens, poursuit Karim, avoir sa place, c'est lié au temps et à l'espace, dit-il en substance ; en expliquant que, en ce moment, sa place c'est être assis sur une chaise en classe (A-9.1, DVDP.4, TP 379). Mais pour que cette place soit la nôtre – pour qu'on puisse se sentir recentré, pourrait-on dire, en filant l'idée de Chafik –, il faut s'y sentir bien, explique Karim (A-9.1, DVDP.4, TP 385).

**« Qu'est-ce qui fait que vous vous sentez bien à votre place ? », poursuit dès lors l'animatrice.** Chafik embraye : on sait qu'on est bien à sa place, quand on peut « se concentrer » et « découvrir » (A-9.1, DVDP.4, TP 394). Proposant une analogie avec le plateau en équilibre, Khadija suggère qu'il y a aussi un enjeu au niveau du groupe : il faut prendre une place sans « faire tomber le jeu » (A-9.1, DVDP.4, TP 401). **L'animatrice cherche alors à préciser la marge de liberté dans cette affaire.** En présupposant que faire « tomber le jeu », c'est prendre toute la place dans le groupe, elle demande à Khadija si on peut choisir quelle place on prend. **Avec l'étayage de l'animatrice,** Khadija répond d'abord « non », on ne peut pas choisir de prendre toute la place, si on veut éviter de « tout mettre par terre ». Mais on peut choisir d'autres places, donc il reste une possibilité de choix, même s'ils sont limités. Cela dit, Khadija ne parvient pas à dire qu'elle genre de place elle choisit – elle – de prendre (A-9.1, DVDP.4, TP 401-412). **La majorité des enfants semble un peu larguée à ce stade.** Seul Chafik continue dans sa lancée en conceptualisant, faisant au passage un effort pour parler plus fort, car on ne l'entend pas : une bonne place, c'est « quand on a confiance » et qu'ainsi on peut « s'appliquer dans ce qu'on fait sans abandonner » (A-9.1, DVDP.4, TP 416-424).

**L'animatrice se tourne alors vers le groupe : « qui comprend l'idée de Chafik et pourrait la reformuler ? »** Karim tente une reformulation, mais il déforme en réalité le propos de Chafik en proposant une nouvelle idée. **L'animatrice demande au groupe si c'est bien ce que Chafik a dit.** Khadija répond non : c'est presque la même chose, mais Chafik parle de « se faire confiance (sous-entendu, pour continuer de se concentrer) » et Karim parle de « faire confiance à l'autre (sous-entendu, pour lui dire des choses) » (A-9.1, DVDP.4, TP 429-442). **Finalement, l'animatrice propose d'articuler les deux pour dire ce que signifie avoir sa**

**place** (A-9.1, DVDP.4, TP 445). Les enfants semblent d'accord, même s'il leur est difficile de se prononcer pour dire s'ils se font confiance à eux-mêmes et s'ils font confiance aux autres dans la classe ; alors que l'animatrice cherche, pour ce faire, à **débusquer des situations où « la place n'est pas totalement bien définie »** (A-9.1, DVDP.4, TP 447). C'est probablement relatif au degré d'entraide et au degré de respect de la parole, déjà cités par les enfants. Pour sa part, focalisée sur le risque de « tout faire tomber par terre », Khadija se fait confiance, mais elle est plutôt méfiante vis-à-vis des autres (A-9.1, DVDP.4, TP 451-475).

La discussion se poursuit, alors qu'il est proposé aux enfants de se demander : « **Quand peut-on faire confiance aux autres ?** » (A-9.1, DVDP.4, TP 458) Chafik, à nouveau se lance, aidé par l'animatrice : lorsque je crois en l'autre, je lui fais confiance (A-9.1, DVDP.4, TP 460-465). « Qui, par exemple ? », s'interroge l'animatrice. « Les parents, la famille, ... », répondent des enfants (A-9.1, DVDP.4, TP 467-473) et « Jennah », ajoute Khadija (A-9.1, DVDP.4, TP 476). Blandine émet l'idée d'une réciprocité : « je sens que je peux leur faire confiance parce qu'ils me font confiance » (A-9.1, DVDP.4, TP 483). Blandine ne parvenant pas à expliquer comment cette sensation lui arrive, c'est Karim qui émet l'idée que la confiance s'acquiert avec le temps. Il faut observer et apprendre à connaître la personne avant de se sentir « être en connexion » et de « lui dire des choses » (A-9.1, DVDP.4, TP 488). L'animatrice clôture cette phase de l'atelier par une **synthèse de la problématique** :

En classe, on est en confiance pour choisir sa place, même si ce n'est pas toujours un choix totalement libre. On est obligé de faire en fonction de qui est déjà là, de qui est déjà présent, de quels sont peut-être les bancs déjà occupés. Mais est-ce qu'on est à l'aise pour choisir une place, comme dans le jeu ? (A-9.1, DVDP.4, TP 491)

Certains enfants répondent à la volée « oui ! », d'autres « non ! » (A-9.1, DVDP.4, TP 492-493). L'occasion pour l'animatrice de faire la **transition vers l'histoire**, pour continuer de réfléchir. L'histoire est écrite et illustrée dans un album intitulé « Moi devant » (Brun-Cosme & Tallec, 2015). Le groupe interprète spontanément l'image de la couverture : « c'est un cochon ? », « c'est un gros chien ? », « c'est un ours ! », dit un troisième enfant (A-9.1, DVDP.4, TP 500-502). **L'animatrice lit l'histoire à voix haute en se déplaçant le long des bancs pour montrer les images**. Lorsque c'est terminé, elle demande aux enfants de **réexpliquer l'histoire** des trois personnages (A-9.1, DVDP.4, TP 511). Les enfants restituent leur compréhension de l'histoire.

Les questions posées – en partie par les enfants, en partie par l'animatrice – concernent le fait de **savoir s'il y a des places où l'on se sent plus petit-e qu'à d'autres, si parfois on veut changer de place, si parfois on hésite de changer de place (pour les autres, par**

**exemple), si on se sent en confiance à sa place, si la différence de place est seulement physique, si tout le monde occupe la même place, si tout le monde veut occuper la même place** (A-9.1, DVDP.4, TP 588-606) **et pourquoi**. Changer de place peut aider à « voir mieux » (A-9.1, DVDP.4, TP 611), à « s’habituer à une autre choses » (A-9.1, DVDP.4, TP 614), à avoir plus de pouvoir (comme dire « stop » ou « avancer », *etc.*), expliquent les enfants (A-9.1, DVDP.4, TP 634). Dans l’histoire, tout le monde n’a pas envie d’être à la même place, certains ont envie d’être derrière. Ce n’est pas comme quand on fait le rang dans les couloirs de l’école, dit Khadija. Là, tout le monde a envie d’être devant (A-9.1, DVDP.4, TP 654). C’est parce qu’on peut contrôler le rang, dit Lamy (A-9.1, DVDP.4, TP 671). C’est donc une affaire de pouvoir, constate l’animatrice, avant d’interroger les enfants : « **Dans l’histoire, est-ce que les trois personnages ont un pouvoir ?** » ; « **réfléchissez** », dit-elle (A-9.1, DVDP.4, TP 674). Le grand personnage – Léon – prévient des dangers, Max raconte bien les histoires (oui, c’est un pouvoir, dit Chafik car c’est « une qualité » (A-9.1, DVDP.4, TP 689)) et Rémi, il sait bien chanter (A-9.1, DVDP.4, TP 695). Selon **les enfants**, qui **semblent à présent être à court d’idées** (A-9.1, DVDP.4, TP 714), les trois personnages se sentent bien à leur place et n’ont pas dû chercher longtemps pour la trouver (A-9.1, DVDP.4, TP 698-699, 707-709).

Pour terminer la discussion, **l’animatrice demande aux enfants d’imaginer**. S’ils étaient un personnage de l’histoire, lequel seraient-ils ? Il s’agit de réfléchir, par rapport à la place qu’on occupe, par rapport à nos types de qualités, par rapport à nos envies, *etc.*, précise l’animatrice (A-9.1, DVDP.4, TP 728-730). « Rémi, parce qu’il est gentil » (A-9.1, DVDP.4, TP 731-733), « Rémi, parce qu’il sait chanter » (A-9.1, DVDP.4, TP 743-749), Max, parce qu’on lui « laisse une place devant » ; il peut « attendre de recevoir une place » (A-9.1, DVDP.4, TP 751-759), « Max, parce qu’il raconte bien les histoires » (A-9.1, DVDP.4, TP 763), « Léon, parce qu’il est grand, il peut voir le monde et il peut protéger les filles du danger, quand quelque chose ne va pas » (A-9.1, DVDP.4, TP 766). Au sujet de quoi, **l’animatrice demande** : « **c’est une place que tu occupes dans la classe ?** » ; « parfois oui, parfois non », répond l’enfant (A-9.1, DVDP.4, TP 772). Deux filles voudraient aussi être Léon pour protéger les autres (A-9.1, DVDP.4, TP 796, 802). Un troisième enfant voudrait être Léon Le grand, mais pour écraser les voitures qui polluent (A-9.1, DVDP.4, TP 804-806). Un enfant en profite pour demander ce que ça veut dire polluer. Pablo – un enfant primo-arrivant (du Brésil) – dit que lui, il ne serait aucun des trois. L’animatrice l’invite alors à **imaginer un autre personnage que ceux de l’histoire** : « plus petit, plus grand, différent, sur le côté, dans la file, ... ? » ; « dans la file, derrière, petit », répond-il. « Avec quelles qualités ? », demande l’animatrice ; « je ne sais pas », répond Pablo

(A-9.1, DVDP.4, TP 814-831). Un dernier enfant prend alors la parole : moi je serais « Rémi, parce que je me sentirais protégé » (A-9.1, DVDP.4, TP 833).

L'animatrice remercie les enfants, les félicite puis leur demande : « **Avez-vous quelque chose à dire par rapport à ce qu'on a vécu ; est-ce que vous avez aimé quelque chose ? est-ce que vous n'avez pas aimé quelque chose ?** » (A-9.1, DVDP.4, TP 834) Les enfants ont aimé le jeu, le livre était « plutôt sympa » (A-9.1, DVDP.4, TP 852). Un enfant s'enquiert de savoir si Aline reviendra (A-9.1, DVDP.4, TP 842). Encore un autre dit qu'elle n'a pas aimé le personnage de Léon Le grand, parce qu'il est moche. L'animatrice s'interroge : « Que dois-je faire avec cette réflexion Rawiya ? Il est moche au point que tu ne puisses pas l'aimer ? » ; « oui », même s'il est « rigolo avec son gros nez », dit-elle (A-9.1, DVDP.4, TP 854-869). Son cas n'est pas clair. D'autres enfants veulent aussi participer au débriefing, dont Lamya qui est **triste de ne pas avoir eu de rôle**. L'occasion pour l'animatrice de faire un lien avec la discussion : « **Est-ce que c'est une place différente quand on a un rôle ?** ». L'enfant a l'air de dire « non », mais conclut finalement par « je ne sais pas moi ! » (sous-entendu, je n'ai pas eu de rôle !) (A-9.1, DVDP.4, TP 871-875). Sur ce, l'animatrice demande aux enfants, un peu comme une **question à emporter** : « **Est-ce que vous avez eu le choix d'avoir la place que vous vouliez ? Comment faire pour trouver une place qui nous convienne, dans laquelle on se sent en confiance ?** » (A-9.1, DVDP.4, TP 879, 884).

Finalement, le groupe écoute **le rapport précis et détaillé de l'activité**, écrit par Valentina. Comme un miroir de ce qui a été dit, « miroir déformant peut-être, mais » un « magnifique travail » accompagné d'un dessin, souligne l'animatrice. Après la lecture de ses notes par Valentina, aidée de l'animatrice, nous terminons l'activité – qui a duré un peu plus d'une heure – sur de joyeux applaudissements (A-9.1, DVDP.4, TP 898-920).

### **8.2.3. Analyse de phénomènes saillants d'une DVDP**

L'analyse qui suit se centre sur l'atelier de philosophie qui a servi d'exemple pour le récit qui vient d'être fait (A-9.1, DVDP.4). Pour information, ce n'est pas le premier atelier de la série qui été retenu pour l'analyse détaillée à la suite d'un malentendu. La responsabilité m'en incombe. En effet, l'animatrice avait compris qu'il s'agissait d'une classe de 4<sup>ème</sup> primaire (9/10 ans) et non de 3<sup>ème</sup> primaire (8/9 ans) comme c'était le cas. De ce fait, le support d'animation qu'elle avait choisi n'était pas tout à fait adapté à l'âge des enfants. Il n'empêche que l'animation est réussie et comporte de nombreux éléments intéressants à relever. Néanmoins, il a été décidé de sélectionner une séance plus représentative d'un atelier, ajusté à l'âge des enfants. Les deuxième et troisième ateliers n'ont pas été retenus, parce qu'ils s'inscrivent dans

une continuité avec le premier atelier et, pour cette raison, sont difficiles à isoler. Alors que le quatrième atelier a lieu plusieurs mois après, il réinitie le mouvement, en reprenant plus explicitement les éléments importants de la mise en place du cadre de l'activité. C'est pourquoi il sert ici de pierre angulaire à l'analyse.

Contrairement au terrain précédent, il est apparu durant l'analyse qu'un seul atelier, suivant la méthode de la DVDP, comportait un nombre suffisant d'informations pour atteindre **une saturation des données** permettant la mise à l'épreuve du modèle des oasis. De même que pour la méthode précédente, les trois sections qui suivent sont présentées par ordre de prépondérance qualitative des phénomènes saillants interprétés au travers des trois catégories du modèle testé. La question qui guide l'analyse – pour mémoire – est la suivante : **que donne à voir le canevas d'analyse [amour du monde, amitié politique, vie de l'esprit] par rapport aux phénomènes jugés saillants ?**

#### a. Vie de l'esprit

D'un point de vue qualitatif, il apparaît durant l'analyse de l'atelier (A-9.1, DVDP.4) que **la vie de l'esprit est la dimension du modèle visée prioritairement par l'animatrice**. L'identification et l'interprétation des phénomènes saillants de l'atelier, au prisme du modèle des oasis arendtiennes, montre en effet une prépondérance d'éléments ayant une validité exemplaire par rapport à la vie de l'esprit.

Cette interprétation se base, tout d'abord, sur la première impulsion de l'animatrice, lorsqu'elle met en place un cadre centré sur le silence et le calme. La technique de **lever sa main pour demander le silence** en fait partie. Il s'agit d'une manière de propager le silence sans le demander. En voyant faire l'animatrice, ou bien un enfant (car « ça a la même valeur », dit l'animatrice), le message est : « on ne s'énerve pas, on ne crie pas et on parle à tout le monde, en même temps » (A-9.1, DVDP.4, TP 8). Cette règle pour demander le silence pourrait être codée prioritairement dans la thématique de l'amour du monde (c'est-à-dire, de l'attention accordée à ce qu'il se passe entre les personnes). Cependant, suivant mon observation, elle renvoie plutôt à la mise en place des conditions de vie de l'esprit, parce qu'elle invite les enfants avant tout à **prendre du recul**. De même, lorsque l'animatrice recadre un enfant qui prend la parole sans l'avoir reçue : « si tu veux un rôle, prendre la parole, *etc. montre-moi que tu veux cette chose sans prendre toute la place sonore* (sous-entendu *montre-moi que tu es conscient de ce que tu induis et du fait qu'il y a d'autres personnes autour de toi, qui sont peut-être plus timides que toi*) » (A-9.1, DVDP.4, TP 23).

La mise en place des rôles, elle aussi, peut être interprétée comme étant, avant tout, **au service de la vie de l'esprit**, plutôt que de l'amour du monde et de l'amitié politique. Ceci se perçoit dans les remarques de l'animatrice. Les rôles servent à « aider le groupe à *se concentrer* » (A-9.1, DVDP.4, TP 91). Ou encore, alors qu'un enfant demande la parole, la reçoit et finalement ne trouve rien à dire (A-9.1, DVDP.4, TP 99), l'animatrice **cible l'attention des enfants sur la réflexion** : « quand vous levez la main, vous avez déjà l'idée que vous allez me donner, d'accord ? » (A-9.1, DVDP.4, TP 100), plutôt que de cibler l'attention des enfants sur les effets politiques de cette situation pour le groupe, par exemple (en déclarant quelque chose du genre : avant de lever la main, pensez à ce que votre prise de parole va apporter au groupe).

Après avoir installé le matériel de jeu, l'annonce de l'animatrice semble continuer à cibler la vie de l'esprit : « Si ça ne se passe pas bien, c'est-à-dire que s'il n'y a pas un échange d'idées qui peut avoir lieu et si on ne peut pas faire correctement la séance, alors on arrête parce que le but ce n'est pas de faire n'importe quoi, d'accord ? » (A-9.1, DVDP.4, TP 156). Cela dit, cette séquence illustre bien le **chevauchement des différentes catégories du modèle** qui transparait déjà dans les séquences précédentes : tout d'abord l'animatrice parle d'« un échange d'idées » (vie de l'esprit), mais elle se base sur le cadre et la dynamique de groupe – « faire correctement la séance » (amour du monde) – et sur la responsabilité de chaque enfant – « ne pas faire n'importe quoi » (amitié politique) –. Toutefois, l'amour du monde et l'amitié politique semblent être considérés ici comme des moyens d'actualiser la vie de l'esprit.

Au terme de l'analyse, un autre phénomène offre une saillance par rapport à l'actualisation des facultés mentales durant la DVDP : **l'activité qui se déroule autour du jeu**. En effet, le jeu qui initie l'atelier constitue un **vecteur de mobilisation et de concentration des enfants**. Obnubilés par ce qu'il se passe sur le plateau, les enfants sont particulièrement attentifs (A-9.1, DVDP.4, TP 173, 191). Ils semblent se projeter dans l'action de poser eux-mêmes un pion sur le plateau. De la sorte, lorsque l'animatrice demande au premier enfant qui a posé un pion, si c'était facile ou difficile et comment il s'est senti, l'attention des autres enfants est fixée sur lui en l'attente d'une réponse. Il fait d'ailleurs durer le suspense – bien que ce soit involontaire –, puisqu'il déclare que c'était difficile mais sans parvenir à prodiguer un conseil aux suivants (A-9.1, DVDP.4, TP 177-183). Comme il y a une relative **excitation ambiante**, la difficulté pour poser un pion en équilibre paraît redoubler. Lorsque le président de séance toque sur son banc pour rappeler la règle du silence – par hasard juste au moment où un enfant pose

un pion – **le plateau tombe** et tous les pions déjà posés dégringolent avec lui (A-9.1, DVDP.4, TP 198). Cela dit, cette chute constitue une excellente amorce pour **ouvrir la discussion**.

**L'exercice de concentration requis par le jeu donne alors consistance aux réflexions.** Il ne s'agit pas de réflexions philosophiques, mais plutôt de réflexions provenant d'une pensée en acte au sens arendtien, ancrée dans l'expérience des enfants. Lorsque l'animatrice invite l'enfant, perplexe, qui a posé le pion avant la chute du plateau, de demander le point de vue des autres sur la ou les raisons ayant provoqué le déséquilibre du plateau, il est **interpellant de remarquer le décalage entre les différents points de vue et l'ajustement mental qui s'opère par le dialogue.** Par exemple, lorsqu'un enfant lui dit qu'elle aurait peut-être dû placer le pion plus à droite et qu'elle répond que c'était son intention (A-9.1, DVDP.4, TP 207-211). La réflexion atteint ainsi un bon niveau de précision et de problématisation. Enfin, le fait de replacer un pion après la première expérience et la réflexion qui s'ensuit, mobilise les facultés de l'enfant qui **explore une nouvelle manière de faire** (A-9.1, DVDP.4, TP 212). Ce que l'animatrice va d'ailleurs encourager par la suite (A-9.1, DVDP.4, TP 228, 242-250). Comme déjà évoqué, les enfants qui observent mobilisent aussi leurs facultés. C'est ainsi, également, qu'un enfant, réfléchissant tout haut, s'étonne de constater qu'il est possible de placer un pion sur le bord du plateau sans le faire tomber – et non seulement en son centre – (A-9.1, DVDP.4, TP 235).

Alors que **le plateau tombe une seconde fois**, les réflexions des enfants sont orientées par l'animatrice à nouveau vers ce qui fait que « ça ne va pas » ou que « ça ne se passe pas bien » (A-9.1, DVDP.4, TP 275-295). Cette séquence est particulièrement intéressante parce que, tout comme la précédente d'ailleurs, elle s'ancre dans la visée de **l'actualisation des facultés mentales (raisonner, comprendre, etc.), tout en étant liée aux autres dimensions humaines en jeu.** *En premier lieu*, l'enjeu semble en effet tourner uniquement autour de problèmes relatifs à **l'amitié politique.** L'enfant qui a fait tomber le plateau est très ému et se sent responsable de l'échec vis-à-vis des autres enfants (A-9.1, DVDP.4, TP 261). Cela dit, après des exclamations et des airs dramatiques provenant du groupe, la situation s'apaise rapidement. « Ce n'est pas grave », déclare un enfant (A-9.1, DVDP.4, TP 263). **L'émotion** ressentie par l'enfant qui a fait tomber le plateau lui permet ainsi, *en deuxième lieu*, de se mobiliser à 100% dans la recherche de compréhensions. Alors qu'il commence par rejeter la responsabilité sur son voisin qui lui aurait conseillé de prendre un gros pion, l'occasion se présente de réfléchir : « Qui a posé la pièce, lui ou toi ? », demande l'animatrice. « Moi », répond l'enfant « parce que... ». Mais comme il ne semble pas mesurer l'enjeu de la question, s'appêtant à resquiller, l'animatrice l'interrompt et lui demande, banco : « Est-ce que tu es la

marionnette de ton voisin ou est-ce que c'est toi qui décides de tes actes ? » (A-9.1, DVDP.4, TP 289). L'enfant s'immobilise directement. Il garde le silence un instant, l'animatrice reformule la question. Il répond alors, sobrement : « je décide de moi » (A-9.1, DVDP.4, TP 292). Rappelant que l'enjeu n'est pas grave, que tout le monde est vivant, l'animatrice recentre de la sorte l'activité sur **la recherche de savoirs, de descriptions, de compréhensions, etc.** (A-9.1, DVDP.4, TP 293). L'enfant peut effectivement prendre du recul pour évaluer la situation, se recentrer et aller à nouveau poser un pion, cette fois-ci avec succès.

Il apparaît distinctement que **le cadre de l'atelier joue un rôle fondamental**. C'est à partir de la structure des échanges sous forme de questions posées par l'animatrice – c'est-à-dire l'instauration d'un cadre explicite et sécurisant, au début, et tout au long de l'atelier, impliquant tout le monde à égalité – que les relations interpersonnelles peuvent être poussées relativement loin et mises au service d'une **stimulation de la vie de l'esprit**.

Cet atelier fait également apparaître une mise en abîme entre le fond et la forme. La question posée aux enfants à la suite du jeu – « **Est-ce que c'est facile de prendre une place ?** » (A-9.1, DVDP.4, TP 300-302) – permet de s'exercer autant à réfléchir, qu'à prendre en considération les autres personnes, ainsi que la situation d'atelier dans son ensemble. Ces exercices combinés sont exigeants. Apparaît de la sorte l'importance de la tâche de reformuler les propos qui ont été énoncés (A-9.1, DVDP.4, TP 310-312). L'analogie entre le jeu et la vie demande effectivement du temps pour se déployer dans les esprits. **Les enfants ont besoin de bien percevoir et mesurer la problématique de la question** amenée par l'animatrice (selon la modalité de mise en place du dispositif de la DVDP qui a été choisie ici ; c'est-à-dire où la personne qui anime formule la question de recherche pour les enfants et non pas eux-mêmes). Petit à petit – suivant une alternance de questions de l'animatrice pour relancer la discussion et de réponses des enfants, ainsi que d'étayages des réponses par l'animatrice (parfois avec l'aide de l'enseignant) presque toujours sous forme de questions – **les enfants construisent et déconstruisent un raisonnement commun**. Le groupe apparaît alors comme une ressource indispensable à la réflexion personnelle (A-9.1, DVDP.4, TP 329). En ce sens, le fait de ne pas savoir est valorisé, non pas pour sous-entendre que l'animatrice sait et qu'il reste encore beaucoup de choses à apprendre en tant qu'enfant, mais pour **le plaisir d'échanger nos points de vue sur le monde**. Il n'y a nulle part où aller, aucune destination à atteindre, simplement la joie de penser ensemble, sans savoir où nous allons momentanément faire halte dans nos esprits. **Ce qui est demandé est donc simple, bien que ce soit exigeant**. C'est pourquoi, une partie des enfants rencontre des difficultés à comprendre ce qui leur est demandé et à former des liens



mentaux entre les différentes phases et questions de l'atelier. Or, ces difficultés peuvent également être interprétées au prisme du canevas d'analyse.

Le cas d'un enfant constitue un exemple représentatif de ces difficultés. Il s'agit du cas de Lamya. Pour répondre à la question de la facilité de trouver une place, partant de l'expérience du jeu, elle aborde tout d'abord le problème du poids des pions (A-9.1, DVDP.4, TP 331). L'animatrice propose alors un parallèle entre trouver un équilibre en prenant beaucoup de poids sur le plateau, d'une part, et trouver un équilibre en prenant beaucoup de place dans le groupe-classe, d'autre part (A-9.1, DVDP.4, TP 334-336). Pourtant, **Lamya ne voit pas où se situe le problème** de prendre une place dans le groupe. Cela lui semble évident, par la force des choses, que chacun ait une place dans le groupe et que parfois elle soit bonne, parfois mauvaise, que parfois elle soit pesante pour le groupe, parfois légère (A-9.1, DVDP.4, TP 338-341). Elle semble s'en accommoder (A-9.1, DVDP.4, TP 342-343) et, en même temps, elle manifeste clairement l'envie de prendre une certaine place pour elle-même (A-9.1, DVDP.4, TP 671-673), de donner une place aux autres (A-9.1, DVDP.4, TP 796-798), de recevoir une place de la part des autres (A-9.1, DVDP.4, TP 751-761), ou encore de pouvoir avoir une place spéciale – en l'occurrence un rôle de la DVDP (A-9.1, DVDP.4, TP 871-875) –. **Non sans se contredire, elle se dit satisfaite de la place qu'elle occupe (l'avoir choisie) et, en parallèle, frustrée de ne pas avoir obtenu un rôle** (celui de secrétaire) (A-9.1, DVDP.4, TP 879-883). Il existe plusieurs manières de comprendre cette situation, suivant les cadres interprétatifs. Une des manières pourrait être trouvée dans l'articulation paradoxale de la vie de l'esprit (juger, penser, vouloir, le tout « au singulier »), de l'amour du monde (se socialiser, prendre soin du groupe, suivre les règles, *etc.*) et de l'amitié politique (exister aux yeux des autres, écouter les autres, être juste, *etc.*) qu'offre le présent canevas d'analyse. Il n'est pas possible d'interpréter ce qu'il se passe pour elle de manière intrapsychique, mais en ce qui concerne ses paroles et ses actes, on observe une enfant volontaire et déterminée à prendre une place qui lui convient (secrétaire, chef de rang, *etc.*) et, en même temps, attentive à ne pas se mettre trop en avant (attendre de recevoir une place, être vigilante pour prévenir les autres des dangers, *etc.*). Par conséquent, lorsqu'il lui est demandé de se positionner dans la discussion, il est difficile pour elle de ne pas se contredire. Comme si son individualité ne pouvait pas se présenter aux autres de manière cohérente et générerait, de la sorte, un léger obstacle pour actualiser sa faculté mentale à identifier le problème sous-jacent à la question lui étant posée. C'est alors que **l'animatrice mobilise les ressources rendues disponibles par l'instauration du cadre (l'amour du monde) ; en l'occurrence,**

**poser des questions philosophiques <sup>1</sup> puis confronter les enfants à leurs réponses** (A-9.1, DVDP.4, TP 879-883).

Le cas d'un autre enfant retient également l'attention. Cette fois-ci, pour souligner **une facilité au niveau des facultés de la vie de l'esprit, mais qui cache une difficulté à un autre niveau**. Il s'agit de Chafik, qui a un caractère plutôt pondéré, observateur et discret. Il ne prend pas beaucoup de place dans le groupe. Il parle plutôt bas et s'adresse en général seulement à l'animatrice (A-9.1, DVDP.4, TP 45-46). Par ailleurs, il rappelle au groupe le rôle de reformulateur (A-9.1, DVDP.4, TP 102) ; s'enquiert du rôle des enfants n'ayant pas un rôle spécial – comme lui – (A-9.1, DVDP.4, TP 130-133) ; calme la rivalité entre Pablo et Amir (A-9.1, DVDP.4, TP 148-151) ; prend la mesure de la difficulté du jeu (A-9.1, DVDP.4, TP 172) ; tente d'aider Jennah – qui semble lui faire confiance – à comprendre pourquoi le plateau est tombé (A-9.1, DVDP.4, TP 205-209). À certains moments, il s'impatiente (A-9.1, DVDP.4, TP 223, 250). Lorsqu'il reçoit la parole, il amène **de nouveaux mots ou de nouvelles expressions pour alimenter la réflexion** : « se recentrer », « se concentrer », « découvrir », « avoir confiance », « s'appliquer », « ne pas abandonner », « continuer », « s'habituer à autre chose », « avoir une qualité », « se reconnaître réciproquement » (A-9.1, DVDP.4, TP 358-373, 416-424, 461-467, 614, 689, 884-891). À la fin, lorsque l'animatrice lui demande d'imaginer quel personnage de l'histoire il pourrait/voudrait être et qu'il choisit Rémi, il ne parvient cependant pas à expliquer pourquoi (A-9.1, DVDP.4, TP 785-792). Est ainsi dressé un portrait d'enfant plutôt à l'aise avec l'actualisation des facultés mentales dans ce type d'atelier, bien qu'il s'adresse plus à l'animatrice qu'aux autres enfants et qu'il rencontre une difficulté à décrire sa place en tant qu'individu. Le fait qu'il ne s'adresse généralement qu'à l'animatrice et que ses interventions soient plutôt matures intellectuellement permet néanmoins à l'animatrice de demander au groupe quelques belles reformulations (le reformulateur attiré – Ayoub – n'y parvenant manifestement pas). Cette interprétation ouvre une piste en posant la question de la complémentarité de la diversité des profils d'enfants : les trois catégories du modèle peuvent-elles servir d'outil pour s'aider à cibler les forces et les fragilités des enfants, en tant que personne responsable de l'animation, en vue d'atteindre les objectifs fixés par la DVDP ? Quels sont les risques de déviances possibles de ce type de visée ? Par ailleurs, si le modèle est en effet appliqué en ce sens, jusqu'où peut-on déontologiquement inciter les enfants à se confronter à leurs limites en vue de leur permettre de les dépasser ?

---

<sup>1</sup> Une question philosophique s'entend ici au sens d'une question qui n'aboutit pas à une seule réponse. Par exemple : est-on libre de choisir la place qu'on veut ? (A-9.1, DVDP.4, TP 879).

## b. Amour du monde

Le premier phénomène qui donne corps à cette catégorie, ce sont les rôles de la DVDP. En effet, comme le signale d'ailleurs la théorie de la méthode à ce sujet, ces rôles instituent le cadre de l'atelier. Ils apportent leur soutien à son bon déroulement. La personne responsable de l'animation peut ainsi demander de l'aide aux enfants. Au premier atelier (A-9.1, DVDP.1), l'animatrice annonce d'emblée aux enfants qu'elle a besoin de leur aide, du fait qu'elle n'est **pas compétente pour gérer seule tous les paramètres de l'activité**. L'enjeu est de compter sur la participation de tout le monde au bon déroulement de l'activité, pour s'assurer de pouvoir s'aventurer dans les contrées de la pensée abstraite, mais aussi de susciter l'amitié, en quelque sorte. Au centre du cercle de coresponsabilité ainsi créé par les rôles, l'animatrice apporte un jeu et une histoire. Ces deux objets structurent l'intervalle de temps et d'espace durant lequel les enfants vont entrer en interaction ensemble sur le mode du philosopher.

Certains rôles se centrent plus que d'autres sur cette scène publique. **Le président de séance**, tout d'abord, lorsqu'il s'assure des conditions de calme et de construction de cet espace. **Le secrétaire** y participe également, en produisant un texte anonyme résultant de l'effort commun (comme dans les ARCH vu précédemment). **Le reformulateur** contribue aussi à faciliter le sentiment d'amour du monde. Il s'agit ci-dessous de montrer un ou plusieurs phénomènes qui illustrent ces observations.

Le **président de séance** participe à l'instauration d'un espace commun. D'autant plus lorsqu'il s'investit comme Amir, dans l'atelier qui sert ici d'étalon (voir *infra*). Quand **il déclare la séance ouverte**, il institue l'espace central dans lequel va se jouer l'intrigue. L'amour du monde, via ce geste, offre **une base solide** à partir de laquelle il est possible de se mettre sereinement en recherche. D'autant plus lorsqu'un problème ou une crise survient. Cet amour permet d'endiguer d'éventuelles tendances individuelles à vouloir atténuer la complexité d'une situation, en accusant à tort un phénomène préminent d'être la cause à lui seul d'une situation problématique (un enfant bruyant, par exemple). L'attention gagne ainsi à se placer sur **le maintien du cadre**, comme ressource imparable pour rester stable quand on perd les pédales. Aimer le monde dans ce contexte revient à croire en la capacité de la structure de l'atelier à permettre au groupe de traverser les éventuelles tempêtes qui pourraient survenir.

Au sujet du rôle de **secrétaire**, nous avons également une illustration idéale de son importance via la production de Valentina. Prenant son rôle très au sérieux (A-9.1, DVDP.4, TP 898-920), elle œuvre pour le groupe et renforce le monde à partir duquel expérimenter les pratiques. Le résultat se répercute sur les autres dimensions : d'une part, le parcours du fil de la discussion est tracé (vie de l'esprit) et, d'autre part, les personnes ayant participé sont valorisées au travers de la médiation de la distance critique (notamment avec le dessin d'enfants qui discutent entre eux) et Valentina elle-même apparaît aux autres dans sa différence (via ses talents personnels), mais surtout en tant qu'elle se met au service du groupe en tant qu'être humaine (amitié politique).

Le codage du phénomène relatif au rôle de secrétaire se recoupe fortement, en effet, avec l'amitié ; au sens d'une reconnaissance de la qualité de la personne en elle-même et d'un apport que sa présence constitue pour le monde que représente, en quelque sorte, l'atelier de philosophie (entre autres activités à l'école). Dans le cas de ce groupe-classe en particulier, **la manière dont les enfants ont appris à prendre des notes** cible l'attention sur les personnes en tant qu'actrices dans le groupe. L'enseignant a collaboré avec des chercheurs sur ce qu'il nous dit appeler, à Aline et moi, des « **bulles de sens** ». De la sorte, les enfants sont devenus capables de prendre des notes précises, claires et exhaustives. L'animatrice gardait en souvenir la qualité du résultat. Sans s'attarder sur les particularités individuelles des enfants – autrement dit, en préservant cette retenue attentionnée inhérente à ce que Arendt appelle l'amitié politique – l'animatrice n'hésite pas à exprimer son admiration, qui sera d'ailleurs renforcée au moment de découvrir la production de Valentina à la fin de l'atelier. Ce n'est pas tellement la compétence en elle-même qui est appréciée ici, mais ce que cet effort d'écriture apporte à la scène du monde qui s'ouvre entre les personnes le temps de l'activité.

Le rôle de **reformulateur** est peut-être le rôle le plus difficile (A-9.1, DVDP.4, TP 110-118). Ayoub est chargé de ce rôle mais ne parvient pas à s'en acquitter. Ce problème se présente également dans d'autres ateliers de cette série. L'animatrice s'adresse alors au groupe pour demander si un enfant pourrait faire une reformulation lorsque le besoin se fait sentir. C'est ce qui arrive dans la séquence suivante :

422	Animatrice	{...} qu'est-ce que c'est avoir sa place et sentir qu'on est à sa place //
423	Chafik	c'est/ c'est comme avoir confiance c'est s'appliquer sans les/ sans abandonner //

424	Animatrice	tu te dis moi avoir ma place c'est quand j'ai confiance et que je peux m'appliquer sans abandonner // est-ce que vous comprenez cette idée-là //
425	Enfant (non identifié)	non //
426	Khadija	oui //
427	Animatrice	qui comprend l'idée de/ oui ? // qui pourrait reformuler cette idée // donne un peu la parole //
428	Imran	euh à Karim //
429	Karim	euh ce qu'il a expliqué c'est que avoir sa place euh c'est de:: // on peut dire des choses et puis/ on se sent euh // si ça va pas/ si on va lui dire quelque chose à lui il va pas aller le dire à:: quelqu'un d'autre // ça c'est avoir confiance avec la personne //
430	Animatrice	alors est-ce que c'est exactement la même idée qu'il a donné //
431	Khadija	non ! //
432	Animatrice	qui peut donner la différence entre les deux idées qui ont été données {Khadija lève la main} qui sont toutes les deux intéressantes et je pense que // il y a/ il y a des ressemblances et des différences // qui peut expliquer les différences // donne la parole //
433	Imran	Khadija //
434	Khadija	beh c'est // c'est presque la même chose {elle regarde Karim en souriant}
435	Animatrice	et qu'est-ce qui est différent alors //
436	Khadija	et euh comme quand il a dit quand il dit quelque chose à mon ami il va euh le dire à personne // il va faire confiance à l'autre //
437	Animatrice	et/ et lui qu'est-ce qu'il a dit //
438	Khadija	que c'est euh qu'on fait confiance à nous alors/
439	Animatrice	ah {fait aller la paume de sa main vers le bas puis vers le haut} c'est intéressant ce que tu dis // ce que tu dis c'est faire confiance à quelqu'un d'autre ou à soi-même mais il disait // finalement AVOIR confiance //

440	Chafik	oui // pour continuer
441	Animatrice	avoir confiance pour continuer pour s'appliquer // et là c'était plutôt FAIRE confiance //
442	Khadija	{acquiesce}
443	Animatrice	est-ce que c'est pareil AVOIR confiance et FAIRE confiance //
444	Khadija	non // {Inaya signifie aussi non, avec sa tête}
445	Animatrice	c'est intéressant // mais en tout cas la place // c'est peut-être quand je peux faire confiance et c'est peut-être quand j'AI confiance // est-ce qu'ici vous avez confiance comme disait Cha/ Chafik c'est ça //
446	Chafik	oui //
447	Animatrice	pour pouvoir vous appliquer pour pouvoir faire vo::s/ vos découvertes est-ce que vous AVEZ confiance et est-ce que vous FAITES confiance aux autres // comment/ comment vous pensez // est-ce que/ est-ce que c'est comme ça que ça se passe est-ce que l'équilibre est/ est comme ça dans/ dans/ dans la classe // ou bien vous avez l'impression que euh // la place est pas totalement:: bien définie //

Cet extrait permet de visualiser comment intervient la reformulation au niveau de la **construction collective**. Elle permet de renforcer ce qui a été amené par un enfant, et éventuellement, comme dans ce cas-ci, d'apporter des nuances, via une double reformulation (la deuxième faisant suite à une invalidation de la première). La première reformulation est donc ratée en tant que reformulation, mais réussie en tant qu'elle permet de faire un pas de plus dans la réflexion. Le fait qu'un troisième enfant (Khadija) fasse une reformulation pour montrer les différences et les ressemblances entre l'idée d'origine et la tentative initiale de reformulation permet de prendre du recul par rapport aux apports individuels et ainsi de se centrer sur ce qu'il se passe entre les personnes (même si elle prend soin de sourire à Karim probablement pour le mettre à l'aise, au moment de lui dire que sa reformulation n'est pas tout à fait juste). Cet aspect de la reformulation se recoupe également avec l'actualisation des facultés mentales, mais elle est conditionnée par l'existence du milieu relationnel.

Par ailleurs, **la thématique** elle-même de l'atelier – la question de la place – et **les supports d'animation** pour la traiter viennent donner de la profondeur à cette dimension d'amour du monde. Elle permet de redoubler le questionnement au sujet de la liberté et des contraintes liées à ce qui est donné comme possibilités (les bancs déjà occupés, les places libres, *etc.*) (A-9.1, DVDP.4, TP 391-393). Dans cet esprit, l'histoire vient apporter de nouvelles idées. Mais indépendamment du fond, le focus se place ici sur ce qui se passe entre les enfants ; en l'occurrence, au sujet de *l'interprétation de l'histoire*. **Alors que la première discussion basée sur l'analogie entre le plateau de jeu et la vie de la classe avait mobilisé une série d'enfants, l'histoire permet d'en mobiliser d'autres.** Ainsi Rawiya se lance dans l'interprétation des sentiments d'un des personnages de l'histoire, alors qu'elle n'avait pas pris la parole durant la première phase de l'activité. Viens alors Karim qui, avec tact, articule sa propre interprétation à celle de Rawiya, tout en y apportant de la nuance (A-9.1, DVDP.4, TP 433-553). Ce faisant, l'histoire prend consistance pour le groupe et devient un objet que l'on peut s'approprier, que l'on peut faire résonner avec nos propres expériences du monde. Les paroles des enfants font apparaître **une pluralité de points de vue sur la situation racontée dans l'histoire**, ce qui leur permet de donner plus de sens à celle-ci que s'ils la lisaient chacun isolément. Comme à travers un kaléidoscope, l'histoire prend une autre dimension. Nous retrouvons ici la **métaphore de l'aller-visiter** fondée sur les facultés d'imaginer et de mettre en récit des enfants (via l'interprétation de l'histoire).

Cette co-construction de la restitution de l'histoire permet à l'animatrice de demander aux enfants s'il arrive qu'on ait envie de changer de place et pourquoi (A-9.1, DVDP.4, TP 604-609). Plusieurs perspectives s'ouvrent ainsi aux enfants : que ce soit par envie (A-9.1, DVDP.4, TP 611), pour se dépasser soi-même (A-9.1, DVDP.4, TP 614, 619), par sentiment du devoir (A-9.1, DVDP.4, TP 585), parce qu'on a le pouvoir (A-9.1, DVDP.4, TP 671-674), parce qu'on a une qualité (A-9.1, DVDP.4, TP 689), parce qu'on veut se sentir bien (A-9.1, DVDP.4, TP 698-699). **Un monde s'ouvre de sorte que les enfants sont invités à élargir leur horizon d'action.** À l'aide des personnages de l'histoire, on peut prendre du recul par rapport à soi-même et s'interroger sur la place qu'on occupe. L'effort d'interprétation rendu possible grâce à la faculté d'imaginer télescope les enfants vers leur propre réalité et **active leurs facultés mentales** : lequel des trois personnages je serais, moi ? Lequel ai-je envie d'être, au fond ? Est-ce que ce que je suis et ce que j'ai envie d'être correspondent ? Est-ce que j'ai pu choisir la place que j'occupe actuellement ? Est-ce que je me sens bien là où je suis ? Toutes ces questions abyssales au sujet de la place qu'on occupe dans le monde ont ainsi pu être ajustées aux enfants et mobilisées par eux. Gentillesse, talent, curiosité, entraide, protection, justice,

vulnérabilité, ... (A-9.1, DVDP.4, TP 731-733, 743-749, 763, 766, 804-806, 814-829, 833) : voici les points de vue échangés entre les enfants, au moment de se projeter pour dire quel personnage de l'histoire ils seraient et pourquoi, grâce à l'étayage de l'animatrice.

### c. Amitié politique

Les situations de l'atelier qui retiennent tout d'abord l'attention au sujet de cet enjeu sont plutôt conflictuelles. Cette amitié particulière – caractérisée par **une forme de distance qui rend pourtant possible la connexion** – semble se chercher à tâtons entre les enfants et l'animatrice (A-9.1, DVDP.4, TP 11-12). Manifestant une demande insistante d'être en interaction avec l'animatrice dès le début de l'atelier, les cas d'Amir et d'Ayoub sont interpellant. Ils prennent la parole à tort et à travers et compliquent l'instauration de l'activité. Le « branchement » est donc plutôt raté. **L'instauration du cadre et de la relation du groupe avec l'espace au centre de l'atelier prévaut, par conséquent, sur la dimension interpersonnelle.** Avant de pouvoir retenter quoi que ce soit, pour montrer que l'on s'intéresse à Amir et Ayoub (en l'occurrence), il faut d'abord s'assurer que chacun·e « se sente en sécurité » (A-9.1, DVDP.4). Il est donc prioritaire pour l'animatrice d'endiguer immédiatement « la loi du plus fort qui gagne » (A-9.1, DVDP.4, TP 14). À cette condition, il est envisageable de pouvoir dire tout ce que l'on a à dire, déclare-t-elle. D'ailleurs, la **mise en place des rôles de la DVDP** y participe (A-9.1, DVDP.4, TP 16).

Ceci tend à montrer que – dans ce contexte d'atelier collectif – si l'amitié politique, au sens arendtien, doit naître entre les participants (enfants ou adultes), cela passe par l'instauration d'**un cadre solide**. De ce fait, la conception arendtienne est légèrement déformée, puisque **chez Arendt une amitié politique peut apparaître en l'absence de monde**, tant que les amis continuent à maintenir une véritable relation avec les faits (par exemple, en n'étant pas dans le déni vis-à-vis d'une loi qui empêcherait un juif et un allemand d'être amis, en se contentant de dire : « tu es mon ami en tant qu'être humain, peu importe les lois du monde » (voir *supra* 6.2.2)). Sans préserver un contact avec la réalité, en la considérant comme le sol de la pensée, ce ne peut être une amitié politique. Néanmoins, cette amitié peut naître ou survivre même si la situation est acosmique (au sens où il n'y aurait plus d'espace public permettant à tous et toutes d'apparaître dans l'égalité et la différence).

À propos de la relation d'amitié entre l'animatrice et les enfants, l'illustration avec le **cas d'Amir** gagne à être détaillée, avant d'examiner la relation qu'entretiennent les enfants



entre eux. Premièrement, si on devait dessiner **un portrait**, il est remarquable qu'Amir soit le seul à se souvenir avec exactitude des noms des rôles, alors que les autres enfants ne se souviennent que des tâches et des actions (A-9.1, DVDP.4, TP 18, 103). Par ailleurs, et de manière tout aussi remarquable, outre son attitude légèrement provocatrice (A-9.1, DVDP.4, TP 2), il prend continuellement la parole sans l'avoir reçue. Il n'hésite d'ailleurs pas à s'adresser à l'animatrice en aparté comme si le reste du groupe n'existait pas alors que toute l'attention est centrée sur eux (A-9.1, DVDP.4, TP 93-98). Patiemment, à plusieurs reprises, l'animatrice lui demande de se retenir de parler à tout bout de champ : « parce que si tout le monde dit : "Moi je l'ai fait mais ceci mais cela et mon chat et ceci et je", ça ne va pas aller ». Du tac o tac, Amir lui répond : « Mais Madame j'ai pas de chat ». « C'était un exemple {précise l'animatrice} pour dire que tout le monde pourrait raconter sa vie, mais qu'on n'a pas le temps d'écouter la vie de tout le monde » (A-9.1, DVDP.4, TP 43). Enfin, lorsqu'il lève le doigt et qu'il reçoit la parole, c'est pour parler d'autre chose que ce qui est demandé (A-9.1, DVDP.4, TP 33-37).

**Au moment d'attribuer le rôle de président de séance (gardien des règles), Amir se porte volontaire.** L'enseignant insiste sur le fait qu'il ne pourra pas recevoir la parole pour partager des idées, mais Amir accepte néanmoins de prendre le rôle (A-9.1, DVDP.4, TP 87-91). Le fait d'avoir cette responsabilité ne l'empêche pas de continuer à prendre la parole sans l'avoir reçue. L'animatrice intervient à nouveau : « T'as pas la parole Amir. Comment tu vas faire respecter les règles si tu les transgresses toi-même ? Comment est-ce que tu vas réussir à faire respecter les règles, si toi-même t'es en train de ne pas les respecter ? ». « Je vais me retenir », promet-il. « Oui ? OK ça marche », répond l'animatrice. En entretien individuel, Amir reviendra sur cet événement. Il explique alors que cette expérience lui a permis **d'apprendre à respecter les règles.** À la question de savoir comment il y est parvenu, il répond que c'est lié à la confiance que les adultes lui ont accordée. Il s'est senti responsable, me déclare-t-il.

Lors de certaines phases critiques de brouhaha, il participera encore quelques fois à la mêlée. Par exemple, lorsque c'est le chahut total pour savoir qui va distribuer la parole (A-9.1, DVDP.4, TP 125), ou encore, lorsque le premier enfant pose un pion sur le plateau de jeu (A-9.1, DVDP.4, TP 173-174). Cela dit, dans l'ensemble, il va en effet montrer qu'il parvient à se retenir et prendre au sérieux son rôle de président de séance. Il va jusqu'à annoncer la séance ouverte (A-9.1, DVDP.4, TP 135), alors que je ne retrouve nulle part dans l'enregistrement audiovisuel de l'atelier une consigne de l'animatrice à ce sujet. Au début, il sera un peu cassant avec les autres enfants au moment de rappeler les règles non respectées (A-9.1, DVDP.4, TP 148-149). Ce qui lui vaudra d'être raillé par Pablo (A-9.1, DVDP.4, TP 151-152). Mais il finira

par annoncer l'éventuelle règle non respectée avec plus de tact. Enfin, il lui est difficile, à trois reprises, de ne pas prendre part à la discussion (A-9.1, DVDP.4, TP 317-321, 354, 414). **Les résultats de cette observation montrent comment une relation, au départ problématique entre l'un des participants et la personne responsable de l'animation, peut progresser durant un atelier.**

Un autre profil d'enfant se démarque lorsque le viseur se place sur **les relations interpersonnelles entre les enfants : ceux de Khadija et Karim**. Tous deux prennent soin de **faire prévaloir la relation amicale sur les vérités rationnelles**. C'est manifeste de la part de Khadija, au moment de montrer les ressemblances et les différences entre l'idée émise par Chafik et la reformulation proposée par Karim (A-9.1, DVDP.4, TP 422-445), en particulier le tour de parole n°434. Karim, à son tour, fait preuve de ce souci de ménager l'autre, au moment de partager son interprétation de l'histoire après Rawiya, qui est en réalité différente de la sienne (A-9.1, DVDP.4, TP 534-553). Alors qu'il reçoit la parole juste après elle, il commence par dire qu'il ne sait « pas trop » (A-9.1, DVDP.4, TP 539). Il n'est pas d'accord de dire que Léon Le grand ne voulait pas aller au milieu, comme l'affirme Rawiya (A-9.1, DVDP.4, TP 536), mais au lieu de le dire de manière abrupte, il préfère dire que Léon a *hésité* à aller au milieu. Toutefois, lorsque l'animatrice lui demande de se positionner plus clairement pour dire si c'était difficile ou non pour Léon d'aller au milieu, il finit par dire « oui » comme Rawiya en renvoyant l'animatrice à l'histoire (« c'est dans l'histoire », dit-il). Alors que dans cette histoire, Léon Le grand aime être devant, mais il n'hésite pas vraiment à aller au milieu lorsqu'un autre personne le lui demande. Il semblerait bien que Karim préfère « **sacrifier la vérité à l'amitié** » (Arendt, 1974, p. 36).

#### **8.2.4. Conclusion préliminaire**

L'analyse de cet atelier au prisme du modèle a montré que les trois catégories offrent chacune un point de vue et d'ouïe différent (Kakumbi Belumba, 2023, p. 1), rendant intelligibles un nombre significatif de phénomènes qui apparaissent durant l'activité. Le dispositif de la DVDP – tel qu'il est mis en place par l'animatrice – semble d'emblée focaliser l'attention sur **l'actualisation des facultés mentales**, par rapport au sentiment d'amour du monde et à la relation d'amitié politique. Bien que l'analyse détaillée des phénomènes saillants montrent que les trois niveaux sont fortement imbriqués les uns dans les autres, **la vie de l'esprit est la cible explicite principale**. Les deux autres dimensions sont comprises comme des moyens pour atteindre cette cible.

L'actualisation des facultés mentales est tout d'abord stimulée par la volonté manifeste de l'animatrice de **centrer l'attention sur le cadre d'animation** et de responsabiliser les enfants pour le leur faire respecter. Ce « goût », cet amour, ou encore cet intérêt pour le monde commun sont suscités par l'enthousiasme et l'intérêt que suscitent les supports d'animation. Finalement, une relation d'amitié politique est instaurée par l'animatrice, entre elle et les enfants et les enfants entre eux, mais elle se joue de manière indirecte, via le respect du cadre. Dans cette perspective, **le sentiment de justice et de responsabilité des uns vis-à-vis des autres est expérimenté par l'intermédiaire de l'amour du monde**. Les apartés sont ainsi évités, autant que possible, par le renvoi de l'attention à ce qu'il se passe dans la classe dans son ensemble (notamment en conscientisant ce qu'induit le comportement que l'on a, en prenant du recul).

Ce souci d'être juste et responsable vis-à-vis des autres – mais aussi vis-à-vis de soi-même – s'illustre avec Ayoub lorsque, le plateau de jeu étant tombé, il rejette tout d'abord la faute sur son voisin, avant de s'interroger sur lui-même avec l'aide de l'animatrice (voir *supra*, Ayoub et la question de la marionnette). Dans les cas de Khadija et Karim, qui font tous les deux preuves d'un souci de ne pas heurter les autres, les résultats sont ambivalents : parfois, l'amitié permet d'approfondir la pensée (le cas de la double reformulation de Chafik) ; mais parfois cette amitié apporte de la confusion et empêche de prendre position (le cas de l'interprétation des sentiments de Léon). Ce point demanderait d'être clarifié lors d'entretien avec les enfants et l'animatrice. Au niveau d'analyse auquel je suis arrivée, il semble que faille dire qu'**il n'est pas approprié de parler directement d'amitié politique entre l'animatrice et les enfants**, car l'animatrice focalise son attention sur le groupe, en vue de maintenir un cadre sécurisant pour tout le monde, avant de poser son attention sur un enfant en particulier. Cependant, *via cette vigilance vis-à-vis de l'ensemble des enfants*, il apparaît que l'animatrice instaure une relation d'amitié avec eux.

En montrant que l'actualisation des facultés mentales est ciblée en priorité, le modèle des oasis mis ici à l'épreuve s'ajuste à la théorie de la DVDP au niveau de sa **visée philosophique** (le développement des compétences à problématiser, à conceptualiser, à argumenter et à interpréter). Au niveau de la **visée démocratique**, l'analyse montre un souci direct du monde commun et un souci indirect pour les personnes. En cela, il est possible de dire que l'attention des enfants est focalisée sur le caractère procédural de l'activité plutôt que sur les processus d'individuation en tant que tel (même si ces processus sont concernés de façon indirecte).

### 8.3. L'Athénée d'Evere

#### 8.3.1. Bref historique et principaux enjeux de la méthode de la Communauté de recherche philosophique (CRP)

Il est bien connu dans le monde de la philosophie pour enfants (PPE) que l'idée du programme de *Philosophy for Children (P4C)* de Matthew Lipman lui est venu à l'esprit alors qu'il voulait s'assurer que, bien qu'ils réussissent leurs examens, ses étudiants en logique mobilisaient leurs savoirs et leurs compétences de logique informelle *en dehors des cours* (Université de Columbia). Ce questionnement l'a mené à la conclusion que, pour rendre féconds ces apprentissages au quotidien au niveau éthique et politique, il fallait **commencer dès l'enfance**. À 18 ans, certaines habitudes mentales, « linguistiques et psychologiques » sont déjà trop bien ancrées, constate-t-il. Il est dès lors difficile pour les étudiants de les remettre en cause lorsqu'elles sont erronées ou biaisées (Lipman, 1978, p. I). Ce que l'on mentionne moins souvent, bien que ce soit lié, c'est que Lipman s'interrogeait sur le sens de sa pratique d'enseignement elle-même, non sans ressentir **un certain « malaise »** (Lipman, 1978, p. I), à partir du souvenir de ses propres réactions d'ennui et de rejet vis-à-vis des cours de logique durant ses études de philosophie. Il remarque, de plus, que lorsqu'on est habitué à donner le même cours plusieurs années de suite, on en oublie de se poser la question du sens de le dispenser (Lipman, 1978, p. I). C'est ainsi que – dans le climat prérévolutionnaire d'avant mai 68 – l'idée de philosopher dès l'enfance apparaît dans son esprit. Il propose à une personne qu'il connaît, en contact avec des enfants ayant des difficultés d'apprentissage à la lecture, de **tester « des exercices d'inférences logiques »** (Lipman, 1978, p. II). Face aux résultats encourageants, il se lance dans **l'écriture d'un roman** qui pourrait servir de support à une activité philosophique adressée aux enfants. Vois ainsi le jour, le roman *Harry Stottlemeier* (Lipman, 1978).

Il rencontre par la suite Ann Margaret Sharp lors d'une présentation de son projet de *Philosophy For Children (P4C)*. Quelques heures plus tard (en réalité au milieu de la nuit), ayant mesuré le caractère révolutionnaire d'une telle proposition, elle lui téléphone pour lui communiquer son enthousiasme. De la sorte, naît le **tandem** qui va créer et faire connaître l'existence d'un programme de *P4C* à travers le monde, visant l'extension d'une « pratique démocratique raisonnée à l'échelle planétaire » (Daniel, 1997, p. 305).

Les deux auteurs critiquent vivement les valeurs et les objectifs du système éducatif de leur époque. Lipman déplore que

**la recherche et la découverte du sens des êtres et des choses** qui composent le quotidien ne représentent pas un objectif de l'éducation traditionnelle – du moins pas un objectif prioritaire. Dans cette optique, il soutient que l'éducation traditionnelle véhicule des valeurs « tribales » en ce qu'elle opère dans le cadre où la discipline et l'enseignement théorique font office de dogme : les agents responsables de l'éducation l'appliquent, encouragés par les parents qui le requièrent également ; seuls les enfants le subissent (Lipman, 1988a, p. 20-21). Lipman affirme donc que **l'ensemble du processus éducatif traditionnel ne contribue ni à la croissance de l'enfant ni à celle de la société**. Ce faisant, il en déclare l'échec, en ce qu'apprendre les faits ne signifie pas comprendre les significations, être instruit ne signifie pas être éduqué, exister ne signifie pas vivre en harmonie avec soi-même et l'environnement. (Daniel, 1997, p. 69-70).

Dans cet esprit, Lipman considère que les jeunes adultes devraient **sortir heureux et épanouis de l'école, et en ayant développé leurs talents**. Or il constate que ce n'est pas le cas, voire pire, que les tenants de l'éducation d'État sont à ce sujet dans le déni. Il voudrait donc remplacer le système scolaire par un système alternatif, qui défende les « valeurs de respect, de collaboration et de justice » (Daniel, 1997, p. 72), ou encore d'« utilité », de « responsabilité » et de « solidarité » (Daniel, 1997, p. 304) et qui choisisse comme objectif premier de fournir à l'étudiant les « outils pour qu'il devienne en mesure de découvrir le sens de son expérience individuelle et sociale » (Daniel, 1997, p. 72). Ce faisant, **Lipman atténue la responsabilité de l'étudiant, qui est pourtant centrale dans une conception de « l'éducation comme une action personnelle, consciente et volontaire de la personne »**, nuance Daniel (Daniel, 1997, p. 72). D'autre part, remarque l'autrice, cela revient à vouloir *remplacer* les finalités de l'école traditionnelle (plus portées sur l'instruction, même si elle remplit ses missions de socialisation et de transmission des connaissances) *par d'autres finalités éducatives*, qui sont en réalité tout aussi sujettes au piège du dogmatisme, d'autant plus lorsqu'elles sont portées par une minorité de personnes dans la société (Daniel, 1997, p. 73).

Le problème de l'absence de **perception du sens des apprentissages par les étudiants**, donc de désir d'apprendre, de développement de ses talents et d'épanouissement – qui est le terreau dans lequel est né le programme de *Philosophy for Children* de Lipman et Sharp – se révèle donc difficile à dénouer. C'est probablement la raison pour laquelle, Arendt va plutôt défendre **un statu quo concernant le système éducatif, de peur que la crise de sens qu'il subit n'empire**. La difficulté que Arendt identifie, à l'instar de Daniel, c'est que « la mentalité des adultes responsables de l'éducation reste identique à elle-même eu égard aux principes éducatifs » (Daniel, 1997, p. 71) qui sont les leurs. Les mentalités évoluent en rapport à des imaginaires, dont les modalités et les conditions de diffusion dans les esprits ne peuvent pas

toujours être anticipés et maîtrisés ; surtout lorsque l'on se refuse à vouloir imposer un changement des mentalités, par respect de la pluralité des convictions. D'un point de vue arendtien, cela reviendrait à vouloir éduquer les adultes, or il vaut mieux pour elle négocier une limitation de certaines transformations sociales plutôt que de sacrifier l'égalité politique (qui serait abolie par une relation éducative). L'obsession arendtienne de vouloir scinder les sphères d'activité humaine et de valoriser la sphère politique par rapport aux sphères sociale et privée refait ici surface. Il s'agit clairement de distinctions tranchées, telles qu'Arendt aime à les thématiser ; avec la peur, en arrière-fond, que l'État annule les moyens durement acquis des citoyens à décider librement de ce qui est bon pour eux.

Toutefois, il ne semble pas contraire aux visées de Arendt de rééquilibrer l'orientation des « convictions traditionnelles d'instruction » vers « l'enrichissement de l'expérience de l'enfant », contre une « intellectualisation des matières » (Daniel, 1997, p. 71), comme le défendent Lipman et Sharp. À lire Arendt, il apparaît clairement que la valeur d'un « bagage intellectuel systématique et abstrait » soit fortement interrogée, au profit de **la « découverte du sens » par l'élève des matières apprises**, dès lors qu'il en éprouve un intérêt intrinsèque et non seulement « un désir de réussite scolaire » pour elle-même (Daniel, 1997, p. 68). Ces considérations entrent en résonance, d'une part, avec la déconstruction arendtienne des théories duelles de la métaphysique et, d'autre part, avec son rejet du Philistinisme, parce qu'il retire toute signification à la culture et aux savoirs par leur appropriation en vue de se valoriser socialement (voir *supra*, section 5.6). Contre ces modèles moraux vides de sens, il s'agit de former « des citoyens plus réfléchis, apprendre aux enfants l'art de juger en multipliant leurs points de vue et en visant l'intérêt commun » (PhiloCité, 2020, p. 46). En ce sens, l'expression « Communauté de Recherche Philosophique » renvoi à la conviction que :

Dans et par l'éthique instituée lors des échanges, les élèves vont apprendre à s'écouter et à confronter les points de vue dans le respect des différences. La classe devient une agora démocratique {...}. (Chirouter, 2015, p. 60)

Si ces moyens pédagogiques semblent aller à l'encontre de la conception arendtienne de l'éducation, fondée sur la préservation des trésors du passé, c'est parce qu'on oublie que Arendt ne traite à aucun moment des moyens éducatifs appropriés à cette transmission. Les séries d'exercices présentées dans les **guides d'accompagnement des romans lipmaniens, qui ciblent les actes mentaux pour en faire des habiletés**, peuvent dès lors s'articuler théoriquement avec la suggestion de Arendt de ne pas négliger de transmettre un sentiment d'amour pour le monde, pour ne pas risquer de le voir disparaître et, avec lui, les espaces et les

temps de parole et d'actions humaines. Cela dit, il est tout aussi important que l'enfant perçoive le sens de ses apprentissages, si nous voulons soutenir sa force à innover.

Si la « philosophie » au sens lipmanien et sharpéen se recoupe avec la « pensée en acte » au sens arendtien, alors il est possible de faire se rejoindre les théoriciens autour de l'idée que : « Les enfants et la philosophie sont des alliés naturels, parce qu'ils commencent comme elle par **l'étonnement** » (Lipman, 1978, p. IV). D'autant plus lorsque le viseur est placé non pas sur l'apprentissage de la pensée (puisqu'il s'agit d' « une faculté présente chez tout le monde » (Arendt, 1996, p. 70)), mais bien sur les conditions d'actualisation de la pensée critique, vigilante (*caring*) et créative ; ainsi que l'apprentissage de la **formulation de meilleurs jugements** sur soi, les autres et le monde (Arendt, 1996, p. 72-73).

### 8.3.2. Récit d'une CRP

Martine et moi arrivons dans la classe de 20 enfants de 3<sup>ème</sup> primaire de Françoise, à l'Athénée royal d'Evere. Les présentations étant faites, l'animatrice annonce le début de l'atelier de philosophie. Les enfants sont assis derrière des bancs placés en « U », ouverts vers le tableau. Elle dit aux enfants qu'elle va commencer par leur **raconter une histoire**. Le nom de l'histoire est *L'Oasis d'Aïcha* (Halley, 1998). Un enfant répète le titre tout bas. D'une lecture fluide et claire, l'animatrice raconte l'histoire d'une petite fille du même âge que celui des enfants de la classe (environ 9 ans). En silence, prévenus qu'ils vont être invités à poser des questions après, les enfants écoutent attentivement l'histoire. Ils sont calmes, même si quelques signes d'impatience se font sentir vers la fin. À la fin, dans l'ensemble, les enfants déclarent avoir aimé l'histoire et semblent prêts à poser leurs questions.

Cependant, au préalable, vient le moment de désigner un enfant qui aura **la responsabilité d'offrir la parole**. Ce sera le rôle de Diya (A-10.1, CRP.1, TP 46). L'animatrice prend le temps de lui expliquer cette tâche importante qui requiert d'être juste (A-10.1, CRP.1, TP 60). Ensuite, elle lance **la cueillette de questions**. Chacun à leur tour, les enfants demandent : « C'est quoi des babouches ? », « C'est quoi une oasis ? », « Ça ressemble à quoi un hammam ? », « C'est quoi une couscoussière ? ». Voici la liste des questions que se posent les enfants et que **l'animatrice note minutieusement au tableau, en indiquant le prénom** de l'enfant qui l'a posée.

Lorsque plus aucune question ne semble venir, l'animatrice renvoie alors les questions au groupe : « **Je suis certaine que certains enfants peuvent répondre à ces questions** ». En effet, un enfant – Luca – désigne de **la question du hammam** pour en proposer une réponse. L'ambiance est animée, l'animatrice doit régulièrement canaliser l'attention des enfants, qui

réagissent au quart de tour pour faire des commentaires sur la réponse de Luca, alors qu'il parle du hammam surtout comme d'un endroit réservé aux adultes (A-10.1, CRP.1, TP 173-176). À la suite, Loubna reçoit la parole pour dire qu'elle n'est pas d'accord, parce que quand elle avait trois ans, elle était déjà allée au hammam avec sa maman. Une aubaine pour pouvoir répondre à la question ! « Alors ? tu peux nous dire comment c'est ? », demande L'animatrice. Loubna propose **une comparaison : c'est un peu comme une douche** (A-10.1, CRP.1, TP 185). Un autre enfant reçoit la parole et complète en **décrivant** les éléments présents à l'intérieur du hammam (mais on dirait qu'il décrit plutôt un sauna (A-10.1, CRP.1, TP 223)).

L'animatrice **reformule** les interventions des enfants avant de proposer une excursion au hammam avec la maîtresse. Impossible ! s'exclament les enfants en chœur. « Trop cher », « trop petit », « au Maroc », ... l'affaire semble inconcevable. Dans la foulée, les enfants s'emballent au sujet de la **comparaison de la taille** des hammams en Belgique et au Maroc. Esteban affirme que « les plus grands hammams c'est en Belgique ». Loubna répond : « non ! c'est au Maroc » (A-10.1, CRP.1, TP 244-249).

Finalement, Ilknur, l'enfant qui a posé la question du hammam semble satisfaite : « le hammam c'est un **sauna**, je crois » (A-10.1, CRP.1, TP 243, 250). Sur ce, L'animatrice lui suggère que **s'il existe deux mots, c'est peut-être qu'il s'agit de deux choses différentes**. Puisqu'ils se trouvent face à un nœud – **un désaccord** –, elle propose aux enfants d'accomplir **une mission** : pour le prochain atelier, ils se seront renseignés sur ce qu'est un hammam, de sorte de pouvoir répondre aux différentes questions qui se sont posées (ressemblances/différences avec la douche, taille, excursion possible). « **À qui vous pourriez demander tout ça ?** », demande l'animatrice. « À vous ! », répond Loubna. « À moi ?! », réagit l'animatrice. « À Google », propose Esteban. « À Google ?! » Pourquoi pas, a l'air de dire l'animatrice. Même Siri pourrait faire l'affaire, suggère Elena. « Google traduction », lance Esteban. Didi, **le distributeur de parole** dit qu'il raconte n'importe quoi. L'animatrice rappelle la règle : il **ne peut que donner la parole** (A-10.1, CRP.1, TP 271).

Ilknur est enthousiaste par rapport à la mission, elle propose même d'**écrire une liste** qu'elle pourra donner à l'animatrice ; qui répond que ce n'est pas nécessaire, que le dire durant l'atelier suffira. L'animatrice s'enquiert alors de savoir **qui accomplira la mission**. Une majorité d'enfants lève le doigt (dont Didi, le distributeur de parole qui demande au passage s'il peut aussi lever le doigt (A-10.1, CRP.1, TP 280)). C'est réglé. On aura la réponse de savoir à quoi ressemble un hammam la semaine prochaine.

La recherche continue sur base des autres questions, en l'occurrence celle de **l'oasis**. En deux prises de parole, la réponse est faite (Esteban, puis Luca) (A-10.1, CRP.1, TP 284-294).



**L'animatrice relance en questionnant** : « Donc si je comprends bien, ici, le parc à côté c'est pas une oasis ? ». Une majorité d'enfants répond « non ». « Il faut qu'il y ait du désert », précise l'animatrice (A-10.1, CRP.1, TP 297). Elena, qui vient de recevoir la parole, propose de **faire un pas de côté** : dites, « il y a aussi une boisson qui est de l'oasis » (A-10.1, CRP.1, TP 301). Intéressant ! L'animatrice lance : « ah ! et vous aimez les oasis ? ». Manifestement oui, vu la réaction des enfants. Et dans la foulée : « Qui est déjà allé dans une oasis ? », demande l'animatrice. « Quoi ?! », dit un enfant. La plupart des enfants signifient alors qu'ils ne sont jamais allés dans une oasis. Sohan reçoit la parole : « moi j'ai vu l'oasis ! ». Didi (qui n'est pas sensé parler) : « Où ça ?! ». Sohan lui répond : « beh dans le carrefour ! ». Fou-rire général. L'animatrice demande alors de **préciser** de quelle oasis on parle, en associant l'adjectif « vrai » à l'oasis dans le désert (A-10.1, CRP.1, TP 311). Finalement, la question consiste à savoir pourquoi on a appelé cette boisson « Oasis ».

**L'animatrice aide le distributeur de parole** : « regarde bien » (sous-entendu : qui n'a pas encore beaucoup parlé ?). Comme annoncé au début de l'atelier, pour jouer le rôle de distributeur de la parole, il faut avoir une bonne vue et une bonne mémoire (A-10.1, CRP.1, TP 40-45). Pour ne pas se tromper, Didi prend le temps de se rappeler. Deux enfants s'impatientent (Esteban et Ilknur), il en profite pour trancher : « alors Loubna » (A-10.1, CRP.1, TP 322).

Loubna émet une hypothèse sur l'origine de la boisson (A-10.1, CRP.1, TP 323). Ilknur se lance dans l'analyse des processus de création de noms par les vendeurs de marques de boissons, comme quoi ça comporte une part de hasard. Hélas, elle perd le groupe lorsqu'elle commence à parler de boire de l'eau de mer (A-10.1, CRP.1, TP 331-335). Esteban poursuit l'hypothèse de Loubna : « Les fruits dans la boisson viennent d'une oasis » (A-10.1, CRP.1, TP 343). Elena est d'accord. **Il y a une sorte de suspension dans l'air, comme si on n'était pas vraiment sûrs** (A-10.1, CRP.1, TP 350). Didi – toujours au poste de distributeur de parole – propose de donner la parole à Ilknur, mais **l'animatrice oriente la discussion plutôt sur la forme que le contenu**. Elle remarque que les propos de Loubna, Ilknur, Esteban et Elena ne font pas l'unanimité (A-10.1, CRP.1, TP 356). Elle propose alors une devinette : « **Quand vous dites : "je pense que", "je me dis que", "peut-être que", ..., ça veut dire quoi ça ?** » (A-10.1, CRP.1, TP 360).

Trois enfants donnent des **propositions de réponse** au groupe : « Ça veut dire parler » (A-10.1, CRP.1, TP 361), « C'est quand on croit mais peut-être ça n'existe pas » (A-10.1, CRP.1, TP 364), enfin : « C'est proposer une comparaison, mais qui ne convainc personne » (A-10.1, CRP.1, TP 367). L'animatrice demande d'autres propositions. Il s'agit de **collecter matière à réflexion**. L'enfant qui reçoit la parole repart toutefois sur le contenu : le lien entre

une oasis et la boisson Oasis, c'est l'énergie. Ce qui donne de l'énergie, c'est boire. L'animatrice embraye : « Ok, quel est le propre de l'oasis ? Qu'est-ce qu'il y a dans l'oasis qu'il n'y a pas dans le désert ? ». « De l'eau », dit un enfant sans avoir reçu la parole. **L'animatrice recadre les règles de parole** : prenons la parole seulement après l'avoir reçue (A-10.1, CRP.1, TP 374-377). Priyanka la reçoit et poursuit sur une comparaison entre les deux oasis, plutôt ratée (A-10.1, CRP.1, TP 379). Ce qui relance cependant la cantonade ! L'occasion pour l'animatrice de **reformuler sa devinette aux enfants** :

Quand vous dites : "je crois que", "je pense que", "je me dis que", "je crois mais je ne suis pas certain, peut-être que les autres croient autre chose", vous avez fait un tas de propositions ; comment on appelle ça quand on dit : "je pense que je", "je me dis que", ça s'appelle comment – vous savez ça ? – quand on fait ça ? (A-10.1, CRP.1, TP 386).

Les enfants ne semblent pas connaître la réponse. L'animatrice leur demande s'ils veulent apprendre un mot. La réponse presque unanime est affirmative. **Vous « émettez des hypothèses »**, dit-elle. « Ah oui des hypothèses ! », dit Ilknur (A-10.1, CRP.1, TP 398). **L'animatrice définit ce qu'est une hypothèse, puis demande : « Qu'est-ce qu'on doit faire pour être sûr ? »** (A-10.1, CRP.1, TP 399). Ilknur est au taquet, la classe est comme tenue en haleine. Ilknur se lance, mais elle s'emmêle les pinceaux. L'animatrice tourne à profit cet embarras pour donner au groupe **une deuxième règle** de l'atelier de philosophie (après celle de la parole) :

On peut dire ce qu'on pense, mais d'abord il faut **penser à ce qu'on va dire et penser si ce qu'on va dire est vrai**, donc quand on lève le doigt, il faut déjà avoir réfléchi à ce que l'on va dire. Si d'aventure on commence à parler et qu'on ne connaît pas le mot, alors on le dit : je cherche un mot ! (A-10.1, CRP.1, TP 402).

Finalement, la question de **l'oasis est ajoutée à la mission** pour définir le hammam. Et hop ! Le processus de recherche continue avec une autre question écrite au tableau : celle de la couscoussière. En recherche de description factuelle à partir de l'expérience et de souvenirs des enfants, l'animatrice invite à **exercer la faculté de catégoriser et de spécifier**, par comparaison des ressemblances et des différences, à partir de l'apparence de l'objet, en faisant appel aux enfants qui ont déjà vu une couscoussière (A-10.1, CRP.1, TP 413-445). De cette manière, plusieurs enfants apportent des éléments de réponse : la couscoussière est une machine, une casserole, une poêle, une marmite, ... Il semblerait que les enfants soient lancés dans une énumération d'hypothèses ; jusqu'à ce que **l'animatrice mobilise leur imagination** : « Avez-vous une image de couscoussière dans vos têtes ? » (A-10.1, CRP.1, TP 446). Priyanka répond par la négative. L'animatrice retourne auprès de Didi qui affirme en avoir déjà vu une : chez

lui, on prépare du couscous, mais il avoue qu'il ne sait pas comment (A-10.1, CRP.1, TP 449). La question de la couscoussière rejoint celle du hammam et de l'oasis : il va peut-être falloir **effectuer une recherche** (A-10.1, CRP.1, TP 455).

Cela dit, il reste peut-être des choses à dire et des **habiletés de penser** à exercer : « Qui a déjà mangé du couscous, levez le doigt », dit l'animatrice. Et : « Qui n'en a jamais mangé, levez le doigt ». En mobilisant de la sorte les enfants, ils retrouvent de la concentration. L'objectif ici est de **comparer l'expérience et les représentations** : « Si vous n'en avez jamais mangé, est-ce que vous savez au moins ce que c'est ? Est-ce que vous avez une image en tête ? » (A-10.1, CRP.1, TP 464). Environ la moitié de la classe affirme que c'est possible, l'autre que ce ne l'est pas. C'est bien joli, mais il va falloir expliquer, ajoute l'animatrice : « **Pourquoi oui ?** », « **Pourquoi non ?** » (A-10.1, CRP.1, TP 470). Esteban part de l'expérience : « Certains n'ont pas d'image parce qu'ils n'ont jamais mangé de couscous » (A-10.1, CRP.1, TP 499). « Pourquoi ? », demande l'animatrice. Là, Esteban fait l'hypothèse que c'est **une affaire de religion**. Il est un peu confus. Il affirme être arabe, mais ne pas manger de couscous. Puis il parle d'être arabe comme si c'était une religion. Ça part alors dans tous les sens. Les enfants accusent Esteban de n'être ni arabe, ni musulman. Malgré tout, Esteban campe sur ses positions, avec un léger malaise (A-10.1, CRP.1, TP 500-518). Le ton monte. **Plusieurs enfants parlent en même temps**. L'animatrice repère dans la mêlée le propos de Ilknur et court-circuite le protocole pour lui donner elle-même la parole : « **Attendez, tu veux bien expliquer ce que tu viens de dire là ?** » (A-10.1, CRP.1, TP 519). Ilknur démontre que ce n'est pas parce qu'on est musulman qu'on est arabe. Elle prend pour exemple deux enfants musulmans de la classe, l'un arabe (algérien), l'autre guinéen (A-10.1, CRP.1, TP 520-529). Esteban veut répliquer, mais l'animatrice l'interrompt, car l'ambiance devient trop tendue : « C'est super que vous discutiez entre vous, mais il faut **respecter certaines règles**. Le problème c'est qu'**il ne faut pas attaquer l'autre**. Tu peux être d'accord avec ce qu'il dit ou ne pas être d'accord, mais il suffit simplement de dire voilà **JE ne suis pas d'accord pour telle et telle raison** » (A-10.1, CRP.1, TP 530).

La parole revient à Esteban (le dernier à l'avoir reçue) et la discussion se centre sur son affirmation, reformulée comme suit : « Il existe une religion que l'on peut qualifier d'arabe » (A-10.1, CRP.1, TP 534). Cela devient l'objet de la discussion : « Est-ce qu'être arabe est une religion ? », demande l'animatrice (A-10.1, CRP.1, TP 536). Et surtout : « **pourquoi affirmez-vous que oui / non ?** ». Sur ce, Esteban semble se vexer : « Mais je sais pas moi, j'ai le droit d'appeler la religion comment je veux ! » (A-10.1, CRP.1, TP 539). « Ah non ! », répond l'animatrice du tac au tac, avant de **renvoyer la parole au groupe en demandant de dire si on est « d'accord / pas d'accord » avec le doigt levé** (comme déjà vu précédemment dans

l'atelier <sup>1</sup>). Unanimement le groupe répond qu'on ne peut pas appeler une religion comme on veut. Mais là n'est pas l'enjeu. L'important est de **dire pourquoi, car il est possible d'« avoir raison contre tout le monde »**, remarque l'animatrice (A-10.1, CRP.1, TP 542). Nour, discrète, tente une approche qui dit ceci : non, on ne peut pas appeler comme on veut quelque chose ; que ce soit « couscous » ou « arabe », **il faut avoir vu ce que c'est et/ou savoir ce que c'est** ; donc **on ne peut pas dire ce qu'on veut**. Avec l'étayage de l'animatrice, elle termine par dire : « Arabe c'est un pays, c'est pas une religion » (A-10.1, CRP.1, TP 544-548). Plusieurs enfants s'exclament : « Mais non c'est pas un pays ! ». « C'est une langue », reprend alors Nour (A-10.1, CRP.1, TP 560). Luca reçoit la parole et poursuit : « Arabe c'est une langue, sauf si on parle de l'Arabie Saoudite, alors c'est un pays » (A-10.1, CRP.1, TP 568-570).

À ce moment-là, l'animatrice découvre que **deux enfants de la classe ne parlent pas français** (et moi avec). « L'un de vous deux connaît les prénoms des enfants ? », demande-t-elle d'une voix claire et distincte (A-10.1, CRP.1, TP 581). Yuriy a l'air affirmatif. Elle remercie chaleureusement Sarah, qui avait distribué la parole d'une main de maître après Didi (de manière discrète et soutenue, sans interruptions entre les prises de parole) et fait venir Yuriy devant la classe. Fais comme moi, lui dit-elle : « JE » ; « je », dit Yuriy ; « TE » ; « te » ; « DONNE » ; « donne » ; « la parole » ; « le parole ». Magnifique (A-10.1, CRP.1, TP 596-609), malgré que Sohan lance une petite pique : « *le parole ?* », avant de se faire recadrer par l'animatrice sur une règle de moquerie (A-10.1, CRP.1, TP 632-637).

Didi reçoit la parole : « La religion, ça a déjà un nom. Arabe ça veut dire un autre nom » (A-10.1, CRP.1, TP 610-612). L'animatrice reprend l'idée : « D'accord, s'il y a un autre nom qu'arabe pour la religion, c'est que ce n'est pas la même chose, mais on n'est pas très avancés tout de même. **Qui peut ajouter des explications, des précisions ?** » (A-10.1, CRP.1, TP 613). Ilknur tente de **relativiser** : « Oui, on peut appeler les choses comme on veut, c'est juste que ça créé une différence entre "lui" et "nous". Nous on appelle la religion "musulmane", mais on peut décider tout seul d'appeler quelque chose comme on veut », dit-elle avec l'aide de l'étayage de l'animatrice (A-10.1, CRP.1, TP 638-644). Cette dernière relance ensuite le **raisonnement par l'absurde** : « Ça veut dire que si je veux appeler ma religion "spaghetti" et que je suis toute seule dans ma religion, ça marche ? ». La majorité des enfants, plutôt sceptique, trouve cela amusant. L'animatrice reprend finalement à partir du sujet : « Est-ce que arabe est

---

<sup>1</sup> Cette technique efficace pour mobiliser l'attention de tout le monde est plutôt tirée de la méthode d'animation dite de « la réfutation socratique » (PhiloCité, 2020, p. 135-174) que de la méthode de la CRP en tant que telle.

une religion ? » (A-10.1, CRP.1, TP 650). Comme ce n'est toujours pas clair pour certains, elle propose de décliner l'**exercice de distinction et de combinaison** (déjà initié précédemment par Ilknur), entre une identité nationale ou territoriale et une religion (être belge/chinois et musulman, être arabe et pas musulman, *etc.*). Ça fonctionne, les enfants sont d'accord que c'est possible (A-10.1, CRP.1, TP 685, 661). La discussion se clôture sur une **conceptualisation** : « la religion musulmane, c'est l'Islam, la religion islamique » (A-10.1, CRP.1, TP 664-671).

Après une heure et quart d'atelier, **on sent doucement le degré de concentration diminuer** (A-10.1, CRP.1, TP 671-672). Les enfants s'haranguent les uns les autres au sujet du mot adéquat pour désigner ladite religion. L'animatrice calme le jeu et rappelle qu'« il ne faut absolument pas *agresser* les autres et essayer de les convaincre ; c'est-à-dire essayer surtout – écoutez-moi bien {dit-elle} – d'avoir raison. Ici, dans notre affaire **l'objectif ce n'est pas d'avoir raison de donner des raisons**, dire pourquoi on dit ce qu'on dit » (A-10.1, CRP.1, TP 672).

Avant de clôturer la séance, l'animatrice pose toutefois une dernière question aux enfants : « **Qu'est-ce que vous vous demandez par rapport à l'histoire en elle-même ?** », mais aussi : « **Cette histoire, elle parle de quoi ?** » (A-10.1, CRP.1, TP 685). À la volée, les enfants répondent que l'histoire parle : « du couscous », « des choses de l'oasis », « de Soraya et mamy Aïcha », « ça parle du désert », « du hammam », « de la professeuse ». « Ah ! ça parle aussi de la professeuse et qu'est-ce qui se passe à la fin de cette histoire ? », demande l'animatrice (A-10.1, CRP.1, TP 699). « La grand-mère a perdu son cancer », « l'institutrice était méchante », déclarent deux enfants. Finalement, on observe que les enfants se relancent, presque infatigables, à la **recherche d'hypothèses**, même si c'est un peu en désordre : « La grand-mère est gentille, mais elle était peut-être méchante parce que c'est difficile à l'hôpital », dit Loubna, alors que Ilknur se focalise sur l'institutrice : « L'institutrice a passé un mauvais dimanche », « Peut-être qu'elle s'est fait larguer par son mec ». « Ou peut-être qu'elle a fait un cauchemar », propose Didi. « Peut-être qu'il y a eu un mort dans sa famille ou ses amis », poursuit Ilknur. Débordant d'imagination, durant ce premier atelier d'une série de quatre ateliers en tout, les enfants ont ainsi pu expérimenter, entre autres, ce que signifie « émettre des hypothèses » (A-10.1, CRP.1, TP 715-719).

Lors des entretiens, la majorité des enfants déclare avoir adoré, un enfant semble ne pas avoir aimé (trop « intello » à son goût, même s'il aime quand même participer ; ce qu'il a d'ailleurs beaucoup fait à chaque atelier). Quelle qu'en soit la teneur, peu d'enfants sont restés indifférents à l'activité. Même ceux qui ne prennent pas beaucoup la parole ont eu plein de

choses à me dire en entretien. Certains reconnaissent toutefois avoir mis un peu de temps avant de comprendre ce qui leur était demandé par Martine. Enfin, un enfant considère que cette pratique lui permet d'être et de se sentir plus fort pour agir en cas de problème, dans la rue par exemple.

### 8.3.3. Analyse de phénomènes saillants d'une CRP

De même que pour la méthode d'animation précédente, un nombre suffisant d'informations a été recueilli au sein d'une séance, pour atteindre **une saturation des données** permettant de mettre à l'épreuve la métaphore des oasis comme modèle d'intelligibilité des ateliers de philosophie. La séance qui fait l'objet de l'analyse est la première de la série. Elle a été retenue en priorité parce qu'elle comprend la lecture de l'histoire qui sert de support de réflexion à l'ensemble des quatre ateliers. De la sorte, elle comporte une validité exemplaire d'une CRP, en illustrant les différentes phases.

Les trois sections qui suivent sont présentées par ordre de prépondérance des phénomènes jugés saillants de l'atelier, dont il vient d'être fait le récit (A-10.1, CRP.1), au prisme des trois catégories du modèle. La question qui guide l'analyse, pour mémoire, est la suivante : **que donne à voir le canevas d'analyse [amour du monde, amitié politique, vie de l'esprit] par rapport aux phénomènes jugés saillants ?**

#### a. Amitié politique

Le premier phénomène qui retient l'attention apparaît durant la phase de mise en place de **la distribution de la parole**, en ce qu'elle **s'éloigne rigoureusement d'une distribution procédurale, mécanique et automatique de la parole**. L'enfant qui a cette responsabilité doit avant tout être capable de regarder attentivement les enfants qui demandent la parole et dans quel ordre. Ensuite, il lui faut mémoriser l'ordre des demandes, ainsi que les enfants qui l'ont déjà reçue. Il importe d'être juste, en faisant circuler la parole. Mais surtout, **le distributeur de parole donne la parole comme s'il offrait un cadeau**. Chaque mot de la formule « je te donne la parole » est important (A-10.1, CRP.1, TP 46). Cette consigne semble facile, mais le premier enfant qui en a la responsabilité – Diya – rencontre des difficultés (A-10.1, CRP.1, TP 51-143). Il ne parvient pas à se souvenir de la formule, ni à la prononcer (lorsqu'on la lui rappelle) comme s'il offrait un cadeau. **Cette séquence montre l'importance accordée au mode d'interaction entre les enfants**. Pour faire comprendre aux enfants l'enjeu de cette manière d'être, l'animatrice procède à une mise en scène : elle fait comme si elle donnait la parole sur un mode

blasé et négligé sans regarder la personne, presque dos à elle (A-10.1, CRP.1, TP 110), puis elle fait l'opposé en s'adressant et en regardant la personne en face. Entre les deux approches, il y a un monde de différence. On pourrait interpréter ce moment comme une leçon de savoir-vivre. En réalité, ce n'est pas le cas. Cette mise en place sert un objectif ultérieur : le **dialogue qui permet d'aller visiter les points de vue des autres**. Au moins un enfant ne perçoit pas encore l'enjeu, car lorsque l'animatrice demande d'expliquer la différence entre les deux mimes, il va déclarer que le premier est « une insulte » (A-10.1, CRP.1, TP 121). Un autre enfant va dire qu'il faut « être gentil » et regarder la personne à qui on s'adresse (A-10.1, CRP.1, TP 129). **L'apprentissage des codes de savoir-vivre n'est manifestement pas l'enjeu, puisque les enfants montrent qu'ils les connaissent**. En revanche, le sens que veut leur communiquer l'animatrice doit encore faire son chemin dans l'esprit d'une partie des enfants (dont les deux qui ont répondu à sa question). L'objectif n'est pas d'être gentil pour être gentil, ou de ne pas froisser l'orgueil des autres en les « insultant », mais d'être curieux de **percevoir le monde au travers du regard de l'autre personne**. Tel est le premier geste que pose l'animatrice, selon l'analyse de l'atelier au prisme du modèle des oasis. De cette manière, elle donne une tonalité de l'ordre de l'amitié politique à l'atelier. Il ne s'agit pas d'être amical comme on pourrait l'être avec une personne avec qui on se sent bien, à l'abri des regards, mais d'être amical avec une personne, au su et au vu de tout le monde, parce qu'on est conscient que, **sans elle, il manquerait quelque chose : la possibilité d'avoir une perception objective du monde**. C'est à ce titre qu'il devient significatif de l'écouter et de ne pas lui couper la parole, comme le pointe à deux reprises l'animatrice durant l'atelier (A-10.1, CRP.1, TP 157, 681). La difficulté que rencontre Diya peut être interprétée comme **une absence de compréhension du sens de cette règle**. Après un temps consacré par l'animatrice pour analyser cette difficulté, les autres distributeurs de parole vont clairement montrer qu'ils s'attachent à remplir ce rôle consciencieusement (par exemple : A-10.1, CRP.1, TP 145-146).

Pour que la signification de cette règle de parole puisse progressivement devenir significative via l'expérience, **l'animatrice centre l'attention des enfants sur leur vie au singulier** : pour pouvoir se positionner, pour s'exprimer, dire si on est en accord ou en désaccord, il faut bien écouter (A-10.1, CRP.1, TP 330). Dans cet ordre d'idées, il semble par ailleurs qu'il soit **gratifiant personnellement pour les enfants de distribuer la parole**, du moins ils sont nombreux et nombreuses à vouloir remplir ce rôle lorsque l'animatrice demande des volontaires. De la sorte, est visée l'amitié politique, d'une part, au moyen du renvoi des enfants à leur vie intrapsychique – la vie de leur esprit – et, d'autre part, au moyen de la

valorisation sociale d'être garant et responsable du contexte de circulation de la parole – leur amour du monde –.

Il est interpellant qu'à **chaque atelier, ce groupe va rencontrer des difficultés à respecter la règle de parole**. Régulièrement, lorsqu'une idée étrange ou décalée est émise, elle va directement susciter de vives réactions au travers de prises de parole non reçues. Par exemple, au tour de parole n° 270, on peut voir qu'un enfant interrompt un autre pour lui signifier qu'il dit n'importe quoi. L'enfant dont la parole a été coupée proposait d'utiliser Google Traduction pour définir ce qu'est un hammam (A-10.1, CRP.1, TP 269). En un certain sens, on peut comprendre la réaction du premier enfant (le mot « hammam » faisant partie de la langue française, un dictionnaire serait plus indiqué qu'un traducteur linguistique). Cependant, cela montre que **l'ouverture à la pensée de l'autre est limitée, puisqu'il conteste l'idée avant même de chercher à la comprendre** (recherche étymologique, ... ?). La grille d'analyse permet ainsi de souligner le fait que le point de focale de cette série d'ateliers est placé sur l'exploration des idées de chaque enfant, par le dialogue et l'écoute, plutôt que sur les rituels relatifs au cadre et à l'espace commun qui s'ouvre entre les enfants, indépendamment de leurs individualités. La recherche d'une amitié politique prédomine donc pour ce terrain ; s'ensuit celle de la vie de l'esprit et enfin, celle d'une stabilité du cadre (autrement dit, de l'espace mondain d'apparition qui s'ouvre entre les enfants).

La catégorie d'amitié politique montre sa prépondérance, par ailleurs, au travers d'un autre type de phénomène : celui du **partage d'expérience**. Autrement dit, le phénomène d'aller visiter la pensée de l'autre via l'imaginaire. À plusieurs reprises, l'animatrice va en effet convoquer les connaissances du groupe pour décrire et expliquer des expériences, des choses ou des êtres inconnus de certains enfants (A-10.1, CRP.1, TP 229, 446). **Cet exercice incite les enfants à donner de l'importance au point de vue des autres enfants**. Le fait que ne soient pas uniquement mis en avant le point de vue de l'adulte, ou celui des bases de données de références, *etc.*, pour répondre aux questions qui se posent donne l'opportunité aux enfants de valoriser les perspectives que les autres enfants prennent sur le monde. L'autorité des sources de connaissance dites officielles est relativisée par celle accordée aux pairs. Une curiosité pour la pensée de l'autre peut ainsi trouver un terrain d'expansion, tout en se basant sur ce que l'enfant connaît déjà et sur ce qu'il a expérimenté dans sa vie. Une entraide apparaît de manière concomitante. Ainsi, **nous pouvons observer un enfant venir en aide à un autre pour**



**proposer une formulation de ce qu'il a cru comprendre de ce qu'il voulait dire** (A-10.1, CRP.1, TP 421).

Cela dit, le fait de s'exercer à imaginer des choses, *etc.* que l'on n'a jamais expérimentées **se recoupe également avec l'amour du monde et la vie de l'esprit**. L'amour du monde, d'une part, est concerné, parce qu'il est question d'objets qui deviennent commun au groupe dès lors que sont multipliés les points de vue posés sur eux (que ce soit de manière physique entre les enfants ayant fait l'expérience sensible de l'objet en question ; ou de manière mentale pour les autres). **Ces objets prennent place sur la scène aménagée et éclairée par la pratique de la communauté de recherche philosophique**. La vie de l'esprit, d'autre part, est concernée, en particulier au niveau de la faculté de penser. En effet, selon le modèle d'analyse, la faculté d'imaginer fait partie des facultés de la pensée. Or, sur base de cette dernière, il est possible non seulement de donner à la pensée des outils, mais aussi d'actualiser la faculté de juger (comme se faire une opinion sur la chose ou l'expérience) et/ou celle de vouloir (comme se projeter dans l'avenir par rapport à la chose ou à l'expérience en question (A-10.1, CRP.1, TP 224)).

**Deux phénomènes interpellants viennent cependant contrecarrer la visée de favoriser l'amitié politique entre les enfants**. Le premier peut être compris comme une vigilance portée à la vie de l'esprit et le deuxième, au monde commun. La vie de l'esprit vient en quelque sorte prendre le dessus sur l'amitié politique, mais davantage encore sur le respect du cadre (codé dans ce qui relève de l'amour du monde), **lorsque la situation devient tendue autour des questions de savoir si le couscous est une affaire de religion** (A-10.1, CRP.1, TP 499-502) **et si le fait d'être arabe est une religion** (A-10.1, CRP.1, TP 504-509). L'animatrice va alors choisir de court-circuiter exceptionnellement le distributeur de parole, pour donner la parole à Ilknur ; parce que, dans le tohu-bohu, elle repère qu'elle a des arguments à partager qui seraient utiles au groupe (A-10.1, CRP.1, TP 519). Ilknur va ainsi démontrer qu'on peut être arabe sans être musulman et inversement. **L'actualisation des facultés mentales vient, de cette manière, réguler la discussion qui s'envenime quelque peu** (A-10.1, CRP.1, TP 530). Fixer son attention sur la vie de l'esprit revient, en l'occurrence, à formuler les bonnes questions de relance (« Le couscous est-il une affaire de religion ? » (A-10.1, CRP.1, TP 502), « Pourquoi affirmez-vous / contestez-vous telle chose ? » (A-10.1, CRP.1, TP 538), « Peut-on utiliser les mots pour dire ce que l'on veut avec ? » (A-10.1, CRP.1, TP 542), *etc.*),

L'orientation de l'animation dans ces conditions requiert expérience et savoir-faire. Il s'agit de saisir l'opportunité dans l'instant (le *kairos*) pour tirer sur tel ou tel fil <sup>1</sup>, de sorte que la Communauté de Recherche Philosophique puisse être vécue comme **un séjour dans une oasis**. La vigilance vis-à-vis des trois dimensions, en parallèle, permet de décider s'il faut plutôt favoriser l'amitié politique, l'amour du monde ou l'actualisation des facultés mentales. Quoiqu'il en soit du degré de maîtrise de l'exercice, un ratage peut néanmoins toujours arriver. Le cas du troisième atelier de cette série sur le terrain de l'Athénée royal d'Evere pourrait en constituer une validité exemplaire (A-10, CRP.3). Or, ces « **ratages réussis** » <sup>2</sup> constituent un important vivier pour la pensée.

Le deuxième phénomène saillant, qui relativise l'importance accordée à l'amitié politique, porte sur la limitation du temps de parole par enfant, afin que tous les enfants puissent la recevoir équitablement. L'enjeu est de pouvoir partager le feu des projecteurs. Dans ce cas, c'est **l'amour du monde qui vient entrer en conflit avec l'amitié politique, mais aussi avec la vie de l'esprit**. Deux séquences illustrent ce phénomène. La première séquence invite à porter l'attention sur Esteban. Pour l'animatrice, au lieu de tenter d'explorer le monde à travers ses opinions, l'enjeu consiste à profiter de ses affirmations péremptoires pour inviter tout le monde à réfléchir (A-10.1, CRP.1, TP 532-536). Il s'agit de renvoyer la parole au groupe à partir de la problématique des propos d'Esteban. Tout l'art d'animer consiste à parvenir à ne pas étiqueter et, par conséquent, isoler Esteban (par exemple, en l'identifiant à ce qu'il dit), en se focalisant sur la scène commune et la distance critique. L'enjeu de cette situation pour la vie de l'esprit est de recentrer la discussion sur l'objectivité d'une chose – même s'il est bien sûr envisageable « d'avoir raison contre tout le monde » (A-10.1, CRP.1, TP 542). **Le phénomène de se retrouver « seul contre tous » durant un atelier vient alimenter la question de l'amitié politique au sens arendtien**. Étrangement, Esteban semble à la fois crispé et amusé par la situation. Il sourit en coin à plusieurs reprises (A-10.1, CRP.1, TP 512, ...). Or, il participe volontiers et s'engage à fond, mais il ne se remet pas en question et ne lâche pas le morceau par rapport à ses déclarations. Il semble vouloir **montrer à tout prix qu'il a raison** (A-10.1, CRP.1, TP 672). Il est possible qu'il s'agisse d'une manière de répondre aux interpellations franches et directes que Ilknur lui adresse régulièrement (A-10.1, CRP.1, TP 319-320, 337-343, 384, 506, 511, 516, 638, 644, 647-648, 714-715), tout en jouant le jeu, en un certain sens (A-10.1, CRP.1, TP 356-357).

---

<sup>1</sup> Par exemple, attendre la bonne occasion de proposer une nouvelle règle aux enfants (A-10.1, CRP.1, TP 530).

<sup>2</sup> Je reprends l'expression à Gaëlle Jeanmart et Nicolas Frognet formulée durant un séminaire PHILÉACT.

Une deuxième séquence illustre le phénomène de **la limitation du temps de parole par enfant**. Cette séquence exemplifie le fait que la vie de l'esprit a besoin de temps sans être interrompue, pour se déplier et se déployer (A-10.1, CRP.1, TP 331-342), mais qu'en atelier, avec une vingtaine d'enfants, ce n'est pas toujours possible. La séquence cible à nouveau Ilknur qui, comme Esteban, est très présente dans l'espace sonore (A-10.1, CRP.1, TP 359). On peut dire que Didi – qui est alors distributeur de parole – fait preuve d'amitié politique en voulant lui donner la parole. Il avait repéré qu'elle tenait **un fil de pensée intéressant au sujet d'une question, bien que son propos soit un peu obscur** (elle parlait de boire de l'eau de mer, sans faire le lien avec le fait de donner un nom aux produits alimentaires commerciaux ; sujet qu'elle avait commencé à analyser). L'animatrice décide toutefois de ne pas suivre Didi pour approfondir la réflexion bizarre d'Ilknur, mais plutôt de **renvoyer la parole au groupe**. De la sorte, l'amour du monde prévaut ici sur la vie de l'esprit (Ilknur), ainsi que l'amitié politique (Didi). De la sorte, lorsque l'animatrice demande aux enfants de se positionner par rapport aux propos d'Ilknur, ceux-ci n'ayant pas compris où elle voulait en venir avec le fait de boire de l'eau de mer, ils décident de se positionner en désaccord avec son idée (A-10.1, CRP.1, TP 356). Habile, Ilknur va faire de l'humour : « aïa la méchanceté ! » et, de la sorte (en faisant rire les autres) **elle va préserver le lien social, à défaut du lien intellectuel** (A-10.1, CRP.1, TP 359). Une similitude apparaît avec le portrait de Lessing esquissé par Arendt : s'abstenir de prendre position n'est pas vraiment une option, mais parfois c'est nécessaire pour assurer la préservation d'une relation amicale.

Ce tissu de relations interpersonnelles est complexe et a des répercussions sur la dynamique de groupe. La catégorie d'analyse de l'amitié politique peut ainsi donner un indicateur sur **le type de relation visée lors d'une CRP : ni trop proche, ni trop lointaine, avec une sorte de passion retenue, elle permet d'actualiser les facultés mentales, tout en préservant un espace public**. Deux enfants qui s'entendent bien, assis l'un à côté de l'autre, pourraient ainsi être séparés s'ils chahutent (A-10.1, CRP.1, TP 695) ; à l'inverse, la relation entre deux enfants rivaux, parfois agressifs (A-10.1, CRP.1, TP 672), comme c'est le cas de Esteban et Ilknur (qui embarque d'autres enfants avec elle, contrairement à Esteban), gagne à être encadrée, sans que cela se fasse au détriment des enfants plus discrets/timides ; *etc.* Cette amitié politique qui incite à être juste avec chaque personne peut être atteinte grâce au cadre instauré par les règles de l'activité – c'est-à-dire grâce à l'ouverture d'une spatiotemporalité spécifique ritualisée –, mais aussi via l'entraînement des habiletés à penser et à juger. Ceci illustre le fait qu'en atelier de philosophie, **paradoxalement, les règles qui portent explicitement sur les processus de la vie de l'esprit (réfléchir, donner des raisons, etc.) ont**

**une incidence implicite sur la qualité du monde qui s'ouvre entre les personnes (écoute, patience, curiosité, bienveillance, etc.) et, finalement, impactent les relations qu'entretiennent les enfants entre eux.** C'est donc en tirant sur les trois fils chacun à leur tour, petit à petit, qu'il est possible de répondre aux ambitions philosophiques, mondaines et politiques de la PPE.

#### b. Vie de l'esprit

Une des spécificités de ce dispositif – la Communauté de Recherche Philosophique (CRP) – au niveau de la vie de l'esprit, se situe dans le fait que ce sont les enfants qui formulent les questions qui sont traitées. Cette phase fait l'objet d'un soin tout particulier (A-10.1, CRP.1, TP 22). Il s'agit véritablement de **partir des questions que se posent les enfants**. Le support de ce questionnement est une histoire qui, de préférence, raconte un récit d'enfants ayant le même âge que ceux qui participent à la CRP. Le but en est que les enfants puissent tenter de se mettre à la place du personnage et imaginer comment ils procéderaient s'ils étaient à leur place. **L'histoire est donc le point de départ d'une aventure commune dans les territoires de la vie de l'esprit.**

La consigne est très simple : quelles sont les questions que vous vous posez ? D'ailleurs, les enfants se lancent directement. L'animatrice les note soigneusement au tableau, avec le prénom de l'enfant. Outre la valorisation de l'enfant qui fait écho aux enjeux de l'amitié politique, il s'agit de pouvoir se souvenir de l'enfant qui a posé la question pour pouvoir bénéficier de précisions sur la problématique sous-jacente, au besoin. Voici la liste des questions qui viennent s'inscrire au tableau : « C'est quoi des babouches ? » (A-10.1, CRP.1, TP 80-81), « C'est quoi une oasis ? » (A-10.1, CRP.1, TP 99), « À quoi ça ressemble un hammam ? » (A-10.1, CRP.1, TP 148-159), « C'est quoi une couscoussière ? » (A-10.1, CRP.1, TP 167-169). **Il est interpellant qu'aucune de ces questions ne soit, à proprement parler, philosophique.** Il s'agit de questions de définition d'objets qui ne semblent pas *a priori* donner matière à discussion. **Néanmoins, la manière de les traiter révélera la philosophicité de l'activité.**

**Tout d'abord, ce n'est pas l'animatrice qui répond aux questions, mais les enfants :** « Vous avez posé certaines questions et je suis certaine que, dans la classe, certains enfants peuvent répondre à certaines de ces questions » (A-10.1, CRP.1, TP 170). Voici comment se lance la discussion. L'animatrice intervient après chaque parole d'enfant en demandant d'ajouter des précisions, des informations supplémentaires, des descriptions, etc. (A-10.1, CRP.1, TP 179, 184). Rapidement apparaît un jeu de **positionnements** : « Je suis d'accord / pas

d'accord » avec ce qui vient d'être dit (A-10.1, CRP.1, TP 181). Dans ce groupe, les enfants le font spontanément, à tel point qu'ils ne semblent pas toujours prendre le temps d'écouter et de comprendre le sens de l'idée émise. Pour atténuer ce trait, **l'animatrice reformule presque systématiquement les propos des enfants** avant de renvoyer la parole au groupe (A-10.1, CRP.1, TP 188, 192). Avec audace, elle profite de chaque occasion pour formuler une question ou faire une proposition. Elle lance l'idée, par exemple, d'organiser une excursion qui permettrait à tous les enfants d'aller voir par eux-mêmes ce qu'ils cherchent à définir (en l'occurrence un hammam) (A-10.1, CRP.1, TP 224). De cette manière, **elle invite les enfants à activer leurs facultés de penser, de juger et de vouloir : serait-ce envisageable, bien, désirable ?**

La stratégie de l'animatrice pour actualiser les facultés mentales consiste, ensuite, à **s'arrêter sur les nœuds, les désaccords, les confusions, les doutes, les distinctions, le relativisme absolu, etc.** que suscitent les interventions de enfants (A-10.1, CRP.1, TP 249, 520, 539-542, 641-645). Par exemple, en demandant d'identifier les ressemblances et les différences entre deux choses (A-10.1, CRP.1, TP 422, 431) ; ou encore en comparant deux mots qui semblent désigner la même chose et qu'il s'agit dès lors de conceptualiser ensemble (A-10.1, CRP.1, TP 252, 664-670). Lorsque la communauté atteint une limite en termes de connaissances, l'animatrice invite les enfants à effectuer des recherches pour la fois suivante. Elle profite également de cette situation comme une **occasion de prendre du recul et de réfléchir pour déterminer les moyens nécessaires à l'effectuation d'une recherche** (A-10.1, CRP.1, TP 258). Cela dit, avant de renvoyer les enfants à des missions pour se renseigner après l'atelier, l'animatrice prend le temps de mobiliser et de s'appuyer sur les forces en présence, les connaissances et les ressources disponibles parmi les membres de la CRP (A-10.1, CRP.1, TP 295), en faisant feu de tout bois (A-10.1, CRP.1, TP 301-313) et en multipliant les réponses des enfants pour une même question (A-10.1, CRP.1, TP 336).

Enfin, la philosophicité des échanges s'atteste formellement par la question de l'articulation du savoir et de la faculté d'imaginer : « Si on ne sait pas ce qu'est une chose, peut-on en avoir une image ? » (A-10.1, CRP.1, TP 468), « Qu'est-ce qui fait qu'on a une image : le savoir, l'expérience, la culture, la religion, ... ? » (A-10.1, CRP.1, TP 496, 502) ; et elle se poursuit avec l'argumentation rationnelle : « Pourquoi dire oui / non ? Pour quelle(s) raison(s) ? » (A-10.1, CRP.1, TP 470). De cette manière, des questions qui n'avaient pas un aspect philosophique donnent lieu à une communauté de recherche philosophique.

Rappelons-nous à présent ce qui a été dit dans la section précédente : **l'actualisation de la faculté de penser peut se retrouver contrecarrée par la volonté de réunir les perceptions mentales avec les perceptions sensorielles.** Ceci a pour effet direct de ne pas faire durer un aparté entre l'animatrice et un enfant trop longtemps (comme le cas d'Ilknur et de son eau de mer (A-10.1, CRP.1, TP 331-335)). La difficulté consiste à trouver le bon dosage d'approfondissement d'un raisonnement, sans perdre le reste du groupe d'enfants. Une réflexion peut dès lors être interrompue par la présence des autres, alors qu'elle avait été rendue possible grâce à eux. Il ne s'agit pas uniquement d'un paradoxe (l'activité de la pensée enclenchée par le monde, qui finit par oublier qu'elle en provient), mais aussi d'un conflit interne entre les différentes facultés de l'esprit. **La pensée déconstruit, pendant que la volonté agit librement et que le jugement se positionne.** De fait, la pensée pourrait prolonger son activité à l'infini, si elle n'était pas interrompue par les autres, les événements ou la fatigue. Ceci montre que ce n'est pas seulement la pensée qui est en jeu durant la CRP. Toutefois, lorsqu'elles sont rattachées à la volonté de comprendre le monde ensemble, la pensée et l'action (au sens de la parole) se rejoignent durant l'activité. Or vouloir comprendre revient, pour Arendt, à aimer comprendre (Arendt, 1981, p. 400-401). Cela signifie que **le lien qui se tisse entre l'action de la parole et la pensée durant l'atelier renvoie à un acte d'amour envers le monde sensible de l'espace commun.**

Un autre frein à la pensée peut interpeller au niveau de l'apparaître de la parole dans l'espace mondain. Je remarque que, étonnamment, une hypothèse plausible (la boisson Oasis s'appelle comme ça parce que les fruits qui y sont contenus proviennent d'une oasis (A-10.1, CRP.1, TP 323, 343, 348)) ne met pas les enfants d'accord au sein de la CRP, alors que trois enfants la reformulent. Est-ce parce que ces enfants ne présentent pas leur propos explicitement sous **la forme d'un « peut-être » hypothétique** que la proposition n'est pas examinée plus en détail par les autres enfants ? Quoiqu'il en soit ceux-ci ne semblent pas adhérer à l'hypothèse. L'animatrice en profite pour inviter les enfants à conscientiser ce qu'ils font lorsqu'ils formulent une phrase qui commence par **« je pense que », « je me dis que », « peut-être »** (A-10.1, CRP.1, TP 360, 386, 391-398, 439-440). Les enfants apprennent ainsi, ou redécouvrent, le mot « hypothèse » à partir de leur expérience directe et, par la suite, peuvent poursuivre le processus de recherche en identifiant ce dont ils auraient besoin pour confirmer ou infirmer une hypothèse (A-10.1, CRP.1, TP 399) ; mais aussi, **exprimer clairement aux autres leurs doutes, leurs hésitations, leurs blocages, etc.** (A-10.1, CRP.1, TP 402) ; ou encore, **percevoir les pièges, les illusions, les facilités, les tautologies, etc.** (A-10.1, CRP.1, TP 407-417). La manière de prendre

la parole, en annonçant ce qu'ils vont faire, devient vectrice de l'actualisation des processus de recherche au sein de la communauté.

Pour terminer l'atelier, l'animatrice va se mettre en quête de **notions philosophiques**. Retournant à l'histoire racontée au début, elle demande aux enfants de lui expliquer de quoi parle cette histoire en un mot (A-10.1, CRP.1, TP 685). « Ça parle de maladie grave », dit un premier enfant (A-10.1, CRP.1, TP 700), « d'une institutrice méchante », dit un autre (A-10.1, CRP.1, TP 706), de rupture amoureuse, dit encore un troisième en substance (A-10.1, CRP.1, TP 710), ... Très vite, alors que l'atelier a commencé il y a déjà plus d'une heure, les enfants se lancent gaiement, à nouveau, dans l'émission d'hypothèses (A-10.1, CRP.1, TP 745-749).

### c. Amour du monde

La première chose à mentionner, lorsqu'on observe une CRP au prisme de la thématique de l'amour du monde, touche à **l'histoire qui est racontée aux enfants** (A-10.1, CRP.1, TP 16-27). Bien que cela n'apporte rien de nouveau aux théories de la PPE, la perspective arendtienne vient souligner et renforcer l'importance de cette étape de l'atelier, comme l'a d'ailleurs déjà montré le deuxième terrain. En termes arendtiens, l'histoire constitue un objet du monde qui fait converger l'attention des participants en un point, rendant ainsi possible une mise en relation de différentes interprétations à son sujet. En ce sens, **l'histoire peut induire une certaine manière de faire résonner les différentes compréhensions qui en sont faites via l'intertextualité qu'elle véhicule**. C'est pourquoi, il existe une série de critères qui permettent de sélectionner des histoires à mettre au service de l'animation philosophique.

Cette liste de critères n'est pas l'objet de cette analyse. Ce qui retient ici l'attention c'est **la théâtralité avec laquelle l'histoire est racontée**. La manière de faire de l'animatrice dans cet atelier en offre un bel exemple : « L'activité va commencer par une histoire, que je vais vous lire. Elle est assez longue mais, très agréable. Donc je crois que vous allez passer un *bon* moment à écouter l'histoire. L'histoire s'appelle l'Oasis d'Aïcha <sup>1</sup> » (A-10.1, CRP.1, TP 16). L'effet théâtral de la manière de présenter l'histoire génère une forme de **suspens palpable durant l'atelier**. La mise en condition des enfants pour écouter l'histoire fait l'objet d'un soin particulier (A-10.1, CRP.1, TP 20-22). Il va falloir faire fonctionner son cerveau, remarque un enfant (A-10.1, CRP.1, TP 21). En signalant aux enfants qu'à la fin ils vont être invités à poser

---

<sup>1</sup> Il s'agit d'un roman pour enfant à partir de 8 ans sans illustrations, si ce n'est sur la couverture et la quatrième (Halley, 1998).

des questions, l'animatrice les oriente vers une écoute attentive (A-10.1, CRP.1, TP 22-25). Mais c'est surtout avec la mise en scène que **l'attention est mobilisée**. Les enfants situent d'emblée les codes de la représentation et, de ce fait, ils s'attendent à être surpris et divertit. Pour cette raison, dans une perspective arendtienne, l'image du théâtre constitue une métaphore efficiente du monde humain. Fondé sur la continuité du temps dans sa durée, le monde peut devenir la scène d'irruptions momentanées qui interrompent le continuum du temps. Autrement dit, le rituel et la répétition ouvre une scène d'apparition potentielle pour l'inconnu et l'imprévisible. Cela concerne aussi la personne qui va sur scène. **Si une forme d'amour de cet espace d'apparition n'était pas présente, il ne se passerait probablement rien**. Cet amour se retrouve également dans le soin accordé à la distribution de la parole (A-10.1, CRP.1, TP 362) ; et peut se communiquer même si on ne parle pas la même langue (A-10.1, CRP.1, TP 681-683).

Ce phénomène de la mise en scène dans les ateliers de philosophie rejoint également **l'actualisation de la faculté de pensée, au niveau de la métaréflexion** dont il était question dans la section portant sur la vie de l'esprit. Dans cette visée, est communiqué aux enfant une règle importante de l'atelier : « vous pouvez dire tout ce que vous pensez – d'accord ? – mais il faut *d'abord* penser à ce que vous allez dire et penser si ce que vous allez dire est *vrai*. En fait, quand vous levez le doigt il faut déjà, avant, avoir réfléchi à ce que vous allez dire. **Si tu commences à parler et que tu dis : "oui et en fait euh... euh... voilà... je ne connais pas le mot... etc.", dis-le ! : "Je cherche un mot que je ne trouve pas". Mais il faut avoir déjà pensé dans sa tête à ce qu'on allait dire après, quand on reçoit la parole** » (A-10.1, CRP.1, TP 402). Cette règle, qui prend soin autant de l'espace d'apparence qui s'ouvre entre les participants que de la rigueur et de la précision intellectuelles, arrive dans l'atelier lorsque les enfants semblent prêts à la recevoir (au tour de parole n°402). Il s'agit de **l'une des fragilités de l'espace mondain de l'atelier de philosophie : il ne résiste pas à toute les formes de prises de parole**.

Voyons à présent la consigne initiale qui structure ce monde qu'est l'atelier de philosophie. La simplicité de l'amorce qui ouvre la communauté de recherche philosophique, en tant que telle, est presque déroutante : « Après ce moment où je vous ai raconté l'histoire, c'est à vous de jouer. **Je vais vous demander maintenant de poser des questions à propos de cette histoire. Est-ce qu'il y a des choses que vous vous demandez par rapport à cette histoire ?** » (A-10.1, CRP.1, TP 21) Le temps de cogiter, l'animatrice instaure la modalité de distribution de la parole. Puis, c'est parti. Sans avoir besoin de plus d'explications, les enfants



commencent à poser des questions. Le fait que leurs noms soient inscrits au tableau, à côté de leur question, vient marquer la reconnaissance de la différence singulière de chacun, facilitant l'amitié politique (A-10.1, CRP.1, TP 81-82). Même si, par conséquent et paradoxalement, l'égalité visée dans l'espace mondain d'apparition en pâtit un peu, ainsi que l'impartialité et la distance propres à l'exercice de la raison.

Comme dit, les questions que posent les enfants au sujet de l'histoire ne sont pas, à proprement parler, philosophiques. Il s'agit de questions de définition d'objets concrets – babouches (A-10.1, CRP.1, TP 78), couscoussièrre (A-10.1, CRP.1, TP 167-169) – ou de lieux physiques – oasis (A-10.1, CRP.1, TP 99), hammam (A-10.1, CRP.1, TP 148-158) –. On peut dire que ces questions témoignent d'**une curiosité naturelle des enfants envers les choses et les êtres**, mais c'est surtout la manière de les traiter qui marque **un intérêt commun pour ce qui existe dans le monde des êtres humains**. C'est pourquoi ce phénomène est également détaillé dans cette section. Les questions ont été formulées par les enfants et les réponses vont l'être également (A-10.1, CRP.1, TP 170). Cette consigne va permettre de traiter les questions philosophiquement. Mais aussi, elle va permettre à l'animatrice de donner aux enfants une **mission à accomplir** ; celle d'une recherche d'informations, d'images, de connaissances, de témoignages, *etc.* sur les différents objets et endroits en question (A-10.1, CRP.1, TP 258, 405, 455).

De la sorte, est illustrée l'une des deux dimensions principales de la théorie arendtienne de l'éducation, autour de la question de la natalité : l'acquisition de connaissances (l'autre étant la capacité d'innover). **L'atelier de philosophie est un dispositif qui peut être utilisé comme vecteur de transmission et d'acquisition de connaissances**. Seulement, contrairement au système dit traditionnel, les dynamiques de découverte et d'apprentissage reposent sur **la motivation et le désir de l'enfant**. La question de l'évaluation avec des points se pose alors, car la semaine suivante, les enfants n'auront pas accompli leur mission (A-10.1, CRP.2). Pourtant, ce n'est pas faute, de la part de l'animatrice, d'avoir reformuler clairement la consigne et de s'être assurée qu'ils avaient compris ce qu'il fallait faire et comment (A-10.1, CRP.1, TP 279-281). Il semblerait que ce groupe d'enfants ne soit pas habitué à cette approche des apprentissages en autonomie (A-10.1, CRP.1, TP 260-277). Par conséquent, il est probable qu'ils ne perçoivent pas le sens de rechercher des connaissances par et pour eux-mêmes (A-10.1, CRP.1, TP 274-277). Le fait que les enfants n'aient pas accompli la mission la semaine suivante peut, du moins, faire pencher l'interprétation dans cette direction. Ceci permet de souligner que **l'engagement volontaire s'articule à la perception du sens accordé à l'activité** et qu'il est dès lors impossible de transmettre aux enfants le goût de la recherche s'ils n'en

perçoivent pas le sens. Or, la pratique répétée d'ateliers de philosophie peut, entre autres pratiques, y contribuer ; grâce à l'exercice de la faculté de juger qui permet de rendre le monde intelligible.

Précédemment, il a été mentionné un élément qui *semble contraire* à l'inclusivité de l'espace mondain que vise Arendt : le fait de **noter les prénoms des enfants**. Il s'agit à présent d'y revenir. Cette manière de procéder centre l'attention sur les particularités et les différences des enfants ; autrement dit, sur la possibilité de se comparer. Le monde arendtien, au contraire, se base sur l'égalité des identités humaines, parce qu'il conditionne le regard posé sur la personne qui parle, de sorte que rien d'autre ne puisse apparaître que son unicité et son irremplaçabilité, sans aucune comparaison possible. Il s'agit d'une des modalités de l'écoute qui va permettre *paradoxalement* d'aller visiter, via la faculté d'imaginer, la véracité du point de vue que l'autre a sur le monde, c'est-à-dire sa différence (A-10.1, CRP.1, TP 567). C'est pourquoi, **même lorsque l'expérience de la parole est conditionnée par l'égalité, il persiste toujours une perception de la différence de chaque personne dans sa manière d'apparaître**. La conscience de la multiplicité des effets d'une manière de procéder permet d'en jouer (implicitement ou explicitement).

Un autre procédé peut, par ailleurs, sembler contraire à l'exigence du monde commun : le fait de faire appel au groupe pour juger de l'idée émise par un enfant (par exemple : A-10.1, CRP.1, TP 356). D'une part, cela alimente la discussion et, ce faisant, la vie de l'esprit ; d'autre part, cela permet de faire apparaître l'individualité de la personne, et de se lier à elle suivant une modalité politique. Cependant, cela tend à générer une forme de discrimination sociale – au sens arendtien – entre les enfants (A-10.1, CRP.1, TP 359). Par conséquent, l'ouverture d'un monde public où chaque personne est considérée à égalité disparaîtrait. Cela dit, ce serait ne pas prendre en considération que la signification de cette technique d'animation consiste à **déplacer la relation interpersonnelle du social vers l'intellect**. Le ciblage des perceptions mentales s'actualise, lors de l'observation de soi en train de penser (la métaréflexion), à laquelle l'animatrice invite les enfants : ce qu'on voudrait « savoir c'est quand vous dites "je pense que", "je me dis que", "peut-être que", *qu'est-ce que cela veut dire ?* » (A-10.1, CRP.1, TP 360). Bien que l'enjeu ne soit plus le sentiment d'appartenance à une communauté homogène ou conforme (pour faire société), **une nouvelle forme de communauté peut apparaître, cette fois-ci au niveau de la vie de l'esprit**.

Enfin, venant des enfants, certains propos peuvent aller à l'encontre de l'instauration d'un monde commun, comme **le relativisme absolu ou le dogmatisme**. Durant l'atelier qui me

sert ici de pierre angulaire à l'analyse interprétative et à la mise à l'épreuve du modèle, une frontière est franchie lorsqu'on admet que chacun peut dire ce qu'il veut sans se préoccuper des autres et utiliser les mots comme bon lui semble (A-10.1, CRP.1, TP 638-646). **Cela montre que l'existence d'un monde significatif est fragile et qu'il est tentant de se retrancher derrière des vérités dogmatiques propres à la communauté à laquelle on appartient.** Le risque est de ne plus vouloir/pouvoir fournir d'effort pour aller à la rencontre des autres dans le but d'échanger des points de vue, des opinions, des visions du monde, des connaissances, *etc.* Plus la crispation individuelle semble grande, plus l'intensité de la tension de la situation de groupe le devient également. C'est, du moins, ce qui apparaît à plusieurs moments dans cette série d'ateliers. En réalité, il s'agit d'**une aubaine pour réfléchir ensemble**, bien que cela requiert la maîtrise de techniques d'animation par la personne qui en est responsable (A-10.1, CRP.1, TP 595, 672, 681) et qui n'est, d'ailleurs, jamais à l'abri d'un dérapage. S'agissant de contextes de ce type, il est compréhensible que Arendt ait parfois succombé à la tentation de juger l'affaire désespérée, en qualifiant son époque d'acosmique. Pourtant, elle continuera de **croire en la lumière du monde**, comme en attestent par exemple les portraits de son livre *Vies politiques* (Arendt, 1974).

### 8.3.4. Conclusion préliminaire

L'observation et l'analyse de la CRP ayant une validité exemplaire, pour la mise au défi du modèle de oasis, ont mis en évidence la saillance des phénomènes relatifs avant tout à **l'amitié politique**. L'attention se focalise prioritairement sur les modalités d'interaction des enfants entre eux, que ce soit **au moment de donner et de recevoir la parole, d'écouter les idées pour pouvoir se positionner**, ou encore **d'imaginer les objets de discussion à partir des expériences des autres enfants et des descriptions qu'ils en font**. La faculté de juger vient donc rapidement s'articuler au processus : il s'agit de se respecter les uns les autres et d'être justes, en vue de **donner une signification aux êtres et aux choses** et, finalement, d'assurer l'ouverture en commun d'un espace d'apparence.

**Cet ordre de prépondérance rejoint, lui aussi, les théories relatives à ce dispositif**, bien que cela puisse donner matière à discussion. Dans la perspective prise ici, il s'agit effectivement d'améliorer prioritairement son jugement sur soi, les autres et le monde, en vue de donner du sens aux expériences vécues, de sorte que la pensée puisse devenir critique, vigilante et créative et, par conséquent, que le monde puisse devenir moins violent et plus harmonieux.

Les phénomènes jugés saillants, qui ont été analysés de manière détaillée, attirent l'attention sur **les conditions d'une oasis**. Il apparaît, en effet, que certaines dynamiques de groupe peuvent constituer, dans un premier temps, un **obstacle à la mise en place de relations amicales et à l'actualisation des facultés mentales**. Il est ainsi apparu que les trois enjeux d'amitié politique, de vie de l'esprit et d'amour du monde deviennent des leviers à actionner à différents moments, en fonction de la qualité de l'espace commun qui s'ouvre entre les membres du groupe. En ayant l'audace d'improviser suivant les contextes, l'animatrice offre aux enfants des occasions de **percées de construction de sens** (parfois contraires à certains enjeux), pour neutraliser telle agressivité (en s'appuyant sur la rigueur des arguments rationnels), tel repli sur soi (en se basant sur le groupe), *etc.* Ce terrain d'ateliers de philosophie montre que la mise en place d'une oasis doit parfois avoir lieu sur un sol de décombres. Une image, reprise ci-dessous, rend bien compte de cette situation. Il s'agit d'une photographie <sup>1</sup> qui se trouve accrochée au mur chez l'animatrice et qu'elle me désigne, durant l'entretien, comme une autre métaphore

---

<sup>1</sup> Photographie « Mise en scène des Renseignements anglais » : la bibliothèque de Holland House, partiellement détruite, après un raid allemand, en 1940, à Londres - Harrison for Fox Photos ; Limited/wikicommons/Press and Censorship Bureau of en: Ministry of Information (United Kingdom). Source : France Culture, Série « A la recherche des œuvres perdues par William Marx », Épisode 1/10 : Pourquoi y a-t-il des œuvres plutôt que rien ?

possible des ateliers de philosophie. En ce cas, il s'agit de reconstruire des oasis (sur des ruines), voire d'en créer de toute pièce, pour que s'accomplissent des amitiés politiques, que s'actualise la vie de l'esprit et que s'expérimente l'amour du monde.



*Figure 3 – Photographie « Mise en scène des Renseignements anglais » : la bibliothèque de Holland House, partiellement détruite après un raid allemand, en 1940, à Londres*

Quoi qu'il en soit, des raisons de se réjouir sont présentes également. Et ce, justement, au niveau des relations entre les enfants. Bien que leurs relations ne soient pas lisses et harmonieuses, une forte connexion apparaît indéniablement entre eux. Régulièrement, la discussion s'alimente d'elle-même, sans que l'animatrice ne doive la relancer. Ceci offre la perception d'ateliers plutôt mouvementés. Les enfants font preuve de vivacité d'esprit et de volonté de s'engager. Une majorité d'entre eux prennent la parole, même si deux enfants sont particulièrement visibles et audibles (Ilknur et Esteban) et que leur omniprésence rend prudents certains enfants au moment de se positionner. Ce dernier point apparaît lors d'entretiens individuels (avec Priyanka, en particulier). L'enjeu de l'animation consiste ainsi à partir des difficultés propres au terrain, en se focalisant directement sur elles, mais au moyen des autres

dimensions d'une oasis (en l'occurrence, l'amour du monde ou la vie de l'esprit). Cela souligne le fait qu'il soit difficile d'animer un atelier de philosophie. À ce niveau, rien ne peut remplacer l'expérience de la personne responsable de l'animation pour articuler les différents enjeux que recoupe le modèle.

#### **8.4. Comparaison des résultats d'analyse des trois méthodes**

L'analyse des phénomènes saillants des trois terrains, au prisme de la grille de lecture constituée des trois catégories « amour du monde », « amitié politique » et « vie de l'esprit », repose sur **une série de variables** qu'il faut prendre en considération pour rendre compte des résultats. Tout d'abord, **la dynamique particulière de chaque groupe** influence les choix d'orientation de l'animation par la personne qui en est responsable : sur quelle règle mettre l'accent, quelle stratégie mettre en place à quel moment, *etc.* ? La variable du nombre d'ateliers déjà vécus par les enfants conditionne aussi cette dynamique (ARCH : 8, DVDP : 3 et CRP : 0). Ensuite, **le style de chaque animatrice** varie également. De manière générale, selon leurs convictions et leurs préoccupations, elles placent différemment le curseur sur les enjeux de la PPE, indépendamment du dispositif. Enfin, **le dispositif et la thématique** constituent des variables, parce que le fond influence la forme et inversement.

Par ailleurs, **la stratégie d'analyse qualitative** a été de considérer comme prédominant le premier phénomène saillant significatif – suivant la grille d'analyse – qui apparaissait durant l'atelier, par rapport à ceux qui apparaissaient par la suite. Une stratégie d'analyse quantitative pourrait, par exemple, fixer l'attention sur le nombre de phénomènes codés par catégorie pour proposer l'ordre de prépondérance à partir de cette donnée. L'analyse qualitative des données se prête cependant mieux à l'objet de cette étude.

Malgré ces variables, les résultats montrent que **les catégories du modèle jugées prépondérantes pour chaque terrain correspondent aux finalités théoriques principales du dispositif observé**. En ce qui concerne les ARCH (les Ateliers de réflexion sur la condition humaine), l'enjeu de l'amour du monde rejoint l'importance de l'Instance-Monde. Au sujet de la DVDP (la Discussion à visée démocratique et philosophique), les différents rôles sont mis au service de la vie de l'esprit, entrant ainsi en adéquation avec la visée philosophique mise en avant par le dispositif à son origine (Tozzi). Pour ce qui est de la CRP (la Communauté de recherche philosophique), le fait que l'amitié politique ait été jugée prépondérante, durant la série d'ateliers, recoupe la visée de s'exercer à une pensée d'excellence (critique, créative et

vigilante) au moyen d'un renforcement de « la puissance du jugement » (Lipman, 2011, p. 261-280).

Jusqu'ici, le modèle des oasis ne montre donc **pas grand-chose de nouveau à voir**. Il ne fait que confirmer l'adéquation des moyens et des techniques d'animation par rapport aux finalités de chaque méthode ; bien que cela soit proposé avec d'autres notions et d'autres raisonnements, que ceux de la théorie d'origine. Ce premier résultat atteste ainsi de la justesse du modèle métaphorique des oasis pour parler des ateliers de philosophie, mais ne constitue pas un apport significatif.

À ce résultat s'ajoute celui du **codage d'un même phénomène saillant dans les trois catégories du modèle**. Ce résultat permet d'orienter l'attention autant sur l'articulation harmonieuse que conflictuelle des trois enjeux. Et, ainsi, de comprendre la manière dont les différentes conditions, relatives à chacun des enjeux, peuvent faciliter paradoxalement leur triple expérimentation par les enfants (ou leur obstruction). Parce qu'il est suffisamment robuste pour préserver les particularités des phénomènes observés, **le modèle est cohérent dans le cadre d'analyses de cas** ; que ce soit un enfant, une personne responsable de l'animation ou un atelier. L'approche phénoménologique tripartite qu'il induit donne, en effet, la possibilité de rendre intelligible des cas complexes de « désert » ou d'« oasis », individuels ou collectifs. En ce sens, l'application des catégories du modèle montre que celles-ci ne renvoient pas à des définitions figées des enjeux de la PPE, mais à **des cas oasiens ou désertiques de validités exemplaires** utiles aux potentiels usagers du modèle, en ce que la représentation que l'on s'en fait peut évoluer. La catégorie d'amitié politique illustre particulièrement ce constat, à l'issue de la présente analyse, du fait que cette catégorie revêt différentes significations en fonction des contextes et des personnes, comme l'ont montré les sections précédentes.

Réciproquement, la personne qui use du modèle des oasis est invitée à **s'interroger sur ses propres présupposés moraux**. Puisque l'atelier de philosophie se déroule à l'intérieur d'un système de valeurs, il importe d'en prendre conscience pour qu'il n'empêche pas le processus de déconstruction inhérent à l'activité de la pensée (voir, à ce sujet, la métaphore de Pénélope, 6.1.1). Pour ce faire, il s'agit de lister et de sélectionner des outils de conscientisation des valeurs, des croyances et des présupposés en amont de l'atelier. Il est aussi possible de le faire durant ou après l'atelier (Bartoli et al., 2020). C'est plus confrontant, mais l'avantage est de se retrouver directement en prise avec la matière à interroger. Cela permet d'être en contact avec les vérités de fait, plutôt que les idées que la raison se fait sur le monde. **Cet exercice gagne à être pensé pour et par la personne responsable de l'animation, en fonction de ses besoins**

**intellectuels, de ses forces et de ses fragilités.** À l’instar de l’atelier de philosophie, ces pratiques peuvent être vécues collectivement, comme c’est le cas dans l’AGSAS, par exemple. Ces pratiques entre pairs pourraient également être interprétées au prisme des oasis.

Le fait que la grille de lecture des oasis ait pu être structurée de manière tripartite a montré qu’il était relativement **simple** d’analyser les ateliers de PPE dans leur globalité, à travers elle, bien qu’il faille se familiariser avec les notions. L’observateur ou l’observatrice peut toutefois facilement garder à l’esprit le fait que **l’amour du monde cible la qualité de l’espace qui se situe à égalité entre les personnes** (ainsi que les objets, les règles, les rituels, *etc.* qui y apparaissent), que **l’amitié politique cible les personnes** au niveau de leurs différences, de leurs singularités et de leur unicité (entre autres, pour imaginer le point de vue qu’elles posent sur le monde) et que **la vie de l’esprit cible l’actualisation de la faculté infinie de déconstruction/stabilisation/déconstruction de la pensée** (ainsi que ses articulations avec les facultés de juger et de vouloir, qui impactent l’amitié politique et l’amour du monde).

**Lors des entretiens avec les animatrices et les enseignant-e-s, il leur a été demandé ce que l’image des oasis leur évoquait. En plaçant leurs réponses en parallèle des données analysées de l’observation directe, il apparaît que la métaphore des oasis rejoint un imaginaire collectif propice aux ateliers de philosophie.** Qu’il s’agisse des enjeux de l’exercice de la pensée au singulier ou au pluriel, les personnes qui ont participé à l’enquête perçoivent rapidement la signification et la pertinence de la métaphore ; notamment pour communiquer largement au sujet des enjeux de la PPE.

Aline Mignon a proposé de comparer l’image des oasis avec d’autres images, notamment **la métaphore du sport d’équipe** (comme le rugby, par exemple), qui permet de rendre compte de l’attention portée au groupe dans son ensemble, ainsi que celle portée aux autres personnes – coéquipières ou adversaires –, dans la visée d’un dépassement de soi. À ce sujet, il est interpellant que, en entretien, Karim ait fait le parallèle entre l’atelier d’Aline et les sports d’équipe au cours de gymnastique de l’école (nous invitant ainsi à poser **la question de l’impact d’une image que l’on se fait d’une activité sur sa mise en place** ; qu’Aline ait eu cette image en tête au moment d’animer ou non). Cela dit, les dimensions de ressourcement et de reprise de son souffle ne sont pas mobilisées directement par l’image du sport d’équipe, bien que l’ancrage et l’enthousiasme le soient.

Dans le même ordre de questionnement, **la métaphore de l’île** a été soulevée lors d’échanges dans un colloque (CIDEF 2022). L’île rend compte d’un espace circonscrit au sein



d'une immensité et peut, en ce sens, renvoyer à un atelier de philosophie ; notamment en incluant l'imaginaire de devoir arriver jusqu'à l'île ou de devoir la quitter, en prenant le large, suivant des **conditions variables de navigation**. En cela, l'image des îles se rapproche de celle des oasis. Toutefois, il manque, cette fois-ci, la dimension de ressourcement que l'on retrouve dans l'oasis. Rien ne garantit, en effet, que l'île ne soit pas un gros caillou désertique.

À l'issue de cette analyse, il apparaît que **la métaphore du désert et des oasis est féconde pour rendre intelligible ce qu'il se passe durant des ateliers de philosophie**, ainsi que leurs enjeux et leurs visées.

## Chapitre 9 – Les oasis, un modèle d’intelligibilité métaphorique des ateliers de philosophie ?

Il peut paraître étonnant pour les lecteurs et les lectrices de Arendt de vouloir traduire sa métaphore du désert et des oasis (Arendt, 2014, p. 299-303) en outil d’observation de la pensée en acte et en outil d’analyse des difficultés rencontrées sur les terrains d’ateliers de philosophie avec des enfants. À l’inverse, au vu des contradictions apparentes de l’œuvre et de son absence de système, il peut paraître étrange de vouloir se fonder sur cette œuvre pour théoriser la PPE. Toutefois, le postulat adopté consiste justement à interpréter l’aspect non dogmatique de l’œuvre comme un bon repère pour se prémunir du risque de figer la pensée.

Il importe dès lors de préciser rigoureusement ce qui est entendu par modèle métaphorique d’intelligibilité, ainsi que l’usage qui en est fait. Comme déjà évoqué, les métaphores constituent des outils puissants pour communiquer efficacement à propos des enjeux de réalités complexes. D’autant plus complexes, quand les différentes visées entrent en conflit comme c’est le cas des ateliers de philosophie. Ce dernier chapitre vise ainsi à expliciter la portée de ce modèle, mais aussi ses limites, en précisant le sens donné à son usage.

### **9.1. Sens et usage du modèle**

Un « modèle » au sens où l’entend cette recherche, n’est pas « un ensemble d’idées parfaites » (Point, 2020a, p. 14), mais **le résultat du choix d’un exemple particulier « pour sa valeur représentative au sein de la réalité »** (Arendt, 1996, p. 42) ; en l’occurrence le choix d’un lieu sur terre parmi d’autres. Il importe néanmoins d’**assumer les limites constitutives de tout modèle**, du fait que certains aspects factuels de la réalité historique et géographique en question sont écartées pour répondre à « la fonction représentative » qui lui est assignée (Arendt, 1996, p. 42). Ce procédé résulte d’**une modalité poétique de la pensée** qui offre une compréhension de la réalité en quelques mots. Il postule l’idée qu’« aucune philosophie, aucune analyse, aucun aphorisme, quelque profonds qu’ils soient, ne peuvent se comparer en intensité et en plénitude de sens avec une histoire bien racontée » (Arendt, 1974, p. 31) ; ou encore, que dans « l’analogie, le trait d’esprit, comme la métaphore, fonde une nouvelle cohésion du monde, franchit les abîmes intellectuels et ce qui sépare les gens. » (Knott, 2018, p. 34)

Il est risqué de s’essayer à cet art du récit poétique, en dehors d’une œuvre de poète en tant que telle. Le huitième chapitre a voulu prendre, en partie, la forme des récits empiriques et phénoménologiques (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 141-146, 189-199), mais il n’en demeure pas moins une œuvre de philosophe praticienne. Avec humilité et rigueur, le procédé consiste

ainsi à **révéler la valeur du lieu réel, en lui prodiguant juste ce qu'il faut de « purification pour être à même de révéler son sens plein »** (Arendt, 1996, p. 42). Aucune métaphore de la pureté n'est activée ici, bien trop dangereuse pour le monde et la pluralité humaine. Au contraire, le pensée poétique peut nous offrir « le grand avantage de l'idéal-type », c'est-à-dire « de ne pas être une abstraction {...} dotée de quelque sens allégorique » (Arendt, 1996, p. 42), perdue dans les dogmes et les arguments spécieux d'une quelconque théorie de l'existence de mondes duels. **Les qualités réelles de l'oasis peuvent alors susciter leur effet évocateur sur l'imaginaire, sans que celui-ci ne soit freiné par certains aspects potentiellement rebutants d'une oasis factuelle.** Cependant, cette liberté poétique n'oblitére pas le sol à partir duquel elle s'élance : la réalité des événements, des ressentis, des personnes, *etc.*

Dans cette optique, l'infrastructure temporelle des facultés mentales vient attester de la transformation existentielle de leurs actualisations, suivant le paradoxe humain de la circularité, de la continuité et de la rupture des vécus temporels. **L'expérience d'un oasis-atelier de philosophie se conçoit à partir d'un temps « zéro ».** Cette brèche se conçoit dans le flux du rapport au passé (le présent du passé), au présent (le présent du présent) et à l'avenir (le présent de l'avenir), au sens augustinien dont Arendt est l'une des héritières (très libre dans son interprétation). **Ancrée dans le temps circulaire de la vie corporelle et psycho-affective, ainsi que dans le temps linéaire du monde historique, en tant que temporalités à partir desquelles l'expérience authentique de la pensée se comprend comme un jaillissement imprévisible.** À cette actualisation de la pensée s'articulent – selon les circonstances – les autres facultés mentales que sont la faculté de juger et la faculté de vouloir (laquelle a la puissance de pouvoir unifier les trois ; quand elles ne s'expérimentent pas, au contraire, suivant un mode conflictuel).

## 9.2. Limites du modèle

Comme annoncé dans le septième chapitre, l'analyse porte sur trois dispositifs d'animation philosophique (l'atelier de philosophie issu des ARCH, la DVDP et la CRP). Or, **il existe de nombreuses manières d'animer des ateliers de philosophie**. La première limite de l'enquête dont résulte le modèle se situe à ce niveau. Que ce soit la réfutation/maïeutique socratique (Brenifier, 2018 ; PhiloCité, 2020, p. 135-171 ; Blond-Rzewuski, 2018, p. 108-118 ; Gagnon & Mailhot-Paquette, 2022, p. 5), la mise en réseau d'albums jeunesse (Chirouter, 2011 ; Gagnon & Mailhot-Paquette, 2022, p. 6), la philocréation <sup>1</sup> (Gagnon & Mailhot-Paquette, 2022, p. 6-7), la situation d'apprentissage philosophique <sup>2</sup> (Gagnon & Yergeau, 2016), *etc.* ou encore l'articulation d'éléments provenant de différentes méthodes (Blond-Rzewuski, 2018, p. 118), il existe ainsi plusieurs manières de mettre en place un atelier de philosophie qui vailent d'être prises en compte.

Deuxièmement, la tenue des entretiens, en particulier pour **recueillir les points de vue des enfants sur les ateliers de philosophie**, a changé en cours d'enquête. Tout d'abord focalisé sur les ressentis et les observations corporelles et intrapsychiques, le canevas a ensuite ciblé les représentations des enfants au sujet de l'atelier de philosophie, par rapport à leurs contextes d'apprentissages de manière générale (scolaire ou non). Pour ce faire, « la méthodologie du martien interlocuteur projectif » (Hubert & Braud, 2017) a voulu être mise en place. **Il s'agissait d'inviter les enfants à faire le récit des ateliers de philosophie, en le comparant à d'autres activités et expériences**. Cela dit, les manières de s'entretenir avec des enfants à partir de cette méthodologie gagneraient à être bien acquises pour donner de bons résultats. Il s'agit d'une limitation que je me réjouis d'envisager de dépasser à l'avenir.

Au même niveau, celui des entretiens avec les enfants, il me manque les interprétations et les représentations des enfants de certains phénomènes apparus durant la dernière phase d'analyse (par exemple, le sens qu'ils accordent au rôle de donner la parole). Dans le cadre d'une enquête qualitative, il importe de pouvoir **alterner plusieurs phases de recueils de données et d'analyses détaillées**. En plus de l'important effort que représente la construction

---

<sup>1</sup> Coordonnée par Fletcher, il s'agit d'une école de PPE qui « intègre divers projets créatifs » aux ateliers (Gagnon & Mailhot-Paquette, 2022, p. 6). Il existe plusieurs personnes dans le monde de la PPE qui articulent l'art et la philosophie durant les ateliers, de manière féconde.

<sup>2</sup> Cette « approche consiste à partir d'une situation d'apprentissage mise en place à l'intérieur des autres disciplines scolaires (par exemple en histoire, en sciences, etc.) afin d'organiser par la suite des ateliers philosophiques à partir des enjeux et des questions que peuvent soulever les éléments du contenu abordés dans ces autres domaines » (Gagnon & Mailhot-Paquette, 2022, p. 7)

théorique du modèle par ailleurs, les conditions temporelles et matérielles de ce doctorat ne l'ont pas permis.

Pour les mêmes raisons, il n'a pas été possible de mettre en place **des « entretiens de confrontation » avec les animatrices et les enseignant-e-s**, afin de recueillir leurs propres analyses des situations observées. Il s'agit d'une quatrième limite de cette enquête. Cette méthode permet de multiplier les points de vue et, ainsi, d'élargir la validité des résultats. Dans ce même esprit, le codage des verbatims (paroles transcrites des ateliers et entretiens) gagnerait à être effectué par plusieurs personnes, en parallèle, à partir de la même grille d'analyse. L'identification et l'interprétation des phénomènes saillants entre pairs permet également une plus grande objectivité des résultats d'analyses.

Quatrièmement, le croisement des disciplines en philosophie et en sciences de l'éducation constitue un objet de recherche en soi. En ayant pris le temps de fonder différentes méthodes et approches, les résultats et les perspectives qui s'ouvrent, à l'issue du processus, montrent que **les méthodologies élaborées à chaque phase de la recherche et les différents outils mobilisés pour atteindre les objectifs fixés sont suffisamment opérationnelles et efficaces pour soutenir la validité des résultats**. Même s'ils sont en partie incomplets et améliorables, une première approche solide de la complexité du double objet d'étude a pu être effectuée par la recherche. **Il s'agissait, d'une part, de thématiser l'actualisation des facultés mentales en atelier de philosophie et, d'autre part, de créer un modèle d'intelligibilité des conditions et des modalités de cette actualisation à partir d'une œuvre de la tradition philosophique, celle de Hannah Arendt.**

### 9.3. Qu'apporte le modèle d'intelligibilité des oasis en philosophie avec les enfants ?

Le modèle d'intelligibilité des ateliers de philosophie avec les enfants, qui a été créé dans le cadre de cette recherche à partir de la métaphore arendtienne du désert et des oasis, pourrait être considéré comme superflu. En effet, chacune des méthodes d'animation philosophique comporte déjà ses outils d'évaluation, via des grilles de lecture, d'observation, d'interprétation, *etc.*, basées sur des notions et des catégories d'analyses ajustées aux finalités, aux moyens et aux enjeux des différents dispositifs. Dans cette perspective, il serait dès lors **inutile, voire encombrant, d'ajouter un modèle d'intelligibilité supplémentaire**, d'autant plus qu'il ne prétend pas apporter de nouveaux outils pédagogiques, ni de nouvelles techniques d'animations philosophiques.

Cela dit, au regard de l'un des principaux enjeux des ateliers de philosophie – **l'articulation de dimensions philosophique et politique** – le deuxième chapitre a montré que **l'œuvre d'Arendt apporte une perceptive éclairante et inspirante pour ne pas moraliser, dogmatiser ou instrumentaliser la PPE**. La potentielle conflictualité du caractère amoral, inutile et infini de la pensée et du caractère moral, utile et fini du jugement, en vue de guider l'action, peut effectivement représenter un obstacle à l'atteinte des objectifs de l'atelier, ainsi que la confusion entre penser et connaître. D'ailleurs, durant la formation des personnes responsables de l'animation, il est parfois difficile pour les formateurs de transmettre la compréhension du sens de cet enjeu, au regard des différentes méthodes – difficiles à maîtriser – qui permettent de faire se rencontrer la philosophie et la politique. C'est un constat que fait Aline Mignon, en particulier au niveau de l'apprentissage à poser des questions pour relancer la discussion philosophique.

En se mettant à l'écoute des phénomènes à la manière de Arendt, il apparaît effectivement que ce qui conditionne la vie humaine varie en fonction des différentes pratiques, activités et expériences. Le nier invisibiliserait **les paradoxes de la condition humaine**. Pour cette raison, il n'est pas souhaitable d'utiliser un même modèle théorique pour les rendre intelligibles et pour comprendre leurs significations. **Dans une perspective arendtienne, la nature de chaque réalité requiert une méthode de compréhension qui lui est ajustée**. Ce modèle rejette l'existence d'une modalité unique de la pensée et de la connaissance. De ce point de vue, tous les phénomènes ne peuvent pas être catalogués dans un ordre universel, en plaçant le point d'Archimède en dehors du monde (le point de vue de dieu) ou en soi-même. C'est pourquoi on remarque

une réelle différence de niveau, chez tous les grands penseurs, entre leur philosophie politique et le reste de leur œuvre – y compris chez Platon. La politique n’atteint jamais la même profondeur. Ce défaut de profondeur n’est autre qu’un manque de sens pour la profondeur dans laquelle la politique est ancrée. (Arendt, 2014, p. 168)

**Se pose alors la question de décider provisoirement que la nature des ateliers de philosophie à l’école primaire puisse prendre sens au travers du modèle métaphorique des oasis.** La principale difficulté consiste à ne pas atténuer le caractère paradoxal de la démarche elle-même de construction de ce modèle. Il s’agit, d’une part, de prendre en compte les caractéristiques générales de l’activité propre aux ateliers de philosophie, afin d’attester de sa **durée** et de son **identité** dans un contexte « inhospitalier et étrange » (Arendt, 2014, p. 169, note 3) comme peut l’être l’école, par au foyer par exemple – au carrefour d’enjeux opposés (privé, public, social) – ; autrement dit l’institutionnaliser. Et, d’autre part, de prendre en compte les caractéristiques de phénomènes conditionnés par « l’évanescence et la différence » (Arendt, 2014, p. 169, note 3), au sein d’une pluralité d’acteurs et de spectateurs. **L’hypothèse, que cette dernière partie de la thèse va discuter, consiste à dire que l’image de l’oasis permet de modéliser une activité qui se situe en retrait de la spatiotemporalité du monde humain, mais sans en sortir.**

Le modèle d’intelligibilité métaphorique des oasis prétend pouvoir **contribuer à la facilitation des animations philosophiques**, en focalisant l’attention sur les différentes dimensions paradoxales et potentiellement conflictuelles des enjeux, des moyens et des objectifs poursuivis en atelier. Suivant la grille d’interprétation associée au modèle et appliquée dans le chapitre précédent, en ciblant chacune des trois grandes expériences humaines mises en exergue – amour du monde, amitié politique, vie de l’esprit – ainsi que leur condition (quel que soit le dispositif d’animation), **il a été possible de détailler et de préciser les modalités de mise en œuvre des pratiques de terrain. Au prisme d’une grille d’interprétation d’oasis, les résultats d’analyse théorique des ateliers ont ainsi montré un degré suffisant de justesse, de cohérence, de simplicité, d’objectivité et de fécondité.**

L’usage du pluriel – *les oasis* – provient des différentes dimensions humaines visées ; autrement dit, de la conviction que ce n’est pas seulement la philosophie (au sens de discipline) qui est visée par la PPE, mais aussi potentiellement l’amitié, l’art, *etc.* (Arendt, 2014, p. 301), compris comme différents types d’oasis qui peuvent être expérimentées en atelier à l’école, sous la dénomination adressée aux enfants des « **oasis de pensée** ». Le pluriel vise également à faire

droit à la diversité des manières d'animer un atelier de philosophie, mais aussi aux particularités de chaque atelier pris en lui-même (ou série d'ateliers).

**Ce modèle est le résultat d'une libre interprétation de l'œuvre d'Hannah Arendt**, pour désigner les conditions d'actualisation des facultés mentales, les conditions d'expérience d'un amour pour le monde et les conditions d'accomplissement d'amitiés politiques. Par souci d'exactitude, **le modèle pourrait donc être qualifié de *post-arendtien***, comme l'a suggéré Johanna Hawken lors d'un séminaire doctoral. Les trois paragraphes qui suivent synthétisent comment chacun des trois composés vitaux oasiens que sont l'amour du monde, l'amitié politique et la vie de l'esprit ont été repris et réinterprétés au prisme de la PPE.

Tout d'abord, **l'enjeu de l'amour du monde se comprend comme l'instauration collective du cadre de l'activité**, pour lequel chaque participant est invité à se sentir coresponsable. Il s'agit de donner le goût aux participants de prendre soin de l'espace intervalle qui s'ouvre entre eux, au centre du cercle. Le focus est placé sur ce qui va assurer une stabilité, une structure et une solidité à l'atelier, par la répétition des gestes, les rituels, les supports d'animation, les éventuelles productions à l'issue de l'atelier, *etc.* **Cet espace n'est pas encore politique à proprement parler, mais il en constitue la condition en offrant une scène d'apparition et une lumière publique**<sup>1</sup>. Prioriser cette dimension de l'atelier consiste à garder à l'esprit l'« égalité » des « identités humaines » (des participants présents) au niveau de l'expression des règles (Arendt, 2014, p. 125-126), ainsi que **l'amour (ou encore le goût)** que suscitent ces règles, « qui porte le nom de vertu, {et} **inspire les actions** au sein des républiques » (Arendt, 2014, p. 131). Il s'agit, de la sorte, de considérer chaque participant comme un interlocuteur valable, sans accorder d'attention à ses identités et à ses particularités personnelles (qu'elles soient préjugées favorables ou défavorables à l'espace de discussion), tout **en se rapportant à l'unicité et à l'incomparabilité de sa manière d'apparaître et de se présenter**. Cette attitude peut se décrire comme étant similaire à l'*époque* phénoménologique, ou encore à celle d'une certaine école positiviste (désillusionnée de ses dogmes scientistes) ; c'est-à-dire, par la suspension du jugement et l'ouverture la plus neutre et objective possible aux phénomènes (physiques ou mentaux) qui apparaissent, tel qu'ils apparaissent.

Ensuite, viser l'instauration des conditions facilitant l'amitié politique durant un atelier de philosophie consiste à focaliser l'attention sur **le souci d'être juste et intègre vis-à-vis des autres personnes**. Cette justesse par rapport à ce qu'une personne peut induire, via ses faits et

---

<sup>1</sup> À ce sujet, voir « Politique et pluralité humaine » in *Qu'est-ce que la politique ?* (Arendt, 2014, p. 167-171).



gestes, peut prendre le pas si nécessaire sur la recherche de vérités rationnelles. Dans certains cas, cela signifie qu'il faille **sacrifier la vérité plutôt que l'amitié** politique qui aura éventuellement pu naître entre les personnes. Ce genre de relation est possible indépendamment du cadre, mais les résultats d'analyse des terrains ont montré que, dans le contexte de grands groupes lors d'ateliers de philosophie, le cadre était un préalable presque indispensable (il s'agit d'une limite du modèle, mais aussi d'une piste pour approfondir la question). Par ailleurs, l'amitié politique est relative aux relations intrapsychiques des participants. **Lorsque le dialogue intérieur est rendu muet, que la relation à sa propre solitude existentielle est absente, trop souffrante, abîmée, traumatisée, etc. il devient difficile d'entretenir une relation d'amitié politique**, car celle-ci implique, en un sens aristotélicien, de pouvoir considérer l'autre comme un autre moi-même à partir du « deux-en-un » de la *consciousness* socratique (Arendt, 1996, p. 64-66). Cela dit, à titre d'*energeia*, au sens arendtien <sup>1</sup> (ancré dans le contexte sociohistorique du XX<sup>e</sup> siècle), l'amitié politique peut toujours jaillir quelles que soient les conditions intra ou interpsychiques. Il ne s'agit cependant pas d'une amitié qui n'existe qu'à la dérobaude des regards, dans l'intimité. Bien qu'elle prenne en compte les fragilités humaines, elle résiste et survit étrangement à la **lumière publique**, parce qu'elle est caractérisée par une forme de distance qui relie, suivant une modalité politique (c'est-à-dire une modalité conditionnée par la pluralité des êtres humains). C'est pourquoi, **cette amitié n'est pas en rupture avec le monde**. Elle se constitue notamment à partir d'une conscience des circonstances réelles (les lois juridiques en vigueur, les événements historiques, etc.). Les discussions entre amis sont marquées par ce rapport au monde humain, comme le sol sur lequel ils se tiennent, et ouvrent ainsi à **une éthique de l'écoute ayant une signification politique** : « **L'élément politique de l'amitié est que, par le dialogue véridique, chacun des amis peut comprendre la vérité inhérente à l'opinion de l'autre** » (Arendt, 2014, p. 67). Le véridique, la vérité dont il est question ici renvoient *aux faits* et à leur objectivité fondée sur la confrontation des différents points de vue posés sur eux, ayant chacun à leur manière leur véracité.

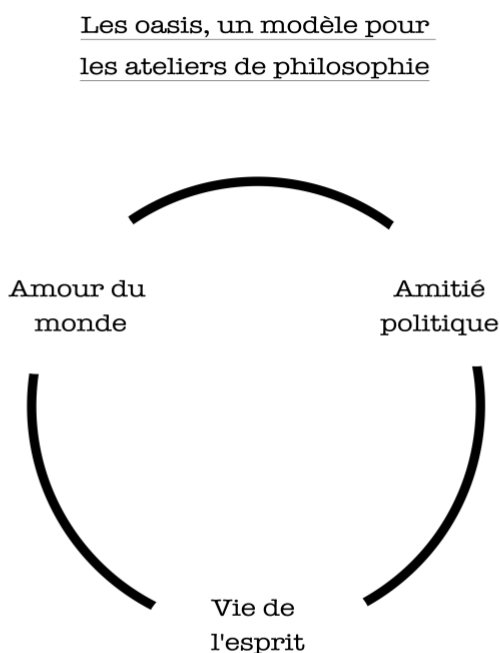
Enfin, **les phénomènes de la vie de l'esprit** peuvent faire l'objet d'un ciblage particulier via le modèle des oasis. Il s'agit de l'actualisation des facultés mentales via la **désensorialisation des objets des sens en outils pour la pensée**. La **faculté d'imaginer** joue un rôle central, dès lors qu'elle est activée, pour générer et agencer des phénomènes mentaux relatifs aux sujets de discussion. De la sorte, la faculté de penser, mais aussi de juger et de

---

<sup>1</sup> Une *energeia*, au sens arendtien, est une vie, un acte ou un geste qui possède sa fin en soi-même (Arendt, 1981, p. 166).

vouloir – présentes chez tout le monde – peuvent s’actualiser. À propos de la pensée, *premièrement*, il s’agit de prendre en compte ce caractère étrange qu’elle puisse n’exercer aucune influence sur la vie. **En se distinguant de la connaissance et des buts pratiques, elle est en quête de significations, mais elle s’éloigne souvent du sens commun, qui la juge superflue et inutile** (« philosopher, c’est se poser des questions que personne ne se pose », « c’est tomber dans un puit comme Thalès, absorbé dans ses contemplations », *etc.*). Ainsi, elle est « **hors de l’ordre** » (Arendt, 1996, p. 36), elle s’actualise lorsqu’elle est « **sans garde-fou** » (Arendt, 2009, p. 362). Son action consiste à déconstruire, et elle-même avec (comme Pénélope sur son métier à tisser). C’est pourquoi, elle peut être dangereuse, bien qu’aucun de ses résultats (les pensées) soient, eux, dangereux. La pensée en acte constitue en ce sens un danger pour l’ordre établi. Ainsi, lorsque la pensée doute de tout de manière hyperbolique, et que l’embarras est trop grand ou que l’on manque de compagnie pour le partager, il peut arriver que les choses auxquelles on doutait soient retournées en leur contraire, de sorte qu’à la place de conventions et de dogmes, on arrive au « nihilisme » (Arendt, 1996, p. 53-54). **Le nihilisme est un exemple de pensée dangereuse, mais la pensée n’en est pas la cause, c’est plutôt son absence qui le serait**, lorsque le moi pensant cesse de demeurer dans l’étonnement et cherche à se réfugier dans des dogmes (nihilistes, en l’occurrence), comme agis par l’angoisse (Arendt, 1974, p. 320). La **faculté de juger**, *deuxièmement*, vient s’articuler à la pensée qui a **déconstruit les préjugés**, de sorte que les questions auxquelles ils répondaient soient redevenues manifestes, ainsi que leur caractère de jugement authentique (ou non) et, si – le cas échéant – les réponses ne sont plus valables ou bien si les questions ont changé, alors elles changent. Ainsi, est-il envisageable, lorsque « les cartes sont sur table » (Arendt, 1996, p. 73) de formuler de meilleurs jugements avec l’aide de la pensée. La dernière faculté – **la volonté** –, *troisièmement*, porte sur la liberté et le désir. Elle se rattache à **la natalité**, à l’initiative de nouveaux commencements. Elle peut constituer un abîme pour le moi pensant lorsque se pose **le problème de l’obligation d’être libre** relatif à la condition humaine. La faculté de vouloir a ainsi posé des soucis de compréhension à Arendt, qui en propose une thématisation à travers l’histoire de la philosophie, mais sans s’en faire une conception claire et précise. Au travers du modèle des oasis en PPE, on se focalise sur **la liberté spontanée d’agir et de parler, sans qu’il soit possible (ni souhaitable) de l’anticiper ou de la contrôler**. Elle touche ainsi à la fragilité humaine qui peut se résumer chez Arendt en « deux mots », écrit Ricoeur : « imprévisibilité et irréversibilité ». Pour y remédier, nous avons « **le pouvoir de promettre** » et « **le pouvoir de pardonner** » (Arendt, 2005a, p. 31).

L'articulation des trois *energeia* – l'amour du monde, l'amitié politique, la vie de l'esprit – peut être représentée par **la simplicité d'un schème d'intelligibilité circulaire**, qui permet de montrer que, bien que ces trois dimensions aient leur finalité en elles-mêmes, elles forment un cercle vertueux, ayant des effets directs ou indirects les unes sur les autres durant les ateliers de philosophie :



*Figure 4 - Les oasis, modèle d'intelligibilité pour les ateliers de philosophie*

En fonction du contexte, il peut être utile de **se focaliser sur une des dimensions plutôt qu'une autre** et s'assurer ainsi de la réussite de l'activité, via l'atteinte des **objectifs** qui peuvent ainsi être fixés clairement par la personne responsable de l'animation. Cela signifie que la philosophie, à proprement parler (qui se rattache, dans ce modèle, à la vie de l'esprit), peut être reléguée au second plan lorsque cela semble nécessaire. Quoiqu'il en soit, les dispositifs d'animation ont montré qu'ils reposaient sur **une implication réciproque des trois dimensions**. La modélisation de l'atelier de philosophie qui s'ancre dans un libre parcours à travers l'œuvre d'Arendt, en y entrant par la métaphore du désert et des oasis, permet d'éviter

de les télescoper les uns les autres, mais plutôt d'assumer leur articulation conflictuelle via des figures paradoxales. Les **questions de philosophie morale** qui en découlent peuvent sembler encombrées et désordonnées ; peut-être davantage encore dans le champ de la recherche en éducation et en formation. C'est pourquoi, y entrer via une métaphore (**les oasis et le désert**) – c'est-à-dire un sentiment (amour du monde), une relation (amitié politique) et des facultés mentales (vie de l'esprit) – peut **simplifier les actions de terrain sans pour autant en lisser les aspérités**. Sans se réfugier dans une illusion de bien-être, mais au contraire en cultivant les capacités d'endurer les conditions du désert, il s'agit de

retrouver le jardin d'Épicure, où la philosophie et la vie étaient indissociables.  
(Chirouter, 2015, p. 51)

Pour approfondir la compréhension du modèle d'intelligibilité de la PPE s'inspirant de l'image des oasis arendtiennes, je propose **une liste de textes écrits par Arendt** dont la (re)lecture pourrait intéresser les personnes qui pratiquent et théorisent la PPE – qu'on soit en accord ou en désaccord –, même si **ces textes apportent plus de problèmes et de questions que de réponses**. Il s'agit de la Préface à *La crise de la culture*, la Préface à *Condition de l'homme moderne*, *Considérations morales*, « Compréhension et politique » (Arendt, 2015, p. 275-307), « De l'humanité dans de "sombres temps" » (Arendt, 1974, p. 11-41), « Martin Heidegger a quatre-vingts ans » (Arendt, 1974, p. 307-320), « Socrate » (Arendt, 2014, p. 51-94), « Le concept d'histoire » (Arendt, 2018, p. 58-120), « *Post-scriptum* au tome 1 de *La vie de l'esprit (La Pensée)* » (Arendt, 2017b, p. 17-20) et enfin, à la source, « Le désert et les oasis » (Arendt, 2014, p. 299-303).

## Conclusion

Trois temps forts ont rythmé cette recherche centrée sur la justesse, la cohérence, l'objectivité, la simplicité et la fécondité<sup>1</sup> de l'incorporation de l'œuvre arendtienne dans le champ de la Philosophie pour enfants (PPE). Ceci, en vue de contribuer à la compréhension des enjeux, des moyens et des ambitions de ce courant pédagogique, via **la création d'un modèle d'intelligibilité des ateliers de philosophie à partir de la métaphore arendtienne du désert et des oasis.**

Le *premier temps fort* représente l'analyse d'un corpus de textes qui citent l'œuvre de Hannah Arendt au sujet de la PPE. L'objectif était de comprendre la réception de l'œuvre arendtienne dans ce contexte pédagogique particulier. Pour organiser les quatre-vingts textes ainsi rassemblés et pouvoir porter un regard d'ensemble sur cette réception, une typologie a été créée. Il est apparu que ce n'est **pas une seule modalité de relation qui a cours, mais huit au moins.** Pour conceptualiser la grande variabilité de ces relations, la « catégorie d'analyse en théorie sociale » de « **résonance** » (Rosa, 2021, p. 255) a été mobilisée. Il s'agit d'une expérimentation du monde et de ses objets qui vivifie et stimule l'esprit. À laquelle a été ajoutée celle de **dissonance**, conceptualisée dans cette recherche pour désigner les rapprochements qui manquent de justesse, de pertinence et/ou d'objectivité ; mais également pour cibler les rejets de tout ou partie de l'œuvre arendtienne pour des raisons d'incohérence, de complication et/ou de stérilité. Il s'agit également d'une expérimentation dialogique avec le monde, qui ouvre et nourrit l'esprit. Dans le cas des résonances de la personne avec l'œuvre, la pensée et la vie d'Arendt, **les raisons de l'accointance se situent au niveau du *Denkart* de la penseuse – son style réflexif – (passion et rage de comprendre, amour du monde, récits, ...), de certaines de ses notions fondamentales (*consciousness*, mentalité élargie, ...) et d'une partie de ses métaphores (aller-visiter, deux-en-un, désert et oasis, vent de la pensée, ...).**

Au sujet des tensions constatées entre les valeurs de la PPE et les théories arendtiennes, les résultats de la recherche montrent que **de sérieuses allégations doivent être prises en compte.** Hannah Arendt est manifestement une figure controversée de la tradition intellectuelle du XXe siècle. Il est possible de lui reprocher d'être passéiste et défaitiste, d'avoir une conception patrimoniale, anti-démocratique, anti-sociale et élitiste de l'éducation, d'être ingrate à son peuple, raciste et européocentriste et, pour couronner le tout, d'être nihiliste, rationaliste et essentialiste en même temps, tout autant qu'inconsistante, inconséquence et naïve. Au lieu de

---

<sup>1</sup> Cette matrice kuhnienne (Kuhn, 1979, p. 320-322; Lipman, 2011, p. 222) a fait l'objet d'une libre reprise à partir de Lipman, ajustée à la perspective épistémologique de la présente recherche. Il s'agit d'un des résultats de la rencontre entre l'œuvre arendtienne et la PPE.

chercher à savoir qui a raison et qui a tort, entre celles et ceux qui la contestent et celles et ceux qui l'admirent, l'enjeu de la recherche a été de chercher à **comprendre comment une telle situation était possible**. Une réponse a été trouvée dans la visée arendtienne d'assumer la présence de **paradoxes** dans la vie humaine. De surcroît, les résultats étaient clairs : les contestataires avérés – autrement dit, les lecteurs minutieux et justes – de l'œuvre d'Arendt s'appuient sur elle pour penser et réfléchir, quoi qu'ils lui reprochent.

**Deux pistes se sont alors ouvertes : lire l'œuvre d'Arendt au prisme d'une « paradoxologie » (Tassin, 2018, p. 172) et d'un perspectivisme.** La première avancée s'est déployée à partir des contradictions apparentes de l'œuvre et de la vie de la penseuse, au sujet de ses conceptions en éducation (Galichet, 1999, p. 79-82), de son épistémologie et de sa méthodologie<sup>1</sup> ; sans préjuger de la valeur des convictions et des prises de position arendtiennes, mais en lui accordant le bénéfice du doute d'une cohérence interne. De la sorte, en soulignant plusieurs éléments paradoxaux et significatifs de la biographie intellectuelle et des théories de l'autrice, s'est esquissée **une première piste de recherche autour de ses notions de monde et de natalité.**

La deuxième percée a été initiée à partir d'**une mise en relation des conceptions anthropologiques d'Arendt et de Dewey.** En confrontant les postulats épistémologiques des deux auteurs avec les lignes de force de leur pensée, il est apparu que les deux œuvres, bien qu'antinomiques, étaient complémentaires. Dewey, instrumentaliste pragmatiste, offre une théorie de l'immanence d'une puissance transformative étonnante (Berns et al., 2010, p. 258-282), par sa déconstruction des dichotomies idéal/moral, pensée/action, science/application, théorie/pratique, croire/savoir, individu/social, *etc.*, qui représente, selon lui, un véritable fardeau pour l'humanité (Frelat-Kahn, 2013, p. 187). Arendt, anthropologue politique, offre des théories paradoxales d'une complexité vertigineuse entre le donné et l'agir (Collin, 1992), l'idéal-type de la validité exemplaire et le jaillissement réel imprévisible et irréversible, les temporalités circulaire, linéaire et kairotique, le scepticisme et l'amour, les lieux du secret et les lieux de la publicité, la solitude de la pensée dialogique et la sociabilité de l'amitié politique dans son unicité, *etc.*, bien que ces lignes de partage ne se superposent pas et qu'elles se dissolvent par moment (par exemples, avec l'usage du mot « pensée », ou encore du mot « vie », ... (Collin, 1992)). **Les deux auteurs s'intéressent au fond aux mêmes enjeux et ont les mêmes visées (liberté d'action, espace public, courage intellectuel, *etc.*), mais ne**

---

<sup>1</sup> Voir, à ce sujet, la correspondance avec Eric Voegelin (Arendt, 2002, p. 959-975).

**déploient pas les mêmes moyens, ni n'empruntent les mêmes voies. Raison pour laquelle l'hypothèse d'une complémentarité a été maintenue, à la fin de cette première étape.**

Le *deuxième temps fort*, et la vague de données qui lui est associée, représente l'exploration de l'œuvre et de la pensée d'Arendt suivant une approche en **philosophie de terrain** (Benetreau et al., 2023; Vollaire, 2017, p. 92-103). Après avoir brossé les traits d'une figure de l'autrice ajustée au contexte de la présente recherche, **il a été question d'un double mouvement** : partir du terrain vers l'œuvre et partir de l'œuvre vers le terrain (Coasne-Khawrin, 2023a).

*Tout d'abord, pourquoi et comment comprendre l'œuvre à partir du terrain ?* Les éléments de réponse étaient induits par les résultats de l'étude de la réception d'Arendt en PPE du second chapitre : parce que la force de problématisation de la penseuse révèle des **paradoxes** de la PPE. En déclinant « le paradoxe de l'appartenance et du retrait » de la pensée vis-à-vis du monde (Taminiaux, 1992, p. 155-175) en sept figures, la recherche a mené à une exploration chaotique de l'œuvre arendtienne (à l'image d'Indiana Jones dans une jungle, pourrait-on dire). Le postulat heuristique consistait à considérer le foisonnement de matière comme le signe de robustesse et de fécondité théoriques. C'est ainsi que, au départ de **paradoxes de la PPE – comme celui, inaugural, de la visée d'une transformation sociale et d'un engagement politique dans le monde et l'espace public, via une mise en retrait à distance du monde par la pensée philosophique** –, l'œuvre d'Arendt a permis de thématiser des couples de notions centrales pour le courant éducatif et formatif : pensée et action, nouveauté et ancienneté, solitude et compagnie, espace privé et espace public, apprentissage et expérimentation-déconstruction, raison et émotion, rire et sérieux.

*Ensuite, pourquoi et comment comprendre le terrain à partir de l'œuvre ?* Les éléments de réponse à cette deuxième question, eux aussi, sont apparus lors de la première phase de recherche : parce que l'œuvre arendtienne est une ressource en **métaphores de la vie de l'esprit**, mais aussi en **métaphores des implications politiques de la pensée en acte**. L'entreprise de traduction de théories arendtiennes en outils d'intelligibilité de dispositifs pédagogiques est téméraire intellectuellement, parce que ce n'est pas dans cet esprit qu'elles ont été formulées. Les textes d'Arendt sont pour la plupart des essais non dogmatiques d'« exercices de pensée politique » (Arendt, 2018, p. 25-26). Dans ces conditions, il est délicat de les instrumentaliser. Tout du moins, la penseuse n'aurait probablement pas donné son assentiment. Cependant, l'approche se justifie, d'une part, **en accordant une grande importance aux imaginaires** pour créer des espaces communs d'intelligibilité du monde et,

d'autre part, en opérant des déplacements, des extrapolations et des ajustements, via une libre interprétation de théories qui donnent le goût de penser (comme le fait Arendt elle-même avec d'autres théories, du reste). De cette manière, **la métaphore arendtienne du désert et des oasis peut être considérée comme une porte d'entrée dans l'œuvre**, plus accueillante et complexe qu'on ne le croit aux premiers abords – malgré l'apparent désordre –, en vue d'en extraire des ressources et des instruments de compréhension pour la PPE.

Ainsi résonne *le troisième et dernier temps fort* de cette recherche doctorale. Ici se joue peut-être l'une des étapes les plus difficiles à traverser. A partir d'une méthodologie d'enquête qualitative (Paillé & Mucchielli, 2021), intuitivement articulée au *Denkart* arendtien et explicitement construite à partir du tournant herméneutique de la phénoménologie, il a été question de se confronter au terrain avec la métaphore arendtienne du désert et des oasis. De cette manière, d'un point d'« ouïe » (Kakumbi Belumba, 2023, p. 1) et d'un point de vue les plus larges possibles, **cinq terrains ont fait l'objet d'observations directes (ateliers de philosophie) et indirectes (entretiens)** (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 213-214). Pour différentes raisons explicitées dans le protocole d'enquête, seulement trois d'entre eux ont été retenus pour l'analyse détaillée.

Le champ de perception s'est alors restreint pour documenter plus précisément la question de recherche. **La construction d'un modèle d'intelligibilité métaphorique des ateliers de philosophie comme oasis s'est ainsi effectuée par aller-retours successifs entre les données recueillies sur le terrain** – à l'aide de canevas d'observation et de guides d'entretien – **et la traduction d'éléments théoriques arendtiens** – à l'aide de figures, de tableaux et de cartes mentales. Une grille de lecture s'est provisoirement stabilisée autour de **trois enjeux : l'amour du monde, l'amitié politique et la vie de l'esprit**. Le défi consistait à neutraliser les biais de confirmation pour se laisser interpeller par les phénomènes observés et, à cette condition, éprouver la justesse, la cohérence, la simplicité, l'objectivité et la fécondité du modèle. Il s'agissait de ne pas fixer *a priori* une valeur positive ou négative aux observations, mais de suspendre le jugement et de suivre les indices qui se présentaient à l'interprétation. Le protocole d'enquête a ainsi permis de lister les phénomènes qui se démarquaient par leur saillance et, ensuite, de les classer par ordre de prépondérance. Un à un, ils ont été interprétés au prisme de la **grille de lecture** conçue sous une forme la plus simple possible, aiguillée par les questions suivantes : **est-ce que l'attention, les gestes et les paroles de l'animatrice et des enfants semblent plutôt focalisés sur l'espace qui s'ouvre entre les personnes** (le cadre, les règles, les rituels, ...), **sur les personnes elles-mêmes** (l'écoute, le respect, l'imagination de



leur point de vue sur le monde, ...) **et/ou sur l'actualisation des facultés mentales** (prendre du recul, réfléchir, questionner, chercher, émettre des hypothèses, ...) ? Si le phénomène en question peut être codé dans les trois catégories, comment et avec quel dosage s'articulent-elles les unes aux autres ? Que donne à voir cette grille de lecture à l'issue des processus interprétatifs ? Réciproquement, comment les phénomènes jugés saillants donnent-ils corps aux trois catégories ? Est-ce qu'ils les impactent ?

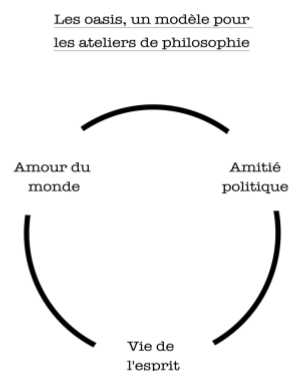
Quelques résultats ont pu prendre forme modestement. Premièrement, **le modèle s'ajuste aux notions qui orientent les différentes méthodes d'animation philosophique : l'Instance-Monde** des Ateliers de réflexion sur la condition humaine (ARCH), **les compétences philosophiques** (problématiser, conceptualiser, argumenter, interpréter) des Discussions à visée démocratique et philosophique (DVDP) et **l'apprentissage du jugement via l'exercice d'une pensée d'excellence** au sein de la Communauté de recherche philosophique (CRP). Ceci, tout en apportant de nouvelles notions pour thématiser les enjeux associés avec justesse (mentalité élargie, *etc.*), en plus des métaphores déjà mobilisées par des théoriciennes et un théoricien de la PPE (Sharp, Glaser, Hawken, Galichet), évoquées précédemment. Cela dit, ce premier résultat, bien que n'invalidant pas la présente thèse, voire l'encourageant, ne constitue pas encore un apport significatif à la PPE. Il apporte une nouvelle paire de lunettes, parmi d'autres, pour éclairer théoriquement les processus en jeu.

Deuxièmement, conçues comme paradoxales, **les trois dimensions du modèle des oasis – amour du monde, amitié politique et vie de l'esprit – ont montré leur opérativité pour rendre intelligible la saillance de certains phénomènes observés directement en atelier de philosophie.** Le modèle permet en effet d'en montrer la signification dans un ensemble cohérent. Le fait que certains phénomènes aient été codés dans les trois catégories augmente encore la cohérence du modèle métaphorique. Si l'on perçoit la manière dont Arendt tente constamment de ne pas « jeter le bébé avec l'eau du bain » (au sujet du monde et de la raison) et les paradoxes que cela implique d'assumer, alors la théorie apparaît effectivement sous une forme harmonieuse : **raisonner en ayant la réalité pour sol, se socialiser sans s'oublier soi-même, entretenir un espace connu pour laisser jaillir l'inconnu, etc.** Que les sentiments intellectuels vécus en atelier ressourcent, passionnent, ancrent, réjouissent ou qu'ils épuisent, asphyxient, bousculent, tétanisent, le modèle permet, dans ses rapports du tout aux parties et des parties au tout, de tracer des schèmes d'intelligibilité de la complexité de certaines situations sur le terrain, lorsqu'entrent en constellation des enjeux « cognitifs », « psychologiques », « langagiers », « éthiques » et « politiques » (Hawken, 2020, p. 246). **Ces**

**résultats montrent que le modèle d'intelligibilité métaphorique des ateliers-oasis de philosophie est cohérent et robuste.**

Troisièmement, malgré plusieurs allers-retours entre la création du modèle et l'analyse qualitative des données recueillies sur le terrain offrant un bon niveau de réalisme, **des lacunes persistent au niveau de l'objectivité des résultats**, au sens de la confrontation d'un nombre suffisant de points de vue personnels sur l'objet étudié. Tout d'abord, la recherche gagnerait à prendre en considération, de manière plus approfondie, **le sens que les enfants accordent aux ateliers de philosophie**, grâce à la mise en place d'entretiens individuels et/ou collectifs facilitant **la mise en récit**. Faire le récit d'expériences vécues et inciter à le faire **requièrent des apprentissages ciblés, que les conditions de la présente recherche n'ont pas pu rendre possible**. Ensuite, l'interprétation des phénomènes observés en atelier gagnerait à être recoupée par des « **entretiens de confrontation** » avec **les animatrices et les enseignant-e-s** pour bénéficier de leurs propres compréhensions et analyse des situations. Enfin, le ciblage de phénomènes et leur codage gagneraient à être effectué, en parallèle, avec plusieurs autres **chercheurs et chercheuses en philosophie de l'éducation et de la formation dans le champ de la PPE**.

Quatrièmement, la simplicité de la métaphore des oasis pour désigner les conditions mondaines de l'amour, les conditions plurielles de l'amitié et les conditions vitales de l'esprit constitue **un réel atout pour aller sur le terrain et en dégager du sens dans toutes ses dimensions, mais aussi et surtout pour aborder des difficultés qui peuvent émerger et chercher des voies de résolution**. Suivant la figure du schéma circulaire présentée dans le neuvième chapitre et reprise ci-contre, il est rendu manifeste que chaque enjeu n'a pas d'autre finalité que lui-même (ce sont des *energeia*, comme cela a été précisé avec Arendt dans ledit chapitre, qui discute les résultats obtenus), bien que paradoxalement, **chaque enjeu finirait par disparaître s'il n'entrait pas en relation avec les deux autres**.



La réflexion aboutit, de cette manière, à l'évaluation du modèle via le cinquième et dernier critère : **la fécondité**. Il pourrait être tentant, en lectrice de l'œuvre arendtienne, amusée par son caractère intempestif et son ton provocateur, d'adjoindre au modèle la stérilité

socratique (suivant l'une de ses figures controversées de l'accoucheur incapable d'accoucher). Ainsi, il serait coupé court à toute **instrumentalisation qui ferait perdre de vue la fugacité et l'effervescence de la pensée**, qui déconstruit plutôt qu'elle ne construit, se prémunissant de la sorte du dogmatisme, comme du nihilisme ; les deux faces d'une même pièce, comme explicité dans la thèse. Cela dit, ce serait oublier le soin d'Arendt apporté, par ailleurs, à **construire ses jugements sur des bases solides**. Alors que, dans sa jeunesse, elle ne se préoccupait pas de questions morales et de « rectitude du caractère » (Arendt, 2009, p. 63), après 1933, sa position va changer sensiblement. Ceci étant, ce n'est pas l'objet de détailler cette thématique ici. Cela a été fait dans le corps de la thèse. Il s'agit simplement de souligner que **la faculté de pensée ne peut se concevoir séparément de la faculté de juger et de vouloir, bien qu'elles entretiennent parfois des relations conflictuelles**. La pensée, seule, se piège trop rapidement elle-même, en se coupant définitivement du monde et du sens commun (Arendt, 2015b, p. 309). Or, pour pouvoir dire « c'est beau », « c'est mal », *etc.*, il lui faut rester rivée à l'événement historique ou existentiel, « comme le cercle reste lié à son foyer » (Arendt, 1989, p. 7). **Dans ce contexte, la métaphore des oasis ajustée avec simplicité et cohérence aux enjeux et aux ambitions des ateliers de philosophie avec les enfants se révèle être féconde pour ouvrir de nouvelles voies d'interprétation.**

Indépendamment des reprises, des réajustements, des améliorations, des détournements, *etc.* dont ce modèle pourrait faire l'objet à l'avenir, le parcours auquel cette thèse a invité **éclairer sous un nouveau jour autant la Philosophie avec les enfants que l'œuvre d'Hannah Arendt**. L'œuvre éclaire l'appartenance paradoxale de la pensée au monde et donne ainsi consistance à l'ambition de la PPE d'instruire (par exemples, transmettre des connaissances, des méthodes et des techniques de recherche scientifique, des valeurs démocratiques, *etc.*) autant que d'éduquer (par exemples, capaciter, accompagner, faire moins pour faire plus, se laisser surprendre par les enfants, améliorer/transformer les circonstances sociales et politiques, *etc.*). La pratique pédagogique en question, à son tour, éclaire l'œuvre dans la rencontre – suivant la tonalité d'une réception en PPE qui altère avec humilité et prudence intellectuelle – et dans la mise au défi de rendre le terrain de la PPE plus intelligible et significatif – une épreuve du feu de la pensée arendtienne –. De la sorte, la PPE et l'œuvre arendtienne s'interrogent réciproquement, quant à leurs limites et leurs déploiements respectifs.

# Bibliographie

## Méthodologie

- Morfaux, L.-M. (1999). *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. Armand Colin.
- Mutuale, A., & Berger, G. (2020). *S'engager dans la recherche en sciences humaines et sociales. Le champ de l'éducation*. ESF Sciences humaines.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5<sup>e</sup> édition). Armand Colin.
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.

## Philosophie

- Abensour, M., Buci-Glucksmann, C., Cassin, B., Collin, F., & Revault d'Allonnes, M. (2004). *Colloque Hannah Arendt. Politique et pensée*. Payot.
- Allard, J. (2011). Le personnage en politique. Secret et apparence chez Hannah Arendt. In *Annales de l'Institut de philosophie*. Vrin
- Ansary, P. (2018). *La justice et la philosophie*. Couleur livres asbl.
- Arendt, H. (1967). *Intellectuals and Responsibility* [Essays and Lectures].  
<https://www.loc.gov/item/mss1105601226/>
- Arendt, H. (1972a). *Du mensonge à la violence* (G. Durand, Trad.). Calmann-Lévy.
- Arendt, H. (1972b). *Le Système totalitaire* (R. Davreu, J.-L. Bourget, & P. Lévy, Trad.). Seuil.
- Arendt, H. (1974). *Vies Politiques* (E. Adda, Trad.). Gallimard.
- Arendt, H. (1981). *La vie de l'esprit* (L. Lotringer, Trad.). Presses universitaires de France.
- Arendt, H. (1989). *Penser l'événement* (C. Habib, Trad.). Belin.
- Arendt, H. (1996). *Considérations morales* (M. Ducassou & D. Maes, Trad.). Payot & Rivages.
- Arendt, H. (2002a). *L'impérialisme*. Gallimard.
- Arendt, H. (2005a). *Condition de l'homme moderne* (G. Fradier, Trad.). Calmann-Lévy.
- Arendt, H. (2005b). *Journal de pensée* (Vol. 1). Le Seuil.
- Arendt, H. (2007a). *Édifier un monde. Interventions 1971-1975*. Seuil.
- Arendt, H. (2007b). Hannah Arendt im Gespräch mit Joachim Fest. Eine Rundfunksendung aus dem Jahr 1964. *HannahArendt.net*, 3(1), Article 1.  
<https://doi.org/10.57773/hanet.v3i1.114>
- Arendt, H. (2009). *Responsabilité et jugement* (J.-L. Fidel, Trad.). Payot & Rivages.
- Arendt, H. (2014). *Qu'est-ce que la politique ?* (C. Widmaier, M. Frantz-Widmaier, S. Taussig, & C. Nail, Trad.). Le Seuil.
- Arendt, H. (2015a). *La Crise de l'éducation, extrait de La Crise de la culture*. Gallimard.
- Arendt, H. (2015b). *La philosophie de l'existence et autres essais*. Payot & Rivages.
- Arendt, H. (2015c). Qu'est-ce que la philosophie de l'existence ? In *La philosophie de l'existence. Et autres essais*. Payot & Rivages.
- Arendt, H. (2016). *Rahel Varnhagen. La vie d'une Juive allemande à l'époque du romantisme* (H. Plard, Trad.). Payot & Rivages.
- Arendt, H. (2017a). *Humanité et terreur. Et autres essais* (F. Bouillot, Trad.). Payot.
- Arendt, H. (2017b). *Juger. Sur la philosophie politique de Kant* (M. Revault d'Allonnes, Trad.). Le Seuil.
- Arendt, H. (2018). *La Crise de la Culture* (P. Lévy, Trad.). Gallimard.
- Arendt, H. (2019). *La liberté d'être libre* (F. Bouillot, Trad.). Payot & Rivages.

- Arendt, H. (2019b). *La tradition cachée. Le juif comme paria* (S. Courtine-Denamy, Trad.). Payot & Rivages.
- Arendt, H. (avec Bouretz, P.). (2002b). *Les origines du totalitarisme. Eichmann à Jérusalem* (M. Pouteau, M. Leiris, J.-L. Bourget, R. Davreu, P. Lévy, & A. Guérin, Trad.). Gallimard.
- Belle, K. S. (2023). *Hannah Arendt et la question noire* (B. Basse, Trad.). Éditions Kimé.
- Bégot, J.-O. (2019). Une critique « exemplaire » : Les affinités électives de Walter Benjamin. *Cahiers philosophiques*, 156(1), 41-57. <https://doi.org/10.3917/caph1.156.0041>
- Benetreau, M., Bérard, M., Bogaert, B., Delorme, D., & Dubar, M. (2023). *Manifeste pour une philosophie de terrain*. Éditions universitaires de Dijon.
- Benhabib, S. (1992). *Situating the self*. Routledge.
- Benhabib, S. (2003). *The Reluctant Modernism of Hannah Arendt* (New edition). Rawman & Littlefield Publishers.
- Benjamin, W. (1971). *Œuvres. Mythe et violence* (Vol. 1). Denoël.
- Berns, T., Blésin, L., & Jeanmart, G. (2010). *Du courage*. Les Belles Lettres.
- Bouretz, P. (2006). *Qu'appelle-t-on philosophe ? L'atelier d'Hannah Arendt*. Gallimard.
- Bourgault, S. (2015). Le féminisme du *care* et la pensée politique d'Hannah Arendt : Une improbable amitié. *Revue Recherches féministes*, 28(1), 11-27. <https://doi.org/10.7202/1030991ar>
- Butler, J. (2007). Je suis l'une des leurs, voilà tout : Hannah Arendt, les Juifs et les sans-État. *La revue internationale des livres & des idées*, 2, 3-7.
- Carr, D. (1986). Cogitamus Ergo Sum : The Intentionality of the First-Person Plural. *The Monist*, 69(4), 521-534.
- Chapoutot, J. (2015). *La loi du sang. Penser et agir en nazi*. Gallimard.
- Chaumont, J.-M. (1984). André Enegrén, La pensée politique de Hannah Arendt. *Revue Philosophique de Louvain*, 82(56), 573-574.
- Collin, F. (1992). Agir et donné. In *Hannah Arendt et la modernité*. Vrin.
- Cometti, J.-P. (1992). *Lire Rorty, Le pragmatisme et ses conséquences*. Éditions de l'Éclat.
- Delpa, I., & Brauman, R. (2016). La banalité du mal, une idée qui prête toujours à polémique. *Philosophie Magazine, Hors-série*(28).
- Dewey, J. (2003). *Reconstruction en philosophie*. Publications de l'université de Pau-Farrago-Éditions Léo Scheer.
- Dewey, J. (2022). *Démocratie et Éducation* (4<sup>e</sup> édition). Armand Colin.
- Didi-Huberman, G. (2011). *Atlas ou le gai savoir inquiet. L'œil de l'histoire*, 3. Les Éditions de Minuit.
- Disch, L. J. (1994a). *Hannah Arendt and the Limits of Philosophy*. Cornell University Press.
- Disch, L. J. (1994b). *Hannah Arendt and the Limits of Philosophy : With a New Preface*. Cornell University Press.
- Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Éditions Grasset.
- Fabre, M. (2023). John Dewey versus Hannah Arendt. Deux conceptions philosophiques d'éducation à la citoyenneté. *Recherches & éducations [Online]*, 25. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.13599>
- Faye, E. (2016). *Arendt et Heidegger : Extermination nazie et destruction de la pensée*. Albin Michel.
- Ferry, J.-M. (1987). *Habermas L'éthique de la communication*. Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/habermas--9782130401445-p-75.htm>
- Hagelstein, M. (2023, octobre 6). *Se tenir à la hauteur de l'événement. L'écriture rivale de Michelet*. Séminaire du centre Prospéro, Université de Liège.
- Kohn, J. (2009). Notes sur le texte. In *Responsabilité et jugement*. Payot & Rivages.
- Kuhn, T. S. (1979). Objectivity, Value Judgment, and Theory Choice. In *The Essential*

- Tension*. University of Chicago Press.
- Lay, S. (2024). Hannah Arendt : Pendidikan Dan Natalitas. *Jurnal Riset Rumpun Agama Dan Filsafat*, 3(1), Article 1. <https://doi.org/10.55606/jurrafi.v3i1.2804>
- Lombard, J. (2003). *Hannah Arendt. Éducation et modernité*. L'Harmattan.
- Molomb'Ebebe, M. (1997). *Le paradoxe comme fondement et horizon du politique chez Hannah Arendt*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.molom.1997.01>
- Nietzsche, F. (1971). *Ainsi parlait Zarathoustra* (M. de Gandillac, Trad.). Gallimard.
- Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXIème siècle ?* (Chavel, Trad.). Flammarion.
- Ottavi, D. (2023). Hannah Arendt antimoderne ? Lectures et interprétations. In *Penser l'éducation au-delà de ses crises, avec Hannah Arendt*. Presses universitaires de Caen.
- Peeters, R. (1992). Avant-propos. In *Hannah Arendt et la modernité*. Vrin.
- Peñamarín, C. (2005). Rhétorique, images médiatiques et construction du monde commun. *E/C rivista dell'Associazione Italiana di studi semiotici*, 2, 16.
- Platon. (1941). *Philèbe* (A. Diès, Trad.).
- Ravet, J.-C. (2016). L'amour du monde - Socle de toute résistance. *Relations*, 782.
- Reichert, K. (2006). *Übersetzen, die unendliche Aufgabe*. München.
- Revault d'Allonnes, M. (1995). *Ce que l'homme fait à l'homme. Essai sur le mal politique*. Seuil.
- Revault d'Allonnes, M. (2002). *Fragile Humanité*. Aubier.
- Revault d'Allonnes, M. (2004). Amor muni : La persévérance du politique (p. 55-85). In *Colloque Hannah Arendt. Politique et pensée*. Payot & Rivages.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Ricoeur, P. (2005). Préface. In *Condition de l'homme moderne*. Calmann-Lévy.
- Rorty, R. (1993). Pragmatisme, relativisme et irrationalisme (J.-P. Cometti, Trad.). In *Conséquences du pragmatisme. Essais 1972-1980*. Seuil.
- Schutz, A. (2001). Is Political Education an Oxymoron ? Hannah Arendt's Resistance to Public Spaces in Schools. *Philosophy of Education*, 324-332.
- Scott, J. V. (2002). Hannah Arendt Twenty Years Later : A German Jewess in the Age of Totalitarianism. *New German Critique*, 86, 19-42. <https://doi.org/10.2307/3115200>
- Seguin, E. (2018). Un monde commun d'Arendt à Latour ? *Symposium: Canadian Journal of Continental Philosophy / Revue Canadienne de Philosophie Continentale*, 22(2), 1. <https://openurl.ebsco.com/contentitem/gcd:133203542?sid=ebsco:plink:crawler&id=ebsco:gcd:133203542>
- Smith, S. (2018). Education for judgment. An Arendtian Oxymoron? In *Hannah Arendt And Education : Renewing Our Common World*. Routledge.
- Sparman, A. (2024). Unlearning the child : An ontological politics outlook. *Educational Philosophy and Theory*, 0(0), 1-12. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2373774>
- Sylvie, C.-D. (1995). Préface. In *Qu'est-ce que la politique?* Seuil.
- Taminiaux, J. (1992). *La fille de Thrace et le penseur professionnel. Arendt et Heidegger*. Payot.
- Tassin, E. (2017). *Le trésor perdu. Hannah Arendt, l'intelligence de l'action politique*. Éditions Klincksieck.
- Tassin, E. (2018). *Pour quoi agissons-nous ? Questionner la politique en compagnie d'Hannah Arendt*. Le bord de l'eau.
- Vegleris Frère, E. (2021). *Hannah Arendt Edgar Morin. Point de rencontre*. Descartes & Cie.
- Vollaire, C. (2017). *Pour une philosophie de terrain*. CREAPHIS.
- Widmaier, C. (2014). Préface. In *Qu'est-ce que la politique ?* Le Seuil.
- Widmaier, C. (2020). Naissance et événementialité de l'existence. In *Naître et renaître* (p.

43-58). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/naitre-et-renaitre--9782130814863-p-43.htm>

Frelat-Kahn, B. (2013). *Pragmatisme et éducation. James, Dewey, Rorty*. Vrin.

## Pratiques de la philosophie

Arendt, H., & Bohm, D. (2000). Arendt and Bohm on Mind, Thought, Thinking, Self, Ego, Soul, Body, Feeling, and Felts. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 15(3), 33-35. <https://doi.org/10.5840/thinking200015324>

Auriac-Slusarczyk, E., & Colletta, J.-M. (2015). Introduction. In *Les ateliers de philosophie : Une pensée collective en acte*. Presses universitaires Blaise Pascal.

Auriac-Slusarczyk, E., & Maire. (2020). Introduction « sur les traces de Lipman, philosopher à l'école. Une histoire scientifique à connaître. Revue de littérature actualisée ». In *Philosopher avec les enfants. Fabriquer de l'apprendre. Fabrique du savoir*. Presse universitaire Blaise-Pascal.

Bartoli, J., Auriac-Slusarczyk, E., & Younès, C. (2020). Mise en évidence de traces moralisatrices : Emplois pronominaux et déontiques. In *Philosopher avec les enfants. Fabriquer de l'apprendre. Fabrique du savoir*. Presse universitaire Blaise-Pascal.

Benattar, B. (2003). Philosopher en entreprise ? *Diotime*, 18.

<https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/018/039/>

Bérard, M., Turban, Féron, & Boasso. (2020). De la faculté de philosophie à l'école primaire. In *Philosopher avec les enfants. Fabriquer de l'apprendre. Fabrique du savoir*. Presses universitaires Blaise-Pascal

Bernard, F. (2016). *Manager avec les philosophes. 6 pratiques pour mieux être et agir au travail*. Dunod.

Blond-Rzewuski, O. (2018). *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? De la théorie à la pratique en classe*. Hattier.

Bobée, B. (2022). Expériences de soumission dans le cadre scolaire—Mises en garde et précisions. *Diotime*, 91.

<https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/091/006/>

Bollesteros, M.-C., & Pagès, E. (2008). Ovalisophie : Oser rapprocher rugby et philosophie. *Diotime*, 36. <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/036/006/>

Brenifier, O. (2018). *L'art de la pratique philosophique*. Éditions Alcofribas.

Charbonnier, S. (2019). Que faire de l'argument d'autorité dans le cours de philosophie ? In *Qui enseigne qui ? : Pour une pédagogie inverse en philosophie* (p. 51-67). Lambert-Lucas.

Chirouter, E. (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Hachette Éducation.

Chirouter, E. (2015). *L'enfant, la littérature et la philosophie*. L'Harmattan.

Chirouter, E. (2017). De la philosophie à l'école à une école philosophique - Les ateliers de philosophie pour redonner de la « saveur aux savoirs ». *Diotime*, 71.

Chirouter, E. (2019). Pratiques de la philosophie avec les enfants. *Les Cahiers Dynamiques*, 76(3), 73-82. <https://doi.org/10.3917/lcd.076.0073>

Coasne-Khawrin, M. (2023a). Aristote face à la philosophie pour enfants ? Une rencontre entre histoire de la philosophie et philosophie de terrain. In *Manifeste pour une philosophie de terrain* (p. 97-110). Éditions universitaires de Dijon.

Coasne-Khawrin, M. (2023c). La notion de prudence intellectuelle peut-elle aider à conceptualiser la distance propre à l'activité philosophique ? *Diotime*, 93.

<https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/093/008/>

Coppens, S. (2014). Quelques tendances idéologiques du programme de Philosophie pour

- enfants. Analyse de Mark, Recherche sociale. In *La philosophie au coeur de l'éducation autour de Matthew Lipman*. Vrin.
- Cosentino, A., & Oliverio, S. (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Liguori Editor. <https://hdl.handle.net/11588/392365>
- Coubrun, A.-L. (2019). L'intérêt des ateliers philo, outil de remédiation éducative. *Diotime*, 82.
- Daniel, M.-F. (1997). *La philosophie et les enfants. Les modèles de Lipman et de Dewey*. De Boeck.
- Daniel, M.-F. (2008). Présupposés philosophiques et pédagogiques de M. Lipman. In *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. De Boeck.
- De la Garza, M. T. (2023). L'éducation à l'émancipation. In *Ann M. Sharp. Aux sources de la philosophie pour enfants*. Vrin.
- Delsol, A. (2003). La pensée provisoire chez l'enfant de maternelle. In *Les activités à visée philosophique en classe: l'émergence d'un genre ?* Canopé - CRDP de Rennes
- Echeverria, E., & Hannam, P. (2016). The community of philosophical inquiry (P4C) A pedagogical proposal for advancing democracy. In *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (p. 36-43). Routledge.
- Fávero, A. A. (2019). O ensino de Filosofia como potencializador da experiência interdisciplinar na Educação Básica : Interfaces entre Hannah Arendt e Matthew Lipman. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 24. <https://doi.org/10.18226/21784612.v24.e019004>
- Fournel, A., & Simon, J.-P. (2023). *Enfants et adolescents en discussion philosophique : Analyse pluridisciplinaire du corpus A(p)prendre*. UGA Éditions.
- Fournel, A., Simon, J.-P., Lagrange-Lanaspre, S., & Colletta, J.-M. (2020). *Philosopher avec les enfants. Fabrique de l'apprendre. Fabrique du savoir*. Presses universitaires Blaise-Pascal.
- Frieden, N. (2017). L'émergence de la problématisation. *Diotime*, 73. <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/073/021/>
- Gagnon, M., Chirouter, E., & Michaud, O. (2024). Éditorial du n°95 - Numéro spécial symposium ACFAS. *Diotime*, 95. <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/095/001/>
- Gagnon, M., & Mailhot-Paquette, E. (2022). *Pratiquer la philosophie au primaire*. Chenelière Éducation.
- Gagnon, M., & Yergeau, S. (2016). *La pratique du dialogue philosophique au secondaire : Vers une dialogique entre théories et pratiques*. Presses de l'Université de Laval.
- Galichet, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Economica Anthropos.
- Galichet, F. (2000). Philosophie et éducation à la citoyenneté. no IV Encontro de Didáctica da Filosofia, Cidadania - ensino e aprendizagem da filosofia, Coimbra, Portugal. [http://apfilosofia.org/wp-content/uploads/2017/06/FrancoisGalichet\\_EducationCitoyennete.pdf](http://apfilosofia.org/wp-content/uploads/2017/06/FrancoisGalichet_EducationCitoyennete.pdf)
- Galichet, F. (2019). *Philosopher à tout âge. Approche interprétative du philosopher*. Vrin.
- Galichet, F. (2021). Méditation et réflexion : Essai de clarification conceptuelle. *Diotime*, 88. <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/088/019/>
- Gavray, M.-A., & Jeanmart, G. (2023). *Comment devenir un philosophe grec*. PUF.
- Glaser, J. (1998). Thinking Together : Arendt's Visiting Imagination and Nussbaum's Judicial Spectatorship as Models for a Community of Inquiry. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 14(1), 17-23. <https://doi.org/10.5840/thinking199814116>
- Glaser, J. (2013). Philosophy for Citizenship : Developing Civic Trust in our Philosophy Classrooms. In *Philosophy and Education : Introducing Philosophy to Young People*. Cambridge Scholars Publishing.



- Glaser, J. (2014). L'imagination incarnée dans la recherche philosophique. In M.-P. Grosjean, *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman*. Vrin.
- Glaser, J. (2023). Les dimensions sociales et politiques de la communauté de recherche philosophique, à l'heure de la mondialisation. In *Ann M. Sharp. Aux sources de la philosophie pour enfants*. Vrin.
- Glaser, J., & Gregory, M. R. (2016). Education, identity construction and cultural renewal : The case of philosophical inquiry with Jewish Bible. In *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. Routledge.
- Golinvaux, E. (2021). Être chez soi dans une discussion publique virtuelle. Quelques réflexions. *Diotime*, 89.  
<https://diotime.lafabriquphilosophique.be/numeros/089/017/>
- Gorhan, G. (2006). Débattre pour donner du sens. *Diotime*, 29.  
<https://diotime.lafabriquphilosophique.be/numeros/029/004/>
- Gorhan, G. (2016). Que faut-il connaître d'un sujet pour pouvoir en parler ? *Diotime*, 68.  
<https://diotime.lafabriquphilosophique.be/numeros/068/003/>
- Goy, D. (2009). La rencontre entre la philosophie et le management : L'exemple d'un projet de contrôle interne et de gestion des risques. *Diotime*, 41.  
<https://diotime.lafabriquphilosophique.be/numeros/041/002/>
- Gregory, M. (2011). Philosophy for Children and its Critics : A Mendham Dialogue. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 199-219. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00795.x>
- Gregory, M. R., & Laverty, M. (2023). *Ann M. Sharp. Aux sources de la philosophie pour enfants* (J. Hawken, Trad.). Vrin.
- Grosjean, M.-P. (2014). *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman*. Vrin.
- Haché, É. (2011). Canada : Le philosophe, l'apprenant et la technique. Contribution à l'histoire de l'éducation en Occident. *Diotime*, 47.  
<https://diotime.lafabriquphilosophique.be/numeros/047/024/>
- Hawken, J. (2020). *La philosophie avec les enfants. Pour une pédagogie sensorielle*. Éditions Lambert-Lucas.
- Hawken, J. (2023). Introduction. In *Aux sources de la philosophie pour enfants*. Vrin.
- Jespers, I. (2014). Citoyenneté démocratique et délibération comme processus émancipateur chez Matthew Lipman et Amartya Sen. In *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman*. Vrin.
- Kakumbi Belumba, G.-T. (2023). Panser la distance entre oralité et écriture dans les Nouvelles Pratiques Philosophiques en Afrique. *Diotime*, 94.  
<https://diotime.lafabriquphilosophique.be/numeros/094/012/>
- Kennedy, D. (2012). Lipman, Dewey, and the Community of Philosophical Inquiry. *Education and Culture*, 28(2), 36-53.
- Kennedy, D., & Kohan, W. O. (2016). Childhood, education and philosophy : A matter of time. In *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. Routledge.
- Kerhom, M. (2015). La pratique philosophique au lycée professionnel : Un outil étonnant pour des effets émancipateurs. *Diotime*, 65.  
<https://diotime.lafabriquphilosophique.be/numeros/065/007/>
- Lalanne. (2009). *La philosophie à l'école. Une philosophie de l'école*. L'Harmattan.
- Laurendeau, P. (1996). *Des enfants qui philosophent. Introduction au programme de Philosophie pour enfants de Matthew Lipman*. Les Éditions Logiques.
- Laurendeau, P. (2014). *Des enfants pensent l'avenir*. Presses de l'Université de Laval.
- Le Montagner, J. (2017). *Apprendre à philosopher en Terminale*. La Chronique sociale.

- Lebuis, P. (2005). Regard critique sur la « méthode Lipman » : Philosophie et pédagogie en action. *Childhood & Philosophy*, 1(1), 89-110.
- Leleux, C., Rocourt, C., & Lantier, J. (2021). *Questionner, conceptualiser et raisonner en philosophie et citoyenneté de 4 à 15 ans*. De Boeck.
- Lévine, J. (2008). Essai sur le monde philosophique de l'enfant. In *La philosophie pour Enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. De Boeck.
- Lévine, J., Chambard, G., Gostain, & Sillam. (2014). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH) (2<sup>e</sup> édition)*. ESF.
- Lipman, M. (1959, mars 30). *Lettre à Hannah Arendt (Box 25)*. Library of Congress.
- Lipman, M. (1978). *La découverte d'Harry Stottlemeier* (P. Belaval, Trad.). Librairie philosophique J. Vrin.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Temple University Press.
- Lipman, M. (1992). *Thinking in education* (2<sup>e</sup> éd.). Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1993). The educational role of philosophy. *Critical and Creative Thinking. The Australian Journal of Philosophy for Children*, 1(1), 1-9.
- Lipman, M. (1997). Préface. In *La philosophie et les enfants. Les modèles de Lipman et de Dewey*. De Boeck.
- Lipman, M. (2008). *A life teaching thinking*. IAPC.
- Lipman, M. (2011). *À l'école de la pensée* (N. Descostre, Trad.; 3<sup>e</sup> édition). De Boeck.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Temple University Press.
- Mekouar, M. (2021). Je pense, donc je m'émancipe. *Diotime*, 88.  
<https://diotime.lafabriquphilosophique.be/numeros/088/023/>
- Michaud, O., & Väitalo, R. (2016). Authority, democracy and philosophy : The nature and role of authority in a community of philosophical inquiry. In *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. Routledge.
- Morehouse, R. E. (2023). Le caring thinking, l'éducation des émotions et la communauté de recherche : Une approche psychologique (p. 337-356). In *Ann M. Sharp. Aux sources de la philosophie pour enfants*. Vrin.
- Murris, K. (2015). The Philosophy for Children Curriculum : Resisting 'Teacher Proof' Texts and the Formation of the Ideal Philosopher Child. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1), 63-78. <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9466-3>
- Oliverio, S. (2016). Dimensions of the sumphilosophein : The community of philosophical inquiry as a palimpsest. In *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. Routledge.
- Paturet, J.-B. (2004). Un café philosophique et social à Carmaux. *Diotime*, 20.  
<https://diotime.lafabriquphilosophique.be/numeros/020/002/>
- PhiloCité. (2020). *Philosopher par le dialogue. Quatre méthodes*. Vrin.
- Pierquin-Rifflet, L. (2024). Penser les ambitions singulière et plurielle dans un atelier de philosophie. *L'amor mundi d'Arendt. Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 73, Article 73. <https://journals.openedition.org/edso/28992>
- Polednitschek. (2017). The political Socrates. What Does Philosophical Practice Want? In *Socrate à l'Agora*. Vrin.
- Roux-Lafay, C. (2013). La pertinence d'échanges réglés à visée philosophique à l'école primaire. *Diotime*, 57.  
<https://diotime.lafabriquphilosophique.be/numeros/057/006/>
- Royer, J.-C. (2014). Histoire de l'élaboration d'une démarche d'enseignement de la philosophie concernant la désobéissance civile. *Diotime*, 59.  
<https://diotime.lafabriquphilosophique.be/numeros/059/004/>

- Santi, M. (2014). Pour une philosophie inclusive ? In *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman*. Vrin.
- Sasseville, M. (2015, mai 31). Philosophie POUR les enfants et philosophie AVEC les enfants : Faut-il y voir une différence ? *Philosophie pour les enfants à l'Université Laval*. <https://philoenfant.org/2015/05/31/philosophie-pour-les-enfants-et-philosophie-avec-les-enfants-faut-il-y-voir-une-distinction/>
- Schumacher, B. N. (2009). Cure de philosophie pour cadres - La philosophie : Un « luxe » indispensable pour les cadres. *Diotime*, 40. <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/040/008/>
- Serrail, R. (2003). Des communautés ou les idées ont un visage... *Écologie & politique*, 27(1), 113-117. <https://doi.org/10.3917/ecopo.027.0113>
- Sharp, A. M. (2007). Let's go visiting : Learning judgment-making in a classroom community of inquiry. *Gifted Education International*, 23(3), 301-312.
- Sharp, A. M. (2009). The child as critic. *Children Philosophize Worldwide. Theoretical and Practical Concepts*, 201-208.
- Sharp, A. M. (2014). À la rencontre de l'autre. Apprendre à juger dans une classe transformée en Communauté de recherche. In *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman*. Vrin.
- Storme, T., & Vlieghe, J. (2011). The Experience of Childhood and the Learning Society : Allowing the Child to be Philosophical and Philosophy to be Childish. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 183-198. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00800.x>
- Tibaldeo, R. F. (2023). *Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp : Philosophy for Children's Educational Revolution*. Springer Nature.
- Tozzi, M. (2006). Nouvelles pratiques à visée philosophique à l'école primaire et au collège : Vous avez dit " programme " ? *Diotime*, 31. <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/031/011/>
- Tozzi, M. (2007). *La philosophie dans le monde Niveaux préscolaire et primaire. État des lieux, questions vives et recommandations* (p. 215). UNESCO.
- Tozzi, M. (2023). Approche de la notion d'actualité par différents dispositifs. *Diotime*, 94. <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/094/009/>
- Tozzi, M., & Gilbert. (2016). *Ateliers philo à l'école*. Eyrolles.
- Trovato, V. (2004). *L'enfant philosophe. Essai philopédagogique*. L'Harmattan.
- UNESCO. (2017). Symposium : « En quoi les pratiques philosophiques à l'école et dans la Cité peuvent-elles contribuer à lutter contre les inégalités scolaires et sociales ? » (2-3-4 mars 2017, Hammamet, Tunisie). *Diotime*, 72.
- Usclat, P. (2011). La légitimation d'une intervention modulée du maître sur le fond dans une discussion à visée philosophique. In *Apprendre à philosopher par la discussion*. De Boeck.
- Vallin, C. (2020). Diriger avec philosophie dans l'Éducation nationale : Ce que la philosophie et nos entretiens nous disent de la philosophie et du management. *Diotime*, 84. <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/084/013/>
- Van Rossem, K. (2021). Reflectie begint waar de spontane expressie van de opinie wordt verstoord. *Blad M&P*. <https://socratischgesprek.be/wp-content/uploads/2021/09/artikel-MP-september21.pdf>
- Vansieleghem, N. (2005). Philosophy for Children as the Wind of Thinking. *Journal of Philosophy of Education*, 39(1), 19-35. <https://doi.org/10.1111/j.0309-8249.2005.t01-1-00417.x>
- Vansieleghem, N. (2011). Philosophy with Children as an Exercise in Parrhesia : An Account of a Philosophical Experiment with Children in Cambodia. *Journal of Philosophy of*

*Education*, 45(2), 321-337. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00803.x>  
Vegleris, E. (2007). Mon expérience de la consultation philosophique en entreprise. *Diotime*, 34.

<https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/034/002/>  
Veniat, L., & Renard, C. (2022). Juste un caillou pour des enfants « sages comme des images ». *Diotime*, 92.

<https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/092/012/>

## Sciences humaines

- Bessis, S. (2021). *Je vous écris d'une autre rive. Lettre à Hannah Arendt*. Elyzad.  
Knott, M. L. (2018). *Désapprendre. Voies de la pensée chez Hannah Arendt*. L'Arche.  
Rosa, H. (2021). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. La Découverte.  
Vygotski, L. S. (1978). *Internalization of higher psychological functions. Mind in society*. Harvard University Press.

## Sciences de l'éducation et de la formation

- Hubert, B., & Braud, M. (2017). Pour une approche dialogique de la question du bien-être. *Recherches & éducations*, 17, Article 17.  
<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3775>  
Meirieu, P. (2019). *Dictionnaire en ligne, article « jeu »*.  
<https://meirieu.com/DICTIONNAIRE/jeu.htm>  
Point, C. (2020b). L'autorité éducative : Inquiétudes et promesses de Hannah Arendt. *Le Télémaque*, 57(1), 133-150. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/tele.057.0133>

## Thèses

- Agostini, M. (2010). L'apprentissage du philosophe à l'école primaire. Analyse d'une expérience d'un atelier de CM2 sous l'éclairage de la pensée de Montaigne [Thèse de doctorat, Université de Provence - Aix-Marseille I]. <https://theses.fr/2010AIX10075>  
Bartoli, J. (2019). *Morale et philosophie à l'école Républicaine : Des tensions à interroger. Études des phénomènes interlocutifs lors des discussions citoyennes à visée philosophique pratiquées en classes de CM2*. [Thèse de doctorat, Université Clermont Auvergne]. <https://theses.fr/2019CLFAL028>  
Budex, C. (2020). *Éduquer à la fraternité par la pratique de la philosophie à l'école (primaire et collège) : Enjeux et conditions de possibilités* [Thèse de doctorat, Nantes Université]. <https://theses.fr/2020NANT2026>  
Chirouter, E. (2008). *A quoi pense la littérature de jeunesse ? Portée philosophique de la littérature de jeunesse et pratiques à visée philosophique au cycle 3 de l'école élémentaire*. [Thèse de doctorat, Nantes Université]. <https://theses.fr/2008MON30053>  
Coasne-Khawrin, M. (2023b). *Enseigner la philosophie avant le lycée : Réinterroger le rôle et la place de la philosophie dans l'éducation au prisme de la philosophie pour enfants* [Thèse de doctorat, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12]. <https://theses.hal.science/tel-04480266>  
Connac, S. (2004). *Discussions à visée philosophique et classes coopératives en Zone d'Éducation Prioritaire* [Thèse de doctorat, Université Paul Valéry – Montpellier III]. <https://theses.fr/2004MON30019>  
Dufourt, P. (2024). *Penser le droit à l'éducation aux droits humains au XXIème siècle, pour*

- une épistémologie juridique de la complexité* [Thèse de doctorat, Université Paris-Nanterre]. (à paraître)
- Go, N. (2006). *Vers une anthropologie didactique de la complexité : La philosophie à l'école*. [Thèse de doctorat, Université Montpellier III].
- Hawken, J. (2016). *Philosopher avec les enfants : Enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture d'esprit* [Thèse de doctorat, Université de Paris-Sorbonne]. <https://theses.fr/2016PA01H219>
- Henrion-Latché, J. (2016). *Résilience culturelle et discussion à visée philosophique : Étude suivie de sept élèves en lycée professionnel*. [Thèse de doctorat, Blaise Pascal de Clermont Ferrand II]. <https://theses.fr/2016CLF20027>
- Lagrange-Lanaspre, S. (2022). *Le rôle de la métaphore verbale et gestuelle dans le raisonnement collectif lors d'activités de Philosophie Pour Enfants : Étude d'une collection de Philosophèmes Métaphoriques Bimodaux* [Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes]. <http://www.theses.fr/2022GRALL041/document>
- Pettier, J.-C. (2008). *Vers la démocratie républicaine : Un nouveau citoyen à éduquer ?* [Thèse de doctorat, Université Strasbourg II-M. Bloch]. <https://theses.fr/2008STR20085>
- Point, C. (2020a). *John Dewey : Propositions pour une reconstruction démocratique de l'université. Éléments théoriques, historiques et prospectifs pour une philosophie de l'éducation pragmatiste de l'enseignement supérieur* [Thèse de doctorat, Université de Lorraine]. <https://theses.fr/2020LORR0161>
- Roux-Lafay, C. (2012). *De l'éthique à l'école* [Thèse de doctorat, Montpellier 3]. <https://www.theses.fr/2012MON30069>
- Usclat, P. (2008). *Le problème du rôle du maître dans la discussion à visée philosophique : L'éclairage d'Habermas* [Thèse de doctorat, Université Montpellier 3]. <https://theses.fr/2008MON30043>
- Van Dyk, T. (2006). *Natality from Chaos : Hannah Arendt and Democratic Education* [Master Thesis, Institute for Christian Studies]. <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/002/MR30198.PDF>

## Biographie et récits

- Arendt, H., & Arendt, M. (2017). *A travers le mur & Notre enfant* (K. Biro, Éd.; D. Meur, Trad.). Payot.
- Krimstein, K. (2018). *Les Trois Vies de Hannah Arendt* (C. Desserrey, Trad.). Calmann-Lévy.
- Young-Bruehl, E. (1982). *Hannah Arendt, for love of the world*. Yale University Press.

## Albums (jeunesse)

- Brun-Cosme, N., & Tallec, O. (2015). *Moi devant*. Flammarion.
- Halley, A. (1998). *L'oasis d'Aïcha*. Syros Jeunesse.
- Muller-Colard, M. (avec Pollet, C.). (2014). *Le petit théâtre de Hannah Arendt*. Les Petits Platons.

## Littérature et poésie

- Arendt, H. (2015). *Heureux celui qui n'a pas de patrie* (F. Mathieu, Trad.). Payot & Rivages.
- Char, R. (2007). *Feuillets d'Hypnos*. Gallimard.
- Kafka, F. (1976). *Beschreibung eines Kampfes ; Novellen, Skizzen, Aphorismen*. In

*Gesammelte Werke*. Fischer-Taschenbuch-Verlag.  
Shakespeare, W. (1962). *Hamlet* (Y. Bonnefoy, Trad.). Mercure de France.

## **Émission radiophonique**

Widmaier, C. (Mosna-Savoie, G.). (2022). *Hannah Arendt “Condition de l’homme moderne”*. [radio] France Culture.  
<https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/serie-hannah-arendt-condition-de-l-homme-moderne>

# Tables et indexes

## Indexe des tableaux

<i>Tableau 1 – Classement des textes du corpus de PPE par type de réception de l'œuvre d'Arendt</i> .....	36
<i>Tableau 2 – Œuvres arendtiennes citées dans le corpus de PPE</i> .....	39
<i>Tableau 3 - Ensemble des données recueillies en ateliers de philosophie</i> .....	276
<i>Tableau 4 - Ateliers de philosophie retenus</i> .....	278
<i>Tableau 5 - Entretiens avec les enfants</i> .....	278
<i>Tableau 6 - Entretiens avec les animatrices</i> .....	280
<i>Tableau 7 - Entretiens avec les enseignant•e•s</i> .....	280

## Table des illustrations

<i>Figure 1 - Œuvres arendtiennes citées dans le corpus de PPE</i> .....	37
<i>Figure 2 - Parallélogramme de forces (Arendt, 1981, p. 267)</i> .....	202
<i>Figure 3 – Photographie « Mise en scène des Renseignements anglais » : la bibliothèque de Holland House, partiellement détruite après un raid allemand, en 1940, à Londres</i> .....	379
<i>Figure 4 - Les oasis, modèle d'intelligibilité pour les ateliers de philosophie</i> .....	393

## Indexe des annexes (Tome 2)

- Annexe 1 – Œuvres en philosophie pour enfants qui citent Arendt
- Annexe 2 – Méthode d'élaboration de la typologie : la réponse aux questions posées à chaque texte
- Annexe 3 – Textes retenus pour l'analyse détaillée
  - 3.1. Textes classés dans la relation de résonance mineure & les thématiques arendtiennes citées
  - 3.2. Textes classés dans la relation de résonance majeure & les thématiques arendtiennes citées
  - 3.3. Textes classés dans la relation de dissonance mineure & les thématiques arendtiennes citées
  - 3.4. Textes classés dans la relation de dissonance majeure & les thématiques arendtiennes citées
  - 3.5. Textes classés dans la relation ambivalente & les thématiques arendtiennes citées
  - 3.6. Textes classés dans la relation de dissonance en opposition à la philosophie pour enfants
  - 3.7. Textes classés dans la relation de dissonance en opposition à Arendt & les thématiques arendtiennes citées
- Annexe 4 – Formulaire d'information et de consentement
- Annexe 5 – Canevas d'observation des ateliers in situ
- Annexe 6 – Guides d'entretien
  - Annexe 6.1 – Canevas initial d'entretien avec les enfants
  - Annexe 6.2 – Canevas final d'entretien avec les enfants
  - Annexe 6.3 – Canevas d'entretien avec les animatrices
  - Annexe 6.4 – Canevas d'entretien avec les enseignant•e•s
- Annexe 7 – Conventions pour la transcription des paroles
- Annexe 8 - Transcriptions ateliers Parc aux Biches - Ateliers de réflexion sur la condition humaine
  - Annexe 8.1 - Transcriptions des ateliers de philosophie (ARCH)
    - Annexe 8.1.1 – Premier atelier
    - Annexe 8.1.2 – Deuxième atelier
    - Annexe 8.1.3 – Troisième atelier



- Annexe 8.2 – Entretien avec les enfants (ARCH)
  - Annexe 8.2.1 – Premier entretien
  - Annexe 8.2.2 – Deuxième entretien
  - Annexe 8.2.3 – Troisième entretien
- Annexe 8.3 – Entretien avec l’animatrice (ARCH)
- Annexe 8.4 – Entretien avec l’enseignante (ARCH)
- Annexe 9 - Transcription atelier École du Tivoli - Discussion à visée démocratique et philosophique
  - Annexe 9.1 - Quatrième atelier (DVDP)
- Annexe 10 - Transcription atelier Athénée royal d’Evere - Communauté de recherche philosophique
  - Annexe 10.1 – Premier atelier (CRP)

## Indexe des auteurs et des autrices

### A

ANSAY Pierre, 6, 192, 194, 401  
ARISTOTE, 15, 43, 56, 98, 102, 112, 114,  
123, 193, 204, 264, 266, 404  
AUGUSTIN, 199, 269

### C

CHAR René, 139, 192, 208, 410  
CHIROUTER Edwige, 4, 12, 14, 21, 49, 51,  
75, 81, 142, 239, 242, 355, 385, 393, 404,  
405, 409  
COLLIN Françoise, 19, 74, 147, 161, 170,  
182, 183, 199, 236, 245, 259, 260, 263,  
267, 268, 312, 395, 401, 402  
CONNAC Sylvain, 327, 409

### D

DELEUZE Gilles, 53, 54, 170, 194  
DEWEY John, 15, 63, 66, 68, 72, 73, 93,  
99, 100, 113, 150, 151, 152, 154, 155,  
157, 159, 160, 175, 176, 177, 178, 181,  
182, 183, 252, 395, 402, 404, 405, 406,  
407, 417

### F

FAULKNER William, 241

### G

GALICHET François, 19, 30, 54, 55, 56,  
57, 93, 99, 125, 126, 127, 128, 129, 140,  
167, 170, 171, 172, 203, 215, 218, 327,  
328, 395, 398, 405

### H

HABERMAS Jürgen, 15, 129, 326, 402,  
410  
HEIDDEGER Martin, 32, 59, 63, 74, 96,  
109, 111, 134, 173, 189, 190, 193, 198,  
204, 217, 231, 253, 254, 255, 266, 281,  
393, 403  
HUSSERL Edmund, 328

### K

KAFKA Franz, 199, 200, 241, 244, 410  
KANT Emmanuel, 19, 24, 29, 40, 42, 44,  
55, 56, 70, 79, 80, 82, 83, 84, 99, 104,  
105, 109, 110, 121, 180, 188, 193, 198,  
204, 206, 214, 230, 236, 280, 281, 328,  
401  
KNOTT Marie Luise, 65, 177, 182, 190,  
225, 234, 235, 238, 241, 242, 248, 383,  
409

### L

LESSING Gotthold Ephraim, 193, 231,  
233, 239, 258, 259, 260, 262, 368  
LÉVINE Jacques, 17, 114, 292, 293, 294,  
295, 296, 297, 407  
LIPMAN Matthew, 12, 13, 14, 15, 30, 34,  
45, 49, 51, 52, 53, 62, 63, 66, 72, 93, 94,  
99, 100, 106, 107, 113, 114, 115, 116,  
121, 140, 141, 142, 146, 147, 148, 149,  
151, 152, 154, 155, 157, 159, 178, 213,  
242, 243, 245, 246, 296, 326, 353, 354,  
355, 356, 380, 394, 404, 405, 406, 407,  
408

### M

MONTAIGNE Michel de, 15, 44, 45, 110,  
409

### N

NIETZSCHE Friedrich, 15, 74, 109, 111,  
213, 243, 247, 328, 403  
NUSSBAUM Martha, 42, 44, 75, 81, 100,  
117, 156, 206, 403, 405

### P

PAILLÉ Pierre, 20, 23, 188, 283, 289, 290,  
383, 397, 401  
PETTIER Jean-Charles, 4, 98, 132, 133,  
134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 326,  
410

PLATON, 33, 41, 42, 44, 56, 58, 93, 94, 95,  
96, 98, 109, 110, 111, 112, 121, 123, 124,  
142, 152, 153, 155, 159, 181, 188, 197,  
204, 208, 235, 243, 388, 403, 417

## R

REVAULT D'ALLONNES Myriam, 44,  
45, 69, 96, 129, 142, 169, 197, 221, 235,  
237, 238, 257, 401, 403  
RICOEUR Paul, 67, 179, 182, 239, 240,  
391, 403  
ROSA Hartmut, 29, 30, 166, 394, 409

## S

SARTRE Jean-Paul, 15, 95, 159, 253  
SASSEVILLE Michel, 12, 408  
SHAKESPIERE William, 241, 251, 265,  
410  
SHARP Ann Margaret, 12, 13, 15, 30, 34,  
43, 45, 58, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 81, 82,  
83, 84, 85, 100, 104, 105, 106, 107, 108,  
113, 116, 117, 118, 124, 131, 141, 148,

149, 178, 213, 231, 264, 283, 326, 353,  
354, 355, 398, 405, 406, 407, 408

## T

TAMINIAUX Jacques, 59, 109, 173, 190,  
191, 192, 193, 194, 197, 204, 212, 217,  
220, 221, 222, 224, 225, 235, 245, 253,  
254, 255, 396, 403  
TASSIN Etienne, 32, 139, 169, 195, 196,  
216, 395, 403  
TOZZI Michel, 49, 59, 118, 326, 327, 328,  
379, 408

## V

VOLLAIRE Christiane, 187, 190, 191, 396,  
403  
VYGOTSKI Lev, 93, 284, 409

## W

WIDMAIER Carole, 96, 179, 181, 202,  
207, 208, 210, 211, 212, 213, 246, 248,  
401, 403, 411

## Indexe des notions

### A

Aller-visiter, 160, 348, 394  
Amitié politique, 27, 116, 215, 240, 249, 250, 251, 257, 258, 259, 262, 264, 265, 266, 267, 269, 271, 273, 284, 285, 291, 304, 311, 338, 339, 340, 342, 344, 345, 349, 351, 352, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 374, 377, 379, 380, 381, 388, 389, 390, 392, 393, 395, 397, 398, 399, 402, 425  
Amour du monde, 2, 71, 72, 82, 92, 101, 119, 129, 157, 161, 203, 204, 206, 210, 224, 233, 250, 251, 254, 256, 257, 258, 259, 268, 269, 271, 273, 284, 285, 286, 291, 304, 305, 306, 308, 316, 338, 339, 342, 344, 348, 351, 352, 355, 363, 365, 366, 367, 368, 371, 372, 373, 377, 378, 379, 381, 388, 389, 392, 393, 394, 395, 397, 398, 399, 403, 425, 429  
Apprendre, 5, 14, 15, 17, 18, 47, 49, 50, 60, 62, 64, 65, 71, 80, 84, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 127, 132, 140, 141, 144, 160, 163, 164, 170, 207, 210, 220, 223, 225, 226, 227, 228, 242, 256, 264, 265, 266, 275, 293, 294, 304, 305, 309, 322, 326, 327, 328, 335, 341, 350, 353, 354, 355, 356, 359, 364, 374, 385, 387, 396, 398, 399, 404, 405, 409, 424, 425

### B

Besoin, 24, 25, 28, 45, 46, 56, 57, 63, 80, 82, 89, 90, 96, 111, 135, 138, 148, 158, 160, 161, 165, 171, 180, 189, 203, 210, 214, 217, 219, 220, 222, 226, 237, 240, 241, 247, 248, 252, 254, 261, 268, 276, 284, 292, 294, 295, 296, 304, 311, 317, 322, 329, 330, 341, 344, 345, 368, 369, 371, 373, 380

### C

Citoyenneté, 41, 42, 44, 45, 47, 56, 62, 63, 69, 70, 71, 81, 82, 97, 98, 100, 113, 116, 125, 126, 127, 128, 129, 132, 163, 164,

167, 168, 170, 171, 182, 198, 236, 244, 249, 258, 260, 265, 268, 275, 327, 329, 355, 402, 403, 405, 407, 410

Collectif, 13, 15, 34, 40, 42, 44, 46, 47, 48, 51, 56, 58, 61, 73, 74, 79, 80, 81, 82, 89, 93, 97, 99, 102, 119, 120, 123, 135, 150, 171, 176, 180, 205, 221, 231, 277, 297, 308, 310, 312, 326, 328, 347, 349, 380, 381, 389, 399, 404, 410

Connaissance, 19, 22, 40, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 55, 60, 61, 64, 79, 88, 92, 94, 95, 99, 100, 101, 105, 110, 112, 123, 137, 138, 141, 143, 144, 147, 151, 152, 157, 159, 161, 164, 166, 169, 177, 178, 180, 181, 187, 190, 199, 205, 211, 225, 227, 228, 229, 233, 244, 245, 264, 268, 280, 295, 315, 335, 353, 354, 365, 370, 374, 376, 387, 400, 423

Croyance, 136, 153, 200, 239, 257, 293

### D

Droit, 48, 70, 71, 98, 110, 113, 126, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 140, 147, 148, 164, 167, 170, 172, 190, 191, 221, 264, 295, 322, 332, 360, 389, 409, 424

### E

Écoute, 4, 78, 82, 84, 108, 117, 153, 158, 164, 171, 192, 210, 214, 218, 280, 281, 288, 289, 295, 296, 301, 302, 303, 304, 307, 312, 316, 329, 330, 334, 337, 342, 350, 355, 364, 365, 369, 370, 372, 373, 375, 377, 387, 390, 397

### F

Fragilité, 40, 51, 53, 56, 64, 67, 70, 85, 183, 197, 199, 210, 220, 223, 239, 240, 303, 304, 343, 349, 373, 376, 381, 390, 391

### I

Imagination, 40, 58, 64, 66, 77, 80, 83, 84, 85, 91, 92, 101, 102, 104, 105, 107, 108,

116, 117, 118, 133, 138, 156, 158, 160,  
181, 186, 198, 202, 203, 205, 216, 230,  
233, 241, 242, 244, 257, 269, 285, 292,  
299, 300, 302, 304, 318, 319, 324, 336,  
343, 348, 359, 362, 365, 366, 369, 370,  
375, 377, 381, 382, 384, 390, 397, 405  
Interprétation, 2, 14, 19, 20, 28, 32, 35, 42,  
65, 66, 71, 73, 74, 81, 91, 102, 107, 108,  
111, 114, 115, 116, 122, 123, 128, 131,  
135, 139, 141, 143, 155, 163, 166, 169,  
170, 192, 196, 251, 255, 267, 273, 280,  
310, 315, 338, 343, 348, 351, 352, 374,  
384, 386, 387, 388, 389, 397, 399, 400,  
402, 429

## J

Joie, 119, 128, 181, 263, 302, 337, 341  
Juger, 17, 34, 37, 38, 40, 42, 47, 48, 58, 60,  
70, 71, 75, 79, 82, 83, 84, 97, 101, 102,  
104, 105, 106, 107, 108, 112, 115, 117,  
121, 136, 138, 146, 147, 149, 155, 156,  
160, 162, 166, 168, 170, 173, 176, 184,  
185, 191, 195, 196, 204, 205, 207, 209,  
213, 215, 216, 221, 226, 230, 234, 256,  
258, 259, 267, 268, 269, 270, 280, 282,  
297, 326, 342, 355, 366, 368, 370, 371,  
375, 376, 377, 380, 381, 384, 387, 389,  
390, 391, 397, 398, 400, 401, 402, 408,  
423

## L

Liberté, 2, 14, 25, 37, 40, 42, 43, 44, 45, 49,  
50, 54, 55, 56, 57, 64, 66, 67, 71, 73, 91,  
92, 100, 105, 106, 111, 113, 116, 123,  
124, 127, 128, 131, 132, 133, 135, 136,  
143, 147, 150, 156, 166, 167, 168, 170,  
171, 175, 178, 180, 185, 187, 191, 208,  
209, 210, 212, 214, 218, 221, 224, 225,  
227, 228, 229, 234, 241, 244, 255, 257,  
259, 260, 261, 262, 263, 269, 274, 275,  
285, 297, 326, 334, 335, 343, 348, 384,  
389, 391, 392, 394, 395, 397, 401, 405,  
429

## M

Mentalité élargie, 40, 58, 63, 79, 82, 85,  
105, 108, 116, 118, 121, 122, 156, 160,  
166, 204, 254, 354, 394, 398  
Métaphore, 2, 11, 12, 21, 24, 40, 46, 50, 51,  
52, 67, 70, 72, 75, 77, 79, 80, 81, 92, 93,  
94, 104, 107, 110, 120, 121, 122, 146,  
152, 155, 156, 160, 178, 186, 200, 202,  
208, 242, 243, 244, 245, 246, 250, 272,  
273, 276, 280, 281, 348, 363, 373, 377,  
380, 381, 382, 383, 384, 387, 388, 392,  
393, 394, 397, 398, 399, 400, 410, 423,  
426, 429  
Mouvement de la pensée, 12, 13, 19, 20, 30,  
40, 46, 55, 56, 59, 80, 95, 121, 132, 139,  
147, 186, 202, 214, 220, 235, 237, 244,  
245, 251, 252, 257, 260, 261, 265, 280,  
287, 292, 297, 304, 326, 327, 338, 396

## N

Natalité, 40, 53, 54, 67, 69, 104, 138, 179,  
201, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213,  
217, 224, 234, 239, 240, 248, 251, 256,  
268, 269, 349, 374, 390, 391, 395

## O

Oasis, 2, 10, 11, 12, 21, 24, 38, 40, 50, 51,  
75, 119, 120, 185, 186, 237, 243, 245,  
246, 247, 248, 249, 250, 272, 273, 276,  
283, 284, 338, 352, 356, 357, 358, 359,  
360, 362, 363, 364, 367, 369, 371, 374,  
377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384,  
387, 388, 390, 391, 392, 393, 394, 397,  
398, 399, 400, 410, 412, 423, 425, 426,  
427, 429  
Oralité, 13, 46, 48, 82, 83, 85, 98, 121, 215,  
219, 406

## P

Paradoxe, 2, 10, 24, 32, 40, 45, 57, 66, 72,  
73, 74, 89, 96, 122, 127, 128, 129, 134,  
137, 139, 140, 158, 159, 168, 169, 170,  
176, 178, 182, 184, 185, 186, 193, 194,  
195, 196, 197, 203, 205, 206, 210, 211,  
212, 215, 216, 218, 220, 221, 223, 226,  
228, 229, 232, 236, 237, 238, 239, 244,

248, 255, 260, 261, 263, 266, 268, 270,  
271, 281, 325, 371, 384, 387, 395, 396,  
398, 403, 425, 429

Passion, 72, 101, 117, 128, 161, 229, 231,  
233, 240, 247, 248, 251, 253, 261, 262,  
268, 284, 324, 368, 394, 425

*Poièsis*, 102, 204, 224, 255

*Polis*, 153, 155, 220, 243, 258, 265

## R

Raison, 17, 24, 28, 42, 45, 46, 55, 56, 60,  
64, 66, 68, 74, 82, 95, 97, 101, 105, 111,  
116, 121, 133, 139, 140, 141, 146, 147,  
152, 164, 165, 166, 173, 174, 177, 180,  
181, 182, 193, 198, 202, 203, 204, 205,  
206, 210, 211, 215, 218, 222, 225, 229,  
230, 242, 244, 246, 247, 250, 252, 253,  
254, 255, 259, 262, 263, 264, 268, 288,  
296, 319, 326, 338, 340, 354, 360, 361,  
362, 367, 370, 373, 374, 380, 387, 395,  
396, 398, 407

Responsabilité, 15, 28, 40, 43, 44, 47, 48,  
49, 52, 58, 59, 63, 65, 67, 69, 71, 74, 86,  
89, 90, 105, 110, 119, 129, 144, 147, 166,  
195, 200, 201, 218, 220, 222, 228, 233,  
234, 241, 262, 269, 273, 274, 286, 297,  
306, 307, 317, 325, 326, 327, 329, 331,  
337, 339, 340, 343, 344, 350, 351, 352,

354, 356, 363, 365, 376, 379, 380, 387,  
392

## T

Transmission, 40, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 61,  
63, 64, 65, 66, 88, 90, 98, 111, 123, 127,  
129, 138, 143, 166, 187, 189, 194, 201,  
222, 223, 225, 228, 251, 263, 268, 297,  
354, 355, 374, 387, 400, 423, 425

Travail, 15, 64, 75, 83, 97, 101, 114, 115,  
117, 118, 121, 122, 134, 150, 161, 168,  
179, 211, 221, 234, 245, 277, 283, 293,  
294, 296, 307, 337, 404

## V

Valeur, 10, 14, 16, 27, 44, 46, 47, 48, 50, 55,  
64, 65, 66, 78, 88, 96, 98, 108, 111, 115,  
126, 127, 143, 146, 147, 153, 158, 159,  
160, 164, 166, 168, 169, 171, 174, 176,  
177, 195, 198, 202, 221, 222, 246, 247,  
261, 262, 293, 294, 297, 308, 312, 338,  
353, 354, 355, 380, 383, 384, 394, 395,  
397, 400, 424

Vent de la pensée, 40, 46, 92, 93, 121, 122,  
152, 205, 261, 267, 326, 394

Visibilité, 20, 71, 106, 224, 257, 261

# Table des matières

RESUME .....	2
ABSTRACT.....	2
REMERCIEMENTS.....	4
<b><u>SOMMAIRE .....</u></b>	<b><u>10</u></b>
<b><u>INTRODUCTION.....</u></b>	<b><u>12</u></b>
LES PRATIQUES DE LA PHILOSOPHIE DES L'ENFANCE.....	12
DES RENCONTRES ENTRE L'HISTOIRE DE LA PHILOSOPHIE ET LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS .....	15
PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE .....	16
LE CHOIX D'UNE METHODOLOGIE INTERDISCIPLINAIRE .....	17
QUI PARLE D'OU ? .....	22
PRESENTATION DES PARTIES DE LA THESE.....	24
<b><u>PARTIE 1 – LA RECEPTION D'HANNAH ARENDT DANS LE CHAMP DE LA PHILOSOPHIE AVEC LES ENFANTS .....</u></b>	<b><u>26</u></b>
<b>CHAPITRE 1 – CREATION D'UNE TYPOLOGIE DES RECEPTIONS DE L'ŒUVRE.....</b>	<b>27</b>
1.1. TYPOLOGIE DES TEXTES EN PHILOSOPHIE POUR ENFANTS QUI CITENT HANNAH ARENDT.....	29
1.2. CLASSEMENT DES TEXTES DANS LA TYPOLOGIE .....	35
1.3. LES ŒUVRES ET LES THEMATIQUES ARENDTIENNES CITEES .....	36
<b>CHAPITRE 2 – PARCOURIR LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS AVEC ARENDT COMME FIL D'ARIANE .....</b>	<b>42</b>
2.1. RESONANCE MINEURE [TYPE 1].....	42
2.1.1. Les implications politiques de la pensée philosophique.....	42
2.1.2. La relation éducative et la transmission : distinguer penser et connaître.....	48
2.1.3. Des oasis pour reprendre son souffle : les conditions d'initiative d'une parole vraie.....	51
2.1.4. Le philosopher : conditions d'accès et expériences transformatives.....	55
2.1.5. Conclusion préliminaire .....	61
2.2. RESONANCE MAJEURE [TYPE 2].....	63
2.2.1. La conflictualité entre l'ancien et le nouveau : critique de l'éducation progressiste.....	63
2.2.2. L'éducation à la démocratie, ou comment ouvrir un espace pour communiquer.....	69
2.2.3. La métaphore de l'« aller visiter » dans la théorie arendtienne du jugement.....	76
2.2.4. Les narrations littéraire et cinématographique.....	86

2.2.5. Conclusion préliminaire .....	87
2.3. DISSONANCE MINEURE [TYPE 3].....	89
2.3.1. Atténuer la conflictualité des enjeux philosophiques, politiques et sociohistoriques .....	89
2.3.2. Masquer les tensions conceptuelles : listes non réflexives d’auteurs & citations de seconde main.....	94
2.3.3. Lisser les aspérités entre les processus philosophiques, psychoaffectifs et cognitifs .....	101
2.3.4. Hiérarchiser les facultés humaines .....	102
2.3.5. Conclusion préliminaire .....	104
2.4. DISSONANCE MAJEURE [TYPE 4].....	105
2.4.1. S’exposer en public, se protéger en privé : un apprentissage paradoxal .....	105
2.4.2. Quelle relation à l’ineffable en atelier de philosophie ? .....	109
2.4.3. Arendt et Platon : des œuvres irréconciliables ? .....	110
2.4.4. La vie de l’esprit : s’ouvrir au monde.....	113
2.4.5. Philosopher dans la cité .....	124
2.4.6. Conclusion préliminaire .....	125
2.5. RELATION AMBIVALENTE [TYPE 5].....	126
2.5.1. Hannah Arendt : une voix parmi d’autres en philosophie pour enfants.....	126
2.5.2. Différentes conceptions de l’éducation.....	126
2.5.3. Droits de l’Homme et anthropologie politique .....	133
2.5.4. Conclusion préliminaire .....	141
2.6. CONTESTATION DE LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS [TYPE 6] .....	141
2.6.1. Philosopher avec les enfants est « déplacé ou irréaliste » .....	141
2.6.2. L’instrumentalisation politique de la philosophie pour enfants .....	144
2.6.3. L’enseignant imposteur .....	145
2.6.4. Conclusion préliminaire .....	146
2.7. CONTESTATION DE L’ŒUVRE D’HANNAH ARENDT [TYPE 7].....	147
2.7.1. La discrimination sociale est une persécution politique .....	147
2.7.2. Penser ne signifie pas être « nulle part ».....	150
2.7.3. Conclusion préliminaire .....	160
<b>CHAPITRE 3 – LES TENSIONS ENTRE ARENDT ET LES VALEURS QUI ANIMENT LA PHILOSOPHIE AVEC LES ENFANTS .....</b>	<b>161</b>
3.1. MISES AU POINT SUR L’ÉDUCATION .....	164
3.2. LE NIHILISME .....	174
3.3. JOHN DEWEY ET HANNAH ARENDT : DES PARADIGMES INCOMPATIBLES ? .....	177
<b><u>PREMIER INTERMEDE .....</u></b>	<b><u>185</u></b>



**PARTIE 2 – POURQUOI ET COMMENT LIRE HANNAH ARENDT EN VUE DE MIEUX COMPRENDRE LES PRATIQUES DE LA PHILOSOPHIE DÈS L’ENFANCE ?.....187**

**CHAPITRE 4 – HANNAH ARENDT, PHILOSOPHE DE TERRAIN .....188**

4.1. ALLER SUR LE TERRAIN EN PHILOSOPHIE ..... 188

4.2. LE CAS D’HANNAH ARENDT ..... 191

4.3. PARTIR A L’AVENTURE, TELLE « UNE SORTE DE PHENOMENOLOGUE » ..... 193

**CHAPITRE 5 – LA PERSPECTIVE D’UNE PARADOXOLOGIE .....196**

5.1. PENSER ET AGIR : DES IMPLICATIONS POLITIQUES DE LA PENSEE ? ..... 199

5.2. NAITRE ET MOURIR : UNE SAGESSE DES ENFANTS ? ..... 208

5.3. ISOLEMENT ET COMPAGNIE : UNE SOLITUDE ENTOUREE ?..... 216

5.4. PRIVE ET PUBLIC : ETRE DU MONDE, AU DEHORS ? ..... 221

5.6. RENOUVELER ET TRANSMETTRE : APPRENDRE A DESAPPRENDRE ? ..... 226

5.5. RAISON ET EMOTION : UNE PASSION DE COMPRENDRE ? ..... 230

5.7. COMIQUE ET TRAGIQUE : RIRE SERIEUSEMENT ? ..... 234

**CHAPITRE 6 – REPRENDRE SON SOUFFLE DANS DES OASIS .....238**

6.1. LA PUISSANCE DES IMAGINAIRES ..... 240

6.1.1. Métaphores de la pensée..... 243

a. La caverne ..... 244

b. L’œil du cyclone..... 245

c. Pénélope ..... 246

6.2. LE DÉSERT ET LES OASIS ..... 247

6.2.1. L’amour du monde ..... 251

6.2.2. L’amitié politique ..... 258

6.2.3. La vie de l’esprit..... 268

**DEUXIEME INTERMEDE.....271**

**PARTIE 3 – ATELIERS DE PHILOSOPHIE EN IMMERSION : MISE A L’EPREUVE DE LA METAPHORE**

**ARENDTIENNE DES OASIS .....273**

**CHAPITRE 7 – PROTOCOLE D’ENQUETE DE TERRAIN .....274**

7.1. CHOIX DES TERRAINS ..... 274

7.2. ATTITUDE ET POSTURE D’OBSERVATION..... 281

7.3. FOCALISATION DE L’ATTENTION ET CREATION DE CANEVAS ..... 283

7.4. OUTILS ET TECHNIQUES D'ENQUETE .....	288
7.4.1. Sur toute la durée de la recherche.....	288
7.4.2. Sur le terrain .....	288
7.4.3. Après les immersions de terrain .....	288
<b>CHAPITRE 8 – RESULTATS D'ANALYSE DES ATELIERS VIA UNE GRILLE DE LECTURE D'INSPIRATION ARENDTIENNE .....</b>	<b>292</b>
8.1. L'ÉCOLE DU PARC AUX BICHES.....	293
8.1.1. Bref historique et principaux enjeux de la méthode des Ateliers de réflexions sur la Condition Humaine (ARCH).....	293
8.1.2. Récit d'un atelier de philosophie issu des ARCH.....	299
8.1.3. Analyse de phénomènes saillants d'ateliers de philosophie issus des ARCH .....	305
a. Amour du monde.....	306
b. Vie de l'esprit.....	309
c. Amitié politique .....	316
8.1.4. Conclusion préliminaire .....	325
8.2. L'ÉCOLE DU TIVOLI .....	327
8.2.1. Bref historique et principaux enjeux de la méthode de la Discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) .....	327
8.2.2. Récit d'une DVDP.....	331
8.2.3. Analyse de phénomènes saillants d'une DVDP.....	338
a. Vie de l'esprit.....	339
b. Amour du monde.....	345
c. Amitié politique .....	350
8.2.4. Conclusion préliminaire .....	352
8.3. L'ATHENEE D'EVERE.....	354
8.3.1. Bref historique et principaux enjeux de la méthode de la Communauté de recherche philosophique (CRP) .....	354
8.3.2. Récit d'une CRP .....	357
8.3.3. Analyse de phénomènes saillants d'une CRP.....	364
a. Amitié politique .....	364
b. Vie de l'esprit.....	370
c. Amour du monde.....	373
8.3.4. Conclusion préliminaire .....	378
8.4. COMPARAISON DES RESULTATS D'ANALYSE DES TROIS METHODES.....	380
<b>CHAPITRE 9 – LES OASIS, UN MODÈLE D'INTELLIGIBILITÉ MÉTAPHORIQUE DES ATELIERS DE PHILOSOPHIE ?.....</b>	<b>384</b>
9.1. SENS ET USAGE DU MODÈLE .....	384

9.2. LIMITES DU MODELE .....	386
9.3. QU'APPORTE LE MODELE D'INTELLIGIBILITE DES OASIS EN PHILOSOPHIE AVEC LES ENFANTS ?.....	388

**CONCLUSION.....395**

**BIBLIOGRAPHIE .....402**

MÉTHODOLOGIE.....	402
PHILOSOPHIE.....	402
PRATIQUES DE LA PHILOSOPHIE.....	405
SCIENCES HUMAINES .....	410
SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION .....	410
THÈSES.....	410
BIOGRAPHIE ET RÉCITS .....	411
ALBUMS (JEUNESSE).....	411
LITTÉRATURE ET POÉSIE .....	411
ÉMISSION RADIOPHONIQUE .....	412

**TABLES ET INDEXES.....413**

INDEXE DES TABLEAUX.....	413
TABLE DES ILLUSTRATIONS .....	413
INDEXE DES ANNEXES (TOME 2) .....	414
INDEXE DES AUTEURS ET DES AUTRICES .....	416
INDEXE DES NOTIONS.....	418

**TABLE DES MATIÈRES .....421**



**Titre :** La métaphore arendtienne des oasis : un modèle d'intelligibilité pour la philosophie avec les enfants ?

**Mots clés :** Philosophie, Enfants, Hannah Arendt, Oasis, Monde, Amitié, Vie de l'esprit

**Résumé :** Il existe une réception non réflexive de l'œuvre d'Hannah Arendt dans son ensemble au sein de la Philosophie pour enfants (PPE). Dans un premier temps, cette recherche doctorale questionne la justesse, la cohérence, l'objectivité, la simplicité et la fécondité de ce geste de réception. L'enjeu est de percevoir et d'interpréter les raisons et les manières de procéder à ce rapprochement. Il résulte de cette démarche la mise en évidence de paradoxes, tant au niveau de la PPE, que de l'œuvre arendtienne. Une méthodologie interdisciplinaire permet, dans un deuxième temps, d'aborder cette problématique sous plusieurs aspects : du point de vue de la PPE, de l'œuvre arendtienne et d'une enquête de terrain dans trois écoles primaires, en Belgique (Bruxelles) et en France (Paris).

Ce parcours ouvre sur la discussion d'un modèle d'intelligibilité des ateliers de philosophie avec les enfants, à partir d'une libre interprétation de la métaphore arendtienne du désert et des oasis. Dans un troisième temps, les enjeux arendtiens relatifs à la métaphore en question, que sont le sentiment d'amour du monde, l'accomplissement d'amitiés politiques et l'actualisation des facultés de la vie de l'esprit, sont confrontés aux données recueillies en ateliers de philosophie. De la sorte, la PPE et l'œuvre arendtienne s'interrogent réciproquement, quant à leurs limites et leurs déploiements respectifs.

**Title :** The Arendtian metaphor of oases : a model of intelligibility for Philosophy with Children?

**Keywords :** Philosophy, Children, Hannah Arendt, Oases, World, Friendship, Life of the Mind

**Abstract :** There is a non-reflexive reception of Hannah Arendt's work as a whole within Philosophy for Children (P4C). Initially, this doctoral research questions the appropriateness, coherence, objectivity, simplicity and fruitfulness of this gesture of reception. The challenge is to discover and interpret the reasons for and ways in which this rapprochement is made. The result of this approach is to highlight paradoxes, both in the P4C and in Arendt's work. An interdisciplinary methodology will then be used to address this issue from a number of angles: from the point of view of the P4C, Arendt's work and a field study in three primary schools in Belgium (Brussels) and France (Paris).

These results opens with a discussion of a model for the intelligibility of philosophy workshops with children, based on a free interpretation of the Arendtian metaphor of the desert and oases. In the third stage, the Arendtian issues relating to the metaphor in question, namely the feeling of love for the world, the achievement of political friendships and the actualisation of the faculties of the life of the mind, are confronted with the data collected in the philosophy workshops. In this way, the P4C and Arendt's work examine each other's limits and deployment.