



Guide sur les fondements de la philosophie pour enfants à travers les enseignements de 12 philosophes

Résultat du projet 1

Little Philosophers

Partenaires



succubus
INTERACTIVE

Fondée en 2002, Succubus Interactive, pionnière française dans le domaine des serious games, continue de prospérer comme l'une des entreprises les plus renommées de ce secteur. Grâce à sa vaste expérience en tant que prestataire de services pour les PME, les multinationales et les organismes publics (avec un palmarès de plus de 100 jeux appliqués), l'entreprise démontre la capacité de son équipe à s'adapter à différentes méthodes de travail et à livrer des produits de qualité dans les délais impartis. Les 14 trophées internationaux décernés à Succubus Interactive au fil des ans soulignent clairement le succès de notre entreprise.



**CITIZENS
IN POWER**

Citizens In Power (CIP) est une organisation non gouvernementale chypriote indépendante, à but non lucratif, qui répond aux besoins et aux demandes des personnes par leur participation à la vie sociale et civique, en leur fournissant simultanément du matériel innovant et des formations gratuites dans divers domaines, tels que l'éducation (y compris l'éducation en ligne), l'inclusion, l'esprit d'entreprise et les affaires, la culture, le marché du travail et l'apprentissage tout au long de la vie. Le CIP vise principalement à développer l'éducation, l'esprit d'entreprise et l'apprentissage tout au long de la vie à Chypre et à l'étranger.



δίκτυο
για τα δικαιώματα
του παιδιού

network
for children's
rights

Le Réseau pour les droits de l'enfant (le Réseau) est une organisation à but non lucratif créée pour faire respecter les droits de l'enfant tels qu'ils sont énoncés dans la Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant (1989), qui a été transposée dans la législation grecque en 1992 (N2101/92). Les membres du Réseau sont des personnes désireuses d'agir pour promouvoir et défendre les droits de l'homme, en particulier ceux des enfants. Ensemble, les membres forment un réseau de solidarité qui exploite le pouvoir de la connaissance et de la culture afin d'améliorer la qualité de vie des enfants et de leur offrir le plaisir et le sentiment d'accomplissement que l'on trouve dans l'effort collectif et l'initiative de groupe.



Partners



Vilnius University

L'université de Vilnius est la plus grande institution scientifique lituanienne. Créée en 1579, elle figure dans le classement mondial des universités QS parmi les quatre pour cent des meilleures universités du monde. Grâce à son engagement international, l'université de Vilnius améliore l'accumulation de connaissances complètes pour une éducation de haute qualité, propage l'internationalisation au sein de l'université et cherche à renforcer la réputation académique de l'université. L'université de Vilnius collabore avec des établissements d'enseignement, des réseaux, des associations et des entreprises du monde entier.



ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΙΕΡΙΑΣ

La Direction de l'enseignement secondaire de Pieria (DISEPI) est une autorité publique régionale et un lien entre l'autorité centrale, le ministère de l'éducation et des affaires religieuses et les écoles secondaires. Sa mission est le suivi administratif et centralisé des écoles secondaires de Pieria en termes de mise en œuvre des programmes, de nomination du personnel, de gestion des fonds et de communication des priorités de l'éducation nationale dans la planification de l'éducation. Le DISEPI a participé et soutenu plusieurs projets éducatifs européens.



The Grammar School Nicosia

En créant un établissement d'enseignement privé anglophone il y a cinquante-cinq ans, les fondateurs de la Grammar School ont permis aux étudiants chypriotes d'élargir leurs connaissances et leur horizon éducatif en leur donnant la possibilité de poursuivre leurs études dans n'importe quel pays d'Europe ou du monde. La Grammar School offrait un enseignement de haut niveau et notre objectif était de devenir l'une des principales écoles privées de Chypre, un objectif que nous sommes fiers d'avoir atteint. Nous nous efforçons d'être à la pointe de l'éducation en utilisant des technologies et des méthodes d'enseignement innovantes pour permettre à nos élèves de libérer leur potentiel et de s'épanouir sur le plan personnel, social, culturel et scolaire.



Sommaire

1. Introduction.....	6
2. Un aperçu historique des origines et du développement de P4C	9
3. Les grands principes de la méthodologie P4C.....	14
4. Les avantages de P4C par rapport aux méthodes d'enseignement traditionnelles	16
5. La <i>communauté de recherche</i> comme l'un des principaux concepts de P4C.....	20
6. Qu'est-ce qui motive les enfants de 10 à 14 ans à être <i>raisonnables</i> ?	24
7. Les institutions par pays partenaire, où le P4C est appliqué et mis en œuvre	26
7.1. France.....	26
7.2. Chypre.....	28
7.3. Grèce.....	29
7.4. Lituanie.....	32
8. Matériel utilisé pour la mise en œuvre de P4C par pays partenaire	33
8.1 Aperçu des matériels P4C disponible en France	33
8.2 Aperçu des matériels P4C disponible à Chypre.....	38
8.3 Aperçu des matériels P4C disponible en Grèce.....	39
8.4 Aperçu des matériels P4C disponibles en Lituanie	41
9. Les avantages de P4C.....	46
10. La relation entre P4C et la <i>pensée critique</i> et <i>bienveillante</i>	49
11. La valeur de la mise en œuvre de P4C dans les salles de classe pour les enfants âgés de 10 à 14 ans.....	52
12. Les trois types de questions dans P4C : questions factuelles, psychologiques et philosophiques.	54
13. L'importance de P4C pour la construction de l'identité personnelle et du comportement des enfants	57
14. Les 12 philosophes choisis et les quatre branches de la philosophie.....	60
14.1 Philosophes représentant la métaphysique	66
14.1.1 Platon (428/427 - 348/347 av. J.-C.)	66
14.1.2 René Descartes (1596 – 1650)	71
14.1.3 Baruch Spinoza (1632 – 1677).....	74
14.2 Philosophes représentant l'épistémologie	79
14.2.1 David Hume et John Locke.....	79
14.2.2 Edith Stein.....	84



14.3 Philosophes représentant deux branches (épistémologie et éthique).....	88
14.3.1 Immanuel Kant	88
14.4 Les philosophes représentant l'éthique.....	94
14.4.1 Jeremy Bentham (1748 – 1832) et John Stuart Mill (1806-1873).....	94
14.4.2 Philippa Foot (1920-2010)	97
14.5 Les philosophes représentant l'esthétique	101
14.5.1 Friedrich Nietzsche (1844-1900)	101
14.5.2 Theodor Adorno (1903-1969).....	103
14.5.3 Arthur Danto (1924 – 2013)	105
15. Conclusion	109
16. Appendices.....	111
Annexe 1 : Liste des matériaux utilisés pour la mise en œuvre de P4C en France	111
Annexe 2 : Liste des matériaux utilisés pour la mise en œuvre de P4C à Chypre.....	115
Annexe 3 : Liste des matériaux utilisés pour la mise en œuvre de P4C en Grèce.....	115
Annexe 4 : Liste des matériaux pour la mise en œuvre de P4C en Lituanie.....	117
17. Références.....	118



1. Introduction

Le projet a un double objectif, tout d'abord aider les enfants âgés de 10 à 14 ans à développer des connaissances philosophiques ainsi que la recherche philosophique (pour atteindre une pensée créative, critique et bienveillante) par le biais de résultats interdépendants, basés sur une taxonomie révisée des connaissances proposée par Lipman, initialement développée par Benjamin Bloom en 1956. La taxonomie utilisée dans le guide provient de Matthew Lipman, le fondateur de la philosophie pour enfants.

À l'ère de la mondialisation, les citoyens doivent être capables de résumer l'essentiel à partir d'une variété de sources, d'extraire de nouvelles idées à partir des informations que les ordinateurs ne peuvent pas résumer, afin de devenir des leaders et de pouvoir prendre les meilleures décisions le plus rapidement possible. Cet objectif peut être atteint grâce à un apprentissage fondé sur l'enquête philosophique.

Ce guide s'adresse aux éducateurs d'élèves de 10 à 14 ans et son objectif principal est de leur fournir des connaissances de base sur la philosophie pour enfants (P4C), afin de pouvoir la mettre en œuvre dans leurs classes. Le Guide vise à donner une base solide pour le reste des résultats du projet, en présentant aux éducateurs l'histoire de la P4C, sa méthodologie, pourquoi elle est utile, comment elle peut être mise en œuvre, et quels sont les avantages à court et à long terme de cette application ainsi que la sélection de 12 philosophes appropriés dans 4 domaines thématiques (éthique, épistémologie, métaphysique, esthétique). Par conséquent, le guide sera extrêmement utile aux enseignants, même à ceux qui n'ont pas d'antécédents ou de formation spécifique en matière de P4C. Il montrera la valeur de sa pratique et finira par les convaincre d'utiliser les ressources produites au cours du projet dans leurs activités non formelles. Cet objectif sera atteint en fournissant un aperçu complet des exemples existants et des possibilités futures de mise en



œuvre de cette méthodologie, en particulier dans les pays où elle n'est pas largement répandue.

La sélection des philosophes et la division en quatre domaines thématiques sont essentielles pour sensibiliser les enseignants à la manière dont le P4C peut aider les enfants à développer une pensée critique et bienveillante, des compétences démocratiques, de l'empathie et un dialogue interculturel. Le guide commence par une présentation des origines et du contexte historique de l'approche P4C. Il présente et analyse ensuite les grands principes de la méthodologie P4C ainsi que ses avantages par rapport aux méthodes d'enseignement traditionnelles. Il analyse ensuite l'un des principaux concepts de P4C, la « Communauté de recherche », et répond à la question de savoir ce qui peut motiver les enfants de 10 à 14 ans à être raisonnables. Ensuite, le guide présente des mises en œuvre spécifiques de P4C, notamment dans les pays partenaires du projet (France, Chypre, Grèce et Lituanie), en fournissant des exemples de modules, de bonnes pratiques, de références de livres, d'articles et de ressources en ligne. Cette partie est suivie par les avantages globaux de l'application de P4C en classe ainsi que sa relation avec la pensée critique et bienveillante. Ensuite, nous chercherons à répondre à la question de savoir quelle est la valeur de la mise en œuvre de P4C en classe pour les enfants âgés de 10 à 14 ans et nous analyserons les trois types de questions qui sont généralement abordées dans P4C. Il s'agit de questions factuelles, psychologiques et philosophiques. Enfin, le Guide expliquera la signification de P4C pour la construction de l'identité personnelle et du comportement des enfants avant de développer les philosophes choisis dans chacun des quatre domaines thématiques mentionnés précédemment, en discutant quel domaine thématique ils représentent et pourquoi.

Comme il a déjà été dit, ce guide sert d'introduction au projet et il sera donc suivi de 12 livres électroniques et de livres en réalité augmentée sur la biographie des 12 philosophes sélectionnés et présentés dans le guide, qui seront ensuite suivis de 12 récits philosophiques contenant des histoires courtes des philosophes discutant avec des enfants de 10 à 14 ans. Ces récits viseront à faire participer les élèves à au



moins 2 ou 3 étapes de réflexion de niveau supérieur, y compris la pensée critique et créative dans le cadre de l'histoire et/ou des valeurs du personnage. Les récits serviront de base à l'élaboration de 12 plans de cours qui viseront à fournir aux enseignants des activités à utiliser dans leurs classes. Enfin, le résultat final de ce projet consiste en un Serious Game qui aidera les élèves à coopérer pour trouver une solution commune pour finalement s'aider, se comprendre et se soucier les uns des autres.



Image 1. Source: Canva.com



2. Un aperçu historique des origines et du développement de P4C

*La philosophie pour enfants, également connue sous l'abréviation P4C, est une approche pédagogique qui vise à améliorer les capacités de réflexion et de communication des enfants, à renforcer leur estime de soi et à améliorer leurs résultats scolaires, en les dotant de compétences de raisonnement et d'argumentation par le dialogue et la réflexion critique (SAPERE¹). La philosophie pour les enfants (P4C) change le paradigme de l'enseignement de la philosophie, traditionnellement basé sur un corpus de connaissances transférable, historiquement et séquentiellement structuré, en *un acte de philosopher par les enfants*.*

La première apparition d'un style pédagogique qui anticipait et intégrait les principes de la philosophie pour enfants a été développée et appliquée par la pédagogue française Germaine Tortel dans les années 1950. Cependant, la P4C en tant que méthodologie n'a pas fait son apparition avant le début des années 1970, lorsque Matthew Lipman, a publié son roman philosophique, intitulé « Harry Stottlemeier's Discovery », qui tourne autour de Harry, un garçon de 5e année et ses camarades de classe, qui découvre plusieurs concepts et règles de base de la logique aristotélicienne (Pritchard, 2018). Harry et ses camarades de classe réfléchissent également à des questions liées à la nature de la pensée, de l'esprit, de la causalité, de la réalité, de la connaissance et de la croyance, à ce qui est bien et mal, juste ou injuste (ibid). L'inspiration de Lipman pour écrire ce roman, est née au milieu des années 1960 lorsqu'il a remarqué la faible qualité de l'argumentation de citoyens présumés bien éduqués discutant de la guerre du Vietnam et des questions sociétales en général (Pritchard, 2018). En outre, le manque d'engagement dans l'apprentissage et la réflexion qu'il a remarqué chez ses étudiants, lui a donné envie de créer une méthodologie pédagogique qui aurait l'impact positif inversé sur les

¹ Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education (SAPERE):
<https://www.sapere.org.uk/>, <https://www.sapere.org.uk/why-sapere-p4c/> accessed on February 15th 2022



enfants, car il croyait que l'enseignement de la logique devrait commencer bien avant le niveau universitaire et a essayé de trouver un moyen de stimuler l'intérêt, en particulier des enfants de 10-11 ans (Pritchard, 2018). Dans un système où les enseignants, sur la base du programme et du matériel enseigné, transmettent des connaissances « stériles » sans provoquer l'intérêt des enfants, les connaissances sont juste « formulées » et l'apprentissage ne découle pas d'un processus naturel, mais plutôt du résultat de la pression et de la coercition de la mémorisation des informations.

Par conséquent, poussé par la réflexion sur la valeur ajoutée de l'enseignement de la logique, combinée à l'effort de résoudre les difficultés d'apprentissage rencontrées par ses étudiants, Lipman s'est appuyé sur les idées philosophiques de Socrate et de Dewey et les a combinées avec le constructivisme social de Vygotsky (Sutcliffe, 2004), ainsi qu'avec les idées de Pierce sur la « communauté de recherche ». Pour citer Dewey:

« ... L'éducation actuelle échoue parce qu'elle néglige ce principe fondamental de l'école en tant que forme de vie communautaire. Elle conçoit l'école comme un lieu où certaines informations doivent être données, où certaines leçons doivent être apprises, ou où certaines habitudes doivent être formées. La valeur de ces éléments est conçue comme se situant en grande partie dans un avenir lointain ; l'enfant doit faire ces choses pour quelque chose d'autre qu'il avait l'habitude de faire ; il s'agit d'une simple préparation. En conséquence, elles ne font pas partie de l'expérience de vie de l'enfant et ne sont donc pas véritablement éducatives » [Dewey (1987)].

Toutes ces réflexions ont inspiré à Lipman l'écriture de « Harry Stottlemeier's discovery ». Ce qui est particulièrement intéressant dans cette histoire, c'est que la recherche philosophique est entièrement initiée par les enfants eux-mêmes plutôt que par les adultes. Dans ce roman, Harry découvre la joie de la réflexion



philosophique, ce qui se reflète dans l'ensemble de la méthodologie P4C (Pritchard, 2018). L'histoire favorise le dialogue entre les enfants et les adultes, ainsi qu'entre eux, et se déroule dans une classe où les enfants commencent à comprendre les bases du raisonnement logique (Lipman, 1974 ; Pritchard, 2018). Lipman pensait que les enfants disposent des outils nécessaires pour penser rationnellement et que la pratique du philosophe sur la vie rend l'apprentissage utile et cultive le faillibilisme et le jugement raisonnable tant dans le présent que dans l'avenir (voir Lipman, 1988 ; 2003 ; 2008).

Plus précisément, l'objectif principal de l'éducation devrait être d'aider les enfants à développer une sagesse pratique ou un bon jugement et elle devrait être basée sur des activités collaboratives au cours desquelles les enfants interagissent et répondent à des questions ouvertes sans l'aide d'un enseignant. L'enseignant devrait au contraire utiliser les stimuli et le matériel adéquats pour aider les élèves à découvrir par eux-mêmes le contenu des choses en combinant la conquête des connaissances avec l'expérience des enfants et en se référant toujours à la société dans laquelle ils vivent.

En 1970, la « Harry Stottlemeier's Discovery » a été introduite dans les écoles publiques de Montclair, dans le New Jersey, et plus tard, en 1974, Lipman, avec les contributions clés de sa collègue Ann Margaret Sharp, a fondé l'Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) à l'Université de Montclair, aux États-Unis (The Philosophy Foundation²). À cette époque, comme aujourd'hui, « l'état de l'éducation » suscitait une insatisfaction généralisée. Les éducateurs s'intéressaient également de plus en plus à la « pensée critique » et à la « logique informelle » comme moyen de permettre aux élèves de « penser par eux-mêmes » en se préparant à la vie et à l'apprentissage à venir. Les médias ont publié des rapports faisant état d'améliorations significatives des compétences en matière de lecture et de pensée critique d'élèves de collège ayant participé à des programmes organisés

² <http://www.philosophy4children.co.uk/home/p4c/> accessed on 1st June 2022



par l'IAPC. Cet intérêt international en pleine expansion pour le P4C, a conduit à la création du Conseil international pour la recherche philosophique avec les enfants (ICPIC) en 1985 (Pritchard, 2018).

En outre, Lipman et sa collègue, Ann Margaret Sharp, ont produit des documents utilisant les romans pour enfants de Lipman, ainsi que des cahiers d'exercices pour les enseignants, afin de les intégrer aux programmes scolaires. À cette époque, des milliers d'enfants aux États-Unis avaient été initiés à ces programmes éducatifs qui se sont étendus au niveau mondial au fil du temps (ibid).

La nature pionnière de l'approche P4C a ensuite influencé d'autres approches ultérieures pour l'application de la philosophie en classe, soit en utilisant le travail original proposé par Lipman et développé par lui-même et sa collègue Ann Sharp, soit les approches et pratiques qui ont été développées depuis, mais indépendamment des approches originales (The Philosophy Foundation, ibid.).

Aujourd'hui, la méthodologie P4C présente aux enfants des questions philosophiques, telles que « Est-il acceptable de mentir ? », « Doit-on respecter tout le monde ? », « Les gens bien peuvent-ils faire de mauvaises choses ? », etc. et ces questions sont ouvertes à l'examen, au questionnement et à l'enquête par les enfants eux-mêmes, indépendamment de leur âge ou de leurs capacités (SAPERÉ³). Ces questions philosophiques visent à enseigner aux enfants qu'il existe plus d'un point de vue, à encourager le dialogue et la discussion, puis à apprendre aux enfants à accepter et à respecter des opinions différentes des leurs.

Enfin, le rôle de l'enseignant est extrêmement crucial lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre cette approche pédagogique. Le rôle de l'enseignant dans la méthodologie P4C est de donner aux enfants le temps de penser et de raisonner individuellement sur la question qui leur est présentée, puis de faciliter l'échange d'idées et d'opinions en groupe, en promouvant l'idée de la classe comme une « communauté de

³ <https://www.sapere.org.uk/about-sapere.aspx> accessed on February 15th 2022



recherche », où les élèves ont la possibilité de discuter de leurs idées ouvertement et respectueusement (SAPERE, *ibid* ; Pritchard, 2018). L'impact à long terme de l'enseignant en tant que facilitateur serait de guider et d'aider les enfants à penser profondément et de manière philosophique en promouvant les 4C qui constituent l'ensemble de la méthodologie P4C - pensée Critique, Créative, Collaborative et bienveillante, Caring en Anglais (SAPERE, *ibid*).

3. Les grands principes de la méthodologie P4C

L'objectif premier de P4C est de doter les enfants des outils nécessaires pour penser de manière critique, créative, collaborative et bienveillante (appelés les 4C de la philosophie pour enfants car la bienveillance est rendu comme Caring en Anglais), mais aussi d'apprendre aux enfants à être raisonnables⁴. Par conséquent, les principes fondamentaux de la philosophie pour enfants en tant que méthode d'enseignement comprennent l'enseignement de la pensée critique et réfléchie, du caractère raisonnable et du dialogue, ainsi que la promotion d'une communauté de recherche (qui sera analysée plus en détail dans un chapitre ultérieur).

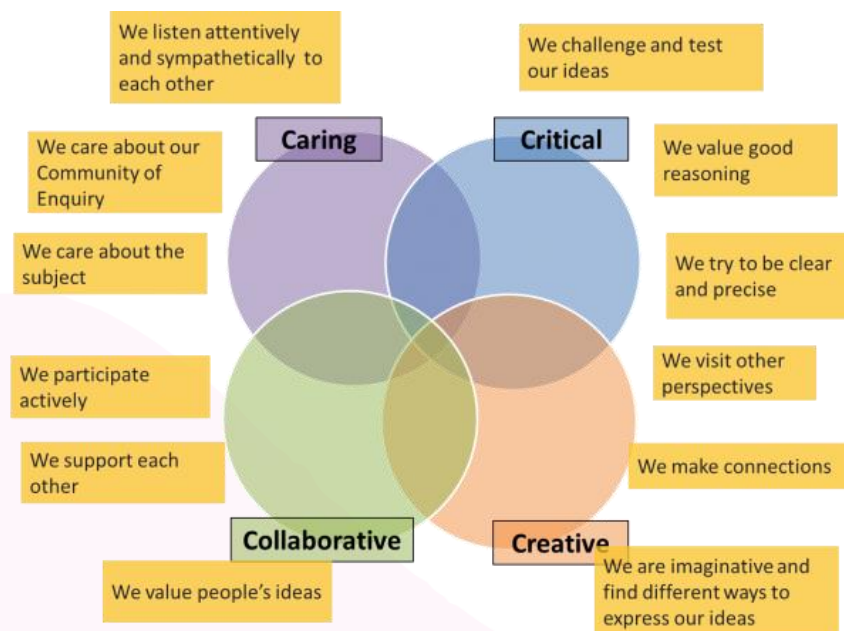


Image 2. The 4Cs of P4C by 21st Century Learners, Source: <http://21stcenturylearners.org.uk/?p=1166>

La méthodologie P4C cherche à aider les enfants à devenir des individus plus réfléchis, plus attentifs et plus raisonnables (SAPERRE, ibid.). Elle les aide donc à développer leurs capacités de réflexion créative et critique. Selon ce principe, les penseurs créatifs ont la capacité d'établir des liens, de spéculer et d'explorer des réponses alternatives, et sont donc plus réfléchis. Les enfants deviennent capables de développer des théories par eux-mêmes avec différents degrés de profondeur en fonction de leur maturité mentale et de l'habitude qu'ils ont de raisonner.

⁴ <http://www.philosophy4children.co.uk/home/p4c/> Accessed on 15th February 2022



Puisque, selon cette méthodologie, « la source de la connaissance est le questionnement », les enfants sont encouragés à remettre en question les choses qui les entourent, puis à essayer de trouver des réponses à leurs questions en développant des arguments et en considérant les arguments comme une recherche collaborative de la meilleure réponse à une question, tout en travaillant pour être raisonnable dans un environnement respectueux. Et cela peut finalement conduire au développement d'une société de citoyens démocratiques réfléchis.

Les enfants peuvent également acquérir les capacités de la recherche scientifique et développer les compétences de la pensée critique qui sont nécessaires pour comprendre comment la connaissance est créée et élaborée, de sorte qu'ils deviennent capables de remettre en question les informations reçues plutôt que de les accepter passivement. En outre, P4C vise à encourager les discussions ouvertes sur des concepts importants, en aidant les enfants à comprendre le monde et les concepts qui entourent ce monde. Les dialogues sont considérés comme des instruments puissants qui permettent aux enfants de remettre en question, de tester et de développer davantage leurs théories en étant exposés aux opinions et aux réactions de leurs homologues. En fait, les dialogues sont eux-mêmes des instruments de pratiques appliquées à la démocratie. Par conséquent, la méthodologie P4C engage les enfants dans des discussions entre eux et les adultes, sur des questions philosophiques, notamment des questions de grande importance qui relient la réflexion sur un domaine spécifique de l'expérience à la réflexion sur l'expérience dans son ensemble (P4C, *ibid.*). Néanmoins, il est important de noter qu'en dépit de la nature philosophique de cette méthodologie, ses principes peuvent être appliqués et ajustés pour s'adapter aux élèves de tous âges, dans n'importe quelle matière, indépendamment de leurs capacités et de leur potentiel académique (P4C, *ibid.*).



4. Les avantages de P4C par rapport aux méthodes d'enseignement traditionnelles

La majorité des méthodes d'enseignement traditionnelles contiennent la mémorisation, la prise de notes ainsi que l'accent mis sur les examens, alors que les pratiques d'apprentissage actif font défaut (Barone, 2004). Dans ce contexte, les étudiants jouent généralement le rôle d'auditeurs et on ne leur pose pas beaucoup de questions qui nécessitent une réflexion critique ou des questions qui déclenchent des discussions au sein de la classe, par conséquent, la leçon prend la forme d'un cours magistral. Bien que le dialogue et les discussions entre les étudiants ainsi qu'entre les étudiants et l'enseignant puissent avoir lieu, ils ne jouent pas un rôle clé dans une classe traditionnelle, car l'enseignement se concentre sur la couverture du matériel du programme, plutôt que d'engager les étudiants dans une discussion. Cette méthode d'enseignement suppose que les enseignants sont une source de connaissances et qu'il existe un niveau minimum d'interaction indirecte entre les étudiants.

L'approche P4C, quant à elle, implique un changement de paradigme, passant d'un transfert traditionnel de connaissances de l'enseignant aux étudiants, d'une manière structurée et séquentielle qui reflète le développement historique de la pensée philosophique telle qu'elle s'est formée principalement dans les pays occidentaux, à une découverte active de différents sujets philosophiques par le biais d'un déclencheur intermédiaire et via une réflexion et des échanges de groupe ouverts, autonomes et dialogiques. Cela est certainement lié à des méthodologies de pédagogie active apparentées, notamment la méthodologie de la « classe inversée », où le rôle de l'enseignant est censé évoluer vers celui d'un facilitateur qui soutient et favorise la participation des élèves, sans dominer la discussion (Pritchard, 2018). Le mode de recherche socratique appelé maïeutique pourrait être un moteur d'inspiration efficace pour ce type d'activités engageantes. Dans la méthodologie P4C, les enseignants n'ont pas besoin de fournir des réponses à toutes les questions



discutées, mais plutôt de fournir leurs propres idées, et ils pourraient même participer à l'enquête philosophique (Pritchard, 2018).

Par conséquent, l'approche P4C donne aux enfants l'opportunité d'être plus actifs, non seulement en promouvant le dialogue mais aussi en les encourageant à explorer leurs propres idées et en leur montrant que leurs idées ont de la valeur et de l'importance, tout en soulignant que des personnes différentes ont des idées différentes qui ont aussi de la valeur. Cela les aide également à réaliser qu'ils ne doivent pas toujours avoir raison et qu'il n'y a pas de mal à changer de conviction lorsqu'on leur présente des opinions et des idées différentes (SAPERRE, *ibid*). Ils apprennent à devenir de bons auditeurs, en respectant et en acceptant les opinions des autres et en réalisant qu'il existe plus d'un point de vue, et ils deviennent capables de défendre leurs propres opinions avec des arguments grâce au développement de leurs capacités de raisonnement (Pritchard, 2018). Ce type d'enseignement est associé à l'activation des élèves dans des activités communicatives dans une classe organisée démocratiquement, où chaque élève a le droit de s'exprimer librement et d'interagir avec l'ensemble de la classe.





Image 3. Source: Canva.com

En outre, la méthodologie P4C permet aux enfants de développer leur jugement rationnel, leur créativité grâce à l'apprentissage exploratoire dans des cadres philosophiques, la juxtaposition d'opinions dans un dialogue et l'acquisition de la manière de contempler et de réfléchir, grâce à quoi ils apprennent à penser en tant que personnalité distincte, à évoluer sur le plan cognitif, émotionnel et moral, à développer leurs compétences oratoires et à cultiver le langage.

En outre, P4C contribue à renforcer la confiance des enfants afin qu'ils puissent poser des questions et apprendre par le biais de la discussion. Chacun a la possibilité de s'exprimer et d'être entendu, quelles que soient ses aptitudes scolaires. Ils ont la possibilité de poser des questions, de s'exprimer et d'être entendus sans craindre que leur réponse soit fausse, ce qui les aide à se développer tant sur le plan scolaire que personnel. L'un des principaux principes de P4C, comme mentionné précédemment, est l'encouragement du questionnement, ce qui peut être réalisé en structurant des sessions de création de questions.

Néanmoins, ce n'est souvent pas le cas dans les méthodologies d'enseignement traditionnelles, car dans ces environnements de classe, les élèves considérés comme plus « doués scolairement » sont généralement plus présents et participent plus souvent en classe (Pritchard, 2018). Le P4C suggère qu'il devrait y avoir un endroit pour que tout le monde, qu'il soit « doué », « sous-performant » ou « ordinaire », puisse poursuivre ensemble des questions philosophiques (Pritchard, 2018). Par conséquent, le P4C a ses avantages pour tous les élèves, en leur apprenant à sortir des sentiers battus et que toute personne peut avoir des idées inspirantes, malgré ses capacités, ainsi que les idées de chacun ont de la valeur.

Dans une classe qui s'inscrit dans le cadre de P4C, le rôle de l'enseignant devient complexe, car il est à la fois communicatif, coopératif et créatif. L'enseignant doit non seulement créer une atmosphère positive en classe, mais aussi adopter un comportement encourageant visant à engager les élèves dans un processus de



conversation dans lequel la pensée devient plus substantielle, où les élèves apprennent à utiliser des arguments logiques, à se concentrer sur la capacité de faire des choix rationnels au niveau individuel et social, mais aussi sur la capacité d'invention créative.

Une étude sur l'impact à long terme de la philosophie pour enfants menée à l'École européenne de Madrid (ESM), dans laquelle la P4C a été mise en œuvre, a montré que la P4C semble avoir un impact positif sur les capacités cognitives de base et améliore l'intelligence (Colom et al. 2014). Elle a également montré que l'avantage moyen apparaît plus vivement dans la population la moins dotée au fil des années (Colom et al. 2014). En outre, selon l'étude, les enfants initiés à la P4C semblent plus enclins à un comportement prosocial, avec des niveaux de psychotisme plus faibles et des niveaux d'extraversion et d'honnêteté plus élevés, en raison de la transformation de la classe en une communauté de recherche philosophique (Garcia et al. 2002 ; Colom et al. 2014).

Pour résumer, une salle de classe traditionnelle est plus théorique dans la pratique, tandis que la méthodologie P4C offre une expérience plus pratique aux étudiants, en les mettant en charge de leur propre apprentissage et du développement de leurs compétences quotidiennes. L'enseignant est tenu, non seulement de créer une atmosphère positive en classe, mais aussi d'adopter un comportement encourageant visant à engager les élèves dans un processus de conversation dans lequel la pensée devient plus substantielle, les élèves suivent l'utilisation d'arguments logiques, se concentrent sur la capacité de faire des choix rationnels au niveau individuel et social, mais aussi sur la capacité d'invention créative.



5. La *communauté de recherche* comme l'un des principaux concepts de P4C

Ce chapitre analyse les hypothèses sur l'un des principaux concepts de P4C, la *communauté de recherche*, et sa différence avec la notion de *classe traditionnelle*, tout en discutant des notions d'*apprentissage en groupe* et d'*apprentissage en tant que groupe*.

Cependant, afin de comprendre la « communauté de recherche » et son rôle dans le P4C, nous devons d'abord la définir en tant que terme. Burgh (2021) définit la *communauté de recherche* comme une méthode spécifique pour encourager la discussion philosophique en classe et comme un idéal éducatif pour la reconstruction de l'éducation guidée par les principes pragmatiques de l'enquête savante (Gregory, 2002 ; Pardales & Girod, 2006 ; Seixas, 2003 ; Sprod, 2001 ; Burgh, 2021), et la présente dans ses interprétations au sens étroit et au sens large.

Le terme provient de Charles Sanders Pierce, et sa formulation originale est fondée sur la notion de communautés de recherche disciplinaire engagées dans la construction de la connaissance (Burgh, 2021). Cependant, le terme n'a pas été introduit dans les méthodes pédagogiques avant 1978, lorsque Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp ont largement développé le terme de communauté de recherche comme une approche de l'enseignement qui transformerait fondamentalement la structure de la classe traditionnelle (Burgh & Thornton, 2016 ; Burgh, 2021).

Baranova & Duobliené (2020) et Thomas (1992) distinguent cinq aspects qui définissent l'importance de la communauté de recherche dans la méthodologie de P4C :

Le premier aspect consiste à *impliquer les enfants dans des activités de réflexion* basées sur ce qui les intéresse, tandis que leur capacité de penser est reconnue et encouragée. Les activités pédagogiques sont conçues de manière à intégrer les



compétences correspondantes. Les élèves ne se contentent pas de travailler en équipe, ils apprennent aussi à coopérer efficacement vers un objectif commun.

Le deuxième aspect tourne autour de *la discussion*, de *la parole* et de *l'écoute* (éléments dialectiques et sociaux du processus de réflexion). Les participants à la communauté de recherche apprennent à se considérer comme des chercheurs actifs qui analysent et vérifient les connaissances. Les élèves sont encouragés à discuter et à échanger des idées de manière ouverte et respectueuse. Dans une classe de « communauté de recherche », tous les élèves sont considérés comme ayant le potentiel de discuter de n'importe quel sujet et d'apporter des contributions précieuses aux discussions. De plus, une partie du processus de discussion est la capacité d'écouter patiemment l'autre. Ce principe, en tant qu'habitude professionnelle, est particulièrement nécessaire pour un enseignant travaillant avec la méthodologie P4C. L'enseignant ne doit pas se précipiter et gagner du temps, mais être patient et donner son temps aux étudiants. La méthodologie doit correspondre à la vitesse de réflexion des élèves. Les élèves doivent se sentir en sécurité pour parler sans être critiqués pour des idées inappropriées. De cette façon, ils pourront développer de bonnes capacités d'écoute, tout en étant réceptifs à ce que disent les autres, ils deviendront plus disposés à essayer de soutenir leurs idées avec de bons arguments et s'ouvriront à la possibilité de changer leurs croyances lorsqu'on leur présentera de nouvelles considérations.

Cela est lié au troisième aspect, à savoir *la présentation et la réception d'arguments de la part des autres*, *la vérification des déclarations des autres*. Dans la communauté de recherche, il s'agit de donner des raisons, de relier plusieurs déclarations par des connexions logiques causales, d'indiquer des possibilités (conjonction si), des causes et des conséquences (parce que...), de voir des significations opposées (oui et non). On argumente en comparant et en établissant des relations, en séparant les faits des opinions, les parties du tout.



En outre, le quatrième aspect concerne *le respect de soi et des autres* (aspect éthique et base de l'action rationnelle). La capacité du groupe à écouter et à respecter les autres et leurs opinions est le principe de la construction d'une communauté de recherche en tant que communauté éthique. Une communauté de recherche consiste donc à donner à tous les élèves la possibilité d'exprimer leurs opinions, même aux élèves les plus timides.

Enfin, le cinquième aspect concerne *le fait de penser par soi-même*. C'est l'essence même de la personne qui pense, lorsque les limites des « compétences de raisonnement » et de la logique formelle sont dépassées. La pensée indépendante présuppose que le penseur est capable d'étayer son opinion et de l'évaluer avec souplesse, en tenant compte des opinions des autres. D'autre part, le penseur reconnaît également le droit des autres à penser indépendamment et différemment de lui. Les membres de la communauté de recherche peuvent avoir des idées différentes, mais ils ne cherchent pas à les unir ou à les réduire à une seule idée. La communauté de recherche part du principe qu'une discussion qui exige une opinion raisonnée développe le pouvoir de la pensée indépendante de chaque participant à la discussion, sans attribuer de domination à quiconque.

De plus, la notion « *d'apprentissage en groupe* » indique que les étudiants font partie d'un groupe d'apprenants, elle montre un rôle passif dans le processus d'apprentissage, alors que *l'apprentissage en tant que groupe* indique un rôle plus actif dans le processus d'apprentissage global, ainsi que dans le groupe. Dans la notion « *d'apprentissage en groupe* », les étudiants sont considérés comme des individus qui sont dans la même position que les autres membres du groupe avec peu d'interaction entre eux et l'enseignant est chargé de l'apprentissage, de poser des questions et de fournir les bonnes réponses. Dans une communauté de recherche, les étudiants ne sont pas seulement un groupe d'apprenants dans une salle de classe, mais plutôt un groupe d'apprenants qui échangent des idées, s'inspirent et apprennent les uns des autres. Ils apprennent à raisonner, développent



leurs capacités d'écoute et d'argumentation et apprennent ensemble, *en tant que groupe.*

Enfin et surtout, grâce à une communauté de recherche, la classe se transforme en un environnement de recherche, favorisant la notion d'apprentissage en tant que groupe, où la connaissance émerge par l'observation, l'expérimentation et le dialogue. Grâce à ce processus, les enfants apprennent à respecter et à écouter l'opinion des autres et deviennent capables de citer et d'argumenter leur point de vue personnel, ils apprennent à s'écouter mutuellement avec respect, tout en s'appuyant sur les idées des autres. Chacun est encouragé à exprimer ses idées et la discussion est menée par les élèves eux-mêmes, c'est-à-dire qu'ils deviennent responsables de leur propre apprentissage. Par conséquent, contrairement à une classe traditionnelle, dans une communauté de recherche, les enseignants facilitent la discussion entre les élèves sans la dominer, ce qui permet aux élèves de développer et d'échanger leurs propres idées (Pritchard, 2018).



6. Qu'est-ce qui motive les enfants de 10 à 14 ans à être *raisonnables*?

Comme mentionné précédemment, le caractère *raisonnable* est l'une des principales capacités que P4C cherche à aider les enfants à développer. Cependant, il est crucial de considérer *ce qui* va motiver les enfants, et en particulier les enfants âgés de 10 à 14 ans, à être raisonnables. Il est très important de cultiver la logique. Des études ont montré que les élèves qui suivent des programmes d'éducation philosophique présentent de meilleurs résultats scolaires et un impact positif sur leurs capacités linguistiques et mathématiques, sur leur pensée critique et créative, sur leurs aptitudes à communiquer, sur leur adaptation sociale, sur leur tolérance et leur réceptivité à une opinion différente, sur le renforcement du respect de soi et des liens sociaux. Ceci est généralement dû à la manière coopérative avec laquelle la philosophie pour enfants est menée sous la forme d'une communauté de recherche. À l'âge de 10-14 ans, les enfants commencent à s'interroger sur la manière dont la société est structurée et sur ses principes directeurs. En même temps, ils deviennent très intéressés par l'image que les autres ont d'eux. Le regard et la pensée critiques commencent à être plus intenses, de même que la remise en question des structures. Le défi devient plus intense lorsque les enfants « entrent » dans l'adolescence. La discussion d'idées philosophiques est un facteur de motivation dans toutes les tranches d'âge. Selon divers programmes de philosophie pour les enfants, les enfants sont attirés par la participation à des discussions en classe dans le cadre d'une enquête, où même les élèves qui sont souvent considérés comme « peu performants » sont plus motivés à participer aux discussions lorsque les sujets sont liés à des idées philosophiques (Pritchard, 2018).

L'un des principaux objectifs de P4C est d'aider les enfants à devenir des penseurs attentifs, critiques, collaboratifs et créatifs, à travers ce que l'on appelle les quatre dimensions de la pensée, sur lesquelles les principes de la méthodologie P4C ont été



basés (Demissie & Pujol, 2019). P4C vise à apprendre aux enfants à être raisonnables, à s'habituer à raisonner et à être ouverts au raisonnement des autres.

À cette tranche d'âge, les enfants ont besoin d'une forte motivation qui leur apprendra et les aidera à être *raisonnables*. Les enfants peuvent être motivés s'ils ont le sentiment d'être dans un environnement où ils peuvent parler ouvertement et partager leurs points de vue et leurs idées, et échanger des idées avec les autres. Les enfants sont également influencés par leurs pairs dans une large mesure. Ils sont généralement plus à l'aise pour discuter avec des enfants de leur âge, donc encourager le dialogue et les discussions philosophiques en classe pourrait être un facteur de motivation pour qu'ils soient raisonnables. (P4C, *ibid*). La méthodologie P4C implique un environnement de classe propice au dialogue ouvert où les enfants ne se contentent pas d'échanger des idées et des opinions comme s'il s'agissait uniquement d'éléments d'information, mais où ils posent également des questions, passent en revue les arguments et explorent les alternatives et, surtout, où ils apprennent à se comprendre (P4C, *ibid*).

De nos jours, il existe une liste rapidement croissante de ressources, y compris des programmes, des ateliers, des livres et du matériel pédagogique à utiliser par les enseignants, qui peuvent engager les enfants dans des discussions philosophiques et être raisonnables, ainsi que divers programmes de philosophie pour enfants dans le monde entier qui engagent tous les élèves de la classe ensemble dans l'enquête (Pritchard, 2018).



7. Les institutions par pays partenaire, où le P4C est appliqué et mis en œuvre

Bien qu'elle ait été introduite par Lipman dans les années 1970, l'approche P4C n'a fait son apparition dans la plupart des programmes scolaires que bien plus tard et dans de nombreux pays du monde, elle n'a toujours pas été introduite. Ci-dessous, nous analysons l'application et la mise en œuvre de P4C dans quatre pays particuliers : la France, Chypre, la Grèce et la Lituanie.

7.1. France

La P4C n'a été introduite dans les écoles françaises qu'à la fin du 20ème siècle et a commencé à capter lentement l'intérêt et à prendre place avec le nouveau millénaire. Traditionnellement, la philosophie est enseignée très tard dans les écoles secondaires en France. Ce n'est pas le cas dans d'autres pays européens ; par exemple, en Italie, elle est une matière dès la deuxième année de l'école secondaire (tant pour les écoles secondaires scientifiques que classiques), ce qui donne lieu à quatre années complètes d'apprentissage de la philosophie. De plus, en France, la philosophie n'est pas au programme des écoles primaires, secondaires ou professionnelles, son enseignement repose donc sur la bonne volonté et le bénévolat d'enseignants passionnés. Ce sont peut-être aussi les raisons pour lesquelles il n'y a pas un style unique de mise en œuvre de la P4C dans la classe, mais une variété de méthodes et de pratiques sont utilisées en fonction des *champions* qui les ont introduites et qui ont été inspirés par leurs lectures, et/ou par leur formation. Dans les pays francophones, les adeptes de cette méthodologie ont développé des styles particuliers de mise en œuvre de P4C qui se caractérisent et se différencient à différents degrés. L'une des caractéristiques de cette génération est que ces idées ne sont pas considérées comme une attaque contre ses prédécesseurs, mais comme une étape nécessaire qui prend en considération les circonstances changeantes de l'environnement mondial et éducatif et, par conséquent, est considérée comme une forme d'autocorrection des précédentes.



La philosophie pour les enfants est appliquée sous la forme de quatre grands déploiements différents : discussions démocratiques, ateliers de groupe, *ateliers philo* (ateliers philosophiques), *goûters philo*. Ils sont mis en œuvre de manière indépendante par les différentes écoles.

Un exemple de goûter philo, appelé dans ce cas *Café Philo*, est proposé tous les 15 jours au Collège Saint Thèrese Vouvray . L'OCCE, Office Central de la Coopération à l'École⁵, association reconnue d'utilité publique par le ministère français de l'éducation nationale, favorise la diffusion de P4C dès la maternelle.

L'AGSAS, Association des Groupes de Soutien Au Soutien⁶, créée en 1993, à Paris, à l'initiative du psychanalyste Jacques Lévine, propose depuis 1996 des ateliers philosophiques (*atelier philo*) ainsi qu'une formation des enseignants pour les animer. Aujourd'hui, l'AGSAS a fait sortir cette méthode du milieu scolaire et s'adresse à l'éducation des adultes, aux prisons, à la formation des éducateurs de jeunes.

Comme l'UNESCO est située à Paris, la Chaire UNESCO de philosophie pour enfants joue un rôle privilégié dans la diffusion de la P4C dans les pays francophones. En particulier, la « Chaire vise également à instaurer un dialogue entre les enfants ». Il y a également valorisation, légitimation et développement des pratiques expérimentales, des formations et des recherches existantes sur les pratiques philosophiques avec les enfants grâce à la coordination d'un réseau international. L'UNESCO favorise également la coopération Nord (Europe - Québec) / Sud (Afrique/Maghreb) afin de créer et diffuser des outils pédagogiques (manuels, kits pédagogiques, bibliothèques). Enfin, ils ont créé une formation académique dans une université francophone pour l'animation des pratiques philosophiques avec les

⁵ <http://www2.occe.coop/atelier-philo-la-philosophie-des-lecole>

⁶ <https://www.agsas.fr/ateliers-arch/atelier-philo/>



enfants et assuré le partage et la présentation gratuite de ressources en ligne pour la recherche et les pratiques sur le portail documentaire de la Chaire.⁷



Image 4. La maison de l'UNESCO à Paris, France Source: <https://en.unesco.org/about-us/unesco-house>

7.2. Chypre

Même si P4C a été introduit pour la première fois dans les programmes scolaires au cours des années 1970 et s'est développé dans le monde entier depuis lors, il existe des ressources limitées qui indiquent son application à Chypre. Dans la plupart des pays, la philosophie en tant que matière n'est enseignée qu'au lycée (15-18 ans) ou au niveau universitaire (Forbes, 2019). Dans les écoles publiques de Chypre, elle entre dans le programme scolaire au cours des deux dernières années du lycée en étant proposée comme un cours facultatif. Les élèves plus jeunes ne sont pas initiés à la philosophie, et il n'y a aucune preuve qui montre que la méthodologie P4C est appliquée dans le système éducatif chypriote.

Cependant, il semble que des écoles privées chypriotes aient fait quelques efforts individuels pour introduire et aider à diffuser la philosophie pour enfants en tant que méthodologie d'enseignement dans le pays. En particulier, l'école privée anglaise Med High à Larnaca est la première école de Chypre à introduire la philosophie pour

⁷ <https://chaireunescofiloenfants.univ-nantes.fr/> , https://chaireunescofiloenfants.univ-nantes.fr/medias/fichier/tradanglaissite-internet-chaire-unesco_1508271311697-docx?ID_FICHE=1500520&INLINE=FALSE



les enfants, en l'appliquant dans tous les programmes des classes de l'école primaire depuis septembre 2020 (Ioannou, 2020). Le sujet de la philosophie est enseigné par la Docteure Elsa Nicolaidou, titulaire d'un doctorat en philosophie et responsable des langues de la Med High School, qui a également de l'expérience dans l'enseignement de la philosophie aux jeunes enfants. Même si l'école privée Med High est pionnière dans l'enseignement de la philosophie pour enfants à Chypre, le pays a encore un long chemin à parcourir pour la mise en œuvre de la P4C dans les programmes scolaires.

7.3. Grèce

La philosophie en tant que matière et en tant que moyen de développer la pensée critique est presque totalement absente des programmes de l'enseignement secondaire en Grèce, à l'exception du cours de philosophie qui est enseigné une heure par semaine dans la deuxième année des lycées et qui comprend principalement des données biographiques et des éléments des théories des philosophes sans donner aux étudiants l'occasion d'une participation expérimentale.

Cependant, certaines écoles distinctives ont été fondées récemment et appliquent avec succès la méthodologie P4C. Il s'agit d'établissements d'enseignement préscolaire et d'écoles publiques qui s'écartent du processus éducatif classique. Ces écoles distinctives appliquent, en général, des principes d'enseignement innovants. Elles placent l'étudiant au centre du processus éducatif et de tout autre processus scolaire et respectent les intérêts et les besoins émotionnels de chaque étudiant. Elles croient également aux capacités et aux aptitudes des élèves et encouragent tous leurs efforts. Enfin, ces écoles offrent des stimuli appropriés qui déclenchent l'imagination, la curiosité et l'amour de l'apprentissage.

L'une de ces écoles est l'école Trianemi, qui est située à Athènes, en Grèce. Sa source d'inspiration et son point de départ ont été la méthode d'enseignement des écoles Waldorf - Steiner. Une méthode d'enseignement qui aide les enfants à se nourrir



eux-mêmes, à cultiver la joie d'apprendre et à permettre une relation honnête avec la vie et le monde. Bien qu'elle s'aligne sur le programme grec et travaille avec des enfants de la maternelle aux premières années de l'école élémentaire, elle est considérée comme l'une des écoles distinctives de Grèce.

À Trianemi, une grande importance est accordée à l'éducation par l'expérience, l'art, la nature et l'artisanat. Les matières telles que les langues et les mathématiques sont accompagnées harmonieusement par la peinture, la musique, le jardinage, le tricot, la menuiserie et les contes de fées. Un élément essentiel est la relation que les enfants acquièrent avec la nature. Les enfants ne sont pas surchargés de stimuli qui leur causent des tensions. Ils disposent de l'espace et du temps nécessaires pour jouer, agir et s'exprimer.

En outre, un autre exemple de ces écoles distinctives sont les écoles de la nature et des couleurs, qui sont des écoles publiques en Crète. Elles proposent une éducation alternative, où l'âme et la créativité des enfants sont une priorité. Les enseignants et les élèves fonctionnent de manière égale dans le processus de l'école. Les élèves apprennent à s'offrir et à prendre soin les uns des autres. La nature est le professeur le plus important et le plus précieux pour les élèves. Dès qu'ils en ont l'occasion, les élèves sortent de la salle de classe et profitent d'une belle journée pour jouer et apprendre. Dans ces écoles, il n'y a pas de murs. Toute personne qui le souhaite peut venir partager son histoire et, grâce à cela, les élèves peuvent découvrir une partie d'eux-mêmes.

De plus, l'école Montessori d'Athènes « Maria Goudeli » suit le système Montessori. Ses principes de base incluent l'auto-éducation de l'enfant avec un travail individuel dans un environnement organisé. La philosophie d'enseignement de l'école est que chaque être humain naît avec un potentiel et des perspectives. L'enfant, poussé par ses propres forces internes, a besoin de connaître tout ce qui l'entoure, acquérant ainsi une expérience qui le fera progresser régulièrement.



Une autre différence des écoles distinctives de Grèce est que l'enseignement des matières n'est pas centré sur le professeur. Les travaux sont effectués individuellement, en fonction des capacités de chaque enfant, avec l'aide de matériel pédagogique adapté à la compréhension des connaissances les plus abstraites. L'enseignant, au début, est énergique, essayant de connecter l'enfant avec l'environnement. Lorsque ce lien est établi, l'enseignant se retire et devient un observateur. Il n'y a pas de châtements, de punitions, de comparaisons ou de récompenses. Il n'y a pas de bulletins ni de notes. L'école dispose du matériel pédagogique nécessaire qui couvre le programme du ministère de l'éducation.

En outre, l'École Européenne Interactive (DES l'acronyme en Grecque) accueille les élèves avec amour et attention et propose un programme enrichi de toutes sortes de stimuli qui développent l'esprit



critique et la personnalité des élèves. Elle associe la joie à l'apprentissage, la découverte à l'assimilation, l'empathie à la connaissance de soi et la vie scolaire aux expériences les plus joyeuses et les plus imaginatives. L'approche éducative de DES vise une expérience éducative personnalisée qui s'adapte au propre style d'apprentissage de l'enfant, dans une démarche exploratoire diversifiée, afin que l'élève acquière des compétences et des expériences pour son avancement futur.

Une autre école distinctive en Grèce est Dorothy Snot, un centre d'éducation préscolaire grec de taille moyenne. Sa philosophie est basée sur les principes de l'apprentissage par la découverte, principalement par le jeu (apprentissage par le jeu). Les enfants découvrent et apprécient le monde dans lequel ils vivent en jouant.



7.4. Lituanie

L'Association lituanienne des professeurs de philosophie (LPTA) a été fondée le 7 janvier 1995. La LPTA promeut l'enseignement de la philosophie dans les écoles secondaires, les gymnases et les établissements d'enseignement supérieur. La LPTA popularise l'expérience de l'enseignement de la philosophie acquise en Lituanie et à l'étranger. Elle vise également à mettre en œuvre de nouvelles méthodes d'enseignement de la philosophie, à accumuler des idées novatrices et à aider à la rédaction et à l'évaluation de manuels et d'autres matériels pédagogiques.

Le ministère de l'éducation, des sciences et des sports a présenté un modèle de changement planifié dans l'enseignement secondaire (28/04/2021), qui inclut également la matière facultative de philosophie⁸. Les manuels relatifs au sujet de P4C sont disponibles en ligne⁹.

⁸ https://site-113075.mozfiles.com/files/113075/BU-pokyciai-3_1_.pdf

⁹ <http://www.filosofijamokykloje.lt/vadoveliai/>

8. Matériel utilisé pour la mise en œuvre de P4C par pays partenaire

Ce chapitre présente les modules, les articles, les meilleures pratiques, les projets, les romans et les livres, l'Internet, les médias, les matériaux et autres ressources disponibles par pays pour P4C. Une liste complète des livres et du matériel se trouve dans les annexes à la fin de ce guide.



Image 6. Photo by Pixabay

8.1 Aperçu des matériels P4C disponible en France

Selon Michel Tozzi, il existe quatre branches principales de la P4C qui reflètent les différentes approches adoptées par leurs champions.

Il y a d'abord la méthode lipmanienne « traditionnelle » telle qu'elle a été mise en œuvre dans les centres de formation de Caen (Marc Bailleul) et de Clermont-Ferrand (Emmanuelle Auriac) à partir du 1998. En raison des difficultés initiales pour trouver les livres de Lipman en France, elle est basée sur la lecture d'un chapitre de roman suivie de questions, le choix de l'une d'entre elles et l'organisation par l'enseignant d'un débat sur la question choisie. Il faut dire aussi que les romans de Lipman n'ont



pas eu un grand écho auprès des enfants français. Cela a donc nécessité la création d'un matériel ad hoc en français.

Deuxièmement, la branche « démocratico-philosophique » est un dérivé direct de la méthodologie de Lipman et a en Michel Tozzi son champion. La principale différence réside dans un système démocratique très structuré qui attribue des rôles spécifiques aux enfants, inspiré par le pédagogue Célestin Freinet dans les années 20 du siècle dernier. Elle se caractérise également par la définition d'exigences intellectuelles à visée philosophique telles que la *problématisation*, la *conceptualisation* et l'*argumentation*. Cette méthode, basée sur la littérature et sur le fait que les récits sont plus aptes à véhiculer des concepts que les textes philosophiques, est mise en œuvre de deux manières,

- 1) en couplant le « *débat d'interprétation* » sur des échantillons de littérature de jeunesse avec une « *discussion à visée philosophique* » (DVP) comme partie inhérente de l'éducation civique et de l'éducation à la démocratie, qui nécessitent l'organisation de « *débats argumentés* » en classe ;
- 2) en intégrant la DVP à l'histoire de la philosophie.

Troisièmement, la méthodologie appliquée par Oscar Brénifier (le fondateur, avec Isabelle Millon, de l'Institut de Pratiques Philosophiques) vise à former des philosophes pratiques et à organiser des ateliers de philosophie dans divers lieux (écoles, médiathèques, maisons de retraite, prisons, centres sociaux, entreprises, etc.) et se réclame de la maïeutique socratique (Anne Lalanne, appliquait déjà ce type d'approche à la fin des années 90). Par conséquent, un fort encadrement du groupe est nécessaire afin de développer une réflexion progressive et logique, déclenchée par des questions, des reformulations et des objections. L'enseignant est appelé à poser des exigences intellectuelles fortes qui stimulent l'enfant à proposer une idée en réponse à une question. Les autres enfants participant à la séance doivent reformuler l'idée pour valider leur compréhension selon la formulation originale. Ce processus se poursuit jusqu'à ce qu'une compréhension commune soit finalement



atteinte. L'étape suivante consiste à demander s'il y a un désaccord sur l'idée, et de nouvelles séries de reformulation des objections commencent pour parvenir à une compréhension commune des raisons du désaccord. Le processus se poursuit avec la réponse aux objections. Il est très rigoureux et peut être facilement suivi et enregistré.

Enfin, Jacques Lévine, psychologue du développement et psychanalyste, a développé une procédure de mise en œuvre de la P4C à l'école maternelle (3-4 ans) jusqu'à la fin de l'école secondaire (15-16 ans) selon laquelle lorsque l'enfant partage ses idées et ses réflexions au sein d'un groupe de pairs, il reconnaît sa subjectivité en tant qu'être pensant, et s'accorde la légitimation d'aborder les grands problèmes de la condition humaine, et développe, par la même occasion, un langage intérieur et une vision du monde.

Dans ce courant de pensée qui se réfère à Lévine et à son concept d'expérience de pensée (« cogito » tel que formulé par René Descartes), Agnès Pautard, définit les « préliminaires à la pensée » comme les conditions pour que l'enfant entre en humanité au sein d'un groupe de pairs « cogitans », c'est-à-dire de « *petits penseurs* ». C'est dans l'interaction entre pairs que la pensée de l'enfant se développe en reconnaissant son autonomie ainsi que l'existence, l'autonomie et la légitimité des pensées de ses pairs. L'enfant prend conscience d'être lui-même *un être parlant-pensant*.

Cela représente une différence majeure par rapport à la perspective lipmanienne « traditionnelle » qui consiste à appliquer la P4C comme un apprentissage de la philosophie par la pensée critique (raisonnement, débat), car elle change la perspective et se concentre sur le développement de la personnalité de l'enfant en tant que sujet pensant, capable de raisonner sur des questions fondamentales. En raison de cette approche différente, la méthodologie et la pensée de Lévine pourraient être considérées comme antérieures à celles de Lipman. Ceci est



particulièrement important pour donner confiance aux enfants dont l'estime de soi est minée par l'échec scolaire.

Par ailleurs, au-delà des principaux courants d'application de la P4C en France et dans les pays francophones qui suivent les dimensions philosophique, démocratique et psychanalytique mentionnées ci-dessus, d'autres déclinaisons abordent l'articulation de la philosophie et de la prise en charge des enfants en détresse psychologique ou la prévention ou la réduction de la violence par ces pratiques.

D'un point de vue pratique, les différentes approches mentionnées ci-dessus apportent quatre manières principales de mettre en œuvre la P4C :

- 1) La discussion démocratique.
- 2) Les ateliers de groupe.
- 3) Les *ateliers philo*.
- 4) Les *goûters philo*.

La *discussion démocratique*, dont les champions sont Alain Dlesol et Michel Tozzi, est basée sur l'autorégulation d'un groupe d'enfants dans un débat. Les enfants sont appelés à jouer quatre rôles qui peuvent être assumés par plusieurs enfants en même temps et qui doivent être introduits progressivement par l'enseignant :

- a) le *président de séance*, doit veiller à la répartition démocratique de la parole entre les enfants participant au débat ainsi qu'au respect des règles du débat (écoute respectueuse des uns et des autres, pas d'interruptions, pas de commentaires ou de réactions) ; le président de séance n'intervient pas dans le déroulement du débat ;
- b) l'*animateur* a la délicate tâche de mettre en évidence les enjeux de la question posée, en montrant pourquoi elle est pertinente, et doit également stimuler la discussion en demandant des éclaircissements ou en répondant à une affirmation ou en justifiant une position, ce qui a un grand impact sur la qualité du débat global;



- c) la tâche du *reformulateur* est assez particulière puisqu'il lui incombe de maintenir le débat sur les bons rails en contribuant au développement du sens et en évitant la dispersion de l'attention ; le reformulateur est alors invité à identifier les liens entre les interventions et avec la question initiale posée ; le reformulateur est le gardien du sens de la discussion;
- d) enfin, le *synthétiseur* a pour mission d'enregistrer le déroulement du débat sans y intervenir ; en d'autres termes, la lecture des notes du synthétiseur permet de reconstituer a posteriori l'ensemble du débat..

Dans les *ateliers de groupe*, en effet, tous les rôles décrits dans la discussion démocratique sont assumés par l'enseignant et il n'y a pas de délégation aux enfants. Anne Lalanne, qui a développé cette méthode en s'inspirant de la *maïeutique* socratique, demande à l'enseignant de guider l'apprentissage du philosophe selon trois dimensions:

- a) la technique du débat,
- b) les valeurs démocratiques (égalité des droits à la parole, respect des autres participants, etc.)
- c) les exigences intellectuelles de la philosophie (conceptualisation, problématisation et argumentation).

Les *ateliers philo* suivent le courant de pensée de Jacques Lévine, largement influencé par la psychanalyse, selon lequel c'est par le débat d'idées avec les autres que l'enfant est amené à découvrir sa propre pensée et à construire son identité. L'intervention de l'enseignant est minimale.

Les *goûters philo* se développent sous la forme de petits rassemblements d'enfants (10 maximum) autour de mets et de boissons où ils peuvent échanger librement quand ils le souhaitent. S'il n'y a pas de sujet convenu à aborder, les enfants votent celui qu'ils préfèrent et débattent ensuite pendant une heure environ. Ces expériences sont à l'origine de la publication d'une série de livres par les éditions



Milan¹⁰ et dirigé par Michel Puech, professeur de philosophie à la Sorbonne, et Brigitte Labbé.

8.2 Aperçu des matériels P4C disponible à Chypre

Le P4C n'a pas encore été introduit dans le système éducatif chypriote. L'école privée anglaise de Larnaca, la Med High Junior School, semble être la première école de Chypre à inclure le P4C dans son programme, en introduisant une matière spécifique, la philosophie, qui a déjà reçu une réponse enthousiaste de la part des étudiants et de leurs parents (Ioannou, 2020). Cette matière cherche à aider les élèves à élaborer leurs réponses à plusieurs questions de base, qui nécessitent une réflexion critique et la présentation de leur logique à l'aide d'arguments concrets. Dans cette matière, les enfants sont encouragés à réfléchir et à essayer de trouver des réponses à des questions philosophiques simples telles que « Pourquoi devrais-je dire la vérité ? », « Est-ce normal d'avoir peur ? », « Y a-t-il le bien et le mal ? » (Ioannou, 2020). À travers ces questions, les enfants sont incités à réfléchir de manière critique et à discuter de leurs idées en classe. Chaque discussion pour un sujet spécifique est initiée en présentant un livre, une image, un jeu, ainsi qu'un film d'animation et les enfants sont invités à présenter leur logique en utilisant des arguments, tout en respectant les opinions des autres en même temps (Ioannou, 2020).

Vous trouverez de plus amples informations sur l'école secondaire Med High Junior School sur le site officiel de l'école.¹¹ Sur cette page, les modalités d'application de la méthode P4C sont décrites plus en détail. Cependant, les matériaux utilisés pour l'enseignement de cette matière ne sont pas mentionnés.

Enfin, comme indiqué précédemment, l'approche P4C vient juste de commencer à entrer dans les écoles de Chypre et le nombre d'écoles où elle est appliquée est très

¹⁰ <https://www.editionsmilan.com/livres-jeunesse/collection/les-gouters-philo>

¹¹ <https://medhigh.com/philosophy-junior-school/>



limité. Néanmoins, la croissance rapide d'Internet a permis de suivre raisonnablement bien les derniers développements dans le monde, concernant la mise en œuvre de P4C et a rendu facile la communication avec d'autres éducateurs qui s'intéressent à P4C (Pritchard, 2018). Par conséquent, ce n'est qu'une question de temps avant que les enseignants et les éducateurs de Chypre commencent à se pencher plus intensément sur la méthodologie P4C, et que les écoles commencent à l'appliquer dans leur programme.

8.3 Aperçu des matériels P4C disponible en Grèce

Il y a plusieurs éléments de la mise en œuvre de P4C en Grèce:

1) Dans la conception du nouveau curriculum initial des écoles publiques grecques, il y a beaucoup de données qui coïncident avec le principe et la méthodologie de P4C. L'orientation de base, par exemple, est:

- a) aider les étudiants à acquérir les compétences d'êtres humains réfléchis qui apprennent comment apprendre, comment enquêter et comment devenir créatifs et efficaces.,
- b) d'acquérir l'estime de soi, l'empathie et la résilience afin de pouvoir communiquer avec les autres,
- c) d'acquérir une conscience de ses responsabilités et d'être préparé à devenir des citoyens actifs.

Ils veillent également à relier les modules à la vie des étudiants, à la société locale et à la société au sens large, en y incorporant des éléments de la vie quotidienne moderne, afin de cultiver l'acceptation et la compréhension par la collégialité, qui est l'un des éléments de la communauté de recherche. Les nouveaux programmes d'études garantissent que les identités, les besoins et les attitudes des étudiants sont reconnus et utilisés. L'action collaborative des étudiants est également encouragée



dans les groupes d'apprentissage exploratoire de la résolution d'un problème et la réflexion est encouragée en vue de l'avenir mais aussi sur la base des valeurs intertemporelles existantes..

2) Dans le cours « laboratoires de compétences », on peut trouver des éléments de la philosophie pour les enfants. Leur principe de base est le développement des compétences de base des élèves en vue de leur édification en tant que citoyens libres et responsables par le biais de méthodologies d'enseignement coopératives, créatives et réfléchies, avec un renforcement des compétences de médiation et de responsabilité. Des sujets tels que la nutrition, la santé émotionnelle, les droits de l'homme, l'écologie et la profession sont abordés de manière exploratoire en formulant des hypothèses et des questions afin d'en déduire les conclusions appropriées.

En outre, un outil littéraire grec qui pourrait contribuer à la mise en œuvre de la méthode P4C de Lipman pourrait être les contes d'Ésope. Ésope était un fabuliste de la Grèce antique qui a vécu au cours du 6^e siècle avant Jésus-Christ. Ses récits sont connus pour leurs belles histoires allégoriques et pour les messages symboliques et pédagogiques qu'ils véhiculent, tant pour les enfants que pour les personnes âgées. Les enfants aiment les mythes et en retirent d'importants messages moraux. Ils s'identifient aux héros imaginaires d'Ésope qui donnent des leçons pour tous les aspects de la vie par leur façon de penser, d'agir et de communiquer avec les autres. Chaque récit comprend un incident autonome, tandis que les animaux qu'il utilise montrent les émotions des humains (Avgerinakou, 2020). Un autre élément important est que les fables d'Ésope s'adaptent facilement à tous les âges et à tous les sujets. En outre, elles stimulent l'esprit créatif des enfants et leur apprennent à apprécier le bien et à éviter le mal.



8.4 Aperçu des matériels P4C disponibles en Lituanie

Leonarda Jekentaitė, philosophe lituanienne et pionnière de la philosophie pour enfants en Lituanie, a collaboré avec les chercheurs de l'association américaine Philosophy for Children, et a traduit en lituanien Liza : Fundamentals of Civil Society: Textbook-Novel.

Rasa Aškinytė, en suivant la méthodologie de la Philosophie pour les enfants, a préparé un livre de l'enseignant et des devoirs pour les débutants « Philosophie pour les enfants » (2003).

Degėsys a traduit le manuel de Lipman et Sharp « Markas : Fundamentals of Civil Society : A Textbook-Novel » en lituanien, qui est destiné aux enseignants et fait partie intégrante du programme de recherche publique « Markas ». « Le livre est consacré aux leçons d'éducation civique, d'éthique et de philosophie. Il fournit une systématique pratique détaillée et un aperçu théorique des dialogues, des disputes, des méthodes d'analyse, des questions et des jeux d'essai situationnels. Les activités décrites dans le livre encouragent les élèves à s'impliquer activement dans le travail, les incitent à avoir et à défendre leurs opinions et à reconnaître ce droit aux autres, leur apprennent à penser de manière indépendante et leur permettent de développer et de renouveler la société de manière créative » (Degėsys, 1999).

La *littératie multimodale* est de plus en plus développée à l'école, basée sur différents médias, les combinant pour enseigner la philosophie et la pensée critique (Kress et Jewitt, 2003). De cette manière, l'éducation passe d'un texte purement oral et des livres à divers autres textes (verbaux, non verbaux - visuels, audio, tactiles, polices).

La méthodologie de l'éducation multimodale dans le développement de la pensée critique et créative est appliquée dans le manuel scolaire de Rasa Aškinytė et dans le livre du professeur Philosophie pour enfants. Chaque sujet commence par une suggestion de discussion et de réflexion sur un épisode de la vie du protagoniste,



Kostas. Par exemple, la conjonction logique linguistique « si » pourrait être abordée en discutant de l'anniversaire de Kostas.

« Kostas a six ans et il expérimente avec ses pensées : « Et si c'était le cas ». Kostas pense à des paradoxes qui remettent en question les possibilités de la réalité. » Kostas dit : « Si les enfants ne fêtaient pas les anniversaires, ils ne grandiraient pas. Si les enfants ne mangeaient pas de bonbons, les bonbons mangeraient les enfants. Si les enfants ne rêvaient pas, les éléphants feraient leurs rêves. Si les enfants ne pensaient pas, ils perdraient la tête. Si les enfants pouvaient voler, les cigognes n'auraient pas à les amener. Si les maisons étaient rondes, les mères ne pourraient pas mettre leurs enfants dans un coin. » Kostas dit : « Joli mot si. Je veux que mon nom soit If. Je ne suis pas Kostas. Je suis If. Alors IF sort de sous le lit et dit : « Je suis IF. » Et tu es Kostas. » La fin de l'histoire semble ramener le lecteur à la réalité, mais la conjonction parlante continue le jeu de la pensée paradoxale.

Aškinytė élargit encore les frontières de l'éducation imaginative ouvertes par un texte littéraire - elle permet aux enfants non pas de discuter oralement de ce texte littéraire, mais de le visualiser en dessinant des personnages. Dans des cases séparées, l'auteur donne des instructions telles que : « Dessine Kostas ici », « Dessine If ici », « Dessine un événement historique ici ». La quatrième tâche incite à poursuivre le raisonnement, par exemple : « Écris ce que tu as dessiné ici », ce qui suggère que la personne qui dessine invente l'objet qu'elle dessine et le nomme une fois terminé. La tâche suivante - « Dessinez un phénomène naturel ici » - ne découle pas directement de la discussion sur l'épisode et crée un autre scénario de branchement. La suggestion suivante n'est pas en corrélation avec l'histoire principale : « Dessinez ce qui se passerait si l'eau de la mer se transformait en confiture ». Cela développe davantage les possibilités de visualiser la pensée paradoxale.

Les enseignants sont également encouragés à se prêter au jeu et à accrocher leurs dessins à côté de ceux des enfants. Le livre de l'enseignant indique que cet « exercice



permet de développer la pensée abstraite et l'imagination des enfants. En outre, cet exercice développe la tolérance à l'égard de l'inconnu - l'enfant doit se débarrasser de sa peur et dessiner un personnage IF de l'histoire, c'est-à-dire quelque chose qu'il a non seulement vu, mais qui n'existe pas du tout en réalité. Et c'est beaucoup plus difficile que de dessiner des choses qui existent vraiment... ». Ensuite, on propose de comparer les dessins, et on demande à chaque élève d'argumenter pourquoi il a dessiné ce dessin en particulier. « Si l'enfant répond « Je ne sais pas », « Ça ressemble à ça », « Je veux les dessiner », etc., aidez-le à trouver une réponse. Vous pouvez également demander à d'autres enfants d'aider un ami, pour apprendre à coopérer » (Baranova, Duobliene, 2020).

La série de livres philosophiques *Les Petits Platons* pour les enfants de 9 à 14 ans, publiée en 2009 par Ean Paul Mongin, maître en philosophie à l'Université de la Sorbonne, contribue également à l'éducation multimodale. L'originalité de ces livres réside dans l'harmonie entre le texte et l'image. Le texte créatif et captivant est toujours accompagné d'illustrations impressionnantes et originales qui deviennent porteuses de sens. Les enfants sont initiés à la philosophie non pas tant à travers des questions ou des problèmes dits philosophiques qu'à travers les philosophes en tant que personnalités, personnages et récits réels et imaginaires qui combinent leurs propres « points de vue philosophiques ».

Les récits des livres sont créés à partir de la perspective « et si » déjà évoquée, en utilisant des philosophes spécifiques et leurs idées. Socrate court dans les rues d'Athènes et pose des questions à ceux qu'il rencontre, Freud découvre la psychanalyse en parlant à un poisson, un cafard nommé Martin, poussé par l'angoisse de la mort entre dans le corps de Heidegger et comprend ce que c'est que d'être là, Descartes pénètre son âme. « Même si je dis que je pense dans l'erreur, il est vrai que je pense ». Et les enfants aiment beaucoup cette histoire - un trompeur aussi colérique est un personnage plutôt indulgent, intrigant, qui excite



l'imagination. Pendant la leçon, l'essence de cette affirmation peut être révélée de manière pratique : dites aux enfants de fermer les yeux, de n'écouter que la voix du professeur et encouragez-les à douter de tout, puis encouragez-les à penser : « Je n'existe pas ». Est-ce que cela fonctionne ? Non, parce que vous y pensez. Les enfants peuvent donc très bien comprendre ce concept. De plus, l'histoire se termine par la preuve de la présence de Dieu. Lorsque les enfants réalisent qu'ils peuvent prouver et répéter la preuve de la présence de Dieu à eux-mêmes, c'est une expérience très forte (Peluritis, 2018).

La jeune philosophe Daina Habdankaitė a traduit les livres du français en lituanien. Elle suggère de donner plus de confiance aux enfants et aux jeunes et associe les rebondissements paradoxaux du livre non pas tant à la transgression qu'au multicouche : « Le Cafard de Martin Heidegger comporte au moins quatre couches sémantiques. La première est l'aventure d'un cafard tourmenté par le sens de la vie. La deuxième est une reconstruction des questions et des idées philosophiques de Martin Heidegger. La troisième est une allusion à la résidence historique de Heidegger, c'est-à-dire à l'Allemagne nazie et à la relation complexe du philosophe avec le Troisième Reich. Qui aurait pu penser que des fourmis brunes exploitant des fourmis rouges pouvaient être une allusion aussi capacitive et subtile à la destruction des camps de concentration ? Enfin, la quatrième couche de sens est constituée d'allusions aux poètes dont l'œuvre a été influencée par la pensée de Heidegger et qui ont inspiré le philosophe lui-même. C'est un exercice amusant que de retrouver quel ver du livre est René Char et lequel est Friedrich Hölderlin » (Garškaitė, 2018).

Cependant, l'enseignement de la philosophie et le développement de la pensée créative doivent tenir compte du contexte culturel du pays. Le livre pour enfants *Airelle magique* de Jurga Ivanauskaitė développe la pensée créative - les héros du livre se retrouvent dans des situations imaginaires qui transcendent la réalité.



Des méthodologies éducatives multimodales sont proposées par l'enseignante et chercheuse Mary Roche dans *Developing Children's Critical Thinking through Picturebooks* (Développer l'esprit critique des enfants grâce aux livres d'images, 2015) en utilisant la méthodologie *Critical Thinking and Book Talk (CT&BT)* (Pensée critique et discussion de livres).

Les livres illustrés sans texte ou presque conviennent pour développer la pensée critique et créative, les élèves créent donc eux-mêmes l'histoire du livre. Cette méthode stimule l'imagination et la pensée spatiale.

Les chercheurs et enseignants lituaniens participent également au projet HORIZON 2020 du programme européen pour la science et l'innovation « Dialogue et raisonnement dans le développement de la culture à l'école » (2020), en discutant des artefacts sélectionnés dans les salles de classe (livres d'images, courts métrages sans dialogues). Les élèves des pays impliqués dans le projet travaillent ensemble pour trouver des arguments pour soutenir leurs idées, apprenant ainsi à argumenter et à discuter. Le livre lituanien *Ce que les ciseaux ont fait* (créé en 1961, repris en 2018) et le film d'animation lituanien d'Ilja Bereznickas *Boomerang* (2015) ont été sélectionnés pour la discussion. Le dernier livre sans paroles en Lituanie (*Pas)Seul.e* (2019) de Ieva Babilaitė. Ce genre de livre est encore une nouveauté en Lituanie; par conséquent, une telle approche est rarement appliquée dans les écoles. Une méthode qui combine l'image et le texte est plus largement utilisée.



9. Les avantages de P4C

P4C comble un vide culturel qui est donné par le fait que souvent la philosophie n'est pas formellement abordée à l'école si ce n'est à un stade très tardif, à la fin de l'école secondaire. Bien qu'il soit basé sur le travail volontaire et enthousiaste de chercheurs individuels, et puisqu'il n'est pas formellement structuré dans les systèmes d'éducation nationale, P4C permet de fournir une variété d'approches qui enrichissent le paysage des mises en œuvre pratiques ainsi que des réflexions théoriques, en contribuant à une meilleure réception et diffusion dans le grand public.

Selon une étude menée par l'Université de Durham, qui a exploré les éventuels impacts sociaux, émotionnels et comportementaux du P4C, le P4C pourrait améliorer les progrès des enfants en mathématiques et en compréhension de l'écrit, en particulier pour les élèves les plus défavorisés (Siddiqui et al., 2015). L'étude s'est également penchée sur la question de savoir si le P4C pouvait avoir un impact sur les résultats non cognitifs, tels que les relations des élèves avec l'école, les enseignants et leurs pairs, leur confiance, leur bien-être et leur estime de soi, afin d'aider les élèves à élever leur voix et à apprendre à s'engager en classe avec des opinions différentes des leurs et, enfin, l'attitude des enseignants envers l'apprentissage des élèves.

Les enfants étant les leaders de demain, il est important de leur enseigner des valeurs et de leur apprendre à respecter les autres, et surtout à être raisonnables. En mettant en œuvre la P4C dans les programmes scolaires, les enfants apprendront à réfléchir avant de parler et à fournir des arguments concrets pour ce qu'ils disent (Philosophy4Children¹²). La discussion philosophique en classe permet non seulement d'exprimer des questions, des hypothèses et des arguments, mais aussi de synthétiser de nouvelles idées et d'améliorer l'environnement scolaire. Les enfants apprennent également à valoriser leur point de vue et celui des autres et à

¹² Philosophy4Children: <http://www.philosophy4children.co.uk/home/p4c/>



respecter les différentes opinions, tout en étant capables de négocier et de parvenir à des conclusions. Par conséquent, ils deviennent capables de ne pas prendre les choses personnellement, lorsqu'une personne n'est pas d'accord avec eux par exemple, mais ils acceptent mieux le fait que des personnes différentes ont des opinions différentes, apprécient les opinions de leurs camarades de classe et les considèrent comme des partenaires de conversation appropriés (Wartenberg, 2009). Cela conduit également à l'amélioration des compétences de communication et de la capacité à travailler avec les autres.

Velez et Cano (2008) soulignent l'importance du rôle de l'enseignant dans la classe, notamment son expressivité vocale, son contact visuel et ses références sans faire de distinction. Cela a un rapport avec les motivations des élèves en matière de connaissances perceptives et d'apprentissage émotionnel, ainsi qu'une volonté accrue de participer aux discussions en classe (Velez et Cano, 2008). Par conséquent, les enfants apprendront à ne pas avoir peur de s'exprimer, mais plutôt à se sentir encouragés à le faire, ce qui leur permettra de devenir des adultes matures et respectueux à l'avenir.

En outre, la mise en œuvre de l'approche P4C enrichira les enfants de nombreuses idées pour l'écriture créative, ils apprendront à se renseigner dans tous les domaines du programme scolaire, et elle aura un effet positif sur leurs compétences personnelles, tout en leur permettant de devenir des individus indépendants (Philosophy4Children). Enfin, la P4C peut contribuer au développement des compétences nécessaires aux postes à responsabilité, ainsi qu'aux capacités d'écoute et de raisonnement des enfants.

Enfin, la philosophie pour enfants s'appuie sur la curiosité des élèves pour des idées qui sont d'une importance vitale pour eux et développe leur esprit critique en leur permettant de réfléchir et de discuter de concepts communs, centraux et contestables qui sous-tendent à la fois notre expérience de la vie humaine et toutes les disciplines académiques. Parmi ces concepts, citons la vérité, la réalité, la



connaissance, les preuves, la liberté, la justice, la bonté, les droits, l'esprit, l'identité, l'amour, l'amitié, les règles, la responsabilité, l'action, la logique, le langage, l'équité, la raison, l'existence, la possibilité, la beauté, le sens, le soi, le temps, Dieu, l'infini, la nature humaine, la pensée. P4C engage donc les enfants dans la recherche de sens et enrichit et étend leur compréhension.



10. La relation entre P4C et la *pensée critique* et *bienveillante*.

La pensée critique et la bienveillance (caring en Anglais) font partie des « 4C de la philosophie pour enfants », qui incluent également la pensée créative et collaborative.

Afin de comprendre comment la P4C peut contribuer au développement de la pensée critique et bienveillante, ainsi que des compétences démocratiques, de l'empathie et du dialogue interculturel, nous devons d'abord définir ce que l'on entend par pensée critique et bienveillante.

La pensée critique est un terme complexe, qui a été caractérisé par Robert Ennis comme une « réflexion raisonnable qui se concentre sur la décision de ce qu'il faut croire ou faire » (Ennis, 1987 ; Pritchard, 2018). La pensée critique est comprise comme des jugements intentionnels et autorégulateurs qui conduisent à l'interprétation, l'analyse, l'évaluation et l'inférence, ainsi qu'à l'explication des considérations probantes, conceptuelles, méthodologiques, critériologiques ou contextuelles sur lesquelles le jugement est fondé (Facione, 1989 ; Pritchard, 2018). Selon Lipman, la pensée critique est caractérisée par une pensée qui facilite le jugement parce qu'elle s'appuie sur des critères ; elle s'autocorrige et est sensible au contexte (Lipman, 1991). Facione (1989) définit la pensée critique idéale comme « le fait d'être habituellement curieux, bien informé, de faire confiance à la raison, d'avoir l'esprit ouvert, d'être flexible, d'avoir l'esprit juste dans l'évaluation, d'être honnête en affrontant ses préjugés personnels, d'être prudent dans ses jugements, d'être prêt à reconsidérer les choses, d'être clair sur les problèmes, d'être ordonné dans les questions complexes, d'être diligent dans la recherche d'informations pertinentes, d'être raisonnable dans le choix des critères, de se concentrer sur l'enquête et de persister dans la recherche de résultats aussi précis que le sujet et les circonstances de l'enquête le permettent » (Facione, 1989 ; Pritchard, 2018).

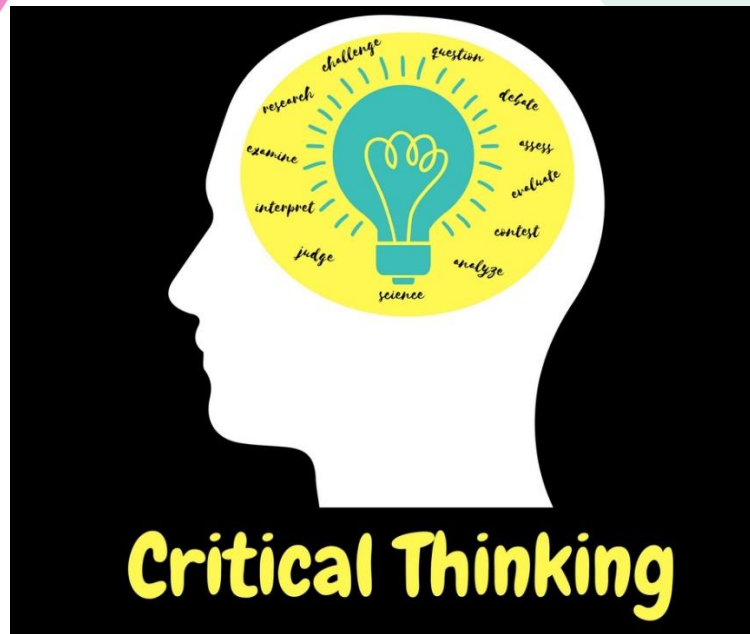


Image 7. Visualisation de la pensée critique par Helen Lee Bouygues, Source: Flickr

La pensée critique peut être encouragée par des interactions avec d'autres individus, car cela permet de développer sa propre subjectivité en relation avec la conscience et la reconnaissance des individualités et des pensées des autres, comme l'exprime Jacques Lévine (Lévine et al., 2008).

La pensée critique et créative peut se faire individuellement, sans avoir besoin de collaborer avec d'autres personnes. Il peut y avoir des échanges d'idées et d'opinions, mais chaque personne a droit à sa propre pensée créative et critique.

La pensée critique et créative par le biais de méthodes pédagogiques logiques (analogie, élaboration de définitions, reconstruction d'hypothèses, établissement de critères, argumentation et contre-argumentation, etc.) permet d'examiner les questions sociopolitiques, les théories, les systèmes politiques et juridiques, la structure et les fonctions des principales institutions de l'État. En embrassant les sociétés et les États démocratiques, les libertés humaines et civiles, les droits et les responsabilités, en analysant « ce qui est » et « ce qui devrait être », le système éducatif devrait en même temps chercher des occasions de souligner les problèmes en posant la question alternative de « comment cela pourrait être ». La reconstruction de la pensée permet de respecter l'opinion des autres et de



reconnaître le droit d'avoir des opinions différentes. Influencer une autre personne n'est possible que par la persuasion et l'argumentation théorique, la dispute théorique, la dispute, en aucun cas coercitive, trompeuse ou manipulatrice (Baranova, 2020, 30-31).

La *pensée bienveillante* semble être instinctivement collaborative, car elle exige de comprendre et de respecter les opinions des autres. Elle englobe une implication empathique de l'individu envers les autres sujets ; il s'agit donc d'un processus et d'un état d'esprit intrinsèquement dialogiques.

Matthew Lipman a indiqué l'importance d'encourager la *pensée critique, créative* et *bienveillante* chez les enfants si l'on veut les préparer à faire de meilleurs jugements et à vivre des vies qualitativement meilleures. La pensée bienveillante est une pensée appréciative, active, normative, affective et empathique. Penser de manière bienveillante signifie penser de manière éthique, efficace, normative, appréciative et participer activement à la société en se souciant du bien commun. Dans un sens réel, ce qui nous importe se manifeste dans la manière dont nous nous comportons, participons, construisons, contribuons et dont nous nous rapportons aux autres. C'est la pensée qui révèle nos idéaux ainsi que ce que nous pensons être précieux, ce pour quoi nous sommes prêts à nous battre et à souffrir (Sharp, 2014).

11. La valeur de la mise en œuvre de P4C dans les salles de classe pour les enfants âgés de 10 à 14 ans.

P4C encourage les enfants de cette tranche d'âge à penser par eux-mêmes, tout en réfléchissant avec les autres en même temps (Pritchard, 2018). Il s'agit d'une tranche d'âge significative puisque les enfants ne sont pas trop jeunes pour être initiés aux questions philosophiques, mais pas trop vieux pour développer les compétences que le P4C implique. De plus, lorsqu'ils commencent à quitter l'enfance et à entrer dans la puberté, ils deviennent plus conscients du monde qui les entoure, ils commencent à tout remettre en question et ils sont plus enclins à émettre des hypothèses philosophiques.



Image 8 par jcomp, Source: Freepik

Selon la théorie de Lipman, la communauté de recherche est basée sur la coopération, l'interaction et la participation de tous les élèves, même les plus hésitants et les plus timides, et favorise, par le dialogue, la prise de conscience, la pensée critique et analytique ainsi que le développement de compétences en matière de résolution de problèmes.

Les étudiants partent du doute et cherchent les causes derrière chaque situation. Par conséquent, de l'accumulation et de la mémorisation non critiques des connaissances, les élèves passent au processus de production de connaissances par



eux-mêmes. Cela offre aux élèves, et surtout aux adolescents, une nouvelle possibilité dans leur éducation globale et l'acquisition de l'identité d'un citoyen démocratique au sens d'un être pensant qui peut coopérer pour écouter, suggérer, questionner avec des arguments et la responsabilité de ses actions.

De nos jours, les étudiants sont confrontés à de nombreux défis différents : technologie de l'information, changement de communication et de sociabilité, dépendances, inégalités, racisme, crise économique et environnementale, crise des valeurs. Toutes ces questions doivent être comprises et expliquées, ce qui peut être réalisé par les élèves eux-mêmes grâce à une philosophie adaptée aux objectifs éducatifs. La réconciliation de la parole philosophique avec l'âme inexpérimentée de l'adolescent peut être réalisée par un enseignant qui conduit les élèves vers les réponses, en se basant sur l'imagination des élèves et leur tendance à s'interroger. Ce processus doit partir d'un problème spécifique, qui doit être formulé sous forme de question ou intégré dans un scénario pédagogique ou une nouvelle afin d'encourager l'argumentation.

Les enfants tentent de répondre à des questions philosophiques à partir d'une vidéo, d'une photo ou d'une histoire fournie par leur enseignant de soutien. Cela aide les enfants à développer leur créativité et leur imagination, à être en désaccord ou en accord avec des arguments logiques, à apprendre à converser, à discuter des valeurs morales et à enrichir leurs connaissances, tout en devenant des citoyens plus conscients et actifs.

Par conséquent, selon Mathew Lipman, P4C vise à « aider les enfants à devenir des individus plus réfléchis, plus réfléchis, plus attentifs et plus raisonnables ». P4C est une approche d'apprentissage et d'enseignement qui permet aux enfants de développer la pensée critique, la collaboration et l'empathie.



12. Les trois types de questions dans P4C : questions factuelles, psychologiques et philosophiques.

Tout au long de leur vie scolaire, les élèves apprennent que leur travail consiste à donner les bonnes réponses aux questions posées par quelqu'un d'autre. Leurs réponses sont celles qui sont évaluées dans les examens qui déterminent leur performance, qui à son tour, finit par caractériser leur position dans l'environnement scolaire. Contrairement à cela, les principes de la méthodologie P4C sont basés sur le fait de poser des questions. Ces questions peuvent être adressées à soi-même, aux membres de la communauté, aux enseignants, au monde, etc. Il n'est pas possible de répondre à toutes les questions, même par les adultes. Les questions sont censées susciter la réflexion et la recherche de réponses.

Dans de nombreux pays du monde, l'enseignement de la philosophie dès le plus jeune âge a permis d'améliorer les résultats d'apprentissage, de rendre les élèves plus résistants aux influences idéologiques, et finalement de les aider à devenir de meilleures personnes (Anderson, 2016).

Les idées fournies dans ce chapitre sont basées sur les hypothèses théoriques de J. Baranova et L. Duobliené dans leur étude intitulée « Philosophie pour enfants et éducation multimodale ». Les questions de P4C peuvent être divisées en questions *factuelles, psychologiques et philosophiques*.

Les *questions factuelles* sont des questions fermées, indiquant toujours une réponse alternative aux faits de la réalité : oui ou non. Elles peuvent être basées sur les expériences personnelles des enfants. Par exemple, une réponse simple de oui ou de non à la question « Sais-tu où se trouve l'école ? » Une personne qui le sait répondra « Oui ». Les questions factuelles peuvent servir d'introduction aux questions psychologiques et philosophiques qui peuvent suivre. Après avoir établi certains faits, ils peuvent passer à la recherche de réponses à des questions plus complexes, qui peuvent être de nature psychologique ou philosophique. Ces types de questions nécessitent une réflexion plus approfondie, et c'est là que les 4C de P4C



peuvent être appliqués de manière plus approfondie - *pensée critique, créative, bienveillante (caring en Anglais) et collaborative.*

Les *questions philosophiques* diffèrent des questions factuelles dans le sens où les questions philosophiques sont ouvertes, elles se concentrent sur la logique et ne fournissent pas de réponse claire mais mènent à une réflexion alternative sur la réalité implicite plutôt que sur les faits, ainsi que sur les conditions de possibilité. Une question philosophique est formulée dans une phrase conditionnelle avec le mot si, qui implique une présupposition contrefactuelle, suggérant que l'information est incorrecte au moment de l'énoncé ou même qu'elle contredit les faits. Par conséquent, la question philosophique requiert de l'imagination et un esprit critique, cultivant la pensée abstraite. Par exemple, nous demandons : « Et si le monde abandonnait l'école un jour ? » Cette question est indirectement liée à des perceptions abstraites, comme « Pourquoi pensez-vous que les enfants vont à l'école ? »

Les *questions psychologiques* sont ouvertes et liées au bien-être humain et se concentrent sur le sentiment. Les questions psychologiques les amènent à réfléchir à ce qu'ils ressentent à propos de certaines choses tout en considérant ce que d'autres personnes pourraient ressentir. Par exemple, « Comment ressens-tu le fait d'aller à l'école ? »

Il est opportun de commencer par la question factuelle, puis de passer à la question psychologique, et enfin à la question philosophique, et d'élever ainsi progressivement le niveau d'abstraction.

Par exemple, le sujet de conversation est la peur.

Questions factuelles : « Avez-vous rencontré une personne qui a peur ? », « Qui est cette personne ? ». *Questions psychologiques* : « Comment se sent une personne qui a peur ? », « Avez-vous déjà eu peur ? ».

Questions philosophiques : « Comment comprenez-vous qu'une personne a peur ? », « Pourquoi avons-nous peur ? », « Une personne n'aurait pas peur si... ».

P4C explore ces trois types de questions dans le but de couvrir autant d'aspects que possible, mais aussi pour apprendre aux enfants à chercher des réponses à tout type de question nécessitant un esprit critique.

Dans ces trois types de questions, les enfants sont invités à donner leur avis sur les questions qui leur sont présentées et à en discuter avec leurs pairs, dans un esprit de collaboration. Par conséquent, la combinaison de ces trois questions, pourrait nous montrer comment P4C profite aux enfants et a un impact positif sur les capacités cognitives des enfants, comme indiqué dans l'étude de Colom et al. (2014).

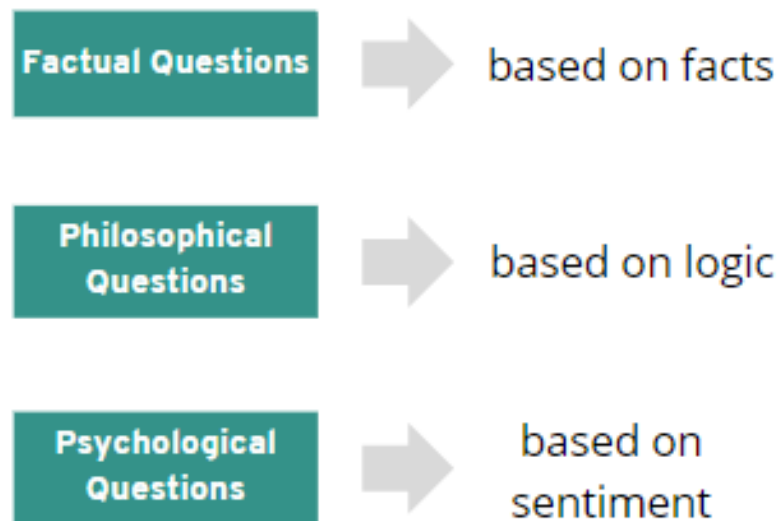


Image 9. Les trois types de questions dans P4C par l'Auteur via Canva

13. L'importance de P4C pour la construction de l'identité personnelle et du comportement des enfants

La P4C joue un rôle crucial dans le développement de l'identité de soi et du comportement des enfants, ainsi que des capacités cognitives, comme mentionné dans les sections précédentes. Il semble également avoir un impact positif sur les traits non cognitifs des enfants, mais les recherches sur ce sujet font encore défaut (Colom et al. 2014).

Le P4C, en particulier pour les enfants âgés de 10 à 14 ans, peut aider à modifier leur façon de voir les choses et à apprendre à voir le monde qui les entoure de différents points de vue. Ils apprendront également à se poser des questions philosophiques, telles que ce qui pourrait être considéré comme éthique ou non, ce qui pourrait avoir un impact positif sur leur comportement et leur développement global en tant qu'individus.



Image 10. Source: Canva.com

Jacques Lévine a contribué à ce sujet en soulignant combien il est important que l'enfant ait la possibilité d'exprimer ses propres idées et de les échanger avec ses pairs, en s'écoutant et en écoutant ses pairs en même temps. Ce type d'interaction avec les autres et avec soi-même est essentiel au développement personnel de l'être humain.



En ce qui concerne l'identité personnelle, les questions philosophiques telles que « Qu'est-ce qui fait que tu es toi ? » ou « Pourquoi est-ce que je me sens en colère ou j'ai peur ? » contribueront au développement de leur identité personnelle, car elles les amènent à essayer de trouver des réponses possibles, ce qui les amène à se découvrir eux-mêmes.

Les enfants apprennent à créer leurs propres questions philosophiques. Ils choisissent ensuite une question qui sera au centre d'une enquête ou d'un dialogue philosophique. Par exemple, la question pourrait être « Est-il jamais acceptable de voler ? ». L'enseignant, en tant qu'animateur, soutient les enfants dans leur réflexion, leur raisonnement et leur questionnement, ainsi que dans la manière dont les enfants parlent et s'écoutent les uns les autres dans le dialogue. Après l'enquête, les enfants et l'animateur réfléchissent à la qualité de la réflexion, du raisonnement et de la participation, et suggèrent comment ils pourraient s'améliorer, soit individuellement, soit en tant que groupe, c'est-à-dire en tant que communauté.

Recherche sur P4C¹³ a fourni des preuves que cette approche pédagogique augmente les capacités de réflexion et d'écoute, ainsi que les compétences de communication, l'estime de soi et la confiance, le comportement et l'engagement dans l'apprentissage dans diverses matières.

L'utilisation de P4C comme méthodologie éducative et la transformation des salles de classe traditionnelles en communautés de recherche philosophique peuvent contribuer à la croissance morale globale des enfants, leur permettant de s'épanouir pleinement, devenant ainsi de bonnes personnes (Moriyon et al. 2020).

Il est également important de noter que la formation et le développement de la perception personnelle des individus par rapport à leur propre moi est un processus complexe, qui provient de l'auto-observation, des désirs et des objectifs et de la façon dont les autres sont considérés. Les facteurs liés à la formation de l'identité

¹³ <https://www.janeyates.net/45254291>



peuvent être les caractéristiques de l'individu, et dépendent également de la communauté - société, des règles et de la communication de l'équipe à laquelle l'individu appartient. La perception de l'individu est basée dans ce cas sur les objectifs de base que l'équipe se fixe, les rôles et les responsabilités au sein de l'équipe.

Les moyens et la médiation pendant l'interaction de l'équipe, l'expérience de l'équipe pendant l'interaction jouent également un rôle crucial. Avec P4C, les enfants sont encouragés à cultiver l'effort de compréhension mutuelle et le contrôle logique du langage qu'ils utilisent. Ils apprennent à comprendre la valeur de la subjectivité, de l'argumentation et de la diversité, le respect de l'autre et de soi-même. La méthodologie de P4C peut offrir des avantages thérapeutiques pour le comportement des enfants, car elle les encourage à penser, ce qui, selon la pensée des stoïciens, est une thérapie. L'opportunité que les élèves ont de coexister au sein d'une équipe, de coopérer et de trouver leurs propres réponses, les conduira à la notion de réconciliation avec soi-même et avec la société, et leur permettra d'apprendre à réfléchir à ce qu'est l'être humain.

Comme nous pouvons le voir dans ce qui précède, P4C développe des compétences supérieures de réflexion, de questionnement, d'expression et d'écoute et soutient le développement des capacités de réflexion des enfants, en se concentrant sur la pensée philosophique - bienveillante, créative, critique et collaborative. P4C contribue à l'épanouissement social des enfants, à l'amélioration de leur apprentissage à travers le programme scolaire et à l'acquisition de la confiance nécessaire pour exprimer des opinions, tout en respectant les points de vue des autres.

14. Les 12 philosophes choisis et les quatre branches de la philosophie

Le chapitre suivant développe les quatre domaines thématiques de la philosophie qui ont été choisis pour ce projet en fournissant une brève biographie et une description des croyances et des travaux de chaque philosophe dans le domaine correspondant. La majorité des philosophes choisis ont travaillé dans plus d'une branche de la philosophie, mais le partenariat du projet a décidé, après des recherches approfondies, de choisir les plus appropriés pour ce groupe d'âge.



Image 11. « La mort de Socrate » (1787) peinture de Jacques Louis David. Image par Gordon Johnson de Pixabay

Les connaissances philosophiques se développent autour de 4 branches principales:

1. La *métaphysique* étudie la nature de la réalité autour de questions telles que « Qu'est-ce qui est réel ? », « Que sont les nombres ? », « Qu'est-ce que le monde ? ».

Le mot « métaphysique » dérive des mots grecs « meta » qui signifie après et « physique ». Le mot a été utilisé pour la première fois par un ancien éditeur des œuvres d'Aristote qui l'a utilisé pour les livres énumérés après ceux sur la physique (Williamson, 2020). Les livres de physique traitaient des choses qui changent, tandis que les livres de métaphysique traitaient des choses qui restent inchangées (Williamson, 2020).



Aujourd'hui, cependant, la métaphysique étudie, de manière générale, ce qui existe et comment cela existe (Williamson, 2020). Elle peut être brièvement décrite comme l'étude de la nature de la réalité. Les philosophes de la Métaphysique tentent d'expliquer tous les phénomènes qui constituent la réalité, notamment les objets, le temps, l'espace, la quantité, la qualité, la causalité, etc. (Hubbard, 2020). Sa préoccupation première est de répondre à la question « Qu'est-ce qui existe ? » et étudie les façons dont tout ce qui peut être dit ou pensé pour être (Inwagen et Sullivan, 2014). Nous pourrions dire que le principe le plus général de la Métaphysique est « être c'est être quelque chose, rien n'existe simplement ». Cela implique que chaque entité/objet/chose possède au moins une caractéristique, une qualité ou une propriété (Inwagen et Sullivan, 2014). La métaphysique, par conséquent, nous aide à connaître la nature de la réalité que nous habitons (Hubbard, 2020).

Cette branche est représentée par Platon, René Descartes et Baruch de Spinoza.

L'œuvre de **Platon** en Métaphysique pourrait facilement servir d'excellente introduction des enfants à la philosophie, car il a formulé un large éventail de questions métaphysiques qui pourraient être discutées et analysées au sein du groupe d'âge ciblé et leur permettre de s'interroger sur la nature de la réalité dans laquelle ils vivent, ainsi que sur ce qui peut exister au-delà de cette réalité.

René Descartes est une figure majeure de la métaphysique. Il ne serait pas possible de se plonger dans cette branche de la philosophie sans parler de René Descartes, dont les travaux dans ce domaine, et notamment à travers son dualisme corps-esprit, ont servi de référence à de nombreux philosophes modernes.

La métaphysique de **Baruch de Spinoza** a également beaucoup influencé de nombreux théoriciens contemporains de la métaphysique, en particulier ses vues sur la religion. Spinoza lui-même a été influencé par Descartes et leurs théories pourraient être présentées ensemble comme deux approches différentes d'un même problème, ce qui peut aider les enfants à voir les choses de différents points de vue.



2. L'*épistémologie* traite de la connaissance et des théories qui s'y rapportent. Des questions comme "Comment savons-nous les choses que nous savons ? Nos sentiments sont-ils fiables ?" relèvent de ce domaine de la recherche philosophique. Les auteurs qui entrent dans cette catégorie sont David Hume regroupé avec John Locke, Immanuel Kant et Edith Stein.

David Hume et **John Locke** ont été regroupés dans Epistémologie parce qu'ils représentent un dialogue, impliquant la pensée de la nature différente de la philosophie. Locke était un empiriste, c'est-à-dire qu'il croyait que tout est acquis par la réflexion et les expériences, et il était fortement opposé aux idées innées. Hume était également un empiriste, mais il croyait en des principes, tels que la causalité. Par conséquent, ils pourraient être analysés comme deux empiristes ayant une approche différente de l'épistémologie.

Hume et Locke ont une approche intéressante de nombreuses questions philosophiques et leurs biographies semblent présenter de nombreux aspects intéressants, par exemple, la vie de Locke a été marquée par des moments passionnants, tels que : la fuite aux Pays-Bas en raison de soupçons de trahison, le retour après la glorieuse révolution et la rencontre avec Newton. L'empirisme de Hume au cours de la période des Lumières et le travail de Locke sur les formes et les méthodes de la connaissance ont été extrêmement importants et les postface n'ont vraiment été retravaillées ou répondues que par des penseurs ultérieurs.

Immanuel Kant. Même si Kant peut être considéré comme trop complexe et difficile à interpréter pour la tranche d'âge 10-14 ans, il est indéniablement un philosophe remarquable, notamment en épistémologie. L'épistémologie kantienne est assez large et prend en considération la connaissance a priori. Néanmoins, récemment, les chercheurs accordent plus d'attention aux aspects de l'épistémologie de Kant qui reflètent le large éventail d'attitudes épistémiques : la croyance, l'assentiment,



l'opinion, la connaissance par témoignage, des sujets qui pourraient être utiles pour notre groupe d'âge cible.

Edith Stein est l'une des deux femmes philosophes sélectionnées, dont la biographie et l'histoire fascinante sont intéressantes et appropriées pour le groupe d'âge des 10-14 ans. Edith Stein est incluse dans l'épistémologie car ses œuvres représentent la phénoménologie de l'empathie - comment nous connaissons les autres. Les enfants auront l'occasion d'explorer le thème de l'empathie.

3. L'*éthique* discute des valeurs avec des questions telles que « Comment pouvons-nous trouver le bonheur ? » « Est-il normal d'être égoïste ? ». Cette branche est représentée par Jeremy Bentham regroupé avec John Stuart Mill, Immanuel Kant et Philippa Foot.

Jeremy Bentham est considéré comme le fondateur de l'utilitarisme et le philosophe qui a défini le bonheur comme l'obtention du plaisir et l'absence de douleur. **John Stuart Mill** a été le continuateur de l'utilitarisme et a étendu le principe du plus grand bonheur en catégorisant également les niveaux de plaisir.

Immanuel Kant a été choisi pour représenter l'éthique et l'épistémologie. Même s'il peut être difficile d'aborder les deux branches avec le même philosophe, l'éthique kantienne, qui tourne autour de la notion d'« impératif catégorique », a joué un rôle essentiel dans notre perception de la moralité.

Philippa Foot a été une pionnière dans l'écriture des défis de l'éthique pratique, notamment l'euthanasie et l'avortement. Elle est considérée comme l'un des fondateurs de l'éthique de la vertu contemporaine. Elle rejette les théories conséquentialistes de la valeur, telles que l'utilitarisme, pour des raisons qui n'apparaissent clairement que dans des publications plus tardives. Sa philosophie pourrait contribuer à susciter des questions et à tenter de trouver des réponses aux problèmes éthiques actuels.



4. L'*esthétique* est l'étude philosophique de la beauté et du goût, souvent associée à la philosophie de l'art (Scuton & Munro, 2020). L'esthétique "ne traite pas seulement de la nature et de la valeur des arts, mais aussi de ces réponses aux objets naturels qui trouvent leur expression dans le langage du beau et du laid" (Scuton & Munro, 2020). Elle soulève des questions telles que : « Qu'est-ce que la beauté ? » « Qu'est-ce que la nature et la fonction de l'art ? » « Qu'est-ce que l'appréciation et le jugement esthétiques ? » « Qu'est-ce que la subjectivité ? » Les œuvres les plus significatives de Friedrich Nietzsche, Arthur Danto et Theodor Adorno seront présentées, ainsi que quelques faits intéressants tirés de leurs biographies.

Friedrich Nietzsche est l'une des figures les plus marquantes de la philosophie esthétique, étant donné que l'art avait une grande valeur dans ses œuvres. Même si ses opinions peuvent être considérées comme philosophiquement pessimistes, ses idées sur la façon d'échapper à cette réalité du pessimisme par l'art peuvent servir d'inspiration. En présentant la philosophie de Nietzsche sur l'esthétique aux jeunes de 10 à 14 ans, on pourrait susciter leur intérêt pour les questions philosophiques, en essayant de trouver des réponses à travers l'art et en les rendant capables de voir la beauté cachée, même dans les petites choses du quotidien.

Theodor Adorno est un philosophe contemporain représentant l'école de Francfort, proche de la « philosophie sociale », qui aborde les questions d'économie, de sociologie et de politique. Bien que l'école de Francfort soit un sujet difficile à aborder, surtout pour les jeunes, la philosophie d'Adorno est un bon moyen de montrer les différentes approches qui existent dans la philosophie plus contemporaine.

Arthur Danto a fixé la limite de ce que la philosophie de l'histoire peut accomplir. Dans son œuvre, il réussit à faire ressortir la caractéristique marginale de l'action humaine. Danto a cherché à aborder la philosophie de l'histoire d'une manière



significative, en opérant en opposition aux prétentions dominantes de l'époque en matière de prédiction historique.

Les philosophes inclus sont des options standard que le consortium a jugé extrêmement appropriées pour l'introduction des jeunes à la philosophie. Il est important de mentionner à ce stade la grande majorité de philosophes masculins dans cette liste. Lors des recherches effectuées pour trouver les philosophes les plus appropriés pour les branches correspondantes, les options disponibles pour les femmes philosophes étaient très limitées. Cet énorme déséquilibre entre les sexes dans la philosophie académique est probablement dû au fait que les femmes n'avaient généralement pas la possibilité de publier leurs œuvres, en particulier au cours des 17e - 19e siècles, et même si elles avaient la possibilité d'écrire des œuvres philosophiques, elles rencontraient de nombreuses difficultés pour être publiées ou prises au sérieux comme un philosophe masculin. Le nombre de femmes philosophes a commencé à augmenter au cours du 20e siècle, mais la plupart de leurs travaux concernaient la philosophie politique, qui peut être un sujet très délicat et difficile pour les enfants âgés de 10 à 14 ans. Néanmoins, le consortium a finalement choisi deux femmes philosophes dont les théories en épistémologie et en éthique semblent être un excellent moyen d'initier les enfants à ces branches philosophiques. Un problème très similaire a été identifié pour les philosophes issus de minorités raciales et ethniques qui sont également sous-représentés et malheureusement toujours absents des enseignements philosophiques.



14.1 Philosophes représentant la métaphysique

14.1.1 Platon (428/427 - 348/347 av. J.-C.)

i. Biographie

Platon est l'un des philosophes de la Grèce antique les plus connus, les plus lus et les plus étudiés au monde (Brickhouse et Smith, s.d.). Il est né à Athènes en 428 ou 427 avant J.-C. (Brickhouse et Smith, n.d.).

Platon a été l'élève de Socrate et le professeur d'Aristote. Bien qu'il ait été principalement influencé par Socrate et qu'il ait transmis et développé ses idées et ses techniques, Platon a également été influencé par Héraclite, Parménide et les pythagoriciens (HISTOIRE, 2009 ; Brickhouse et Smith, s.d.). Néanmoins, l'activité philosophique de Socrate a servi de point de départ à la philosophie de Platon (Meinwald, 2018).

En 387 avant J.-C., Platon a fondé l'*Académie* d'Athènes, souvent décrite comme la première université du monde, où il a formé d'autres grands philosophes tout aussi influents, comme Aristote, qui y a étudié pendant 20 ans (HISTOIRE, 2009 ; Brickhouse et Smith, s.d.). Tout au long de sa vie, Platon a voyagé et vécu à Cyrène, en Italie, en Sicile et en Égypte, avant de revenir à Athènes et de fonder l'Académie.

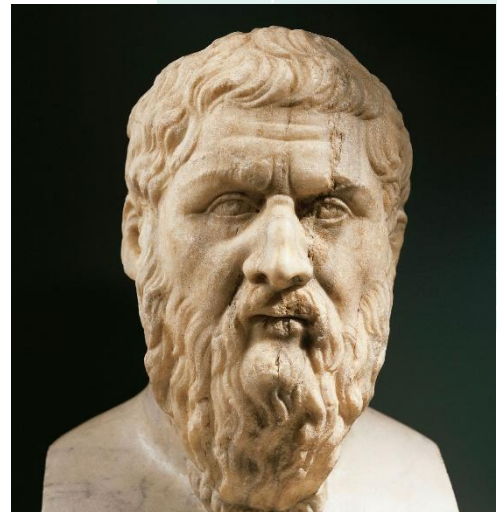


Image 12. Platon, Portrait en marbre, Artiste inconnu, Source: Britannica.com

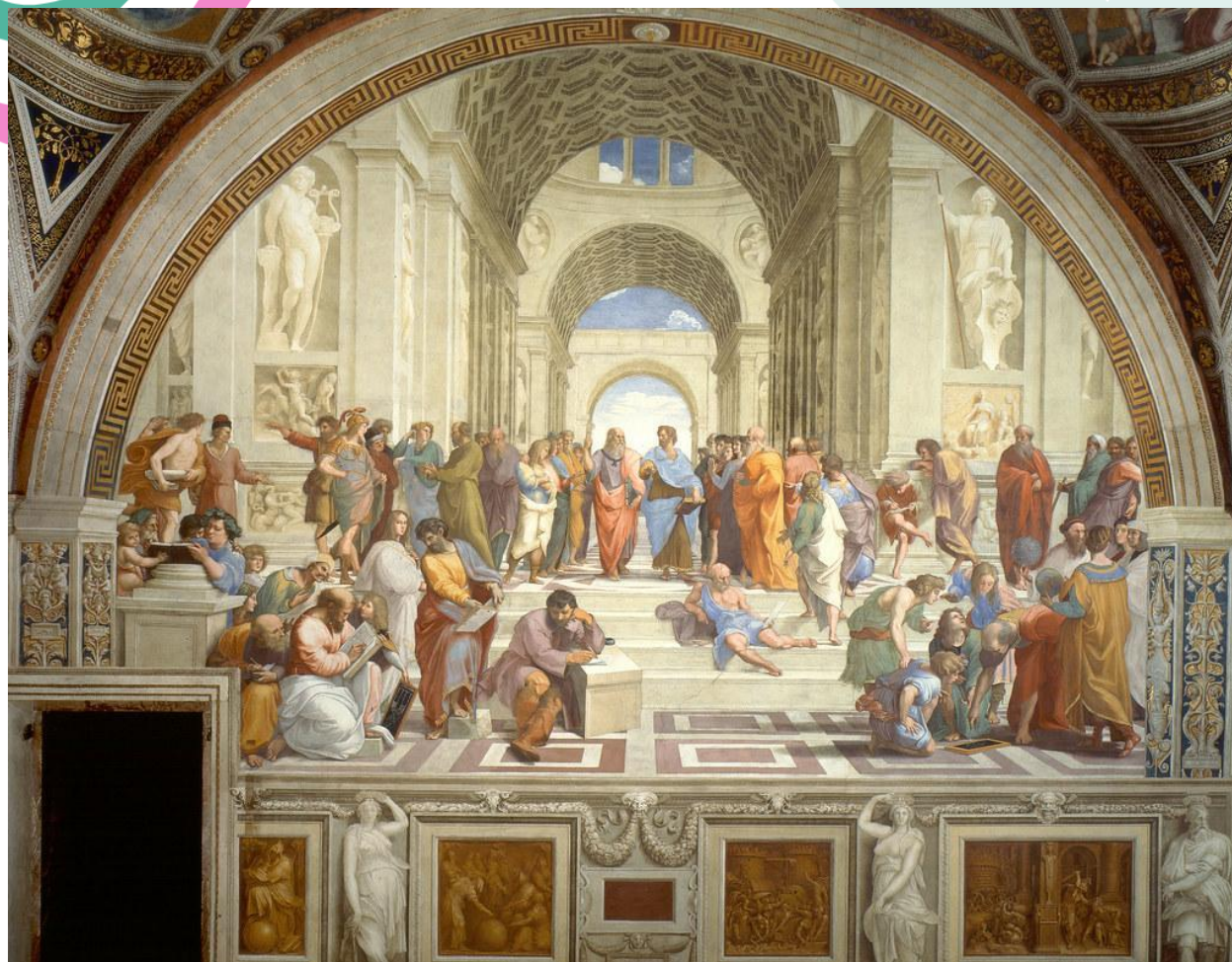


Image 13. « École d'Athènes » de Raphaël 1509-1511, source: Raymond Yee, Wordpress.org

Platon est mort en 348 ou 347 avant J.-C. à l'âge d'environ 80 ans. Selon les écrits de Diogène, Platon a été enterré à l'Académie, mais sa tombe n'a pas encore été découverte par des recherches archéologiques (Brickhouse et Smith, s.d.).

Un petit fait amusant à mentionner au sujet de Platon est que son nom de naissance était en fait « Aristocle », d'après son grand-père (Brickhouse et Smith, s.d.). Le nom « Platon » a apparemment commencé comme un surnom (du mot grec *platos*, *platys*, signifiant « large ») qui lui a été donné par son professeur de lutte, soit en raison de son physique, de la largeur de son style ou même de la largeur de son front (ibid).

ii. Platon et la métaphysique

La philosophie de Platon a influencé une grande majorité d'autres philosophes, dans une variété de branches, dont la métaphysique. Le cœur de la métaphysique de Platon se trouve dans sa célèbre « Théorie des formes » (Devereux, 2003, p.75). Selon



cette théorie, il existe une réalité supérieure qui va au-delà du monde du changement que nous apprenons à connaître par le sens de l'expérience (Devereux, 2003, p.75). Cette réalité supérieure est constituée de Formes, qui sont des entités éternelles et immuables pouvant être saisies par l'intellect plutôt que par les sens. Ainsi, toute réalité que possède notre monde d'expérience dérive de ces formes (ibid). Les choses que Platon considère comme « réelles » ne sont pas les choses qui sont permanentes et immuables, mais les choses qui peuvent être connues et comprises (ibid).

En outre, la philosophie de Platon en matière de métaphysique est aussi largement décrite dans son œuvre la plus célèbre, la « *République* », qui combine l'éthique, la philosophie politique, la psychologie morale, l'épistémologie et la métaphysique en une philosophie interconnectée et systématique (Brickhouse et Smith, s.d.). La « *République* » est un long dialogue sur la nature de la justice. La plupart des écrits de Platon se présentent sous la forme de dialogues, dont Socrate est le principal orateur. Dans la *République*, Platon défend la vie juste et son lien crucial avec la vie heureuse (Brickhouse et Smith, s.d.). L'un des dialogues décrits dans la *République* est la célèbre « Allégorie de la caverne ».

L'« Allégorie de la caverne » se situe dans le contexte de l'éducation et, en fin de compte, de l'éducation philosophique (Lodhi, 2017). Elle représente deux choses. Elle représente, premièrement, le récit de Platon sur la nature de la réalité et sa compréhension de l'essence. Il s'agit, en second lieu, d'une leçon sur ce que fait la philosophie, à savoir révéler la véritable nature des choses (Hubbard, 2020).



Image 14. L'Allégorie de la caverne de Platon, par 4edges, Source: Wikipedia.Org

Pour l'expliquer brièvement ¹⁴, l'allégorie commence par des prisonniers attachés dans une grotte, face à un mur. Leur cou est également attaché, ce qui les empêche de tourner la tête. Tout ce qu'ils peuvent voir est un mur où des objets projettent des ombres. Ces objets sont transportés par d'autres personnes devant un feu, mais les prisonniers n'en sont pas conscients. Ils ont vécu toute leur vie dans cette grotte, face au mur ; c'est donc leur monde et tout ce qu'ils connaissent. Les ombres sont leur réalité parce que c'est tout ce qu'ils ont vécu. Cela leur fait croire qu'ils comprennent la vérité qui les entoure, qu'ils apprennent à prédire ce que les ombres vont faire. Et puis, l'un des prisonniers est libéré et réalise immédiatement que ce qu'il a vu toute sa vie n'était que l'ombre d'objets réels. Le prisonnier se rend compte que toute sa réalité n'était qu'une ombre de la vraie réalité (Lodhi, 2017 ; Hubbard, 2020).

Il quitte alors la grotte pour explorer le monde réel. Il est d'abord aveuglé par le soleil puisqu'il a vécu dans l'obscurité toute sa vie, mais il voit ensuite que le soleil éclaire tout, comme la raison éclaire la vraie nature des choses. Après avoir découvert le monde réel, il retourne à la grotte pour le dire aux autres prisonniers. Mais après avoir vu le monde réel, il a du mal à voir le monde des ombres. Cela provoque les

¹⁴ A video that perfectly illustrates the allegory of the cave is available at:
<https://www.youtube.com/watch?v=UQfRdl3GTw4>



moqueries des autres prisonniers qui prennent le prisonnier libéré pour un fou. Le prisonnier libéré remet en question leur monde, le monde de l'ombre, et cela les fait se sentir menacés par lui, mais en même temps, ils sont à l'aise dans leur ignorance, ne souhaitant pas être libérés (Lodhi, 2017 ; Hubbard, 2020).

Cette allégorie est remplie de symbolisme et de métaphores, qui décrivent la façon dont Platon voit la réalité. La libération du prisonnier représente le travail que font la philosophie et la raison. L'allégorie de la caverne montre donc que sans la pratique de la philosophie, nous restons dans l'obscurité. Les moqueries des autres prisonniers à l'égard des prisonniers libérés suggèrent que notre voyage philosophique peut parfois conduire notre pensée dans une direction qui n'est pas approuvée par la société (Velasquez, s.d. ; Lodhi, 2017).

Dans l'ensemble, l'Allégorie de la caverne de Platon englobe sa théorie des formes et pourrait être une excellente introduction à la métaphysique pour les jeunes, car grâce à la théorie des formes, ils pourront remettre en question le monde physique que nous connaissons et le voir d'un point de vue différent. Ils auront l'occasion de discuter du sujet de l' « Être » et de l'existence, car selon la théorie, rien n'existe simplement, « être, c'est être quelque chose » (Devereux, 2003, p.75). Cela les aidera à développer leurs capacités de raisonnement, à apprendre à voir les choses différemment et à accepter qu'il existe d'autres façons de voir les choses que celles auxquelles ils sont habitués. La nature illustrative de l'allégorie de la caverne mettra les enfants dans la position du « prisonnier libéré » qui quitte la caverne obscure et part à la découverte du monde réel.



14.1.2 René Descartes (1596 – 1650)

i. Biographie



Image 15. Portrait de René Descartes par Frans Hals, 1648, Source: Wikimedia Commons

René Descartes, né le 31 mars 1596 à La Haye, en Touraine (France), est un mathématicien, un scientifique et un philosophe. Il est souvent considéré comme le « père de la philosophie moderne », car il a été le premier à abandonner l'aristotélisme scolastique en créant la première version moderne du dualisme corps-esprit et à promouvoir le développement d'une nouvelle science fondée sur l'observation et l'expérimentation (Watson, 2022 ; IEP, s.d.).

Descartes est élevé par sa grand-mère maternelle à La Haye, puis par son grand-oncle à Châtellerault. En 1606, il est envoyé au collège jésuite de La Flèche, une école où les jeunes hommes sont formés pour des carrières dans le génie militaire, la justice et l'administration gouvernementale (Watson, 2022). En 1616, il passe une licence en droit à Poitiers. Après ses études, Descartes a voyagé à travers l'Europe du Nord et du Sud pendant la période 1619-1628.

Descartes meurt le 11 février 1650 à Stockholm, en Suède, des suites d'une pneumonie. En 1667, l'Église catholique romaine a inscrit les œuvres de Descartes à l'*Index Librorum Prohibitorum*, qui signifie en latin « Index des livres interdits », car elle le considérait comme un jésuite et un papiste, ce qui est une autre façon de dire athée (Watson, 2022).



ii. Descartes et la Métaphysique

Selon Descartes, la connaissance doit être fondée sur la raison (Tim, 2012). Cela peut être interprété comme si la connaissance ne peut être atteinte que si l'on est raisonnable, ce qui, comme nous l'avons vu précédemment, est l'une des principales priorités de P4C, à savoir apprendre aux enfants à être raisonnables.

Dans son ouvrage intitulé « Méditations sur la première philosophie » (ou « Méditations Métaphysiques »), Descartes établit ses racines

métaphysiques et tente de prouver l'existence de Dieu et l'immortalité de l'âme (Watson, 2022).

Il a établi de nouveaux fondements épistémiques sur la base de l'intuition en exprimant la célèbre phrase « *Cogito, ergo sum* » (je pense, donc je suis). Ce célèbre raisonnement a été exprimé pour la première fois dans sa Deuxième Méditation (IEP, s.d.). Sur la base de ce raisonnement, Descartes a élaboré une théorie selon laquelle l'esprit et le corps sont distincts et a encouragé le développement d'une nouvelle science fondée sur l'observation et l'expérimentation (Watson, 2022 ; IEP, s.d.). Cette théorie, connue sous le nom de « dualisme corps-esprit », a été formulée pour la première fois dans son ouvrage « Principes de la philosophie », dans lequel il compile sa physique avec sa métaphysique (Watson, 2022).

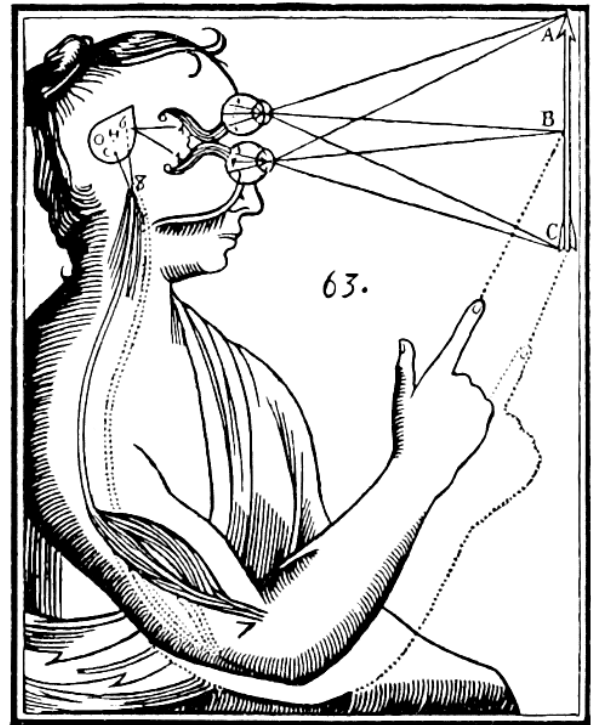


Image 16. Dessin de René Descartes représentant la fonction de la glande pinéale. Source: Wikimedia Commons

Selon sa théorie, l'esprit est une substance mentale et immatérielle, tandis que le corps est une substance matérielle et physique qui est affectée de manière causale par l'esprit humain (Watson, 2022). Il pense donc que l'être humain est une union de



Image 17. « Illustration de la voie de la douleur chez René Descartes Traite de l'homme 1664. »
Source: Wikimedia Commons

l'esprit et du corps, qui sont deux substances dissemblables qui interagissent dans la glande pinéale, et croit donc que les actions corporelles « sont le résultat d'un arc réflexe qui est initié par des stimuli externes » (Watson, 2022). Par exemple, l'esprit veut que le bras soit levé, ce qui provoque son élévation, mais être frappé sur le bras par un marteau ou toucher le feu, fait que l'esprit ressent de la douleur (Britannica, 2018).¹⁵

En conclusion, le problème corps-esprit conduit à une série de questions qui peuvent déclencher l'esprit critique des enfants dans une tentative de trouver des réponses à ces questions et même de développer des théories par eux-mêmes. Par exemple, le problème corps-esprit soulève la question de la conscience : « Qu'est-ce que la conscience et comment est-elle liée à l'esprit et au corps ? » « Qu'est-ce que le soi ? » « Comment est-il relié à l'esprit et au corps ? » (Robinson, 2020).

Enfin, initier les enfants à cette théorie leur permettra de mieux comprendre les théories des autres philosophes qui sont venus après Descartes, ainsi que de les aider à voir tout ce qui les entoure différemment, ainsi que d'essayer de donner des réponses aux questions existentielles.

¹⁵ Description of Image 6: "The long fiber running from the foot to the cavity in the head is pulled by the heat and releases a fluid that makes the muscles contract".



14.1.3 Baruch Spinoza (1632 – 1677)

i. Biographie

Baruch Spinoza (également connu sous le nom de Bento ou Benedictus de Spinoza) était un philosophe juif hollandais né à Amsterdam le 24 novembre 1632 dans une famille de riches marchands juifs portugais (Deleuze 1988). À la mort de son père en 1654, Spinoza et son frère ont assumé les responsabilités de l'entreprise familiale (Deleuze 1988). Il abandonne ensuite l'entreprise familiale pour apprendre la fabrication de lentilles puis pour devenir un artisan spécialisé dans l'optique tout en se plongeant dans des études philosophiques (Deleuze 1988). En 1656, il fut excommunié de sa communauté juive portugaise d'Amsterdam après avoir reçu un herem (la plus haute forme de censure dans la communauté juive qui entraîne l'exclusion totale d'une personne de la communauté juive), après avoir été accusé d' « actes monstrueux » et d' « hérésies abominables » (Nadler 2020). Cependant, il n'existe aucune preuve indiquant que Spinoza a effectivement commis l'un des actes dont il était accusé, ni ce que constituaient exactement ces allégations, mais les lecteurs de Spinoza peuvent deviner que la source de ces accusations provient de ses vues philosophiques sur Dieu, la religion, les valeurs judéo-chrétiennes, l'âme, etc. qui divergeaient des vues acceptées par la congrégation du Talmud Torah à l'époque.



Image 18. Portrait de Benedictus de (Baruch) Spinoza, vers 1665, Source: Wikimedia Commons



Image 19. Spinoza excommunié, peinture de Samuel Hirszenberg, 1907, Source: Wikimedia Commons

Après avoir été excommunié, Spinoza changea son prénom « de l'hébreu Baruch au latin Benedictus, qui signifient tous deux « béni » » (Popkin 2022). En 1661, Spinoza quitte Amsterdam pour s'installer dans la banlieue de Rijnsburg, aux Pays-Bas, à la suite de sa tentative d'assassinat au couteau à la sortie d'un théâtre (Deleuze 1988 ; Popkin 2022). Spinoza meurt le 21 février 1677, à l'âge de 44 ans, des suites d'une maladie pulmonaire probablement causée par l'inhalation de poussière de verre provenant de lentilles de meulage (Popkin, 2022).

ii. Spinoza et la Métaphysique

Qualifié d'« athée » par certains auteurs, Spinoza a cherché à substituer Dieu ou la Nature - qui sont tous deux identiques pour Spinoza - à une divinité personnelle (Garrett 1995). En tant que critique féroce de la religion populaire, il a cherché à détacher Dieu de la superstition et l'interprétation des écritures de la révélation surnaturelle. Il « critiquait la religion populaire comme un grave danger pour la paix



et la stabilité de l'État », tout en consacrant une grande partie de son travail à l'interprétation des écritures et en prônant la liberté totale de religion (Garrett 1995). En tant qu'égoïste psychologique, il soutenait que les individus sont uniquement mus par leur propre intérêt, ce dont on peut déduire que, pour Spinoza, les êtres humains ont de la valeur dans la mesure où ils ont une utilité pour les autres (ibid). En même temps, cependant, il était partisan d'une « communauté humaine fondée sur l'amour et l'amitié » (ibid).

À l'instar de nombreux autres philosophes du XVII^e siècle, le style d'écriture et la méthodologie de Spinoza peuvent être qualifiés d'analytiques. La qualification « analytique » fait référence au style et à la méthodologie argumentatifs de Spinoza, où les propositions sont présentées sous forme d'arguments, décomposés en prémisses et conclusions ; ses arguments sont généralement présentés sous forme de « preuves » sous chaque proposition (voir de Spinoza, 2018). Ce style d'écriture de Spinoza permet d'enseigner aux jeunes apprenants novices en philosophie quelques concepts de base en logique, puis d'employer ces concepts pour examiner logiquement les propositions présentées et les évaluer en fonction de leur validité, de leur solidité, de leur force et de leur cohérence. De cette manière, les jeunes élèves seront exposés à l'un des fondements de la philosophie, à savoir la pensée logique et argumentative. Une grande partie du développement historique de la philosophie peut être considérée comme la réception, l'interprétation et le développement critiques des idées, concepts, systèmes et méthodes philosophiques des philosophes par d'autres philosophes, ainsi que leur (mauvaise) compréhension des autres philosophes et la correspondance critique entre eux. Par conséquent, la pensée critique et le raisonnement sont un outil important pour les philosophes, les chercheurs en philosophie ainsi que les étudiants en philosophie qui veulent ruminer et comprendre la pensée de philosophes influents dans leur contexte historique, social et politique. En tant que tel, la pensée logique et argumentative est un point de départ important pour les débutants en philosophie qui leur fournira



des outils leur permettant d'évaluer de manière critique les idées et arguments influents présentés par des penseurs importants.

Comme c'est le cas pour beaucoup, sinon la plupart des philosophes, il est difficile de placer Spinoza dans un ou deux domaines de la philosophie. Par exemple, bien que l'Éthique de Spinoza, démontrée dans l'ordre géométrique, soit centrée sur l'éthique, l'ouvrage commence par la métaphysique de Spinoza et se dirige vers la théorie de la connaissance (épistémologie) de Spinoza - qui est liée à sa métaphysique, car tant sa métaphysique que son épistémologie sont liées à son éthique. Dans cet ouvrage, le projet de Spinoza était de démontrer ses doctrines éthiques telles qu'elles procèdent des principes métaphysiques (Garrett 1995). De même, son « Tractatus Theologico-Politicus » est un traité sur la relation entre la religion et l'État, et couvre les deux domaines de la philosophie de la religion et de la philosophie politique, ainsi que l'éthique et la métaphysique.

Un thème apparaissant dans la métaphysique de Spinoza est le « rationalisme explicatif » (Bennett 1995). Par ce terme, Spinoza veut identifier la nécessité logique ou absolue à la nécessité causale (Bennett 1995). Selon ce raisonnement, ce qui relie les prémisses à leurs conclusions dans des arguments valides relève du nécessaire, tout comme le lien entre un effet et sa cause relève du nécessaire.

Un autre thème de la métaphysique de Spinoza, pour lequel Spinoza est célèbre, est le « dualisme des concepts » (Bennett 1995), un thème hérité du dualisme corps-esprit de Descartes. Partageant avec Descartes l'hypothèse selon laquelle la matière et l'esprit sont deux entités qualitativement distinctes, Spinoza affirme également qu'il n'y a aucun chevauchement entre les aspects matériels des choses physiques et les aspects relatifs à l'esprit humain ou à la pensée (Bennett 1995). Par conséquent, Spinoza était un « moniste de la substance », affirmant qu'il n'existe qu'un seul type de substance dont dérivent toutes les autres choses vivantes et inanimées. Il attribuait ce type de substance à Dieu ou à la Nature (Bennett 1995). Le « monisme de la substance » spinozien se prête à la « théorie de l'identité de l'esprit



et du corps » de Spinoza. Selon cette théorie, telle qu'elle a été avancée par des théoriciens de l'identité plus récents, « les phénomènes mentaux, tels que la douleur, sont identiques aux états neuronaux - disons, à l'allumage des fibres C » (Schmidt 2009). Un défi évident à cette théorie est que la douleur et le déclenchement des fibres C semblent être deux phénomènes qualitativement différents (Schmidt 2009). Les théoriciens de l'identité expliquent cette différenciation par les différents types d'accès que nous avons à ces phénomènes (Schmidt 2009). D'une part, nous avons un accès « intérieur » à la douleur en ce sens que nous la ressentons directement ; d'autre part, nous avons un accès « extérieur » à la décharge des fibres C en utilisant des instruments scientifiques et notre perception sensorielle (Schmidt 2009). De cette manière, Spinoza n'est pas confronté au même problème que Descartes, à savoir celui d'expliquer l'interaction entre l'esprit et le corps. Ce problème ne se pose pas chez Spinoza car le « monisme de substance », contrairement au « dualisme de substance » de Descartes, traite les états mentaux et corporels comme étant une seule et même substance (Schmidt 2009).



14.2 Philosophes représentant l'épistémologie

14.2.1 David Hume et John Locke

i. Biographies



Image 20. David Hume, huile sur
toile par Allan Ramsay, 1766, Source:

[Britannica.com](https://www.britannica.com)

David Hume (1711-1776), philosophe, historien et économiste écossais, est considéré comme l'un des grands philosophes de l'empirisme. Bien qu'il ait été l'une des figures les plus influentes de la philosophie ancienne et moderne, de son vivant, il était plus populaire en tant qu'historien et essayiste. Des scientifiques et des écrivains ont rédigé de nombreuses études sur sa biographie et ses œuvres, notamment « The Life of David Hume » d'Ernest C. Mossner, « Studies in the Philosophy of David Hume » de Charles W. Hendel et « Hume, Precursor of Modern Empiricism » de Farhang Zabeeh (Cranston & Jessop, 2019).

Hume a été admis à l'université d'Édimbourg à l'âge de 10 ans (alors que l'âge minimum d'admission était généralement de 14 ans) et, malgré les exigences de sa famille, il a étudié la philosophie. Alors qu'il est étudiant, il ne respecte pas ses professeurs d'université car il pense que tout peut être trouvé dans les livres. Par conséquent, il a abandonné l'université et n'a jamais obtenu de diplôme. Néanmoins, on sait qu'il a passé près de 10 ans à étudier - lire et écrire. Ce travail intensif a provoqué chez lui une dépression nerveuse, appelée « maladie des études ». Pour se rétablir, Hume s'efforçait de bien manger et, parmi ses amis, il était connu pour être un amateur de nourriture et appréciait particulièrement le fromage...¹⁶. Il a écrit son œuvre philosophique mondialement connue, « Traité de la nature humaine », à l'âge de 26 ans. Hume est mort d'un cancer de l'abdomen en 1776.

¹⁶ <https://factsking.com/historical-people/david-hume-facts/>



John Locke (1632–1704) était un philosophe et théoricien politique anglais. Issu d'une famille libérale, John Locke a grandi dans un environnement d'idées novatrices. Il est attiré par la science descriptive et la médecine et reçoit une formation de médecin professionnel. Le destin le rapproche des classes dirigeantes en Angleterre et lui trace la voie d'un fonctionnaire et d'un homme politique. Ami de l'éminent homme d'État Lord Shaftesbury depuis 1667, il partagea le destin instable de sa vie : tant qu'il était au pouvoir, il occupait de hautes fonctions, et après son effondrement politique en 1675, il abandonna le pays pour y revenir après la révolution de 1688. La politique de l'époque a mis en œuvre ses idées et Kant a qualifié Locke de « physiologiste intellectuel ». Sa pensée philosophique était proche de celle des fondateurs de la science moderne, notamment Robert Boyle, Sir Isaac Newton et d'autres membres de la Royal Society (Rogers, 2018).

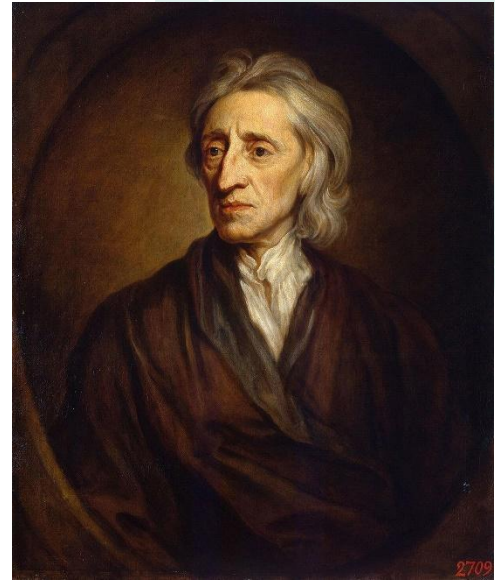


Image 21. John Locke, huile sur toile de Sir Godfrey Kneller, 1697 ; à l'Ermitage, Saint-Pétersbourg. Album/Alamy.

Source: Britannica.com

Locke a remplacé l'ancien programme métaphysique par un programme épistémologique, selon lequel la tâche de la philosophie n'est pas de connaître notre être, mais nos notions d'être. Elle doit expliquer la cognition, sa nature, sa fiabilité et ses limites : en principe, cette tâche est accessible à la science, mais étant universelle, elle est aussi philosophique. Ainsi, la philosophie ne signifie plus une attitude envers le monde, mais plutôt une attitude envers soi-même.

Le raisonnement de Locke était très simple et compréhensible par tous, mais il a eu un impact énorme. Il a été un inspirateur à la fois des Lumières européennes et de la Constitution des États-Unis. Il a formulé les principes d'un État constitutionnel : la division du pouvoir et le droit de la majorité au pouvoir (Tuckness, 2020).



Sa pensée politique était fondée sur la notion de contrat social entre les citoyens et sur l'importance de la tolérance, notamment en matière de religion. Ce type de vues et d'idées philosophiques provenait de ses expériences de vie plutôt que de livres. Locke a posé trois exigences à la philosophie pratique : premièrement, la recherche doit se rapporter à la vie ; deuxièmement, elle doit avoir un fondement psychologique ; troisièmement, chacun a le droit à la liberté d'expression et de décision. En pédagogie, il exigeait que l'on tienne compte de l'individualité des enfants.

Un fait intéressant à mentionner à propos de John Locke est qu'après avoir été scolarisé à domicile par son père, Locke a étudié l'arabe, l'hébreu, le grec et le latin à la Westminster School. Il a obtenu sa licence et sa maîtrise à l'université d'Oxford, où il a étudié la philosophie, la logique et d'autres cours connexes. Il s'est ensuite intéressé à la médecine, domaine dans lequel il a obtenu un autre baccalauréat en 1675. John Locke était le médecin personnel de Lord Anthony Ashley Cooper, comte de Shaftesbury, car Lord Cooper était impressionné par ses travaux¹⁷.

Il a écrit ses œuvres monumentales « Essai sur l'entendement humain », « Traité du gouvernement civil » et « Lettre sur la tolérance », qui traitent respectivement de philosophie, de politique et de religion. Parmi les autres œuvres, citons « Le Christianisme raisonnable », « Pensées sur l'éducation », etc. Le « Traité du gouvernement civil » sont considérés comme l'une de ses meilleures œuvres. John Locke a écrit ces œuvres majeures après l'âge de 60 ans.

ii. Hume et Locke en épistémologie

Hume et Locke sont tous deux considérés comme des empiristes, mais ils suivent des approches différentes.

David Hume considérait la philosophie comme la science expérimentale de la nature humaine. Dans son premier ouvrage, *Traité de la nature humaine* (1739-

¹⁷ <https://factsking.com/historical-people/john-locke-facts/>



1740), Hume explique l'origine des idées sur l'espace, le temps et la causalité, dans l'expérience des sens. Il analyse les aspects affectifs ou émotionnels de l'esprit et met l'accent sur le rôle de la raison et « décrit la bonté morale en termes de « sentiments » d'approbation ou de désapprobation qu'une personne éprouve lorsqu'elle considère le comportement humain à la lumière des conséquences agréables ou désagréables, soit pour elle-même, soit pour les autres » (Cranston & Jessop, 2019).

Malgré le rejet de la publication de ses *Dialogues sur la religion naturelle* (1779), Hume a conclu que « nous n'avons aucune connaissance d'un « soi » en tant que sujet durable de l'expérience ; nous n'avons pas non plus connaissance d'une quelconque « connexion nécessaire » entre des événements liés à la causalité » (Cranston & Jessop, 2019). La philosophie de Hume a influencé Emmanuel Kant, Jeremy Bentham et de nombreux autres penseurs.

Parmi les autres œuvres célèbres de Hume, citons *Enquête sur les principes de la morale* (1751), *Enquête sur l'entendement humain* (1758) et *Dialogues sur la religion naturelle* (publié à titre posthume en 1779). Il a également développé des travaux sur l'économie politique (les *Discours politiques*, 1752) et l'histoire (l'*Histoire de l'Angleterre* en plusieurs volumes, 1754-62) (Cranston & Jessop, 2019).

David Hume est célèbre pour l'élégance de sa prose, son empirisme radical, son scepticisme à l'égard de la religion, son compte rendu critique de la causalité, sa théorie naturaliste de l'esprit, sa thèse selon laquelle « la raison est... l'esclave des passions », ainsi que pour avoir réveillé Emmanuel Kant de son « sommeil dogmatique », de l'aveu même de Kant. Hume était contre les idées innées (les idées qui sont prétendument innées dans l'esprit humain¹⁸) en soutenant que nos expériences répétitives donnent naissance à notre croyance que les choses se passent comme nos habitudes nous le disent (Morris & Brown, 2019)..

John Locke a également argumenté contre l'existence d'idées innées mais, contrairement à Hume, en montrant comment toutes les idées humaines, à

¹⁸ <https://www.britannica.com/topic/innate-idea>



l'exception des « bagatelles », peuvent être dérivées de la sensation ou de la réflexion (observation des opérations de l'esprit) et a analysé comment la connaissance peut être définie en termes de perception de l'accord ou des connexions entre les idées (Rogers, 2018).

L'une des œuvres les plus célèbres et les plus importantes de John Locke est *Essai sur l'entendement humain* (1689), dans laquelle il a développé sa théorie des idées et son compte rendu des origines de la connaissance humaine dans l'expérience (Rogers, 2018). Dans cet ouvrage, il a également analysé la cognition, notamment ses sources et ses limites, l'activité de la conscience, et formulé les principes de l'empirisme (Rogers, 2018). En utilisant une méthode de génétique psychologique, il a étudié les formes des concepts dans l'intellect et leur origine et a soutenu que les images et les solutions découlent des expériences externes et internes. L'expérience externe précède l'interne, que l'intellect acquiert en contemplant ses actions. Il ne reconnaissait pas les éléments innés de la cognition - l'esprit est un tableau vide (lat. *Tabula rasa*) dans lequel l'expérience est enregistrée. Les sources de la cognition sont les sens, la réflexion (l'expérience de faits intérieurs spécifiques) et l'introspection qui fournit l'expérience intérieure¹⁹.

Son ouvrage *Traité du gouvernement civil* est l'œuvre la plus importante de Locke en matière de philosophie politique. Dans cet ouvrage, il défendait une théorie de l'autorité politique fondée sur les droits et libertés individuels naturels et le consentement des gouvernés. Les théories politiques de Locke étaient principalement motivées par ses profonds engagements religieux (Rogers, 2018).

¹⁹ www.vle.lt



14.2.2 Edith Stein

i. Biographie

Edith Stein, canonisée sous le nom de Sainte Thérèse Bénédictine de la Croix ou, en latin, Sancta Teresia Benedicta a Cruce²⁰, est née à Breslau, en Allemagne (aujourd'hui Wrocław, en Pologne) en 1891 et a été exécutée par les nazis en 1942 en raison de son ascendance juive dans le camp de concentration d'Auschwitz.

Malgré son ascendance juive, elle s'est convertie au catholicisme romain et est devenue une religieuse

carmélite, une philosophe et un écrivain spirituel. Pendant son adolescence et avant de suivre le catholicisme romain, elle s'identifie comme athée (Britannica, 2020).

Pendant ses études à l'université de Göttingen, elle rencontre Edmund Husserl et s'intéresse à sa philosophie et à sa phénoménologie, qui cherche à décrire les phénomènes tels qu'ils sont vécus consciemment, sans recourir à des théories sur leur explication causale (Britannica, 2020). À Göttingen, elle a également eu un premier contact avec le catholicisme romain. Lorsque Husserl s'installe à l'université de Fribourg, il demande à Stein de le rejoindre comme assistante (ibid). En 1916, elle obtient son doctorat en philosophie, devient membre de la faculté et acquiert la réputation d'être l'un des principaux philosophes de l'université (ibid).

En 1921, Stein retourne à Breslau pour des vacances. Son attirance pour le catholicisme romain et sa profonde rencontre avec l'autobiographie de la mystique Sainte Thérèse d'Avila l'amènent à se convertir en catholique romaine et à se faire baptiser le 1er janvier 1922. Elle abandonne alors son poste d'assistante de Husserl pour enseigner dans une école de filles dominicaine à Spire, où elle enseigne de 1922 à 1932. Pendant son séjour à Spire, elle traduit également *Quaestiones disputatae*



Image 22. Edith Stein.
Photographie non datée
d'Edith Stein. Source:
Britannica.com

²⁰ <https://www.britannica.com/biography/Edith-Stein>



de veritate (*Questions disputées : De la vérité*) de saint Thomas d'Aquin et se familiarise avec la philosophie catholique romaine en général (Britannica, 2020).

En 1932, elle devient maîtresse de conférences à l'Institut de pédagogie de Münster, dont elle est contrainte de démissionner l'année suivante en raison d'une loi antisémite adoptée par le gouvernement nazi (Britannica, 2020).

En 1934, elle entre au couvent des Carmélites de Cologne et change son nom en nom religieux *sœur Thérèse-Bénédicte de la Croix*, d'après la mystique qui avait inspiré sa conversion (ibid). Elle y rédige plusieurs de ses ouvrages philosophiques et spirituels.

En 1938, alors que la menace nazie grandit, elle est transférée au couvent des carmélites d'Echt, aux Pays-Bas. C'est là qu'elle rédige son important traité *Studie über Joannes a Cruce : Kreuzeswissenschaft* (1950 ; *La science de la croix : Passion d'amour de saint Jean de la Croix*), une étude phénoménologique de saint Jean de la Croix (ibid).

Néanmoins, son transfert aux Pays-Bas ne suffit pas à la mettre à l'abri de la menace nazie et elle est bientôt capturée par la Gestapo et envoyée au camp de concentration d'Auschwitz. Elle a été envoyée dans la chambre à gaz, où elle est morte avec sa sœur, Rosa, qui avait été capturée le même jour. Les survivants du camp de la mort ont témoigné qu'elle était très compatissante et serviable envers les autres prisonniers (ibid).

En 1955, la Guilde Edith Stein pour l'aide aux convertis a été fondée aux États-Unis, ainsi que l'Archivum Carmelitanum Edith Stein pour l'étude et la publication de ses œuvres à Louvain, en Belgique. Elle a été béatifiée par le pape Jean-Paul II en mai 1987 et a été canonisée le 11 octobre 1998 (ibid).

ii. Stein en épistémologie



Stein est surtout connue pour son travail phénoménologique sur l'empathie et l'affectivité ainsi que pour son anthropologie philosophique (Szanto, 2020). Elle a également fait campagne publiquement sur des questions relatives aux droits des femmes et à l'éducation (Szanto, 2020).

Stein croyait que « rien dans l'émergence d'une phase expérientielle n'est déterminé et que les expériences ne font que « couler » dans un « courant de conscience » et constituent un continuum indivis et indivisible » (Szanto, 2020).

Sa philosophie précoce sur la phénoménologie est dépeinte dans son travail où elle a développé sa philosophie de l'esprit et de la psychologie (ibid). Sa philosophie dans ce domaine se compose de trois questions principales, notamment les liens entre les expériences conscientes, la conscience ainsi que le domaine mental et psychique, les lois motivationnelles du domaine mental, conatif et volitif, et enfin, l'« entrelacement » des différentes formes de causalité et de motivation (ibid). Stein croyait que les expériences « s'écoulaient simplement » dans un « courant de conscience » et constituent « un continuum indivis et indivisible » (1922:11[9])²¹.

Stein a également développé une théorie des émotions dans son livre sur l'empathie, qui est liée à la fois à sa philosophie de la psychologie et à sa théorie de l'empathie. Sa théorie des émotions tourne autour du rôle de l'affectivité dans la constitution de la personne, de la manière dont les émotions sont liées à l'expression, à la motivation et à la volition, ainsi que de la manière dont les états affectifs d'autrui peuvent être saisis de manière empathique (ibid).

Néanmoins, Stein est surtout connue pour sa théorie de l'empathie, qui est aujourd'hui perçue comme l'un des sujets les plus complexes de la phénoménologie (ibid)). Selon cette théorie, l'empathie est la forme fondamentale sous laquelle d'autres sujets incarnés et expérimentés nous sont donnés et constitue une expérience intentionnelle distinctive. Stein pensait que l'empathie est un type *sui generis* d'expérience intentionnelle qui est dirigée vers la vie expérientielle d'autres

²¹ <https://plato.stanford.edu/entries/stein/#EarlPhen>



personnes, mais elle a également une structure à plusieurs niveaux, partageant des traits caractéristiques avec d'autres actes intentionnels tels que la perception, l'imagination, la mémoire et l'anticipation des expériences futures d'un individu (ibid).



14.3 Philosophes représentant deux branches (épistémologie et éthique)

14.3.1 Immanuel Kant

i. Biographie



Image 23. Immanuel Kant par G. Becker, 1768, huile, Musée national Schiller à Marbach).
Source: <https://www.vle.lt>.

Dans ce guide, Kant représente deux branches de la philosophie, à savoir l'épistémologie et l'éthique. Néanmoins, dans un souci de clarté et de cohérence, les faits biographiques et autres informations sont présentés dans un seul chapitre, indiquant l'importance de ses contributions aux deux domaines respectivement..

Kant était un scientifique et un philosophe allemand. Il est né en 1724 à Königsberg, en Prusse (aujourd'hui Kalinigrad, en Russie) où il est également mort en 1804 (Duignan & Bird, 2019).

Kant est l'un des principaux penseurs du siècle des Lumières, le pionnier de l'idéalisme classique allemand et est aujourd'hui considéré comme l'un des plus grands penseurs de l'humanité, dont on dit le nom à côté de Socrate, Platon et Aristote.

La famille de Kant était souvent confrontée à de nombreux problèmes financiers ; cependant, ses parents ne pensaient pas que l'argent était important. Ils essayaient au contraire d'attirer l'attention de leurs enfants sur la religion, le latin et une discipline stricte. Le pasteur Franz Schulz, qui s'occupait de la famille de Kant, a remarqué qu'Emmanuel, âgé de huit ans, bien qu'en mauvaise santé, était un garçon très intelligent. Il l'a donc invité à étudier au Collegium Fridericianum, un gymnase d'État qu'il dirigeait. Il y passe 8 ans, puis est admis à l'université de Königsberg (Albertina), à l'âge de 16 ans. Un de ses parents maternels aidait sa famille financièrement, et Emmanuel lui-même donnait des leçons privées pour payer son



éducation (Rohlf, 2010). De 1755 à 1770, Kant a été professeur associé et de 1770 à 1796, il a travaillé comme professeur d'université, enseignant la logique, la métaphysique, les sciences, les mathématiques, la géographie physique et l'éthique, à l'Albertina, (l'Université de Königsberg (Rohfl, 2010)). Il exerçait également la fonction de recteur deux fois par an.

Les vues philosophiques de Kant ont été influencées par F. Hutcheson, A. A. C. Shaftesbury, D. Hume, J.J. Rousseau et Chr. Wolffas. Le scepticisme de Hume a conduit Kant à poursuivre un programme de philosophie critique. Les idées de Rousseau ont été considérées par Kant comme une alternative à la théorie anglaise du sens moral. Cette théorie a conduit à la recherche de principes formels de la moralité et à l'abandon de la justification morale de la moralité. Kant a rejeté de nombreuses idées de Wolff, mais il s'est appuyé sur un noyau : seuls les principes purs de l'esprit permettent de rendre la perfection possible. Les caractéristiques les plus importantes de la philosophie de Kant sont le désir de renouveler la philosophie en étudiant les capacités de l'esprit et le développement complexe et systématique de la terminologie. Le développement de sa philosophie est divisé en période pré-critique (jusqu'en 1770) et critique.

Kant pense que la source du bien réside uniquement dans la bonne volonté d'une personne : pour agir avec bonté et être une bonne personne, il faut suivre librement certaines lois morales. « La loi qui énonce la chose suivante : toute personne est obligée de traiter les autres comme des « objets humains » de valeur. Les principes de la loi impliquent que les personnes sont représentées les unes dans les autres »²².

ii. Kant en épistémologie

²² <https://factsking.com/historical-people/immanuel-kant-facts/>



Kant et les idées kantiennees liées à l'épistémologie, ainsi que la métaphysique, ont été discutés de manière approfondie. Bien que l'épistémologie de Kant reflète le large éventail d'attitudes épistémiques étudiées par les épistémologues contemporains, à savoir la croyance, l'assentiment, l'opinion, la connaissance par témoignage, etc., la séparation contemporaine entre la métaphysique et l'épistémologie en tant que domaines philosophiques distincts était quelque peu étrangère à Kant ; il discutait simultanément de ce que nous appellerions aujourd'hui la « métaphysique » et l'« épistémologie », ce qui rend difficile de discerner comment une affirmation particulière doit être prise. Bien que la plupart des travaux les plus influents sur l'épistémologie de Kant couvrent également des thèmes plus larges de sa philosophie, certains chercheurs plus récents ont essayé d'isoler les questions épistémiques distinctives.²³

Kant a développé sa « philosophie critique » dans ses trois Critiques, à savoir la *Critique de la raison pure* (1781, 1787), la *Critique de la raison pratique* (1788) et la *Critique de la faculté de juger* (1790) (Rohlf, 2020). L'idée principale de cette philosophie est l'autonomie humaine. Il soutient que l'entendement humain est la source des lois générales de la nature qui structurent toute notre expérience, tandis qu'il croit également que la raison humaine se donne la loi morale, qui est notre base pour la croyance en Dieu, la liberté et l'immortalité (Rohlf, 2020). Par conséquent, la connaissance scientifique, la moralité et la croyance religieuse reposent toutes sur le même fondement de l'autonomie humaine (Rohlf, 2020).

Les œuvres de Kant sont divisées entre la période pré-critique et la période critique.

Les œuvres de la période pré-critique comprennent:

²³ <https://philpapers.org/browse/kant-epistemology>



« Gedanken von der wahren Schätzung der lebendigen Kräfte » (1749, *Pensées sur la véritable estimation des forces vives*) est une controverse avec G. W. Leibniz et ses disciples sur l'interprétation des corps et de leurs mouvements.

Dans « Allgemeine Naturgeschichte und Theorie des Himmels » (1755, *Histoire naturelle générale et théorie du ciel*), il émet l'hypothèse que le système solaire est issu d'une nébuleuse de particules en mouvement lors de son refroidissement, et que ces particules se sont concentrées sur les planètes et leurs satellites. Avant même 1770, Emmanuel Kant a créé une hypothèse cosmogonique « vague ». À la même époque, le philosophe a suggéré que le Grand Univers des galaxies existe et se trouve en dehors de notre galaxie (Rohlf, 2020).

Les dispositions originales de Kant sont exprimées dans l'ouvrage *Rêves d'un visionnaire expliqués par des rêves métaphysiques* (1766) où il discute du manque d'unité de la métaphysique. Il ne s'agit pas de découvrir les fondements de l'esprit (ce qui devrait être l'objectif principal) - la recherche de l'esprit est entrelacée avec le rêve, la fantaisie et la visibilité (Rohlf, 2020).

L'œuvre la plus importante de la période critique est la *Critique de la raison pure* (1781) qui expose son concept philosophique. Il a fait valoir que celui-ci est nouveau, radicalement différent des précédents, et qu'il résout les conflits passés ou potentiels entre les différents systèmes métaphysiques. Kant a critiqué la capacité de l'esprit pur lui-même (à son avis, la base de toute métaphysique). Il distinguait deux niveaux de cognition théorique : l'intelligence (la capacité de créer des concepts sur la base du matériel fourni par l'expérience) et l'esprit (déduire certains énoncés d'autres sans s'appuyer sur l'expérience). La métaphysique est un système de connaissances ou de concepts purs a priori ; il s'oppose à la connaissance empirique (a posteriori) dérivée de l'expérience, source de tout désaccord et de toute discussion. Selon Kant, la structure de l'observation du monde, qui, en tant que destinée ou nature certaine de l'esprit pur, est une condition nécessaire à la cognition chez tout être humain, est appelée transcendantale. Afin de détecter les



limites de la capacité de l'esprit pur, il a mené une étude transcendantale de la connaissance de soi de l'esprit et a présenté un système de concepts de l'esprit pur. Ce système est basé sur un tableau de 12 catégories marquant les limites a priori de l'observation et de la cognition de l'esprit ; les catégories sont divisées en groupes de quantité, qualité, ratio et modalité. Enfin, son ouvrage *Prolégomènes à toute métaphysique future qui pourra se présenter comme science* (1783) a présenté de manière populaire les idées de la métaphysique (Rohlf, 2020 ; Duignan, 2021).

iii. Kant et l'éthique

Kant est imbriqué dans le mode de pensée déontologique. Il croyait que chaque être humain possède la raison, l'autodétermination, la connaissance des lois morales et la liberté d'agir de manière morale (O'Neill, 2013). Le code d'éthique de Kant préconise que chaque être rationnel, en raison d'un engagement moral, agisse avec un sens du devoir comme principe de base, les conséquences des actions susmentionnées étant considérées comme non pertinentes (Stern, 2015).

Kant appelle à l'utilisation du raisonnement (illumination) et appelle également à la réflexion sur les limites de l'esprit. Sa philosophie morale est une philosophie de la liberté. Kant croyait que sans la liberté humaine, l'appréciation morale et la responsabilité morale seraient impossibles. Kant soutenait que si une personne ne pouvait pas agir autrement, alors son acte ne peut avoir aucune valeur morale (Stern, 2015).

L'éthique kantienne s'intéresse d'abord à la bonne volonté, c'est-à-dire à la capacité d'agir selon les règles et non sur la base d'émotions définies subjectivement pour chaque individu en fonction de son tempérament, de ses valeurs et du hasard. Ensuite, la bonne volonté fait qu'une personne agit par devoir, ce qui donne finalement une valeur morale à l'acte.

En outre, Kant a lié la moralité des êtres humains aux actions motivées par le devoir.

Plus précisément, il existe une obligation morale d'agir selon le dictat du devoir,



même si les individus souhaitent agir autrement (Stahl, 2012 ; Rich, 2013). Les actions motivées par le devoir sont considérées comme fondamentales par rapport à celles motivées par l'amour. Les gens, selon Kant, sont capables de contrôler une décision rationnelle, par opposition aux décisions qui découlent de l'émotion. Les actions qui se concentrent sur la raison sont les seules qui peuvent être considérées comme morales (Stern, 2015).

Kant a établi des règles qui visent à orienter la pensée des gens vers le chemin à sens unique de leurs obligations morales. Il a divisé les obligations morales en deux types : *l'impératif hypothétique* et *l'impératif catégorique*. La première catégorie comprend les devoirs qui sont facultatifs pour les gens, ou les devoirs qui, s'ils les remplissent, leur permettront de conquérir des objectifs individuels (Rich, 2013 ; O'Neill, 2013).

Kant considérait également que les concepts tels que le devoir et la loi ne sont pas négociables et ne peuvent être interprétés d'aucune autre manière. Il percevait ces devoirs comme des impératifs catégoriques (O'Neill, 2013). Les décisions relatives aux questions de moralité doivent être régies par un impératif catégorique. Pour que Kant considère un acte comme juste, il doit potentiellement être applicable en tant que loi morale et être contraignant pour tous les hommes (Stahl, 2012 ; Stern, 2015). Un excellent exemple est le recours au mensonge ; dans l'éthique de Kant, il existe un impératif catégorique pour éviter le mensonge, puisqu'une personne ne veut pas que tous les hommes mentent ou choisissent d'être véridique ou non.



14.4 Les philosophes représentant l'éthique

14.4.1 Jeremy Bentham (1748 - 1832) et John Stuart Mill (1806-1873)

i. Biographies

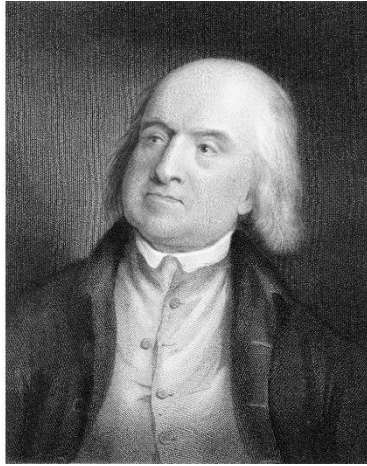


Image 24. Portrait de Jeremy Bentham.

©Photos.com/Thinkstock

Jeremy Bentham était un philosophe anglais considéré comme le fondateur de l'utilitarisme, un mode de vie qui aborde la moralité à travers des choix destinés à maximiser l'utilité/le bonheur de l'individu (Burke, 2008). Bentham définit le bonheur comme l'obtention simultanée du plaisir et de l'absence de douleur (Bentham, 1789). La définition ci-dessus a également conduit à la quantification du bonheur/avantage par le biais du principe du plus grand bonheur. Selon ce principe, les individus doivent calibrer leurs actions à

chaque fois en fonction du bonheur ou de la douleur qu'elles leur apportent, en choisissant toujours celle qui maximise leur bénéfice.

John Stuart Mill (1806 - 1873)

L'un des partisans et des continuateurs de la théorie de l'utilitarisme est John Stuart Mill, qui, dès son plus jeune âge, influencé par Bentham et son père James Mill (1773-1836), a adopté et étendu le principe du plus grand bonheur. Contrairement à Bentham, Mill estimait que la détermination de l'acte qui maximise l'utilité n'est pas aussi tranchée et suggérait que, dans le processus de maximisation, l'individu devait tenir compte de l'expérience de ses choix passés (Mill, 2004).

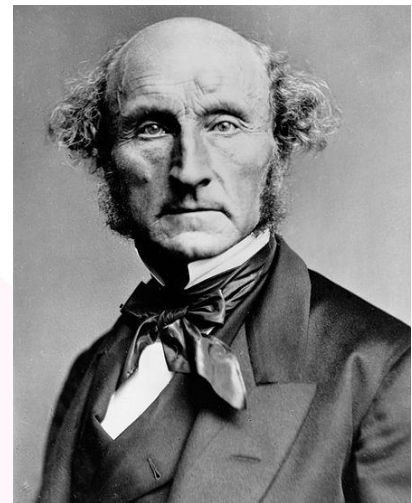


Image 25. John Stuart Mill
Source: Wikimedia Commons

En outre, Mill, contrairement à Bentham, a classé les plaisirs en deux catégories : les plaisirs supérieurs et les plaisirs inférieurs. Selon lui, le petit nombre de plaisirs



supérieurs, comme la lecture, ne peut être comparé en termes de bénéfices au grand nombre de plaisirs inférieurs, comme les plaisirs éprouvés par un animal. Bentham, au contraire, soutenait que les expériences agréables sont importantes, quelle que soit la manière dont elles sont créées.

Bentham et Mill font partie des utilitaristes classiques qui, en plus de maximiser l'utilité de l'individu, se sont préoccupés de réformes juridiques et sociales en tentant d'y introduire les principes de l'utilitarisme (Driver, 2014). En particulier, ils ont cherché à répondre à ce qui est considéré comme bien et mal pour la société ou comment cela se reflète dans les lois, concluant que les mauvaises lois sont celles qui n'apportent aucune utilité à la société avec pour conséquence de conduire à la souffrance sans aucun bénéfice réciproque.

ii. Bentham, Mill et l'éthique

Jeremy Bentham était un partisan du principe de l'utilitarisme. Le fonctionnement de la société britannique à l'époque de Bentham était directement lié aux privilèges aristocratiques. Les personnes économiquement plus faibles étaient victimes des membres des classes supérieures et de longues heures de travail, avec des conditions de travail précaires, mais c'était leur seule option pour survivre. Bentham s'est efforcé de développer une théorie concernant la distribution équitable du plaisir entre tous les membres de la société britannique et la réduction de la souffrance (Bentham, 2000). Pour appliquer sa théorie, Bentham s'est appuyé sur des mesures de durée et d'intensité pour déterminer les moyens de minimiser la douleur et de partager le bonheur (Rich, 2013). Sa méthode de prise de décision était basée sur des calculs mathématiques. Cette approche comportait des éléments d'utilitarisme, tout en tentant une équation de tous les types de plaisir (Bentham, 2000).

John Stuart Mill a remis en question la théorie de Bentham lorsqu'il a noté que les expériences associées au sentiment de plaisir et de bonheur ont des caractéristiques



qui les différencient, rendant impossible la mise en équation de leurs conséquences (Gensler, 2018). Mill considérait qu'il existait des différences distinctives entre les plaisirs spirituels et les plaisirs physiques qui les rendaient inégaux. Les plaisirs spirituels supérieurs, comme la lecture d'un livre littéraire, sont le privilège de jouissance des êtres humains rationnels, ce qui les éloigne des autres organismes vivants (Rich, 2013 ; Eggleston, 2017).

Mill, dans la défense de sa théorie, a déclaré que des éléments tels que la félicité et la satisfaction peuvent être évalués par la qualité, un point de vue diamétralement opposé à Bentham, qui procède à leur évaluation en termes de quantité. La séparation par Mill des stades supérieurs et inférieurs de la félicité et du plaisir est principalement orientée vers leur dimension morale, plaçant leur utilité socio-politique au second plan. Sa théorie se résume à la poursuite du bonheur de l'être humain individuel, qui joue un rôle tout aussi important (Rich, 2013 ; Eggleston, 2017). Sur la base de sa vision utilitariste, Mill croit en l'unanimité sociale en matière de promotion du bien-être d'un plus grand pourcentage de personnes.

L'utilitarisme a des implications importantes sur la façon dont nous devrions penser à mener une vie éthique. Parce que l'utilitarisme pèse le bien-être de chacun de manière égale, il implique que nous devrions faire de l'aide aux autres une part très importante de notre vie. Le monde d'aujourd'hui connaît de nombreux problèmes urgents.



14.4.2 Philippa Foot (1920-2010)

i. Biographie



Image 26. Photo de Philippa Foot, Université de Californie, LA, Source: New York Times

Philippa Ruth Foot est née le 3 octobre 1920. Son père, William Bosanquet, travaillait comme directeur d'une aciérie dans le Yorkshire et sa mère, Esther Cleveland, était la fille du président Grover Cleveland. Elle a été scolarisée à domicile par des maîtresses d'école. Sa famille la pousse à aller à l'université. Elle a passé un an avec un professeur accompli d'Oxford, prenant des cours par correspondance pour acquérir le niveau de connaissances et de formation nécessaire. Grâce à cet effort, elle est acceptée au Somerville College, où elle étudie la philosophie, la politique et l'économie (PPE) en 1939. Elle a obtenu son diplôme avec mention en 1942 et a ensuite cherché un emploi (Hursthouse, 2012).

À Oxford, elle a travaillé pendant un an pour Nuffield dans le domaine de la recherche sur la reconstruction sociale. Elle s'installe à Londres et y reste jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale. Là, elle rencontre puis épouse l'historien M. R. D. Foot en 1945. La même année, ils sont retournés à Oxford, et elle a pris une chaire à Somerville. En 1949, Foot a été la première à prendre un poste de professeure de philosophie et a été nommée vice-présidente en 1967, bien qu'elle ait démissionné de sa bourse en 1969. Elle est restée à Somerville comme Senior Research Fellow et plus tard comme Honorary Fellow. Cette décision fut le point de départ d'une nouvelle étape, celle de travailler comme indépendante aux États-Unis (Hursthouse, 2012). Au cours des années précédentes, elle avait enseigné en tant que chercheuse invitée à Cornell et au MIT, ainsi que dans les universités de Californie, Washington, Princeton, Stanford, à la City University de New York, et en tant que professeure en résidence à UCLA, où elle a décidé de s'installer en 1976 (Mylonaki, 2019).



Jusqu'à sa retraite en 1991, elle a partagé sa vie entre les États-Unis et Londres. Aux États-Unis, elle a été présidente de la section Pacifique de l'American Philosophical Association (1982-3), membre de l'American Academy of Arts and Sciences (1983) et a été la première à occuper la chaire Griffin de philosophie à UCLA (1988). Mme Foot a participé en tant qu'oratrice à plus de 100 conférences. En 1976, elle a été élue membre de l'Académie britannique. Son livre "Natural Goodness" a été publié en 2001 (Hursthouse, 2012). Pendant les années suivantes, elle a continué à donner plusieurs interviews fascinantes concernant son parcours philosophique, mais en 2004 - 2006, sa santé s'est détériorée, ce qui a constitué un obstacle à la poursuite de son parcours philosophique. Elle est finalement décédée en 2010 (Mylonaki, 2019).

Dans la première période de son œuvre, Foot conteste l'orthodoxie post-éthique de son époque, qui place l'anti-naturalisme comme force motrice de l'éthique analytique. Au cours de la période philosophique moyenne de Foot, elle continue de s'opposer à l'anti-cognitivism de l'éthique analytique et s'éloigne du rationalisme moral de la première période, abordant le rationalisme à travers une conception humeienne. Dans la dernière période de son œuvre, elle se distancie du Humeanisme et se concentre sur l'objectivité et la rationalité de l'éthique à travers une description systématique de celle-ci, en utilisant la terminologie du naturalisme néo-aristotélien (Mylonaki, 2019).

ii. Foot et l'éthique

Philippa Foot peut être considérée comme l'une des plus grandes philosophes morales du 20ème siècle. Elle est considérée comme une critique des formes de non-savoir et comme l'initiatrice de l'éthique néo-aristotélienne de la vertu. Foot s'est intéressée à des questions telles que l'euthanasie, l'avortement et les réflexions sur les questions de théorie morale (Hursthouse, 2012). Foot s'est intéressé aux termes de charité et de justice et a considéré que les actes injustifiables sont contraires à la



justice et à la charité, et a également noté que la charité est une vertu qui nous rassemble, donc tout acte contre la moralité de la charité est contraire au bien des autres (Gowans, 2004).

En ce qui concerne la question de la moralité, Foot pense qu'il n'existe aucune particularité dans la moralité des êtres humains qui serait capable de créer une différence entre eux et les autres êtres. Foot a abordé la solution métaéthique en lui donnant une nouvelle forme et une moralité avec une différence naturaliste (Gowans, 2004). Les écrits éthiques de Foot traitent de concepts tels que la frustration de la distinction fait/valeur, les jugements moraux, les vertus et les vices, ainsi que la question de l'objectivité en éthique.

Foot a donné à la moralité une image naturaliste et s'est attaché à l'importance des vertus morales. Selon Foot, les désirs des gens sont constamment à la recherche de la vertu, donc la vertu prime sur les désirs. Foot a créé un défi à la relation entre les vertus et l'intérêt personnel, d'où il ressort que la moralité peut être un obstacle à la satisfaction des besoins humains individuels. Il affirme qu'il existe des cas où la prévalence de la moralité ne convient pas à l'individu (Makowski, 2010). La validité des vertus est directement liée à la volonté de l'individu et à sa disposition, c'est-à-dire s'il souhaite être moral. L'application de la moralité n'est pas un critère d'action pour l'individu. La théorie de la moralité de Foot est diamétralement opposée à la moralité comme exigence (Gowans, 2004).

La théorie de la moralité de Foote est loin d'être une approche objective de la moralité. Elle préconisait une vision naturaliste de la moralité, les règles morales provenant directement de la nature elle-même. De manière caractéristique, elle pensait que les règles morales étaient lisibles à partir de la nature, pour autant que l'individu possède le raisonnement nécessaire pour le faire (Makowski, 2010). Foot présentait une vision naturaliste des vertus et de la moralité, et son point de vue était motivé par la pensée que le devoir moral était fondé sur une illusion, car il n'y avait aucune particularité dans la moralité humaine qui la séparait des autres êtres.

Foot est surtout connu dans le grand public pour avoir inventé le dilemme éthique du Dilemme du tramway qui soulève la question de savoir pourquoi il serait permis de changer la trajectoire d'un tramway destiné à cinq personnes vers une personne, mais en même temps il semble inadmissible de tuer une personne en bonne santé par exemple pour utiliser ses organes afin de sauver cinq personnes qui autrement mourraient (Hacker-Wright, 2021). Face à ce dilemme éthique, Foot défend un principe qui établit une distinction morale entre faire quelque chose et permettre que quelque chose se produise, en faisant valoir que nous devrions aider les autres, mais pas au prix de la violation des droits à la non-ingérence ou des "droits négatifs" (Hacker-Wright, 2021). Le Dilemme du tramway a été initialement utilisé en éthique appliquée pour discuter de la question de l'avortement et de l'euthanasie.

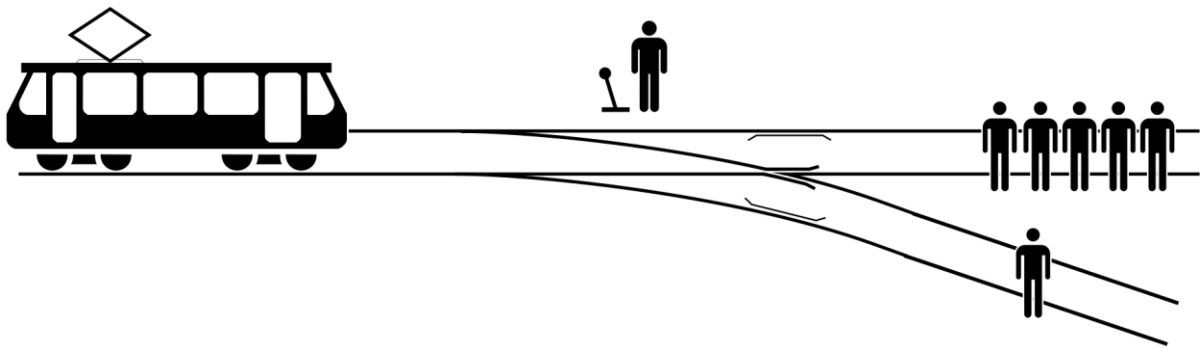


Image 27. Illustration du problème du trolley par McGeddon, Source: Wikipedia



14.5 Les philosophes représentant l'esthétique

14.5.1 Friedrich Nietzsche (1844-1900)

i. Biographie

Friedrich Nietzsche était un philosophe et critique culturel allemand qui a joué un rôle massif dans la philosophie occidentale et était particulièrement célèbre pour ses critiques intransigeantes de la moralité et de la religion européennes traditionnelles, ainsi que des idées philosophiques conventionnelles, des croyances sociales et politiques qui sont associées à la modernité (Anderson, 2017).

Nietzsche est né le 15 octobre 1844 à Röcken, un village près de Leipzig, en Allemagne. Nietzsche a grandi dans un foyer composé de femmes, dont sa mère, sa grand-mère, deux tantes et sa jeune sœur (Anderson, 2017).

Il excelle tout au long de sa carrière académique et reçoit une éducation classique exceptionnelle à Schulpforta, le principal internat protestant d'Allemagne, dont il sort diplômé en 1864 (Magnus, 2021). Il entre ensuite à l'université de Bonn pour étudier la théologie et la philologie classique, mais il est transféré à l'université de Leipzig en 1865, où il rejoint son professeur de lettres classiques, Friedrich Wilhelm Ritschl (Magnus, 2021). En 1869, il reçoit une offre pour devenir professeur de philologie classique à l'Université de Bâle en Suisse, devenant le plus jeune jamais nommé à ce poste (Anderson, 2017).

La plupart des travaux universitaires et des premières publications de Nietzsche concernaient la philologie. Son éveil philosophique s'est produit après avoir découvert la philosophie d'Arthur Schopenhauer.

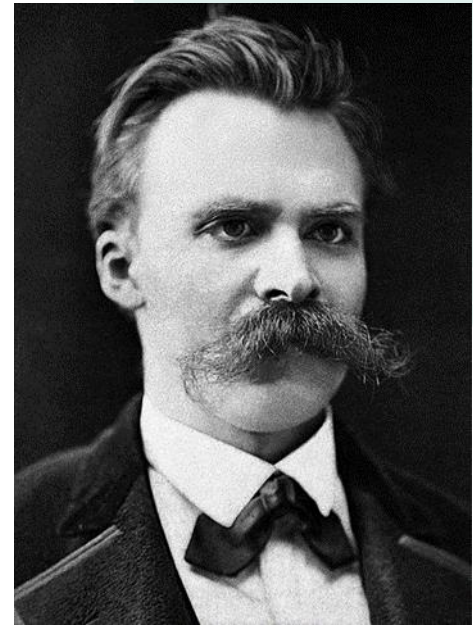


Image 28. Portrait de Friedrich Nietzsche par Friedrich Hermann Hartmann, vers 1875, Source: Wikimedia Commons



En janvier 1889, Nietzsche s'effondre dans les rues de Turin, en Italie, après avoir perdu le contrôle de ses facultés mentales (Magnus, 2021). Il a ensuite vécu le reste de sa vie dans une obscurité mentale totale dans des asiles, sous la garde de sa mère puis de sa sœur jusqu'à sa mort en 1900 (Magnus, 2021).

ii. Nietzsche et l'esthétique

Nietzsche est aujourd'hui considéré comme l'un des penseurs modernes les plus influents (Magnus, 2021). Nietzsche pense qu'un être humain exemplaire doit se forger sa propre identité en se réalisant lui-même, plutôt que de s'en remettre à quelque chose qui transcende cette vie, comme Dieu ou une âme (Wilkerson, s.d.). Les œuvres qui illustrent sa philosophie dans ce domaine thématique comprennent *La naissance de la tragédie* (1872) et *Le Gai Savoir* (1882).

Nietzsche croyait que pour bien vivre, nous avons besoin d'une illusion (Anderson, 2022). Il accordait donc une valeur irremplaçable à l'art en raison de son pouvoir de nous plonger dans une illusion (ibid). Ce point a été largement discuté dans *La naissance de la tragédie*, qui a été publié pour la première fois en 1872, et qui examinait les origines de la poésie, et de la tragédie grecque en particulier (Kuiper, 2011). *La naissance de la tragédie* est aujourd'hui considérée comme un classique de l'histoire de l'esthétique (Kuiper, 2011).

Dans *Le Gai Savoir*, Nietzsche soutient que nous devrions apprendre des artistes « comment rendre les choses belles, attrayantes, désirables pour nous-mêmes alors qu'elles ne le sont pas » (Anderson, 2022). Cela suggère que les méthodes artistiques fournissent une sorte de modèle formel pour le développement de techniques correspondantes qui pourraient être étendues à la vie elle-même. Il soutient également que pour « atteindre la satisfaction de soi », une personne doit donner du style à son personnage (Anderson, 2022). Ce qu'il entend par là, c'est que le caractère ou la vie d'une personne possède certaines propriétés esthétiques constituant sa valeur, notamment le fait de manifester un « plan artistique », d'avoir de la beauté



ou de la sublimité, d'avoir des moments de laideur progressivement supprimés ou retravaillés par la formation d'une seconde nature, de présenter une narration satisfaisante ou une autre forme artistique (Anderson, 2022).

En général, Nietzsche soutient que nous avons besoin de l'art pour nous sauver de la vérité ; qu'il est le seul moyen d'échapper au pessimisme, il servirait de « contre-force » contre ce pessimisme et notre honnêteté en montrant qu' « il peut y avoir quelque chose de valable à se contenter des apparences » (Anderson, 2022).

14.5.2 Theodor Adorno (1903-1969)

i. Biographie



Image 29. Theodor Adorno en 1964, Source: Wikimedia Commons

Theodor Adorno (1903-1969) était un philosophe, sociologue, musicologue et compositeur allemand. Il est né sous le nom de Theodor Ludwig Wiesengrund et était le fils unique d'une famille aisée. Son père était un marchand de vin issu d'une famille juive et sa mère était une chanteuse classique d'origine corse. Encouragé par sa mère, Adorno apprend à jouer Beethoven au piano à l'âge de 12 ans. Il est un violoniste accompli et commence à écrire sa propre musique dès son plus jeune âge.

Adorno a même étudié la composition musicale et a

continué à prendre des leçons de musique avec certains des plus grands musiciens allemands. Avant que l'intérêt d'Adorno pour la philosophie et la sociologie ne finisse par dominer sa carrière musicale, la musique figurait dans ses articles, critiques et essais les plus célèbres.²⁴

De 1921 à 1924, il étudie la philosophie et la musicologie à l'université de Francfort.

De 1925 à 1926, il poursuit ses études à Vienne. En 1933, Adorno émigre en Grande-

²⁴ <https://www.thecollector.com/who-was-theodor-adorno/>



Bretagne, en 1934-36 il étudie à l'Université d'Oxford. De 1938 à 1948, il vit et enseigne aux États-Unis, à Princeton et à Berkeley. En 1949, Adorno retourne en Allemagne. De 1949 à 1969, il enseigne à l'université de Francfort-sur-le-Main. Il était à la tête de l'Institut de recherche sociologique et l'un des fondateurs et des représentants les plus éminents de l'École de Francfort. De 1928 à 1931, Adorno travaille comme rédacteur d'Anbruch, un magazine de musique moderne (VLE, 2022).

ii. Adorno et l'esthétique

Critiquant la culture occidentale, il a combiné les concepts de Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Karl Marx et Sigmund Freud. Selon Adorno, avec le développement d'une industrie culturelle de masse et d'une société contrôlée, les relations interpersonnelles sont standardisées et dépersonnalisées, la capacité des individus à décider par eux-mêmes disparaît et la vie des gens est de plus en plus unifiée (stéréotypes de pensée et de comportement). Selon Adorno, le modèle de société doit être remplacé par une théorie dite critique qui nie tout système fermé (VLE, 2022).

Adorno s'est intéressé à la relation entre l'art et la société. Son thème principal était la tendance de la civilisation à l'autodestruction, comme l'a montré la montée du fascisme (Britannica, 1998). Adorno et Horkheimer, dans leur livre « *Dialektik der Aufklärung* » (1947 ; *Dialectique de la Raison*), situent cette tendance dans le concept de la raison elle-même qui a été transformée en une force irrationnelle par les Lumières et la pensée scientifique moderne et qui a fini par dominer, non seulement la nature, mais aussi l'humanité elle-même (ibid). Cette rationalisation de la société a finalement conduit à la montée du fascisme et d'autres régimes totalitaires qui renoncent complètement à la liberté humaine. Par conséquent, Adorno pensait qu'avec le rationalisme, il y avait peu d'espoir d'émancipation humaine, qui pourrait au contraire se produire à travers l'art qui offre des perspectives de préservation de l'autonomie et du bonheur individuels (ibid).



14.5.3 Arthur Danto (1924 – 2013)

i. Biographie

Arthur Danto est né en 1924 à Ann Arbor, Michigan, mais a grandi à Detroit, Michigan. Sa mère était une artiste et c'est grâce à elle qu'il a rencontré des artistes tels que Pollock, Kooning et Giacometti. En 1945, il rejoint le corps des ingénieurs de l'armée américaine, convaincu que ses connaissances artistiques supplanteront le camouflage militaire. Pendant qu'il est dans l'armée, il participe à des campagnes en Italie et en Afrique du Nord (Cascales, 2019). Pendant cette période et en raison de ses implications militaires, il parvient à apprendre le français et l'italien.

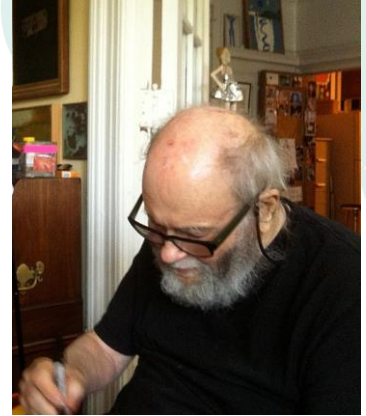


Image 30. Arthur C. Danto en 2012 Source: Wikimedia Commons

Ses études à la Wayne State University (1948) étaient dans le domaine de l'art et plus tard à la Columbia University il a étudié la philosophie. Puis, il reçoit une bourse et poursuit ses études à Paris de 1949 à 1950.

Danto a obtenu son doctorat en 1952 à l'université de Columbia, sur des questions de philosophie de l'histoire. Dans les années qui suivent, il est engagé comme professeur dans cette même université. Danto a enseigné à New York jusqu'en 1992 et est devenu émérite. Il a épousé Shirley Rovetch et ils ont eu deux enfants, mais elle est décédée en 1978 (Cascales, 2019). Puis, en 1980, il a épousé Barbara Westman, avec qui il est resté uni jusqu'à la fin de sa vie. De 1984 à 2009, il a travaillé comme critique d'art pour le journal *The Nation*. Il meurt à New York à l'âge de 89 ans le 25 octobre 2013.

Ayant vécu l'expérience européenne, Danto s'est tourné vers l'étude de la tradition philosophique européenne. La particularité de son travail est qu'il a laissé sa vie et



ses expériences façonner sa philosophie. Ses premières recherches ont porté sur la philosophie de l'histoire, de l'action et de la connaissance (Cascales, 2019).

Un tournant dans la carrière de Danto a eu lieu lorsqu'il a découvert la Boîte Brillo d'Andy Warhol. Cette œuvre a suscité la publication de l'article *The Artworld* en 1964. Il y expose la réflexion philosophique qui consiste à distinguer deux objets et à les classer en simples objets et en œuvres d'art (Haddock, 2008).

Son *La Fin de l'art* en 1986 est basé sur l'esthétique hégélienne. Ce positionnement de Danto a été le déclencheur de la discussion sur l'esthétique contemporaine (Cascales, 2019). Danto a également soutenu que la narration est une forme de représentation qui nous permet de percevoir les événements historiques et donc à la signification de ce qui s'est passé (Danto, 1998).

Les premiers écrits de Danto justifient la position sur la « fin de l'art » par une approche hégélienne. C'est-à-dire avec une conception moderniste de l'histoire et la dépendance de l'art à la philosophie (Danto, 1998). Les derniers écrits de Danto proclament la fin de l'art. Dans ceux-ci, il présente l'art comme étant dans un processus de détachement de tout ce qui est strictement non essentiel (Cascales, 2019). Il plaide pour un nouvel âge post historique de l'art, l'art étant éloigné de la subordination philosophique. L'art de l'âge post historique apparaît détaché du style de l'époque et des hiérarchies de courants, avec des éléments de liberté, d'entremêlement de nombreux points de vue et courants (Haddock, 2008). Cependant, la perspective historique reste le principe directeur de l'interprétation des œuvres d'art.

ii. Danto et l'esthétique

Arthur Danto était un partisan du mouvement anti-esthétique des années 1960 et a conduit à aborder la définition de l'art en dehors du voile de l'esthétique. Parmi ses arguments figurait la conviction que l'art et son interprétation sortaient du cadre de l'esthétique (Barranco, 2015). Il pensait que les capacités perceptives pour approcher



l'art savaient la distinction entre l'art et le non-art. Des années plus tard, Danto s'est tourné vers l'esthétique en se demandant si c'était le bon moment pour revenir à l'esthétique dans un cadre de compréhension élargi (Danto, 2003).

Cette nouvelle vision était fondée sur la multiplicité des approches esthétiques et sur la libération des artistes des limites de la satisfaction visuelle qui pouvait être évoquée par des œuvres axées sur la beauté. En outre, elle se concentrait sur le détachement de l'influence des approches esthétiques sur la construction du sens de l'œuvre artistique. Ces approches esthétiques ne seront pas liées au contenu d'une œuvre, elles ne seront donc pas liées de manière interne à l'œuvre mais seront externes à celle-ci (Barranco, 2015). L'examen critique de l'œuvre en question s'inscrira également dans le cadre de « l'externe ». Danto cherche à s'éloigner de l'esthétique liée à la forme pour se rapprocher de l'esthétique liée au sens de la création artistique (Danto, 2007).

Danto évite d'ajouter des qualités esthétiques qui conduiraient à considérer une œuvre comme une œuvre d'art. Danto considère également l'esthétique comme faisant partie de l'approche externe d'une œuvre, ce qui peut contribuer à lui donner du sens. Il reconnaît que l'existence et l'incarnation donnent du caractère aux œuvres d'art, l'esthétique restant en dehors des caractéristiques essentielles des œuvres d'art (Danto, 2003).

Danto s'est donc concentré sur la différence entre l'approche esthétique de l'art et la réponse esthétique non artistique et sur la différence entre les simples objets et les œuvres d'art, les œuvres d'art contenant un sens et une signification (Danto, 1981). Il considère qu'une qualité esthétique peut être interne si elle est incluse dans la signification de l'œuvre, ce qui présuppose la séparation des normes entre les œuvres d'art et les objets (Danto, 2003). Pour Danto, l'œuvre d'art est un ensemble de concepts et d'objets matériels, où les objets matériels sont constitués de caractéristiques physiques et où seule une partie de ces caractéristiques appartient à l'œuvre d'art (Barranco, 2015).

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union





15. Conclusion

Comme il ressort clairement de ce guide, la méthodologie révolutionnaire de P4C telle que développée par Matthew Lipman ne peut qu'avoir un impact positif sur la transformation de l'éducation et contribuer au développement de citoyens démocratiques et de leaders du futur. Le P4C peut être considéré comme l'un des outils les plus puissants pour donner aux enfants les racines pour devenir des producteurs de connaissances actifs (Gruioniu, 2013). Le guide sert également à éclairer les enseignants sur ce qu'implique l'approche P4C et, en présentant les différences entre une classe traditionnelle et une classe où l'approche P4C est mise en œuvre, ainsi que l'importance de transformer la classe en une communauté de recherche, les enseignants verront à quel point cette méthodologie peut être bénéfique pour les enfants et pour le développement de leur identité personnelle et de leur comportement, ainsi que leur rôle essentiel dans ce processus.

Ces avantages absolus de la mise en œuvre de l'approche P4C en classe sont étayés par des exemples spécifiques à chaque pays, à savoir la France, Chypre, la Grèce et la Lituanie. Ces exemples inciteront, nous l'espérons, les enseignants à s'intéresser de plus près à ces programmes et à ce matériel et peut-être à chercher à mettre en œuvre les méthodologies P4C dans leurs propres programmes d'études.

Comme il a déjà été mentionné, ce guide sert de base à ce projet. La sélection des 4 domaines thématiques et des 12 philosophes, en particulier, est un élément crucial pour le développement du reste des résultats du projet et l'introduction des enfants aux notions de réalité (par la métaphysique), de connaissance (par l'épistémologie), de valeurs (par l'éthique) et de beauté (par l'esthétique).

Les résultats du projet qui suivront mettront la théorie en pratique, en offrant du matériel électronique interactif à utiliser comme ressources éducatives libres, en incitant les enfants à la recherche philosophique, en les initiant à des questions philosophiques difficiles et profondes, en améliorant leur pensée créative et critique



et, enfin, en développant une pensée bienveillante et collaborative grâce au Serious game.



16. Appendices

Annexe 1 : Liste des matériaux utilisés pour la mise en œuvre de P4C en France

Livres

1. Oscar Brenifier - *Le Livre des grands contraires philosophiques*, Nathan, Prix de la Presse des jeunes, 2008
2. Nicolas Go - *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire. Pourquoi ? Comment ?* Hachette Education, 2010.
3. Jacques Lévine, G. Chambard, M. Sillam et D. Gostain - *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine* (ARCH), ESF, 2008.

Site web

1. « Un article de M. Tozzi sur les différentes méthodes de philosophie pour les enfants », <https://ateliers-ludosophiques.fr/un-article-interessant-de-m-tozzi/>
2. Un article sur l'utilisation des goûters philo à l'école <https://ecolededemain.wordpress.com/2017/11/20/des-gouters-philo-au-college/>
3. *Les ateliers philosophiques aident les enfants à organiser leur pensée* <https://www.vosquestionsdeparents.fr/dossier/501/les-gouters-philo>
4. *Chaire UNESCO philosophie pour les enfants* <https://chaireunescofiloenfants.univ-nantes.fr/>

Livres pour les enfants

1. La collection *Les Petits Platons*, à partir de 3-4 ans, publié par Les Petits Platons (<https://www.lespetitsplatons.com/>):
 - a. Jean-Paul Mongin (auteur), Junko Shibuya (illustrateur) - *Pourquoi les choses ont-elles un nom ?* Les tout Petits Platons, 2020.



- b. Nathalie Prince (auteur), Yann Damezin (illustrateur) - *Ainsi parlait Nietzsche*, Les Petits Platons, 2020.
2. Collection *Philonimo* (à partir de 3 ans), publié par 3œil (<https://www.3oeil.fr/livres-editions-3oeil/>): des livres illustrant la pensée de grands philosophes pour enfants, tels que
 - a. Alice Brière-Haquet (auteur), Olivier Philipponneau (illustrateur) - *Le Porc-épic de Schopenhauer*, Éditions 3œil, 2020,
 - b. Alice Brière-Haquet (auteur), Émilie Vast (illustrateur) - *La Colombe de Kant*, Éditions 3œil, 2022,
 - c. Alice Brière-Haquet (auteur), Janik Coat (illustrateur) - *Le Cygne de Popper*, Éditions 3œil, 2022,
3. Collection *Mes docs Pomme d'Api* (à partir de 4 ans), publiée par Bayard (<https://www.bayard-editions.com/jeunesse/documentaire/des-4-ans/les-ptits-philosophes>),
4. Sophie Furlaud et Jean-Charles Pettier (auteurs), Dorothée de Monfreid et Soledad Bravi (illustrateurs) - *Les P'tits Philosophes*, Bayard jeunesse, 2009 (« 24 thèmes répondent aux questions que les enfants se posent. Leur curiosité se porte sur les relations sociales, les sentiments, les émotions et les valeurs. Pour chaque thème, une histoire de 3 pages sous forme de bandes dessinées met en scène Chonchon, Mina, Raoul et Plume, des animaux humanisés. Un poster double page permet un dialogue entre parents et enfants. ».)
5. Collection *Piccolophilo* (3/5 ans), publiée par Albin Michel-Jeunesse (<https://www.lalibrairie.com/livres/collections/piccolophilo,0-59596.html>):
 - a. Michel Piquemal, Thomas Baas - *Petites et grandes questions philo de Piccolo*, Albin Michel-Jeunesse, 2014
6. Collection *Les Goûters Philo* (8/12 ans), publiée par Milan (<https://www.editionsmilan.com/gouters-philo>):
 - a. Brigitte Labbé, P.-F. Dupont Beurier - *La Colère et la Patience*, Milan, 2020.
 - b. Brigitte Labbé, Michel Puech - *Le Succès et l'Échec*, Milan, 2020.



Exemples d'activités à réaliser

1. Les Rencontres Philosophiques de Monaco, organisées par Ciel de Paris Productions et Edwige Chirouter, de la Chaire UNESCO de Philosophie avec les Enfants, fournissent du matériel pédagogique pour les jeunes qui est rassemblé dans le site web des Journées « *Les Jeunes Philosophes* ». (<https://philomonaco.com/category/les-jeunes-philosophe/>). Par exemple, Edwige Chirouter guide la discussion et propose des questions et des lectures complémentaires pour poursuivre la réflexion à l'école et à la maison en appui à l'atelier philosophique *Est-ce que ça peut être bien de s'ennuyer ?* (<https://philomonaco.com/2020/05/13/atelier-philosophique-est-ce-que-ca-peut-etre-bien-de-sennuyer/>).
2. Frédéric Lenoir - *Philosopher et méditer avec les enfants*, Albin Michel, Livre de Poche, 2020. Selon Frédéric Lenoir, « sept ans est l'âge philosophique, l'âge de l'abstraction ». Son livre accompagné d'un CD permet aux adultes de guider les enfants dans la découverte de la méditation et de la philosophie. (<https://www.fredericlenoir.com/essais/philosopher-et-mediter-avec-les-enfants/>).
3. Le site web *Atelier populaire de philosophie en ligne* (<https://philogalichet.fr/>) par François Galichet (Université de Strasbourg) recommande d'introduire la philosophie par des voies variées:
 - Débat à partir d'une question
 - Philosophie basée sur un livre, un conte, un album
 - Débat autour d'un dilemme moral
 - La philosophie à partir d'images ("photolangage")
 - La philosophie par l'écriture
4. Michel Tozzi, Marie Gilbert - *Ateliers Philo à la maison*, Eyrolles, 2016. (Préface d'Edwige Chiroutier, Université de Nantes, chaire UNESCO de philosophie pour enfants).



- 15 ateliers pour guider les enfants dans leur réflexion
(<https://apprendreaeducer.fr/ateliers-philo-a-maison-classe-leveil-a-reflexion-personnelle-priorite-dune-education-consciente/>)

5. Fanny Bourillon, Angie Gadéa - *50 activités pour philosopher avec ses enfants*, First, 2020. « Cet ouvrage recense quinze contes philosophiques, cinquante activités philo, sept activités créatives et deux activités philo-nature à pratiquer pour philosopher avec ses enfants. »

Ressources en ligne à partager avec les enfants

1. Sur la plateforme éducative Lumni, les enfants des écoles primaires et secondaires peuvent trouver plus de deux cents vidéos sur des sujets philosophiques.

(<https://www.lumni.fr/recherche?query=philosophie&establishment=&schoolLevel=&schoolLevels=&format=list>).

2. La chaîne Youtube *Les Petites Lumières* propose des vidéos d'ateliers de philosophie et des témoignages..

(<https://www.youtube.com/channel/UCYcoKZ6WZjeLEHUvJKBAtdQ>)

3. La série YouTube *Les P'tits philos* sur BayaM, la chaîne du groupe d'édition Bayard, « accompagne les enfants dès la maternelle dans leurs toutes premières questions existentielles et philosophiques sous forme de dessins animés, adaptés des BD de Sophie Furlaud, Jean-Charles Pettier, Dorothée de Monfreid et Soledad Bravi. »

(<https://www.youtube.com/watch?v=TUXVSGulpNg&list=PLgdJs8XxXtqyRzQTRbiuC98VTshN32CO4>).

4. Sur la chaîne YouTube *l'Espace Quantum*, la série *C'est quoi l'idée ?* propose une trentaine de dessins animés adaptés des livres d'Oscar Brenifier qui invitent les enfants à réfléchir aux grandes questions de la vie, comme choisir, partager, aimer, grandir...

(<https://www.youtube.com/playlist?list=PLWP9zwG6cOR5YCiEU5lv65jxpu1HuGic>)



5. Sur la chaîne Youtube *Mily Miss Questions*, on peut trouver des films d'animation, produits par Ciel de Paris Productions, qui sont utilisés lors des rencontres « Les Jeunes philosophent » : « Mily Miss Questions » est une chaîne dédiée aux mille et une questions des enfants. Si la première qualité pour devenir un bon philosophe est d'être surpris, alors chaque enfant est un philosophe naturel. (<https://www.youtube.com/channel/UCoqp6hLueuku-Hlt8Vb3QA>). Ils sont également disponibles en anglais, ainsi que sur le site du producteur Ciel de Paris Productions, où ils sont accompagnés de pistes de réflexion (<https://www.cieldeparisprod.fr/portfolio/share-with-mily-miss-questions>).
6. Les courts métrages de la plateforme *Films pour enfants* abordent des thèmes tels que le monde vivant, l'éducation morale, l'exclusion, etc. et s'adressent aux enfants de la maternelle à la fin de l'école primaire. (<https://films-pour-enfants.com/tous-les-films-pour-enfants.html>)

Annexe 2 : Liste des matériaux utilisés pour la mise en œuvre de P4C à Chypre

** Il n'y a actuellement aucun matériel utilisé pour la mise en œuvre de P4C dans le système éducatif chypriote.*

Annexe 3 : Liste des matériaux utilisés pour la mise en œuvre de P4C en Grèce

Livres utilisés en Grèce



1. La philosophie pour les enfants. L'hôpital des marionnettes et donner un sens à mon monde, Ann Margaret Sharp – Laurance Joseph Splitter, Ed. Atrapos.
2. Le livre des grandes contradictions philosophiques, Oscar Brenifier – Jacques Despres, Ed. Pataki.
3. La réflexion sur l'éducation, Lipman Matthew, publié par Pataki.
4. Sciences de l'éducation, Tsafos-Androussou, Gutenberg.
5. Les enfants comme philosophes, Haynes, publié par Metaichmio.

Pages web qui renvoient à des exemples susceptibles d'enrichir l'enseignement de la philosophie:

1. Ελληνικός Πολιτισμός ([http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos Politismos/eisodos.htm](http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos_Politismos/eisodos.htm)): Comprend de nombreuses photos et images qui peuvent servir de point de départ à des discussions philosophiques.
2. Langue et littérature grecques anciennes ²⁵: Logiciels éducatifs pouvant servir de sources pour la création de plans de cours pour l'enseignement des P4C.
3. Photodentro : Il s'agit du nouveau dépôt numérique de la famille « Photodentro » qui héberge et partage des scénarios éducatifs structurés avec des activités d'apprentissage pour l'enseignement primaire et secondaire, qui sont développés et publiés par la communauté éducative, en suivant les structures modèles de scénarios éducatifs et les directives et orientations éducatives ciblées qui sont données (modèles LS). Il s'adresse principalement aux enseignants du primaire et du secondaire, mais, comme tous les référentiels « Photodentro », il est ouvert à tous, enseignants, élèves, parents et toute personne intéressée..
4. AESOP : Comprend des scénarios pédagogiques qui favorisent, au cours du processus d'enseignement, le dialogue - la conversation dans le cadre de l'équipe, la formulation de conclusions en classe de manière compréhensible

²⁵ https://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/bibliographies/guides/teaching/page_0o3.html#toc034



et cohérente et l'exploration de la pensée critique par le biais de scénarios d'apprentissage.

5. Formation des enseignants aux TIC de niveau B : Le projet est une continuation et une transformation de la formation achevée pour l'utilisation et la mise en œuvre des TIC dans la pratique de l'enseignement, qui est largement connue sous le nom de « formation TIC de niveau B » et a été mise en œuvre les années précédentes pour une partie des enseignants grecs de l'enseignement primaire et secondaire..

Annexe 4 : Liste des matériaux pour la mise en œuvre de P4C en Lituanie

Livres

1. Mongin – *La mort du divin Socrate* (2017)
2. *Le génie furieux de M. Descartes* (2018)
3. Jan Marchando Martin *Le cafard de Heidegger* (2018)
4. Socrates – President! (2019)
5. Marion Muller-Colard *Le professeur Freud parle aux poissons* (2018)
6. Hana Arendt et son petit théâtre (2019)
7. *Illuminations* by Frédéric Morloto Albert Einstein (2019)
8. Umberto Galimberti *Les 100 philosophes qui ont marqué l'histoire Tour du monde des plus grands penseurs et penseuses* (2020)
9. *Socrates in Love* par Salimo Mokaddem et Yann Le Bras (2021)



17. Références

1. Anam Lodhi (2017). Education and Plato's Allegory of the Cave. [online] Medium. Disponible à l'adresse: https://medium.com/indian-thoughts/education-and-platos-allegory-of-the-cave-bf7471260c50#_ftn4 [Consulté le 20 mai 2022].
2. Anderson, R.L. (2017). Friedrich Nietzsche. [online] Stanford Encyclopedia of Philosophy. Disponible à l'adresse: <https://plato.stanford.edu/entries/nietzsche/#ArtArti> [Consulté le 19 mai 2022]
3. Andreou, C. (2006). Getting On in a Varied World. *Social Theory and Practice*, 32(1), pp.61–73. doi:10.5840/soctheorpract20063213.
4. Banis, D. (2019). Why It's Important To Teach Children Philosophy. *Forbes*. Disponible à l'adresse <https://www.forbes.com/sites/davidebanis/2019/11/21/why-its-important-to-teach-children-philosophy/?sh=56e5a8155875>
5. Barranco, M. C. (2015). Aesthetics and the Meaning of Artworks. Disponible à l'adresse: https://www.researchgate.net/publication/310798485_Aesthetics_and_the_Meaning_of_Artworks/citation/download
6. Bennett, J. (1995) "Spinoza's metaphysics," in Garrett, D. (ed.) *The Cambridge Companion to Spinoza*. Cambridge: Cambridge University Press (Cambridge Companions to Philosophy), pp. 61–88. doi: 10.1017/CCOL0521392357.003.
7. Bentham, J. (2000). *An Introduction to the Principle of Morals and Legislation*. Batoche Books-Kitchener. Disponible à l'adresse: https://www.econlib.org/library/Bentham/bnthPML.html?chapter_num=2#book-reader
8. Bentham, Jeremy, 1789 [PML]. *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation.*, Oxford: Clarendon Press, 1907.



9. Bietti, E. (2019) From Ethics Washing to Ethics Bashing: A View on Tech Ethics from Within Moral Philosophy. ACM FAT* Conference (2020). Disponible à l'adresse: <https://ssrn.com/abstract=3513182>
10. Brenifier, O. (2008). Le Livre des grands contraires philosophiques. Nathan, Prix de la Presse des jeunes, 2008
11. Brickhouse, T. and Smith, N.D. (s.d.). Plato. [online]. Internet Encyclopedia of Philosophy. Disponible à l'adresse: <https://iep.utm.edu/plato/> [Consulté le 20 mai 2022].
12. Burgh, G. (2021). The Narrow-sense and Wide-sense Community of Inquiry: What It Means for Teachers. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 41(1) (12-26)
13. Burke, T. Patrick (2008). "Bentham, Jeremy (1748–1832)". In Hamowy, Ronald (ed.). Nozick, Robert (1938–2002). The Encyclopedia of Libertarianism. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Cato Institute. pp. 30–31.
14. Cascales, R. (2019). Arthur Danto and the End of Art. Cambridge Scholars Publishing. Disponible à l'adresse: https://www.researchgate.net/publication/335653893_Arthur_Danto_and_the_End_of_Art
15. Christman, J. (2008). Autonomy in Moral and Political Philosophy. Stanford encyclopedia of philosophy. Disponible à l'adresse: <https://stanford.library.usyd.edu.au/archives/spr2008/entries/autonomy-moral/>
16. Colom, R. et al. (2014). The Long-term Impact of Philosophy for Children: A Longitudinal Study (Preliminary Results). *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35(1) 50-56
17. Cooper, H. (n.d.). "The Mind is like a parachute; it works best when it is open.". Disponible à l'adresse <https://www.janeyates.net/45254291>



18. Daniel, M.F. (1998). P4C in Preservice Teacher Education: Difficulties and Successes Encountered in Two Research Projects. *Analytic Teaching*, 19(1) (15-28).
19. Danto, A. C. (1981). *The Transfiguration of the Commonplace: A Philosophy of Art*. Cambridge (MA)-London: Harvard University Press. Disponible à l'adresse: [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=LIW60mm5QJkC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Danto,+A.+C.+\(1981\)&ots=PgACXowQbn&sig=dw5MwZrZWrMz2eqH9QyTwTj6oCE&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=LIW60mm5QJkC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Danto,+A.+C.+(1981)&ots=PgACXowQbn&sig=dw5MwZrZWrMz2eqH9QyTwTj6oCE&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
20. Danto, A. C. (1998). The End of Art: A Philosophical Defense. *History and Theory*, 37(4), 127–143. Disponible à l'adresse: <http://www.jstor.org/stable/2505400>
21. Danto, A. C. (2003). *The Abuse of Beauty: Aesthetics and the Concept of Art*. Chicago and LaSalle: Open Court. Disponible à l'adresse: https://books.google.gr/books?id=hUFMv8LxuVUC&printsec=frontcover&dq=Danto+2003.&hl=el&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Danto%202003.&f=false
22. Danto, A. C. (2007). Embodied Meanings, Isotypes, and Aesthetical Ideas. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 65(1), 121–129. <http://www.jstor.org/stable/4622216>
23. De Spinoza, B. (2018). *Ethics, Demonstrated in Geometrical Order*. New York: Cambridge University Press.
24. Deleuze, G. (1988). *Spinoza: practical philosophy*. San Francisco: City Lights Books.
25. Devereux, D. (2008). Chapter 4 – Plato: Metaphysics. In Shields, C. *The Blackwell Guide to Ancient Philosophy*. [online]. Google Books. John Wiley & Sons, pp. 75-80, Disponible à l'adresse: https://books.google.com.cy/books?hl=el&lr=&id=hKBDPA7OkpoC&oi=fnd&pg=PA75&dq=plato+and+metaphysics&ots=69vp3LYVAH&sig=wB5h4BPZTyh47WvHPeG3FFth1AM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
26. Eggleston, B. (2017). "Mill's Moral Standard," in *A Companion to Mill*, edited by Christopher Macleod and Dale E. Miller (John Wiley & Sons, Inc., 2017), pp. 358–373. Disponible à l'adresse: <https://philpapers.org/archive/BENMMS.pdf>



27. Eurêkoi (2020). Quelles ressources ou activités pour initier les enfants à la philosophie ? *balises.bpi.fr*. [online] Disponible à l'adresse: <https://balises.bpi.fr/comment-initier-les-enfants-a-la-philosophie/> [Consulté le 6 juillet 2022].
28. Garrett, D. (1995) "Introduction," in Garrett, D. (ed.) *The Cambridge Companion to Spinoza*. Cambridge: Cambridge University Press (Cambridge Companions to Philosophy), pp. 1–12. doi: 10.1017/CCOL0521392357.001.
29. Gensler, J. H. (2018). *Ethics A Contemporary Introduction* New York Routledge. Disponible à l'adresse: DOI <https://doi.org/10.4324/9781351231831>
30. Go, N. (2010). *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire. Pourquoi? Comment?*. Hachette Education, 2010.
31. Gowans, W. C. (2004). Philippa Foot, Moral Dilemmas and Other Topics in Moral Philosophy. *Ethics*, Vol. 115, No. 1 (October 2004), pp. 142-145. Published The University of Chicago Press. Disponible à l'adresse: https://www.academia.edu/8396379/Philippa_Foot_Moral_Dilemmas_and_Other_Topics_in_Moral_Philosophy
32. Gregory, M.R. (2007). Normative Dialogue Types in Philosophy for Children. *Gifted Education International*, 22(2-3), pp.160–171. doi:10.1177/026142940702200307.
33. Haddock, A. (2008) *Danto's Dialectic*. University of Stirling. 'Springer Science and Business Media LLC'. Disponible à l'adresse: https://core.ac.uk/display/9048097?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1
34. History.com Editors (2018). Plato. [online] HISTORY. Disponible à l'adresse: <https://www.history.com/topics/ancient-history/plato>
35. Hubbard, R. (2020). Plato's Metaphysics: Two Dimensions of Reality and the Allegory of the Cave. [online] Medium. Disponible à l'adresse: <https://medium.com/the-philosophers-stone/platos-metaphysics-two->



[dimensions-of-reality-and-the-allegory-of-the-cave-7bda955935d3](#) [Consulté le 19 mai 2022].

36. Hursthouse, R. (2012). Biographical Memoirs of Fellows of the British Academy, XI, 179–196. The British Academy. Disponible à l'adresse: https://www.thebritishacademy.ac.uk/documents/1469/11_07-Philippa_Foot.pdf
37. IAPC. (s.d.). What is “Philosophy for Children”? Disponible à l'adresse <https://www.montclair.edu/iapc/what-is-philosophy-for-children/>
38. Internet Encyclopedia of Philosophy, (s.d.). Rene Descartes [online] Disponible à l'adresse: <https://iep.utm.edu/rene-descartes/#H5>
39. Inwagen and Sullivan, M. (2014). Metaphysics. [online] Stanford Encyclopedia of Philosophy. Disponible à l'adresse: <https://plato.stanford.edu/entries/metaphysics/>
40. Kraut, R. (2017). Plato (Stanford Encyclopedia of Philosophy). [online] Stanford.edu. Disponible à l'adresse: <https://plato.stanford.edu/entries/plato/>.
41. Kuiper, K. (2016). The Birth of Tragedy | work by Nietzsche. Encyclopedia Britannica. [online] Disponible à l'adresse: <https://www.britannica.com/topic/The-Birth-of-Tragedy> [Consulté le 26 mai 2022].
42. Lévine, J. et al. (2008). L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH). ESF, 2008.
43. Lipman, M. (1976). Philosophy for Children. *Metaphilosophy*, 7(1), 17-39
44. Lipman, M. (1982). Philosophy for children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 3.3/4: 35-44.
45. Lipman, M. (2008). Philosophy for children's debt to Dewey. *Pragmatism, education, and children*, Brill, 141-151.
46. Lipman, M. (2011). Philosophy for Children Some Assumptions and Implications. *Ethics Prog.* 2, 3–16.



47. Lipman, M., & Sharp, A. M. (1978). Growing up with philosophy. Philadelphia: Temple University Press.
48. Lipman, Matthew (1998). "Teaching students to think reasonably: Some findings of the philosophy for children program." *The Clearing House* 71.5: 277-280.
49. Makowski, P. (2010). The Task of a Naturalist: An Epitaph for Philippa Foot (1920-2010) ETHICS IN PROGRESS. Disponible à l'adresse: <http://dx.doi.org/10.14746/eip.2010.1.8>
50. Mappes, T. A. (1988). Teaching Philosophy Volume 11, Issue 1, March What is Personal Ethics and Should We be Teaching More of It? Pages 33-40. Disponible à l'adresse: <https://doi.org/10.5840/teachphil19881112>
51. Meinwald, C.C. (2018). Plato | Life, Philosophy, & Works. In: Encyclopedia Britannica. [online] Disponible à l'adresse: <https://www.britannica.com/biography/Plato>.
52. Mill, John (2002). The Basic Writings Of John Stuart Mill. The Modern Library. p. 239.
53. Moriyan, F. (2020). Research in Moral Education: The Contribution of P4C to the Moral Growth of Students. MDPI: Education Sciences, 10(4), 119. DOI <http://dx.doi.org/10.3390/educsci10040119>
54. Munro, T. (2019). aesthetics | Definition, Approaches, Development, & Facts. In: Encyclopedia Britannica. [online] Disponible à l'adresse <https://www.britannica.com/topic/aesthetics>
55. Murdoch, I. (2014). The Iris Murdoch Review. London, the Iris Murdoch Archive Project, Kingston University Press. Disponible à l'adresse: <https://www.chi.ac.uk/app/uploads/2021/10/IMR5-Internal-final.pdf>
56. MURRIS, K.S. (2008). Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), pp.667-685. doi:10.1111/j.1467-9752.2008.00640.x.



57. Mylonaki, E. (2019). "Philippa Foot" in Oxford Bibliographies in Philosophy, Oxford: Oxford University Press.
https://www.academia.edu/56197012/Philippa_Foot_in_Oxford_Bibliographies_in_Philosophy_Oxford_University_Press_2019
58. Nadler, S. (2022). Baruch Spinoza. Summer 2022 ed. [online] Stanford Encyclopedia of Philosophy. Disponible à l'adresse: <https://plato.stanford.edu/entries/spinoza/#Aca> [Consulté le 27 mai 2022].
59. O'Neill, O. (2013). Acting on Principle an Essay on Kantian Ethics. Cambridge University Press. Disponible à l'adresse: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=jftGAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=kantian+ethics&ots=4zxbVd6mDY&sig=uvTc1JUxo6-sASKrpPu9-6glzYQ&redir_esc=y#v=onepage&q=kantian%20ethics&f=false
60. Paine, M. (2012). *The Pedagogy of Philosophy for Children/Philosophical Enquiry*. [online] Disponible à l'adresse: <https://theses.whiterose.ac.uk/3971/1/MRPaineMAeducDisV3.pdf> [Consulté le 2 décembre 2021].
61. Philippa Foot (2008). Moral dilemmas: and other topics in moral philosophy. Oxford: Clarendon Pr.
62. Philosophy4Children. (s.d.). What is Philosophy for Children?. Disponible à l'adresse <http://www.philosophy4children.co.uk/home/p4c/>
63. Popkin, R.H. (2019). Benedict de Spinoza | Biography, Ethics, & Facts. In: Encyclopædia Britannica. [online] Disponible à l'adresse: <https://www.britannica.com/biography/Benedict-de-Spinoza>
64. Pritchard, M. (2018). Philosophy for Children. Stanford, CA: Stanford Encyclopedia of Philosophy. Disponible à l'adresse <https://plato.stanford.edu/entries/children/#InsForAdvForChiIAP>
65. Rich, K.L. (2013). Introduction to Ethics. In Nursing Ethics - Across the Curriculum and Into Practice. 3rd ed, Butts, J.B. & Rich, K.L. Jones & Bartlett Publishers.



Burlingham: MA. Disponible à l'adresse:

<https://pdf4pro.com/fullscreen/introduction-to-ethics-jones-amp-bartlett-learning-a229.html>

66. Robinson, H. (2020). Dualism (Stanford Encyclopedia of Philosophy). [online] Stanford.edu. Available at: <https://plato.stanford.edu/entries/dualism/> .
67. Rohlf, M. (2010). Immanuel Kant. plato.stanford.edu. [online] Disponible à l'adresse: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/kant/>.
68. SAPERE. (n.d.). What is P4C?. Disponible à l'adresse <https://www.sapere.org.uk/about-us.aspx>
69. Siddiqui, N. et al. (2017). Non-cognitive impacts of philosophy for children. Durham University. Disponible à l'adresse <https://www.nuffieldfoundation.org/project/non-cognitive-impacts-of-philosophy-for-children>
70. Silverman, A. (2014). *Plato's Middle Period Metaphysics and Epistemology (Stanford Encyclopedia of Philosophy)*. [online] Stanford.edu. Disponible à l'adresse: <https://plato.stanford.edu/entries/plato-metaphysics/>.
71. Smith, K. (2017). Descartes' Theory of Ideas. [online] Stanford Encyclopedia of Philosophy. Disponible à l'adresse: <https://plato.stanford.edu/entries/descartes-ideas/>
72. Stahl, B. C. (2012). "Morality, Ethics, and Reflection: A Categorization of Normative IS Research," *Journal of the Association for Information Systems*, 13(8). Disponible à l'adresse: DOI: 10.17705/1jais.00304
73. Steinberg, J. (2019). Spinoza's Political Philosophy (Stanford Encyclopedia of Philosophy). [online] Stanford.edu. Disponible à l'adresse: <https://plato.stanford.edu/entries/spinoza-political/> [Accessed 24 May 2022]
74. Stern, J.P. (1975). Nietzsche's Aesthetics? *Journal of European Studies*, 5(3), pp.213–222. doi:10.1177/00472441750050030.



75. Stern, R. (2015). *Kantian Ethics: Value, Agency, and Obligation*. United Kingdom. Oxford University Press. Disponible à l'adresse: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=LUWbCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=kantian+ethics&ots=jXg35WqMNL&sig=-Y Un2oEEUYc5zxZmecinFcNjJA&redir_esc=y#v=onepage&q=kantian%20ethics&f=false
76. Szanto, T. and Moran, D. (2020). Edith Stein. *plato.stanford.edu*. [online] Disponible à l'adresse: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2020/entries/stein/> [Consulté le 6 juillet 2022].
77. The Editors of Encyclopedia Britannica. (2018). Mind-body dualism | philosophy. In: Encyclopedia Britannica. [online] Disponible à l'adresse: <https://www.britannica.com/topic/mind-body-dualism> [Consulté le 23 mai 2022]
78. The Editors of Encyclopedia Britannica (2018). Theodor Wiesengrund Adorno | German philosopher and music critic. In: Encyclopædia Britannica. [online] Disponible à l'adresse: <https://www.britannica.com/biography/Theodor-Wiesengrund-Adorno>. [Consulté le 15 juillet 2022]
79. The Philosophy Foundation. (n.d.). Philosophy for Children. Disponible à l'adresse <https://www.philosophy-foundation.org/p4c>
80. Thomas, John C. (1992). „The Development of Reasoning in Children through Community of Inquiry“. Sharp, Ann Margaret; Reed, Ronald F.; Lipman, Matthew (eds.), *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery*. Philadelphia: Temple University Press.
81. Tim. (2012). "The Metaphysics of Descartes" [online] Philosophy & Philosophers. Disponible à l'adresse: <https://www.the-philosophy.com/descartes-metaphysics>
82. Velasquez, M., Andre, C., Shanks, T.S.J., and Meyer, M.J. (1987). What is Ethics? Issues in Ethics IIE V1 N1. Disponible à l'adresse:



<https://www.scu.edu/ethics/ethics-resources/ethical-decision-making/what-is-ethics/>

83. Walsh, W.H. (2019). Metaphysics [online] Encyclopedia Britannica. Disponible à l'adresse: <https://www.britannica.com/topic/metaphysics> [Consulté le 19 mai 2022].
84. Watson, R.A. (2019). Rene Descartes | Biography, Philosophy, & Facts. In: *Encyclopædia Britannica*. [online] Disponible à l'adresse: <https://www.britannica.com/biography/Rene-Descartes> .
85. Wilkerson, D. (n.d.). Nietzsche, Friedrich | Internet Encyclopedia of Philosophy. [online] Internet Encyclopedia of Philosophy. Disponible à l'adresse: <https://iep.utm.edu/nietzsch/> [Consulté le 25 mai 2022]
86. Williamson, T. (2020). "What is Metaphysics?" [online]. The British Academy. Disponible à l'adresse: <https://www.thebritishacademy.ac.uk/blog/what-is-metaphysics/> [Consulté le 19 mai 2020]
87. Graham A.J. Rogers (2018). John Locke | Biography, Treatises, Works, & Facts. In: *Encyclopædia Britannica*. [online] Disponible à l'adresse: <https://www.britannica.com/biography/John-Locke> .
88. FactsKing.com. (n.d.). 8 Interesting Facts about David Hume. [online] Disponible à l'adresse: <https://factsking.com/historical-people/david-hume-facts> [Consulté le 7 juillet 2022].

En grec:

89. Αποστόλου, Β. (2017). Η φιλοσοφία για παιδιά (Philosophie pour les enfants). Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασίας. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
90. Γασπαράτου, Ρ. (2014). *Φιλοσοφία της παιδείας (Philosophie de l'éducation)*. Ανοικτά ακαδημαϊκά μαθήματα Πανεπιστημίου Πατρών (<https://docplayer.gr/12255467-Filosofia-tis-paideias.html>).
91. Γασπαράτου, Ρ. (2014). Φιλοσοφία της Παιδείας (Philosophie de l'éducation), Σημειώσεις Πανεπιστημιακών Παραδόσεων. ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών



92. Θεοδωροπούλου, Έ. (2013). Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά (La philosophie est-elle là ? Faire de la philosophie avec les enfants) (Συλλογικό), Αθήνα: Διάδραση, σ.σ. 19-53.

En lituanien:

93. "HORIZON 2020" projektas „Dialogas ir argumentavimas, ugdant kultūrinį raštingumą mokyklose“ Prieiga internete: <https://dialls2020.eu/wp-content/uploads/2019/04/DIALLS-Policy-Brief-1-Developing-Educational-Policies.pdf>.

94. Alekniene, Tatjana. 2019. *Knygos recenzija. „Sokratas – prezidentas!“*. Prieiga internete: <https://www.15min.lt/kultura/naujiena/literatura/knygos-recenzija-sokratas-prezidentas-286-1113872?copied>.

95. Aškinyte, Rasa. 2003. *Filosofija vaikams: mokytojo knyga*. Vilnius: Tyto alba.

96. Aškinyte, Rasa. 2003. *Filosofija vaikams: užduočių knyga pradinukams*. Vilnius: Tyto alba.

97. Aškinyte, Rasa. 2004. „Racionalusis dorinio ugdymo aspektas: Maitew Lipmano ugdymo filosofija“. *Pedagogika* 70: 21–25. Prieiga internete: https://emokymai.vu.lt/pluginfile.php/226448/mod_resource/content/1/Rasa%20A%20A1kinyt%C4%97%20Lipmano%20metodika.pdf.

98. Baranova, J.; Duoblienė, L. 2020. *Kalbos filosofija ir multimodalus ugdymas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

99. Duoblienė, Lilija. 2004. „Trys filosofijos mokymo kryptys Lietuvos mokykloje“. *Acta paedagogica Vilnensia* 12: 158–164.

100. Duoblienė, Lilija. 2005. „Philosophy in Lithuanian education: past and present“. Baranova, Jurate (ed.), *Contemporary Philosophical Discourse in Lithuania*. Council for Research in Values and Philosophy, 4–375.

101. Duoblienė, Lilija. 2007. „Filosofijos programų kaita: nuo tarpukario iki šių dienų“. *Logos* 50: 158–166.



102. Garskaite, Rosita. 2018. *Filosofinių knygų vaikams vertėja: derėtų labiau pasitikėti vaikais ir jaunimu*. Prieiga internete: <http://www.bernardinai.lt/straipsnis/2018-03-12-filosofiniu-knygu-vaikams-verteja-deretu-labiau-pasitiketi-vaikais-ir-jaunimu/168794?fbclid=IwAR2tO3bGGCxi7tvZpWbZEDp9VXE0lspwfAHZs52m8ubr-h-AOIdoR3vdRjN8#.WqdwPw-h-gQ.facebook> .
103. Kress, G.; Jewitt, C. 2003. *Multimodal literacy*. New York, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt/M., Oxford, Wien: Peter Lang. <https://qz.com/635002/teaching-kids-philosophy-makes-them-smarter-in-math-and-english/?fbclid=IwAR2vV TOqG06 8BK8xRIJ4C8h2CoBQ cAlfpGGgluljOVHE68eLX Tqik0o> .
104. Lipman, Matthew. 1999. *Liza: pilietinės visuomenės pagrindai. Mo-kytojo knyga*. Vilnius: Kronta.
105. Lipman, Matthew. 1999. *Markas: pilietinės visuomenės pagrindai. Mokytojo knyga*. Vilnius: Kronta.
106. Lipman, Matthew. 2003. *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press. [VU Centrinė biblioteka]
107. Peluritis, Laurynas. 2018. *Mažieji Platonai“: filosofija prasideda nuo susitikimo su mokytoju*. Prieiga internete: <http://www.bernardinai.lt/straipsnis/2018-06-30-filosofija-prasideda-nuo-susitikimo-su-mokytoju/170590> .
108. Rubavičiene, Jūratė [Baranova, Jūratė]. 2008. Aklumo fenomenas ir rankos judesys [= The phenomenon of blindness and the movement of hand]. *Problemos: mokslo darbai*, 13–23. Prieiga internete: <http://www.academia.edu/2347011> .
109. Rubavičiene, Jūratė [Baranova, Jūratė]; Degešys, Liutauras. 2014. „Filosofijos didaktika modernizmo ir postmodernizmo takoskyroje“. *Ugdymo paradigmų iššūkiai didaktikai: kolektyvinė monografija*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla, 309–328. Prieiga internete: <http://talpykla.elaba.lt/elaba-fedora/objects/elaba:11726596/datastreams/MAIN/content> .



110. www.filosofija.info. (n.d.). Džonas Lokas - Filosofija. [online] Available at:
<http://www.filosofija.info/ar-zinai/dzonas-lokas/> [Accessed 6 Jul. 2022].

Le projet des Petits Philosophes est cofinancé par le programme ERASMUS+ de l'Union européenne. Cette publication reflète le point de vue des auteurs et la Commission européenne ne peut être tenue responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qu'elle contient (Code projet: 2021-1-FR01-KA220-SCH-000031537)



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



CITIZENS
IN POWER



ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΙΕΡΙΑΣ



δίκτυο
για τα δικαιώματα
του παιδιού

network
for children's
rights



Vilnius
University

