

Histoire de la philosophie et philosophie avec les enfants et les adolescents

Gaëlle Jeanmart, docteur en philosophie, coordonnatrice de PhiloCité, Liège

I) Introduction

Depuis quelques années, nous sommes à PhiloCité occupés et préoccupés par une tâche (parmi d'autres) : combler l'abîme existant entre les Nouvelles Pratiques Philosophiques (NPP), soucieuses d'une philosophie orale et accessible à tous, attachées au développement d'une capacité à "penser par et pour soi-même", et la philosophie académique, assumant son lien à l'histoire et son souci d'un rapport précis et informés aux grands auteurs, notions et textes de la tradition, par une pratique plus traditionnelle ou "ancienne" liée principalement à la lecture.

Cet abîme implique une certaine ignorance entre chaque partie, confinant parfois même au mépris, et, en tout état de cause, souvent assez proche de la condamnation : les praticiens reprochent aux académiciens leur indifférence à l'égard de la question de l'accessibilité de la philosophie, même lorsqu'elle se trouve de fait enseignée à tous dans un cursus obligatoire ; les académiciens considèrent que ce que font les praticiens avec les enfants n'est pas, voire même ne peut pas être (car on ne peut philosopher avec des enfants), de la philosophie. Et l'on conviendra aisément de la différence réelle des moyens et parfois aussi des objectifs visés dans un cours universitaire de philosophie ou dans l'animation d'une discussion philosophique.

Lorsque qu'existe, comme en Belgique, un **cours de philosophie et citoyenneté** tout au long du cursus, une rupture nette intervient entre le secondaire inférieur et supérieur : jusqu'à 15 ans, les enfants philosophent prioritairement par la discussion philosophique ; après, ils sont surtout confrontés à l'histoire de la philosophie, à ses textes et notions. Ils philosophent donc d'abord oralement, par eux-mêmes, puis en lisant, et pour comprendre des concepts et des problématiques construites par d'autres, reconnus comme les "grands" philosophes. Cette hétérogénéité de l'enseignement de la philosophie peut être regrettée, parce qu'elle est largement impensée. On est très loin des réflexions soigneuses et débattues que les écoles de philosophie menaient dans l'Antiquité sur l'entrée en philosophie et les diverses étapes, progressives, pour y cheminer d'une façon cohérente.

Les enseignants du primaire ne connaissent rien ou pas grand-chose, à l'histoire de la philosophie - ils n'y sont simplement pas formés ; leur programme considère même comme étant "à proscrire" la transmission pure et simple d'une connaissance philosophique. Les enseignants du secondaire supérieur ont en revanche un programme tellement chargé de notions et de problèmes philosophiques qu'il n'y a guère de place à ménager pour la discussion philosophique. Leur programme a lui, au contraire, été conçu pour réhabiliter la connaissance en philosophie.

Quel est notre rôle là-dedans, à nous qui formons à la fois des enseignants du primaire et du secondaire ?

Nous sommes une petite dizaine de praticiens, animant des ateliers philo et formant des animateurs, attachés donc "au terrain" et aux NPP, mais aussi à la recherche : certains d'entre nous sont docteurs en philosophie ou ont un passé de chercheur ; nous tenons ensemble tous les quinze jours depuis quatre ans un séminaire de pratiques philosophiques qui met l'équipe entière dans un travail réflexif et créatif. Nous organisons à l'université de Liège un **certificat en pratiques philosophiques**, dans lequel nous avons inséré un cours de "Méthodologie de la philosophie", dont l'objectif est précisément d'étudier des courants philosophiques sous l'angle des méthodes, des exercices et des pratiques qui leur sont spécifiques. Nous organisons aussi occasionnellement des séminaires de réflexion sur les pratiques philosophiques qui sont l'occasion de rencontrer d'autres praticiens-chercheurs comme nous, à Peyriac-de-mer chaque année avec notamment Michel Tozzi, en Toscane avec Nathalie Frieden et Véronique Delille, en Belgique, en collaboration très régulière avec le service de didactique de la philosophie d'A. Herla à Liège ou le groupe de recherches du FNRS "didactique de la philosophie : méthodes et enjeux".

La réflexion qui vous est proposée ici est issue de certains de ces séminaires¹, où nous avons régulièrement cherché à penser collectivement l'histoire de la philosophie comme une histoire de pratiques diverses, à revivre non seulement dans leurs contenus, mais aussi dans leurs exercices, leurs méditations, leurs formes variées d'écriture, en imaginant la rendre accessible, moyennant parfois une certaine inventivité pédagogique, à un public d'enfants de la fin du primaire (10-12 ans).

Ces recherches ont trois enjeux, articulés à trois publics distincts :

- Aux philosophes issus de l'Université, aux "théoriciens", nous cherchons à adresser la question de l'historicité impensée de leurs propres pratiques académiques et à ouvrir la perspective d'une recherche universitaire qui, dans la lignée des travaux de P. Hadot et M. Foucault sur les exercices spirituels de la philosophie antique, s'intéresse aux diverses manières de pratiquer la philosophie tout au long de son histoire. L'histoire de la philosophie n'est pas qu'une histoire d'auteurs, de concepts et de textes, c'est aussi une histoire des pratiques. Dans cette lignée, un livre co-écrit par M-A Gavray et G. Jeanmart, intitulé *La philosophie antique en pratiques*, paraîtra prochainement chez Vrin dans la collection de "Pratiques Philosophiques". Cette collection a elle-même été créée pour accueillir des recherches de ce type.
- Nous sommes régulièrement amenés à former des "praticiens" de la philo et à participer au colloque Unesco sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques (nous y organisons depuis quatre ans le chantier précisément nommé "Philo-pratique"). Nous cherchons à rendre ce public de praticiens conscients de l'historicité des habiletés de pensée qu'ils utilisent et à alimenter leurs animations de la richesse de la tradition philosophique pour ne pas en rester à la revendication d'une nouveauté oubliée d'un riche patrimoine de pratiques.

- Nous sommes enfin nous-mêmes animateurs d'ateliers philo avec des enfants et nous cherchons donc également à confronter ceux-ci à des textes et des concepts philosophiques, en inventant les dispositifs qui puissent leur rendre l'histoire de la philo accessible, intéressante et même désirable.

II) Une révolution pédagogique en didactique de la philosophie

S'il y a deux mondes en philosophie, c'est à une révolution pédagogique qu'on le doit sans doute.

L'enseignement de la philosophie a traditionnellement été pensé en dehors de toute question pédagogique. La philosophie est à elle-même sa propre didactique, dit-on très couramment. Les présupposés de la formule sont qu'apprendre à philosopher, c'est passer par l'histoire de la philosophie, que celle-ci s'enseigne par des cours magistraux et qu'un philosophe sait naturellement faire de tels cours s'il est suffisamment bon philosophe. Le sous-entendu est clair : "la pédagogie est une béquille techniciste pour les professeurs trop peu doués en philosophie"2.

Bâtie contre ces postulats, une révolution pédagogique dans les années 70 a mis en cause l'enseignement classique de l'histoire de la philosophie. La critique portait au moins sur cinq points :

- l'enseignement ex cathedra de la philosophie dégoûtait de fait une large majorité d'élèves qui la trouvait ennuyeuse et inaccessible ;
- on critiquait le fait d'apprendre l'histoire philosophique sans autre finalité que de savoir et de se construire ainsi une belle culture ;
- on interrogeait le rapport entre cette culture et l'apprentissage de la pensée, en soupçonnant non seulement que l'enseignement de l'histoire permette effectivement d'apprendre à penser philosophiquement, mais aussi en soupçonnant que cette culture puisse même constituer un solide obstacle au fait de penser par soi-même ;
- ainsi, on critiquait la hiérarchie des autorités qu'il présupposait, du "grand auteur" au "grand professeur", en passant par les "grands textes" incontournables, laissant de côté une richesse et une variété de textes et de penseurs moins canoniques ;
- on critiquait enfin l'aspect profondément élitiste d'un enseignement rébarbatif, frontal, ne s'occupant aucunement des conditions de sa bonne réception. "La revendication sous-jacente était l'affirmation d'un droit démocratique de tous au penser philosophique contre une reproduction d'inégalités d'accès à la culture, mise en lumière par Bourdieu, et décriée comme spécifique à l'enseignement de la philosophie"3.

Ce sont là aussi les raisons de la mise entre parenthèse de l'histoire de la philosophie dans les NPP, car celles-ci sont issues de cette révolution pédagogique.

Cette complète mise entre parenthèses de l'histoire de la philosophie dans les NPP s'explique par la propension des révolutions à être un peu excessives, mais aussi par l'engagement à former des animateurs non-philosophes, par la focalisation sur les enfants jeunes⁴, et par l'héritage d'une tradition anglo-saxonne an-historique, très différente de la tradition continentale, profondément liée à l'histoire.

Peut-on cependant laisser ces excès impliquer l'exclusion de toute référence aux textes, aux notions et aux auteurs, dès lors qu'on s'adresse à des enfants ou de jeunes adolescents ?

Quelques questions se posent d'abord :

Faut-il vraiment passer par l'histoire de la philosophie pour philosopher ? Que peut-on trouver dans l'histoire de la philosophie que les discussions philosophiques ne permettent pas d'acquérir ? Autrement dit, qu'apporte aux enfants la pratique de l'histoire de la philosophie que les discussions philosophiques ne seraient pas propres à leur apporter ? En quoi et comment les aide-t-elle à penser mieux ? Et, si les avantages pour eux de cette pratique de l'histoire de la philosophie sont établis, peut-on y recourir en évitant les écueils justement dénoncés par la révolution pédagogique ?

Les réponses ne sont évidemment pas aisées. Mais nous pensons qu'il y a quelques raisons à ne pas écarter l'histoire de la philosophie, sans penser plus finement à ce qu'on perd alors. En voici quelques-unes :

- S'il est vrai que nous pouvons faire découvrir à des jeunes des problèmes de la philosophie avec toute leur profondeur, richesse et complexité à partir d'un album jeunesse, ceci est souvent limité par l'absence des sources philosophiques permettant d'approfondir la réflexion pour éviter d'en rester aux lieux communs.
- Lorsque c'est possible pour des animateurs préalablement formés à la philosophie, ça l'est par des sources cachées et le côté caché peut être questionné : est-il réellement souhaitable ? Le choix de M. Lipman de nourrir ses romans et les guides pédagogiques d'une histoire ciblée de la philosophie rendue inapparente pour ne pas effrayer est-il légitime ? N'est-ce pas finalement là reconduire une forme de dédain pour un public à qui la "véritable" philosophie serait inaccessible ? N'est-ce pas aussi manquer de cette honnêteté intellectuelle qui conduit tout philosophe à devoir simplement citer ses sources ?
- Par ailleurs, il existe des dimensions de la philosophie (des méthodes, certains concepts) qu'aucun support littéraire ne peut livrer : faudrait-il s'en passer et pourquoi, sinon par impuissance à faire autrement ?
- Ce que la tradition philosophique peut apporter aux enfants, c'est d'entretenir leur étonnement enfantin pour le monde - c'est aussi pourquoi l'enfance convient à la pratique de la philosophie -

et l'histoire de la philosophie permet d'aiguiser deux réflexes spécifiques que ne cultive pas la pratique des discussions philo :

1. La conscience que ce qu'ils pensent naturellement est lié à un contexte, une époque, une histoire, et donc la conscience de l'historicité des idées, qui permet l'accès à des idées étrangères à cette époque ; le développement de cette conscience est une piste pour dépasser la limite des idées toutes faites et toutes plates, parfaitement évidentes, faute de distance, qui font parfois consensus dans une discussion ;
2. L'histoire de la philosophie permet aussi un réel accès à la conceptualisation, qui ne peut pas être réduite à un art de la définition ou du réseau conceptuel de mots proches ou contraires, comme M. Tozzi le propose par exemple, mais qui est selon nous plutôt la façon dont un philosophe répond à un problème philosophique qu'il pose (ainsi par exemple le mot "idea" chez Platon répond-il à la question de savoir comment il est possible de connaître un réel mouvant). L'histoire d'un concept, c'est l'histoire de problèmes différents, et c'est aussi l'histoire de mots différents dans des langues différentes (comme le mot "mensonge" en français n'a pas de correspondant strict en grec, le pseudos grec (qui signifie l'erreur, intentionnelle ou pas) implique de penser des questions un peu différentes (des questions moins morales qu'épistémologiques : non pas "Est-ce parfois juste de mentir ?", par exemple ; mais : "Comment ménager un accès au vrai pour les enfants à qui on raconte pourtant des histoires, des mythes"?)5.

- Sous prétexte de démocratiser l'accès à la philosophie par des NPP principalement orales, on risque de renforcer l'élitisme de l'accès à l'histoire de la philosophie parce qu'on ne cherchera précisément pas d'autres façons d'y accéder que les pratiques scolaires parfois un peu impensées comme le cours ex cathedra ou la lecture commentée de textes ardu.
- Il est utile de penser les idées dans les contextes qui les ont rendus possibles et de sortir ainsi d'une vision an-historique des idées, qui a tendance à s'imposer dans toutes les collections de philo pour enfants ou ados et toutes les méthodes de discussion.
- Il en est de même de ce que les lipmaniens appellent "habiletés de penser" : il y a une historicité des opérations mentales. Ainsi, par exemple, l'elenchos de Socrate est une façon de réfuter, qui met en jeu la radicalité du questionnement en lui donnant une forme particulière. Le doute cartésien peut en présenter une autre forme. Et Kant peut nous proposer quant à lui la radicalité d'une autre opération : la recherche des conditions de possibilité, qui est la spécificité de la démarche transcendantale ou "critique".
- On pourrait enfin éviter l'étrangeté de deux pratiques qui ont tendance à s'opposer : les pratiques philo (orales et pour enfants/tous) et la philosophie académique (écrite et pour spécialistes), de façon à ménager au contraire des allers-retours, qui nous paraissent utiles et nécessaires, entre l'oralité qui permet une pensée propre et le dialogue avec la pensée élaborée des philosophes pour nous aider à penser d'une façon plus fine, plus complexe, plus consciente de ses présupposés, et qui travaille dans la contextualisation et l'historicité des idées. Il n'est en effet ni utile de penser qu'on invente tout par

soi-même, que seule compte sa pensée propre, ni juste d'ignorer que ce qui apparaît aujourd'hui comme une évidence ne l'est qu'en fonction d'un cadre historique singulier.

Ainsi, on pourrait viser à réintégrer aujourd'hui cette histoire, mais en veillant soigneusement à maintenir les **vigilances** que cette révolution pédagogique a permis de développer sur tous les effets négatifs de l'enseignement traditionnel de l'histoire de la philosophie.

Nous en retenons quatre, que nous lions à quatre penseurs garde-fous pour nos inventions pédagogiques :

- on ne peut "enseigner" l'histoire de la philosophie de façon qu'elle forme seulement un vernis culturel. Il ne s'agit donc pas d'expliquer les philosophes à des ignorants. Ce parti-pris doit ainsi mobiliser une conception de l'histoire de la philosophie qui réhabilite les problèmes, comme celle de **Gaston Bachelard**⁶. Celui-ci souligne que l'enseignement scolaire/académique est trop souvent celui d'un savoir dépassé, à l'état de solutions trouvées pour résoudre des problèmes anciens dont on a perdu la perception - c'est en somme ce qu'on appelle une vérité scientifique : la solution établie, privée du problème qui lui donne "sens". On peut à l'inverse s'intéresser aux problèmes qui se présentent à nous et à la réflexion nécessaire pour y faire face avec finesse et nuance (c'est bien l'angle d'attaque des NPP). Mais il ne s'agit pas pour autant de refuser l'histoire de la philosophie, précisément parce qu'elle peut être une histoire des problèmes qui ont hanté les philosophes et nourrit leurs réflexions. Et ils peuvent nous aider à réfléchir plus finement aux problèmes sur lesquels nous réfléchissons aujourd'hui.
- Nous entendons veiller à une position d'égalité pour éviter que le recours aux grands penseurs ne permette plus de penser par soi-même. On constate effectivement aujourd'hui un usage superficiel des citations dans les dissertations chez des élèves en fin de scolarité : elles imposent une idée avec laquelle les étudiants ne parviennent pas à entrer en dialogue. Les modalités de convocation des philosophes de la tradition qui en font de réels interlocuteurs, des aides ou accompagnateurs de la pensée sont préférables à celles qui en font des autorités à réciter. Cette position peut être entretenue en veillant à la posture de maître que l'on incarne et qui correspond à celle que **Jacques Rancière** développe dans *Le maître ignorant* : le maître savant qui expose un cours ex cathedra crée de fait une inégalité qui ne permet pas aux élèves de mettre pleinement leur intelligence en jeu.
- On a souvent considéré comme un obstacle infranchissable pour les enfants la complexité du discours philosophique, de sorte qu'il nous faudrait voir comment y confronter les enfants de façon qu'elle ne décourage pas, ne trace pas la ligne de partage entre ceux qui sont capables de philosopher et ceux qui n'y parviennent pas. Que la philosophie soit difficile est une évidence élitare qui mérite d'être interrogée⁷. Notre enjeu n'est cependant pas de simplifier la philosophie, ou de n'y sélectionner que ce qui est suffisamment simple et élémentaire. Nous nous intéressons prioritairement à la question de savoir ce qui, dans le monde de la pensée, est utile à un enfant, ce qui est pour lui doué de sens, ce qui alimente et entretient sa curiosité, ce qui répond aux questions philosophiques qu'il se pose ou nourrit et élargit sa curiosité à l'égard du monde. Ce parti-pris s'alimente de l'étude de **Renée Balibar** sur la construction de la langue

française comme langue élémentaire pour son enseignement primaire, et la construction corrélatrice de l'enfant comme être seulement accessible à la simplicité, à l'"élémentaire" précisément.

- Le rapport à l'histoire de la philosophie n'est pas un rapport à un canon, il ne s'impose pas comme un pèlerinage respectueux sur un lieu saint. On ne cherche pas à avoir "la" bonne lecture, ni la glose du texte sacré, ni la lecture littérale qui travaille une mémoire rigidifiée par la volonté d'une restitution absolument fidèle et exacte. On s'ouvre plutôt à ce qu'**Assmann** appelle la "transmission hypoleptique" du passé. Le terme **hypolepse** "fait référence au fait, pour un rhapsode, de reprendre à l'endroit où son prédécesseur a interrompu la récitation ou, pour un orateur, de se rattacher à ce que son prédécesseur a dit"⁹. Il évoque donc la reprise créatrice et dynamique du passé pour un usage actuel et vivant. Si on s'intéresse à l'histoire des idées, c'est donc bien pour nourrir la compréhension des idées d'aujourd'hui, ou mieux encore pour la fécondation de ces idées par le rapport distant et critique au passé. Notons que l'histoire de la philosophie est d'ailleurs emplie de gestes "hypoleptiques" de philosophes qui ont pris le contre-pied de leurs prédécesseurs, comme Aristote avec Platon ou Descartes avec la scolastique médiévale.

III) Les pistes concrètes

A. Convoquer des philosophes/des textes/des citations... dans une discussion philo.

Les modalités de cette convocation des philosophes dans une discussion ont été pensées et, pour certaines expérimentées, dans un séminaire de Peyriac. A. Herla a rendu compte de cette expérimentation et de son analyse dans un article de Diotime mentionné ci-dessus. Nous ne faisons ici que résumer succinctement cet article, auquel nous renvoyons donc le lecteur intéressé.

1) La rencontre

L'animateur peut dire : "Tiens, voilà Bergson !", parce qu'il le reconnaît dans le propos que vient de tenir un participant, et il peut à cette occasion éventuellement le présenter un peu plus avant aux participants comme un "clarificateur", quelqu'un qui va permettre d'approfondir telle distinction, ou de creuser notre problème. Notez que la "rencontre" avec le philosophe "se fait grâce à la culture philosophique de l'animateur, qui la fait intervenir à propos". L'animateur apparaît être un intercesseur, un entremetteur, et le succès de cette entreprise (ou entremise) "dépend de sa capacité à saisir l'occasion, le *kairos*. Un philosophe 'passe', et on le tire par la mèche pour le retenir..."¹⁰.

2) Une fréquentation sans intermédiaire

Nous avons testé à Peyriac une double discussion, la première non informée et classique, nous conduisait à traiter d'une question à partir de nos propres forces ; la deuxième succédait à une confrontation avec des textes philosophiques sans intermédiaire. Les livres et articles collectés sur notre thématique (le temps) étaient amassés sur une table, en désordre ; on s'en saisissait un peu au hasard et on vaquait chacun à nos lectures, en consultant la table des matières ou simplement en ouvrant le livre n'importe où. Cette méthode présentait l'avantage de favoriser "un usage non

respectueux des philosophes, qu'on ne cherche pas à comprendre pour eux-mêmes, avec le souci d'exactitude et de maîtrise de la philosophie académique, mais plutôt avec cette attente : "Comment un philosophe nous aide-t-il à penser notre problème ?" 11. Quelques critiques peuvent cependant être faites de ce dispositif : nous avons trouvé la première discussion bien plus riche que la seconde, tout embarrassés que nous étions par la pensée de nos auteurs à restituer opportunément et adéquatement. Par ailleurs, cet usage non respectueux de l'histoire de la philosophie suppose soit une familiarité dans la fréquentation de ces textes à découvrir seul en peu de temps, soit un choix de textes aérés, originaux, qui ne correspondent pas aux clichés des textes philosophiques, où chaque phrase doit être comprise et leur enchaînement, ainsi que les différents niveaux de discours, pour voir où veut en venir l'auteur.

3) La convocation

"Si philosopher, c'est dialoguer avec soi-même, comme le dit Platon, il est parfois nécessaire de faire entrer de l'altérité dans ce dialogue, en y convoquant, entre autres, des philosophes qui ont travaillé longuement une question" 12. On peut alors faire entrer tel philosophe comme s'il était une personne supplémentaire dans le cercle, et ce via un texte, une fiche de présentation d'un point de vue sur la question ou une citation incisive, et ce avec l'objectif de faire naître une discussion qui ne rencontre pas totalement la pensée du groupe (le philosophe peut aider le groupe à penser parce qu'il offre une idée qui tranche avec celles développées jusqu'alors). On peut intentionnellement convoquer ce philosophe pour amener la contradiction : "Il dit ceci, et vous, vous en pensez quoi ?".

4) Le texte philo comme support

Une piste toute bête n'avait pas été discutée à Peyriac lors de ce séminaire : qu'un texte philosophique (ou plusieurs), une citation d'un philosophe (ou plusieurs) servent de support à la discussion. L'enjeu est alors simplement de trouver les textes qui peuvent stimuler la réflexion des enfants, et qui ne soient pas tous uniquement argumentatifs 13.

B. L'histoire de la philo sous ses notions principales et ses oeuvres

1) La narration

1.1 La vie et la philosophie des grands penseurs

Les enfants sont réceptifs aux histoires qu'on leur raconte. Pourquoi dès lors ne pas leur raconter aussi des histoires qui concernent un moment de vie d'un philosophe pour apprendre à découvrir sa sagesse et/ou sa philosophie ? Que les idées soient portées par des personnages, situés dans le temps, décrits dans leurs habitudes de vie, leur tempérament, le contexte dans lequel ils ont vécu peut permettre leur compréhension. Car elles ne sont plus alors désincarnées.

Approcher la philosophie par des histoires sur la vie des philosophes est d'autant plus intéressant qu'on fait l'hypothèse que la philosophie est aussi un genre de vie, que la pensée engage, qu'elle a des effets sur le comportement, les choix, etc.

Cette approche est donc pleinement justifiée quand on s'intéresse à la vie des nombreux philosophes qui, comme Épictète, ont précisément lié philosophie et genre de vie :

"Quand quelqu'un est fier d'être capable de comprendre et d'expliquer Chrysippe, dis-toi à toi-même : "Si Chrysippe n'avait pas écrit de manière obscure, celui-là n'aurait aucune raison de faire le fier." Mais moi, qu'est-ce que je veux ? Chercher à connaître la Nature et à la suivre. Je cherche donc qui peut me l'expliquer. J'entends dire que c'est Chrysippe. Je viens à lui. Mais je ne comprends pas ce qu'il a écrit. Je cherche donc quelqu'un qui me l'explique. Jusque-là, il n'y a rien dont on puisse être fier. Quand j'ai trouvé celui qui me l'explique, il me reste à **faire usage** des préceptes qui m'ont été enseignés. Voilà seulement ce dont on peut être fier. Mais si c'est l'explication elle-même que j'admire, que suis-je devenu d'autre, finalement, qu'un grammairien au lieu d'un philosophe, avec la seule différence que j'explique Chrysippe au lieu d'Homère ? Donc je rougis plutôt, lorsque quelqu'un me demande : "Fais-moi l'exercice d'explication de texte de l'oeuvre de Chrysippe, si je ne suis pas capable de produire des actions qui soient en ressemblance et harmonie avec les discours de celui-ci¹⁴."

On trouvera de nombreuses citations de ce genre dans la philosophie antique¹⁵. La véritable philosophie d'un homme doit donc s'apercevoir dans la manière dont il mène sa vie ; c'est sa vie qui est profondément philosophique, et non les doctrines qu'il produit pour s'y encourager. Cette façon de concevoir la nécessité d'une incarnation de la doctrine philosophique ouvre des perspectives sur l'usage qu'on peut faire des biographies de philosophes avec des enfants. Quelle est donc la doctrine d'un philosophe qui a agité de telle ou telle façon ? Quelle est l'idée cachée derrière cette phrase risquée, déplacée, dérangeante ou absurde ? Les gestes et les discours renvoient aux idées qui leur donnent naissance et les nourrissent.

Exercice

On peut faire travailler des groupes de non-philosophes en formation sur une biographie, celle de Diogène par exemple, qui est très parlante, en posant deux questions :

- Quelle est sa philosophie ? Ce qui implique que les participants essaient de trouver une cohérence entre la vie et la doctrine philosophique. On peut aussi fourbir des informations complémentaires pour confirmer-corriger cette perception.
- Quel dispositif pour un atelier philo en classe ?

À l'autre bout de l'histoire de la philosophie, Nietzsche conçoit lui aussi un lien entre l'oeuvre philosophique et la vie, mais un lien inverse de celui des philosophes de l'Antiquité. Il ne s'agit plus de s'efforcer d'incarner une philosophie, des principes qui lorsqu'ils ne sont que théoriques perdent leur valeur, Nietzsche constate plutôt que ce sont des coeurs et des tripes qui pensent : "Nous ne sommes pas des appareils d'objectivation et d'enregistrement sans entrailles - il nous faut constamment enfanter nos pensées du fond de nos douleurs et les pourvoir maternellement de tout ce qu'il y a en nous de sang, de coeur, de passion, de tourment, de conscience, de destin, de

fatalité"16. Nietzsche réhabilite, pour lui-même et pour l'histoire de la philosophie, la description du genre de vie reléguée depuis longtemps à un genre littéraire dévalué philosophiquement, l'autobiographie. Dans *Ecce Homo*, notamment, il entend décrire ce que fut sa vie, s'appliquant ainsi cette idée selon laquelle "toute grande philosophie <est> la confession de son auteur et sans <qu'il> le veuille ni s'en rende compte, en quelque sorte ses mémoires" (I, 6). Une oeuvre philosophique est d'abord celle d'un corps, d'une force se déployant dans un environnement matériel qui en détermine l'orientation et les préoccupations essentielles. Cette situation pour ainsi dire physique de la pensée permet une autre approche de l'histoire de la philosophie : pour comprendre le sens d'une oeuvre, on peut tracer des portraits et non interpréter des textes, décrire des styles de vie et non convoquer des théories et doctrines.

Exercice

Des possibilités ludiques existent de déployer cette idée, comme par exemple l'invention de la biographie d'un auteur après avoir lu un extrait représentatif de son oeuvre, sans savoir son nom.

Les Petits Platons par exemple sont une collection de livres pour enfants présentant la vie et les idées principales des philosophes. La collection compte plus d'une trentaine de titres déjà. Ils obéissent à une sorte de trame narrative qu'on peut présenter comme ceci : cette narration comporte des éléments contextuels précis, qui permettent la visualisation, en même temps qu'ils situent une pensée dans le temps et dans l'espace - ce qui incontestablement importe en philosophie. On présente aussi le philosophe dans son contexte plus réduit : sa famille, l'école à laquelle il appartient, ses amis proches, les penseurs auxquels il s'oppose, etc. On arrive ensuite à un élément plus concret, une situation, une scène, une rencontre, qui conduisent à amener un élément essentiel de la pensée du philosophe. Cette narration est enfin illustrée - ce qui facilite la projection des enfants dans un contexte historique souvent très différent du nôtre.

Ces quelques éléments peuvent aider ceux qui le souhaitent à prolonger cette aventure dans leur classe ou leurs animations, en privilégiant, pour la construction des dialogues, la fidélité aux phrases réellement énoncées (s'il est possible d'intégrer ici un élément d'un texte, de lire une lettre, c'est donc parfait). On peut aussi chercher à enregistrer ces dialogues en déterminant précisément le nombre de voix différentes utiles (pour les didascalies et pour incarner les différents personnages).

Mais il reste aussi et encore à imaginer d'autres possibilités, qui mettent l'auditoire de ces histoires dans une posture plus créative, plus active.

1.2 Les aventures d'une idée

La narration et la mise en intrigue peuvent aussi porter sur d'autres éléments que la vie des philosophes. On peut raconter une histoire des idées, qui comporte les éléments classiques de la narration : il faut qu'il y ait une intrigue et un accès à ce qu'il peut y avoir de mystérieux, d'étrange, de surprenant, de façon à alimenter la curiosité et l'enthousiasme des enfants. On peut par exemple

découvrir comment un philosophe a créé un concept. Se rendre compte de ce que c'est que de disposer d'un mot nouveau et pourquoi on crée ainsi un concept.

Exercice

En Grec, par exemple, le verbe vouloir et le mot volonté n'existent pas. Que ne peut-on penser ? Que pense-t-on autrement ? On peut imaginer un exercice de traduction qui implique de traduire sans le concept de volonté toutes ces expressions qui le contiennent, comme "je voudrais la lune" ; "il n'a pas assez de volonté pour réussir" ; "être de bonne ou de mauvaise volonté" ; "volontiers !" 17.

2) L'accès direct à des textes (éventuellement transformés, réécrits) de la tradition

Plutôt que de ménager l'accès direct à des textes philosophiques, M. Lipman a écrit des romans, avec des personnages d'aujourd'hui qui ont l'âge du public cible, plongés dans des scènes de vie en famille ou à l'école, mais où il intègre des idées philosophiques tirées d'un certain nombre d'auteurs qu'il n'évoque jamais explicitement (sauf dans le titre et le personnage principal de son roman logique, Aristotle Mayer).

Mais d'autres méthodes ont été plus sensibles à la possibilité d'un recours à certains textes philosophiques. Ainsi, M. Tozzi considère-t-il que les mythes platoniciens, légèrement réécrits pour la circonstance, sont un excellent support pour une DVDP parce qu'ils mettent en scène les principales difficultés de l'existence humaine qu'affrontent aussi les enfants : la séparation, la mort, l'amour, l'amour déçu, l'injustice subie, l'injustice possible sans sanction, etc. 18. L'avantage du mythe dans le traitement de ces problèmes de l'existence, c'est la distance qu'il offre pour pouvoir les penser et non les subir de façon émotionnelle. Avec un public d'adolescents, c'est d'autant plus intéressant que la dimension publique de la discussion rend complexe - risquée même - l'exposition aux autres de ses difficultés existentielles personnelles. Penser des situations paradigmatiques protège d'une intimité trop directe pour penser et d'une exposition trop directe de soi dans un groupe. La distance offerte par une scène paradigmatique est plus généralement un avantage pour penser philosophiquement un problème : on ne pense pas la singularité de sa situation personnelle, on cherche à comprendre les ressorts universels de situations similaires.

2.1 Les mythes

C'est le seul accès ménagé aux enfants jusqu'à maintenant. C'est ce que font majoritairement les enseignants du primaire : lire l'allégorie de la Caverne, le mythe de Gygès ou le bateau de Thésée (les trois must à notre connaissance sélectionnés dans le patrimoine culturel grec et principalement chez Platon).

M. Tozzi encourage explicitement le recours à ces textes et une collection, "Le cheval vert", propose quelques mythes platoniciens, magnifiquement réécrits et illustrés.

Mais d'autres textes pourraient également convenir.

2.2. Les dialogues philosophiques

Les dialogues notamment ! Le dialogue est un genre philosophique aujourd'hui passé de mode (on pourrait d'ailleurs se demander pourquoi), mais qui a une longue tradition, antique d'abord (de Socrate et Platon au Ve-IVe siècle ACN à Augustin, IVe siècle PCN) et puis à l'époque moderne (chez Descartes) ou dans le mouvement des Lumières, des dialogues produits par Diderot ou Voltaire ou par les empiristes Locke, Berkeley et Hume¹⁹.

L'intérêt des dialogues, c'est qu'ils miment une structure classique de la discussion à laquelle les enfants sont accoutumés, puisque, lorsqu'ils pratiquent la philosophie, c'est précisément sous la forme de la discussion. Dans un dialogue, il y a des personnages, qui ont des idées différentes, auxquelles il est parfois possible de s'associer.

Cette mimétique de l'écrit qui s'ajuste et copie l'oralité de la discussion menée sur l'Agora avec Socrate ou dans les cafés littéraires au XVIIIe peut être par ailleurs justifiée philosophiquement : Platon considère en effet que, si la philosophie doit aider à penser mieux, c'est dans un dialogue vivant qu'elle le peut (et pas dans la lecture de textes écrits par d'autres) ; il présente la pensée elle-même comme un dialogue entre soi et soi. Et il refuse d'ailleurs les formes littéraires qui empêchent ou figent ce dialogue. Un autre avantage de cette forme littéraire, c'est la confrontation qu'il permet entre des idées et représentations du monde différentes, voire même souvent antagonistes.

Exercice sur un dialogue philosophique d'Augustin²⁰

Il est tiré du dialogue sur La dimension de l'Âme (au début du dialogue, 1-9, p. 278-286, Pléiade). Ce dialogue traite de la question suivante : peut-on dire que l'âme peut être grande ? Qu'on peut être grand non seulement par le corps, mais aussi par l'esprit ?

Pour cerner l'un des présupposés majeurs de ce texte, nous y ajoutons un texte issu de La vie heureuse, qui porte sur le dualisme âme-corps. C'est un préalable à ce texte de la dimension de l'âme.

Méthode : nous réécrivons le dialogue, en suivant étroitement la progression d'Augustin. Nous changeons seulement le vocabulaire, et raccourcissons légèrement le texte pour garder au texte l'aspect d'une suite de questions, à la façon d'un plan de discussion lipmanien. Nous avons ainsi supprimé les réponses, très brèves et peu argumentées, de l'interlocuteur d'Augustin. Les enfants ont ainsi une sorte de privilège : entrer en dialogue avec un grand philosophe de l'Antiquité. Nous leur signalons ce privilège en introduction de l'exercice.

Intro : l'âme et le corps (La vie heureuse, §7)

- Est-il évident, pour vous, que nous sommes composés d'une âme et d'un corps ?

- Si vous ne pouvez le dire, cela signifie-t-il que vous ne savez rien, rien de rien à ce sujet ? Savez-vous tout de même que vous vivez ? Savez-vous aussi si vous avez un corps ? La question est alors de savoir si vous n'avez que ça.

Nous amenons ici les enfants à discuter de ce point ensemble.

Le dialogue sur la Dimension de l'âme peut ensuite être présenté comme suit : dans la tradition philosophique, certains penseurs, comme Platon et Augustin, pensent que nous avons un corps et une âme, qui sont séparés, composés différemment - on les appelle les "dualistes" (il y a deux substances différentes, l'âme et le corps). D'autres penseurs comme Épicure et Spinoza pensent, au contraire, que tout est matériel, que l'âme ou l'esprit sont aussi de la matière. On les appelle des "monistes" : "mono", signifie "un", il n'y a qu'une seule substance, la matière. Les questions qu'Augustin nous pose sont les questions d'un dualiste, convaincu que l'âme et le corps sont deux choses d'une nature toute différente. Nous devons, pour y répondre, lui accorder que nous sommes bien composés de deux réalités distinctes, l'âme, spirituelle, et le corps, matériel.

- Est-ce que l'âme a une grandeur ? Et est-ce qu'on peut ainsi parler de la grandeur du corps et de la grandeur de l'âme ?

- Est-ce que la grandeur de l'âme, c'est comme la grandeur d'un objet ou est-ce comme la grandeur d'une action belle et généreuse ?

- Si l'âme a une grandeur, est-ce qu'on peut la mesurer ?

- Comment fait-on ?

- En quoi se mesure-t-elle ? En mètres ?

- Où apprend-on à la mesurer (à l'école ?) ?

- Est-ce que ça se voit que quelqu'un a une âme plus grande ? A quoi ?

Toutes ces questions un peu bizarres nous amènent peut-être à penser que la première question n'a pas de sens : c'est parce que le corps nous est familier qu'on pense l'âme depuis des caractéristiques propres au corps, comme la grandeur (et peut-être aussi d'autres : la beauté, par exemple).

- Mais si l'âme n'a pas de taille, si elle n'est ni petite, ni grande, ne doit-on pas dire qu'elle n'est rien ?

- Y a-t-il d'autres choses dont on ne peut dire qu'elles ne sont rien, alors qu'elles n'ont aucun caractère spatial ?

Puis (cette deuxième série de questions est liée à la première, mais peut faire l'objet d'une discussion après une petite pause - l'enjeu ici est de situer géographiquement l'âme par rapport au corps : où est-elle, au juste ?) :

- Crois-tu que ton âme soit ailleurs que dans ton corps ?
- Est-elle seulement à l'intérieur, le remplissant comme du lait à ras bord dans un verre ? Ou seulement à l'extérieur, comme un revêtement ? Ou à la fois à l'intérieur et à l'extérieur ? A ton avis ?
- Quand on sent une piqûre à la surface de notre peau, est-ce qu'on la sent à la fois par notre corps et par notre âme ? Quand on se souvient qu'on a été piqué, est-ce par notre corps ou par notre âme ?
- Examinons une difficulté qui continue à me tracasser : la mémoire appartient-elle plutôt à l'âme ou au corps ?
- Vu qu'un corps inanimé ne se souvient de rien, peut-on en conclure que la mémoire appartient plutôt à l'âme ?
- Tu te souviens de Milan (parlez ici de la grande ville la plus proche qu'ils sont susceptibles de connaître) ? Donc tu ne la vois plus en vrai, cette ville, mais en esprit ?
- Tu te souviens de la quantité d'espace qui nous en sépare ?
- Puisque ton âme ne s'étend pas au-delà de l'espace qu'occupe ton corps, d'où vient qu'elle voit toutes ces choses ? Pourquoi donc, si l'âme occupe un espace réduit à celui de son corps, serait-il possible que s'y reproduisent des images aussi grandes que des villes, des étendues de terre et toutes les autres immensités qu'elle peut figurer en elle ?
- Comment l'âme peut-elle se figurer en elle-même des mondes à ce point innombrables et grands que je n'arrive pas à concevoir dans quel espace elle en loge les images ?

Lire d'abord tout le texte en les laissant réagir de façon spontanée et sans creuser. Souligner que nous avons perdu les réponses et que nous allons les chercher ensemble²¹.

2.3. La correspondance

La correspondance présente les mêmes avantages que le dialogue : elle renvoie à un dialogue réel entre deux interlocuteurs, à leurs confrontations réelles. Certains dispositifs de didactique de la philosophie ont été créés, notamment par le GFEN²², à destination d'un public d'adolescents.

2.4. Les exemples

Certains textes de philosophie sont plutôt descriptifs : ils évoquent une scène de la vie quotidienne, qu'ils cherchent à analyser ensuite seulement à l'aide de la conceptualité philosophique. Ces descriptions peuvent d'ailleurs faire intégralement partie d'une pratique ou d'une méthode philosophique. Ainsi l'oeuvre de Sartre, par exemple, fourmille de situations (la marche en montagne et la résistance à la fatigue, une scène de bistrot où un serveur joue un rôle de serveur, une situation de séduction où une femme abandonne sa main comme un objet mort entre les mains d'un homme

qui cherche à la draguer) qui renvoient à la nécessité phénoménologique d'un retour au réel qui s'appuie précisément sur des descriptions.

2.5. Des textes apparemment inabordables ?

Certains textes, comme Le Capital de Marx par exemple, sont inabordables directement en classe, avec un public d'enfants. Faut-il pour autant les laisser tomber ? Ou plutôt chercher à trouver par quelles stratégies, biais, jeux ou expérimentations nous pouvons imaginer pour faire passer, faire vivre même, une idée essentielle du texte ?

Nous avons tenté précisément de nous confronter également à ce problème en cherchant à faire découvrir à un public d'enfants le premier chapitre du Capital... La présentation de ce dispositif d'animation est à peaufiner encore, mais paraîtra sans doute prochainement dans le fil de toutes ses recherches, créations et tests d'animation pour faire découvrir les richesses du patrimoine des textes philosophiques de la tradition.

C. L'histoire de la philo en pratiques

1) Les expériences de pensée

L'exercice de pensée, à savoir l'expérimentation par la pensée d'une situation virtuelle, inaccessible, souvent même impossible, marche remarquablement bien avec des enfants. Lipman soulignait par ailleurs le rôle essentiel de l'imagination dans la pensée philosophique : elle est utile notamment à développer les qualités de créativité, d'inventivité de futurs citoyens qui sont nécessaires pour faire face aux problèmes neufs qui se présenteront à nous demain.

Exemples :

- Et si les poissons volaient, qu'est-ce que cela changerait du monde ?
- Et si l'école n'existait pas, comment serait la vie ? Où, quoi et comment apprendrions-nous ?
- Et si j'avais grandi dans une pièce blanche sans jamais rien voir ni entendre, comment penserais-je ?

On peut démultiplier ces exercices d'imagination facilement en prenant n'importe quelle institution fondant l'organisation de notre société (on a pris ici l'école, on pourrait prendre la famille, aussi par exemple : dans certaines espèces animales, on ne vit pas en famille, ni en couple, comment s'organise-t-on ? Qu'est-ce que ça change à la vie ?), n'importe quel processus biologique (on a changé ici le milieu naturel du poisson ; on pourrait modifier nos sens et nos capacités par exemple - c'est ce qu'on fait régulièrement en dans les romans de science fiction).

On tire de ce type d'exercice plusieurs avantages philosophiques :

- la possibilité d'un regard décalé sur les évidences - c'est important en philosophie et ça peut conduire à une action qui n'est pas machinale, qui ne reproduit pas ce qui existe déjà.

- un travail (amusant) sur le raisonnement (on réfléchit en termes de causes/conséquences) - c'est aussi une habileté importante en philosophie.

Or, nous ne devons pas nécessairement inventer ces propositions d'expérimentation par la pensée. Les philosophes proposent en effet régulièrement des expériences de pensée qui donnent précisément à penser parce qu'elles nous sortent de notre cadre habituel.

Exemples :

- Vous pouvez demander, comme **Diderot** dans sa Lettre aux aveugles, quelle société formerions-nous si nous étions tous aveugles. Et plus précisément quelle morale ? C'est-à-dire qu'est-ce qui serait profondément revu de notre morale actuelle, et de ses règles que nous attribuons davantage au bon sens qu'à la domination du sens de la vue ? L'hypothèse de Diderot, c'est que nous condamnerions davantage le vol, parce que l'aveugle est une victime potentielle de l'arnaque, et beaucoup moins les crimes de sang parce qu'il n'y a guère de différence, pour un aveugle, entre un homme qui urine ou qui verse son sang...
- Avec **Condillac**, on peut se mettre à la place de la Statue qui ne disposerait que d'un seul sens : comment serait pour nous le monde si nous ne disposions que de l'odorat ? Pourrions-nous distinguer notre propre odeur de celle des choses extérieures et du coup, nous du monde, ou serions-nous complètement et tout entier dans l'odeur, odeur nous-mêmes ?
- Avec **Rawls**, on peut tenter d'expérimenter le "voile d'ignorance" pour définir une société juste : si nous ne savons pas que nous sommes noir ou blanc, fille ou garçon, riche ou pauvre, jeune ou vieux, diplômé ou pas, hétéro ou homo etc., comment définirions-nous une société juste ? Est-ce différent si nous sommes situés, et par exemple fille, noire, pauvre, jeune, sans diplôme, homosexuelle, c'est-à-dire finalement appartenant à une minorité ou à une catégorie de dominés plutôt que de dominants ?

2) L'histoire des pratiques philosophiques

Comme nous l'avons déjà souligné, la philosophie ne peut pas être considérée comme un contenu doctrinal indépendant de toute pratique singulière. Son histoire est une histoire d'exercices spirituels destinés à se transformer selon une doctrine spécifique, et de formes de discours, de pratiques d'écoute, de lectures et d'écriture pensées finement pour produire une certaine efficacité - c'est-à-dire pour que la philosophie ne reste pas lettre morte, pur discours "théorique".

Ces pratiques peuvent être à la fois génériques (elles peuvent être des genres littéraires comme le dialogue par exemple, qui n'est pas propre à un courant philosophique en particulier) et spécifiques (des types de méthodes ou d'exercices propre à une école, voire même un auteur, ainsi de la maïeutique socratique par exemple, qui représente un certain art du questionnement destiné à obliger l'interlocuteur à rendre compte de son discours).

2.1. Des exercices génériques

L'écriture est pour les stoïciens le moyen par excellence de l'intégration intime de ce qui a été lu. On appelle ces écrits de rumination des **hupomnêmata**, à savoir le support (**hupo**: sous, dessous) des souvenirs (**mnêmata**): ils fixent les éléments acquis et constituent une sorte de corpus de textes secourables, un trésor de formules et d'aphorismes clés que la lecture permet de remettre en mémoire. Cette "fixation" n'est évidemment pas due à la simple mise par écrit. Les hupomnêmata stoïciens ne constituent pas un simple support de mémoire, qu'on pourrait consulter de temps à autre pour les substituer au souvenir défaillant. Dans la lignée de la métaphore alimentaire où la lecture apporte des aliments qui doivent être ingérés et digérés, Plutarque leur donne la fonction capitale d'être des outils éthopoïétiques (forgeurs de caractère) : des discours vivants, enracinés dans l'âme et capables d'élever eux-mêmes la voix pour faire taire les passions. Il faut pour cela qu'ils ne soient pas simplement déposés sur le papyrus comme un support extérieur, mais inscrits dans l'âme elle-même, "fichés en elle", en un savoir que l'on garde à portée de main, *prokheiron*, comme une arme de poing.

C'est dans ce registre qu'entre le Manuel, recueil des pensées d'Épictète préparé par Arrien. *Prokheiron* se traduit classiquement par "manuel", mais cette traduction nous conduit à perdre l'idée du manuel comme une arme de poing, une arme à portée de main, comme un poignard. Que la traduction nous fasse oublier cette fonction spirituelle du manuel doit nous rendre attentif à l'assèchement spirituels de nos pratiques scolaires.

Exercices

- Un résumé "hupomnématique" de la discussion

Les enfants peuvent régulièrement résumer pour eux-mêmes, par écrit et en quelques minutes la discussion (ou un exposé/une vidéo, etc.), en isolant une idée importante qui rassemble le contenu de la discussion et se conserve comme une formule utile, secourable. Ce résumé doit avoir une finalité spirituelle : il ne s'agit pas de retrouver une pratique scolaire de la synthèse qui risque de créer un rapport de désengagement personnel à ce qui est ainsi résumé. Il s'agit ici de constituer un "hypomnéma", c'est-à-dire un écrit dont la fonction est personnelle : ancrer en soi tel savoir nouveau, telle idée importante. Le tri est donc subjectif.

Deux précisions encore : les enfants doivent éviter de projeter leurs propres pensées dans le choix de la formule, car se transformer implique de ne pas modifier ce qui est dit en fonction de ce qu'on pense déjà. Et pour qu'une formule soit mémorable, il est utile d'en travailler la forme : les aphorismes, les dictons, les proverbes peuvent inspirer utilement ce type nouveau d'écriture, pour lui préserver ses fonctions spirituelles (les formules indiquées dans l'exercice suivant peuvent servir ici aussi de modèle). La question est de savoir quelle forme doit avoir un discours pour qu'on le garde en soi comme un acquis durable.

- Ma trousse de secours personnelle

Chacun détermine quelle est ou quelle pourrait être la formule secourable qui lui sert de guide au quotidien, la formule dont le rappel serait déterminant dans certaines circonstances où l'on pourrait agir sur un coup de tête, par exemple. Cette formule vise donc à isoler un principe de vie que l'on veut se donner comme guide. Des formules stoïciennes typiques peuvent être proposées en exemple :

"Ne veuille pas ce qui ne dépend pas de toi."

"Dire oui à ce qui advient."

"Dépendent de nous l'opinion, la tendance, le désir, l'aversion, en un mot toutes nos oeuvres propres ; ne dépendent pas de nous le corps, la richesse, les témoignages de considération, les hautes charges, en un mot toutes les choses qui ne sont pas nos oeuvres propres." (Manuel, I, 1)

"Court est le temps qui t'est laissé." (Pensées pour moi-même)

"Ne vis pas comme si tu étais immortel, mais comme si tu devais mourir demain."

"Pour une pierre lancée en l'air, ce n'est pas un mal de retomber."

"Celui qui pêche, pêche contre lui-même ; celui qui est injuste se fait du tort à lui-même."

"Ton esprit est-il comme une flèche qui va droit au but, ou comme un brouillard sans forme ni fin ?"

"Ai-je été utile à la communauté ? Je me suis donc rendu service." (Pensées, XI, 4).

Il faut noter que l'ascèse et ses exercices sont d'abord attachés à la recherche de vérité. Ces préceptes sont donc liés à une théorie globale. Sénèque distingue ainsi, dans la lettre 95, les *decreta* et les *praecepta*, les axiomes et les préceptes. On n'arrive pas aux préceptes sans le secours des axiomes et des principes généraux (95, 12 et 58).

2.2. Des exercices spécifiques

Les exercices ne sont cependant pas tous génériques ; ils ne déterminent pas une forme à respecter qui soit toujours indépendante d'un contenu. Généralement, c'est précisément un contenu particulier, et même souvent un système de pensée complet du monde, qui comprend une éthique, une logique et une physique, qu'il s'agit d'incarner et de s'incorporer par un ensemble de pratiques spécifiques.

Ce lien entre les modalités pratiques et le contenu théorique doit d'ailleurs empêcher toute réappropriation facile des exercices sur une modalité à la mode managériale contemporaine, qui y reconnaîtrait trop superficiellement des parentés de formes, détachées de tout sens philosophique bien compris.

Vous trouverez des exemples d'exercices typiques dans l'article que j'ai écrit avec A. Filipucci, "Petit manuel d'épicurisme au quotidien", et prochainement dans un livre écrit avec M-A. Gavray sur les

quatre principaux courants de la philosophie hellénistique (épicurisme, stoïcisme, scepticisme et cynisme)²³.

2.3. Anthologie des textes pratiques

On pourrait dans la lignée de ce travail, établir une anthologie des textes, des extraits de textes plutôt, où un philosophe avertit son lecteur des dimensions pratiques de son oeuvre.

On trouve cela par exemple au début des Méditations Métaphysiques de Descartes :

"Ce n'est pas d'aujourd'hui que je me suis aperçu que, dès mes premières années, j'ai reçu quantité de fausses opinions pour véritables, et que ce que j'ai depuis fondé sur des principes si mal assurés ne saurait être que fort douteux et incertain ; et dès lors j'ai bien jugé qu'il me fallait entreprendre sérieusement une fois en ma vie de me défaire de toutes les opinions que j'avais reçues auparavant en ma créance, et commencer tout de nouveau dès les fondements, si je voulais établir quelque chose de ferme et de constant dans les sciences. Mais cette entreprise me semblant être fort grande, j'ai attendu que j'eusse atteint un âge qui fût si mûr que je n'en pusse espérer d'autre après lui auquel je fusse plus propre à l'exécuter ; ce qui m'a fait différer si longtemps, que désormais je croirais commettre une faute si j'employais encore à délibérer le temps qui me reste pour agir. Aujourd'hui donc que, fort à propos pour ce dessein, j'ai délivré mon esprit de toutes sortes de soins, que par bonheur je ne me sens agité d'aucune passion, et que je me suis procuré un repos assuré dans une paisible solitude, je m'appliquerai sérieusement et avec liberté à détruire généralement toutes mes anciennes opinions. Or, pour cet effet, il ne sera pas nécessaire que je montre qu'elles sont toutes fausses, de quoi peut-être je ne viendrais jamais à bout. Mais, d'autant que la raison me persuade déjà que je ne dois pas moins soigneusement m'empêcher de donner créance aux choses qui ne sont pas entièrement certaines et indubitables, qu'à celles qui me paraissent manifestement être fausses, ce me sera assez pour les rejeter toutes, si je puis trouver en chacune quelque raison de douter. Et pour cela il ne sera pas aussi besoin que je les examine chacune en particulier, ce qui serait d'un travail infini ; mais, parce que la ruine des fondements entraîne nécessairement avec soi tout le reste de l'édifice, je m'attaquerai d'abord aux principes sur lesquels toutes mes anciennes opinions étoient appuyées"

(Première méditation, Méditations métaphysiques, texte établi par V. Cousin, Œuvres de Descartes, t. I, Levrault, 1824).

Pour continuer la tradition philosophique qui va de Descartes à Husserl, on peut aussi se pencher sur les Méditations cartésiennes qui donnent à l'héritage de ces pages célèbres de Descartes un sens précis : les méditations doivent, selon Husserl, être prises en main d'une façon spécifique par chacun pour qu'il philosophe réellement ; il ne s'agit donc pas de parcourir les arguments de Descartes pour douter de tout et de se les opposer à soi-même, mais de partir de ses propres certitudes et de les examiner pour en chercher les moindres failles et détecter les moindres indices de fausseté. Il faudra renoncer dès qu'un tel indice est trouvé et chercher un point d'appui pour tout reconstruire, une certitude absolue :

"Quiconque veut vraiment devenir philosophe devra 'une fois dans sa vie' se replier sur soi-même et, au-dedans de soi, tenter de renverser toutes les sciences admises jusqu'ici et tenter de les reconstruire. La philosophie - la sagesse - est en quelque sorte une affaire personnelle du philosophe. Elle doit se constituer en tant que sienne, être sa sagesse, son savoir qui, bien qu'il tende vers l'universel, soit acquis par lui et qu'il doit pouvoir justifier dès l'origine et chacune de ses étapes, en s'appuyant sur ses intuitions absolues. Du moment que j'ai pris la décision de tendre vers cette fin, décision qui seule peut m'amener à la vie et au développement philosophique, j'ai donc par là même fait vœu de pauvreté en matière de connaissance. Dès lors il est manifeste qu'il faudra d'abord me demander comment je pourrais trouver une méthode qui me donnerait la marche à suivre pour arriver au savoir véritable. Les méditations de Descartes ne veulent donc pas être une affaire purement privée du seul philosophe Descartes, encore moins une simple forme littéraire dont il userait pour exposer ses vues philosophiques. Au contraire, ces méditations dessinent le prototype du genre de méditations nécessaires à tout philosophe qui commence son oeuvre, méditations qui seules peuvent donner naissance à une philosophie".

E. Husserl, Méditations cartésiennes (1929), trad. G. Peiffer et E. Levinas, Vrin, 1947, p. 15.

Nous avons parlé, précédemment, du traité de Condillac sur les sensations. Or, ce traité commence précisément par une recommandation au lecteur concernant les nécessités pratiques d'une expérimentation réelle de son texte :

"J'ai oublié de prévenir sur une chose que j'aurais dû dire, et peut-être répéter dans plusieurs endroits de cet ouvrage ; mais je compte que l'aveu de cet oubli vaudra des répétitions, sans en avoir l'inconvénient. J'avertis donc qu'il est très important de se mettre exactement à la place de la statue que nous allons observer. Il faut commencer d'exister avec elle, n'avoir qu'un seul sens, quand elle n'en a qu'un ; n'acquiescer que les idées qu'elle acquiesce, ne contracter que les habitudes qu'elle contracte : en un mot, il faut n'être que ce qu'elle est. Elle ne jugera des choses comme nous, que quand elle aura tous nos sens et toute notre expérience ; et nous ne jugerons comme elle, que quand nous nous supposerons privés de tout ce qui lui manque. Je crois que les lecteurs, qui se mettront exactement à sa place, n'auront pas de peine à entendre cet ouvrage ; les autres m'opposeront des difficultés sans nombre"

(Traité des sensations, texte revu et corrigé par l'auteur, conforme à l'édition posthume de 1798).

3) L'histoire des habiletés de penser

Généralement, la philosophie pour enfants est centrée autour d'opérations mentales (comparer, distinguer, trouver une métaphore, un exemple, un contre-exemple, généraliser, interpréter, questionner, argumenter, objecter, contextualiser, chercher les présupposés, les conséquences, les conditions etc.) qu'on entend exercer sur des supports non philosophiques (textes de la littérature jeunesse, plutôt que textes issus de la tradition philosophique).

Ces opérations sont généralement détachées de tout environnement historique et philosophique, comme s'il s'agissait d'opérations mentales an-historiques.

Or, certains principes de notre logique sont énoncés à une époque donnée, par un auteur, dans un contexte particulier, avec une intention. On pourrait ne pas s'aveugler à ses éléments qui recontextualisent les opérations de pensée. Lier ainsi histoire de la philosophie et opérations mentales, c'est leur donner un sol particulier, c'est prêter attention aux nuances déterminées par les sols différents où une "même" habileté s'est travaillée de façon en réalité très différente (comme la définition pour Aristote ou Wittgenstein). C'est aussi découvrir par les grands philosophes l'importance particulière de certaines opérations sur d'autres. La **généalogie** chez Nietzsche permet par exemple de sortir de l'évidence de nos "vérités" ou de nos organisations concrètes, qui ont une source singulière, souvent liée à des événements microscopiques, des enjeux de pouvoir, et qui n'imposent dès lors aucunement leur rationalité ou leur bien-fondé. Le **questionnement critique** de Kant est une approche philosophique très typée du réel. Pour que la colombe vole, souligne-t-il, il ne suffit pas qu'elle ait des ailes et la volonté ou le désir de voler ; il y a aussi une condition nécessaire extérieure à elle qui est l'air. Il est capital de comprendre ici le type d'opération intellectuelle en jeu dans le raisonnement, parce que c'est très représentatif de la philosophie kantienne : c'est interroger **les conditions de possibilité**. On peut ainsi se questionner : à quelle condition pouvons-nous connaître quelque chose (et quoi au juste) ?

Cette approche historique des "habiletés de penser" permet d'éviter de se noyer dans la diversité de ces opérations (défaut classique des lipmaniens) ou d'éviter de prioriser certaines opérations qui n'ont pas d'intérêt proprement philosophique mais débordent largement la discipline (comme l'argumentation utilisée dans toutes les sciences et toutes les pratiques de l'existence, sorte de drap grossier de la pensée) pour certaines plus spécifiques à la philosophie et qui forment comme une dentelle plus fine de la pensée.

Exercice de philosophie du langage ordinaire²⁴

L'enjeu de cet exercice est de définir un terme, en prenant en compte une diversité historique de stratégies définitoires.

Etape 1. Minutage : 10'.

Pour qu'on perçoive bien l'intérêt de l'exercice, on peut commencer par demander une définition, prenons par l'exemple le mot "respect", qui serait construite en petits groupes de 3 personnes. On laisse quelques minutes et on lit l'ensemble des définitions.

Habituellement, quand on veut dire ce qu'est le respect, comme toute autre notion générale comme le bien ou le réel, le réflexe est de les définir globalement. Il s'agit là d'une **définition essentialiste**, construite selon le modèle aristotélicien, qui cherche à isoler la catégorie générale à laquelle appartient la notion (par exemple, le respect est un sentiment à l'égard de l'autre) et ensuite la

différence spécifique de la notion dans la catégorie générale isolée (le respect est, par exemple, un sentiment plus spécifique de considération de l'autre comme un être humain à part entière). Prenons un exemple plus simple issu d'Aristote : on peut définir l'homme comme un animal rationnel ; il appartient à la catégorie générale des animaux mais sa différence spécifique, c'est-à-dire ce qui le distingue de tous les autres animaux, est d'être rationnel ou doué de langage (le mot logos en grec a en réalité conjointement ces deux sens).

Cette stratégie provient donc d'une vieille habitude logique, dont nous avons oublié l'origine et que nous considérons ainsi comme la seule façon, la façon "normale" de faire.

Or, non seulement ce n'est pas la seule dans l'histoire des façons de définir un terme en philosophie, et même une autre stratégie a vu le jour dans la philosophie anglo-saxonne contemporaine pour souligner ses défauts. Le risque d'une telle stratégie de définition est selon Wittgenstein et Austin de globaliser abusivement la notion sous un terme unique et de bâtir une théorie artificielle et lacunaire autour de cette globalisation. Ainsi, la définition proposée du respect ne permet-elle pas, par exemple, de rendre compte d'expressions du respect qui ne mettent pas des humains en rapport les uns avec les autres, mais des humains en rapport avec des lois (respecter la loi) ou des recettes (respecter les proportions) ! S'agirait-il là de formes négligeables ou impropres de respect ? Voyez qu'une telle définition globale ne rend pas compte de tout le réel et des problèmes philosophiques plus concrets que les usages divers de ce terme dans la langue de tous les jours permettraient de mettre au jour.

Nous allons donc expérimenter ici une autre façon de définir un terme, par ses usages dans la langue quotidienne. Cet exercice est inspiré de la philosophie du langage ordinaire de L. Wittgenstein, c'est-à-dire de la seconde période de sa pensée, qu'on pourrait résumer par le slogan "La signification, c'est l'usage" (Recherches philosophiques, §43). Selon Wittgenstein, le sens d'un mot ou d'une expression est régi par des règles souvent inconscientes spécifiant les usages corrects du mot ou de l'expression. Ce sont ces règles implicites, liées à l'usage quotidien des mots, qu'il faut mettre au jour pour cerner la signification de ces mots. Ces règles sont multiples et définissent une sorte de tissu complexe et tortueux emmêlant le fil des nombreux usages, plutôt qu'un tricot méticuleux, répétant le même point. Pour reprendre une métaphore de Wittgenstein, le langage quotidien est telle une vieille ville qui s'est construite au fil du temps, où les éléments sont venus se greffer les uns après les autres dessinant une ville non homogène, traçant des contours étranges et sinueux, très éloignés du quadrillage des villes américaines ou du Paris d'Hausmann, plus rectilignes, et réorganisant géométriquement l'espace sur les ruines de l'histoire.

Pour comprendre les réels problèmes philosophiques que pourrait poser un mot, il faut ainsi selon Wittgenstein parcourir les petites ruelles de ses usages, traîner dans les vieux quartiers, dans les impasses, comme dans les nouvelles avenues. Bref, refuser les autoroutes de sens des définitions du dictionnaire ou des usages conceptuels proposés par tels philosophes pour cheminer lentement dans les parcours sinueux des usages multiples du terme.

Quand on fait ainsi émerger les usages, on prête aussi attention aux contextes d'usage et au sens que le mot revêt dans le contexte particulier de son énonciation - ce contexte peut être celui des expressions toutes faites d'une part, mais aussi les contextes pragmatiques d'usage : quand ces expressions sont-elles utilisées ? C'est toute une philosophie de la vie quotidienne qui est ainsi rendue possible par ce que Wittgenstein appelle les "jeux de langage".

Etape 2. Minutage : 40'. Philosophie du langage ordinaire.

L'animateur collecte toutes les formules dans lesquelles se trouve le mot "respect". Pensez aussi à varier les contextes dans lesquels on utilise le mot de façon à trouver des sens vraiment différents, et à penser aussi aux usages moins fréquents ou moins directement assimilés au concept moral sur lequel on a tendance à se fixer, peut-être précisément parce qu'il globalise la notion. N'oubliez pas par exemple les usages moins moraux contenus dans des expressions du type "tenir en respect", "distance de respect", "Respect !" (L'intonation compte ici et indique le sens : "bravo !" ou "chapeau !"), "Mes respects, Monsieur", etc.

L'animateur organise ensuite la réflexion comme suit :

Expressions de l'usage	issues Contextes d'utilisation	Significations	Questionnement philosophique
Respectueusement (vôtre)	À la fin d'une lettre, d'un mail plus rarement (pourquoi ?)	Un lien hiérarchique probable, une distance formelle plus grande que dans "Bises", ...	Le respect semble avoir un rapport avec une distance à maintenir, pour éviter les familiarités. Il y a des contextes qui favorisent cette distance : une lettre davantage qu'un mail. Mais pourquoi le mail favoriserait-il la familiarité ? etc.

Voici quelques pistes pour le concept de respect :

- Vous pouvez évoquer tous les **objets** classiques du respect : qui ou que respecte-t-on ? On peut respecter ses parents, respecter la loi ou la règle, se respecter soi-même, l'autre, les proportions, la parole donnée, etc.
- Vous pouvez penser également à tous les verbes qu'on utilise classiquement avec le terme respect ; de même avec les adjectifs et aux usages de l'adverbe respectueusement.
- Quels sont les différents termes pour la **notion inverse** ?

À gauche du tableau, donc, on note l'expression ; dans la colonne du milieu, on cherche le(s) contexte(s) d'énonciation :

- Dans quelle situation utilise-t-on cette expression, à quel domaine, lieu, champ appartient-elle ?
- Qui l'utilise de façon privilégiée ? Une sociologie des usages du mot peut ainsi se dégager de ce travail de contextualisation.

Enfin, à droite, dans la troisième colonne, on indique la signification du terme dans ce contexte :

- Qu'entend-on quand on dit qu'a va "respecter les proportions" ? La même chose que quand on "respecte le code de la route" ? Ou ses parents ?
- Veillez ici à ne pas utiliser le mot respect dans sa signification et à donner spécifiquement la signification de ce mot ou de ses déclinaisons et non de l'expression complète.

Cette étape donnera ensuite lieu à un questionnement sur la nature des relations qui nous unissent aux gens et aux objets, leurs différences et exigences respectives.

- Quand un jeune réclame le respect : "je te respecte, tu me respectes !" Qu'il râle : "tu ne me respectes pas !", que signifie-t-il ? Quels comportements condamne-t-il ? Quels autres attend-il ? Quand un vieux dit que "le respect se perd de nos jours", de quoi parle-t-il ? Que condamne-t-il ? Qu'attend-il ? Est-ce la même chose ?

Etape 3. Minutage : 20' de travail collectif, 10' pour le tour de table.

Nous n'en avons effectivement pas fini pour autant. Comme le souligne Austin, "une fois que nous avons découvert comment un mot s'emploie effectivement, notre tâche peut ne pas être terminée pour autant ; à coup sûr, aucune raison n'impose de laisser, en général, les choses dans l'état précis où nous les avons trouvées : nous pouvons souhaiter mettre un peu d'ordre dans les faits observés, revoir la carte ici et là, tracer les frontières et les distinctions dans un ordre quelque peu différent" (ibid, p. 86).

Concrètement ? On reprend les mêmes équipes de trois en leur donnant une nouvelle mission : tenter d'organiser ces différents sens en composant des "familles" (c'est le mot de Wittgenstein pour parler des usages qui ont des traits communs, qu'on cherche alors à mettre en lumière). Ces familles peuvent ainsi servir à compléter les définitions déjà proposées par l'équipe au début de l'animation.

Il ne s'agit toujours pas ici de globaliser et de prétendre faire le tour des significations, mais de mettre au jour de nouvelles familles, leurs traits spécifiques, les éventuelles différences entre les familles et les enjeux philosophiques liés à cette mise au jour des sens du mot dans les multiples usages quotidiens. Y a-t-il des significations différentes ? Opposées même peut-être ? Liées fortement à certains contextes d'utilisation ? Ces contextes sont-ils sans lien avec les autres contextes ?

(1) Ces séminaires ont donné lieu au fil du temps à diverses publications dans Diotime :

- - A. Herla, "Belgique - Histoire de la philosophie et pratique philosophique : usages fertiles", Diotime, n° 68, en ligne :
<http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=107020&pos=2>
- - G. Jeanmart, "International - Belgique : Exercice de philosophie du langage ordinaire, ou comment travailler méthodiquement l'art de définir un terme par ses usages", Diotime, n°70,

consultable en ligne :

<http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=107845&pos=6>

- - A. Filipucci et G. Jeanmart, "Séminaire sur les NPP, Belgique: Faire vivre une posture philosophique (petit manuel d'épicurisme pour le quotidien)", Diotime, n°71, consultable en ligne :

<http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=108606&pos=2>

- - N. Frieden, "Peut-on, doit-on donner une place à l'histoire de la philosophie dans les nouvelles pratiques de la philosophie avec enfants ?", Diotime, n°79, consultable en ligne :

<http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=112904&pos=0>

(2) S. Charbonnier, Que peut la philosophie ?, Seuil, "L'ordre philosophique", p. 2013, p. 56.

(3) N. Frieden, art. cit., Diotime 2019.

(4) Ces arguments sont aussi avancés par N. Frieden, dans l'article cité.

(5) Nous proposerons, dans un article suivant écrit avec A. Staquet, les aventures de ce concept de mensonge en visant à les rendre accessibles pour un public d'enfants.

(6) Gaston Bachelard, La formation de l'esprit scientifique, Paris, P.U.F., "Quadrige", 2013, (première édition 1934).

(7) Comme l'a fait Sébastien Charbonnier dans "La philosophie 'hard'", in Que peut la philosophie ?, op.cit. p. 87-90.

(8) J. Assmann, La mémoire culturelle. Ecriture, souvenir et imaginaire politique dans les civilisations antiques, trad. de l'all. par D. Meur, Paris, Aubier, 2010.

(9) J.M. Pouget, "Le problème de la variation dans la transmission de la pensée philosophique : répétition, canonisation, 'hypolepse'", Etudes germaniques, 62e année, n° 3, 2007, p. 562.

(10) A. Herla, "Belgique - Histoire de la philosophie et pratique philosophique : usages fertiles", art. cit.

(11) Ibid.

(12) Ibid.

(13) On peut renvoyer ici notamment à l'ouvrage de J-Ch. Pettier sur les citations : Textes et débats à visée philosophique en Cycle 3, au collège (en SEGPA et...ailleurs), en collaboration avec J. Chatain, éd CRDP de Créteil, 2003. Ou Apprendre à philosopher, éd. Chronique sociale, Lyon, 2004.

(14) Épictète, Manuel, 49 (tr. P. Hadot légèrement modifiée).

(15) Cf. encore Épictète : "Ne te dis jamais philosophe, ne parle pas abondamment, devant les profanes, des principes de la philosophie ; mais agis selon ces principes. Par exemple, dans un banquet, ne dis pas comment manger, mais mange comme il faut. Souviens-toi en effet que Socrate était à ce point dépouillé de pédantisme que, si des gens venaient à lui pour qu'il les présente à des philosophes, il les conduisait lui-même ; tant il acceptait d'être dédaigné. Et si, dans une réunion de profanes, la conversation tombe sur quelque principe philosophique, garde le silence tant que tu le peux ; car le risque est grand que tu ne le recraches trop vite ce que tu n'as pas digéré. Alors si quelqu'un te dit que tu es ignorant et que tu n'en es pas meurtri, sache que tu commences à être philosophe. Car ce n'est pas en donnant de l'herbe aux bergers que les brebis montrent qu'elles ont bien mangé, mais en digérant leur nourriture au-dedans et en fournissant au-dehors de la laine et du lait. Toi non plus donc, ne montre pas aux gens les principes de la philosophie, mais digère-les et montre les oeuvres qu'ils produisent" (Épictète, Manuel, trad. R. Létoquard, éd. Hatier, 1988).

Ou Porphyre : "La contemplation qui nous conduit au bonheur ne consiste pas en une accumulation de raisonnements ni en une masse de connaissances apprises (...) bien loin que toute sorte de connaissances puissent réaliser pleinement la contemplation, les connaissances portant sur les étants essentiels en sont elles-mêmes incapables, s'il ne s'y ajoute une seconde nature et une vie conforme à ces réalités" [De l'abstinence, I. 29, 1-2, trad. J. Bouffartigue, Paris, Les Belles Lettres, 1977, p. 63]. Ou encore : "On n'est pas cultivé pour avoir appris toutes sortes de connaissances, mais pour s'être affranchi des passions de l'âme" [Lettre à Marcella, 9, trad. E. Des Places, Paris, Les Belles Lettres, 1982, p. 110]. On trouve aussi quelques références dans le livre de P. Hadot, Exercices spirituels et Philosophie antique, Paris, Etudes augustinienes, 1987.

(16) Nietzsche, Gai savoir, Préface de la deuxième édition. coll. Bouquins, t. II, trad. H. Albert, 3, p. 30.

(17) Comme il a été souligné dans une note précédente, un cycle d'animations a ainsi été préparé par A. Staquet et G. Jeanmart sur le concept de mensonge (pseudos en grec, **mendacium** en latin, mensonges en français : trois termes qui ne recouvrent pas les mêmes notions et ne renvoient pas aux mêmes problèmes).

(18) Cf. Michel Tozzi, Débattre à partir de mythes à l'école et ailleurs, Éd. Chronique Sociale, 2006.

(19) Vous trouverez mis en scène l'un ou l'autre des dialogues de ces empiristes ici : <https://www.youtube.com/watch?v=FqIte39DCBU>

(20) Cet exercice a été inventé par Nathalie Frieden et Gaëlle Jeanmart dans un séminaire toscan sur l'histoire de la philo pour enfants. Cet exercice est décrit dans l'article paru dans Diotime mentionné à la note 1.

(21) Avant ce contact avec St Augustin, on peut imaginer qu'a eu lieu travail sur la question : "Après la mort, l'âme se disperse-t-elle comme le corps ?" (On peut situer cette question : elle se pose dans le Phédon de Platon, quelques siècles avant St Augustin). On peut alors interroger d'abord les présupposés de cette question. Par exemple : Qu'y admet-t-on au sujet du corps ? Par exemple, qu'à

la mort, le corps se désagrège, se défait. Est-ce le cas ? N'est-ce le cas qu'à ce moment-là ? Peut-on dire que le corps déjà se "disperse", se défait quand on vieillit ? C'est à partir de ce présupposé sur le corps qu'on peut s'interroger sur la nature de l'âme. On peut d'abord, comme pour le corps, poser la question sur ce qui se passe avant la mort : l'âme se disperse-t-elle, se désagrège-t-elle parfois ? etc.

Un autre présupposé apparaît : la division de l'homme en deux entités distinctes, l'âme et le corps. Est-ce le cas ? On peut éventuellement aller chercher des exemples chez les matérialistes pour interroger cette distinction conceptuelle, on perd un peu la tête aussi ? Est-ce que la vieillesse atteint le corps ou aussi l'âme : pourquoi dit-on qu'on perd la mémoire/la tête en vieillissant, est-ce que ça signifie alors que le corps et l'âme sont une seule et même chose ? On suppose ensuite une union de l'âme et du corps pendant la vie et leur désunion au moment de la mort.

(22) cf. Travail de N. Grataloup, en ligne :

http://www.philocite.eu/blog/wp-content/uploads/2019/02/Le-problème-c'est-l'autre_Gaëlle_Jeanmart.pdf

(23) Cf. A. Filipucci et G. Jeanmart, "Séminaire sur les NPP, Belgique : Faire vivre une posture philosophique (petit manuel d'épicurisme pour le quotidien)", Diotime, n°71, consultable en ligne :

<http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=108606&pos=2>.

Et M.-A Gavray et G. Jeanmart, La philosophie antique en Pratiques, à paraître chez Vrin, "Pratiques philosophiques", 2020.

(24) L'exercice repris ici est une version légèrement modifiée et abrégée de celle de l'article suivant : G. Jeanmart, "Exercice de philosophie du langage ordinaire, ou comment travailler méthodiquement l'art de définir un terme par ses usages", Diotime, n°70, consultable en ligne :

<http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=107845&pos=6>