

Quels usages pour la philosophie expérimentale en cours de philosophie ?

Quelques exemples à partir de l'étude de la notion de liberté

Florian COVA, Chargé d'enseignement, Université de Genève / Enseignant en philosophie, Institut Florimont, Petit-Lancy, Suisse

Apparue au début des années 2000, la philosophie expérimentale est un champ de recherche qui vise à étudier les intuitions des personnes non-spécialistes en philosophie sur des questions philosophiques. Pour cela, les philosophes expérimentaux ont dû apprendre à résumer les concepts et les théories philosophiques qu'ils étudient sous forme de courts scénarios (vignettes) accessibles au grand public. Dans cet article, je présente sur la base de plusieurs exemples d'exercices développés en classe la façon dont cette approche peut être utilisée en cours de philosophie dans le secondaire pour amorcer la discussion entre élèves, pour guider les élèves dans l'analyse conceptuelle et la distinction entre concepts, ainsi que pour évaluer leur compréhension des concepts et théories vus en cours.

Apparue au début des années 2000, la philosophie expérimentale est un champ de recherche qui vise à étudier les intuitions des personnes non-spécialistes en philosophie sur des questions philosophiques (Cova et al., 2012). Comme beaucoup de questions philosophiques ne sont pas immédiatement accessibles aux personnes non-spécialistes, les philosophes expérimentaux ont dû faire l'effort de traduire ces questions sous formes de vignettes (ou, plus rarement, de questionnaires) qui présentent ces questions sous une forme plus immédiatement compréhensibles au grand public. Dans cet article, j'explore la façon dont les travaux, les productions et les méthodes des philosophes expérimentaux peuvent être repris dans le cadre de l'enseignement de la philosophie dans le secondaire et à quelles fins. Je développe plusieurs exemples concrets de ces utilisations, matériel à l'appui, en particulier sur la question de la liberté.

1. Qu'est-ce que la philosophie expérimentale ?

La philosophie expérimentale est un courant de recherche apparu dans la première moitié des années 2000 en réaction à l'usage des intuitions en philosophie (Alexander, 2012 ; Bauer & Kornmesser, 2023 ; Cova, 2011 ; Mukerji, 2016 ; Ogien, 2011 ; Sytsma & Livengood, 2015). Par « intuition », on entend ici des jugements préthéoriques, c'est-à-dire des jugements qui ne reposent pas sur une réflexion ou théorie explicite préalable. Pour mieux illustrer cette idée de « jugement préthéorique », prenons comme exemple l'objection bien connue de Benjamin Constant à Emmanuel sur Kant sur le « droit de mentir par humanité » : contre l'idée selon laquelle mentir serait toujours mal, Constant propose l'idée selon laquelle il serait évidemment moralement acceptable de mentir à une personne qui chercherait une personne pour la tuer. Ce qui est intéressant, c'est que Constant ne cherche pas (dans un premier temps du moins) à justifier l'idée selon laquelle il serait acceptable de mentir sur la base d'une théorie ou d'une argumentation développée : il prend comme point de départ que quiconque partagerait ce verdict

évident et cette évidence lui suffit pour s'opposer à la théorie kantienne (quitte à expliquer ensuite cette évidence par l'idée que tout le monde n'a pas le droit à la vérité). C'est donc pour lui un jugement préthéorique, une intuition. Il en va de même en cours de philosophie : quand l'enseignant présente l'exemple de Constant comme une objection possible à la théorie de Kant, il ou elle ne prend pas nécessairement le temps d'argumenter en faveur de l'idée qu'il serait correct de mentir dans ces circonstances, mais suppose généralement qu'il s'agira d'une évidence commune partagée par la plupart des élèves.

L'usage des intuitions et des jugements préthéoriques comme critère pour départager les théories existe en philosophie depuis Platon (chez qui Socrate utilisait déjà des contre-exemples imaginaires pour jeter le doute sur les positions de ses interlocuteurs) et joue encore aujourd'hui un rôle important (il suffit de penser à des expériences de pensée célèbres, comme celle de l'enfant dans la mare de Peter Singer ou de la chambre chinoise de John Searle). Cependant, cet usage soulève un certain nombre de questions : les intuitions sur lesquelles s'appuient les philosophes et qu'ils utilisent les uns contre les autres constituent-elles vraiment des évidences partagées par (quasiment) tous ou varient-elle d'une culture à l'autre, d'un milieu socio-économique à l'autre ? Et quels sont les mécanismes psychologiques qui sous-tendent ces intuitions ? Sont-elles fiables ou le produit de biais cognitifs contre lesquels il nous faudrait nous prémunir, nous et nos élèves ?

Telles sont les questions auxquelles ont cherché à répondre les philosophes expérimentaux. Certains ont tout simplement cherché à déterminer si certaines intuitions présentées comme répandues (voire quasi-universelles) par certains philosophes l'étaient effectivement. Par exemple : est-il vrai que la plupart des gens soient par défaut réalistes en matière de morale ? (Pölzler & Wright, 2019) D'autres ont cherché à déterminer si les intuitions philosophiques variaient d'un groupe à l'autre. Par exemple : les différentes cultures utilisent-elles les mêmes critères pour distinguer la connaissance de la simple croyance ? (Nichols et al., 2022) D'autres enfin ont cherché à déterminer les mécanismes psychologiques derrière nos intuitions pour en estimer la fiabilité. Par exemple : est-ce que notre refus de sacrifier une personne pour en sauver cinq dans certains dilemmes moraux mais pas dans d'autres s'explique par des principes moraux cohérents ou par une sensibilité à des facteurs non pertinents du point de vue de la morale ? (Cova, 2012 ; Greene, 2017)

Mais ce qui nous intéresse ici, c'est la manière dont les philosophes expérimentaux s'y prennent pour explorer les intuitions des gens qu'ils interrogent. En effet, il est souvent impossible de leur demander directement. Prenons un exemple : dans les premiers temps de la philosophie expérimentale, le philosophe Eddy Nahmias et ses collègues avaient voulu sonder les intuitions des non-philosophes au sujet du libre-arbitre et de son rapport avec le déterminisme (Nahmias et al., 2005). En effet, certains philosophes (comme Spinoza) défendent l'idée « incompatibiliste » selon laquelle le déterminisme est incompatible avec le libre-arbitre, tandis que d'autres (comme Locke ou Hume) défendent l'idée « compatibiliste » selon laquelle le libre-arbitre est compatible avec le déterminisme. Un argument incompatibiliste classique est justement que le déterminisme est intuitivement incompatible avec le libre-arbitre, ce qui renvoie le fardeau de la preuve aux défenseurs du compatibilisme. C'est précisément ce que Nahmias et ses collègues avaient décidé de vérifier. Ils ont commencé tout simplement par demander à leurs sujets d'étude si, selon eux, le libre-arbitre était compatible avec le déterminisme...

mais se sont vite rendu compte que la plupart de ces participants répondaient que les deux étaient incompatibles parce que, pour eux, « déterminisme » signifiait tout simplement l'inverse de libre-arbitre. Le déterminisme (l'idée selon laquelle chaque événement qui se produit devait nécessairement se produire étant donné la conjonction de l'état du monde à un moment antérieur et des lois de la nature) est en effet une notion technique dont on ne peut pas attendre une compréhension intuitive et immédiate chez des participants non-spécialistes. Comme faire alors ? Ce qu'ont fait Nahmias et ses collègues (2006), c'est tenter de produire des vignettes concrètes qui permettait d'illustrer ces idées plus abstraites. Voici par exemple deux vignettes qu'ils ont mises au point pour sonder les intuitions de leurs participants (des étudiants à l'université et des adultes tirés au hasard dans la population) sur la compatibilité entre déterminisme et libre-arbitre :

Superordinateur – Imaginons qu'au siècle prochain nous découvriions toutes les lois de la nature et que nous mettions au point un superordinateur capable de déduire à partir de l'ensemble de ces lois de la nature et de l'état actuel du monde ce qui se produira à n'importe quel moment dans le futur. Ce superordinateur a la possibilité de voir tout ce qui se passe actuellement dans le monde et de prévoir avec une précision de 100% ce qui s'y produira par la suite. Supposons donc qu'un tel superordinateur existe et qu'il enregistre l'état du monde à un moment donné, le 25 mars 2150, soit 20 ans avant la naissance de Jérémy Hall. De ces informations et des lois de la nature prises ensemble, le superordinateur en déduit que Jérémy braquera la Banque de la Fidélité à 6 heures du matin le 26 juin 2195. Comme toujours, le superordinateur voit juste et Jérémy braque la Banque de la Fidélité à 6 heures du matin le 26 juin 2195.

Jérémy a-t-il agi librement ?

- OUI
- NON

Jérémy mérite-t-il d'être blâmé pour avoir braqué la banque ?

- OUI
- NON

L'Éternel Retour – Imaginez un univers qui est recréé encore et encore, à chaque fois à partir des mêmes conditions initiales et avec les mêmes lois de la nature. Dans cet univers, les mêmes conditions et les mêmes lois de la nature produisent exactement les mêmes effets et donc, à chaque fois que cet univers est recréé, tout doit se produire exactement de la même façon. Par exemple, dans cet univers, une personne nommée Jill décide de voler un collier à un certain moment, et, chaque fois que l'univers est recréé, Jill décide de voler un collier à ce même moment.

Jill vole-t-elle librement le collier ?

- OUI
- NON

Est-il juste de tenir Jill moralement responsable (c'est-à-dire de la blâmer) pour sa décision de voler le collier ?

- OUI
- NON

Comme on peut le voir, aucune de ces deux vignettes ne fait directement usage des mots « déterminisme » et « libre-arbitre ». En ce qui concerne le déterminisme, chaque vignette cherche à incarner concrètement cette idée de différentes façons : soit par l'idée que le comportement humain serait prédictible pour une intelligence infinie dans la première vignette, soit par l'idée que les choses se produiraient inévitablement de la même façon si on réinitialisait l'univers dans la seconde. Quant à l'idée de libre-arbitre, elle est sondée de deux façons : par l'usage du terme « librement », mais aussi par l'idée que le libre-arbitre est ce qui permettrait la responsabilité morale (et donc le blâme).

Les projets de la philosophie expérimentale ont ainsi forcé les philosophes expérimentaux à développer des vignettes incarnant de façon concrète des théories et concepts philosophiques plus abstraits ainsi que (comme on le verra plus bas) les différences entre ces théories et concepts. Comme je vais l'expliquer ici, il est possible d'utiliser ces méthodes et les vignettes créées dans ce but dans le cadre du cours de philosophie.

2. L'usage didactique de la philosophie expérimentale : état des lieux

Je ne suis toutefois pas le premier à suggérer de faire un usage didactique des méthodes et produits de la philosophie expérimentale. Les philosophes Thomas Nadelhoffer et Eddy Nahmias, qui ont mené de nombreuses recherches dans le champ de la philosophie expérimentale, ont ainsi publié en 2008 dans la revue *Teaching Philosophy* un article intitulé « Polling as Pedagogy: Experimental Philosophy as a Valuable Tool for Teaching Philosophy ». Dans cet article, ils partent de l'idée que la plupart des enseignants en philosophie utilisent déjà différentes formes de sondage informels dans leurs enseignements. Par exemple, pour introduire une question philosophique (« est-il irrationnel de croire en Dieu ? », « peut-on sacrifier un individu pour le bien commun ? »), un enseignant peut poser la question directement à la classe afin d'obtenir un aperçu de la façon dont les élèves se positionnent vis-à-vis de cette question. Une fois ce constat fait, Nadelhoffer et Nahmias défendent l'idée selon laquelle il pourrait être didactiquement et pédagogiquement avantageux de remplacer ces sondages informels par des questionnaires écrits plus formels. Par exemple, au début d'un cours sur le scepticisme et la connaissance, plutôt que de demander aux élèves « savez-vous vraiment que le monde extérieur existe ? », le texte suivant (tiré de Nichols et al., 2003) pourrait être distribué aux élèves :

Cerveau dans une cuve – Georges et Omar, deux colocataires, aiment avoir des discussions philosophiques jusqu'à tard dans la nuit. Lors d'une de ces discussions, Omar développe l'argument suivant : « Un jour, par exemple en l'an 2300, la médecine et l'informatique nous permettront de simuler le monde réel de façon très convaincante. Les humains seront capables de faire en sorte que des cerveaux se développent sans corps, et les brancheront à des machines de telle sorte que le cerveau vivra les mêmes expériences qu'une personne qui se promène dans le monde réel, parle à des gens, etc.

Ainsi, ce cerveau croira qu'il est une personne qui se promène réellement dans le monde, etc. – à ceci près qu'il aura tort, étant donné qu'il sera juste coincé dans un monde virtuel, sans vraies jambes pour marcher ni vraie personne à qui parler. Et voilà où je veux en venir : comment peux-tu savoir que nous ne sommes pas actuellement en l'an 2300 et que tu n'es pas un cerveau dans une réalité virtuelle ? Car après tout, si tu étais un cerveau dans une réalité virtuelle, tout te paraîtrait exactement pareil en ce moment. » Georges réfléchit un instant puis répond : « Mais, regarde ! Voilà mes jambes. » Il pointe ses jambes du doigt. « Si j'étais un cerveau dans une réalité virtuelle, je n'aurais pas de jambes – je ne serais qu'un cerveau désincarné. Mais je sais que j'ai des jambes – tu n'as qu'à les regarder ! – donc je dois être une personne réelle et pas un cerveau dans une réalité virtuelle, car seules les personnes réelles ont des jambes. C'est pourquoi je vais continuer à penser que je ne suis pas un cerveau dans une réalité virtuelle. »

Georges et Omar sont en fait de vrais humains vivant aujourd'hui dans le monde réel, et aucun d'entre eux n'est un cerveau dans une réalité virtuelle. Cela signifie que ce que croit Georges est vrai. Mais Georges sait-il vraiment qu'il n'est pas un cerveau dans une réalité virtuelle, ou le croit-il seulement ? (Justifiez votre réponse)

- Il le sait vraiment.
- Il le croit seulement.

Pour Nadelhoffer et Nahmias, chaque élève lit le texte de son côté et réfléchit à la réponse isolément, en tentant de la justifier. Une fois le délai passé, l'enseignant récolte les réponses des élèves une à une en tenant le compte au tableau (un élève peut être délégué à cette tâche). On peut aussi demander aux élèves d'expliquer à voix haute leur justification quand ils donnent leur réponse.

Quels sont les avantages de cette approche par rapport au sondage informel ? Pour Nadelhoffer et Nahmias, ils sont au nombre de cinq :

- **Clarté de présentation** : puisque l'expérience de pensée est présentée sous forme textuelle, tout le monde a les mêmes informations sous les yeux et n'a pas besoin de les garder sous les yeux. De plus, préparer les vignettes en amont permet de prendre le temps de s'assurer que toutes les informations nécessaires sont présentes et présentées de manière non-ambigüe et d'exclure les informations parasites et inutiles (par exemple en les testant sur des proches).
- **Clarté des résultats** : les réponses des élèves sont recueillies et présentées sous forme quantitative, ce qui permet à ces informations d'être publiquement accessible pour discussion.
- **Suggérer aux étudiant que leur opinion est importante** : d'après Nadelhoffer et Nahmias, présenter les vignettes sous forme de questionnaire contribue à donner à chaque élève le sentiment que son opinion compte et ainsi à l'impliquer dans le cours.
- **Démarrer une discussion ou un débat** : le fait d'avoir dû donner sa réponse et d'y avoir réfléchi (et ainsi de « s'identifier » à un « camp ») conduit les élèves à s'impliquer plus dans le débat qui suit. (Les auteurs soulèvent la possibilité que cette implication puisse augmenter si on demande en plus aux élèves de justifier leurs réponses.)

- **Cela permet aux enseignants de mieux connaître leurs élèves et aux élèves de mieux se connaître entre eux :** En voyant quelles formes d'intuitions les élèves partagent et quelles sont leurs justifications, cela permet à l'enseignant de déterminer ce qui paraît vrai, évident voire indiscutable pour la plupart des élèves et d'identifier les présupposés et les points aveugles sur lesquels insister dans la suite du cours. De plus, cela peut permettre aux élèves de constater que ce qui leur paraît couler de source n'est pas aussi évident pour d'autres élèves et donc d'entamer le dialogue. Enfin, cela peut aussi permettre éventuellement de mesurer la façon dont les positions des élèves changent au cours de l'année.

3. Quelques pistes pour l'usage de la philosophie expérimentale en cours de philosophie

Cependant, même si les suggestions de Nadelhoffer et Nahmias sont intéressantes, je pense que leur conception de l'usage qui peut être fait de la philosophie expérimentale en cours de philosophie est trop restrictive et qu'il existe d'autres pistes pour prolonger leur réflexion. Déjà, pour Nadelhoffer et Nahmias, l'usage de vignettes doit toujours se faire en amont du cours, c'est-à-dire au début, pour introduire une question à laquelle le cours va ensuite apporter des pistes de réponses. La vignette ne sert qu'à amorcer le débat sans avoir d'autres usages par la suite. Ne peut-on imaginer d'autres usages didactiques de telles vignettes ? De plus, Nadelhoffer et Nahmias ne voient pas quels avantages conceptuels les élèves pourraient tirer du travail qu'ils effectuent sur les vignettes : les avantages qu'ils développent sont tous liés au fait de mieux impliquer les élèves dans le cours en leur donnant la possibilité d'exprimer leurs positions. Mais qu'apprennent exactement les élèves en faisant cela ? Y a-t-il moyen de développer certaines connaissances et compétences en travaillant sur les vignettes ?

Dans ce qui suit, je développe plusieurs pistes basées sur plusieurs expériences personnelles en classe de philosophie.

3.1. Utiliser les vignettes pour travailler l'analyse de concepts

Une des compétences à travailler en philosophie est la conceptualisation (Tozzi, 2012), c'est-à-dire la capacité à analyser, clarifier et définir les concepts dont nous faisons usage. Cependant, il n'est pas toujours aisé de guider les élèves dans cette tâche. D'un côté, il est peu réaliste de leur demander d'analyser un concept par eux-mêmes sans leur donner d'indice. Par exemple, demander aux élèves de définir ce qu'est la « connaissance » sans les aider a peu de chance d'aboutir à quoique ce soit d'intéressant. Mais leur donner directement la réponse et leur expliquer que la connaissance peut être définie comme « une croyance vraie et justifiée » (ou une « croyance vraie qui n'est pas vraie par hasard » pour ceux qui voudrait prendre en compte les discussions plus récentes en philosophie de la connaissance) ne leur permet pas de s'exercer à analyser les concepts par eux-mêmes. Il faut donc développer une approche à mi-chemin entre ces deux extrêmes.

Dans mes enseignements de philosophie en troisième année de Maturité du canton de Genève (un niveau équivalent à la première en France), j'ai utilisé un ensemble de vignettes pour guider les étudiants dans leur analyse du concept de « connaissance » sans pour autant leur donner la réponse. Le principe est de partir des critères les plus importants pour l'analyse du concept en question et de construire un

ensemble de vignettes qui contrastent des cas dans lesquels ces critères sont remplis et des cas dans lesquels ils ne le sont pas. Dans le cas de la connaissance, ces critères font l'objet d'un fort consensus entre philosophes : il faut qu'il y ait (i) une croyance (ou représentation du monde) qui (ii) est vraie et (iii) n'est pas vraie par hasard mais est justifiée ou est le résultat de processus fiables. En partant de ces trois conditions, j'ai donc construit un ensemble de cinq vignettes contrastant des cas remplissant certaines de ces conditions avec d'autres ne les remplissant pas. Ayant introduit la question « qu'est-ce que la connaissance ? » à partir de l'étymologie du mot « philosophie » et de l'idée que sophia, en grec, signifie avant tout la connaissance, j'ai distribué aux élèves un document présentant les cinq cas suivants :

Lisez les vignettes qui suivent et (pour chaque vignette) dites si vous pensez que la personne décrite sait ou ne sait pas et justifiez votre réponse :

Cas 1 – Ornithorynque

Les ornithorynques sont des créatures étranges : non seulement il s'agit de mammifères capables de pondre des œufs, mais en plus ils peuvent sécréter un venin extrêmement douloureux.

Imaginez maintenant que Jeanne est une petite fille d'environ cinq ans qui n'a jamais entendu parler des ornithorynques. Jeanne sait-elle que les ornithorynques secrètent du venin ?

- OUI
- NON

Cas 2 – Pile ou face

Bob pense (à tort) qu'il a des pouvoirs psychiques qui lui permettent de prédire le résultat des tirages à pile ou face. Chaque fois qu'il s'apprête à tirer à pile ou face, il a un certain sentiment très particulier (une « intuition ») qui lui souffle que la pièce va tomber sur pile ou sur face. Cette « intuition » est correcte à peu près une fois sur deux. Imaginez que Bob se prépare à tirer à pile ou face. Il a alors « l'intuition » que la pièce va tomber sur face, ce qui le conduit à croire avec une grande certitude que la pièce va tomber sur face. Il lance la pièce et celle-ci tombe effectivement sur face. Bob savait-il que la pièce tomberait sur face ?

- OUI
- NON

Cas 3 – Caméras de surveillance

Un agent de sécurité a pour mission de surveiller ce qui se passe dans un bâtiment non loin de celui où il se trouve. Il dispose pour cela de plusieurs écrans connectés à autant de caméras de surveillance. A minuit, l'agent de sécurité vérifie chaque écran et voit, sur cinq écrans différents, que des gens sont encore en train de travailler dans le bâtiment. Il en conclue donc qu'il y a encore des gens dans le bâtiment. C'est effectivement le cas, puisque les écrans et les caméras de surveillance fonctionnent comme il se doit. L'agent de sécurité sait-il qu'il y a encore des gens dans le bâtiment à minuit ?

- OUI

- NON

Cas 4 – Loto

Lucie se promène en ville quand soudain elle aperçoit un ticket de Loto par terre. Le tirage n'a pas encore eu lieu et elle en conclue que son propriétaire a dû le faire tomber par erreur. Elle sait que (dans son pays) un ticket de Loto n'a qu'une chance sur un million d'être gagnant. Elle en conclut donc que le ticket qui se trouve par terre n'est pas un ticket gagnant mais un ticket perdant. Elle le laisse donc par terre et continue sa promenade. Il se trouve que le ticket était effectivement un ticket perdant. Lucie savait-elle que le ticket était un ticket perdant ?

- OUI
- NON

Cas 5 – Terre Plate

Jean est un membre de la Flat Earth Society. Comme tous les membres de cette association, il est persuadé que la Terre est plate. Jean sait-il que la Terre est plate ?

- OUI
- NON

Les vignettes 2, 3 et 4 sont tirées de la littérature en philosophie expérimentale (par exemple Weinberg et al., 2001), mais les autres vignettes ont été créées spécialement pour le cours. Les élèves lisaient les vignettes et devaient y répondre chacun de leur côté en justifiant leurs réponses. Une fois cette étape terminée, les élèves étaient interrogés collectivement sur chaque vignette l'une après l'autre. Pour chaque vignette, les élèves devaient indiquer s'ils avaient répondu OUI ou NON (en levant la main) et certains élèves (tirés au hasard) étaient interrogés pour expliquer leur réponse.

La première vignette cherche à suggérer qu'il est nécessaire d'avoir une croyance ou représentation du monde pour avoir une connaissance. Dans ce cas, la totalité des élèves ont répondu NON. Ce qui est intéressant n'est donc pas d'explorer le désaccord (qui n'existe pas) mais de leur faire verbaliser ce qui manque dans ce cas (par exemple : que Jeanne n'a aucune idée au sujet des ornithorynques). La deuxième vignette cherche à faire réfléchir sur le fait qu'il ne suffit pas que cette représentation soit vraie pour qu'il y ait de la connaissance. Dans ce cas, même si la plupart des élèves ont répondu NON, certains ont répondu OUI, ce qui a permis de faire débattre les élèves sur la distinction entre simple opinion et connaissance. La troisième vignette, par contraste avec la deuxième, donne l'exemple d'un individu qui a une représentation vraie mais basée sur des preuves. Dans ce cas, tous les élèves ont répondu OUI, et ce contraste entre les vignettes 2 et 3 contribue une fois de plus à souligner la différence entre opinion vraie et connaissance. La quatrième vignette, sur laquelle les réponses des élèves étaient les plus divisées, soulève la question de savoir quelle doit être le niveau de preuve pour parler de connaissance : est-ce qu'une personne qui a seulement une chance sur un million d'avoir tort peut être dite avoir des preuves suffisantes pour savoir, ou une certitude absolue est-elle requise pour la connaissance ? La cinquième et dernière vignette vient interroger la nécessité d'avoir une représentation vraie pour savoir. Dans ce cas, même si la plupart des élèves ont répondu NON, certains ont répondu OUI et ont justifié leur réponse en

expliquant que ce qui compte, c'est que la croyance de Jean soit vraie de son point de vue. Cela a suscité un débat entre élèves, avec certains d'entre eux proposant de tracer une distinction entre « savoir » et « croire savoir ».

À l'issue de cette discussion collective, les élèves ont été répartis en groupe de trois ou quatre élèves avec pour tâche de produire une définition de la connaissance basée sur leurs réponses aux vignettes et aux débats suscitées par celle-ci.

3.2. Utiliser les vignettes pour travailler les distinctions conceptuelles

Sur le même modèle, la comparaison entre vignettes peut être utilisée pour mener les élèves à tracer des distinctions conceptuelles. La méthode est la même : identifier en amont les distinctions que l'on souhaite faire travailler aux élèves puis les incarner dans des contrastes entre vignettes. Comme exemple, je présente ici un travail réalisé par des élèves d'une classe de Terminale préparant le baccalauréat français de philosophie. Le but de la séquence était de travailler la distinction entre trois formes de liberté : (i) la liberté au sens de liberté d'action (agir sans obstacles extérieurs), (ii) la liberté au sens de contrôle de soi (ne pas être « esclave » de ses passions) et (iii) la liberté au sens d'autonomie (être la source de ses décisions, se donner ses propres règles). Pour cela, j'ai donné aux élèves un ensemble de vignettes présentant un agent accomplissant une action. Pour chaque vignette, les élèves devaient décider si l'agent avait agi librement et justifier leur réponse, après en avoir discuté ensemble en groupes de deux ou trois élèves. Voici un échantillon des vignettes proposées :

Pour chacun des cas suivants, indiquez si l'agent agit librement selon vous et pourquoi ? Puis faites une synthèse des conditions à remplir pour être libre.

Cas A – Alix est à la cantine. Aujourd'hui, il a le choix entre un menu végétarien et un menu steak-frites. Alix préfère la viande. Il décide donc de prendre le menu steak-frites. Alix a-t-il agi librement ?

- OUI
- NON

Cas B – Béatrice est à la cantine. Aujourd'hui, il y a la possibilité entre prendre une salade de fruits et une énorme part de gâteau au chocolat pour le dessert. Béatrice a pris la résolution de manger moins de sucrerie pour rester en bonne santé. Néanmoins, elle a très envie de manger cette part de gâteau. Elle décide finalement de prendre la part de gâteau. Béatrice a-t-elle agi librement ?

- OUI
- NON

Cas C – Chloé est à la cantine. Aujourd'hui, il y a la possibilité entre prendre une salade de fruits et une énorme part de gâteau au chocolat pour le dessert. Chloé a pris la résolution de manger moins de

sucrerie pour rester en bonne santé. Néanmoins, elle a très envie de manger cette part de gâteau. Elle décide finalement de ne pas prendre de dessert du tout. Chloé a-t-elle agi librement ?

- OUI
- NON

Cas D – Daphné est à la cantine. Aujourd’hui, il y a la possibilité entre prendre une salade de fruits et une énorme part de gâteau au chocolat pour le dessert. Daphné a pris la résolution de manger moins de sucrerie pour rester mince et en bonne santé. Daphné est déjà un peu trop mince pour son âge mais les codes de beauté de la société dans laquelle elle vit l’encouragent à être la plus mince possible. Elle décide finalement de ne pas prendre de dessert du tout. Daphné a-t-elle agi librement ?

- OUI
- NON

Cas I1 – Ivan est très amoureux d’une femme qu’il connaît depuis plusieurs années. Cependant, cette femme ne partage pas la même religion que lui. En effet, Ivan est membre d’une secte très particulière qui enseigne à ses adeptes qu’épouser une femme d’une autre religion conduit directement à l’enfer. Ivan prend donc la résolution de ne plus penser à cette femme et de chercher l’amour ailleurs. Il tient cette résolution et ne la voit plus jamais. Ivan a-t-il agi librement ?

- OUI
- NON

Cas I2 - Même cas que le précédent, sauf que Ivan ne tient pas sa résolution et finit par demander la femme en question en mariage. Ivan a-t-il agi librement ?

- OUI
- NON

Les cas A et D constituent une suite de cas très proches les uns les autres. Le cas A permet aux élèves de partir d’une intuition simple : la liberté consiste à faire ce que l’on veut (ou ce que l’on a choisi). La plupart des élèves ont d’ailleurs conclu que Alix était libre dans ce cas (sauf ceux qui ont souligné, de façon assez maline, que le choix de Alix était contraint au sens où la cantine limitait ses options à deux). Les cas B et C introduisent l’idée que certains choix sont moins libres que d’autres car il peut y avoir des limitations internes à la liberté : Béatrice fait ce qu’elle désire (manger le gâteau au chocolat) mais pas ce qu’elle veut (elle ne tient pas sa résolution). Cependant, ces cas n’ont pas toujours suscité l’intuition désirée chez les élèves : beaucoup d’entre eux ont conclu après discussion que Béatrice (qui cède à ses désirs) est en fait plus libre que Chloé (qui se pose à elle-même une contrainte). Si la discussion entre élèves sur ces cas a été intéressante, les vignettes n’ont donc pas permis de conduire les élèves à réfléchir par eux-mêmes sur le fait que, dans certains cas, céder à ses désirs pouvait constituer un manque de liberté. Des exemples qui ont mieux fonctionné (mais qui n’étaient pas dans la liste initiale de vignettes) ont été les exemples de personnes qui tentent de lutter contre une addiction (par exemple, en essayant

d'arrêter de fumer), qui pourraient venir remplacer les vignette B et C dans une version améliorée. Enfin, la vignette D introduisait l'idée qu'une personne peut faire preuve de force de volonté en tenant ses résolutions, mais sous l'influence d'idées qui ne sont pas vraiment les leurs (ici : les critères de beauté de leur société). Dans ce cas, la plupart des élèves ont saisi le problème et ont pu être capables d'en tirer l'idée que la liberté requiert l'absence de certaines influences (ou du moins une distance critique vis-à-vis de ces influences).

Les cas I1 et I2 venaient ensuite proposer un scénario dans lequel le manque de volonté (et l'incapacité à tenir ses résolutions) venait paradoxalement permettre à l'agent (Ivan) d'échapper à de telles influences, afin de susciter une discussion sur le fait de savoir si être capable de résister à ses désirs est toujours une façon d'être libre ou peut au contraire contribuer à nous rendre moins libres dans certaines circonstances. Là encore, l'enjeu a été bien saisi par les élèves.

Ainsi, si l'exemple d'activité que je viens de proposer est tout à fait améliorable, il a effectivement permis aux élèves de partir d'exemples concrets pour réfléchir et trouver par eux-mêmes quelles sont les différents obstacles qui peuvent nous priver de la volonté et ainsi à introduire différentes théories philosophiques de la liberté (comme celle de l'autonomie kantienne) en montrant comment celles-ci prennent en compte ces différents obstacles.

3.3. Utiliser les vignettes pour vérifier et évaluer la compréhension des théories philosophiques

Enfin, les vignettes peuvent être utilisées à la fin du cours pour vérifier que les élèves ont bien compris les concepts expliqués en cours. Par exemple, pour vérifier que les élèves de la classe de Terminale avaient bien compris le concept de déterminisme, je leur ai donné l'exercice suivant :

Lisez le scénario suivant et répondez aux questions :

Imaginez le scénario suivant : une journée où vous restez chez vous sans interagir avec le monde extérieur (par exemple parce que vous êtes malade). En restant chez vous, vous observez depuis votre fenêtre les événements suivants :

- *A 9h du matin, le facteur vient déposer le courrier dans votre boîte aux lettres.
- *A midi, un chat vient traverser votre jardin.
- *A 15h, il se met à pleuvoir.
- *A 18h, votre voisin traverse la route, se fait renverser par une voiture et est envoyé à l'hôpital.

Imaginez maintenant que, quand sonne minuit, vous êtes renvoyé au début de votre journée. Tout revient exactement à l'état auquel il était au début de la journée (sauf vous, qui conservez le souvenir de la première version de cette journée). Vous décidez à nouveau de rester chez vous et d'observer ce qui se passe par la fenêtre. A votre avis les événements suivants vont-ils nécessairement se reproduire (en supposant que vous n'intervenez pas) ? Justifiez votre réponse :

- *A 9h du matin, le facteur viendra-t-il nécessairement déposer le courrier dans votre boîte aux lettres ?
- *A midi, un chat viendra-t-il nécessairement traverser votre jardin ?

*A 15h, il se mettra-t-il nécessairement à pleuvoir ?

*A 18h, votre voisin traversera-t-il la route et se fera-t-il renverser par une voiture ?

D'après vous, que répondrait à chacune de ces questions un déterministe et que répondrait un partisan du libre-arbitre ?

L'idée de tester la compréhension du déterminisme sur la base de scénarios impliquant des retours dans le temps vient directement de la littérature en philosophie expérimentale (Giraud et al., 2023). La même approche peut d'ailleurs être utilisée pour évaluer la compréhension des élèves. Sur le même modèle, on peut par exemple proposer des dilemmes aux élèves et leur demande d'expliquer la solution que choisirait un utilitariste ou un kantien (en leur demandant bien entendu de justifier).

4. Conclusion

En résumé, la philosophie expérimentale peut servir de sources d'inspiration pour la didactique de la philosophie, en encourageant les enseignants à traduire des concepts et des thèses philosophiques sous formes de vignettes qui guideront les élèves dans leur compréhension de ces concepts et de ces théories, tout en permettant d'évaluer cette compréhension. Si jusque-là l'usage de telles vignettes n'a été envisagée dans un cadre didactique que comme ayant une fonction d'amorce à la discussion à un cours traditionnel, elles peuvent en fait avoir toute une autre série d'usages que j'ai tenté d'illustrer dans cet article.

Références

- Alexander, J. (2012). *Experimental philosophy: An introduction*. Polity.
- Bauer, A. M., & Kornmesser, S. (Dir.) (2023). *The compact compendium of experimental philosophy*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Cova, F. (2011). *Qu'en pensez-vous ? Une introduction à la philosophie expérimentale*. Germina.
- Cova, F. (2012). La psychologie de l'utilitarisme et le problème du sens commun. In M. Bozzo-Rey & E. Dardenne (Dir.), *Deux Siècles d'Utilitarisme*, pp.101-116. Presses Universitaires de Rennes
- Cova, F., Dutant, J., Machery, E., Knobe, J., Nichols, S. & Nahmias, E. (2012). *La philosophie expérimentale*. Vuibert.
- Giraud, T., Neves Leal, M., & Cova, F. (2023). "One more time": time loops as a tool to investigate folk conceptions of moral responsibility and human agency. *Synthese*, 202(3), 83.
- Greene, J. (2017). *Tribus morales : l'émotion, la raison et tout ce qui nous sépare*. Markus Haller.
- Mukerji, N. (2016). *Einführung in die experimentelle Philosophie*. Wilhelm Fink Verlag.
- Nahmias, E., Morris, S., Nadelhoffer, T., & Turner, J. (2005). Surveying freedom: Folk intuitions about free will and moral responsibility. *Philosophical Psychology*, 18(5), 561-584.
- Nahmias, E., Morris, S. G., Nadelhoffer, T., & Turner, J. (2006). Is incompatibilism intuitive? *Philosophy and Phenomenological Research*, 73(1), 28-53.
- Nichols, S., Weinberg, J. & Stich, S. (2002). *Metaskepticism: Meditations in Ethno-epistemology*. In S. Luper (Dir.), *The Sceptics*. Burlington, VT: Ashgate.

- Ogien, R. (2011). L'influence de l'odeur des croissants chauds sur la bonté humaine (et autres questions de philosophie morale expérimentale). Grasset.
- Pölzler, T., & Wright, J. C. (2019). Empirical research on folk moral objectivism. *Philosophy Compass*, 14(5), e12589.
- Sytsma, J., & Livengood, J. (2015). *The theory and practice of experimental philosophy*. Broadview Press.
- Tozzi, M. (2012). Une approche par compétences en philosophie ? *Rue Descartes*, 73(1), 22-51.
- Weinberg, J., Nichols, S. & Stich, S. (2001). Normativity and Epistemic Intuitions. *Philosophical Topics*, 29: 429–60.