

# LA PHILOSOPHIE EN DIALOGUE

DENIS VERNANT<sup>1</sup>

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

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

## Introduction

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

Longtemps la philosophie a été considérée comme la reine des sciences, c'est-à-dire le couronnement de tous les savoirs. Progressivement, ces savoirs se sont émancipés comme pratiques scientifiques libérées de la tutelle philosophique. En dernier, ce fut le cas de la sociologie et de la psychologie. Si bien que la philosophie demeure le champ de la réflexion sur les questions encore rebelles à un traitement scientifique. Elle devient le domaine des questions ouvertes, le champ des possibles<sup>2</sup>. Toutefois, de son brillant passé la philosophie garde toujours une certaine aura. Ainsi, en nos temps d'imposture, les médias qualifient allégrement leurs pseudo-experts ou prétendus spécialistes de « philosophes ». Des élèves qui n'ont jamais été initiés à la philosophie et des professeurs qui n'ont dû en général n'en avoir entrevu que durant

---

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

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



leur année de Terminale peuvent se sentir valorisés en « faisant de la philosophie » à l'École. C'est une bonne chose à la seule condition dirimante de ne pas croire que la pratique philosophique s'improvise et ne suppose pas une préparation sérieuse. Une formation des enseignants est requise tout comme un apprentissage des élèves<sup>3</sup>.

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

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

### **1.1 La/les philosophie(s)**

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

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

### **1.2 « Être /un/ philosophe »**

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

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

---

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

Mais en même temps chacun peut « être philosophe » au sens où chacun peut – et même devrait – développer sa propre réflexion et conception du monde et ainsi devenir au sens étymologique du mot philosophe, c'est-à-dire « ami de la sagesse ». La philosophie est alors conçue comme art de vivre, recherche de la vie bonne<sup>4</sup>.

Qui est alors philosophe ? Tout un chacun dont on dit qu'il « est philosophe » ou le philosophe professionnel ? Une telle duplicité<sup>5</sup> constitue la spécificité, la complexité et l'intérêt tout particulier de la pratique philosophique.

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

En 2018 fut introduite en France la pratique en Primaire, au Collège et au Lycée des « discussions à visée philosophique »<sup>6</sup>. Comme souvent, on ne faisait qu'imiter sans guère de recul, d'analyse de ses réquisits, de ses modes d'utilisation et de ses exigences de formation une modalité pédagogique inaugurée aux États-Unis<sup>7</sup> et au Canada. Dès lors, s'imposait la question qui est ici la nôtre : en quoi la philosophie peut-elle contribuer à la formation des élèves et des lycéens ? Il est clair que cette question n'est pas celle des modalités d'initiation à la philosophie des lycéens de Terminale. Celle-ci requiert l'apprentissage des méthodes de questionnement, d'analyse, de problématisation et de conceptualisation illustré par la lecture de la longue tradition des doctrines philosophiques.

### **2.1 Les aspect méthodologiques**

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

#### *2.1.1 La dimension dialogique*

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

---

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

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

<sup>6</sup> Voir

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress\\_emc\\_discussion\\_DVP\\_464017.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf).

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

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

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

En bon disciple de Socrate, Euclide de Mégare (-450 ?/-365 ?) fit un pas de plus en recourant à la méthode socratique pour construire le savoir par une argumentation contradictoire. À sa suite, les Mégariques avec Diodore Chronos et Philon jetèrent les bases de la logique propositionnelle<sup>8</sup>, mais ils maintinrent l'exigence première d'un accès à la connaissance par la pratique du *dialogue rationnel par questions/réponses*. De plus, développant une conception explicitement pragmatique, ils insistèrent, à la différence de Platon, sur le fait que le discours n'avait pas pour seule fin de décrire le monde par des propositions supposées vraies, mais qu'il autorisait aussi interrogations, ordres, prières, exhortations, etc. bref un jeu transactionnel des interlocuteurs, agents co-construisant leur monde commun<sup>9</sup>.

Dès lors, on peut apprendre par l'exemple comment Socrate pratiquait la maïeutique et comment les Mégariques conduisaient un dialogue. Mais l'on peut aussi, en sautant les millénaires, s'informer sur les acquis récents de la philosophie du langage et du dialogue pour apprendre ce qu'est une discussion, en percevoir les enjeux et savoir la mener pertinemment<sup>10</sup>. Mal menée, une discussion peut virer au bavardage infructueux ou à la dispute stérile. Pire, mal conduite, elle peut constituer *no lens volens* une manipulation inféconde et/ou pernicieuse. Il importe donc que les enseignants apprennent les règles de conduite de la discussion philosophique et les fassent pratiquer par leurs élèves. Le dialogue, et tout particulièrement la discussion libre, constitue une *activité conjointe ouverte et totalement imprévisible*<sup>11</sup>. Il convient donc pour l'enseignant animateur d'en accueillir les méandres et les novations sans

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

<sup>9</sup> R. Muller, *Introduction à la pensée des Mégariques*, Paris, Vrin, 1988.

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

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

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

### 2.1.2 La finalité philosophique

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

Le but de la philosophie est la clarification logique de la pensée. La philosophie n'est pas une doctrine mais une activité. Le résultat de la philosophie n'est pas un nombre de « propositions philosophiques », mais le fait que des propositions s'éclaircissent. La philosophie a pour but de rendre claires et de délimiter rigoureusement les pensées qui autrement, pour ainsi dire, sont troubles et floues<sup>12</sup>.

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

Dès lors, dans une discussion à visée philosophique il importe de ne pas négliger les expressions employées et de s'interroger sur leurs diverses significations. On travaillera en particulier les synonymes et antonymes de façon à déployer les palettes de sens possibles d'un terme<sup>14</sup>. On pourra aussi recourir à l'étymologie et

---

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

<sup>13</sup> *Ibid.*, 6.211.

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

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

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

De même, bien que la DVP ne relève pas de la *disputatio* du Moyen-Âge ou du débat moderne, il importe de sensibiliser les élèves aux argumentations mobilisées et aux différentes manières de justifier son propos. La philosophie occidentale a toujours été nourrie depuis les Mégariques et les aristotéliens par une solide formation logique. Il conviendra donc progressivement de familiariser les élèves et *a fortiori* les lycéens avec la pratique des divers modes de raisonnement : déductif<sup>17</sup>, inductif, abductif<sup>18</sup> et analogique<sup>19</sup>. Mais là encore il faudra de se souvenir de la leçon de Socrate qui ne recourait à l'échange d'arguments que comme moyen de parvenir *conjointement* à la vérité par sa conquête mutuelle : « Aussi bien je ne parle pas comme un homme sûr de ce qu'il dit, mais je cherche de concert avec vous, en sorte que, si mon contradicteur me paraît avoir raison, je serai le premier à le reconnaître »<sup>20</sup>.

### 2.1.3 La réflexion critique

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

<sup>15</sup> *Ibid.*, *Investigations philosophiques*, p. 345.

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

<sup>17</sup> Voir notre *Introduction à la logique standard*, Grenoble, UGA Editions, 2022.

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

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

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

Cette dimension critique doit demeurer un constituant majeur de toute formation philosophique. Descartes préconisait le doute méthodique. La réflexion philosophique suppose la prise de recul, le doute<sup>21</sup> et l'exercice d'une pensée personnelle, émancipée de tout endoctrinement. Dès lors, la DVP doit avoir pour objet la pratique personnelle et collective du libre exercice de la pensée. Il s'avère alors crucial d'éviter toute manipulation dans la conduite de la discussion, qu'elle soit consciente<sup>22</sup> ou inconsciente<sup>23</sup>.

#### 2.1.4 Les modalités de connaissance

La pratique de la DVP vise la co-construction d'une connaissance. Pour qu'elle soit fructueuse, il importe que les élèves sachent précisément distinguer les divers modes de connaissance. « La » philosophie peut contribuer à distinguer clairement ce que Pascal appelait les différents *ordres* de connaissance<sup>24</sup>. La critique politique telle que la préconisait Socrate, l'argumentation rationnelle telle que la pratiquaient les Mégariques ne peuvent nourrir le débat démocratique que si l'on sépare nettement ce qui relève de la croyance religieuse, des savoirs scientifiques et des certitudes premières sur lesquelles reposent la forme de vie communément acceptée : « savoir et certitude appartiennent à deux catégories différentes »<sup>25</sup>. Dans une société qui se veut laïque la religion a sa place, toute sa place, mais rien que sa place dans la sphère privée. Quant aux vérités scientifiques elles s'avèrent contraignantes quand il s'agit de choisir des moyens techniques d'agir. Mais le choix des fins relève des certitudes qui cimentent la vie sociale. Il convient donc de ne pas confondre les divers ordres de connaissance et de leur assigner une place

---

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

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

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

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

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

différente<sup>26</sup>. Vouloir fonder le politique sur les sciences, qui fut le rêve d'Auguste Comte, revient à commettre une erreur catégorielle conduisant au positivisme borné ou au technocratisme aveugle. La détermination des fins ne doit dépendre que de la vigilance et de la décision responsable des citoyens.

## 2.2 La thématique

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

### 2.2.1 Le souci de soi

Comme l'on sait, il était écrit au fronton du temple d'Apollon à Delphes : « Connais-toi toi-même ». Selon son sens initial, cet adage enjoignait à l'Homme de tenir sa place et de ne pas chercher à s'équivaloir aux dieux. Cette lecture spirituelle peut encore avoir sa valeur. Mais nous retiendrons ici sa version prosaïque et laïque conseillant à chacun d'être conscient de lui-même et de se montrer digne d'être Homme<sup>27</sup>. Chaque être humain doit avoir le souci de lui-même. Une telle exigence suppose un dur et patient labeur dans la mesure où il est fort difficile de se voir et se connaître vraiment en pesant ses pensées et en évaluant ses actes. La simple réflexion sur soi, la méditation « dans son poêle » à la Descartes ne sauraient y suffire dans la mesure où le sujet contemporain n'est plus le *cogito* cartésien totalement maître en sa demeure. Son inconscient peut lui jouer des tours ! La mauvaise foi et même l'aveuglement guettent. S'impose en particulier de briser la glace d'un narcissisme et d'un égocentrisme<sup>28</sup> exacerbés par les moyens actuels d'une pseudo-communication instillés par les prétendus « réseaux sociaux ». Plus encore, il importe de remonter aux racines des tropismes, penchants et habitudes acquises. Freud aimait répéter cet aphorisme de Wordsworth : « L'enfant est le père de l'Homme ». C'est en effet là que le bât blesse. Le sujet ne devient véritablement lui-même que par une lente ascèse visant à s'émanciper du déterminisme parental comme du formatage de sa tribu.

---

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

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

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



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

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

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

### 2.2.1 Le souci de l'autre

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

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

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

<sup>29</sup> M. Foucault, *Dits et écrits*, Paris, Gallimard, 1994.

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

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

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

positifs aptes à contrecarrer nos pulsions agressives<sup>33</sup>. Le premier, d'extension universelle, est ce que Russell appelait la « bienveillance »<sup>34</sup>, le sentiment que l'autre, proche ou lointain, est notre prochain qui mérite respect et compassion. Vient ensuite l'amitié, qu'Aristote qualifiait de « bienveillance réciproque »<sup>35</sup>, et qui suppose des relations plus étroites et une élection particulière (« Parce que c'était lui, parce que c'était moi »<sup>36</sup>). Ce sentiment éminemment social peut être partagé par plusieurs et se transmettre par transitivité : « les amis de mes amis sont mes amis ».

Dans la pratique de la DVP ce rapport bienveillant à l'autre doit de manifester par l'écoute de l'interlocuteur, le respect de son opinion et l'entre-aide dans la construction d'un savoir partagé. Sur ce point, il convient que l'enseignant animateur soit particulièrement attentif aux transactions intersubjectives qui se produisent au cours du dialogue entre élèves et redresse toutes les distorsions éventuelles<sup>37</sup>.

### 3. Conclusion

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

---

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

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

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

<sup>36</sup> Montaigne, *Les Essais*, II, chap. XXVII.

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

## BIBLIOGRAPHIE

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

Wittgenstein, Ludwig :

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