

POURRAIT-ON CONVAINCRE PLATON DU BIEN-FONDÉ DE LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS ?

SAMUEL NEPTON¹

ABSTRACT. *Could Plato be Convinced by the Merits of Philosophy for Children?*

The exclusion of childhood from the realm of philosophy traditionally dates back to the work of Plato. In his dialogues *Gorgias* and *Republic*, the founder of the Western philosophical tradition argues against a childish practice of philosophy: the search for truth is too serious and complex an undertaking for young people. This has led to a persistent presupposition that still hinders the implementation of the practice of philosophy with children. Our objective with this paper is to show that there is in fact a continuity between P4C and philosophy according to Plato. We present another reading of these Platonic reasons to show that they leave an opening for a playful and democratic approach to philosophy.

Keywords: Plato, P4C, childhood, philosophy, play, care, *Republic*, *Gorgias*.

« Si c'est de la philosophie, alors ce n'est pas pour les enfants,
si c'est pour les enfants, alors ce n'est pas de la philosophie² ».

Quel usage de la philosophie aujourd'hui ? À cette question que pose le présent dossier, une réponse apparaît tout aussi évidente pour certains – tel qu'en témoignent les contributions de ce numéro – que contradictoire pour d'autres : les outils, les méthodes et les objets de la philosophie peuvent servir à enrichir l'éducation

¹ Doctorant en philosophie de l'éducation et auxiliaire chargé d'enseignement à l'Université Laval, Canada. Membre du Centre Interuniversitaire de Recherche sur la Science et la Technologie (CIRST) de l'UQAM, il est également formateur en philosophie pour enfants auprès de l'Université Laval et de la fondation SEVE formation Canada. E-mail : samuel.nepton.1@ulaval.ca

² M. Gagnon, et S. Yergeau, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire: vers une dialogique entre théories et pratiques*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2017, p. 2 – Gagnon et Yergeau mentionnent ici, sans l'endosser, un argument fréquemment soutenu contre la pratique de la philosophie avec les enfants.



par la pratique de la philosophie avec les enfants (PPE). En plus de voir sa popularité et sa demande augmentées en France comme au Québec, de nombreuses études confirment les avantages qui découlent de la pratique du dialogue philosophique en classe : faire émerger un climat bienveillant, améliorer les compétences des jeunes en lecture et en écoute attentive, améliorer leurs performances dans les autres matières scolaires, les entraîner à penser de manière critique, apprendre à penser par et pour eux-mêmes, etc.³.

Cependant, malgré ces bénéfices, la PPE rencontre toujours des oppositions qui l'empêchent de s'implanter de manière répandue dans les salles de classe. Cette résistance provient d'une part du grand public. L'impact des cours de philosophie au Lycée (France) et au Cégep (Québec), souvent perçus comme ennuyeux, obscurs, voire traumatisants, pour certains, contribue à associer le nom de « philosophie » à la complexité, à l'abstraction et à l'inutilité. Il apparaît dès lors déraisonnable, voire impensable, pour un enseignant au primaire, de faire de la philosophie avec des enfants⁴. Cette résistance face à la PPE provient d'autre part de l'institution philosophique elle-même. En France, par exemple, elle s'est montrée hostile à la PPE dès ses balbutiements⁵ et son caractère « philosophique » demeure contesté. Oser prétendre faire de la *philosophie* avec des *enfants* ne revient-il pas, après tout, à en usurper le nom, à en instrumentaliser la visée ainsi qu'à la dévaloriser, la desservir, voire la dénaturer⁶ ?

³ P. K. Murphy. *et al.*, « Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. », *Journal of Educational Psychology*, vol. 101, n°3, 2009, p. 760 ; S. Gorard *et al.*, *Philosophy for Children : Evaluation report and Executive summary*, London, The Education Endowment Foundation (EEF), 2015, p. 3 ; M.-F. Daniel, M. Gagnon et E. Auriac, « Dialogical Critical Thinking in Kindergarden and Elementary School : Studies on the Impact of Philosophical Praxis in Pupils », dans Gregory, M., Haynes, J. et Murriss, K. (dir.). *International Handbook of Philosophy for Children*, New York: Routledge, 2017, p. 236-244 ; E. Auriac-Slusarczyk et H. Maire, « Sur les pas de Lipman, philosophe à l'école. Une histoire scientifique à connaître », dans Fournel, A. *et al.*, *Philosopher avec les enfants. Fabrique de l'apprendre, fabrique du savoir*. Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal, 2020, p. 21-57.

⁴ M. Tozzi et A. Lalanne, « Discussion philosophique en classe et identité professionnelle du professeur d'école débutant », *Tréma*, n°20-21, 2003, p. 4.

⁵ *Ibid.*, p. 3 ; M. Tozzi, « L'émergence des pratiques à visée philosophique à l'école et au collège : comment et pourquoi ? », In: *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°35, 2005, p. 12.

⁶ *Ibid.*, p. 24 ; F. Carraud, « Maternelle : apprendre à donner la parole et à parler aux autres », dans Tozzi, M., *La discussion philosophique à l'école primaire: pratiques, formations, recherche*, Montpellier, CRDP Languedoc-Roussillon, (Collection Accompagner), 2002, p. 81.

Cette résistance à la PPE s'expliquerait ainsi par un paradigme philosophique élitiste dominant⁷ qui présuppose un « âge du philosophe⁸ ». En s'appuyant sur de grands auteurs de la tradition, notamment Descartes et Platon, on soutient que philosopher consiste à *sortir* de l'enfance plutôt qu'à s'y vautrer, qu'enfance et philosophie sont antithétiques⁹. La situation de la philosophie dans les écoles françaises et québécoises illustre très bien l'application de cette conception : la philosophie ne fait son apparition qu'au moment précis où les jeunes entrent dans la majorité, c'est-à-dire lors de la classe terminale (France) ou de l'entrée au Cégep (Québec). En somme, comme l'affirme Galichet, en lui adjoignant ce caractère « terminal » : « [l]a philosophie retrouve alors son statut *platonicien* de science première, de *mathesis universalis*¹⁰ » pour devenir la couronne de l'éducation humaniste.

La référence – presque systématique – à Platon lorsque se pose la question de l'âge du philosophe n'est pas accidentelle. Selon Lipman, l'exclusion de l'enfance de la pratique philosophique à travers l'histoire s'expliquerait précisément par l'influence de Platon et par l'autorité de ses arguments¹¹. En effet, dans la *République*¹² et le *Gorgias*¹³, le père de la tradition philosophique occidentale avance très explicitement des arguments contre une pratique infantine de la philosophie. D'une part, selon le maître de l'académie, la philosophie est une entreprise *sérieuse* qui, lorsqu'elle est entreprise par les enfants comme un jeu¹⁴, entraîne leur adhésion à des postures relativistes et sceptiques condamnables par la cité. D'autre part, elle est une entreprise *complexe* qui, en plus d'exiger un certain naturel qui n'est le propre que d'une poignée d'individus, requiert une grande capacité d'abstraction et des connaissances encyclopédiques qui dépassent largement ce dont disposent

⁷ M. Gagnon et S. Yergeau, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire*, p. 25.

⁸ M. Tozzi, « Faire philosopher les enfants constats, questions vives, enjeux et propositions », *Diogène*, vol. 224, n°4, 2008, p. 63 ; M. Tozzi, « L'émergence des pratiques à visée philosophique à l'école et au collège : comment et pourquoi ? », p. 12.

⁹ *Ibid.*, p. 64.

¹⁰ F. Galichet, « Préface : Interroger philosophiquement cette pratique », dans Tozzi, M., *La discussion philosophique à l'école primaire : pratiques, formations, recherche*, Montpellier, CRDP Languedoc-Roussillon, (Collection Accompagner), 2002, p. 3 – nous soulignons.

¹¹ M. Lipman, *Philosophy goes to school*, Temple University Press, 1988, p. 12.

¹² Platon, « République », dans *Platon: œuvres complètes*, Paris, Flammarion, 2011, p. 1481-1792.

¹³ Platon, « Gorgias », dans *Platon: œuvres complètes*, Paris, Flammarion, 2011, p. 415-510 – nous nous concentrerons spécifiquement sur ces deux dialogues dans cet article parce qu'en plus d'aborder explicitement la question de la pratique infantine de la philosophie, ces textes sont considérés comme ses dialogues éthiques et éducatifs principaux. P. Shorey, *What Plato said*, Chicago, University of Chicago Press, (Phoenix books), 1965, p. xlvi.

¹⁴ Il est à noter que le jeu était considéré comme le propre de l'enfance et cela se voit dans les mots eux-mêmes : les différents termes en grec ancien pour « jeu » (παιδιά, παιδεία, etc.) ont tous pour racine le terme « παῖς » (*pais*) signifiant « jeune enfant ».

les enfants. Dans son geste fondateur, Platon aurait donc élevé la philosophie, en tant que recherche sérieuse et complexe d'une vérité rationnelle et abstraite, à un niveau « supérieur », à la portée d'une élite et donc loin de l'atteinte des enfants.

Dès lors, si l'on désire surmonter les obstacles qui minent le déploiement de la PPE à l'école, il nous apparaît nécessaire de prendre un pas de recul par rapport à cette conception élitiste de la philosophie, c'est-à-dire d'amener à la fois le grand public et les philosophes à reconnaître la philosophie comme étant *utile et accessible à tous*. Il nous faut repenser ce qu'est philosopher, pourquoi le faire, comment le faire et avec qui. Mais, comme nous le verrons, ce changement nous demande moins de rompre avec Platon que de le retrouver au-delà de l'image un peu caricaturale qui nous est parvenue.

Notre objectif avec cet article est de concilier la conception que se faisait Platon de la philosophie avec la PPE, de telle sorte que celle-ci puisse légitimement revendiquer le nom de « *philosophie pour enfants* ». Pour ce faire, il nous faut toutefois faire un retour sur le sens effectif des arguments platoniciens à l'encontre de la pratique infantine de la philosophie. Notre hypothèse à ce sujet est la suivante : non seulement Platon ne serait pas opposé à la pratique de la PPE, mais il y existe au contraire une ouverture chez ce dernier pour une pratique ludique et démocratique de la philosophie. Pour défendre cette thèse, nous présenterons en premier lieu les raisons avancées par Platon visant à exclure l'enfance du domaine philosophique, à savoir qu'il s'agit d'une entreprise trop sérieuse et trop complexe pour la jeunesse. En second lieu, nous proposerons notre interprétation de ces raisons. Nous avancerons l'idée selon laquelle Platon ne s'oppose pas à la pratique infantine de la philosophie *en elle-même*, mais à une pratique de la philosophie qui la réduirait à l'exercice de techniques rhétoriques et argumentatives avec lesquelles soutenir ou critiquer n'importe quelle position, au détriment de la recherche de ce qui est meilleur. Puis, dans un troisième temps, nous présenterons la philosophie platonicienne comme entreprise visant moins la recherche de la vérité que l'harmonisation de son système de croyances, de valeurs et d'actions. Ce changement permet de la présenter comme étant non pas la chasse gardée de quelques élites, mais comme une activité ouverte et utiles pour tous. Nous terminons sur une brève présentation de la continuité entre la PPE et les thèses platoniciennes.

1. L'exclusion platonicienne de l'enfance : les raisons contre une pratique infantine de la philosophie

Il y existe principalement deux grandes raisons pour lesquelles Platon met en garde ses lecteurs contre une pratique infantine de la philosophie : 1) la pratique philosophique est une entreprise *sérieuse* qui, lorsqu'elle est entreprise

par les enfants comme un jeu, engendre la corruption de ces derniers en les amenant à tenir une posture relativiste et sceptique ; 2) la philosophie véritable, en tant qu'intellection du bien, est une entreprise *complexe* qui exige des capacités intellectuelles, des connaissances encyclopédiques et des expériences de vie qui dépassent largement ce dont disposent les enfants. Dans l'optique de présenter la véritable portée de ces arguments, nous nous attarderons dans cette section à présenter la réflexion et le contexte sur lequel reposent ces raisons platoniciennes.

1.1 La philosophie est une entreprise sérieuse : le danger du jeu

La première raison pour laquelle Platon s'opposerait à une pratique comme celle de la PPE trouve ses fondements dans les dialogues que sont la *République* et le *Gorgias*. Dans ce dernier, Calliclès, l'interlocuteur principal de Socrate, avance l'argument selon lequel seuls les enfants devraient avoir le droit de philosopher, et ce, parce que la philosophie est naturellement liée à l'enfance : elle est quelque chose qui *convient* à l'enfant, tout comme le babillage convient au bébé et que la politique convient à l'adulte¹⁵. Calliclès conçoit donc la philosophie comme une *paideia* (παιδεία), c'est-à-dire comme un jeu enfantin, qui est l'apanage des enfants libres. Il affirme à cet effet qu'elle est : « une chose charmante, à condition de s'y attacher modérément, quand on est jeune ; mais si on passe plus de temps qu'il ne faut à philosopher, c'est une ruine pour l'homme¹⁶ ». La philosophie aurait ainsi une utilité *formative* ou *éducative* pour les enfants, mais dont les effets doivent être équilibrés par la pratique de la politique, car ceux qui s'y adonnent trop longtemps ou trop intensément deviennent ignorants des lois, des us et des coutumes de leur cité : la philosophie empêcherait ainsi de devenir « un homme bien vu¹⁷ » et accablerait de ridicule ses adeptes.

En outre, cette corruption de la jeunesse engendrée par la philosophie et s'exprimant par « une sorte de mépris des lois¹⁸ » est reconnue par Platon lui-même et représentait une distance prise par ce dernier face à la fameuse « méthode socratique ». Si poser directement des questions philosophiques profondes et ardues aux enfants stimule leur pensée et engendre leur réflexion, cela effrite leurs fondements moraux¹⁹. Cet argument se voit réitéré dans la *République* et justifie en partie l'argument de Socrate voulant que, lors de l'éducation des gardiens

¹⁵ Platon, « Gorgias », 485c-d, p. 460.

¹⁶ *Ibid.*, 484c, p. 459.

¹⁷ *Ibid.*, 484d, p. 459.

¹⁸ Platon, « République », 537e, p. 1704.

¹⁹ Platon et P. Shorey, *The republic II*, Cambridge (Mass.) London, Harvard university press W. Heinemann, (Plato 5-6), 1982, p. xxxviii.

s'échelonnant sur 50 ans, ce ne soit qu'à partir de l'âge de 30 ans qu'ils pourront être introduits à l'art de la dialectique, de la discussion argumentée. Par ailleurs, en plus de couronner la formation des adultes, cet apprentissage de la philosophie ne sera accordé qu'à ceux « qui seront constants dans les études, constants également à la guerre et dans autres devoirs prescrits par la loi²⁰ » afin de s'assurer de leur indéfectible respect envers la constitution politique.

Dès lors, cet effet corrompateur de la philosophie peut s'expliquer par sa vocation à examiner les croyances que nous tenons, et conséquemment par l'aptitude qu'elle développe pour remettre en question les traditions, les croyances et les coutumes transmises par la famille et la société. Platon dessine dans l'extrait suivant le portrait d'un individu qui rencontre un philosophe corrompu par cette vocation critique excessive :

< [Q]u'arrivera-t-il > si on vient poser la question suivante à quelqu'un qui se trouve dans cette situation : « Qu'est-ce que le beau ? » <Qu'arrivera-t-il > si, ayant répondu ce qu'il a entendu de la bouche du législateur, sa parole se trouve réfutée et si, en ne cessant de le réfuter de mille manières, on le renvoie à l'opinion que ce qu'il a nommé tel n'est aucunement plus beau qu'il n'est honteux ; et si ensuite on fait de même pour ce qui est juste, pour ce qui est bon, et pour ce qu'il tenait le plus en estime : après cela, crois-tu que son attitude à l'égard de ces valeurs sera faite de vénération et de soumission respectueuse ? – Il est fatal, dit-il, qu'il ne les vénérera, ni ne leur obéira plus autant²¹.

Ainsi, un individu voyant toutes ses conceptions à propos du beau, du juste et du bon, se faire réfutées par un individu corrompu par la philosophie, faute de pouvoir les défendre comme les gardiens philosophes de qui ils tenaient ces conceptions, sera inévitablement détourné du chemin de la vie bonne pour se diriger au contraire vers les pratiques qui *flattent* l'âme, c'est-à-dire vers les pratiques qui visent le seul *plaisir* sans égard pour ce qui est vrai et bien : pratiques que les gens réfléchis répugnent. Afin d'éviter d'engendrer de tels esprits malins, aussi nuisibles pour eux que pour les autres, la dialectique ne devrait être entreprise que sous d'extrêmes précautions, et c'est pourquoi Platon demande :

[N]'est-ce pas déjà une précaution importante que *d'empêcher qu'ils n'y goûtent quand ils sont jeunes ?* Je pense en effet que tu t'es rendu compte que les très jeunes gens, lorsqu'ils goûtent pour la première fois aux dialogues argumentés, en font mauvais usage, comme s'il s'agissait de *jeux d'enfants*. Ils y recourent sans cesse dans le seul but de contredire et, en imitant ceux qui les réfutent, ils en réfutent eux-mêmes d'autres, se réjouissant comme de jeunes chiens à tirer et à mettre en pièces par la parole ceux qui se trouvent dans leur entourage²².

²⁰ Platon, « République », 537d, p. 1704.

²¹ *Ibid.*, 538d-e, p. 1705.

²² *Ibid.*, 539b, p. 1705-1706 – nous soulignons.

En somme, la première raison selon laquelle Platon s’opposerait à la pratique de la philosophie pour enfants repose sur cette idée selon laquelle la philosophie serait une entreprise sérieuse qui ne vise pas à atteindre le plaisir, mais la vérité, et qu’il faut donc attendre que les enfants aient atteint la maturité nécessaire avec laquelle aborder les questions les plus importantes avec le sérieux qu’elles exigent ; seul « [l’homme mûr] cherchera à imiter celui qui désire dialoguer afin d’examiner le *vrai* plutôt que celui qui s’amuse à contredire pour le seul plaisir du *jeu*²³ ». La pratique de la philosophie, lorsqu’elle est pratiquée par des enfants comme un jeu, les entraînerait ainsi sur la voie du scepticisme et du relativisme, postures méritant le mépris de leur entourage.

1.2 La philosophie est une entreprise complexe : l’élitisme de la pratique

Hannu Juuso, dans son article « Ancient Paideia and Philosophy for Children », a tenté de montrer que les arguments de Platon contre la pratique du dialogue philosophique avec les enfants étaient pertinents en référence à une certaine conception de l’enfance, des *pais* (παις), qui était, à l’époque, essentiellement négative²⁴. Toutefois, cet argument ne prend pas en compte l’idée selon laquelle, si Platon affirme qu’il nous faut éloigner les enfants de la philosophie pour les prémunir du scepticisme et du relativisme, c’est plus fondamentalement en raison du fait qu’il faut en interdire la pratique à *tous ceux dont le naturel est impropre* à la complexité intellectuelle qu’elle exige : enfants comme adultes. La seconde raison pour laquelle Platon s’opposerait à la pratique de la PPE consiste ainsi en cette idée que la philosophie véritable demande une sagesse et des connaissances qui dépassent les capacités des enfants, voire de la majorité de la population.

L’argument de la complexité de la philosophie est spécifiquement abordé par Platon dans la *République*, une œuvre portant sur le genre politique et plus précisément sur la question de la *justice*. Au sein de la cité idéale que dessine progressivement le dialogue, Platon présente la philosophie comme n’étant pratiquée de droit que par une petite élite de la population, les gardiens, et qui, grâce à leur sagesse, peuvent légitimement diriger la cité. En effet, lors de cette enquête portant sur ce qu’est la justice, Socrate arrive à la conclusion que : « s’occuper de ses tâches propres, pour peu que cela en vienne à se produire selon une modalité particulière, c’est cela la justice²⁵ ». Une cité ne sera donc juste que lorsque chacune des fonctions qu’elle exige sera entreprise par des individus *dont le naturel correspond à cette tâche*.

²³ *Ibid.*, 539c, p. 1706 – nous soulignons.

²⁴ Hannu Juuso, « Ancient Paideia and Philosophy for Children », *Thinking : The Journal of Philosophy for Children*, Vol 14, No 4, 1999, p. 14 – par « *pais* », on référerait alors au jeune enfant, voire parfois au niais ou au jeune esclave.

²⁵ Platon, « *République* », 433b, p. 1596.

La production des biens et des services, par exemple, sera exécutée par la grande majorité des gens, c'est-à-dire tous ceux qui apprécient particulièrement les plaisirs des muses, de la cuisine et de la chair. Cette classe sociale est ainsi l'équivalent pour la cité de la partie *désirante* de l'âme humaine²⁶. Inversement, l'organisation et la gestion de la vie publique devront être déléguées aux quelques individus dont le naturel est le corollaire de la partie *rationnelle* de l'âme. C'est grâce à ce naturel qu'ils sont destinés à l'amour de la sagesse qui est la condition absolument nécessaire pour accéder à la vérité, c'est-à-dire au savoir des modèles idéaux et parfaits avec lesquels guider les individus et la cité pour les maintenir sur le chemin de la vie bonne. De fait, en fonction de ce principe de justice, toute la légitimité du pouvoir des gardiens repose sur cette possession des modèles parfaits à imiter afin de produire des lois et des arrangements qui suivront au mieux le beau, le juste et le bon²⁷.

Toutefois, si le naturel est nécessaire pour devenir un gardien, il n'est pas suffisant. Le rôle de gardien, s'il n'est pas en théorie plus important que les autres métiers, demande néanmoins beaucoup plus d'attention, de temps et d'effort en pratique que toute autre occupation. C'est pourquoi une partie importante de la *République* porte sur l'éducation qu'il faut dispenser aux enfants et aux adultes de telle manière qu'ils acquièrent une véritable *science*, c'est-à-dire une détention parfaite de la vérité, de la connaissance de ce qui est²⁸, des formes si caractéristiques de l'idéalisme platonicien. Pour y parvenir, les individus devront entreprendre une longue ascension à travers tout un ensemble d'enseignements propédeutiques – gymnastique, musique, mathématiques, géométrie, astronomie, etc. – afin d'atteindre la dialectique^{29 30} trônant

²⁶ La *République* commence avec l'hypothèse – hypothèse qui sera confirmée par la suite par Socrate – que l'âme de la cité et l'âme de l'individu possèdent les mêmes parties, en genre et en nombre, ainsi que la même structure. La justice y est donc présente de la même manière (368e-369a, p. 1527).

²⁷ Platon, « République », 488a-485a, p. 1649.

²⁸ *Ibid.*, 476e-477b, p. 1644.

²⁹ La dialectique (*dialesgethai*) chez Platon est un synonyme de la philosophie *en général* : l'activité même qu'est connaître consiste à *dialoguer*, à poser des questions et à y répondre. Cela peut se faire avec un interlocuteur, mais également seul : la pensée étant le dialogue de l'âme avec elle-même (Platon (2011), « Théétète », dans Luc Brisson (dir.), *Oeuvres complètes*, Paris, Flammarion, p. 1949). Cette conception diffère chez Aristote où dialectique et philosophie sont distinctes. Comme il l'écrit dans *Métaphysique* : « la [...] dialectique se préoccupe des mêmes objets que la philosophie, mais elle diffère de la dialectique dans la nature des facultés requises [...] La dialectique est seulement critique alors que la philosophie prétend savoir » (Aristote, « Metaphysics », dans McKeon, R. *The basic works of Aristotle*, Random House, New York, 1941, Bk. IV : CH. 2, p. 735, 1004b22-6). La dialectique serait ainsi liée au contexte dialogique, comme chez Platon, parce qu'elle a pour but de *convaincre* ou de *critiquer* autrui, alors que la philosophie serait plutôt une recherche plus personnelle de la vérité.

³⁰ Selon Dixsaut, lorsque Platon décrit la dialectique (et donc la philosophie) comme étant la science ultime dans le chapitre VII de la *République*, il y réfère alors par l'expression « *hè dialektikè* », un terme qu'on ne retrouve que deux fois dans toute son œuvre. Selon Dixsaut, il s'agit ici d'un indice selon lequel Platon ne pensait pas vraiment ce qu'il écrivait (Dixsaut, M., *Métamorphoses de la*

au sommet, telle « une pierre de fâche³¹ », point culminant de la conversion du regard de l'âme. Il s'agit effectivement d'une *conversion*, car tout ce qui n'est pas dialectique n'est pas science : fonctionnant à l'aide d'hypothèses – c'est-à-dire de conjonctures – tout autre discipline que celle-ci progresse à l'aide d'un mélange de vrai et de faux, d'être et de non-être. L'éducation du gardien doit donc lui apprendre comment se libérer des hypothèses, comment surpasser ce mode de pensée pour fonctionner grâce à l'*intellection*³² et atteindre ainsi le principe de toute chose. C'est ainsi que

Quand ils auront atteint cinquante ans, ceux d'entre eux qui auront triomphé de ces épreuves [...], il faudra les mener vers le but final et les forcer, en relevant la vision de leur âme, à porter leur regard en direction de ce qui procure à toutes choses la lumière : en contemplant le bien lui-même et en ayant recours à lui comme à un modèle, *ils ordonneront la cité et les particuliers comme ils se sont ordonnés eux-mêmes*, pendant tout le reste de leur vie, chacun à son tour³³.

L'objectif ultime des gardiens, qui se confond avec celui de la philosophie, consiste en définitive à saisir par l'intellection la plus haute de toutes les formes : le Bien, le terme de l'intelligible³⁴. « [I]l s'agit d'une ascension vers ce qui *est*, ascension que nous affirmons être *la vraie philosophie*³⁵ ».

C'est cet argument de la *République* qui orientera la tradition philosophique occidentale comme étant une quête de *vérité* pour laquelle le philosophe doit se dédier corps et âme en développant un regard capable de percer les illusions du monde³⁶. Cette recherche de la vérité, d'une effarante complexité, demande des connaissances encyclopédiques afin d'être capable de s'élever vers les principes

dialectique dans les dialogues de Platon, Paris, J. Vrin, (Bibliothèque d'histoire de la philosophie), 2001, pp. 57-72). Ce statut accordé à la dialectique dans la *République* serait contextuel : il découlerait de la recherche déployée qui, croyons-nous, est essentiellement de l'ordre de la description d'un idéal inatteignable, voire du mythe.

³¹ Platon, « République », 534e, p. 1700-1701.

³² L'intellection représenterait dans la *République* la plus haute fonction de l'âme rationnelle en tant qu'elle est l'organe de la saisie des formes idéales. À cet effet, si le Bien ne peut être qu'intelligé – *saisi* et non déduit –, c'est parce que s'il était déduit, il serait alors connu par des principes (proportion, vérité, beauté, etc.) autres que lui-même, pourtant la cause explicative ultime, d'où cette idée qu'il faut « relever la vision de [son] âme » et « porter le regard » plutôt que déduire.

³³ Platon, « République », 540a-b, p. 1706-1707 – nous soulignons. Il est important de noter que les gardiens *ordonnent* autant la cité que les individus, car ce point sera essentiel afin de comprendre la conception de la philosophie comme étant une harmonisation ou pratique du soin.

³⁴ Platon, « République », 532a-b, p. 1698.

³⁵ *Ibid.*, 521c, p. 1686 – nous soulignons.

³⁶ Même dans la tradition aristotélicienne, la philosophie vise la saisie de l'*eidōs*, de la substance : le savoir certain étant la saisie de ce qui est, de ce qui demeure permanent au-delà de l'illusoire et du changeant.

abstraites qui sont universelles et qui participent de ces connaissances. Les enfants, bien évidemment, s'ils peuvent témoigner d'une certaine ferveur spirituelle, n'accèdent aux facultés intellectuelles requises que bien trop tardivement – voire tout simplement jamais, comme la majorité de la population – pour prétendre philosopher, c'est-à-dire pour convertir leur regard vers la lumière³⁷. C'est donc en définitive parce que la philosophie représente une activité sérieuse, potentiellement dangereuse pour le caractère moral des enfants, et extrêmement complexe – la plus complexe de toutes – que Platon aurait exclu l'enfance du domaine philosophique.

2. Pour une éventuelle pratique enfantine de la philosophie chez Platon ?

Si de tels arguments ont contribué à forger la conception philosophique de la tradition occidentale et à exclure les enfants de sa pratique, nous croyons toutefois qu'une autre lecture de Platon est possible : une lecture qui non seulement réhabiliterait les enfants au sein de cette pratique, mais qui en reconnaîtrait *la nécessité pour tous*. Pour présenter cette thèse, nous montrerons dans les prochaines sous-sections comment : 1) Platon ne s'oppose pas au caractère ludique de la philosophie, mais à sa réduction à des techniques rhétoriques et sophistiques ; 2) l'atteinte de la vérité représente à la fois un modèle idéal impossible en pratique et un moyen, un but théorique, dans l'atteinte du but pratique de la philosophie qui est de soigner son âme³⁸.

2.1 La philosophie est une activité sérieuse ; le jeu aussi

Il est vrai que Platon s'oppose aux individus qui ne prennent pas la philosophie au sérieux, c'est-à-dire qui l'aborde comme un *jeu* visant le plaisir. Est-ce dire qu'une pratique discursive et réflexive qui serait agréable, plaisante, voire ludique, telle que souhaite l'être, à de nombreux égards, de nombreuses pratiques en PPE, irait ainsi à l'encontre du lègue platonicien et ne saurait être qualifiée de philosophique ? Nous ne le croyons pas, et ce, pour deux raisons.

³⁷ *Ibid.*, 441a-b, p. 1606.

³⁸ Delcomminette a proposé le terme d'« agathologie » (science du Bien) chez Platon afin de rendre compte de cette unité de la philosophie indissolublement théorique et pratique, au contraire d'Aristote qui avancerait une distinction entre la dialectique (contredire, critiquer – but pratique) et la philosophie (recherche de la vérité – but théorique). S. Delcomminette et Plato, *Le Philèbe de Platon: introduction à l'agathologie platonicienne*, Leiden Boston, Brill, (Philosophia antiqua), 2006.

En premier lieu, nous croyons que Platon reconnaît le jeu comme étant non seulement une composante essentielle de l'éducation des enfants, mais comme étant une *propédeutique nécessaire* à la philosophie. Pour s'en convaincre, il nous faut mentionner que l'éducation chez le philosophe commence par le fait de *marquer* l'âme des enfants. L'âme doit recevoir des *empreintes* provenant des activités saines (musique et gymnastique) et des grands principes (beau, juste, bien, loi, etc.) : il faut donner l'amour à l'enfant de ces choses avant même qu'il ne puisse savoir *pourquoi* elles méritent d'être aimées³⁹. Une fois éveillée, la raison, trouvant son âme semblable aux choses belles, vraies et justes, saura alors les reconnaître. L'enfance est donc une période absolument cruciale : non seulement les empreintes appliquées lors de cette période marquent plus facilement et plus profondément l'âme, mais de telles empreintes, lorsqu'elles arrivent si tôt dans la vie des individus, gouverneront par la suite la direction générale de celle-ci⁴⁰. Nous pourrions résumer ce principe platonicien par cette idée que nos expériences enfantines forgent dans une large mesure nos préférences, nos habitudes et nos attitudes.

Nous pouvons conclure de ce principe que l'éducation des enfants doit se faire de telle manière que la philosophie puisse laisser une impression durable sur ces derniers. Trop souvent, affirme Platon, les individus s'en détournent parce que même ceux qui l'ont reconnu comme une belle chose ne lui accordent qu'une pratique toute secondaire et vouée inexorablement à disparaître⁴¹. De fait, alors même qu'en 539b de la *République*, Platon affirme que les jeunes doivent être tenus éloignés de la philosophie⁴², il fait néanmoins dire à Socrate que « [q]uand ils [les gardiens] sont des enfants et des jeunes gens, il faudrait qu'ils s'engagent dans une formation et dans une philosophie [*φιλοσοφία, philosophia*] qui soient propres à la jeunesse⁴³ ». Cette philosophie propre à la jeunesse aura, affirmons-nous, le statut d'une *paideia*, c'est-à-dire d'un jeu, d'une activité amusante et libre, et ce, parce qu'aucune impression durable ne peut s'appliquer à l'âme si elle est imposée

³⁹ Platon, « République », 377a-b, p. 1537 – l'âme humaine, lorsqu'elle est jeune et tendre, représente ainsi une sorte de cire dans laquelle il est possible d'y faire des impressions. On retrouve cette même idée notamment dans le dialogue du « Théétète », 191d.

⁴⁰ Platon, « République », 536c-e, p. 1702-1703.

⁴¹ *Ibid.*, 497e-498c, p. 1663-1664 – Brenfier rapporte un phénomène semblable lorsqu'il affirme que : « [c]'est en ce sens que cette pratique [la PPE] se doit de s'installer très tôt chez l'enfant, à défaut de quoi il est à craindre que la vie de la pensée n'en vienne ultérieurement à se concevoir comme une opération périphérique, extérieure à l'existence, phénomène que l'on observe très souvent dans l'institution philosophique et dans l'enseignement en général ». O. Brenfier, « La philosophie en maternelle », dans Tozzi, M. (2002), *La discussion philosophique à l'école primaire : pratiques, formations, recherche*, Montpellier, CRDP Languedoc-Roussillon, (Collection Accompagner), p. 92.

⁴² *Id.* NBP 22.

⁴³ Platon, « République », 498b, p. 1664.

par la force⁴⁴ : « quand tu formes les enfants dans ces matières, fais-le plutôt en jouant⁴⁵ ». Une philosophie sous forme de jeu nous apparaît ainsi comme une étape essentielle pour la formation des gardiens chez Platon⁴⁶, voire ultimement de tous, tel que nous l’aborderons dans la prochaine section.

En second lieu, nous arguons que si Platon ne s’opposait pas à faire de la philosophie un jeu, c’est également parce que le jeu ne s’oppose pas nécessairement à ce qui est sérieux. Comme le souligne Shorey, « Platon lui-même ne prétend pas que la recherche sérieuse de la vérité nous empêche de marier la plaisanterie à la sincérité, et le sérieux à l’ironie⁴⁷ ». On retrouve à cet effet plusieurs occurrences dans ses dialogues où la recherche se marie au jeu. C’est le cas notamment dans le *Timée* où la science du monde physique est explicitement décrite en termes de « jeu » (παιδεία, *paideia*)⁴⁸, ainsi que dans la *République* elle-même où Socrate, en plein dialogue avec Glaucon, affirme que : « [j]’avais oublié, dis-je, que nous étions en train de jouer [ἐπαίζομεν, *epaizomen*], et j’ai parlé avec un peu d’emphase⁴⁹ ». Si la dialectique pure (ou professionnelle) est aride et sévère, il est possible toutefois de s’engager dans un dialogue utile et spirituel, tel que la création d’un mythe philosophique, qui soit également ludique⁵⁰.

En fait, ce contre quoi nous met en garde Platon, comme présenté par l’argument de la section 1.1, ce n’est pas la philosophie pratiquée comme jeu *per se*, mais plutôt la réduction de cette dernière à des débats visant uniquement la victoire d’un interlocuteur sur un autre, ou bien le simple *plaisir*. Lorsque Calliclès reconnaît dans le *Gorgias* que la philosophie peut avoir une utilité éducative, il fait référence à l’utilisation de la philosophie comme d’un exercice visant l’apprentissage de techniques argumentatives permettant de critiquer ou de défendre n’importe quelle position et d’obtenir conséquemment le pouvoir et les honneurs en politique, tel qu’il s’en vante par ailleurs auprès de Socrate⁵¹. La corruption philosophique de

⁴⁴ *Ibid.*, 536e, p. 1703.

⁴⁵ *Ibid.*, 536e-537a, p. 1703.

⁴⁶ Shorey souligne comment, chez Platon, le naturel des enfants se révèle à travers le jeu (p. 189). De fait, il est raisonnable d’affirmer que les futurs dialecticiens seront reconnus comme tels à l’aide de jeux qui auront une teneur philosophique. P. Shorey, *What Plato said*, Chicago, University of Chicago Press, (Phoenix books), 1965.

⁴⁷ Platon et P. Shorey (1982), *The republic II*, p. xxxiii.

⁴⁸ Platon, « Timée » dans *Platon : œuvres complètes*, Paris, Flammarion, 2011, 59c-59d, p. 2018.

⁴⁹ Platon, « République », 536c, p. 1702 – la racine de « ἐπαίζομεν » est *παίζω*, c’est-à-dire « jouer comme un enfant » ou « le sport ».

⁵⁰ Platon et P. Shorey, *The republic I*, Cambridge (Mass.) London, Harvard university press W. Heinemann, (Plato 5-6), 1982, p. xxxii.

⁵¹ A. Séguy-Duclot, *Platon : l’invention de la philosophie*, Paris, Belin, (Le chemin des philosophes), 2014, p. 199.

la jeunesse – le scepticisme et le relativisme – découle de la pratique philosophique lorsque celle-ci est essentiellement axée sur la joute ou sur le débat, c'est-à-dire lorsqu'elle est pratiquée comme activité où chaque individu doit s'entraîner à défendre la position qui lui est assignée, et ce, *sans égard à sa propre croyance*. Lorsqu'on réduit la philosophie à des techniques rhétoriques et argumentatives, elle se classifie alors comme ce que Platon désigne dans le *Gorgias* du nom de « savoir-faire » ou de « *flatterie* » : « elle vise à l'agréable *sans souci du meilleur*⁵² ». C'est ce souci pour ce qui est meilleur qui représente le critère avec lequel nous pouvons distinguer la critique pour le seul plaisir de critiquer, celle qui entraîne l'apathie, le relativisme et donc de potentielles crises politico-sociales importantes⁵³, de la critique qui s'inscrit au contraire dans une *recherche* et dont la fonction est de s'assurer de la véracité de ses fondements, de ses critères, de ses raisonnements et de sa méthode. C'est pourquoi Socrate se montre si insistant envers Calliclès lorsqu'il dit :

[A]u nom du dieu de l'amitié, Calliclès, ne crois pas que tu aies le droit de t'amuser à mes dépens, et ne réponds pas au hasard, en disant n'importe quoi *de contraire aux opinions que tu as* ! Ne prends pas non plus tout ce que je dis *comme si je ne pensais qu'à m'amuser* ! En effet, ne vois-tu pas que le sujet dont nous sommes en train de discuter est justement la question qu'un homme, *aussi peu de raison ait-il*, devrait prendre le plus au sérieux ! Quel genre de vie faut-il avoir ?⁵⁴

Tout individu doté d'« aussi peu de raison » – et donc, croyons-nous, les enfants également – devrait donc prendre au sérieux cette question et tenter, de manière courageuse et franche d'y répondre, ce qui implique de véritablement s'engager tout entier dans la recherche et dans l'examen philosophique.

En somme, nous croyons que sur la question du sérieux, Lipman a raison d'affirmer que Platon n'interdit pas la philosophie aux enfants comme telles : « [c]e qui rendait la rhétorique et la dialectique classiques dangereuses pour les enfants, c'était la séparation qu'elles engendraient entre la technique et la conviction⁵⁵ ». Nous pouvons aisément comprendre comment des philosophes uniquement dirigés par l'intention de gagner à tout prix ou de s'amuser de la confusion d'autrui sans égard pour ce qui est vrai peuvent s'attirer la honte et les mépris de leurs concitoyens, « abusant sans cesse les uns des autres, et trouvant plaisir à la querelle

⁵² Platon, « *Gorgias* », 465a, p. 435.

⁵³ M. Hilfiger, « Platon : la pensée, dynamique du soin », *ERES - Le Coq-héron*, vol. 3, n°206, 2011, p. 23.

⁵⁴ Platon, « *Gorgias* », 500b-c, p. 479.

⁵⁵ M. Lipman, *Philosophy goes to school*, p. 14.

en fabriquant sans arrêt des arguments qu'ils dirigent contre les personnes⁵⁶ ». Si Platon évoque ainsi la possibilité d'une pratique philosophique appropriée à la jeunesse, celle-ci devrait donc marier un caractère ludique et agréable donnant aux enfants l'amour de cette pratique, et le souci de la recherche afin de leur enseigner comment améliorer la vie qui est la leur.

2.2 *L'art de la philosophie : soin et harmonie*

Nous soutenons ainsi qu'il serait possible d'endiguer la corruption de la jeunesse en initiant les enfants à la philosophie à l'aide d'une approche plus holistique⁵⁷ que sa réduction à des techniques rhétoriques et argumentatives. Cependant, on pourrait nous rétorquer que ce raisonnement ne permet pas de réfuter la seconde raison platonicienne qui s'opposerait à une pratique comme la PPE : la philosophie demande des connaissances encyclopédiques, une force de raisonnement et des expériences qui sont hors de la portée des enfants. Dès lors, vis-à-vis de cette deuxième raison, nous affirmons que les connaissances encyclopédiques, la profondeur de la réflexion et l'expérience ne sont des prérequis que pour une *certaine* conception de la philosophie chez Platon : la philosophie comme intellection de la vérité et gouvernance de la cité. Or, il est tout à fait possible de philosopher de manière plus « personnelle », et ce, pour *qui que ce soit*. Pour justifier cet argument, il nous faut d'abord présenter notre conception de la philosophie platonicienne afin d'exposer, selon nous, en quoi celle-ci ne peut pas se résumer par la seule recherche de la vérité. Nous avançons comme hypothèse que la recherche de la vérité n'est pas le seul but de la philosophie : elle semble même être davantage un moyen.

En premier lieu, pour éclairer ce qu'est philosopher, réitérons la critique avancée par Socrate dans le *Gorgias* vis-à-vis de la rhétorique : elle n'est pas un art, mais une flatterie parce que les arts – la médecine, la maçonnerie, l'artisanat, etc. – peuvent fournir une justification rationnelle qui explique pourquoi l'état d'un objet ou d'une personne est supérieur à un autre. Cette justification s'appuie sur un critère qui, pour Platon, est de l'ordre du *modèle*, de l'idéal à atteindre⁵⁸ : si le maçon produit de bonnes maisons, c'est parce qu'il peut travailler en s'aidant de son savoir de ce qu'est une bonne maison. Or, tel que mentionné précédemment, il est important pour Platon d'ancrer la philosophie dans une recherche de ce qui est *meilleur* et donc de pouvoir justifier la supériorité d'un état sur un autre. Ce

⁵⁶ Platon, « République », 500b, p. 1666.

⁵⁷ Par « approche holistique », nous signifions le fait d'aborder la philosophie comme un tout, plutôt que de le faire par ses parties, ici, par sa seule dimension critique. Nous aborderons plus en détail ce que cela signifie pour la philosophie infantine dans la section 3.

⁵⁸ P. Shorey, *What Plato said*, p. 99.

souci du meilleur permet donc de classer la philosophie comme relevant davantage de l'art que du savoir-faire, d'autant qu'elle vise également à « produire » un certain résultat : l'harmonie de l'âme⁵⁹.

En effet, il est d'autant plus clair que la philosophie chez Platon tient de l'art lorsqu'on regarde les nombreuses analogies platoniciennes entre la philosophie et la médecine⁶⁰. L'une des comparaisons centrales de cette pensée est la suivante : la maladie est au corps ce que l'injustice est à l'âme⁶¹. Effectivement, Platon comprenait la maladie comme étant un déséquilibre de l'organisme engendré par un agent extérieur, tel qu'un événement tragique, une blessure ou une affliction. Devant ce problème, l'individu se devait de réagir, d'interroger son état afin de le modifier, superficiellement ou essentiellement, pour surmonter ce trouble. Nous pouvons ainsi définir la maladie comme un *déséquilibre* de l'ordre naturel du corps sain⁶², or c'est précisément ce en quoi consiste l'injustice vis-à-vis de l'âme. Comme mentionné précédemment, la justice, tant dans l'âme que dans la cité, équivaut à la réalisation de sa tâche propre : le tout est dit juste lorsque chacune de ses parties accomplit la tâche qui est la sienne par nature, sans se disperser dans d'autres occupations. Inversement, l'injustice représente la corruption de l'ordre naturel du tout, c'est-à-dire l'éparpillement et la *désorganisation* de ses fonctions propres. Par nature, l'âme est ainsi une chose complexe, ordonnée, harmonieuse, juste⁶³ et conséquemment *saine*. Inversement, l'âme injuste, celle qui ne vit pas selon ses éléments constitutifs et contre laquelle Platon nous met en garde dans le *Gorgias* et la *République*, est une âme désordonnée dont la structure trahit l'ordre naturel des choses : la partie désirante commande et asservit ses consœurs ardente et rationnelle⁶⁴. Cette âme est donc corrompue et *malade*. Hilfiger résume les liens entre ces concepts platoniciens par la formule suivante : « nature = santé = excellence [vertu] = justice. La nature est ce qui est vierge de toute affection, de tout mélange avec un principe étranger, c'est-à-dire le propre lui-même⁶⁵ ».

⁵⁹ A. Séguy-Duclot, *Platon: l'invention de la philosophie*, p. 225-226.

⁶⁰ P. Shorey, *What Plato said*, p. 168 ; D. Stauffer, *The unity of Plato's Gorgias: rhetoric, justice, and the philosophic life*, Cambridge ; New York, Cambridge University Press, 2006, p. 138.

⁶¹ M. Hilfiger, « Platon : la pensée, dynamique du soin », p. 17.

⁶² Nous pouvons toujours, croyons-nous, la concevoir ainsi, car qu'est-ce qu'un problème médical si ce n'est pas le fait que le corps et ses parties ne fonctionnent pas comme il se devrait ?

⁶³ Platon, « Gorgias » 504c, p. 484.

⁶⁴ *Ibid.*, 444d, p. 1610.

⁶⁵ M. Hilfiger, « Platon : la pensée, dynamique du soin », p. 17.

Dès lors, si la maladie est au corps ce que l'injustice est à l'âme, nous pourrions affirmer sans ne guère nous tromper que le médecin est au corps ce que le *philosophe* est à l'âme : ces deux occupations visant à soigner leur objet respectif, et ce, en réintroduisant l'ordre naturel en leur sein, les purgeant ainsi de leur mal. Par le dialogue, le philosophe se fait « psych-analyste⁶⁶ », analyste de l'âme, capable à la fois de poser un diagnostic de la pathologie affectant celle-ci – qu'elle est la cause de son mal, qu'elle incohérence et déséquilibre perdurent en son sein – et d'offrir un remède approprié à l'aide de questions et de réponses pour la réharmoniser et lui redonner son *unité*⁶⁷.

De plus, l'analogie entre le philosophe et le médecin se poursuit également vis-à-vis de leur recours à des *modèles* afin de pratiquer leur art.

[L]'homme de bien, l'homme qui dit tout ce qu'il dit en vue du plus grand bien, parle-t-il jamais au hasard ? Ne parle-t-il pas plutôt, les yeux fixés sur son objectif ? Et c'est pareil pour tous les autres artisans : chacun d'eux prend pour objectif le produit que son art fabrique, et ce n'est pas par hasard qu'il choisit et se procure ce dont il a besoin pour réaliser son ouvrage [...]. [P]rends celui que tu veux, tu verras que chaque élément de son ouvrage est disposé en fonction d'un certain ordre et qu'il force tous les éléments, avec lesquels il travaille, à s'adapter les uns aux autres et à s'harmoniser entre eux, jusqu'à ce que leur totalité constitue une réalité ordonnée et bien disposée⁶⁸.

Alors que le médecin se réfère au modèle idéal de la santé, c'est-à-dire au fonctionnement normal du corps humain, le philosophe, l'homme de bien, se réfère quant à lui aux formes idéelles – le Bien en étant le couronnement – qui peuvent servir de *critères* afin de soigner/organiser les âmes et la cité ; « c'est elle [la forme du Bien] que doit voir celui qui désire agir de manière sensée, soit dans sa vie privée, soit dans la vie publique⁶⁹ ». Le parfait gardien philosophe que nous décrit la *République* consiste ainsi en celui qui maîtrise l'art le plus élevé de tous, la philosophie⁷⁰ : grâce à l'intellection, il a contemplé les modèles avec lesquels il peut *préserver* la constitution de la cité, c'est-à-dire maintenir son ordre, son harmonie et la justice qui y règne. Bref, la mission du gardien est de garder la cité *saine*.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 18.

⁶⁷ *Ibid.*

⁶⁸ Platon, « Gorgias », 502d, p. 483.

⁶⁹ Platon, « République », 517c, p. 1682.

⁷⁰ L. Strauss, *The city and the man*, Chicago, Chicago Univ. Press, 2007, p. 97.

Par conséquent, la recherche de la vérité ne nous apparaît pas comme étant l'unique fin de la philosophie⁷¹. Bien au contraire, cette fin théorique nous apparaît comme étant le *moyen* de réaliser sa fin *pratique* : la recherche de la vérité vise à trouver les modèles qui sont les *critères* avec lesquels discriminer ce qui est mieux de ce qui est pire, et ce, dans l'objectif ultime d'améliorer, d'harmoniser, bref de *soigner* les âmes individuelles et politiques. « L'objet véritable du gouvernement, c'est donc d'améliorer les âmes de ses citoyens⁷² ».

2.2.1 *Philosopher : moins une recherche de la vérité que de ce qui est possible*

Par contre, il y a une limite à l'analogie entre la médecine et la philosophie : alors que la médecine constitue véritablement un savoir en ce qu'elle possède un modèle clair avec lequel produire un objet (la santé), *ce n'est pas le cas de la philosophie*. Nous croyons que la « vraie philosophie⁷³ » que décrit Platon dans la *République*, l'art avec lequel les gardiens peuvent intelliger les formes idéelles et le Bien afin de s'en servir comme modèles pour harmoniser la cité et les âmes, représente *elle-même* le modèle vers lequel tend la philosophie. La sagesse, l'âme parfaitement savante et harmonieuse, est une perfection réalisée, elle est *divine* et conséquemment *inatteignable* pour l'homme : la sagesse est le but (*télos*) de la philosophie, le modèle qui donne une direction et un critère pour discriminer le meilleur du pire, mais en aucun cas elle n'est un objet réellement possible à atteindre. Comme Platon l'écrit en 472c :

C'était donc pour obtenir un modèle [*παράδειγμα, paradeigma*], dis-je, que nous cherchions à savoir ce qu'est la justice en soi, et ce que serait un homme parfaitement juste, s'il devait exister, et quel genre d'homme il serait une fois qu'il serait advenu ; [...]. Nous avons pour but de les regarder, pour voir comment ils nous apparaîtraient eu égard au bonheur et à son contraire. [...] Ce n'était donc pas dans le but précis de démontrer comment ces choses-là peuvent en venir à exister⁷⁴.

⁷¹ Si on pouvait y voir une certaine fin en soi, c'est notamment parce que, comme le souligne Platon lui-même dans la *République*, certains individus qui ont étudié toutes leurs vies vont préférer se retirer de la vie politique parce qu'ils se considèrent déjà dans le royaume des bienheureux. Par contre, Platon affirme qu'il faut leur interdire de le faire sans avoir au préalable servi la cité (519b-c). La philosophie doit servir au bien-être de tous et non de quelques individus : elle doit être *utile*.

⁷² P. Shorey, *What Plato said*, p. 102.

⁷³ *Id.*, NBP 28.

⁷⁴ Platon, « *République* », 472c, p. 1639.

Nous ne partageons donc pas la célèbre interprétation de Karl Popper qui, dans *La société libre et ses ennemies*, propose une lecture de Platon au premier degré : la *République* offrant un plan d'action pour élaborer une cité utopique totalitaire⁷⁵. Notre perspective est plutôt celle de Léo Strauss qui incite à la prudence lors de la lecture du philosophe⁷⁶ : les contradictions et paradoxes soulevés par la *République* sont les signes que Platon reconnaît lui-même l'impossibilité de la réalisation de la cité⁷⁷. Nous croyons également qu'il importe peu pour Platon de savoir comment la constitution politique qu'il décrit se réalisera parce que tel n'est pas son objectif : son but est d'élaborer un critère pour les détenteurs du pouvoir politique, un idéal à imiter et avec lequel comparer les actions humaines de telle sorte qu'elles ne soient plus soumises au hasard ou à l'agréable, mais à la raison et à ce qui est *meilleur*.

Conséquemment, si la véritable philosophie, l'intellection de la vérité, le modèle idéal, est effectivement hors de portée des enfants, elle l'est également de tous, y compris de Socrate. Pour dire vrai, cette ascension vers la forme du Bien décrite par l'analogie de la caverne n'est en fait qu'une *hypothèse* de ce qu'est la sagesse : elle n'est que « l'objet de mon espérance », dit Socrate, car « [s]eul un dieu sait peut-être si cette espérance coïncide avec le vrai⁷⁸ ».

À plusieurs reprises, Platon nous donne des indices selon lesquels la théorie des formes idéelles et du Bien est, pour lui, une hypothèse pour laquelle il conserve un doute⁷⁹, mais qui lui permet de donner un critère absolu et stable afin de fonder sur des bases solides ses théories épistémologiques et éthiques⁸⁰. Shorey, grand lecteur de Platon, s'oppose à cet effet à plusieurs autres commentateurs, en affirmant que Platon n'a que peu de prétentions métaphysiques absolues ou dogmatiques : ces dernières ne se limitant qu'à la logique élémentaire et à des principes éthiques⁸¹.

⁷⁵ K. R. Popper, *The open society and its enemies*, p. 122.

⁷⁶ L. Strauss, *The city and the man*, p. 50.

⁷⁷ L'un de ces paradoxes est notamment que seul un philosophe devrait pouvoir gouverner, mais qu'un philosophe veut tout sauf gouverner. Seuls les non-philosophes pourraient ainsi l'en persuader, or cela leur sera impossible. Cela montre les limites inhérentes à la politique. L. Strauss, *The city and the man*, p. 138.

⁷⁸ Platon, « République », 517b, p. 1682.

⁷⁹ En 506c-e de la *République*, Platon affirme qu'il ne se fait une idée de l'idée de bien que grâce à l'analogie avec le Soleil, « le rejeton du bien ». Il en va de même pour l'intellection, pourtant le paroxysme de la pensée, et qui n'apparaît être qu'une hypothèse pour Platon, car il la postule à l'aide d'un raisonnement analogique : si les hypothèses représentent des modèles plus clairs et plus vrais que les illusions du monde sensible, alors en suivant ce raisonnement, les hypothèses doivent tenir elles-mêmes leur clarté de modèles purs qui ne mélangeraient pas être et non-être. L'intellection est une *possibilité meilleure* que le raisonnement hypothétique : un modèle de raisonnement philosophique associée à la divinité.

⁸⁰ M. Hilfiger, « Platon : la pensée, dynamique du soin », p. 22.

⁸¹ Platon et P. Shorey, *The republic II*, p. xvi.

Ce caractère hypothétique des formes idéelles, du bien et des modèles élaborés explique, à notre avis, pourquoi Platon ne fait pas considérer par Socrate certains détails importants lors de l'élaboration de certains arguments⁸² : la fin qu'il poursuit lors de ses recherches consiste moins dans l'atteinte de la vérité que dans le fait de soigner et d'harmoniser les âmes.

À vrai dire, il y a des points pour la défense desquels je ne m'acharnerais pas trop ; mais, le fait que *si nous jugeons nécessaire de chercher ce que nous ne savons pas, nous serons meilleurs, plus courageux, moins paresseux, que si nous considérons qu'il est impossible de le découvrir et qu'il n'est pas non plus nécessaire de le chercher*, ce fait, pour le défendre, je me battrais avec la dernière énergie, aussi fort que j'en serais capable, et dans ce que je dis et dans ce que je fais !⁸³.

La recherche de la vérité apparaît ainsi comme un *moyen* dans cette quête pour s'améliorer, pour devenir une meilleure personne, plus harmonieuse, plus vertueuse et conséquemment plus heureuse.

Avons-nous donc véritablement besoin d'avoir ou de pouvoir avoir accès à la vérité pour philosopher selon Platon ? Nous ne le croyons pas. La philosophie pour Platon nous semble ainsi prendre la forme d'une recherche, d'une *enquête*⁸⁴. En effet, la prétention de « vérité » que détient Socrate ne l'est jamais au nom de la contemplation de ce qui est par son intellect, mais toujours seulement parce que les arguments qu'ils avancent sont logiquement cohérents, *bien organisés* et conséquemment irréfutables jusqu'à preuve du contraire⁸⁵. Socrate ne sait pas s'il dit vrai, il n'a pas accès à la vérité *et il n'en a pas besoin pour philosopher*. S'il affirme ce qu'il affirme, c'est uniquement parce que personne ne l'a jamais réfuté. Ces propos représentent donc des mises aux défis : il demande à être réfuté de telle manière que son interlocuteur doit lui aussi se mettre à réfléchir, à s'examiner, pour y parvenir. Lorsque Socrate dialogue avec ses concitoyens, qu'il joue « au taon au flanc d'un cheval de grande taille et de bonne race, mais qui se montrerait un peu mou⁸⁶ », son rôle est de les amener à philosopher, à s'interroger et se soigner.

⁸² C'est le cas notamment de la communauté des femmes et des enfants dans la *République*. Ce point n'avait pas grande importance pour Socrate et ce n'est que suite aux supplications des deux frères qu'il entreprendra d'explicitier son idée. Cela témoigne à notre avis du peu d'intérêt pour la question de la réalisation concrète de la cité sur terre.

⁸³ Platon, « Ménon » dans *Platon: œuvres complètes*, Paris, Flammarion, 2011, 86b-c, p. 1073 – nous soulignons.

⁸⁴ Cf. J. Dewey, « Logic: The Theory of Inquiry », 1938, dans J. Dewey, *The Later Works of John Dewey*, Vol. 12, 1985.

⁸⁵ Platon, « Gorgias », 508e-509a, p. 488.

⁸⁶ Platon, « Apologie de Socrate », dans *Platon: œuvres complètes*, Paris, Flammarion, 2011, p. 81.

2.2.2 *Philosopher, c'est se soigner*

Désormais, nous aimerions présenter l'hypothèse selon laquelle il est non seulement faux de croire que Platon exclut *par nature* certains individus de la philosophie, mais qu'au contraire, *tout le monde* – enfants y compris – *devrait* philosopher. Effectivement, nous avons présenté comment l'acte de philosopher équivaut à l'acte de soigner l'âme, c'est-à-dire de la purger du mal qu'est l'injustice et qui consiste en une corruption de son ordre naturel engendré notamment par l'ignorance. De fait, puisque « les classes qui existent dans la cité sont bien les mêmes que celles qui existent dans l'âme de chacun pris individuellement, et qu'elles y, sont présentes en nombre égal⁸⁷ », qu'elles partagent, autrement dit, *la même structure*, alors un éventuel sage gardien réalisé pourrait produire des lois parfaitement conformes à ces modèles avec lesquelles il harmoniserait respectivement *et la cité et les âmes individuelles* de ses concitoyens. Lorsqu'un individu serait face à une situation où il ne sait plus quoi croire ou comment agir, il n'aurait alors qu'à consulter le sage gardien pour avoir sa réponse. Platon affirme à cet égard que :

[P]our qu'un tel homme [un simple artisan] soit également dirigé par un principe semblable à celui qui commande l'homme supérieur, n'affirmerons-nous pas qu'il doit devenir l'esclave de cet homme supérieur [...] ? Et cela, [...] en considérant [...] qu'il est plus avantageux pour chacun d'être soumis au principe divin et sage, *surtout si ce principe réside à l'intérieur de chacun*, et si ce n'est pas le cas, de se trouver guidé de l'extérieur, afin que soumis au gouvernement de ce même principe, tous soient autant que possible semblables et amis ?⁸⁸.

L'argument de Platon pour interdire la philosophie à tous ceux qui n'en sont pas capables peut donc se résumer ainsi : lorsqu'un sage gardien détient la vérité qui est l'unique véritable bon modèle, alors en fonction du principe de justice, la partie rationnelle de l'âme de l'artisan doit reconnaître que ce qui est le plus rationnel est précisément *d'abandonner* sa réflexion au sage pour se laisser guider par celui-ci puisque toute opinion qu'il se serait personnellement forgée et qui divergerait des dires du gardien serait *ipso facto* fausses, mauvaises et donc *pathogènes*. Pour son propre bien-être et bonheur, il vaut mieux qu'il cesse de réfléchir.

Par contre, la dernière section nous a permis de reconnaître le caractère mythique et hypothétique de la cité dessinée par la *République* : l'utilité de la cité idéale consiste à servir de *telos*, de critère inatteignable avec lequel déterminer ce qui est meilleur pour la vie terrestre. Or, l'exclusion d'individus de la philosophie

⁸⁷ Platon, « République », 441c, p. 1606.

⁸⁸ *Ibid.*, 590c-d, p. 1761.

dépend fondamentalement de ce contexte : il s'agit d'une conséquence de cette situation qui est, à proprement parler, *irréalisable*. *Ce n'est que dans la cité parfaite dessinée par Platon que l'on peut interdire à des individus de philosopher. Dans un autre contexte, il en va autrement*. Sur l'échelle plus large de la cité, nous pouvons parfaitement concevoir que ce sont les individus les plus intelligents et les plus compétents qui devraient diriger et organiser la cité : ils sont l'équivalent de la partie rationnelle de l'âme politique. Mais sur l'échelle plus petite de la vie humaine, ces dirigeants n'ont plus la même légitimité puisque celle-ci reposait sur leur savoir. Lorsque nous savons qu'autrui n'est pas nécessairement dans le vrai, on ne peut pas le suivre aveuglément et lui abandonner sa raison. Selon le principe de justice de Platon : puisque le principe divin « réside à l'intérieur de chacun », que tout le monde peut donc faire preuve d'intelligence, dans une cité où personne n'est un prophète ayant contemplé la vérité, il est nécessaire que la partie rationnelle de chacun soit celle qui dirige sa propre existence et qu'elle soit celle qui travaille à produire sa propre unité par elle-même et pour elle-même.

Si personne n'est donc *par nature* exclu de la philosophie, la philosophie – entendue ici comme l'acte de soigner son âme – représente au contraire une activité naturelle et *nécessaire*. En effet, la vie humaine est intrinsèquement *problématique* ou, pour l'exprimer autrement, *déstabilisante* : elle nous place constamment dans des situations où nous ne savons plus quoi faire, quoi penser ou quoi croire⁸⁹. C'est précisément dans de tels moments, lorsque notre système de croyances est ébranlé et désorganisé, quand un problème nous taraude, que la philosophie émerge : la philosophie étant l'équivalent biologique pour l'âme de notre système immunitaire⁹⁰. Pour devenir de meilleures personnes, des gens plus vertueux et heureux, il faut donc philosopher, c'est-à-dire nous soumettre à un examen médical en examinant les différentes parties (nos croyances, nos désirs, nos valeurs, etc.) qui nous constituent afin de s'assurer de leur véracité et tenter de les harmoniser, d'en faire une unité : « [i]l faut [...] constamment habituer son âme à se hâter de venir guérir et rétablir ce qui est tombé, et qui souffre, et à substituer aux lamentations l'art de la guérison⁹¹ ». Nous pourrions dire d'une personne qui ne philosophe pas qu'elle est existentiellement immunosupprimée. Nous proposons ainsi l'hypothèse qu'il y existerait ainsi une ouverture chez Platon pour une pratique philosophique démocratisée.

⁸⁹ On peut donner comme exemple une rupture qui ébranle sa conception de l'amour, un deuil qui fait de même avec nos croyances spirituelles ou qui nous plonge dans une dépression.

⁹⁰ M. Hilfiger, « Platon : la pensée, dynamique du soin », p. 13.

⁹¹ Platon, « République », 604c-d, p. 1774.

3. Platon et la philosophie pour enfants

Les précédentes sections nous ont permis d'établir la véritable portée des arguments de Platon à propos de la pratique de la philosophie aux enfants : 1) il faut prémunir les enfants d'une pratique philosophique réduite à des techniques rhétoriques et argumentatives afin de les protéger du relativisme et du scepticisme ; 2) dans la cité parfaite, seuls les individus les plus doués et les plus dévoués devraient pouvoir philosopher et dicter ce qu'il faut penser, mais puisqu'une telle chose est irréalisable, alors, selon le principe de justice, *tout être doté d'une once de rationalité devrait philosopher*. C'est pourquoi nous aimerions soumettre l'hypothèse que la PPE ne représente pas une rupture face à Platon, mais qu'elle s'inscrit plutôt dans sa continuité. Nous aimerions ainsi brièvement avancer deux raisons pour ce faire.

D'une part, parce que la pratique de la PPE représente une initiation ludique à la philosophie – une étape nécessaire selon Platon pour créer un amour durable de la philosophie –, et ce, sous de nombreux aspects. En effet, les ateliers de PPE déploient constamment une panoplie d'amorces stimulantes : des vidéos, des images, mais le plus souvent des histoires, soit issues de la littérature jeunesse, soit rédigées spécialement pour l'occasion⁹². De plus, si la forme de prédilection de la PPE demeure la délibération commune, le praticien en PPE s'assure de varier ses ateliers à l'aide d'activités qui, bien que ludiques, demandent aux enfants de mobiliser des raisons, des définitions, de les évaluer, de faire des comparaisons, des métaphores, des critiques, etc.⁹³. Toutefois, ce qui témoigne le mieux selon nous de ce souci d'être intéressant et stimulant pour les enfants, c'est le principe cher à la PPE d'ancrer la délibération commune *depuis les questions des enfants* : la PPE leur offre temps et espace pour aborder les questions qu'ils se posent, mais dont on ne discute jamais en classe. Ce souci constant de laisser chez les jeunes une « empreinte » de la philosophie, de la leur faire aimer, de la leur présenter comme une activité utile et significative, qui nous permet de conclure que la PPE s'inscrit dans les thèses platoniciennes.

⁹² Certains pourraient dire que les romans écrits par Lipman, par exemple, ont vieilli, qu'ils ne concordent pas avec l'expérience de certains publics et qu'ils ne sont donc plus intéressants pour les enfants. Si tel est le cas, cela signifie qu'il faut soit les réécrire, soit produire de nouveaux textes qui réussiront la tâche de présenter autrement et de manière intéressante la philosophie. L'important n'est pas de défendre un certain matériel coûte que coûte, mais de respecter ce principe – qu'on trouve déjà chez Platon – voulant que la philosophie doive être amusante et accessible à tous pour qu'elle puisse contribuer au développement de bonnes habitudes et attitudes.

⁹³ Le lecteur intéressé consultera n'importe quel guide d'accompagnement du programme de philosophie pour enfants de Lipman pour se rendre compte qu'ils regorgent d'exercices philosophiques ludiques. Cf. M. Lipman *et al.*, *La recherche philosophique ; guide d'accompagnement de La découverte* de Harry, AQPE, Québec, 1982, 678p.

D'autre part, si la PPE possède un côté ludique, elle n'en reste pas moins une approche *holistique* de la philosophie : elle n'est ni un simple jeu visant le seul plaisir ni une pratique sophistiquée ou rhétorique visant uniquement la victoire, ce contre quoi Platon nous met en garde. En effet, la PPE engage les enfants dans une recherche qui investigate des possibilités, mais dans l'espoir de déterminer laquelle est la *meilleure*, tel que nous le soulignons en 2.1. Lors de cette recherche, les enfants sont alors invités à faire preuve d'une pensée certes critique – comment trouver les failles dans l'argumentaire d'autrui et dans le sien –, mais également *créative* – comment résoudre des problèmes – et *attentive* – comment prendre en considération les autres, leur point de vue et leur sensibilité. Ainsi, si une définition est réfutée lors de la recherche, plutôt que de conclure à la relativité des savoirs, le bon animateur de PPE demande : « qu'est-ce que ça pourrait être d'autre ? Quelle réponse serait *meilleure* que ce que nous avons proposé ? ». Si un camarade avance une hypothèse insuffisante, plutôt que d'amener les enfants à profiter de l'occasion pour en ressortir victorieux et apparemment supérieurs, on les invite à formuler des critiques de manière raisonnable et respectueuse afin de poursuivre la recherche : « c'est intéressant ce que tu proposes, mais il me semble que si l'on considère ceci, ça ne fonctionne pas parfaitement. Pourrait-on contourner ce problème ? ». La tripartition de la pensée – critique, créative et attentive⁹⁴ – avec laquelle travaille les praticiens en PPE – du moins d'influence lipmanienne – et le souci constant de mobiliser ces dimensions le plus harmonieusement possible, témoignent de ce souci d'apprendre aux enfants à philosopher non pas pour leur enseigner comment défendre ou rejeter n'importe quelle position, mais comment *penser par et pour eux-mêmes*.

Dès lors, nous croyons que si la PPE représente la continuité de la conception platonicienne de la philosophie, c'est parce que sa mission originelle de la PPE – apprendre aux enfants comment penser par et pour soi-même⁹⁵ – représente à notre avis l'expression plus moderne de l'art platonicien du soin de l'âme. Ce rapprochement est possible, à notre avis, parce que penser par et pour soi-même peut se définir par le fait de réfléchir à l'aide de ses propres facultés à propos des enjeux qui nous concernent. Exprimé autrement, penser par nous-mêmes, c'est chercher à être *responsable* des croyances que l'on tient, des propos qu'on avance et des actions qu'on porte. Or, comme le souligne Séguy-Duclot, contrairement à ce qu'on pourrait penser, cette responsabilité n'est pas innée, mais acquise : « notre pensée, lorsqu'elle se développe immédiatement, est à la fois dogmatique et non personnelle : elle nous a été transmise par notre éducation, notre culture⁹⁶ ». Malgré les millénaires qui nous séparent de Platon, la vérité n'étant toujours pas de ce

⁹⁴ M. Lipman, *Thinking in education*, Cambridge; New York, Cambridge University Press, 1991.

⁹⁵ M. Lipman et al., *Philosophy in the classroom*, Philadelphia, Temple University Press, 1980.

⁹⁶ A. Séguy-Duclot, *Platon: l'invention de la philosophie*, p. 234-263.

monde, la transmission ne saurait se substituer à la réflexion. Apprendre à penser par et pour soi-même implique donc de mettre au jour et à ce jour ce que nous croyons, d'opérer un retour sur sa *propre* expérience, de s'engager dans un processus *auto correcteur*, de trouver des failles dans ses jugements, de rechercher des critères qui sont de plus en plus fiables afin de rendre ces jugements de plus en plus solides⁹⁷. Bref, penser par et pour soi-même, c'est accomplir ce mouvement de soi vers soi, cet examen médical, cette pratique du soin qu'est philosopher pour Platon.

Qui plus est, cette recherche de la responsabilité équivaut aussi à travailler à son *intégrité*. Platon écrit à cet égard que Socrate préfère être en désaccord avec le monde « plutôt que d'être, moi seul, *mal accordé avec moi-même*, et de contredire mes propres principes⁹⁸ ». L'intégrité est donc implicitement définie comme une harmonie entre ses diverses croyances et ses actions : comme la formation d'un système cohérent. Or, Lipman, Sharp et Oscanyan soutiennent qu'un enfant qui pense par lui-même et « dont la vie est intègre – c'est-à-dire, dont les pensées et les actions sont consistantes les unes aux autres, s'empêchera d'accomplir une action qui est incompatible avec l'ensemble de sa vie, et sera même choqué et dégoûté par tout ce qui s'éloignera largement de ses habitudes⁹⁹ ». C'est cette intégrité, cette consistance, cette unité, bref cette harmonie en eux qui en font « les meilleurs *gardiens* de leur propre vertu¹⁰⁰ ». Par cette référence à peine voilée à la *République*, nous croyons qu'ils insinuent précisément que leur programme est une réponse à Platon qui, comme nous avons souhaité le présenter dans cet article, tient moins de la rupture que de la continuité.

4. Conclusion

En conclusion, nous espérons avoir montré comment pratiquer la philosophie avec les enfants ne revient pas nécessairement à trahir le lègue platonicien : la PPE n'en usurpe ni le nom ni les visées. Au contraire, il nous semble qu'il y existe chez Platon une ouverture pour une pratique plus démocratique de la philosophie, une pratique accessible et nécessaire pour tous. S'il peut donc parfaitement y exister des philosophes de carrière, des gens dont le naturel les prédestine aux réflexions nécessaires pour affronter les grands problèmes philosophiques – des médecins de l'âme politique –, cela n'empêche pas les individus de réfléchir à leurs *propres* problèmes, de mobiliser leur propre rationalité pour examiner et harmoniser leur âme. Après tout, ce n'est pas parce qu'on ne sera jamais un sprinteur olympique qu'il nous faut cesser d'aller courir pour garder la forme. Or, si la philosophie peut

⁹⁷ M. Lipman *et al.*, *Philosophy in the classroom*, p. 203.

⁹⁸ Platon, « Gorgias », 482c, p. 457 – nous soulignons.

⁹⁹ M. Lipman *et al.*, *Philosophy in the classroom*, p. 180.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 181.

justement avoir un sens pour ceux que la recherche de la vérité pour la vérité ennuie, c'est bien celui-ci : philosopher, c'est chercher à rester en santé, à s'améliorer. C'est chercher à produire des jugements avec lesquels nous pouvons vivre une vie que nous considérons bonne. Certes, pour y parvenir, nous devons réfléchir aux modèles, aux critères avec lesquels orienter les changements que nous voulons voir dans le monde comme dans notre vie : la philosophie implique donc la recherche de ce qui est vrai, de ce qui est bien, mais réduire toute l'entreprise philosophique à cette seule étape reviendrait à prendre le moyen pour la fin. Au contraire, ce qui est le plus important pour philosopher, c'est de rechercher ce qui est *meilleur*. Il nous faut donc, sinon abandonner, du moins relativiser la place que joue la recherche de la vérité en philosophie, car si nous tenons absolument, au nom d'une prétendue tradition hellénique, à conserver cette image de la philosophie comme d'une entreprise sérieuse et complexe qui n'est pas accessible à tous, alors nous croyons que toutes les pratiques philosophiques jusqu'à ce jour n'auront jamais été que des pratiques « à visée philosophique¹⁰¹ ».

BIBLIOGRAPHIE

- Aristote et Brunschwig, Jacques, *Topiques, livres V-VIII*, Paris, Les Belles lettres, (Collection des universités de France 451), 2007.
- Aristote et Brunschwig, Jacques, *Topiques, livres I-IV*, Paris, Les Belles lettres, (Collection des universités de France), 1967.
- Aristotle and McKeon, Richard, *The basic works of Aristotle*, Random House, New York, 1941.
- Auriac-Sluzarczyk, Emmanuèle et Maire, Hélène, « Sur les pas de Lipman, philosopher à l'école. Une histoire scientifique à connaître », dans Fournel, A. *et al.* (dir.), *Philosopher avec les enfants. Fabrique de l'apprendre, fabrique du savoir*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal, 2020, p. 21-57.
- Daniel, Marie-France, Gagnon, Mathieu et Auriac, Emmanuèle, « Dialogical Critical Thinking in Kindergarden and Elementary School: Studies on the Impact of Philosophical Praxis in Pupils », dans Gregory, M., Haynes, J. et Murris, K. (dir.). *International Handbook of Philosophy for Children*, New York: Routledge, 2017, p. 236-244.
- Dewey, John, *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*, 17 vols., Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1985.
- Delcomminette, Sylvain et Plato, *Le Philèbe de Platon : introduction à l'agathologie platonicienne*, Leiden Boston, Brill, (Philosophia antiqua), 2006.
- Dixsaut, Monique, *Métamorphoses de la dialectique dans les dialogues de Platon*, Paris, J. Vrin, (Bibliothèque d'histoire de la philosophie), 2001.
- Ferrari, Giovanni R. F., *City and soul in Plato's Republic*, Chicago, University of Chicago Press, 2005, 130p.

¹⁰¹Selon la formule consacrée de Michel Tozzi.

- Fine, Gail (dir.), *Plato*, Oxford; New York, Oxford University Press, (Oxford readings in philosophy), 2000, 990p.
- Gagnon, Mathieu et Yergeau, Sébastien, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire : vers une dialogique entre théories et pratiques*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2017.
- Gorard, Stephen *et al.*, *Philosophy for Children: Evaluation report and Executive summary*, The Education Endowment Foundation (EEF), London, July 2015, 42p.
- Hannu Juuso, « Ancient Paideia and Philosophy for Children », *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, Vol 14, No 4, 1999, p. 9-20.
- Hilfiger, Mathieu, « Platon : la pensée, dynamique du soin », *ERES - Le Coq-héron*, vol. 3, n°206, 2011.
- Kuhn, Thomas S., *La structure des révolutions scientifiques*, Flammarion, 2018, 337p.
- Lipman, Matthew, *Philosophy goes to school*, Temple University Press, 1988.
- Lipman, Matthew, *Thinking in education*, Cambridge; New York, Cambridge University Press, 1991.
- Lipman, Matthew *et al.*, *Philosophy in the classroom*, Philadelphia, Temple University Press, 1980.
- Lipman, Matthew *et al.*, *La recherche philosophique ; guide d'accompagnement de La découverte de Harry*, AQPE, Québec, 678p.
- Platon et Brisson, Luc (dir.), *Platon : œuvres complètes*, Paris, Flammarion, 2011 :
- « Apologie de Socrate », L. Brisson (trad.), p. 65-92 ;
 - « Gorgias », M. Canto-Sperber (trad.), p. 415-510 ;
 - « Ménon », M. Canto-Sperber (trad.), p. 1051-1090 ;
 - « République », G. Leroux (trad.), p. 1481-1792 ;
 - « Timée », L. Brisson (trad.), p. 1977-2050.
- Platon et Shorey, Paul, *The republic I*, Cambridge (Mass.) London, Harvard university press W. Heinemann, (Plato 5-6), 1982.
- Platon et Shorey, Paul, *The republic II*, Cambridge (Mass.) London, Harvard university press W. Heinemann, (Plato 5-6), 1982.
- Popper, Karl R., *The open society and its enemies*, vol. 1, London, Routledge and Kegan Paul LTD, 1945.
- Schofield, Malcolm, *Plato: political philosophy*, Oxford; New York, Oxford University Press, (Founders of modern political and social thought), 2006, 384p.
- Séguy-Duclot, Alain, *Platon : l'invention de la philosophie*, Paris, Belin, (Le chemin des philosophes), 2014.
- Shorey, Paul, *What Plato said*, Chicago, University of Chicago Press, (Phoenix books), 1965.
- Stauffer, Devin, *The unity of Plato's Gorgias: rhetoric, justice, and the philosophic life*, Cambridge; New York, Cambridge University Press, 2006.
- Strauss, Léo, *The city and the man*, Chicago, Chicago Univ. Press, 2007.
- Tozzi, Michel, « L'émergence des pratiques à visée philosophique à l'école et au collège : comment et pourquoi ? » In : *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°35, 2005. *Philosopher avec des enfants*, p. 9-26.