

Projet d'Appel à contributions pour un dossier

Titre. Former la jeune génération *via* le philosophe.

Sous-titre. Ambitions et/ou réalisations pour accompagner les vulnérabilités humaines.

Coordination

Emmanuèle *Auriac-Slusarczyk*⁽¹⁾, Justine *Broussais*⁽²⁾, Hélène *Maire*⁽³⁾, et Sylvain *Connac*⁽⁴⁾

(1) Maître de Conférences, HDR, Université Clermont Auvergne, Laboratoire ACTé, 7^e section

(2) Doctorante, Université Clermont Auvergne, Laboratoire ACTé, Thèse Cifre –ADOSEN-MGEN-, 70^e section

(3) Maître de Conférences, Université de Lorraine, Laboratoire 2LPN, 16^e section

(4) Maître de Conférences, HDR, Université Paul-Valéry-Montpellier, Laboratoire du LIRDEF, 70^e section

Contact : emmanuele.auriac@uca.fr

Calendrier

Date limite d'envoi des projets : 31 janvier 2023

Date limite d'envoi de l'article intégral : 30 novembre 2023

Date limite de retour des expertises : 31 mars 2024

Date limite d'envoi de l'article définitif : 30 juin 2024

Parution : septembre 2024

Vous pouvez adresser un projet d'article à educationetsocialisation@univ-montp3.fr ainsi qu'aux quatre coordonnateurs (emmanuele.auriac@uca.fr; justine.broussais@etu.uca.fr; helene.maire@univ-lorraine.fr; sylvain.connac@univ-montp3.fr) de ce dossier thématique avant le 31 janvier 2023 (3 pages, soit 10 000 signes environ avec les cadrages scientifiques habituels).

Après accord de principe, toute contribution devra ensuite être présentée en respectant les normes de la revue (soumettre une contribution : <https://edso.revues.org/395> et les recommandations aux auteurs : <https://edso.revues.org/624>) puis, après accord des coordonnateurs, sera soumise à double expertise "en aveugle" selon les normes de la communauté.

Texte de Cadrage

Tout humain développe progressivement des compétences et capacités à s'insérer en société. Il se socialise, s'éduque. Faire face au monde, s'y diriger, le comprendre, assumer son humanité n'est pas simple. L'entourage peut alors reconnaître chez tout humain des vulnérabilités (Vallaud-Belkacem et Laugier, 2020). Si certains présentent des dispositions à être rassurés, sereins, intégrés, d'autres ressentent parfois les perturbations, le tumulte, le décalage social, cognitif, affectif, de manière moins apaisée. Avancer se fait pour tout humain avec prudence et vigilance grâce à autrui, consciemment ou inconsciemment. Socialisation et éducation font à ce

titre un tout, un front, une réalité intrinsèquement tissée. Mais... sait-on réellement former la jeune génération à faire face aux évolutions sociétales ? La réalité, parfois, rattrape et interroge. A titre d'exemple, en juin 2021, la parution de l'édition critique, encadrée, du texte original *Mein Kampf* (Brayard & Wirsching, 2021) aura suscité tourments, réactions, impressions variées, où les tenants de *la société, du politique, du médiatique, du pédagogique, du scientifique* se positionnent tous et chacun à sa manière sur la capacité des humains à penser par eux-mêmes. De fait, cette interrogation n'est pas nouvelle. Il s'agit de cycles historiques, où certaines entités, *l'école, les médias, les politiques, les clercs* de diverses *chapelles* s'auto-interpellent ou interpellent régulièrement chacun sur son rôle ou sa participation en matière de formation intellectuelle.

Philosopher est-il utile dans cet apprentissage du penser par soi-même ? *A priori*, oui, et l'école est concernée. Mais pas uniquement. Il s'agit aussi de reconnaître les contextes et l'évènementiel qui font la grande comme la petite histoire. Quand Delphine Horvilleur, rabbin laïc et philosophe, diffuse et titre « *vivre avec nos morts* » (Horvilleur, 2020), en situation pandémique, sur fond de post-terrorisme, il s'agit de saisir le contexte où s'écrit, se pense, se parle ce que l'Homme vit ou subit. Que pensera-t-on demain ? Disposons-nous des bons outils intellectuels ? Priorise-t-on aujourd'hui certains *modus operandi* ? Penser prévient-il le *mal* ? Connaissons-nous nos fragilités, nos vulnérabilités ? Qui juge ce qu'il est *bon* ou *bien* de penser ? À quel point est-il nécessaire de structurer ou déconstruire sa pensée pour penser ? Quels motifs avons-nous, humains, pour vouloir provoquer une réflexion humaine singulière ou collective ?

Les thèmes du *mal*, de la *mort* par excellence, interpellent ... font soucis. Mais ceux du *bonheur*, de l'*amitié*, de la *conscience*, de la *liberté*, des *apparences*... *etc.* nourrissent tout aussi bien le secteur académique de la philosophie, sans que cette dernière ne puisse toutefois s'en accaparer le traitement exclusif. Toutefois, actuellement *mort, mal, malaise, mal-être, vulnérabilité, finitude* sont, peut-être, parmi les motifs instruits par la philosophie, ceux qui amènent à problématiser ce qui modèle notre capacité humaine à protéger l'Homme d'aléas futurs. Dit autrement, le philosophe exercerait nos capacités prudentielles au sens des travaux de Delannoi (1995). Une capacité prudentielle, en ce sens correspond à l'approche suivante : « *[d]ans le langage courant, [la prudence] évoque la précaution élémentaire, au sens où le code de la route incite à « conduire prudemment [...] Etre prudent serait ne pas prendre parti, ne pas prendre de risque. C'est un renversement dérisoire de la catégorie de prudence dans une immobilité pusillanime qui ignore la richesse du concept ancien. [...] L'autre impasse où se trouve la prudence contemporaine tient aux fondements du monde moderne* » (Delannoi, 1995, p.104). Le dossier souhaite rapprocher ce qu'ambitionnent et/ou réalisent déjà les pratiques de philosophie auprès des jeunes (3/4 ans à 17 ans) au concept de prudence, en tenant compte à la fois de son sens instruit de la conception ancienne et de son ancrage dans la modernité de nos sociétés, et ce pour penser l'instruction, l'éducation et la socialisation de demain (cf. ci-dessus, Delannoi, 1995, p. 104). Nous définirons avec Delannoi ce à quoi il faut être vigilant si on souhaite favoriser l'avènement de ce que l'on nommera des *capacités prudentielles* : « *Le monde actuel, technologique, planétaire et délocalisé, appelle une prudence contre les excès du développement. Ce sera une forme de prudence « catastrophiste », effrayée par la disparition possible de l'humanité ou inquiète des servitudes nouvelles. Pour l'instant, cette nouvelle forme de prudence manque de formulations dignes des précédentes. Pour être une écologie raisonnée, conforme à la notion universelle de juste mesure, il lui faut éviter les écueils opposés : l'optimisme prométhéen et le pessimisme apocalyptique. Elle ne viendra pas sans la première de toutes les prudences, la plus destructrice et la plus constructive, la plus réservée et la plus hardie : la prudence intellectuelle.* » (Delannoi, 1995, p. 105).

Ce numéro de la revue *Education et Socialisation* n'entend pas alors réduire l'activité de penser aux secteurs de l'école, même si scolarisation, alphabétisation, lutte contre les inégalités, inclusion, sont des volets tous éminemment concernés par l'éducation à la prudence au sens défini par Delannoï (voir plus haut). Le numéro s'attaque à considérer ce qui pourrait faire l'*intérêt commun* de bâtir les sociétés de demain, en les projetant prudentes parce qu'armées intellectuellement par le truchement du philosophe, déliant alors connaissance et pensée, pour activer la responsabilité humaine au sens cette fois-ci arendtien (Arendt, 2003). Le numéro souhaite saisir ce qui, entre *ambitions* et *réalisations*, exercées au cœur de la Cité, fait la valeur ajoutée du philosophe pour renforcer l'émancipation de l'humain au sein d'un monde complexe, et savoir transmettre le meilleur aux générations futures.

Les années 60 ont vu naître outre-Atlantique un programme éducatif et scolaire, aux ambitions clairement politiques et transformatives (Auriac & Maire, 2020) : il s'agit du programme de *Philosophy for Children* (P4C) inventé par Matthew Lipman (Lipman, 2003 ; Lipman & Sharp, 1978). L'essaimage (Vasseur, 2005) de ses principes et ambitions, de son matériau pédagogique constitue un point légitime de réflexion sur ce que le philosophe apporte à la société en matière éducative. L'ambition transformative de la société s'est déployée sur pas moins de trois générations successives de praticiens et chercheurs proposant des dispositifs éducatifs à partir de cette lignée lipmanienne. Le premier *Handbook* consacré à la P4C (Gregory et al., 2017) résonne de pratiques pionnières et pointe les effets positifs du philosophe dans les domaines *cognitif, social et affectif* chez les enfants et les adolescents. Des centaines d'articles, une trentaine de thèses françaises, des méta-analyses ou revues de questions (Mortier, 2005 ; Trickey & Topping, 2004 ; Yan et al., 2018) établissent clairement des bénéfices de la P4C *en lecture, raisonnement, numératie, estime de soi, maîtrise de la langue, intelligence générale* (telle que testée en psychologie). Mais, le philosophe a-t-il un réel pouvoir transformatif sur les sociétés ? Car, *quid* des adultes ? Est-ce que le pari de transformer la société *via* l'école a été tenu ? Aucune étude longitudinale ne permet de dire si les adultes ayant pratiqué le philosophe, tôt, à l'école, seront des penseurs de demain plus aguerris.

Ancrés dans le sillage de Dewey (2011/ 1916-1838), les travaux lipmaniens font la part belle à l'expérience subjective (Thievenaz, 2019) comme moteur transformatif. Cette expérience, transitant par la voix d'une pensée collective exercée *via* le dialogue philosophique augure la mise en œuvre de *dialogical-selves* (soi-dialogique, cf. Hubert et al., 1992), qui ne sont cependant pas exempts d'une possible influence sociale parfois négative, au sens de son étude en psychologie sociale (Laurens, 2011 ; Laurens & Markova, 2011). La socialisation comporte aussi ses dérives. Les capacités prudentielles s'arriment à l'exercice de l'esprit critique sans s'y fondre totalement, puisque affects, créativité, *care* ou bienveillance se fraient la voie pour contourner, traquer ou affronter les *biais* de raisonnements, ce qui invite finalement à mieux définir ce que le dialogue doit à la philosophie et *vice versa* (Galichet, 2019). Les jeunes générations sont régulièrement stigmatisées, médiatiquement dénommées générations X, puis, Y, puis Z, dites milléniales (Damour, 2019 ; Lavallard, 2019). Toute ambition démocratique pourrait être ôtée au peuple lui-même (Gay-Para, 2020) s'il se caractérise trop longtemps du trait du jeunisme qui atteint nos sociétés. Formons-nous un peuple pensé comme irresponsable, dépolitisé, sujet à une ignorance qui l'empêchera d'exercer son pouvoir ? L'éducation, la socialisation de nos enfants et adolescents ne sont-elles pas en jeu ? Comment intégrer la jeune génération dans l'histoire, lui faire une place, lui faire sa place ? Est-ce qu'actuellement les *philosophes, éducateurs, enseignants, penseurs, politiques* voire *experts scientifiques, soignants* guident suffisamment nos sociétés sur des voies de socialisation et d'éducation pour faire face au *mal*, au *bonheur*, à la *liberté*, à la *raison*, à la *mort* ? Sont-ce les jeunes qui sont atteints de jeunisme ou les adultes qui les infantilisent et s'infantilisent eux-mêmes ?

Conseils aux contributeurs

Les contributeurs devront adopter une portée éducative, ancrée dans un terrain particulier. Il s'agira de situer la philosophie ou le philosophe non comme fin mais comme moyen. Mais il ne s'agira pas d'en rester à la seule description de pratiques, quels qu'en soient les bienfaits fondés. Il s'agira de discuter les contours pratiques pour révéler si l'ambition humaine projetée par le philosophe répond aux vulnérabilités humaines (Fleury, 2015), que ces dernières soient dues à des soucis *sanitaires, sociaux, conjoncturels* ou *durables*, à des handicaps personnels, *pour seuls exemples*.

Les contributeurs pourront se saisir des axes porteurs suivants et ouvrir la réflexion sur les raisons qui justifieraient d'initier le philosophe à un public d'âges variés, dans des contextes variés. Axe 1. Questionner les ambitions. Axe 2. Questionner les réalisations. Axe 3. Interroger le poids de la spiritualité. Axe 4. Problématiser la vulnérabilité.

Les contributions devront s'étayer de réflexions précisément citées et référencées, instruire des dispositifs empiriques menés ou observés, adopter des méthodologies variées définies au cœur de la proposition (*enquêtes, questionnaires, analyse multimodale des discours, tests*). Il s'agit, à travers ce numéro, de questionner la myriade actuelle des pratiques du philosophe dans l'École ou dans la Cité, sans que quiconque se constitue gardien d'une approche seule capable, *via* une technique miracle, de remplir l'objectif de préparer l'humain à vivre demain mieux armé. En tant que chercheurs, interrogeant le rôle du philosophe et de la philosophie, nous voudrions forger un équilibre entre trois postures : 1 - la posture descriptive, qui, sans *a priori*, cherche à comprendre dans quelle(s) mesure(s) les ambitions associées à la philosophie convergent avec les intérêts variés de différents acteurs impliqués ; 2. – la posture lucide, qui enquête sur ce que les situations, introduisant le philosophe, produisent, permettent, facilitent ou au contraire entravent, à partir d'un retour critique sur les méta-analyses existantes (*apprentissages, estime de soi, etc.*) ou grâce à des entretiens menés auprès de parties prenantes ; 3 – la posture réflexive et éthique, qui se soucie des enjeux sociétaux soulevés par l'introduction du philosophe. Nous souhaitons mettre en évidence a) ce que pourrait être une éthique appliquée de ces pratiques, et, le cas échéant, ses articulations avec les déontologies des professions impliquées b) les risques de dérives liés à de potentielles instrumentalisation du dialogue philosophique et c) d'éventuelles perspectives précisant les conditions qui placeraient le philosophe comme vecteur de transformation sociétale. Sans nécessairement chercher à s'inscrire précisément dans l'un des quatre axes ou l'une des trois postures exposées ci-dessus, les contributeurs préciseront en quoi leur proposition répond à l'esprit de cet appel à publication. Toutes les disciplines des SHS peuvent contribuer à la réserve de respecter l'orientation thématique de la revue et à ce numéro encadré de manière pluridisciplinaire.

Bibliographie indicative

1. Arendt, H. (2003). *Responsability and judgment*. Schocken Books. Traduction Responsabilité et jugement. Payot.
2. Auriac-Slusarczyk, E., & Maire, H. (2020). Sur les pas de Lipman, philosophe à l'école. Une histoire scientifique à connaître. Dans A. Fournel, J.-P. Simon, S. Lagrange-Lanaspre & J.-M. Colletta (Eds.), *Philosopher avec les enfants. Fabrique de l'apprendre, fabrique du savoir* (pp.21-57). Presses Universitaires Blaise Pascal.
3. Brayard F. & Wirsching, A. (2021). *Historiciser le mal. Une édition critique de Mein Kampf*. Paris : Fayard.

4. Briançon, M., Pasquier F. et Hagège, H. (2020). Éducation(s) et Spiritualité(s) : Conceptualisation, problématisation, applications –Varia. *Education et socialisation. Les cahiers du CERFEE*. <https://doi.org/10.4000/edso.9362>.
5. Damour, F. (2019). Le monde est comme une salade de fruits. Il serait bête de ne manger que les oranges. Quelques notes au sujet de la jeunesse d'aujourd'hui. *Revue d'Éthique et de Morale Théologique, /HS (n° Hors-série)*, 11-26. DOI : 10.3917/retm.305.0011. URL : <https://www.cairn.info/revue-d-ethique-et-de-theologie-morale-2019-HS-page-11.htm>
6. Delannoï, G. (1995). La prudence dans l'histoire de la pensée. *Mots*, 44, 10-105.
7. Dewey, J. (2011/1916 et 1938). *Démocratie et éducation* suivi de *Expérience et éducation*. Armand Colin.
8. Fleury, C. (2015). *Les irremplaçables*. Gallimard.
9. Galichet, F. (2019). Philosopher et discuter, est-ce la même chose ? In J.P. Simon et M. Tozzi. *Paroles de philosophes en herbe: Regards croisés de chercheurs sur une discussion sur la justice en CM2*. UGA Éditions.
10. Gay-Para G, (2020). Ce que peut (encore) le peuple. *Le philosophoïre*, 53, 51-88.
11. Gregory, M. R., Haynes, J., & Murriss, K. (Eds.). (2016). *The Routledge international handbook of philosophy for children*. Taylor & Francis.
12. Horvilleur, D. (2021). *Vivre avec nos morts*. Grasset.
13. Hubert, J.M., Hermans, H., Kempen, J.G. & van Loon, R.J.P. (1992). The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 2(47), 23-33.
14. Laurens, S. & Markova, I. (2011). Influence et dialogisme. *Bulletin de Psychologie*, 5(515), 387-390.
15. Laurens, S. (2011). La division du sujet par l'influence d'autrui, prémisse du rapport dialogique. *Bulletin de Psychologie*, 5(515), 399-411.
16. Lavallard, J.-L. (2019). Générations Y : les milléniales. *Raison Présente*, 3(211), 107-115.
17. Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
18. Lipman, M. & Sharp, A.-M. (1978). Some educational presuppositions of philosophy for children. *Oxford Review of Education*, 4(1), 85-90.
19. Mortier, E. (2005). Études d'évaluation : la méthode de Matthew Lipman comme moyen de développement. Dans C. Leleux, *Le modèle de Matthew Lipman en discussion* (pp.47-69). De Boeck.
20. Thievenaz, J. (2019). *Enquêter et apprendre au travail. Approcher l'expérience avec John Dewey*. Éditions Raison et Passions.
21. Trickey, S. & Topping, K. J. (2004). Philosophy for children: a systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365-380.
22. Vallaud-Belkacem, N. & Laugier, S. (2020). *La société des vulnérables. Leçons féministes d'une crise*. Gallimard.
23. Vasseur C. (2005). L'influence de Lipman en Europe. *Spirale*, 35, <https://spirale-edurevue.fr/spip.php?article597>
24. Yan, S., Walters, L-M., Wang, Z. & Wang, C-C. (2018). Meta-analysis of the effectiveness of philosophy for children programs on students' cognitive outcomes. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 39(1), 13-33.