

QUE FAIT LE *MANUEL DE PHILOSOPHIE PRATIQUE DE L'ÉDUCATION*?

Sébastien Miravete
Laboratoire MAPP (Univ. Poitiers)

Résumé :

Le *Manuel de philosophie pratique de l'éducation* est probablement l'un des premiers du genre. L'auteur présente brièvement le contenu de cet ouvrage et précise ses intentions par de multiples exemples concrets. Qu'est-ce que l'histoire pratique de la philosophie ? Qu'est-ce que la philosophie appliquée ? Pourquoi vouloir former des ingénieurs ou des techniciens supérieurs en philosophie dans le domaine éducatif ? Quels bénéfices pour l'histoire de la philosophie et pour l'enseignement ? Quels risques ?

Mots-clés : 3 à 5 (max.) : histoire pratique de la philosophie, philosophie pratique, philosophie appliquée, philosophie de l'éducation, manuel

Abstract :

The *Manual of Practical Philosophy of Education* is likely one of the first works of its kind. The author briefly presents the content of the volume and clarifies its aims through numerous concrete examples. What is meant by the practical history of philosophy? What is applied philosophy? Why seek to train engineers or advanced technical specialists in philosophy in the field of education? What benefits might such an approach offer for the history of philosophy and for teaching? What risks might it entail?

Keywords : practical history of philosophy, practical philosophy, applied philosophy, philosophy of education, manual

Introduction

Le *Manuel de philosophie pratique de l'éducation* ambitionne de renouer avec les deux principaux écrits fondateurs de la philosophie de l'éducation : *Le Ménon* de Platon et *L'Émile* de Rousseau. Dans ces deux œuvres, les concepts philosophiques ne sont pas simplement exposés, mais incarnés dans des tâches précises à proposer aux élèves. Socrate ne se contente pas, par exemple, de soutenir qu'apprendre revient à se souvenir (réminiscence) et qu'enseigner se ramène, par voie de conséquence, à partir des connaissances que possède déjà l'élève (maïeutique). Il démontre à Ménon la faisabilité de ces deux principes généraux, en lui exemplifiant comment enseigner de cette façon.

Socrate demande effectivement à un jeune homme qui accompagne Ménon de les rejoindre, et lui apprend alors à construire un carré dont la surface vaut le double d'un carré initial. La pratique de cet enseignement géométrique vient ainsi illustrer les concepts socratiques de réminiscence ainsi que de maïeutique, et prouver à quel point ces derniers sont applicables.

Dans une telle perspective, l'exposition d'un ou plusieurs concepts philosophiques débouche donc sur la présentation d'une pratique compréhensible par tout un chacun, dont le but est de légitimer empiriquement l'utilité d'un ou plusieurs concepts. De la même manière, Rousseau ne cesse de critiquer et de proposer des modes particulièrement concrets d'éducation : rejet de l'embaumement des bébés, mise à disposition de matériaux simples de construction aux jeunes enfants et ainsi de suite. Le nombre d'illustrations des concepts rousseauistes est considérable pour quiconque lit *L'Émile*. Rousseau enseigne à Émile, un élève fictif, comme Socrate enseigne au jeune homme, c'est-à-dire dans l'objectif de rendre compréhensibles ses thèses éducatives et surtout la façon dont elles peuvent s'incarner dans des *praxis* déterminées. En ce sens, Socrate et Rousseau mettent en place une philosophie *pratique* de l'éducation, autrement dit une philosophie dont la faisabilité des concepts, des principes éducatifs généraux, est justifiée *in fine* par la formulation de tâches précises à soumettre aux élèves.

La philosophie pratique de l'éducation reste vivace en France. Michel Fabre (2021), par ses écrits sur la notion de problèmes, en offre un exemple emblématique. Michel Tozzi (2017) et Johanna Hawken (2019) se sont penchés sur l'enseignement de la philosophie aux jeunes enfants. Stéphanie Péraud-Puigsgur (2020) étudie l'éducation à la citoyenneté par la littérature et le théâtre. Camille Roelens, Chrysta Pelissier et Audrey De Cégli (2022) s'intéressent au rôle des portfolios dans la formation des enseignants. Enfin, Alfred Gambou (2023) explore comment les professeurs des écoles stagiaires pourraient prendre conscience de la dimension morale des activités qu'ils mettent en œuvre au quotidien. Cette liste n'a d'ailleurs rien d'exhaustif. La philosophie pratique de l'éducation continue manifestement d'animer de multiples investigations, sans prétendre à l'exclusivité : il ne s'agit jamais pour ces chercheurs de soutenir que *tout* texte de philosophie de l'éducation devrait critiquer ou proposer des applications concrètes.

Le *Manuel de philosophie pratique de l'éducation* s'inscrit pleinement dans cette tradition pratico-éducative qui, sans être dominante en philosophie, perdure depuis plus de vingt-cinq siècles. Ce manuel se compose en effet de sept chapitres qui se concluent systématiquement sur la description d'activités scolaires et d'actions éducatives à proposer aux élèves. À chaque fois, les concepts philosophiques inspirent des pratiques décrites dans un langage compréhensible par de futurs professeurs ou conseillers principaux d'éducation

(CPE). Ces pratiques sont en outre sélectionnées pour leur caractère réaliste et contre-intuitif. Comment enseigner par exemple la rationalité comme mode de vie à des élèves de trois ans ? L'idée est de prouver à de futurs professionnels que ce qui semble irréaliste ne l'est nullement et que même de vieux concepts philosophiques peuvent les aiguiller efficacement. Cet ouvrage n'apporte enfin aucun éclairage inédit sur les concepts philosophiques ou sur les pratiques qui en découlent. Il se veut relativement consensuel dans son contenu interprétatif et didactique, afin de constituer un manuel utilisable par le plus grand nombre. Son originalité réside plutôt dans le lien qu'il tisse entre tel concept issu de l'histoire de la philosophie et telle pratique : le concept présocratique de *Logos* se retrouve ainsi connecté aux tâches d'argumentation objective que peut mettre en place un enseignant dès la maternelle ; Thalès de Milet, le créateur de ce concept, n'aurait naturellement pu y songer.

L'ouvrage couvre toutes les notions au programme des formations en philosophie de l'éducation : autonomie/discipline, transmission/construction, sens des apprentissages, laïcité, finalités de l'éducation, différenciation, discriminations, handicap, etc. Certains chapitres débutent même par de brèves contextualisations historiques utiles sur la naissance de la rationalité et de la démocratie, la laïcité et sa réglementation actuelle au sein des établissements scolaires, la religion, la notion d'identité française, la République française, l'origine de la philosophie de l'éducation en France, les finalités de l'éducation d'un point de vue institutionnel, etc. Le formateur peut se contenter de lire avec ses étudiants cet ouvrage pas à pas et de le commenter en interagissant avec eux, afin de fluidifier leur compréhension de celui-là ; des résumés en fin de chapitre et un lexique facilitent d'ailleurs l'évaluation de ce qui a été retenu.

Le contenu n'est en outre en rien dogmatique : le formateur est libre de le critiquer et de le remplacer. L'ouvrage met même à disposition une série de courts textes alternatifs brièvement présentés, l'intention étant de simplifier la substitution de philosophes à d'autres dans chaque chapitre – et d'inviter aussi à la lecture de textes philosophiques. Ce manuel constitue donc avant tout, pour le formateur, un ensemble ordonné de *ressources* philosophiques et professionnelles, dont il peut suivre la trame en toute simplicité ou dans lequel il peut librement piocher en fonction de ses besoins. Il constitue pour l'apprenant un support clair et agréable, agrémenté d'images, rempli d'informations précieuses, c'est-à-dire une trace de cours durable qu'il pourra aisément conserver et rouvrir au cours de sa carrière – il a été pensé pour être un outil fonctionnel et pérenne.

En résumé, cet ouvrage esquisse une « histoire pratique de la philosophie » (Miravete, 2025). Son objectif n'est pas de proposer des réflexions philosophiques personnelles qui empruntent par moments des concepts issus des grands auteurs de l'histoire de la philosophie – même si ce

genre de réflexion reste à juste titre fondamental pour tout chercheur en philosophie de l'éducation. Le but de ce manuel est, bien plus simplement, de présenter des concepts philosophiques canoniques à un public de futurs professionnels de l'éducation. Il s'agit bel et bien d'enseigner l'histoire traditionnelle de la philosophie, comme on pourrait le faire dans des départements de philosophie. L'intention reste néanmoins notablement plus modeste et adaptée à un public de futurs professionnels : la pensée d'un auteur n'est jamais présentée dans son entièreté ; seul tel ou tel concept majeur est exposé ; à la fin de l'ouvrage, les textes des penseurs mentionnés dans les sept chapitres ou ceux des auteurs susceptibles de les remplacer sont délibérément courts ; le choix des concepts dépend essentiellement de leur fécondité pratique : peuvent-ils inspirer des pratiques pertinentes pour les enseignants ou pour les CPE actuels ?

Les concepts sont ainsi apparentés aux composants d'une boîte à outils philosophique à destination des praticiens. L'idéal serait que ces derniers continuent à songer, par exemple, au concept philosophique de *logos* pour concevoir leurs dispositifs, qu'ils puissent expliquer de quelle manière ils se sont nourris de ce concept présocratique pour façonner telle ou telle tâche précise qu'ils ont soumise à leurs élèves. C'est en ce sens que ces professionnels deviendraient analogues à des ingénieurs ou à des techniciens qui recourent ordinairement à des savoirs scientifiques spécifiques pour exercer leur métier : emploi quotidien du théorème de Pythagore chez les menuisiers, de la mécanique classique chez les ingénieurs des ponts et chaussées, de l'anatomie fonctionnelle chez les infirmières, etc. C'est une façon de faire vivre l'histoire de la philosophie dans des filières professionnelles qui n'ont, à première vue, qu'un rapport lointain avec elle.

Mais pourquoi vouloir inscrire à ce point l'histoire traditionnelle de la philosophie dans les pratiques professionnelles éducatives de notre temps ? Quel est le sens de cette démarche ? Quelle vision de cette histoire déploie-t-elle (partie 1) ? Quelle forme de *praxis* humaine encourage-t-elle (partie 2) ? Sombre-t-elle implicitement dans la normalisation disciplinaire (partie 3) et l'« applicationnisme » (Renier et Kerlan, 2021 ; voir partie 4) ?

I. Démocratiser l'histoire de la philosophie

Les efforts déployés jusqu'à présent pour diffuser la philosophie en dehors de ses cercles scolaires et académiques se sont sans aucun doute révélés bénéfiques, même s'ils ont parfois abouti à une marchandisation critiquable de cette discipline et à des simplifications abusives. Ces investissements conséquents et souvent bénévoles n'ont toutefois pas réussi à ancrer la pratique

philosophique dans les mœurs. Elle reste pour l'instant un loisir comme un autre, partagé par une partie relativement limitée de la population.

Pour démocratiser l'histoire traditionnelle de la philosophie, il ne suffit donc ni de massifier son enseignement ni de la promouvoir comme un loisir culturel. C'est pourquoi une alternative mérite d'être imaginée. Telle est la fonction implicite et principale du *Manuel de philosophie pratique de l'éducation*. Son but est de faire entrer l'histoire de la philosophie dans les pratiques éducatives quotidiennes en milieu scolaire. Cette première étape doit servir, en effet, d'exemple encourageant et réaliste, afin de susciter d'autres tentatives au sein d'autres voies professionnelles. L'idéal serait qu'à terme toutes les formations professionnelles soient concernées, et qu'ainsi l'histoire de la philosophie pénètre l'entièreté des secteurs d'activité. L'histoire de la philosophie serait dès lors pleinement démocratisée sous la forme d'une histoire pratique de la philosophie. Sa place deviendrait aussi centrale que celle des mathématiques dans nos sociétés. De la même manière qu'il existe actuellement, à raison, des philosophes de l'éducation dans les filières de formation des futurs enseignants et des CPE, il existerait des philosophes du soin dans les filières de formation médicale, des philosophes de l'artisanat dans les filières de formation artisanale et ainsi de suite. Il serait même envisageable d'imaginer des postes de philosophes encore plus spécialisés lorsque cela s'avèrerait pertinent, afin que les philosophes puissent aider encore plus efficacement les professionnels concernés. Tous ces postes de philosophie professionnelle seraient naturellement à pourvoir par des chercheurs ayant réalisé une thèse en philosophie dans tel ou tel secteur d'activités (philosophie de l'éducation, du soin, etc.) ou des recherches dans celui-là – comme c'est le cas de nos jours en philosophie de l'éducation.

Par conséquent, il ne s'agit pas de diffuser la philosophie pour la rendre utile, mais de la rendre utile afin de pouvoir la diffuser. Cette approche n'a donc strictement rien d'utilitariste ni de pragmatique : la philosophie ne tire pas sa valeur de son utilité ou de son efficacité. Au contraire, elle conserve sa valeur en soi : son utilité ou son efficacité n'est, en dernière instance, qu'un moyen de la propager auprès du plus grand nombre. Il reste néanmoins à s'interroger sur l'utilité de former des professionnels à l'histoire traditionnelle de la philosophie. Que pourrait être l'incidence spécifique de la philosophie dans l'exercice d'une profession ? Pour le dire autrement, en quoi serait-il pertinent qu'émerge une philosophie appliquée ?

2. La puissance professionnelle de l'histoire de la philosophie

En des termes plus philosophiques, ces questions reviennent à s'interroger sur la « puissance » pratique de l'histoire de la philosophie. Dans le *Manuel de philosophie pratique de l'éducation*, la puissance pratique de la philosophie se présente sous une forme très précise : des concepts philosophiques issus de la tradition inspirent des pratiques supposées efficaces et réalistes, c'est-à-dire capables de faciliter les apprentissages des élèves sur diverses thématiques (de l'apprentissage des mathématiques à l'éducation à la citoyenneté). Réalisables avec une trentaine d'élèves, les pratiques éducatives proposées ont d'ailleurs été largement testées ou observées en milieu scolaire par l'auteur de l'ouvrage.

À titre d'illustration, l'épistémologie héraclitéenne inspire toute une réflexion sur le rôle de l'évaluation. Pour Héraclite, les éveillés (*egregoroi*) fondent leurs jugements sur des observations *objectives*, autrement dit vérifiables et reproductibles par tout un chacun. Héraclite montre par exemple à ses compatriotes de quelle manière empêcher la pénurie de nourriture lors du siège de leur cité par les Perses. Pour y parvenir, il se contente de s'installer à la vue de tous lors d'un rassemblement, d'ajouter de l'eau à du gruau d'orge, puis de manger le mélange obtenu. La légende dit que ses compatriotes comprirent cette leçon silencieuse et qu'ils furent dès lors en mesure de limiter leur train de vie. Cette décision, fondée sur une observation vérifiable et reproductible, mena par la suite l'ennemi à abandonner le siège de la ville. À ce moment-là, ses concitoyens se comportèrent donc comme des éveillés, c'est-à-dire comme des personnes *rationnelles*, aptes à solliciter leur *Logos*. Ajoutons qu'Héraclite ne se contente pas, comme les penseurs ioniens Milésiens (Thalès, Anaximandre, Anaximène), de recourir à des observations objectives. Il soutient fermement qu'il importe d'employer de telles observations (p. 174). En d'autres termes, il ne se contente pas de le faire : il *dit* qu'il faut le faire. Il formule en ce sens la première *épistémologie* occidentale dont nous ayons une trace : tout jugement doit se fonder sur une observation objective ; tel est littéralement le critère de vérité de cette première forme de pensée rationnelle *réflexive*.

Or un tel critère continue, sous des formes plus raffinées, d'être utilisé de nos jours, notamment en sciences. Par voie de conséquence, Héraclite nous invite encore non seulement à être rationnels au quotidien, à la suite des Milésiens, mais plus originalement à *explicit*er nos critères de vérité, à nous faire à notre tour un tant soit peu épistémologues. Le manque de clarté d'Héraclite, dans d'autres circonstances, le conduit d'ailleurs à une mort tragique (p. 26). Aussi sa légende peut-elle inspirer des pratiques éducatives au sein desquelles l'enseignant ou l'éducateur s'efforce systématiquement de faire formuler par ses élèves les critères d'évaluation. Que sont en effet de tels critères si ce n'est des critères de vérité ? Un élève capable de faire ceci ou cela ne rend-il pas vraie la proposition « cet élève possède telle compétence » ? C'est pourquoi la

formulation, par les élèves, des critères d'évaluation des apprentissages qu'ils sont en train de réaliser, leur permet de s'approprier ces critères de vérité qui servent à l'enseignant ou à l'éducateur à estimer leur progrès, d'un point de vue disciplinaire ou comportemental.

De cette façon, l'élève devient en mesure de saisir très finement ce qui est attendu de lui. Les règles du jeu scolaire perdent alors, en grande partie, leur caractère implicite. Cela ne peut entraîner qu'un recul des discriminations socioculturelles dont nombre d'entre elles résultent de ce qui est évident pour certains et non pour d'autres (Netter, 2018). Emblématiquement, qu'est-ce qu'une copie « bien écrite » ? Pourquoi l'enseignant écrit-il que le « style est confus » ? Que serait, pour lui et pour ses élèves, une écriture moins équivoque ? La pensée héraclitéenne inspire, en définitive, indirectement, une « pédagogie explicite » dont la pertinence est depuis longtemps légitimée par de multiples études cliniques (Rayou, 2018) et expérimentales (Ren et coll., 2014).

Par ailleurs, cette perspective contraint l'enseignant ou l'éducateur à se faire une idée très précise de ce qu'il compte enseigner : qu'est-ce qu'un élève de sixième suffisamment responsable ? Quelles attitudes attend-on de lui ? Et dans quelle proportion ? Plus rien n'est laissé dans le vague. Toute exigence devient vérifiable et reproductible par l'élève comme par l'enseignant. Il va alors de soi que le professionnel acquiert de cette manière une maîtrise fine de son enseignement ou de ses actions éducatives, puisqu'il sait, avec soin, ce qu'il ambitionne d'observer comme savoir-faire ou savoir-être chez ses élèves. Il s'avère même en mesure de le faire saisir à ses élèves comme à leurs parents. Mais pourquoi est-ce si important, professionnellement parlant, de clarifier ses critères d'évaluation au point de les confondre avec ses objectifs d'apprentissage ?

Il ne faut jamais perdre de vue effectivement que tout savoir s'exprime toujours à travers un savoir-faire ou un savoir-être déterminé : cet élève *sait* le théorème de Thalès s'il est, par exemple, capable de le réciter à l'écrit. La récitation du théorème est ici un savoir-faire qui manifeste le savoir de l'élève. La proposition « l'élève connaît le théorème de Thalès » devient ici synonyme du savoir-faire « l'élève est capable de restituer par cœur la définition de ce théorème à l'écrit ». C'est uniquement ce savoir-faire qui peut être objectivement observé par l'enseignant et maîtrisé par l'élève. Il suffit dès lors d'adjoindre de nouveaux savoir-faire pour enrichir la compétence : « l'élève sait le théorème de Thalès » si et seulement s'il est apte à « le réciter par cœur à l'écrit » et à « résoudre, grâce à lui, telles catégories de problèmes mathématiques » qu'il suffit, dès lors, d'indiquer. Autrement dit, la maîtrise du théorème de Thalès n'est rien d'autre que la maîtrise objective d'un ensemble de savoir-faire. Par conséquent, un enseignant ou un éducateur qui n'est pas apte à faire la liste minutieuse des savoir-faire ou des savoir-être à assimiler par

les élèves n'est tout simplement pas en mesure de savoir objectivement ce qu'il enseigne. D'un point de vue héraclitéen, il ne le redevient que s'il se révèle enfin capable d'expliciter clairement l'entièreté de ses attentes, dans un langage compréhensible par toute la communauté éducative – collègues, parents, élèves.

On pourrait objecter (et l'enseignant recourant au manuel est libre de le faire) que cette forme de pédagogie explicite, rendue possible ou facilitée par la philosophie, pourrait conduire les enseignants à se focaliser sur l'objectif à atteindre et à ne plus tenir compte des spécificités des élèves. Il s'efforcerait parfois vainement de poursuivre un objectif, alors qu'une partie de ses élèves ne serait nullement en capacité de l'atteindre. Cette objection est tout à fait légitime, mais omet que le *Manuel* en tient déjà compte. Dans un autre chapitre consacré à un concept de Socrate (la maïeutique), il propose effectivement d'élaborer des programmations et des remédiations qui partent des connaissances des élèves. En d'autres termes, la pédagogie explicite est *nécessaire* pour aider les élèves à comprendre ce qui est attendu d'eux : quelles connaissances sont à acquérir et par quelles stratégies d'apprentissage ? Elle n'est en aucun cas *suffisante*. D'autres concepts et pratiques qui s'en inspirent sont également à considérer. Sur ce point, le *Manuel* prétend apporter un nombre suffisant de pratiques élémentaires complémentaires et être par conséquent relativement exhaustif : un professionnel de l'éducation ainsi formé (en supposant qu'il les connaisse et qu'il parvienne le plus souvent à les mettre en place) devrait pouvoir prendre concrètement en charge une classe ou un établissement (il ne lui manquerait plus que des contenus disciplinaires spécifiques, comme par exemple des connaissances et des méthodes pour enseigner la littérature).

Le *Manuel de philosophie pratique de l'éducation* conduit peut-être, pour cette raison, à faire de la philosophie l'outil le plus fondamental du professionnel de l'éducation. Seul cet outil discursif de définition permet *de facto* de clarifier les objectifs d'apprentissage pour les usagers et de conjuguer, du point de vue de l'agent, *puissance* et *sens* : le professionnel de l'éducation gagne en puissance d'affectation, car ses élèves et lui comprennent nettement ce qui doit être appris, mais lui et sa communauté gagnent aussi en conscience, parce qu'ils deviennent collectivement en mesure de saisir la vision même de l'humanité que les apprentissages en cours promeuvent ; le sens objectif de ces apprentissages ne leur échappe plus. Un débat démocratique objectif sur les finalités de l'éducation, dans un cadre réaliste, devient dès lors possible. Quelle place accorder très concrètement, sur une ou plusieurs années, à telle compétence ou à tel réseau de compétences ? Quelles générations futures ambitionnons-nous ainsi de préparer ? Des âmes serviles et égoïstes ou des cerveaux aptes à choisir collectivement et raisonnablement leur destinée ?

3. Le risque de normalisation disciplinaire des pratiques par la philosophie

Une dernière question se pose. L'histoire pratique de la philosophie de l'éducation est une activité effectuée par des historiens de la philosophie, qui mène ceux-ci à proposer des tâches à soumettre aux élèves. Le sens de cette histoire des idées philosophique dépend donc du type de tâches suggérées. Sur ce point, le *Manuel de philosophie pratique de l'éducation* ne présente que des tâches relativement consensuelles qui s'inscrivent toutes, pour le dire brièvement, dans un cadre républicain français contemporain. Cet ouvrage encourage effectivement le développement de la raison des élèves et de leurs aptitudes à coopérer. Il invite en outre les futurs professionnels de l'éducation à se préoccuper des spécificités de leurs élèves. Quelles sont leurs facultés, mais aussi quelles sont leurs préférences ? Comment en tenir compte dans des classes nombreuses ou multi-niveaux ? Il réaffirme enfin succinctement quelques vérités scientifiques susceptibles d'invalider des thèses discriminatoires, et fournit aux professionnels des arguments et des dispositifs pour les aider à lutter contre les idées irrationnelles de leurs élèves ou leurs aspirations consuméristes.

Ce manuel ne se cantonne pas toutefois à la promotion de telles tâches, essentiellement conformes aux intentions que revendiquent les auteurs des programmes officiels. Pour le dire autrement, ce livre n'initie pas les professionnels à une histoire pratique et émancipatrice de la philosophie. Il encourage en effet conjointement le développement d'une philosophie appliquée. Cette dernière se distingue d'une philosophie pratique, dans la mesure où elle est une activité effectuée par des non-philosophes, au cœur d'un cadre professionnel extérieur à celui de la philosophie.

Or, doter efficacement de tels professionnels de l'outil philosophique n'est pas sans soulever immédiatement d'importantes questions déontologiques. L'instrumentalisation de la philosophie peut contribuer à sa démocratisation, comme nous l'avons déjà vu, mais aussi à sa récupération par des intérêts marchands ou des pouvoirs autoritaires. Comment empêcher la philosophie appliquée de devenir un instrument de contrôle, un outil de « normalisation » mis en œuvre par une structure « disciplinaire » comme l'écrivait Foucault (1994, p. 508-521) ? Si la philosophie appliquée se limite effectivement à la définition claire de buts professionnels à atteindre, en termes de savoir-faire et de savoir-être, ne risque-t-elle pas de faciliter l'évaluation par l'État ou par des entreprises privées de la manière dont ces professionnels réalisent ces objectifs ? Ne risque-t-elle pas aussi de démultiplier les opérations d'évaluation par les agents de leur propre travail et d'accroître dès lors prodigieusement la pression qui pèse déjà sur leurs épaules ?

Mais ne pourrait-on pas en dire autant des philosophies de Platon ou de Rousseau ? La maïeutique est une technique d'enseignement qui, si elle est

utilisée de manière orientée, peut être employée pour répandre des thèses monarchistes. N'est-ce pas d'ailleurs ce que Socrate fait lui-même dans le livre V de *La République* (473d) ? Devrait-on pour autant abandonner l'idée typiquement socratique de partir des connaissances de l'élève ? Rousseau explique quant à lui, dans *l'Émile*, de quelle façon rendre un enfant autonome dès le plus jeune âge. Or l'autonomie est une qualité recherchée dans certaines professions dont la finalité reste de générer un maximum de profits. Faudrait-il pour autant renoncer à rendre les élèves autonomes et à s'inspirer du livre de Rousseau pour y parvenir ?

Le *Manuel de philosophie pratique de l'éducation* court en ce sens le même risque que n'importe quelle création intellectuelle. À l'instar d'un marteau, il peut tout aussi bien servir à bâtir qu'à briser. Il fait simplement le pari que le déploiement d'une philosophie appliquée à grande échelle servira moins aux êtres humains à s'entredéchirer ou à s'asservir les uns les autres, qu'à contribuer à la conscientisation du sens de leurs activités professionnelles quotidiennes, à une époque où les conséquences objectives et négatives de multiples secteurs d'activité sur l'humain et l'environnement sont encore méconnues (Liziard et Fernandez, 2022) ou niées (Hourcade et Wagener, 2021). L'invisibilisation du sens réel de ces activités néfastes n'est-elle pas également une manière pour elles de dissimuler leurs effets réels et de perdurer ? Il n'est pas certain que l'être humain y gagne plus qu'il n'y perd à se maintenir dans un état d'ignorance de ce qu'il fait, objectivement et concrètement, à lui-même ainsi qu'aux autres espèces vivantes, jour après jour, pratique après pratique.

4. La formation à la philosophie appliquée : une opposition concrète à l'applicationnisme

À titre d'exemple et pour finir, imaginons un enseignant qui souhaiterait développer la coopération entre des élèves de maternelle. Il choisit pour cette raison de mettre en place une activité sportive communément usitée avec de jeunes enfants : les « déménageurs ». Deux équipes sont formées (les bleus et les verts) et des dossards de couleur sont distribués pour les distinguer. Chaque équipe dispose en outre d'une caisse de sa couleur. Des paires de chaussettes roulées en boule sont réparties aléatoirement dans la salle de motricité, et l'objectif est de ramener le plus grand nombre possible de ces paires dans la bonne caisse : l'équipe bleue doit ramener des chaussettes bleues dans la caisse bleue, et l'équipe verte, des chaussettes vertes dans la caisse verte.

À cet âge, la notion d'équipe n'est pas encore naturelle, et cette activité simple permet aux élèves de prendre conscience de l'organisation spatiale d'un jeu d'équipe : chaque équipe possède une couleur caractéristique, un « camp » symbolisé par les placements opposés des caisses. Il n'est peut-être pas inutile,

avec des élèves aussi jeunes, de procéder ainsi avant de leur proposer, par la suite, des jeux coopératifs en équipe. Toute la question est de savoir si cette activité est coopérative, comme le croit cet enseignant. Or, comme le souligne le *Manuel* (p. 63-64), une simple analyse sémantique des critères de réussite (des critères d'évaluation) de la tâche proposée aux élèves permet de prendre conscience qu'il n'en est rien : à aucun moment les élèves ne doivent interagir pour réussir cette tâche ; il suffit à chaque élève d'identifier la couleur de son dossard et de repérer celle des chaussettes, ainsi que celle de la caisse dans laquelle les déménager. Une équipe n'est rien d'autre, dans cette activité, qu'un ensemble d'individus qui partagent le même objectif. Aussi n'est-il pas étonnant de voir des élèves de la même équipe se disputer leurs propres chaussettes. De plus, même si les élèves finissent par saisir que les disputes ralentissent leur équipe et peuvent conduire à leur défaite, il n'en demeure pas moins que les interactions utiles se limitent à ne pas empêcher un camarade de son équipe de prendre des chaussettes de sa couleur.

Autrement dit, aucune entraide, aucune coopération effective n'est requise pour réussir la tâche soumise par l'enseignant. Il aurait suffi que ce dernier recoure à la philosophie appliquée pour s'en rendre compte. Sans elle, il risque de continuer à proposer des activités illusoirement coopératives à ses élèves. C'est ainsi que des enseignants peuvent sincèrement vouloir former leurs élèves à la coopération, sans pourtant y parvenir, tout en ayant l'impression de le faire.

Renoncer à doter les enseignants de l'outil philosophique n'est donc pas sans conséquences éthiques. Certains apprentissages émancipateurs pour une société démocratique, comme l'apprentissage de la coopération, restent impossibles à mettre en œuvre tant que des activités claires n'ont pas été formulées et tant que les enseignants ne sont pas en mesure d'estimer la pertinence de ces activités. La philosophie appliquée, comme art de la définition des critères d'évaluation que l'on se fixe, est la seule à pouvoir aider l'enseignant ou le CPE à évaluer les définitions des objectifs et des moyens d'apprentissage qu'il se donne réellement (et non qu'il croit se donner) et à les rendre compréhensibles par ses élèves et leurs parents (afin que ces derniers puissent accéder au sens de ce qu'ils apprennent). Il ne suffit donc pas d'enseigner aux futurs professionnels de l'éducation des pratiques inspirées de concepts philosophiques historiques. Il ne suffit pas de les former à l'histoire pratique de la philosophie. Il importe aussi de les former à la philosophie appliquée afin qu'ils puissent devenir autonomes dans l'évaluation critique des dispositifs qu'ils mettront en place. Un manuel ne peut prétendre fournir, dans toutes les disciplines et pour tous les niveaux, l'intégralité des tâches à soumettre aux élèves. Il ne peut proposer qu'une masse d'illustrations diverses. Aussi, la

formation à la philosophie appliquée se révèle-t-elle le complément indispensable de la formation à l'histoire pratique de la philosophie.

La philosophie appliquée demeure ainsi un outil professionnel qui, loin de limiter l'autonomie de l'enseignant, la rend possible. C'est grâce à cet outil que l'enseignant ou le CPE peut accepter ou rejeter avec discernement les activités que tel collègue ou formateur lui recommande. C'est même grâce à cet outil qu'il peut inventer des activités inédites pertinentes pour réaliser tel objectif émancipateur, au bénéfice de ses élèves et de leur société future. La philosophie appliquée et l'histoire pratique de la philosophie que préconise le *Manuel de philosophie pratique de l'éducation* ne sont donc en rien comparables à des produits de l'« applicationnisme » – appliquer aveuglément telle ou telle méthode d'enseignement. Ce manuel véhicule, au contraire, une conception de la formation professionnelle qui a pour but de rendre les enseignants et les CPE autonomes dans le choix de leurs activités et même, potentiellement, créatifs.

L'ouvrage propose, à titre d'illustration, une tâche originale dont l'objectif est de rendre des élèves de trois ans coopérants et créatifs : ils doivent parvenir à inventer collectivement la résolution d'un problème de recherche. Par définition, c'est-à-dire du point de vue de la philosophie appliquée, le problème ne doit donc pas être soluble par un seul élève (sinon la coopération n'est pas requise pour le résoudre) et sa solution ne doit pas être connue des élèves (sinon ce problème n'a rien de créatif). À cet âge, les enfants sont difficilement en mesure de dialoguer pour partager leurs idées, leurs réticences, etc. Il importe donc, au préalable, de concevoir un dispositif où la coopération se fait par l'intermédiaire d'actions essentiellement sensori-motrices : se regarder, s'interpeller, désigner vaguement à un camarade une action à effectuer, etc. Il faut aussi que la tâche ne soit pas réalisable spontanément : ces très jeunes élèves doivent avoir les moyens intellectuels et sensori-moteurs de la réaliser (conformément au concept socratique de réminiscence), mais ne doivent pas y parvenir au premier abord (sinon ils n'ont aucun effort collectif de recherche ou de création à effectuer).

C'est emblématiquement à ce genre de raisonnements philosophiques appliqués à la conception de situations pédagogiques que le *Manuel de philosophie pratique de l'éducation* forme les enseignants. Il permet à l'enseignant d'identifier *a priori*, par une simple analyse sémantique de ses critères d'évaluation, les contraintes que doit respecter l'activité qu'il désire inventer : non réalisable par un seul élève (contrainte 1), réalisable, mais non réalisable spontanément (contrainte 2). Cela ne lui permet pas d'imaginer le contenu positif de cette activité (la philosophie appliquée est plus une heuristique qu'un algorithme), mais de se représenter surtout, par avance, ce

qu'elle ne doit pas devenir (au risque, sinon, de réaliser illusoirement l'objectif visé).

En maternelle, les enseignants organisent généralement les activités sportives à l'aide d'ateliers : les élèves apprennent d'abord à passer d'un atelier à un autre par groupe de cinq ou six ; les ateliers sont spontanément réalisables pour faciliter cet apprentissage, ou leur contenu est enseignable et enseigné préalablement en grand groupe (lancer une balle dans des cerceaux placés à différentes hauteurs, traverser un parcours, etc.) ; l'enseignant supervise, dans un premier temps, ces passages et le bon déroulement des ateliers ; une fois les élèves suffisamment autonomes (cela prend habituellement plusieurs séances), la supervision diminue en intensité ; l'enseignant peut dès lors s'installer à un atelier et débiter des apprentissages par petits groupes (c'est indispensable pour léguer des savoir-faire complexes spontanément inaccessibles).

Il présente alors à un groupe de quatre à six élèves un tapis de gymnastique. L'objectif est de déplacer ce grand biscuit (le tapis) et de le déposer dans la bouche d'un géant, symbolisée par une longue corde disposée en cercle. Les élèves doivent veiller à ne pas blesser le géant : la corde (ses lèvres) ne doit jamais être touchée. L'enseignant veille à ne donner aucune autre consigne et attend simplement que les élèves se saisissent collectivement et maladroitement du tapis. Ce dernier est alors traîné, et son déplacement entraîne inévitablement la déformation du cercle que la corde délimite. Le but n'est donc pas atteint : le géant a été nourri, mais blessé – la tâche n'est donc pas spontanément réalisable. L'enseignant ne manque pas, par la suite, de le rappeler au groupe. Les élèves doivent, par conséquent, recommencer en veillant à ne pas blesser le géant. C'est d'ailleurs la seule indication que l'enseignant se borne à leur offrir ; il ne doit surtout pas leur montrer de quelle façon procéder s'il veut que la tâche reste créative. Cette contrainte (ne pas « faire mal » au géant) les invite à soulever le tapis et non plus à le traîner. L'expérience montre que les élèves finissent par se répartir également tout autour (en se coordonnant par le regard et de vagues interpellations) et à soigner son dépôt au sein du cercle formé par la corde – son diamètre étant à peine plus grand que la diagonale du tapis. Ils résolvent ainsi collectivement et créativement ce problème de recherche ajusté à leurs facultés.

La philosophie appliquée n'est donc pas ici un outil qui permet d'inventer entièrement cette activité (seule sa mise en place permet définitivement d'en mesurer la pertinence pratique), mais de contribuer efficacement à sa conception (même si cela requiert plusieurs tentatives). Ce dernier exemple d'emploi de la philosophie appliquée devrait suffire à montrer à quel point cette philosophie s'oppose dans les faits (et non uniquement dans son intention) à l'applicationnisme.

Conclusion

Le *Manuel de philosophie pratique de l'éducation* s'adresse en premier lieu aux futurs professionnels de l'éducation et à leurs formateurs. Il s'inscrit dans le cadre d'une histoire pratique de la philosophie qui ne vise pas à rendre utile la philosophie pour la valoriser dans une perspective utilitariste, mais pour la démocratiser de façon désintéressée en facilitant son usage quotidien (partie 1). Cet ouvrage présente en effet rigoureusement des concepts philosophiques comme le ferait n'importe quel enseignant en licence de philosophie, et illustre, contre-intuitivement, de quelle manière ces concepts pourraient inspirer des pratiques concrètes, autrement dit des tâches précises à soumettre aux élèves (partie 2).

Cette exposition de concepts pratiques conduit en parallèle à former les professionnels de l'éducation à la philosophie appliquée, c'est-à-dire à la clarification héralitéenne des objectifs et des moyens d'apprentissage, dans un langage compréhensible par la communauté éducative (élèves, parents, enseignants, CPE, etc.) ; il semble en effet préférable, dans l'intérêt général des élèves, d'explicitier entièrement les attentes (le sens, les finalités de l'éducation) et les règles du jeu de l'école (stratégies d'apprentissage, conditions d'évaluation, etc.), même si demeure le risque de faciliter ainsi l'évaluation institutionnelle ou privée des pratiques professionnelles des agents (partie 3). La philosophie appliquée ne s'inscrit enfin nullement dans un cadre applicationniste ; elle contribue au contraire au développement de l'autonomie (et de la créativité) des agents, en leur permettant de ne pas sombrer dans des pratiques illusoires qui ne permettent pas d'apprendre ce qu'elles prétendent enseigner (partie 4).

Ce manuel ambitionne ainsi de promouvoir le plus simplement possible l'histoire pratique de la philosophie et la philosophie appliquée dans toutes les filières de formation des enseignants (du primaire au secondaire, quelle que soit la discipline) et des CPE. Il pourrait ainsi inspirer, dans l'avenir, la naissance d'autres manuels dans ce secteur d'activités ou dans d'autres – d'où les vocations qu'il pourrait susciter dans tous les laboratoires de philosophie. Ce serait une façon de démocratiser l'histoire de la philosophie en l'impliquant quotidiennement dans l'exercice de chaque métier. L'humanité gagnerait en retour une meilleure compréhension du sens réel (et non juste intentionnel) de ses actions (du type de société qu'elles produisent concrètement) et des effets positifs ou négatifs qu'elles génèrent objectivement. Pour le dire plus philosophiquement et succinctement, elle gagnerait rationnellement en *réflexivité*.

Références

Fabre, M. (2021). Problématologie des questions socialement vives. Repères épistémologiques pour l'école. *Revue française de pédagogie*, n°210, pp. 89-99.

Foucault, M. (1994). *Dits et écrits, Tome III*, Gallimard.

Gambou, A. (2023). L'éthique, à l'épreuve de la pratique des professeurs des écoles stagiaires (PÉS) dans l'acte de délibération. *Éthique en éducation et en formation*, n°15, pp.126-142.

Hawken, J. (2019). *La philo pour enfants expliquée aux adultes*, Temps présent.

Hourcade, R. et Wagener, A. (2021). Le climatoscepticisme : une approche interdiscursive », *Mots. Les langages du politique*, n°127, pp. 9-22.

Liziard, S., & Fernandez, S. (2022). Savoirs et ignorances de l'adaptation au changement climatique : Le cas de la gestion quantitative de l'eau. *Géocarrefour*, 96(1).

Miravete, S. (2025). Les potentialités pratiques et éducatives de l'histoire de la philosophie. *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Éducation*, n° 5.

Netter, J. (2018). *Culture et inégalités à l'école : Esquisse d'un curriculum invisible*, Presses Universitaires de Rennes

Péraud-Puigségur, S. (2020). Penser la fraternité pour éduquer le citoyen à la lumière de l'œuvre de Martha Nussbaum. *Tréma*, n°53.

Rayou, P. (2018). Pédagogie explicite. *Recherche et formation*, n°87.

Ren, J., Wang, M., & Conway, C. M. (2024). Can explicit instruction boost statistical learning? A meta-analytical review. *Journal of Educational Psychology*, 116(7), pp. 1215–1237.

Renier, S., & Kerlan, A. (coord.). (2023). Dossier : L'éducation (re)saisie par les sciences : l'applicationnisme et ses enjeux. *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Éducation*, n°1.

Roelens, C. Pelissier, C. et De Cégli, A. (2022). *Enjeux éthiques et transformations des pratiques enseignantes*. Lhumaine.

Tozzi, M. (2017). *La morale, ça se discute...*, Albin Michel.