

Université de Toulouse Jean Jaurès, UFR Lettres, Philosophie, Musique – Département de Philosophie.

**LES CONCEPTS PHILOSOPHIQUES DANS LA PHILOSOPHIE POUR LES
ENFANTS: UNE APPROCHE PHÉNOMÉNOLOGIQUE DE L'IMAGINATION ET
LA CONCEPTUALISATION.**

Mémoire présenté par M. GUTIERREZ Jeferson, pour l'obtention du Master « Philosophies contemporaines et plurielles ».

Sous la direction de Mme. SERBAN Claudia

Toulouse, Juin, 2025

Remerciements

Je remercie ma directrice du Mémoire, Madame Claudia Serban, pour son soutien et sa patience à chaque étape.

Je remercie également mon mari Xavier Laguerre, qui a passé de nombreuses nuits à lire pour que je sois satisfaite.

À ma famille qui, bien qu'éloignée, m'envoie la force nécessaire pour continuer à aimer la philosophie.

À Julian, pour qui j'écris vraiment ce mémoire, le petit enfant qui, je l'espère, pourra lire à l'avenir ce que son oncle a voulu mettre en pratique pendant son enfance.

Enfin, à l'Ordre des Prêcheurs, qui m'a enseigné l'amour à la vérité et l'éducation comme pilier fondamental.

Table de matières

I. Introduction.....	2
II. Philosophie pour les enfants.....	18
A. Les nouvelles tendances de la PPE.....	23
B. Communauté de recherche en philosophie pour les enfants: Peirce et J. Dewey.....	25
1. Dialogue philosophique.....	29
2. Penser par soi-même.....	32
3. Rigueur dans le dialogue philosophique : concept et image.....	45
III. L'imagination dans la Phénoménologie.....	56
C. L'imagination chez Husserl.....	57
B. L'imagination est conscience de quelque chose : Jean-Paul Sartre.....	71
1. Synthèse des points 1 et 2 de la deuxième partie.....	76
C. Contribution de Maurice Merleau-Ponty au concept d'imagination.....	77
1. L'imagination dans Phénoménologie de la perception de 1945.....	77
2. L'imagination : Cours de 1949-1960.....	80
3. L'imagination dans L'œil et l'esprit et Le visible et l'invisible (1964).....	88
IV. Relecture de la philosophie pour les enfants depuis l'acte imaginatif et la conceptualisation.....	91
A. Imaginer dans les communautés de recherche depuis une approche phénoménologique de l'imagination et de la conceptualisation.....	92
1. Phantasie et conscience de image dans la mise en œuvre des communautés de recherche philosophique.....	92
2. Le phénomène de constance exposé par Merleau-Ponty comme un nouveau paradigme de compréhension.....	96
B. Communautés de recherche comme communautés d'incarnation.....	99
V. Conclusion.....	105
VI. Références.....	109
VII. Annexes.....	114

I. Introduction

Parler de l'enfance depuis la philosophie peut être considéré comme une entreprise vague et sans importance. Soit parce que, lorsqu'on se réfère aux sujets de cette étude, à savoir les enfants, ils sont, pour certains, dépourvus de maturité ou même car à première vue, l'enfant apparaît comme étranger à la raison philosophique. Jeffner Allen dit que «la raison de cette négligence réside dans le fait que le phénomène de l'enfant est particulièrement réfractaire à l'investigation phénoménologique. Cette résistance particulière est mise en évidence par le constat tout à fait naturel que, si d'une part l'enfant n'est certainement pas un *petit adulte*, d'autre part l'enfant participe bel et bien au monde humain, dont l'adulte fait bien entendu partie intégrante¹ ». Il est également clair que dans l'enfance, de nombreux éléments sont en jeu, les systèmes de valeurs, le langage, les relations sociales, *etc.* Bachler dans *La philo au berceau* affirme que « l'enfant doit apprendre à saisir cette complexité du monde à travers ces valeurs qui cohabitent dans une certaine tension »². C'est pourquoi re-valoriser la question de l'enfance depuis une perspective philosophique permet de se confronter à d'autres types de questions, à d'autres logiques. S'interroger sur l'enfance correspond dans une certaine mesure à comprendre la réalité de l'être humain, anthropologiquement, psychologiquement et socialement. Grâce au contexte de l'enfant qui est une ambiance paradoxale, de questionnement, de contradictions, la réflexion philosophique peut trouver un large champ de recherche.

Lorsque nous parlons de l'enfance, nous nous référons immédiatement à l'enfant, et pourtant ces deux notions sont totalement différentes. « L'enfance est un monde qui se loge et se développe plutôt dans l'esprit et la pensée de ceux qui ne sont plus enfants³ ». L'enfance, ce sont des images, des souvenirs subjectifs, une subjectivité qui, comme le dit Bachler, donne de la valeur à l'enfant. Cette approche de l'enfance, bien qu'elle ne soit pas la seule possible, permet de proposer une nouvelle compréhension de ce stade de développement. Adopter une perspective subjective semble en effet permettre d'appréhender l'enfance sous un nouvel angle. Ainsi, ce monde de l'enfance est un *tissu de subjectivité*, où l'on trouve des croyances et des représentations, sur ce qu'est un enfant, ce qu'il devrait être et ses besoins. « L'enfance est aussi un ensemble de désirs, d'attentes et d'espoirs, voire d'espérances, parfois immenses, souvent déçues⁴ ». L'une des catégories de ce monde de l'enfance qui nous intéresse est sa

¹ ALLEN, Jeffner, « A husserlian phenomenology of the child », *Journal of Phenomenological Psychology*, n°2, 1976, p. 164.

² BACHLER, Laurent, *La philo au berceau*, Coll. 1001 BB, Toulouse, érès, 2021, p.8.

³ BACHLER, Laurent, *L'enfance, une grande question philosophique*, Toulouse, érès, 2021, p. 17.

⁴ *Id.*, p.18.

non-soumission aux exigences de la vérité. La rencontre du réel et de l'imaginaire fait que ce monde échappe à la logique et à la rationalité. Bachler, à cet égard, déclare que l'enfant est comme une sorte de « métaphysicien naturel spontané⁵ », qui pense d'une certaine manière, et qui selon les termes mêmes de l'auteur, est un penseur existentiel sincère. Ses interrogations sur la vie, la société, la culture et son environnement, l'introduisent dans un véritable état philosophique. Comme le dit Talia Welsh, « l'expérience de l'enfant est un site idéal pour travailler sur la complexité de la maturation psychophysique et de la culture qui façonnent le développement. Chez l'enfant, nous trouvons également une capacité spontanée à réagir, à se modeler et à changer⁶ ⁷ ».

Matthew Lipman (1923-2010) et Ann Margaret Sharp (1942-2010), (initiateur (e) et co-fondateur (trice) de la Philosophie pour les enfants) n'étaient pas étrangers à cette réalité de l'enfance. C'est à partir de là qu'ils proposent une manière différente de comprendre la relation entre l'enfance et la philosophie. Leur proposition repose sur l'idée que l'enfant, en tant qu'individu, est capable de philosopher et que ce chemin doit être guidé pour que les enfants puissent penser par eux-mêmes. Il est important de souligner que d'abord il y a un problème lorsqu'on parle de faire de la philosophie avec les enfants, à savoir que « peu de penseurs pensent que c'est nécessaire (et disent parfois que ça ne l'est pas, que la chouette de Minerve prend son envol au crépuscule, et que ce n'est qu'en tant qu'adulte que l'on peut avoir accès à la philosophie)⁸ ». Dans cette perspective, il ne s'agit pas d'enseigner l'histoire de la philosophie, « il ne s'agit pas de donner aux enfants une philosophie traditionnelle. Je le répète d'autant plus que l'on nous demande sans cesse comment il est possible d'enseigner la philosophie aux enfants, ce qu'ils pourraient comprendre de Kant, par exemple. Ceux qui posent ces questions imaginent un professeur qui fait un cours, des enfants qui écoutent, puis un examen ou quelque chose de similaire⁹ ». Bien au contraire, la philosophie pour enfants qui est conçue comme la création de possibilités à partir de la condition de l'enfance « permettant aux enfants de penser par et pour eux-mêmes avec rigueur, cohérence et

⁵ *Id.*, p.19.

⁶ “The child's experience is an ideal site from which to work through the complexity of how psychophysical maturation and culture shape development. In the child, we also find a spontaneous ability to respond, mold, and change”. [Traduction libre].

⁷ WELSH, Talia, *The Child as Natural Phenomenologist. Primal and Primary Experience in Merleau-Ponty's Psychology*, Illinois, Northwestern University Press, p. 23.

⁸ ACCORINTI,Stella, *Filosofía para Niños. Introducción a la teoría y la práctica*, Buenos Aires, Manantial, p.70.

⁹ *Id.*

originalité¹⁰ ». Conçue à la fin des années 1970 par Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp¹¹ à partir de la construction de communautés de recherche, la philosophie pour enfants a pour but que « les individus, avec leurs expériences diverses, leurs idées et leurs préoccupations, se rassemblent dans un dialogue autour d'une question partagée¹² ». Cette approche s'inscrit dans une démarche pragmatique, notamment lorsqu'on la met en relation avec le concept de communauté tel qu'il est formulé par Dewey¹³. En outre, elle rejoint les travaux de Sanders sur la consolidation des communautés de recherche philosophique. Selon Sanders, c'est « aux méthodes de recherches scientifiques que l'on peut trouver un moyen de fonder les croyances et opinions de façon objective et raisonnée¹⁴ ». Pour Dewey également, c'est exclusivement à l'école que les élèves peuvent développer leur capacité à penser. C'est pour cela que « nous devrions remplacer nos assertions simples, nos arguments et même nos raisons *a priori* par la recherche empirique réflexive et la défendre comme étant *la* méthode de construction des croyances à promouvoir dans les écoles¹⁵ ». Cependant, s'il y a une communion, il y a aussi un point de séparation, puisque « reformulant en miniature la conception de la Grande Communauté exprimée par Dewey, Lipman et Sharp voulaient faire de la classe une communauté de recherche. Seulement, contrairement à Dewey qui pensait que la science de l'éducation était le fer de lance d'une approche inductive de l'enseignement et de l'apprentissage, Lipman se tourna vers la philosophie elle-même¹⁶ ». Ainsi, pour les fondateurs de la philosophie pour enfants, il ne suffit pas de consolider les croyances par un dialogue commun, mais de faire de la philosophie, dans son sens le plus large. Penser à partir de la communauté est donc un engagement éthique autant que épistémologique. Ainsi alors que Peirce et Dewey promeuvent une méthode de construction de croyances et que Sharp et Lipman défendent les vertus de la quête philosophique, « c'est un prolongement de la même proposition¹⁷ ». Cela devient évident lorsque Sharp parle d'*éducation dialogique*, dans laquelle les enfants construisent leur expérience en utilisant des outils philosophiques. Pour la philosophe, ce dialogue dans les communautés de recherche se fait à partir du collectif sur la

¹⁰ FAWER, Christine, « La philosophie pour enfants un moyen pour répondre aux grandes questions des tout-petits? », *Revue Pédagogique HEPL*, n°11/2009, pp. 27-29, p. 28.

¹¹ LELEUX, Claudine, *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, Paris, De Boeck Supérieur, 2008.

¹² ROLLINS, Maughn, LAVERTY, Megan, *Aux sources de la philosophie pour enfants*, trad. Johanna Hawken, Paris, VRIN, 2023, p. 27.

¹³ DANIEL, Marie-France, « Chapitre 11. Une coopération de haut niveau : l'exemple de la philosophie pour enfants », Emmanuelle Auriac-Slusarczyk éd., *Je parle, tu parles, nous apprenons. Coopération et argumentation au service des apprentissages*, De Boeck Supérieur, 2003, pp. 239-250, p. 240.

¹⁴ *Id.*, p. 74

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ CAM, Philip, « Matthew Lipman (1923-2010) », *Diogène*, n° 4/ 2010, pp. 163-166, p. 164.

¹⁷ DANIEL, p. 75.

base de la contribution de chacun, qui devient au fil du temps beaucoup plus rigoureuse, compte tenu des préoccupations philosophiques.

Or, lorsque nous parlons de philosophie dans la perspective de la philosophie pour les enfants, nous le faisons en partant de l'idée que la *philosophie* « désigne la tentative permanente de trouver un sens global à notre monde et à nos vies – une initiative à laquelle nous participons toutes et tous, d'une façon ou d'une autre¹⁸ ». D'autre part, ce que nous trouvons dans la proposition de Sharp et Lipman, c'est le dialogue socratique qui apparaît comme possibilité de construction de la pensée¹⁹. Lorsque les enfants participent à une communauté de recherche, ils échangent philosophiquement sur leurs expériences, leurs idées, leurs conceptions, leurs réalités et leurs histoires. Sharp nous dit que « *la participation à une communauté de recherche permet aux enfants de percevoir le point de vue de l'autre et d'en tenir compte dans la construction de leur propre vision du monde*^{20 21} ». Enfin, comme le dit Rollins (Professeur de fondements pédagogiques à l'université d'État de Montclair), « la philosophie est la théorie à laquelle l'éducation correspond en tant que pratique, de sorte que la communauté de recherche philosophique est l'incarnation de la théorie de l'éducation²² ». À ce stade, le dialogue de la philosophie pour les enfants peut être considéré comme une sorte de dialogue relativiste et subjectif. Toutefois, Sharp considère que ce dialogue est objectif, c'est-à-dire qu'il s'agit d' « *une vérité inter-subjective à laquelle les êtres humains parviennent par l'enquête, l'expérimentation, l'examen des preuves et le dialogue*^{23 24} ». Ainsi, la philosophie pour les enfants est circonscrite par le dialogue dans les communautés de recherche, dans une phénoménologie de l'éducation. Où « apprendre à connaître pour l'enfant est autant un processus de refonte que de rapport sur ce qui est là²⁵ ». Cela signifie qu'il n'y a pas de monde extérieur à découvrir, mais un monde réinventé par l'expérience.

De fait, l'éducation vue sous l'angle de la philosophie pour les enfants doit favoriser la réflexion en communauté, dans laquelle les enfants peuvent témoigner de leurs découvertes, mais aussi permettre d'obtenir, grâce aux outils de la philosophie, les outils nécessaires pour pouvoir recréer leur monde. Pour atteindre l'objectif des communautés de recherche, trois

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ Id., 241.

²⁰ “*participation in a community of inquiry allows children to perceive the other's point of view and to take it into account in constructing his/her own world view*”. [Traduction libre].

²¹ SHARP, Margaret, « What is a ‘Community of Inquiry’? », *Journal of Moral Education*, n°1/ 1987, pp. 37–45, p. 14.

²² ROLLINS, 2023, p. 78.

²³ “*inter-subjective truth arrived at by human beings through inquiry, experimentation, consideration of the evidence and dialogue*”. [Traduction libre].

²⁴ SHARP, 1987, p. 15.

²⁵ “*coming to know for the child is as much a process of remaking as reporting on what is there*”. *Ibid.*

aspects doivent être pris en compte : l'altérité comme base de la découverte de soi, l'expérience comme matière première du dialogue philosophique et la rigueur du dialogue dans les communautés de recherche. Tout d'abord, nous constatons que pour Sharp, *autrui* est fondamental dans la construction de notre identité et de notre réflexion philosophique. Pour elle, « comprendre une autre personne, c'est montrer, en tant qu'auditeur, que l'on peut à juste titre attribuer une idée à une autre personne en tant que locuteur^{26 27»}. Ce n'est pas seulement l'utilisation du langage comme moyen de communication, mais aussi le fait que c'est grâce au langage que nous sommes des individus. Parler aux autres, c'est en quelque sorte se construire en tant que personne et, à partir de là, poser les bases de l'existence. À cet égard, Sharp affirme qu'au début, le langage des enfants peut être considéré comme une sorte de chaos. En effet, ils ont tendance à parler de tout en même temps, et ils le font sous le coup de l'émotion. Mais ce sont eux qui réalisent qu'ils doivent s'ouvrir au monde et partager avec l'autre qui se situe comme une possibilité de compréhension. Et c'est à ce moment de la recherche que l'enseignant intervient en tant que guide et bâtisseur de réalités. Depuis le centre des communautés de recherche, les enfants apprennent à parler mais aussi à écouter, à reformuler leurs hypothèses, à partager et à s'ouvrir au monde. Il ne s'agit pas d'une simple situation spontanée, mais d'une situation méthodologique ; il est important de passer d'un état de doutes et de sentiments à un état de réflexion et d'écoute. En d'autres termes, passer de l'expérience à la réflexion philosophique.

Pour que cette étape soit franchie, il est important qu'il y ait, entre autres, la *question*. « Les questions les incitent à se renseigner, à chercher des solutions. Les réponses les incitent à argumenter leur point de vue de manière cohérente et complète auprès de leurs pairs^{28 29»}. De même, il est important de rappeler que l'erreur est la pierre angulaire de la vérité, comme le dit Sharp³⁰, puisque c'est à partir de son dévoilement que se constitue le point culminant de l'éducation. L'éducation est donc conçue comme un processus dans lequel la capacité à reconstruire sa propre expérience est développée, afin de vivre de manière plus authentique, plus heureuse et plus complète. Mais reconnaître ce chemin vers la philosophie, c'est aussi reconnaître que l'expérience en est un élément essentiel. La capacité de raisonner nous permet, entre autres, de revenir sur nos propres conceptions et de juger si elles sont vraies ou

²⁶ “to understand another person is to show as hearer that you can rightly assign an idea to another as speaker”. [Traduction libre].

²⁷ *Id.*, p. 19.

²⁸ “Questions prod them to inquire, to look for solutions. Answers prod them to argue their point of view consistently and comprehensively to their peers”. [Traduction libre].

²⁹ *Id.*, p. 17.

³⁰ *Id.*

non, et à partir de là, de recréer notre monde. C'est ce que nous dit Sharp : « cette capacité implique notre pleine capacité d'imaginer et de ressentir, notre pleine sensibilité³¹ ³² », et elle ajoute que « ces caractéristiques ne sont pas données à la naissance. Ils se développent par la pratique, en vivant raisonnablement et de manière imaginative les uns avec les autres au sein de la communauté³³ ³⁴ ». Ainsi, l'expérience n'est pas seulement la matière mais le fondement de toute réflexion philosophique. En d'autres termes, sans expérience, il n'y a pas de philosophie.

Il est nécessaire de comprendre l'expérience dans une double perspective. D'une part, l'expérience est comprise comme la réalité de chaque individu, et les conditions de la communauté de recherche permettent une expérience transformée de cette réalité. Cette transformation se fait à partir d'une dimension affective, dans laquelle l'autre devient un autre soi-même. « Lorsqu'ils collaborent vraiment, c'est une question de nous, et pas seulement de réussite personnelle. Il s'agit de nos idées, de nos réalisations et de nos progrès (...) ils commencent à penser en termes de nous. La transition est un processus merveilleux³⁵ ³⁶ ». C'est donc par l'expérience que les individus peuvent se reconnaître dans l'autre et comprendre ses limites. C'est par le dialogue que cet acte de métacompréhension devient effectif. Il est important de rappeler ici que pour Sharp et Lipman, le point principal de l'expérience dans la communautés de recherche est l'imagination, c'est-à-dire que c'est par cet acte, qui se manifeste soit dans le dialogue, soit dans l'écoute, que les sujets prennent conscience d'eux-mêmes. Imaginer est donc un acte primordial dans la compréhension de l'altérité, de soi-même, de l'environnement, de la société, de la politique, de l'économie, de la morale, etc. Le développement de l'imagination en tant qu'acte rigoureux est l'une des tâches de la philosophie pour les enfants.

Pour comprendre l'acte d'imagination dans la perspective de la philosophie pour les enfants, il est important, comme le dit Accorinti, de se tourner vers la *théorie de la métaphore* de Paul Ricœur. À cet égard, « nos images sont parlées plutôt que vues [...] il ne s'agit pas d'images comme une chose de l'esprit, ni comme une copie de la réalité³⁷ ». La métaphore est

³¹ “this ability involves our full capacity to imagine and feel, our full sensibility” [Traduction libre].

³² *Id.*

³³ *Id.*

³⁴ “these traits are not given at birth. They are developed through practice-living reasonably and imaginatively with one another in community”. [Traduction libre].

³⁵ *Id.*, p. 18.

³⁶ “When they truly collaborate, it's a matter of we, not just personal success. It's a matter of our ideas, our achievements and our progress (...) they begin to think in terms of we. The transition is a wondrous process”. [Traduction libre].

³⁷ *Id.*, p. 44.

conçue ici comme le conflit entre deux interprétations d'un même énoncé, c'est pourquoi, comme le dit Accorinti (formatrice de formateurs dans le programme Philosophie pour enfants et directrice du Centre de recherche en philosophie pour enfants CIFiN en Argentine), Ricœur parle d'*énonciation métaphorique* et pas seulement de noms. L'imagination, quant à elle, entre comme médiation entre la prédication littérale et la naissance d'un nouveau sens. « Des domaines sémantiquement différents sont rapprochés et le choc des métaphores se produit. Nous pouvons créer du sens (par une tournure verbale) là où l'interprétation littérale n'a pas de sens. L'imagination est une manière de construire la pertinence dans l'impertinence³⁸ ». Ainsi, l'acte d'imaginer est avant tout une restructuration des champs sémantiques. L'imagination se consolide comme un état de *non-engagement* à la perception ou même à l'action. Elle nous permet de nous ouvrir à de nouvelles façons d'être au monde. De même, dans cette perspective, l'acte imaginatif ne consiste pas à abstraire des images de l'expérience des sens, mais à produire de nouvelles significations. Grâce à l'imagination, les choses apparaissent et de nouvelles configurations de sens sont produites. Comme l'indique Fournel, « l'imagination joue donc un rôle crucial dans une communauté de recherche philosophique, en permettant aux participants de créer un (nouveau) sens, de penser de manière critique et créative et de prêter attention aux différences^{39 40} ». Cependant, un tel acte n'a pas été étudié en profondeur, et la philosophie pour les enfants a été critiquée pour son manque de rigueur philosophique en ce qui concerne la conceptualisation. Nous devons rappeler que dans un premier temps, la rigueur exigée par la communauté de recherche est basée sur l'apprentissage de la pensée par soi-même, dans la poursuite de l'auto-transformation. Comme le soutient Sharp, « l'enquête communautaire implique une méthode permettant aux élèves de “comprendre les choses”, de remettre en question leurs jugements naïfs et irréfléchis^{41 42} ». Au fond, ce que l'on trouve dans la proposition d'une *transformation authentique*, dans laquelle une nouveauté se présente à l'être et le transforme en quelque chose de différent. « Cette nouveauté implique de cultiver les capacités de raisonnement, de recherche, de formation de concepts et de traduction, conditions nécessaires pour que nous devenions un sol fertile capable de produire ce que la vie choisit de produire à

³⁸ *Id.*, p. 46

³⁹ MIRAGLIA, Maria, « Analytic Teaching and Philosophical Praxis », *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, n°2/2024, pp. 19-38, p. 22.

⁴⁰ “imagination therefore plays a crucial role in a Community of philosophical inquiry, enabling participants to create (new) meaning, to think critically and creatively and pay attention to differences”. [Traduction libre].

⁴¹ SHARP, Margaret, « Self-transformation in the Community of Inquiry », *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, n°1/ 1996, pp. 36-47, p. 37.

⁴² “communal inquiry involves a method for students to be able to ‘figure things out,’ to challenge their naive, unreflective judgments”. [Traduction libre].

travers nous⁴³ ⁴⁴ ». Mais cette transformation du moi exige que le dialogue philosophique engendre une autre façon d'exister dans le monde, caractérisée par « la disposition à s'émerveiller, à se soucier des autres, à sympathiser, à s'informer, à expérimenter, à s'aventurer dans l'inconnu et à grandir⁴⁵ ⁴⁶ ». C'est là que réside la rigueur des communautés de recherche, dans le fait que d'une part, il faut apprendre à mettre l'*ego* entre parenthèses, et d'autre part, que le raisonnement doit être guidé par une méthodologie propre afin de ne pas tomber dans le relativisme. C'est à partir de là que l'on peut comprendre l'objectif de la philosophie pour les enfants, qui n'est autre que « prendre la discipline de la philosophie et la reconstruire pour les enfants de manière à ce qu'ils puissent s'approprier les concepts et les méthodes et en venir à penser par eux-mêmes sur des sujets importants, tout en se souciant de le faire⁴⁷ ⁴⁸ ».

Ainsi, la philosophie offre aux enfants une méthodologie rigoureuse d'analyse logique et linguistique, sur laquelle ils peuvent fonder leur prise de décision dans la société. Et pour qu'une telle méthodologie soit utile, il est important, comme le dit Sharp, que les enfants se familiarisent avec les *concepts philosophiques*. Et à partir de là, de refonder leurs conceptions, leurs visions du monde, *etc.* En définitive, il s'agit d'émanciper les enfants en développant leurs capacités de réflexion. Pour ce faire, la méthodologie utilisée doit être rigoureuse et axée sur le dialogue philosophique. Dans cette perspective, l'enfant sont considérés comme « les penseurs, les créateurs de sens, les communicateurs et les agents moraux ; c'est une idée philosophique en soi⁴⁹ ⁵⁰ ».

La proposition de philosophie pour les enfants peut également être interprétée comme un programme éducatif. À cet égard, le programme de philosophie pour les enfants repose sur

- a. un ensemble de contes philosophiques qui servent de textes de lecture de base et de déclencheurs de discussions philosophiques ; b. des livres d'accompagnement pour les

⁴³ *Id.*, p. 38.

⁴⁴ “This something new involves the cultivation of the skills of reasoning, inquiry, concept-formation and translation- necessary prerequisites to our becoming fertile soil capable of producing what life chooses to produce through us”. [Traduction libre].

⁴⁵ *Id.*, p. 39.

⁴⁶ “the disposition to wonder, to care, to sympathize, to inquire, to experiment, to step into the unknown and grow”. [Traduction libre].

⁴⁷ SHARP, Margaret, « Philosophy for Children and the Development of Ethical Values », *Early Child Development and Care*, n°. 1 /1995, pp. 45–55, p. 45.

⁴⁸ “to take the discipline of philosophy and reconstruct it for children in such a way that they can appropriate the concepts and methods and come to think for themselves about matters of importance, while at the same time, care about doing so”. [Traduction libre].

⁴⁹ KENNEDY, David, « Lipman, Dewey, and the Community of Philosophical Inquiry ». *Education and Culture*, n°2/2012, pp. 36–53, p. 37.

⁵⁰ “thinkers, meaning makers, communicators, and moral agents; it is a philosophical idea itself”. [Traduction libre].

enseignants qui leur fournissent une variété de plans de discussions et d'exercices qui facilitent la réalisation des objectifs proposés ; c. un programme de formation pour les enseignants, qui leur permet d'extraire toutes les possibilités des contes philosophiques ; d. un programme de formation pour les enseignants, leur permettant d'exploiter pleinement le potentiel des contes et d'assurer un développement séquentiel des compétences proposées ; et, e. une méthodologie pédagogique visant à transformer la salle de classe en une communauté de recherche⁵¹. Pour Lipman et Sharp, il était également nécessaire de trouver un nouveau format pour la représentation des questions philosophiques : un format qui, tout en étant accessible et agréable pour les enfants, permettrait de présenter les disciplines philosophiques de manière intégrée, autoriserait diverses formes d'approche et d'exploration et, surtout, resterait ouvert à une multitude de significations. Ce « nouveau format » est devenu le roman philosophique⁵². Ainsi, le matériel créé par Lipman et Sharp se compose de sept guides pédagogiques et de sept romans philosophiques destinés aux enfants de 6 à 15 ans : Elfie, Kio et Augustine, Pixie, Harry, Lisa, Suki, Marc. Il vise, « le développement chez les jeunes générations du *bien-penser*, appelé pensée critique ou complexe ou multimodale⁵³ ». Ce programme a, à son tour, quatre objectifs de base et deux méta-objectifs ; le premier d'entre eux est le développement des capacités de raisonnement, au sujet duquel Pineda (Formateur de formateurs dans le cadre du programme Philosophie pour enfants en Colombie et professeur de philosophie à l'université Javeriana), nous dit :

C'est certainement l'objectif de base - en ce sens qu'il est la condition sans laquelle tous les autres ne pourraient être atteints - que le programme de Lipman se propose d'atteindre. Ce qui est recherché ici n'est pas simplement que l'élève apprenne quelques règles ou quelques techniques d'analyse logique, mais quelque chose de plus fondamental : qu'il cultive sa capacité de raisonnement à différents niveaux (celui de la vie quotidienne, celui du travail intellectuel, celui de l'action morale, celui des tâches créatives, celui des interactions sociales) et qu'il le fasse en appliquant différents types de logique : la logique formelle, la logique informelle (ou logique des “bonnes raisons”) et la logique de l'action rationnelle⁵⁴.

Le deuxième objectif fondamental est le développement de la compréhension éthique qui, loin du dogmatisme et du relativisme, vise à « développer chez l'enfant la capacité d'un bon jugement en matière morale, ce qui implique de cultiver un bon raisonnement moral et la

⁵¹ ACCORINTI, Stella, *Filosofía para Niños. Introducción a la teoría y la práctica*, Buenos Aires, Manantial, 2015.

⁵² PINEDA, Diego, *Filosofía para niños: el ABC*, Bogotá, Beta, 2004, p. 42

⁵³ LELEUX, p. 32.

⁵⁴ PINEDA, 2004, p. 46.

capacité d'analyser les situations morales dans lesquelles nous sommes impliqués⁵⁵ ». Cet objectif n'est pas atteint en chargeant les relations morales de valeurs ou de droits et de devoirs, « mais en fournissant à l'enfant un ensemble d'outils qui lui permettent de faire une recherche éthique⁵⁶ ». Pour y parvenir, il faut former des habitudes morales, développer la réflexion morale et procéder à un examen critique des exigences morales reconnues comme des vertus.

Un troisième objectif est le développement de la capacité à découvrir le sens de l'expérience, ce qui est conforme à ce qu'Accorinti⁵⁷ a mentionné plus haut. Ainsi, puisque les enfants sont en quête permanente de sens, la philosophie pour les enfants souligne la nécessité de « permettre aux enfants de reconnaître les différences et les similitudes, d'établir différents types de relations, d'apprendre à décrire de manière précise et significative les situations dans lesquelles ils sont impliqués, de s'entraîner à analyser les stratégies mentales et les jeux de langage⁵⁸ ». Enfin, le quatrième objectif correspond au développement de la créativité, qui vise à générer la « capacité à développer des modes de pensée alternatifs, la créativité n'étant ni une simple “inspiration”, ni le patrimoine exclusif d'un groupe particulier de personnes, par exemple les artistes⁵⁹ ». Il s'agit pour l'enfant de rechercher en lui sa capacité à créer et à réinventer, qu'il s'agisse de sa réalité, comme la société, la politique et les jugements moraux, entre autres. Ces quatre objectifs ont

la particularité de donner lieu à des stratégies de mise en œuvre qui s'expriment dans des « programmes » spécifiques (chaque roman philosophique pour enfants est un programme complet, accompagné de son manuel : Harry, par exemple, est un programme de logique formelle, tandis qu'Elise est un programme de recherche éthique et Susy un programme d'écriture axé sur la production poétique) et qui peuvent être évalués en recourant à certains tests ou examens.⁶⁰

Quant aux méta-objectifs, ils ne peuvent pas être évalués de manière aussi directe ni être facilement identifiés à un programme spécifique, ils constituent ce que l'on cherche à développer comme l'effet que l'on espère obtenir à plus long terme. En ce qui concerne la philosophie pour les enfants, Diego Pineda met en évidence deux méta-objectifs, à savoir l'épanouissement personnel et interpersonnel et la formation de valeurs démocratiques pour la coexistence civique. En ce qui concerne le premier, l'objectif est que « les individus

⁵⁵ *Id.*, p. 47.

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ ACCORINTI, 2015.

⁵⁸ *Id.*, p. 48

⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁰ *Ibid.*

parviennent à une meilleure compréhension d'eux-mêmes et, partant, à une plus grande conscience de leurs émotions, de leurs attitudes et de leurs intérêts⁶¹ ». Il convient de préciser que l'hypothèse fondamentale sous-jacente est que cela est possible parce que le processus est médiatisé par la participation à une communauté de recherche. Toutefois, ce méta-objectif n'est pas suffisamment développé, comme le dit l'auteur, car « la manière dont le programme favorise la maturité émotionnelle, l'estime de soi et la compréhension de sa propre vie doit encore être étudiée plus en détail⁶² ».

Enfin, le méta-objectif de la formation des valeurs démocratiques pour la coexistence civique, comme mentionné précédemment, la philosophie pour les enfants a une forte intention éthico-politique, bien plus qu'une intention cognitive-instrumentale, de sorte que ce biais politique est médiatisé par l'option radicale du mode de vie démocratique. Pour cette raison, il s'agit avant tout, comme le dit Pineda, d'un « programme de formation pour une coexistence civilisée entre des citoyens libres et égaux⁶³ ». Ainsi, les objectifs et métaobjectifs ci-dessus sont atteints dans un programme philosophique clairement gradué et en même temps *spirale* qui est conçu pour accompagner les enfants depuis l'âge préscolaire (plus ou moins trois ans) jusqu'à l'adolescence (dix-huit, dix-neuf ans et plus, car certains supports peuvent être adaptés à l'enseignement universitaire) dans leurs efforts pour reconstruire l'expérience quotidienne de manière significative, car ils sont capables de poser des questions pertinentes, de déconstruire des arguments cohérents, de donner des raisons à leurs actions, de remettre en question leur utilisation de la langue ; en un mot, de réfléchir sur leur vie quotidienne à la lumière des habitudes cognitives et sociales qui se forment chez les individus qui entrent en contact avec les problèmes et les méthodes de la réflexion philosophique⁶⁴.

Ainsi, pour mener à bien un tel programme, Lipman propose trois étapes fondamentales : la lecture, le questionnement et la discussion. Par la lecture, les individus participent activement, consolidant ainsi le partage d'idées. Ainsi, à partir de la communauté de recherche, une construction de connaissances significatives est réalisée. De cette manière, l'individu est amené à se questionner, à entrer dans un processus de recherche, base de toute réflexion critique. Il est important de le souligner que cette deuxième étape

Suppose que l'élève apprenne non seulement à formuler une question, mais une question d'ordre *philosophique*. [...] En somme, la formulation de questions philosophiques, du fait

⁶¹ PINEDA, p. 51.

⁶² *Id.*, p. 49

⁶³ PINEDA, p. 49.

⁶⁴ PINEDA, p. 47-51

qu'elle place l'élève dans une position de recherche active du sens, répond aux principes du postulat constructiviste relatif à la construction des connaissances, et du fait qu'elle fournit aux élèves l'occasion de s'engager dans le questionnement des acquis et des croyances, elle représente déjà un pas vers le postulat relatif à la viabilité des connaissances⁶⁵.

Enfin, la troisième étape, ou étape du dialogue, vise, entre autres, à ce que les individus s'engagent dans un dialogue dans une perspective de coopération. Chacune de ces interventions est précieuse et repose sur l'autorité en tant que principe de métacompréhension. En fin de compte, « l'objectif de la troisième étape est de stimuler entre les élèves un échange qui est considéré comme *philosophique* dans la mesure où il s'élabore comme une construction pyramidale échafaudée à l'aide de critiques⁶⁶ ». À partir de là, nous pouvons considérer les communautés de recherche comme des lieux où l'on fait de la philosophie et où l'on conceptualise la réalité. Cependant, nous pensons qu'il est important de s'attarder sur la deuxième étape de ce chemin philosophique, où les individus conceptualisent, ou selon les mots de Lipman, commencent à *penser par eux-mêmes*. Pour Lipman et Sharp, la personne qui pense par elle-même est engagée dans l'ensemble du processus de recherche, un processus qui implique l'autocorrection et le rapprochement de différentes perspectives. Ainsi, « l'un des objectifs du projet est de rendre l'apprenant plus attentif au discours, plus réfléchi, plus raisonnable, c'est-à-dire de lui fournir les outils qui lui permettront d'améliorer sa capacité de jugement⁶⁷ ». Ainsi, penser par soi-même, c'est « avoir la capacité de réfléchir et de formuler ses propres explications et hypothèses sur ce que ses expériences lui présentent [...] Il s'agit pour les enfants d'être capables de transformer en questions les problèmes qui les concernent dans leur vie quotidienne et qu'en écoutant différents points de vue, ils peuvent prendre leur propre position⁶⁸ ». Ainsi, « penser par soi-même implique la recherche de critères de plus en plus fiables, afin que ses propres jugements puissent reposer sur une base ferme et solide⁶⁹ ». Cette caractéristique est donc essentielle à la communauté de recherche que propose la philosophie pour les enfants, dans laquelle les membres s'expriment par le dialogue et la discussion, avec des critères, et construisent des connaissances pour eux-mêmes. Mais ce n'est pas tout, car « la classe en tant que communauté est bien plus qu'un outil d'enseignement de la pensée. C'est un mode de vie pour les enfants qui y participent, qui

⁶⁵ *Id.*, p. 34.

⁶⁶ *Id.*, p. 36.

⁶⁷ PUIG, Irene, « Filosofía para Niños », *Voces de la Educación*, n°6/2018, pp. 77-84, p. 78.

⁶⁸ ARTIDIELLO, Mabel, « Filosofía para Niños y Niñas (FpNN): Una oportunidad diferente para pensar en la escuela », *Ciencia y sociedad*, n°3/ 2018, pp. 25-38, p. 30.

⁶⁹ SPLITTER, Laurence, & SHARP, Ann, *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*, Buenos Aires, Manantial, 1996, p. 34.

peut même contraster fortement avec leur vie en dehors de la classe⁷⁰ ». D'où l'importance de ce que Diego Pineda et Accorinti soutiennent : que la philosophie pour les enfants est avant tout une proposition qui tend vers une perspective socio-herméneutique, où l'individu transforme la connaissance rationnelle en connaissance pratique. C'est pourquoi le programme est également considéré comme un moyen d'éduquer à la démocratie, comme l'affirme Puig, « il peut sembler que la réponse consistant à améliorer les compétences n'a rien à voir avec l'éducation à la démocratie. Mais nous soutenons que c'est précisément l'éducation à la démocratie qui a trait à la rationalité. L'argumentation en tant que forme de raisonnement doit être présente dans la salle de classe afin de garantir la capacité à accepter d'autres points de vue, ainsi que la reconnaissance de la variété des alternatives⁷¹ ». Ainsi, le programme de philosophie pour les enfants est orienté dans la perspective de la communauté de recherche, qui essaie à donner à ses membres la possibilité de penser par eux-mêmes et de développer des compétences d'argumentation, consolidant ainsi les critères qui leur serviront à construire des entités sociales, politiques et morales, à travers la réflexion sur les romans philosophiques. Selon Splitter et Sharp, ces romans - expliqués ci-dessus - constituent le programme d'études original de la philosophie pour les enfants et sont le moyen « pour les étudiants d'accéder au domaine de la recherche philosophique⁷² ».

Après le questionnement de la lecture, et les formes existentielles de chaque individu, il faut conceptualiser. Leleux nous dit que « penser, selon la définition courante reprise au début de cette contribution, c'est aussi *concevoir des notions*. Apprendre à penser, c'est donc apprendre à concevoir⁷³ ». La question qui se pose est de savoir comment amener l'enfant vers ce type de connaissance, si à son âge il n'a pas de pensée abstraite et conceptuelle ? Mais cette question cache une vision négative de l'enfant, comme le dit Leleux : « raison souvent invoquée d'ailleurs pour disqualifier la philosophie pour les enfants, voire même pour écarter les enfants d'une initiation à la réflexion philosophique⁷⁴ ».

Pour répondre à ce problème, la philosophie pour les enfants a eu, si l'on se réfère à la conceptualisation, deux influences; d'une part celle de Jean Piaget et d'autre l'autre, celle de Lev Vigotsky. En résumé, « l'enfant *abstrait* les propriétés (les attributs essentiels) d'un objet ou d'une situation empiriques. [...]. L'enfant « abstrait » les propriétés (attributs essentiels) d'une action : il abstrait et intérieurisé sous forme d'opérations à partir des

⁷⁰ *Id.*, p. 39.

⁷¹ PUIG, p. 80.

⁷² SPLITTER, p. 145.

⁷³ *Id.*, p. 120.

⁷⁴ *Id.*, p. 121.

actions et non pas des objets le résultat des actions : par exemple, ordonner, réunir ou dissocier, mettre en correspondance⁷⁵ ». Depuis Piaget, le concept d'intelligence spontanée pose un problème, car l'éducation n'aurait alors pas de sens. En effet, quelle serait la fonctionnalité de l'éducation si le développement de l'intelligence serait spontané ? Si la façon dont l'enfant comprend le monde à travers ses actions peut être spontanée, l'idée de conceptualisation mérite une approche différente. C'est pourquoi la pensée de Lev Vygotsky intervient pour soutenir l'importance de l'apprentissage scolaire, qui témoigne de la maturation des concepts scientifiques. Comme il l'affirme :

Il apparaît qu'avec de l'aide, en collaboration avec un adulte, en suivant ses indications, l'un d'eux résout jusqu'à des problèmes correspondant à l'âge de douze ans et l'autre des problèmes correspondant à l'âge de neuf ans. Cette disparité entre l'âge mental, ou niveau présent de développement, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration détermine précisément la zone prochaine de développement⁷⁶.

Ainsi, la philosophie pour les enfants peut devenir un outil ayant un rôle important à jouer en tant que « accélérateur dans l'acquisition des compétences cognitives supérieures, comme la conceptualisation, la réflexion et la pensée abstraite⁷⁷ ». Cependant, dans les travaux de Lipman et Sharp, la conceptualisation n'est pas largement abordée et se confond parfois avec l'acte d'imagination susmentionné. Or, comme nous l'avons vu, la conceptualisation est importante dans la consolidation des communautés de recherche, puisque c'est en quelque sorte à partir d'elle que la rigueur et l'objectivité de la philosophie pour les enfants peuvent être argumentées. Si, d'une part, il est clair que l'acte d'imagination existe, au sens de Paul Ricœur, il est également clair qu'il faut déterminer l'acte par lequel le concept naît. En effet, à partir de là, la proposition de philosophie pour les enfants peut être enrichie et la méthodologie des communautés de recherche peut se rapprocher de l'idéal de Lipman et Sharp. Cette entreprise part du principe que les enfants peuvent philosopher et que leur pensée peut être façonnée dans le sens d'une réalité différente. En d'autres termes, les enfants peuvent donner un sens à la réalité à partir de leurs expériences par le biais d'un dialogue philosophique. Cependant, à ce stade, nous rencontrons un problème que nous considérons personnellement comme essentiel : comment l'acte imaginatif se développe-t-il chez les enfants, et à quel moment la conceptualisation devient-elle présente, conférant un sens à leurs expériences ? Fondamentalement, il est possible de répondre à cette question à

⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁶ VYGOTSKI, Lev, *Pensée et Langage*, trad. Sève Françoise, Paris, La Dispute, 2019, p. 351.

⁷⁷ LELEUX, p. 123.

partir de deux perspectives, d'une part la psychologie et d'autre part la phénoménologie. Dans le domaine de la psychologie, il est bien connu que la philosophie pour les enfants a été principalement influencée par Piaget. Mais en ce qui concerne la phénoménologie, la philosophie pour les enfants n'a pas fait l'objet d'une discussion approfondie. Cette négligence peut être due, dans une plus large mesure, à ce que nous avons mentionné plus tôt lorsque nous avons parlé du manque de rigueur philosophique.

D'après les lectures de Sharp et Lipman, nous constatons que les communautés de recherche souhaitent être des *écoles de sens*. Par conséquent, l'acte d'imagination et de conceptualisation ne sont pas seulement des moments de dialogue ou de didactique philosophique. Concevoir à partir de communautés de recherche doit se faire à travers une méthode rigoureuse et organisée. Mais alors, quel est l'acte par excellence de la philosophie pour les enfants : imaginer ou conceptualiser ? La réponse à cette question est double : d'une part, les deux sont importants et, d'autre part, il existe une dépendance ontologique de chacun d'eux. L'acte d'imaginer et l'acte de conceptualiser deviennent évidents au moment du dialogue philosophique et on ne peut pas conceptualiser l'inimaginable. C'est pourquoi nous pensons qu'il est nécessaire de répondre à ce vide qui existe dans la philosophie pour les enfants à partir de la perspective de la phénoménologie. Il s'agit d'entrevoir les limites de chacun de ces actes et leur rapport avec la construction du monde. Cette entreprise nous met en contact avec une approche phénoménologique de l'enfance, cette dernière étant entendue comme la méthode qui « prend contact avec les faits, [afin] de les comprendre en eux-mêmes, de les lire *et* de les déchiffrer d'une manière qui leur donne un sens⁷⁸ ». Une autre définition possible de la méthode phénoménologique est celle qui y voit la « méthode par laquelle on tente de saisir la nature fondamentale de notre conscience, non par l'introspection, comme le ferait une approche psychologique, mais en étudiant comment la conscience sort de soi, et se rapporte à ce qui n'est pas elle-même⁷⁹ ». Ainsi, sur la base de la phénoménologie, parler de l'enfance, comme Merleau-Ponty le précise lorsqu'il parle du langage, ne revient pas à parler de l'enfant de manière causale ou par induction, mais à analyser les faits pour donner un sens aux mêmes faits. Comme l'affirme Merleau-Ponty, « la phénoménologie établit que le savoir effectif, n'est pas seulement le savoir mesurable, mais aussi la description qualitative⁸⁰ ». Ce savoir qualitatif est intersubjectif, il décrit ce qui est observable par tous.

⁷⁸ MERLEAU-PONTY, Maurice, *Psychologie et pédagogie de l'enfant, Cours de Sorbonne 1949-1952*, Lagrasse, Verdier, 2001, p.13.

⁷⁹ BACHLER, Laurent, *La philo au berceau*, p.80.

⁸⁰ MERLEAU-PONTY, p.14.

Pour d'autres, la méthode phénoménologique depuis Merleau Ponty est basée sur l'étude des « prémisses de notre rapport au monde⁸¹ ». Pour lui, notre premier rapport au monde passe d'abord par le corps, c'est par le corps que nous faisons l'expérience du monde. Ainsi, le monde est vécu avant d'être compris, sujet qui n'est pas totalement étranger à la proposition de Lipman et Sharp. Cette notion de vécu issue de la phénoménologie présuppose que le sujet est dans une disposition existentielle d'ouverture et que c'est à partir de là qu'il fonde sa réalité. C'est donc le point central de ce mémoire : présenter les caractéristiques de l'acte de l'imagination et la conceptualisation du point de vue phénoménologique, créant ainsi un lien entre la philosophie pour les enfants et la consolidation des communautés de recherche. D'autre part, l'intérêt de répondre à cette question se fonde sur le fait qu'une éducation philosophique basée sur la proposition de la philosophie pour les enfants permet de s'ouvrir au monde d'une manière différente.

⁸¹ BACHLER, Laurent, *La philo au berceau*, p.98

II. Philosophie pour les enfants

Dans les années 1970, Matthew Lipman s'est interrogé sur l'importance de l'enseignement de la philosophie aux enfants. Cette question découle de la nécessité de donner aux élèves, avant leur entrée à l'université, les outils nécessaires à la construction de la pensée. Ainsi, « Lipman en est venu à l'idée de faire de la philosophie avec les plus jeunes en observant ses étudiants à l'Université de Columbia (New York) : pour que les étudiants intègrent la pensée critique, l'enseignement de celle-ci devait commencer bien avant l'université. C'est donc pour développer la pensée critique des jeunes que Lipman s'est intéressé à l'enseignement de la philosophie préuniversitaire, car il voyait en celle-ci la discipline à privilégier pour la développer chez les individus⁸² ». Il quitte l'université de Columbia pour poursuivre le développement d'un programme de philosophie pour enfants au « Montclair State University où il dirigera The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) de 1974 à 2002 (IAPC, s.d.)⁸³ ». Il faut maintenant délimiter ce que nous appelons l'approche Lipman qui, en France, est connue sous le nom de la PPE, traduction de P4C (*Philosophy for children*). Il y a deux acceptations lorsque l'on parle de la PPE du point de vue de Lipman, d'une part comme une manière de faire de la philosophie avec les élèves des écoles primaires et d'autre part comme un programme académique en vue d'une formation en PPE. Bien qu'elle ait conservé son nom, le spectre de la PPE a été élargi et cette formation s'adresse à tous les individus, quel que soit leur âge. « Dans ce sens, la PPE est plus une manière de faire de la philosophie, qu'on pourrait sommairement définir comme le rejet de son enseignement magistral et, donc, l'idée que la philosophie est une activité : il ne s'agit pas d'apprendre la philosophie, mais de philosopher⁸⁴ ». Cependant, si l'on peut parler d'une origine et d'un fondateur de la PPE, il est nécessaire de clarifier qu'il ne s'agit pas d'un mouvement unifié, comme le dit Sasseville :

Premièrement, ce programme a été développé par différentes personnes sur une période d'environ 45 années. On parle ainsi régulièrement de "différentes vagues" de théoriciens de la philosophie pour enfants. De plus, la PPE a évolué non seulement à travers le temps, mais aussi parce qu'elle s'est implantée dans différents pays. On compte en effet des centres affiliés à l'IAPC dans 67 pays. En somme, la PPE est composée d'un ensemble de pratiques pour faire de la philosophie avec les plus ou moins jeunes et qui trouve son origine dans le programme

⁸² SASSEVILLE, Michel, « Introduction à la philosophie pour enfants: l'approche Lipman », *Diotime*, n°17/2017, pp. 1-6, p. 1.

⁸³ *Ibid.*

⁸⁴ *Ibid.*

créé par Matthew Lipman.⁸⁵

Si nous voulons aborder la question de la PPE à partir de la proposition de Lipman, nous devons le faire en nous concentrant sur deux axes : le programme d'études (*curriculum*) et la pédagogie. Tout d'abord, Matthew Lipman, selon De Puig, « a eu l'intuition que la philosophie ne devait pas être une discipline réservée à l'enseignement supérieur ou à l'université. Le potentiel de la méthode et les questions traitées par les différentes branches de la matière : logique, éthique, esthétique, épistémologie, philosophie du droit, etc, présentent un intérêt pour tous les âges⁸⁶ ». Cette idée que tout le monde peut s'intéresser aux domaines de la philosophie repose sur le fait que chaque homme et chaque femme, chaque garçon et chaque fille, tend vers le questionnement comme situation d'être là, qui lui permet de donner un sens à sa réalité. Constatant cela, Lipman « a développé un programme, un *curriculum*, qui a permis aux enfants de réfléchir à ces questions au sein de la communauté, des questions qui pouvaient être soulevées à l'école et qui pouvaient être débattues par tous⁸⁷ ». Cette proposition pédagogique contient elle-même des objectifs et des intentions clairs que Lipman et Sharp (sa collaboratrice), ainsi que d'autres auteurs, ont élaborés au cours de leurs recherches. Comme le montre Sasseville,

le *curriculum* traditionnellement utilisé en PPE est composé de romans et de guides d'accompagnement qui ont d'abord été écrits par Lipman et sa collaboratrice Ann Sharp. Les romans sont écrits pour des élèves de différents âges et abordent différents thèmes philosophiques : éthique, logique, esthétique, etc. On y observe des personnages qui abordent différents thèmes philosophiques et s'engagent à réfléchir individuellement et avec d'autres sur ceux-ci. Ces romans servent de *stimulus* en ce qu'ils visent d'abord à conduire les enfants à poser des questions philosophiques. Mais, pour Lipman, ces romans donnent aussi un modèle de dialogues philosophiques aux enfants qui les lisent, puisque qu'on y voit des individus s'engageant dans différentes formes de communautés de recherches philosophiques.⁸⁸

Dans cette optique, la PPE ne peut être comprise comme une méthode d'enseignement de la philosophie, mais comme « un projet d'éducation philosophique qui cherche à créer les conditions d'un apprentissage plus significatif, plus ouvert aux perspectives des autres, plus démocratique⁸⁹ ». Par conséquent, lorsqu'une institution décide de mettre en œuvre ce programme, il ne s'agit pas simplement pour elle de mettre en place une matière

⁸⁵ *Id.*, p. 2.

⁸⁶ DE PUIG, p.78.

⁸⁷ *Ibid.*

⁸⁸ SASSEVILLE, 2017, p. 2

⁸⁹ PINEDA, 2004, p. 8.

supplémentaire dans le programme d'études, mais elle se base sur le fait que les enfants peuvent s'approprier de manière critique leur/ce processus, à la fois personnellement, socialement, politiquement et moralement. Ainsi, la PPE est médiatisée par la question suivante : « pourquoi considérer que la philosophie doit toujours s'occuper de concepts tout faits, aussi dynamiques soient-ils (comme c'est le cas dans chacune des disciplines philosophiques et chez chacun des auteurs) et non pas d'accompagner la formation de ces concepts ?⁹⁰ ». C'est la question qui résume une partie du projet de la PPE et qui laisse plusieurs possibilités ouvertes. Ainsi, nous parlons d'abord de la PPE comme d'un programme éducatif conçu et construit par Matthew Lipman et Ann Sharp vers 1970, basé sur des histoires ou des romans qui cherchent à générer un dialogue philosophique au sein d'une communauté de recherche. Pineda nous dit à ce propos :

il ne suffisait pas de redéfinir les concepts. Il fallait également trouver un nouveau format de représentation des questions philosophiques : un format qui, tout en étant accessible et agréable pour les enfants, permette de présenter les disciplines philosophiques de manière intégrée, autorise diverses formes d'approche et d'exploration et, surtout, reste ouvert à une multitude de significations. Ce "nouveau format" est devenu le roman philosophique.⁹¹

Ainsi, le projet conçu par Matthew Lipman et Ann Sharp est consolidé par « l'élaboration de matériel, la définition de principes théoriques, la création de propositions et de stratégies pour la formation des enseignants, la recherche de moyens de diffusion et de financement, etc⁹² ». La première tâche consistait donc à donner un sens aux romans écrits et, en commençant par *La découverte de Harry* (en anglais *Harry's Discovery*), ils ont construit le premier modèle qu'ils recherchaient. Après ce roman, d'autres romans sont venus poursuivre l'intrigue entamée dans *La découverte de Harry*, mais en lui donnant de nouvelles orientations.

La recherche éthique, qui a donné lieu à un roman comme *Elisa* ; l'expression de la pensée par l'écriture, qui a donné lieu à un texte comme *Susy* ; la réflexion sur la société et la pensée politique, qui a donné lieu à une histoire comme *Marcos*. Viennent ensuite des romans plus petits (*Elfie, Pío y Mechas et Pixie*) jusqu'à un programme de base de sept romans philosophiques pouvant couvrir les premières années jusqu'à la fin de l'éducation de base, et pouvant même être utilisés à l'école secondaire.⁹³

⁹⁰ *Id.*, p. 32.

⁹¹ *Id.*, p. 42.

⁹² *Id.*, p. 4.

⁹³ *Id.*, p. 43.

Âge	Romain	Thème philosophique
3-5	<i>Clinique de poupées</i>	Éthique
5-6	<i>Elfî</i>	Langage
6-7	<i>Pixie</i>	Communication
7-8	<i>Nous</i>	Les valeurs
9-10	<i>Kyo y Gus</i>	La connaissance
11-12	<i>Harry</i>	La logique
13-14	<i>Lisa</i>	Éthique
15-16	<i>Suky</i>	Esthétique
16-17	<i>Mark</i>	Politique
17-18	<i>Harry prime</i>	Recherche philosophique

Programme de philosophie pour les enfants.⁹⁴

Deuxièmement, nous trouvons/avons la PPE en tant que pédagogie. En bref, « l'éveil à la philosophie dès le plus jeune âge dépasse largement la seule nécessité de démocratiser l'accès à une discipline scolaire – et donc les questions de pédagogie et didactique – mais interroge profondément les conditions d'une éducation émancipatrice⁹⁵ ». La proposition de la PPE est orientée vers la formation des enfants, sur la base d'une réflexion personnelle et communautaire ; pour leur part, ils construisent leur propre définition et donnent un sens aux énigmes qui leur sont présentées. Ainsi, dans cette recherche de soi-même, l'enfant est confronté tant « aux raisons qui lui permettent de rendre compte de ses actions quotidiennes ainsi qu'aux raisons plus larges qui lui permettent d'expliquer ses idées et aux raisons qui visent à justifier son action⁹⁶ ». De fait, la construction des *bonnes raisons*, selon les termes de Pineda, est un point sur lequel Lipman insiste fréquemment et qui s'inspire à son tour des nouveaux développements des logiques non formelles.

Cependant, la question se pose de savoir comment un enfant peut évaluer ses raisons en catégories bonnes ou mauvaises ; Pineda met donc en évidence deux outils de base, à savoir les arguments et les critères. À cet égard, Pineda nous dit :

⁹⁴ ARTIDIELLO, pp. 23-58.

⁹⁵ CHIROUTER, Edwige., OLIVIER, Alain Patrick, *La philosophie avec les enfants Un paradigme pour l'émancipation, la reconnaissance et la résonance*, Paris, Éditions Raison publique, 2022, p. 15.

⁹⁶ PINEDA, p. 4.

La construction d'arguments corrects est l'une des tâches essentielles du travail philosophique, et les enfants sont capables d'identifier les règles générales d'un bon raisonnement et de les appliquer dans des situations quotidiennes, tout comme les enfants le font lorsqu'ils sont engagés dans une discussion argumentée telle que celles qui apparaissent dans des textes comme *Elisa* ou *Harry's Discovery*. Un bon raisonnement implique une argumentation soignée, mais aussi une forte sensibilité aux besoins du contexte, ainsi que l'exercice permanent de l'autocorrection.⁹⁷

Pour ce faire, il est nécessaire, comme l'affirme Pineda, que l'enfant soit « formé dès son plus jeune âge à la construction de critères lui permettant de porter un bon jugement⁹⁸ ». Pour Lipman, ces critères constituent un type particulier de *bonnes raisons* et sont à la base de la pensée critique, qui se caractérise par trois éléments, à savoir « a. sa capacité à développer et à appliquer des critères, b. son caractère autocorrectif et c. sa sensibilité au contexte⁹⁹ ». Sur ce point, Pineda soutient que pour que cette proposition se réalise, il est nécessaire que les enfants retrouvent la capacité de penser par eux-mêmes, mais aussi que les enseignants se laissent toucher par les questions et les interrogations des enfants, qu'ils soient prêts à repenser le fait philosophique lui-même. Pour atteindre cet objectif, la PPE est mise en œuvre par le biais de communautés de recherche (CRP), ce qui, en d'autres termes, constitue la pédagogie des sessions de la PPE. C'est pourquoi

la communauté de recherche (CR) apparaît comme un moyen à utiliser quand un groupe d'individus fait face à un problème qu'ils n'arrivent pas à résoudre ou une question à laquelle ils n'arrivent pas à répondre. En somme, il s'agit d'un dialogue raisonnable entre divers individus afin qu'ils déterminent quoi penser, quoi croire, quoi faire. Les individus engagés dans une communauté de recherche ont par exemple à avancer des raisons pour soutenir leurs assertions, à écouter les assertions des autres membres de la CR, à regarder un problème selon différents angles, etc.¹⁰⁰

Lorsque nous parlons de la PPE, nous nous référons à la fois au programme et à la pédagogie conçus et élaborés par Matthew Lipman et Ann Sharp en réponse à un besoin éducatif, et qui, au fil du temps, ont pris de nombreuses formes et interprétations différentes. Nous pensons qu'il est nécessaire à ce stade de montrer quelques contributions de la PPE en France et dans certains pays francophones comme le Canada, où différentes manières de mener la PPE ont été développées.

⁹⁷ *Id.*, p. 6.

⁹⁸ *Ibid.*

⁹⁹ *Ibid.*

¹⁰⁰ SASSEVILLE, 2017, p. 3.

A. Les nouvelles tendances de la PPE

Depuis sa création dans les années 1970, la PPE a eu un impact considérable sur l'enseignement de la philosophie, en particulier dans les pays d'Amérique Latine. Les différents instituts ou centres créés dans le but de mettre en œuvre l'enseignement selon les perspectives de la PPE en sont la preuve. À cet égard, Artidiello¹⁰¹ montre qu'en Amérique Latine, des contributions ont été apportées au projet, comme le montre l'exemple de Guadalajara, où il existe un centre PPE qui offre ce programme aux enseignants et aux éducateurs depuis 10 ans ; en République Dominicaine, par le biais de la Principauté des Asturias, ce programme a été consolidé en mettant l'accent sur la stabilité des valeurs ; de même, plusieurs centres académiques tels que l'Université autonome de Saint-Domingue ont approuvé le projet PPE. L'Argentine est également un autre endroit où des tentatives ont été faites pour développer la PPE, comme en témoignent les documents fournis par Stella Accorinti, qui sont également utilisés dans cette recherche pour le développement du programme PPE. Mais c'est surtout au Canada que ce modèle a eu un impact, notamment au Québec par des chercheurs de l'Université Laval, Michel Sasseville et Natalie Fletcher de l'Université de Montréal. Lenoir nous dit que « le travail de Lipman (décédé en 2010) continue de se développer à travers l'IAPC (Institut pour l'avancement de la philosophie pour enfants) et sa méthode à été transposée au Québec par des chercheurs de l'université de Laval, dont Michel Sasseville, qui l'a affinée et enseignée dans plusieurs écoles à travers le monde francophone¹⁰² ». En France, cependant, les pédagogues accueillent favorablement la proposition d'une philosophie pour les enfants, mais prennent leurs distances avec les textes de Lipman, « même si nombre d'entre eux préconisent de commencer l'atelier par un lecture de texte, pouvant provenir, par exemple, de la littérature jeunesse¹⁰³ ».

En France, on peut citer le travail des ateliers de philosophie de l'AGSAS initiés en 1996 par Agnès Pautard et Jacques Lévine, « qui part d'un thème à travers un mot *inducteur* et invite les enfants à parler librement en s'échangeant un *bâton de parole*, devant la présence silencieuse de l'enseignant¹⁰⁴ ». De même, Michel Tozzi a fondé en 1998 un centre de recherche à l'Université de Montpellier. Dans cette appropriation, on retrouve également le travail de l'IUFM de Créteil avec les publications dans *Pomme d'Api* initiée par Alain Delsol et Sylvain Connac et développée notamment par Jean-Charles Pettier. Cette méthode cherche à articuler « un cadre de discussion démocratique avec une répartition entre les élèves de

¹⁰¹ ARTIDIELLO, p. 23-58.

¹⁰² LENOIR, Frédéric, *Philosopher et méditer avec les enfants*, Paris, Albin Michel, 2016, p. 46.

¹⁰³ *Ibid.*

¹⁰⁴ *Id.*, p. 47.

plusieurs rôles (président de séance, reformulateur, synthétiseur, discutants, observants) et la fonction centrale de l'enseignant-animateur, qui accompagne l'animation collective par des interventions ciblées (définitions de notions, distinctions conceptuelles, etc.)¹⁰⁵ ».

De même, nous pouvons mentionner les travaux d'Oscar Brenifier, inspirés de la maïeutique socratique et diffusés par l'Institut des pratiques philosophiques (IPP), ainsi que les travaux de Isabelle Millon, qui « vise de manière plus générale à diffuser la pratique de la philosophie dans la cité (écoles, médiathèques, prisons, etc)¹⁰⁶ ». Finalement, l'association SEVE¹⁰⁷ (Savoir être et vivre ensemble) cherche à faire grandir les enfants en discernement et en humanité. Pour ce faire, elle organise des ateliers de philosophie visant à développer l'esprit critique des enfants et des adolescents. Pour atteindre cet objectif, l'association SEVE se présente sous deux formes, d'abord comme un programme de préparation et de formation auquel ont participé plus de 4000 personnes, selon son site web, provenant de plus de 20 villes en France. Dans un deuxième temps, dans le développement des ateliers de philosophie à travers la France avec l'aide de collectifs locaux, d'écoles et de bibliothèques. Dans cette dynamique, nous trouvons Frédéric Lenoir qui présente la philosophie avec/pour les enfants comme un moyen d'aider ces derniers à « développer une pensée personnelle, un esprit critique, une capacité, au-delà des croyances et d'opinions, à raisonner. Et comme ce sont des ateliers de groupe, l'enfant apprend à écouter les autres, à dialoguer, à argumenter¹⁰⁸ ».

En résumé, comme le dit Lenoir, « ces méthodes ont pour principal objectif de permettre à l'enfant de développer sa pensée personnelle et d'apprendre à discuter avec d'autres. Certains, comme les ateliers AGSAS, insistent davantage sur l'utilité pour l'enfant de découvrir qu'il est à la source de sa pensée, tandis que la méthode Tozzi vise plutôt à provoquer une discussion démocratique entre les enfants. Le rôle du maître est différent d'une méthode à l'autre, ainsi que la souplesse ou la rigidité du cadre, et le point de départ¹⁰⁹ ».

B. Communauté de recherche en philosophie pour les enfants: Peirce et J. Dewey

Nous voudrions nous concentrer sur la particularité de la mise en œuvre de la PPE à

¹⁰⁵ *Ibid.*

¹⁰⁶ *Id.*, p. 48.

¹⁰⁷ Voir: <https://asso.seve.org/>.

¹⁰⁸ *Id.*, p. 39.

¹⁰⁹ *Id.*, p. 48.

travers les communautés de recherche. Bien que le format ou le programme ait changé au fil des années et des interprétations, il est également vrai que la forme dans laquelle il est développé est restée intacte. En d'autres termes, les communautés de recherche sont la base de la philosophie avec les enfants, elles sont la méthode et les moyens par lesquels elle est rendue possible. Mais qu'est-ce qu'une communauté de recherche, d'où vient cette idée, s'agit-il d'une nouveauté ou d'une relecture ? Pour répondre à cette question, il nous semble nécessaire de nous appuyer sur les documents/travaux de Lipman et Sharp afin de retrouver la source originelle. Lorsque nous parlons de communautés de recherche ou, dans certains pays, d'enquêtes, nous ne considérons pas ces dernières comme propres à la philosophie. En d'autres termes, une telle communauté ou enquête

peut être utilisée dans toutes les disciplines ou différentes situations et questions. L'intérêt de la philosophie par rapport à d'autres disciplines est qu'elle permet naturellement de faire des communautés de recherche. En effet, les concepts philosophiques sont essentiellement ouverts aux questionnements et, de ce fait, aux communautés de recherche : devant une question philosophique, une question pour laquelle on ne possède pas une réponse définitive, on n'a pas le choix ; il importe d'entrer en processus de recherche. Cela dit, la philosophie offre aussi l'opportunité de réfléchir sur la pensée et les critères de la rationalité : qu'est-ce qu'une bonne raison, d'après quelles règles devrais-je diriger ma pensée, comment puis-je distinguer le vrai du faux, sont des questions qui pourront émerger de communautés de recherche philosophique. Ajoutons que la PPE ne cherche pas seulement à développer la pensée critique des individus, mais aussi leur pensée créative la capacité à utiliser leur imagination - et la pensée attentive - savoir traiter les autres participants de manière respectueuse.¹¹⁰

Pour Matthew Lipman, le terme *communautés de recherche* est inspiré des propositions de Charles Sanders Peirce et de John Dewey. De son côté, Peirce a élargi l'idée de recherche, non seulement en tant que tâche de la science, mais aussi de toute forme rationnelle de recherche de la vérité.¹¹¹ Nous pouvons donc, « parler de transformer la salle de classe en une communauté de recherche, dans laquelle les élèves s'écoutent les uns les autres pour justifier des opinions qui ne seraient pas étayées, s'aident mutuellement à tirer des conclusions de ce qui a été dit, et cherchent à identifier les hypothèses des uns et des autres^{112 113} ». Ainsi, cette communauté de recherche « désigne à l'origine l'activité scientifique

¹¹⁰ SASSEVILLE, 2017, p. 3.

¹¹¹ PEIRCE, C, S, *Philosophical writings of Peirce*, New York, Dover Publications, 1940, p. 19-22.

¹¹² LIPMAN, Matthew, *Thinking in education*, Cambridge, Press syndicate of the University of Cambridge, 2003, p. 20.

¹¹³ “speak of converting the classroom into a community of inquiry, in which students listen to one another to supply reasons for otherwise unsupported opinions, assist each other in drawing inferences from what has been said, and seek to identify one another's assumptions”. [Traduction libre].

ou plus exactement une démarche pragmatiste¹¹⁴ ». Le pragmatisme vise l'adaptation de la rigueur rationnelle de la science aux réflexions quotidiennes,. En effet, comme le dit Agostini, « Peirce démontre ainsi que la philosophie, quand elle est pragmatique, peut être appliquée de manière intelligente aux problèmes humains et, ainsi, avoir une efficacité propre¹¹⁵ ». Pour Peirce, il existe une autre façon d'appréhender la réalité, distincte de la déduction et de l'induction, à savoir l'abduction. Celle-ci est comprise comme un processus « pendant lequel une hypothèse est générée, de sorte que des faits surprenants puissent être expliqués¹¹⁶ ». Or l'abduction n'appartient pas seulement à la science mais à toute activité humaine, « d'où la possible efficacité de la philosophie comme démarche scientifique de clarification au cœur du quotidien, puisque nous sommes tous en mesure de produire des abductions¹¹⁷ ».

Pour Peirce comme pour Lipman, lorsque la pensée spontanée est confrontée à un problème, elle « procède par abduction pour améliorer cette situation. Seulement, du fait qu'elles sont le fruit de notre seule connaissance de la situation, nos abductions sont partielles et peuvent se révéler inefficaces. D'où la nécessité d'une "communauté" de recherche, pour confronter nos abductions à celles d'autres chercheurs et déterminer, ainsi, quelle est la plus appropriée à la résolution d'un problème¹¹⁸ ». En conséquence:

La philosophie pragmatique de C. S. Peirce vise la clarification d'une situation problématique à l'aide d'une clarification conceptuelle. Le lieu privilégié, pour cette clarification conceptuelle, est donc la "communauté de recherche", car ce n'est qu'au sein de la communauté que peuvent émerger des différents conceptuels qui à leur tour exigent une clarification scientifique, clarification d'autant plus rigoureuse que différents points de vue s'y engageront. (...) Cette communauté est un espace consacré à la philosophie pragmatique, c'est-à-dire un processus, une démarche dont le but est de résoudre des situations et des problèmes philosophiques en procédant avec la même rigueur logique à l'œuvre dans les sciences. La "communauté", en tant que divergence et multiplicité des points de vue, devient alors un garant de rigueur et de précision de la pensée.¹¹⁹

En second lieu, nous trouvons les prémisses de l'idée de la communauté de recherche chez J. Dewey, pour qui le but de cette dernière est de « mener des enquêtes de sens

¹¹⁴ AGOSTINI, Marie, « Généalogie du concept de "communauté de recherche" : C. S. Pierce, J. Dewey et M. Lipman », *Diotime*, n°33/2007, pp. 1-8, p. 1.

¹¹⁵ *Id.*, p. 2.

¹¹⁶ *Ibid.*

¹¹⁷ *Ibid.*

¹¹⁸ *Ibid.*

¹¹⁹ *Id.*, p. 3.

commun¹²⁰ ». Ces dernières ont la caractéristique que « se présentent continuellement dans la conduite de la vie et l'organisation du comportement quotidien¹²¹ ». Cependant, lorsque Dewey utilise le terme d'enquête (*inquiry*) , il le fait dans le but « de désigner non pas uniquement la démarche scientifique telle qu'elle se pratique dans le domaine des sciences expérimentales, mais, plus largement, toutes les situations de la vie dans lesquelles l'individu est amené à adopter une conduite réflexive et à élaborer de nouvelles connaissances à cette occasion¹²² ». Ainsi, l'être humain est capable de développer son expérience à partir du moment où il est confronté à un problème, à quelque chose qui fait irruption, « qui introduit une discontinuité dans l'expérience¹²³ ». Il convient de préciser que pour Dewey, il existe deux types de recherches : d'une part, les *recherches de bon sens* qui « nécessitent la connaissance de certaines choses, mais dans le but de résoudre des problèmes d'usage et de jouissance¹²⁴ », et d'autre part l'enquête scientifique, qui vise la connaissance pure. Ainsi, la différence entre l'une et l'autre réside dans la motivation qui les rend possibles, la première étant pratique et la seconde purement cognitive. « Même si les connaissances apportées par les enquêtes scientifiques peuvent avoir une efficacité pratique dans l'avenir, c'est avant tout le désir de comprendre qui motive les enquêtes scientifiques¹²⁵ ».

Ce qui les met sur un pied d'égalité, c'est la logique, dans la mesure où elle est commune aux deux. On parle ainsi de logique du sens commun et de logique formelle. C'est pourquoi « on peut donc considérer que, pour J. Dewey, la communauté de recherche s'engage tantôt dans une enquête du sens commun, tantôt dans une enquête scientifique, selon l'âge et les capacités des membres de la communauté de recherche¹²⁶ ». Pour Dewey, la science n'est pas éloignée de la vie quotidienne ; au contraire, c'est de là qu'elle tire ses racines. La vie sociale est en relation constante avec la science, et la science à son tour structure l'expérience à travers la logique scientifique. C'est ainsi qu' « il devient donc nécessaire d'initier chacun aux rudiments, d'abord de la logique du sens commun, puis à ceux de la logique formelle. Nous voyons que, pour J. Dewey, la science et la philosophie opèrent vers un même but, le développement d'une pensée autonome, critique et raisonnable à travers une initiation à la logique scientifique¹²⁷ ». Bien qu'il y ait une différence entre les approches

¹²⁰ *Ibid.*

¹²¹ DEWEY, John, *Logique; la théorie de l'enquête*, Paris, PUF, 1993, p. 122.

¹²² THIEVENAZ, Joris, « La théorie de l'enquête de John Dewey : réexplorations pour la recherche en sciences de l'éducation et de la formation », *Recherche & formation*, n°92/2019, pp. 19-38, p. 20.

¹²³ *Ibid.*

¹²⁴ AGOSTINI, p. 3.

¹²⁵ *Ibid.*

¹²⁶ *Ibid.*

¹²⁷ *Id.*, p. 4.

de Lipman et de Dewey, pour ce dernier c'est grâce à la science que l'on peut accéder à une connaissance significative, et il s'agit seulement d'une différence de contenu par rapport à la philosophie. En d'autres termes, « la communauté de recherche selon J. Dewey s'intéressera à des thèmes liés à la science, alors que la communauté de recherche selon C. S. Peirce et M. Lipman peut aborder une multitude de problèmes pratiques ou philosophiques, mais la méthode et les objectifs demeurent inchangés¹²⁸ ». Ainsi, nous pouvons comprendre que les communautés de recherche de Dewey, selon ce dernier, initient « chacun de ses membres aux rudiments de la logique, d'abord de la logique du sens commun, puis de la logique formelle, en les confrontant à des problèmes scientifiques qu'il s'agit de résoudre par une collaboration. (...) Nous le voyons apparaître clairement à l'issue de cette formulation, pour J. Dewey, la communauté de recherche est plus scientifique que philosophique¹²⁹ ».

La proposition de Lipman est fortement influencée par Peirce et Dewey dans sa forme, son contenu, ses objectifs et ses perspectives. Pour sa part, il conçoit la *recherche* comme une « pratique autocritique et autocorrective¹³⁰ » et de même, « l'enquête, quant à elle, met l'accent sur le fait d'aller de l'avant pour enquêter sur une situation problématique, et elle cherche également à obtenir un produit^{131 132} ». Tout comme l'enfant cherche des réponses à sa réalité, à l'environnement qui l'entoure, les participants à la communauté de recherche construisent spontanément une pensée structurée. Dans cette perspective, l'objectif est de trouver des réponses, des solutions et des raisonnements basés sur la discussion et la logique. « Il s'agit donc bien d'opérer, par le biais de la discussion philosophique, une clarification des concepts, de sorte que les conséquences de l'action apparaissent plus clairement, et permettent de déterminer si le but fixé en commun pourra être atteint¹³³ ». Cette logique à laquelle tend la communauté de recherche de la PPE est la logique du sens commun, dont nous avons parlé selon Dewey. En effet, « pour Lipman la logique formelle est trop spécialisée pour constituer la méthode de la communauté de recherche en situation scolaire, elle se révélerait inefficace à la résolution de situations problématiques ordinaires¹³⁴ ». À partir des communautés de recherche, les participants peuvent réagir à la vie quotidienne par la logique, l'argumentation, le débat et la confrontation.

¹²⁸ *Id.*, p. 5.

¹²⁹ *Ibid.*

¹³⁰ *Id.*, p. 7.

¹³¹ LIPMAN, 2003, p. 119.

¹³² “*inquiry, in turn, emphasizes moving forward to investigate a problem situation, and it also seeks to bring about a product*”. [Traduction libre].

¹³³ *Ibid.*

¹³⁴ *Ibid.*

1. Dialogue philosophique

Nous constatons que pour Lipman, bien qu'il soit important de construire des arguments et une pensée critique à travers la création de communautés de recherche, celles-ci doivent être organisées par le biais du dialogue. Lipman dans son ouvrage *Thinking in education* (2003) nous dit que lorsqu'on parle de communautés de recherche, il est inévitable de ne pas « noticing the contrast between the emphasis on the personal in the concept of community and the emphasis on inquiry on a logic that transcends the personal^{135 136} ». Il y a donc un contraste entre la conversation et le dialogue : dans la conversation, le personnel est évident mais la logique est faible, alors que dans le dialogue, le personnel s'estompe et cède la place à une logique structurée. Lorsque nous parlons de dialogue, nous faisons référence à une certaine instabilité, qui n'existe pas dans la conversation.

Dans un dialogue, en revanche, le déséquilibre est imposé afin de forcer le mouvement vers l'avant. On ne peut s'empêcher de penser à l'analogie avec la marche, où l'on avance en se déséquilibrant constamment. Quand on marche, on n'a jamais les deux pieds sur terre en même temps. Chaque pas en avant rend possible un autre pas en avant ; dans un dialogue, chaque argument évoque un contre-argument qui se pousse lui-même au-delà de l'autre et pousse l'autre au-delà de lui-même.^{137 138}

Le dialogue est donc une exploration multiple, « an investigation, an inquiry¹³⁹ ». En conséquence, « when the classroom has been converted into a community of inquiry, the moves that are made to follow the argument where it leads are logical moves, and it is for this reason that Dewey correctly identifies logic with the methodology of inquiry¹⁴⁰ ». Mais quel est l'objet de ce dialogue ? En d'autres termes, qu'est-ce qui est au cœur du dialogue ? Comme nous l'avons vu plus haut, les communautés de recherche ne relèvent pas de la philosophie en tant que telle et peuvent donc être menées à partir de n'importe quel centre d'intérêt. Cependant, la proposition de Lipman est développée dans le but de faire de la philosophie une expérience de recherche. D'où la nécessité de créer des communautés de recherche philosophique. Au cœur de ces communautés, on trouve donc de la philosophie, mais celle

¹³⁵ LIPMAN, 2003, p. 87.

¹³⁶ «noticing the contrast between the emphasis on the personal in the concept of community and the emphasis on inquiry on a logic that transcends the personal». [Traduction libre].

¹³⁷ *Ibid.*

¹³⁸ *In a dialogue, on the other hand, disequilibrium is enforced in order to compel forward movement. One cannot help thinking of the analogy with walking, where you move forward by constantly throwing yourself off balance. When you walk, you never have both feet solidly on the ground at the same time. Each step forward makes possible a further step forward; in a dialogue, each argument evokes a counterargument that pushes itself beyond the other and pushes the other beyond itself.* [Traduction libre].

¹³⁹ *Id.*, p. 88.

¹⁴⁰ *Id.*, p. 92.

des auteurs ou une autre ? Lipman dit :

Il ne conviendrait pas de conclure hâtivement que l'investigation ne saurait être que scientifique ; il en existe d'autres formes. La philosophie en est un exemple. Son objet est de rechercher les caractéristiques génériques de la justesse du raisonnement. Elle s'intéresse aux problèmes généraux de définition, de classification, de déduction, de vérité et de signification, et non à ces problèmes tels qu'ils se manifestent dans des disciplines particulières comme l'histoire, la psychologie ou la physique. Dans la mesure où la meilleure méthode de les aborder consiste à partir du général pour examiner ensuite des exemples plus précis relevant de domaines d'étude particuliers, la philosophie est, par excellence, la discipline la mieux à même de poser les questions génériques permettant de nous initier à d'autres disciplines et de nous préparer à y réfléchir.¹⁴¹

Ainsi, la philosophie est présentée ici comme le moyen par lequel un bon jugement et un bon raisonnement sont rendus possibles. Cependant, Lipman souligne qu'en parlant de philosophie, nous nous trouvons dans une impasse parce que « la formation cognitive est impossible sans la philosophie, mais elle l'est également avec celle-ci¹⁴² ». C'est pourquoi il nous présente quelques idées de ce qu'il faut entendre par philosophie au sein des communautés de recherche. Il nous dit que le dialogue doit être impartial vis-à-vis des différentes conceptions philosophiques, « tout en restant représentatif de la philosophie dans son ensemble¹⁴³ ». Le dialogue ne peut se fonder sur le dogmatisme, mais doit au contraire faire preuve d'ouverture philosophique. De même, les participants sont appelés à comprendre les concepts philosophiques et doivent les utiliser avec la rigueur qui leur est propre, et à cette fin, la littérature doit être utilisée comme ressource première de la philosophie. Ainsi, sur la base du dialogue, l'objectif est de « stimuler entre les élèves un échange qui est considéré comme philosophique dans la mesure où il s'élabore comme une construction pyramidale échafaudée à l'aide de critiques. En effet, c'est seulement le dialogue critique qui crée un déséquilibre cognitif suffisant pour déclencher chez les élèves un processus réflexif susceptible de conduire à la modification des perspectives¹⁴⁴ ».

Force est donc de constater que la conception de la philosophie à laquelle se réfère Lipman n'est à aucun moment la lecture ou l'approche des philosophes. En d'autres termes,

¹⁴¹ LIPMAN, Matthew, « Chapitre 1. Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie », Dans Leleux, C. (dir.), *La philosophie pour enfants, Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2008, pp. 11 -24, p. 12.

¹⁴² *Id.*, p. 13.

¹⁴³ *Ibid.*

¹⁴⁴ DANIEL, Marie-France, « Chapitre 2. Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman et leurs applications », In : *La philosophie pour enfants Le modèle de Matthew Lipman en discussion. op. cit.*, pp.25-45, p. 36.

« la PPE n'introduit pas les jeunes aux traités ou aux doctrines philosophiques. Au sortir des sessions philosophiques, les jeunes ne connaîtront pas les idées de Descartes ni les thèses de Kant ou de Heidegger. Ce qui n'enlève pas à la PPE sa valeur philosophique puisqu'une tradition séculaire corrobore la pertinence de la relation *philosophie — pensée complexe*¹⁴⁵ ». C'est pourquoi les communautés de recherche philosophique de la PPE vont au-delà de la recherche de la compréhension d'une doctrine, d'un penseur, ce qu'elles cherchent c'est à stimuler la pensée « des jeunes vers la conceptualisation, la transformation, la catégorisation et la correction, au moyen d'une praxis philosophique régulière, continue et idéalement transversale (à travers les disciplines scolaires). La praxis philosophique fait appel à une compétence socratique chez les enseignant-e-s qui consiste à *faire accoucher* les élèves de leurs idées par des questions¹⁴⁶ ». Finalement, la PPE « sera un moyen pour les préparer à affronter les défis du XXIe siècle en stimulant chez eux des compétences reliées au dialogue, à une pensée critique, à une recherche en communauté de pairs¹⁴⁷ ».

2. Penser par soi-même

Après avoir délimité ce que l'on entend par philosophie et dialogue philosophique dans la PPE, et d'avoir présenté le pragmatisme comme la base des communautés de recherche, nous pensons qu'il est approprié d'aborder ce que Lipman entend par *penser par soi-même*. Pour Lipman, l'objectif des communautés de recherche philosophique est « le développement chez les jeunes générations du *bien-penser*, appelé pensée critique ou complexe ou multimodale¹⁴⁸ ». Cependant, comment Lipman comprend-il l'acte de penser ? Quelles sont ses perspectives et ses limites ? La pensée est un acte qui peut être développé et perfectionné. Pour Lipman, cet « improvement of thinking involves reflection¹⁴⁹ », et c'est à partir de là que nos convictions et nos jugements ont une valeur morale, sociale, politique, etc. « Pratiquement tout le monde connaît la distinction entre le fait d'avoir des convictions solides sans connaître les raisons ou les fondements sur lesquels reposent ces convictions et le fait d'avoir de telles convictions tout en étant conscient des raisons et des fondements qui les soutiennent. La deuxième façon est plus réfléchie et, à long terme, c'est la forme de pensée la

¹⁴⁵ *Id.*, p. 43.

¹⁴⁶ *Id.*, p. 42.

¹⁴⁷ *Id.*, p. 44.

¹⁴⁸ DANIEL, Marie-France, p. 32.

¹⁴⁹ LIPMAN, 2003, p. 27.

plus excellente^{150 151} ». Cette réflexion est consciente à la fois de ses hypothèses et de leurs implications, et peut trouver et formuler des raisons et des preuves pour soutenir ou réfuter différentes conclusions. Lipman, par exemple, nous dit :

Lors d'une discussion au sein d'un corps législatif, il faut être constamment conscient de la procédure parlementaire pendant toute la durée de l'examen des questions de fond. De même, dans le cadre d'une enquête délibérative en classe, il faut être constamment conscient de l'importance de la méthodologie d'une telle enquête pendant toute la durée de l'examen des questions de fond. C'est parce que c'est rarement le cas que les préjugés et l'auto-illusion ont si souvent libre cours dans l'argumentation en classe. La conversation est une ventilation des préjugés plutôt qu'une enquête délibérative^{152 153}.

Pour Lipman, un lien doit être établi entre la forme procédurale de la pensée et sa forme substantielle. « Penser à la logique ou aux mathématiques – ou mieux, penser logiquement à la logique ou mathématiquement aux mathématiques – est un exemple de pensée purement procédurale ou méthodologique. Penser uniquement au contenu, en considérant la procédure comme allant de soi, est une pensée purement substantielle. Le mode mixte créé par le chevauchement de ces deux formes simples est la réflexion^{154 155} ». Il est important de préciser que lorsque nous parlons ici de pensée réflexive, Lipman fait référence à toutes les formes de pensée qui impliquent une réflexion sur sa propre méthodologie et sur le sujet d'étude, comme par exemple, « la pensée récursive, la pensée métacognitive, la pensée autocorrective et toutes ces autres formes^{156 157} ».

Au fond, ce que Lipman essaie d'entrevoir, c'est l'importance du développement de la pensée à partir de l'expérience individuelle et collective. Penser correctement par soi-même et

¹⁵⁰ *Ibid.*

¹⁵¹ “Virtually everyone is familiar with the distinction between holding sound convictions without knowing the reasons or grounds on which such convictions rest and holding such convictions while being aware of the reasons and grounds that support them. The second way is more reflective, and in the long run it is the more excellent form of thinking”. [Traduction libre].

¹⁵² *Ibid.*

¹⁵³ In a discussion that takes place in a legislature there must be constant awareness of parliamentary procedure all the while that there is consideration of matters of substance. Likewise, in deliberative inquiry in the classroom there must be continual awareness of the importance of the methodology of such inquiry all the while that matters of substance are being discussed. It is because this is so seldom the case that bias and self-deception so frequently have free rein in classroom argumentation. The conversation is a ventilation of prejudices rather than a deliberative inquiry. [Traduction libre].

¹⁵⁴ *Id.*, p. 26.

¹⁵⁵ “Thinking about logic or mathematics – or better, thinking logically about logic or mathematically about mathematics – is an instance of purely procedural or methodological thinking. Thinking solely about content, taking procedure wholly for granted, is wholly substantive thinking. The mixed mode created by the overlapping of these two simple forms is reflective”. [Traduction libre].

¹⁵⁶ *Id.*, p. 27.

¹⁵⁷ “recursive thinking, metacognitive thinking, self-corrective thinking, and all those other forms”. [Traduction libre].

avec d'autres est l'élément structurant de la CRP. Accorinti souligne que ce qui est en jeu, c'est la formation d'individus libres, critiques et réfléchis, et que la PPE répond donc à ces exigences. « Nous pouvons faire des étudiants de meilleurs citoyens, mais surtout de meilleurs êtres humains, en introduisant l'utilisation de l'émotionnel et du raisonnable dans l'enseignement¹⁵⁸ ». Cette proposition de

parvenir à une pensée multidimensionnelle (bienveillante, créative et critique) [...] suppose que pour devenir pensants, bienveillants et libres, les enfants doivent apprendre à devenir pensants, bienveillants et libres dans un processus où nous montrons ce que c'est que de penser par soi-même dans des communautés de recherche, ce que sont la solidarité et la liberté, un cadre qui constitue la forme et le contenu de l'apprentissage de la pensée par soi-même. C'est dans ce processus que l'on parvient à une pensée critique, créative et prudente (l'hypothèse ici est que la pensée s'apprend en pensant).¹⁵⁹

De plus, pour Splitter et Sharp, la communauté de recherche est structurée à partir d'un double aspect basé sur une composante qui « évoque un esprit de coopération, de bienveillance, de confiance, de sécurité et un sens de l'objectif commun¹⁶⁰ » et « d'enquête, évoquant une forme de pratique autocorrective dictée par la nécessité de transformer ce qui est intrigant, problématique, confus, ambigu ou fragmentaire en une sorte de totalité unificatrice qui satisfait les personnes impliquées, et qui culmine, même provisoirement, dans le jugement¹⁶¹ ». De même, nous trouvons dans cette proposition « l'application délibérée et auto-consciente d'un ensemble croissant de stratégies de réflexion¹⁶² », permettant aux membres de développer des compétences qui leur octroient la capacité de penser par eux-mêmes.

Cette catégorie de *penser par soi-même*¹⁶³ ou *bien penser* se retrouve dans l'un des romans philosophiques de Lipman, *La découverte de Harry*. « Penser par soi-même suggère une réflexion libre et indépendante, de sorte qu'une personne qui pense par elle-même est libre, dans un sens important. Elle est capable de réfléchir à sa propre existence et à sa situation dans le monde¹⁶⁴ ». En fin de compte, la personne qui réfléchit sur et par elle-même est engagée dans un processus d'enquête, qui implique une autocorrection et le

¹⁵⁸ ACCORINTI, 2015, p. 15.

¹⁵⁹ *Id.*

¹⁶⁰ SPLITTER, Laurence, & SHARP, Ann, *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*, Buenos Aires, Manantial, 1996, p. 36.

¹⁶¹ *Ibid.*

¹⁶² *Id.*, p. 38.

¹⁶³ Cette catégorie a aussi une histoire on peut la faire remonter au moins jusqu'aux philosophes des Lumières, comme Kant dans son texte *Qu'est-ce que les Lumières?*.

¹⁶⁴ *Id.*, p. 34.

rapprochement de différentes perspectives, « l'un des objectifs du projet est de rendre les étudiants plus attentifs au discours, plus réfléchis, plus raisonnables, c'est-à-dire de leur fournir des outils pour améliorer leur capacité de jugement¹⁶⁵ ». Penser par soi-même est « avoir la capacité de réfléchir et de formuler leurs propres explications et hypothèses sur ce que leurs expériences leur présentent. [...] L'objectif est que les enfants soient capables de transformer en questions, des sujets qui les concernent dans leur vie quotidienne et d'adopter leur propre position en écoutant différents points de vue¹⁶⁶ ».

De cette manière, « penser par soi-même implique la recherche de critères de plus en plus fiables, afin de fonder son propre jugement sur des bases solides¹⁶⁷ ». Cette caractéristique est donc essentielle à la communauté de recherche proposée par la PPE, dans laquelle les membres s'expriment par le dialogue et la discussion, avec des critères, et construisent des connaissances pour eux-mêmes. Mais ce n'est pas tout, car « la classe en tant que communauté est bien plus qu'un outil d'enseignement de la pensée. C'est un mode de vie pour les enfants qui y participent, qui peut même contraster fortement avec leur vie en dehors de la salle de classe¹⁶⁸ ». D'où l'importance de ce que Diego Pineda et Accorinti soutiennent, à savoir que la PPE est avant tout une proposition qui tend vers une perspective socio-herméneutique, où l'individu transforme la connaissance rationnelle en connaissance pratique. Pour cette raison, le programme est également considéré comme un moyen d'éduquer à la démocratie, comme l'affirme De Puig :

Il peut sembler que l'amélioration des compétences n'ait rien à voir avec l'éducation à la démocratie. [...] L'argumentation en tant que forme de raisonnement doit être présente dans la salle de classe afin de garantir la capacité à accepter d'autres points de vue, ainsi que la reconnaissance de la variété des alternatives¹⁶⁹.

Le programme de la PPE est orienté dans la perspective d'une communauté de recherche qui cherche à donner à ses membres la possibilité de penser par eux-mêmes et de développer des compétences d'argumentation, consolidant ainsi les critères qui les aideront à se construire en tant qu'entités sociales, politiques et morales, par le biais d'une réflexion sur les romans philosophiques et de l'expérience personnelle et communautaire. Pour Lipman, l'expérience est donc une source de connaissance, qui est re-signifiée en passant par le spectre

¹⁶⁵ DE PUIG, 2018, p. 78.

¹⁶⁶ ARTIDIELLO, p. 30.

¹⁶⁷ SPLITTER, p. 34.

¹⁶⁸ Id., p. 39.

¹⁶⁹ DE PUIG, p. 80.

de la raison et de la logique. La pratique en tant qu'expérience peut être perçue comme une simple routine ou comme un acte mécanique ; cependant, lorsqu'elle est traversée par une pensée critique, « la simple pratique devient une pratique auto-correctrice et la pratique auto-correctrice est une enquête^{170 171} ». Pour améliorer la pensée, il est nécessaire de cultiver les dimensions critique, créative et charitable de la pensée.

Le prototype du penseur critique est le professionnel, l'expert, le modèle de bon jugement. Le prototype du penseur créatif est l'artiste. Certains prototypes du penseur bienveillant sont le parent attentif, le planificateur environnemental prévenant, l'enseignant réfléchi et soucieux. Dans chacun des trois cas, on supposera que la pédagogie impliquera la communauté de recherche, tandis que l'épistémologie de cette communauté sera celle de l'équilibre réflexif. Cet équilibre doit être compris dans le sens faillibiliste où, dans la classe de la communauté de recherche, l'objectif n'est pas de trouver un fondement absolu de la connaissance, comme un socle rocheux. Au contraire, il s'agit de refaire, d'améliorer et de réviser constamment toutes les parties défaillantes afin de maintenir l'équilibre. Elle ne repose pas sur une notion de vérité absolue. C'est pourquoi l'autocorrection doit toujours faire partie du processus d'enquête. Dans la mesure où le processus d'enquête comporte une dimension d'attention, il vise à protéger et à maintenir l'équilibre. Et dans la mesure où il comporte une dimension créative, il s'agit de rechercher de nouvelles solutions et de nouveaux moyens de maintenir cet équilibre.^{172 173}

La pensée se présente donc sous de multiples formes, et la réflexion permet d'élever cette pensée à un niveau supérieur. Ainsi, « la pensée implique une interpénétration et un métissage de différentes formes de comportement mental, que nous sommes libres de conceptualiser comme étant la raison, la créativité et l'attention. Chacune de ces formes de comportement est une forme d'enquête ; mises ensemble, le résultat n'est pas simplement

¹⁷⁰ LIPMAN, 2003, p. 49.

¹⁷¹ “mere practice becomes self-correcting practice and self-correcting practice is inquiry”. [Traduction libre]

¹⁷² *Id.*, p. 197.

¹⁷³ *A prototype of the critical thinker is the professional, the expert, the model of good judgment. A prototype of the creative thinker is the artist. Some prototypes of the caring thinker are the solicitous parent, the considerate environmental planner, the thoughtful and concerned teacher. In each of the three cases, it will be assumed that the pedagogy will involve the community of inquiry, while the epistemology of that community will be that of the reflective equilibrium. This equilibrium should be understood in the fallibilistic sense that, in the classroom of the community of inquiry, the aim is not to find an absolute foundation of knowledge, like a bedrock. Instead, there is a constant remaking, improving, revising of all its failing parts in order to maintain the equilibrium. It is not based on a notion of absolute truth. That is why self-correction has to be always part of the inquiry process. Insofar as the inquiry process includes a caring dimension, it is concerned to protect and maintain the equilibrium. And insofar as it includes a creative dimension, it is concerned to look for new solutions and ways to maintain this equilibrium.* [Traduction libre].

additif mais multiplicatif^{174 175} ». La pensée critique, selon la proposition de Lipman, est une forme de recherche autocorrective, qui émane du contexte et le transforme d'une certaine manière, et qui, pour ce faire, utilise des critères, c'est-à-dire des « raisons extrêmement fiables¹⁷⁶ », et vise à obtenir ainsi, comme produit, l'émanation de jugements. Lipman nous dit : « la réflexion critique est un mode de réflexion autocorrectif perméable au contexte et s'appuyant sur des critères en vue d'émettre des jugements¹⁷⁷ ». Or, si le but de la pensée est de créer et de porter des jugements, il est entendu qu'avant de les porter, il faut les comprendre. C'est pourquoi penser, à partir de cette proposition, c'est « aussi concevoir des notions. Apprendre à penser, c'est donc apprendre à concevoir¹⁷⁸ ».

Or, lorsque nous concevons des choses, nous pouvons le faire à la fois de manière pratique et de manière abstraite et conceptuelle. L'enfant conçoit à partir de son expérience immédiate mais il est aussi en quête permanente de sens. En d'autres termes, l'enfant remplit son expérience de ce qui peut être une sorte de concept. C'est le point le plus difficile auquel la PPE a dû faire face, comme le dit Leleux, « la question qui se pose est celle de savoir comment amener l'enfant à concevoir, lui qui n'a pas accès, à cet âge, à une pensée abstraite et au concept ? Raison souvent invoquée d'ailleurs pour disqualifier la PPE, voire même pour écarter les enfants d'une initiation à la réflexion philosophique¹⁷⁹ ». Comment amener l'enfant au concept abstrait ? Pour cela, il est important de revenir à la base de la compréhension par Lipman du processus cognitif de la pensée.

Comme nous l'avons dit, la proposition de la PPE vise à amener les participants à penser par eux-mêmes, à construire des critères et à émettre des jugements personnels et communautaires. Pour cela, chacun des membres doit développer une pensée critique, qui doit être en même temps corrélée à une pensée créative et caritative. La mise en place de communautés de recherche philosophique est née comme une proposition pour chacun des individus de penser de manière logique, structurée et méthodologique. Au sein de cette communauté de recherche, il existe une méthodologie basée sur la lecture de romans philosophiques, dans laquelle un sujet philosophique est proposé comme thème. Cependant, lorsque les membres sont confrontés à ce contenu, ce qu'ils analysent en tant qu'objet de

¹⁷⁴ *Id.*, p. 198.

¹⁷⁵ “thinking entails an interpenetration and interbreeding of different forms of mental behavior, which we are free to conceptualize as reasonableness, creativity, and care. Each form of these behaviors is a form of inquiry; put together, the result is not merely additive but multiplicative”. [Traduction libre].

¹⁷⁶ LIPMAN, 2008, p. 23.

¹⁷⁷ *Ibid.*

¹⁷⁸ LELEUX, Claudine, « Chapitre 6. Apprendre à penser dès 5 ans à l'épreuve du modèle de Matthew Lipman ? », In : *La philosophie pour enfants Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, p. 120.

¹⁷⁹ *Id.*, p. 121.

recherche, ce sont les concepts. Ces concepts sont présentés comme la source et le contenu de la discussion, et donc ils sont ce dont dépend la possibilité de réaliser la proposition de Lipman. Les concepts sont donc une partie fondamentale de l'élaboration de la PPE. En d'autres termes, avec Lipman, le paradigme philosophique de l'enfance ne se présente pas comme une vision du monde mais comme un engagement réel dans le monde. Les membres des communautés de recherche, selon la proposition de Lipman, ont affaire à des concepts, qui sont la source première. Ainsi, l'expérience est un concept et le concept est une expérience.

La proposition de Lipman repose sur deux points : d'une part le rejet des propositions de Piaget et d'autre part la relecture des travaux de Vigotsky. « En prêtant à Piaget une conception mutilante de l'enfance, Lipman suggère que Piaget enferme l'enfance dans une sorte de fatalisme¹⁸⁰ ». Cela s'explique par le fait que les états de développement « nous inviterai[en]t plutôt à ne pas faire sauter à l'enfant des étapes et, en tout cas, à ne pas vouloir lui faire acquérir une pensée formelle avant une pensée concrète¹⁸¹ ». Ce rejet de Piaget a été fortement critiqué au fil des années, comme le montre Fedi dans son texte « Lipman contre Piaget : une mauvaise querelle à propos de la philosophie pour enfants » :

[Jean Piaget], lorsqu'il est cité, il apparaît comme un trouble-fête, au motif que dans la conception de l'enfant qu'il développe, la mentalité pré-opératoire caractérisant l'enfant de moins de sept ans le rendrait difficilement accessible au raisonnement philosophique et même à l'échange réciproque. Cet argument est invoqué par Lipman au cours de sa justification de la philosophie pour enfants. Si l'on suivait Piaget, explique-t-il, on ne mettrait jamais les jeunes individus en situation de discuter d'une question philosophique, car toute son existence a été consacrée à soutenir que la vie mentale des jeunes enfants était concrète et que, si l'on essayait de leur inculquer des idées abstraites, ils les comprendraient mal et les déformeraien¹⁸².

Lipman doit donc adopter une position différente, qui lui permette d'étayer le fait que philosopher est possible dès l'enfance. C'est pourquoi il se tourne vers Vigotsky, comme source philosophico-pédagogique. Ce dernier met « clairement en évidence le rôle accélérateur des apprentissages scolaires qui expliquent, selon lui, la maturation précoce des *concepts scientifiques* jusqu'à devancer dans certains cas le développement des *concepts spontanés*¹⁸³ ». Lipman nous montre comment, à partir de la théorie de Vigotsky, l'enfant

¹⁸⁰ FEDI, Laurent, « Lipman contre Piaget : une mauvaise querelle à propos de la philosophie pour enfants », *Le Télémaque*, n° 42/2012, pp.149-162, p. 154.

¹⁸¹ LELEUX, p. 122.

¹⁸² FEDI, 2012, p. 151

¹⁸³ *Ibid.*

pense d'abord par une image syncrétique, puis par des complexes et enfin par des pseudo-concepts. Leleux nous montre que « l'enfant tend à lier sur la base d'une impression unique les éléments les plus différents et dépourvus de liaison interne, les fusionnant en une image indifférenciée¹⁸⁴ ». De fait, à partir de l'expérience perceptive, l'enfant crée des archétypes de concepts qu'il associe à des images.

L'enfant « ne réunit plus, comme au premier stade, des éléments dépourvus de liaison interne sur la base des seules liaisons subjectives, mais les réunit sur la base des liaisons objectives qui existent entre ces éléments¹⁸⁵ ». Cette construction, comme le dit Leleux, se fait par association, il est capable d'organiser, de délimiter, soit par la taille, soit par la couleur, soit par la forme, entre autres. Enfin, l'enfant construit sa pensée à partir de pseudo-concepts à l'aide de l'expérience ou d'une réalité interprétée. « Un jeune enfant, par exemple, parlera de la solidarité (comme *Ourson qui aide Julie*), d'injustice (comme *Calimero qui est maltraité*)...¹⁸⁶ ». Ce pseudo-concept est un mélange d'un début de concept adulte et d'un concept complexe. « We call this type of complex the *pseudoconcept* because the generalization formed in the child's mind, although phenotypically resembling the adult concept, is psychologically very different from the concept proper; in its essence it is still a complex¹⁸⁷ ». Cependant, nous nous heurtons ici à un dilemme : dans les travaux de Lipman, la conceptualisation n'a pas fait l'objet de recherches plus approfondies. Lipman part du principe que c'est grâce à la conceptualisation telle qu'elle est vue par Vigotsky que les communautés de recherche peuvent être réalisables et avec elles la conceptualisation. Mais il n'analyse pas ce que l'on entend par concept ou conceptualisation dans le dialogue philosophique des communautés de recherche. Nous savons que, comme le dit Leleux, « Matthew Lipman indique d'ailleurs, bien qu'implicitement, que la conceptualisation s'apprend par analogie (l'exemple, la métaphore), classification et relation¹⁸⁸ ». Il existe donc une lacune dans la fondation de la PPE par Lipman que chacune des nouvelles relectures a tenté de combler à sa manière. Ainsi, par exemple, Leleux a utilisé les travaux de Britt-Mari Barth et Tozzi a eu recours à la maïeutique socratique.

Ann Sharp et Splitter, en revanche, nous indiquent qu'il est important de mettre en évidence l'importance des concepts et de la notion de conceptualité chez les enfants. « Personne ne doute de la capacité de l'enfant à comprendre des entités concrètes et à penser

¹⁸⁴ *Id.*, p. 123.

¹⁸⁵ *Ibid.*

¹⁸⁶ *Ibid.*

¹⁸⁷ VYGOTSKY, Lev, *Thought and Language*, London, The mit press, 1986, p. 119.

¹⁸⁸ LELEUX, p. 123.

de manière empirique. Ce qui n'est pas aussi bien compris, en revanche, c'est leur capacité à comprendre des entités abstraites et à penser de manière conceptuelle. Nous voulons souligner non seulement que les enfants peuvent penser en termes abstraits et qu'ils le font, mais aussi que la pensée abstraite est si étroitement liée à la pensée concrète qu'ils doivent faire appel à leur compréhension de l'abstraction lorsqu'ils interprètent une expérience concrète¹⁸⁹ ». Cette pensée abstraite est évidente lorsque « l'objet immédiat de la pensée est une autre pensée, plutôt que quelque chose de concret¹⁹⁰ ». Ainsi, pour les enfants comme pour les adultes, la pensée abstraite est «partie intégrante de leur façon habituelle de penser le monde. En ce sens, le concret et l'abstrait représentent tous deux des modes de pensée liés à l'expérience¹⁹¹ ». De même, penser qu'aucune abstraction d'aucune sorte ne réside dans l'expérience, c'est, comme le dit Splitter, se ranger parmi les sceptiques « qui prétendent que la pensée abstraite est au-delà des capacités du jeune enfant¹⁹² ».

Il faut repenser l'acte de la pensée chez les enfants ; comme le répètent Splitter et Sharp, nous croyons que les enfants pensent à des objets concrets de leur expérience et qu'ils n'ont pas de valeur épistémologique, mais au contraire, cette pensée est nécessairement une possibilité d'abstraction. « À quoi pensons-nous vraiment lorsque nous évoquons les mascottes, la nourriture et le football ? Probablement pas à tel ou tel animal, au hamburger d'hier ou au ballon qui a été utilisé lors de la finale du championnat de 1994. Il est plus probable que nous sélectionnons mentalement un certain nombre d'expériences passées, que nous les extrayons de notre mémoire et que nous les présentions comme des objets pour nos pensées actuelles¹⁹³ ». Cette activité complexe de la pensée est possible même lorsque nous sommes orientés vers des objets particuliers. C'est pourquoi comprendre cela, c'est réaliser des «concepts, et qu'un autre terme pour *pensée abstraite* est *pensée conceptuelle*¹⁹⁴ ». Disons-le, les enfants sont capables de construire « une pensée abstraite, de la développer et de la relier à l'expérience¹⁹⁵ ». Or, ces concepts se présentent d'une part comme ce qui relie la pensée à l'expérience et d'autre part comme ce qui, à son tour, « ordonne, modélise, intègre, exclut, quantifie et relie ou unit nos pensées et nos expériences¹⁹⁶ ». En fin de compte, les concepts sont des connecteurs, des ponts qui rendent la pensée possible. Des ponts entre les différents éléments de l'expérience d'une personne et ceux d'une autre personne, entre les

¹⁸⁹ SPLITTER, p. 27.

¹⁹⁰ *Ibid.*

¹⁹¹ *Ibid.*

¹⁹² *Ibid.*

¹⁹³ *Id.*, p. 28.

¹⁹⁴ *Ibid.*

¹⁹⁵ *Ibid.*

¹⁹⁶ *Ibid.*

limites spécifiques de l'expérience et les principes généraux, et enfin, entre ce que nous pensons dans un contexte et ce que nous pensons et faisons dans un autre contexte. C'est en comprenant les concepts que nous pouvons « connecter, penser et, par conséquent, donner un sens à ce qui nous est présenté¹⁹⁷ ».

Splitter et Sharp indiquent clairement que, dans le cadre de la PPE, les concepts sont des entités abstraites et que, pour y accéder, il est important de les établir à partir de différents niveaux d'abstraction. « Des concepts tels que l'amour, la vérité et la justice semblent plus abstraits que des concepts tels que, par exemple, les animaux domestiques, la nourriture ou le football : mais cela ne signifie pas qu'ils sont plus éloignés de l'expérience quotidienne. Les enfants font l'expérience de la justice (ou de son contraire) dans les histoires et dans la vie réelle, [...] même s'ils ne sont pas capables d'articuler ou de verbaliser leur expérience¹⁹⁸ ». Ainsi, travailler sur l'articulation communautaire des concepts importants pour les enfants est un objectif des communautés de recherche.

La proposition de la PPE est très éloignée des propositions conservatrices de Piaget concernant la compréhension conceptuelle des enfants. Elle soutient au contraire que les enfants « peuvent s'engager et s'engagent effectivement dans une réflexion abstraite (y compris en établissant des liens entre la pensée concrète et la pensée abstraite), comme en témoignent leurs interactions sociales et linguistiques avec leurs pairs¹⁹⁹ ». Cependant, il est important de savoir qu'il y a une vérité dans la proposition de Piaget qui ne doit pas être ignoré : « les enfants n'ont pas intérêt à être bombardés de mots et de théories *adultes* qui n'ont que peu de sens pour eux et (tout comme le reste d'entre nous) il est peu probable qu'ils saisissent des concepts qui ne peuvent pas être illustrés dans le cadre de leurs propres expériences²⁰⁰ ». C'est pourquoi, dans les communautés de recherche, il doit y avoir un lien entre l'expérience et les concepts, qui émanent de l'expérience et la re-signifient. La méconnaissance de cette capacité chez les enfants « a produit des générations de jeunes adultes dont les compétences conceptuelles en matière de raisonnement et de recherche sont terriblement déficientes²⁰¹ ». C'est à partir de là que Lipman et de nombreux penseurs de la PPE se sont tournés vers les conceptions de Vygotsky, qui « sont plus conformes à l'idée générale de transformer la classe en une communauté de recherche²⁰² ». En bref, c'est à travers les concepts que les enfants construisent le sens, comprennent le monde, donnent un

¹⁹⁷ *Id.*, p. 29.

¹⁹⁸ *Ibid.*

¹⁹⁹ *Id.*, p. 41.

²⁰⁰ *Ibid.*

²⁰¹ *Id.*, p. 43.

²⁰² *Ibid.*

sens à leurs expériences et à leur langage. « En ce qui concerne notre capacité à construire du sens et à comprendre le monde, c'est l'imbrication d'objets et d'expériences concrets, ainsi que de pensées et de concepts abstraits, qui compte²⁰³ ». Comme l'affirme Splitter, c'est là le sens même de la communauté de recherche et c'est à partir de là que sa validité et sa nécessité sont établies. Dans le dialogue de la communauté philosophique, les enfants sont autorisés à explorer leurs pensées, leurs idées, leurs abstractions et leurs expériences concrètes, ce qui leur permet, entre autres, de reconnaître dans l'autre une expérience différente, une vision du monde que, d'une certaine manière, nous partageons.

Cependant, le traitement d'un concept dépend dans une large mesure du contexte dans lequel il est révélé. En d'autres termes, les concepts utilisés en mathématiques ne sont pas les mêmes qu'en littérature, et encore moins en philosophie. Pour leur part, ces derniers concepts sont « intégré[s] dans toutes les disciplines²⁰⁴ ». Cependant, lorsque nous nous interrogeons sur des concepts tels que la cause, l'espace ou l'hypothèse, nous nous séparons en quelque sorte de l'expérience individuelle, laissant place à une enquête qui doit utiliser des modes scientifiques. « Lorsque les enfants s'interrogent sur la signification des concepts scientifiques – en plus de chercher à savoir comment ces concepts sont appliqués dans la pratique – ils font de la philosophie (dans ce cas, de la philosophie des sciences)²⁰⁵ ». Ces concepts ont la caractéristique d'être *polémiques*, et sont « le seul indicateur d'un dialogue ou d'une enquête philosophique²⁰⁶ ». C'est pourquoi, lorsque l'enseignant de la communauté de recherche demande des raisons ou demande si les raisons proposées sont bonnes, il ou elle invite « les élèves à réfléchir plus profondément aux concepts philosophiques (au sens précisé ci-dessus) et à examiner les distinctions et les liens qui contribuent au sens²⁰⁷ ». Lipman et Sharp ont d'abord considéré que l'apprentissage et la re-signification de concepts philosophiques par le biais de la réflexion au sein de communautés d'enquête constituaient la quintessence de la PPE :

Trying to make sense of these philosophical concepts was the specific aim of a classroom community of inquiry. According to Sharp, these concepts shared certain characteristics, capable of stimulating classroom dialogue: (1) They are related to our daily experience and usually taken for granted, (2) They have been talked about and written about by philosophers for over 2500 years. As a result, there are alternative views on the issue, (3) They are

²⁰³ *Id.*, p. 121.

²⁰⁴ *Id.*, p. 180.

²⁰⁵ *Ibid.*

²⁰⁶ *Id.*, p. 182.

²⁰⁷ *Ibid.*

controversial, that is, they are open for inquiry within the classroom community.^{208 209}

Kennedy, dans le chapitre deux « Philosophical dialogue across the school curriculum: the case of mathematics », aborde la question de la problématisation des concepts dans la recherche philosophique. À cet égard, il affirme, à l'instar de Lipman et Sharp, que « l'enquête philosophique est une enquête sur les concepts » et ces concepts sont compris comme

ces assemblages d'hypothèses, de propositions implicites ou explicites, de théories de travail, de croyances vagues ou précises, de souvenirs et d'attentes (dans les termes de Husserl, rétentions et protensions) rassemblés autour d'un thème, tel que la justice, l'amour, le temps ou l'infini, qui influencent la manière dont nous agissons et réagissons dans nos rapports avec le monde et la manière dont nous comprenons ces actions et ces réactions. Les concepts se développent ou devraient se développer à la suite de l'expérience et de la réflexion. Mon concept d'amitié, par exemple, émerge assez tôt dans la vie, subit toutes les vicissitudes relationnelles qui s'ensuivent et les influence également.^{210 211}

L'auteur souligne l'existence de deux types de concepts, à savoir les concepts éthiques et les concepts ontologiques ou métaphysiques. Les premiers répondent à la logique normative, du devoir-être ou du devoir-faire. En revanche, les concepts ontologiques « reflètent la façon dont le monde est objectivement, ce qui est une question aussi insaisissable que la façon dont le monde devrait être^{212 213} ». En bref, les concepts sont une possibilité de reconstruction du sens et, de même, l'ouverture entre « entre le naïf et le scientifique, l'individuel et l'universel, le subjectif et intersubjectif, ou l'individuel et le

²⁰⁸ FRANZINI, Roberto, Matthew Lipman, and Ann Margaret Sharp. *Philosophy for Children's educational revolution*, Cham, Springer, 2023, p. 83.

²⁰⁹ *Trying to make sense of these philosophical concepts was the specific aim of a classroom community of inquiry. According to Sharp, these concepts shared certain characteristics, capable of stimulating classroom dialogue: (1) They are related to our daily experience and usually taken for granted, (2) They have been talked about and written about by philosophers for over 2500 years. As a result, there are alternative views on the issue, (3) They are controversial, that is, they are open for inquiry within the classroom community.* [Traduction libre].

²¹⁰ KENNEDY, Nadia & KENNEDY, David, *Philosophy For; With, and Of Children*, UK, Cambridge Scholars, 2013, p. 25.

²¹¹ *those assemblages of assumptions, implicit or explicit propositions, working theories, vague or precise beliefs, memories, and expectations (in Husserl's terms, retentions and protensions) gathered around a theme, such as justice, love, time, or infinity, that influence how we act and react in our dealings with the world and how we understand those actions and reactions. Concepts develop or should develop as a result of both experience and reflection. My concept of friendship, for example, emerges quite early in life, undergoes all the relational vicissitudes that follow, and influences them as well.* [Traduction libre].

²¹² *Id.*, p. 26

²¹³ *"reflect how the world objectively is, which is as elusive a question as how the world should be"*. [Traduction libre].

communautaire, c'est là que se trouve la question^{214 215} ». Il est nécessaire de délimiter les concepts ; comme nous l'avons dit, l'objectif est de créer une philosophie, non pas de l'apprentissage et de la mémorisation, mais de l'expérience, d'implication et de réflexion. Les concepts philosophiques dont nous avons parlés correspondent aux idées générales et abstraites dont la philosophie classique a fait usage et qui doivent être liées aux trois types de pensée : la critique, la créative et la caritative (CCC). C'est pourquoi

les concepts de croyance, de concept, de vivant, d'amitié, de temps, de vérité, de corps, de jeu, d'esprit, de mesure, d'infini, de nombre et d'ordre se distinguent des autres concepts en ce qu'ils sont CCC. Ils sont communs parce que, par exemple, nous avons tous - même le voyou le plus brutal ou le solitaire le plus individualiste - un concept d'amitié. Elles sont centrales parce que la façon dont nous les construisons est importante pour la façon dont nous pensons notre vie, et elles sont contestables, d'abord parce qu'il y a autant de versions qu'il y a de personnes et ensuite parce qu'elles sont, ou devraient être, continuellement révisées en raison de l'expérience en cours.^{216 217}

Une communauté de recherche philosophique, qui peut être pratiquée à tout âge, est donc une forme de dialogue communautaire « se consacre à la reconstruction permanente des concepts du CCC qui constituent nos systèmes de croyance^{218 219} ». La reconstruction d'un concept commence par sa problématisation, par une approche dans son ouverture et à partir de laquelle, grâce au descriptif et au normatif, des questions se posent. Pour la PPE, cette étape est en quelque sorte déjà dépassée, car « Les concepts CCC sont de toute façon déjà problématisés dans notre propre vie intérieure, à travers les contradictions qui émergent de l'expérience, et nous sommes préparés à ces moments au cours de notre développement^{220 221} ». Ainsi, les participants d'une communauté de recherche philosophique analysent des concepts, et pour ce faire, ils les déconstruisent en commun, les définissent, les

²¹⁴ *Id.*, p. 26

²¹⁵ “*how it is and how it might be – between the naïve and the scientific, the individual and the universal, the subjective and the intersubjective, or the individual and the community – is where the question lies*”. [Traduction libre].

²¹⁶ *Ibid.*

²¹⁷ *the concepts of belief, concept, alive, friendship, time, truth, body, play, mind, measurement, infinity, number, and order can be distinguished from other concepts in that they are CCC. They are common because, for example, we all—even the most brutish thug or the most individualistic loner—have a concept of friendship. They are central because how we construct them is important to how we think about our lives, and they are contestable, first because there are as many versions of them as there are people and second because they are, or ought to be, under continuous revision as a result of ongoing experience*. [Traduction libre].

²¹⁸ *Id.*, p. 28

²¹⁹ “*dedicated to the ongoing reconstruction of the CCC concepts that constitute our systems of belief*”. [Traduction libre].

²²⁰ *Ibid.*

²²¹ “*CCC concepts are already problematized in our own inner lives anyway through the contradictions that emerge through experience, and we are developmentally primed for these moments*”. [Traduction libre].

exemplifiant, bref, les chargent de sens. Ils éliminent et clarifient ainsi le concept et, avec lui, l'expérience qu'ils en ont. Conceptualiser, c'est donc, selon la PPE, donner du sens à une expérience, clarifier un sens et reconstruire notre relation au monde.

Lorsque nous parlons de reconstruction, nous le faisons à partir de la notion d'un conflit d'idées, d'un conflit communautaire et individuel, qui n'a pas de fin déterminée. En d'autres termes, les concepts « jamais complètement reconstruite ou, si ils le sont, uniquement sous la forme d'une construction provisoire ou d'une conclusion justifiée qui suppose que les justifications sont toujours susceptibles d'être révisées. En tant que telle, elle représente un changement qualitatif dans la perspective épistémologique. Cette nouvelle relation à la certitude et cette volonté de suspendre indéfiniment le jugement constituent en fait les fondements épistémologiques essentiels de la pensée critique^{222 223} ». Dans une communauté de recherche, le concept s'effondre et le groupe le reconstruit. Ainsi, « chaque fois que nous nous levons et quittons une séance, nous emportons avec nous une notion légèrement révisée du concept et de la manière dont les concepts fonctionnent pour nous, ce qui nous amène généralement à réfléchir en termes de notre propre expérience individuelle^{224 225} ». Comme nous l'avons dit plus haut, le travail de Lipman et Sharp a été consolidé par la construction de romans philosophiques. Nous voudrions à présent montrer un exemple de ce que Lipman entend par conceptualisation en nous appuyant sur le manuel *Mark: Recherche sociale*²²⁶, qui s'adresse à un public de 16-17 ans. Dans ce texte, on trouve un plan de discussion, c'est-à-dire une série de questions qui permettent de reconstruire certains concepts. Dans la section sept, nous pouvons lire, *Idée directrice 7 : Qu'entend-on par démocratie ?* D'emblée, nous reconnaissons que le concept à déconstruire. Ainsi, comme le souligne Leleux, Lipman « vise à reconstruire le concept de démocratie par le biais de la présence ou non du multipartisme, d'une éducation scolaire, d'une égalité devant la loi²²⁷ ». Dans ce travail, nous pouvons voir la complexité à laquelle Lipman fait référence. Enseigner à bien penser, c'est-à-dire de manière CCC, n'est pas une tâche simple, cela nécessite une méthodologie, une rigueur

²²² Id., p. 29.

²²³ “never completely reconstructed or, if it is, is only as a provisional construct or warranted conclusion that assumes the warrants are always open to revision. As such, it represents a qualitative shift in the epistemological outlook. This new relationship to certainty and this willingness to suspend judgment indefinitely are, in fact, key epistemological bases for critical thinking”. [Traduction libre].

²²⁴ *Ibid.*

²²⁵ “each time we get up and walk out of a session, we take a slightly revised notion of the concept and of how concepts work with us, which we tend to reflect about in terms of our own individual experience”. [Traduction libre].

²²⁶ LIPMAN, Matthew & SHARP, Ann, *Mark: Recherche sociale*, Bruxelles, 2009, p. 62.

²²⁷ LELEUX, Claudine, « Lipman Matthew. Mark. Recherche sociale [manuel par Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp ; trad. et adaptation de Nicole Decostre]», *Revue française de pédagogie*, n°172/2010, pp. 141-143.

philosophique.

3. Rigueur dans le dialogue philosophique : concept et image

Comme nous l'avons déjà dit à plusieurs reprises, le projet de Lipman et Sharp est avant tout une proposition communautaire. On ne peut pas bien penser si ce n'est du point de vue de l'autre, de ses conceptions, de ses expériences. Bien qu'au fil du temps, ce projet se soit orienté vers une vision beaucoup plus éthico-pragmatique, il est également vrai que pour Lipman, avant d'agir, il faut reconnaître une réalité supérieure dans le concept. C'est peut-être là que Sharp s'éloigne quelque peu de l'idée originale de PPE. D'une part, nous avons une position pragmatique et, d'autre part, une position beaucoup plus théorique et conceptuelle. Lorsque nous parlons de PPE, nous l'associons inconsciemment à des pratiques discursives sur l'expérience en vue de la manière dont nous nous situons dans la société. D'où la composante démocratique, pédagogique et éthique des communautés de recherche. Cependant, cette vision peut faire perdre de vue la rigueur du dialogue philosophique évoqué plus haut. On peut, par exemple, parler de démocratie à partir de l'ouvrage *Recherche sociale*, et considérer que toutes les idées et commentaires qui s'y trouvent font partie d'un dialogue philosophique. Cela peut remettre en cause la véracité et les limites de la proposition de Lipman. Si le dialogue avec l'autre nous fait reconnaître l'importance d'une expérience extérieure, il est vrai aussi que toute réflexion sur cette expérience n'est pas philosophique. Alors, s'il s'agit de reconstruire des concepts à partir d'une relation entre l'expérience et la discipline philosophique, à quelle rigueur peut-on s'attendre ? Sharp nous dit à ce propos : « these teachers must help children to think critically, in an open yet rigorous way, building upon one another's ideas as they live the life of inquiry²²⁸ ». Sharp, faisant le lien avec la philosophie d'Arendt, affirme :

Bien que de nombreux philosophes contemporains aient affirmé que la pensée critique implique la stimulation de l'imagination, la vision traditionnelle met l'accent, au nom de la rigueur et de la bonne argumentation, sur l'abstraction et la distanciation. Cette rigueur ne peut être satisfaite que dans la mesure où l'individu est détaché de ses intérêts particuliers. Ce désintérêt personnel leur permet de penser à ce qui est bon pour tous - pour toute personne. Et c'est là qu'ils commettent leur grande erreur.^{229 230}

²²⁸ SHARP, Ann, « Children's Intellectual Liberation », *Educational Theory*, n°31/1981, pp. 197–214, p. 213.

²²⁹ SHARP, Ann, « Let's go visiting: learning judgment-making in a classroom community of inquiry », *Gifted Education International*, n°3/2007, pp. 301-312 , p. 309.

²³⁰ “Although many contemporary philosophers have argued that critical thinking involves the fostering of imagination, the traditional view focuses, in the name of rigor and good argumentation, on abstraction and distancing. This rigor can be satisfied only to the extent that the individual is removed from his own particular

Entre autres, on constate que cette rigueur de la proposition de Lipman pèse sur les enseignants. « Sans une formation appropriée, la plupart des enseignants ne peuvent être chargés de traiter les rigueurs de la logique, les questions sensibles de l'éthique ou les complexités de la métaphysique. Cela ne veut pas dire, cependant, que les enseignants ne peuvent pas être formés pour traiter ces questions de manière appropriée au niveau auquel ils enseignent^{231 232} ». Cela a posé plusieurs problèmes ; par exemple, Hélène Maire nous montre que la rigueur exigée par Lipman produit une certaine réticence de la part des enseignants.

Certaines réticences peuvent être liées au contenu des communautés d'enquête. Les enseignants peuvent ne pas connaître la pratique ou la trouver utile, mais se sentir incomptétents et non qualifiés pour la mettre en œuvre dans leur propre classe, ayant eux-mêmes très peu pratiqué ou étudié la philosophie. Ils peuvent craindre, par exemple, de manquer de rigueur ou d'être incapables de distinguer les questions philosophiques des questions non philosophiques, et donc de ne pas mener une discussion véritablement philosophique. Cette prudence est parfois justifiée : même des enseignants aguerris au dialogue en classe peuvent éprouver des difficultés à le faire lorsque la discussion est de nature philosophique, et non une simple conversation.^{233 234}

Les communautés de recherche philosophique ne se caractérisent pas par une simple conversation sur des expériences vécues, mais par un dialogue philosophique rigoureux. Lipman, exprimant sa motivation initiale, nous dit :

Lorsque j'ai commencé à m'intéresser à ce domaine, je pensais que les enfants ne pouvaient pas faire mieux que la “pensée critique”, c'est-à-dire former leur pensée pour la rendre plus rigoureuse, consistante et cohérente. Mais la pensée critique ne contient ni formation de concepts, ni logique formelle, ni étude des œuvres de la philosophie traditionnelle, autant d'éléments que je me suis efforcé de fournir dans *La philosophie pour enfants* [...]. L'esprit critique cherche à préciser l'esprit de l'enfant ; la philosophie l'approfondit et le fait

interests. This, self disinterest enables them to think in terms of what is good for all — for any person. And here is where they make their big mistake”. [Traduction libre].

²³¹ LIPMAN, Matthew, SHARP, Ann & OSCANYAN, Frederic, *Philosophy in the classroom*, Philadelphia, Temple University Press, 1980, p. 46.

²³² “Without appropriate training, most teachers cannot be entrusted to deal with the rigors of logic, or the sensitive issues of ethics, or the complexities of metaphysics. This is not to say, however, that teachers cannot be educated to handle such issues appropriately at the level at which they teach”. [Traduction libre].

²³³ HÉLÈNE, Maire & AURIAC-SLUSARCYK, Emmanuèle, « Philosophy for preschoolers? A critical review to promote informed implementation of P4C in preschools », *Review of Philosophy and Psychology*, n°1/2024, pp. 1-24, p. 7.

²³⁴ *Some reticence may be linked to the content of the communities of inquiry. Teachers may be unfamiliar with the practice or find it useful but feel incompetent and unqualified to implement it in their own classrooms, having themselves practiced or studied philosophy very little. For instance, they may be afraid they will lack rigor, or be unable to distinguish between philosophical and non-philosophical questions and so fail to conduct a truly philosophical discussion. This cautiousness is sometimes justified: even teachers seasoned in facilitating dialogue in the classroom may find it difficult to do so when the discussion is philosophical in nature, and not a simple conversation*. [Traduction libre].

grandir.^{235 236}

Pour Lipman, il est très important qu'un dialogue philosophique rigoureux soit rétabli dans les communautés de recherche, et il prend Socrate comme référence pour le dialogue. « La pensée doit être rigoureuse, et la pensée philosophique est une discipline unique qui doit être menée indépendamment des autres activités intellectuelles, même si ces dernières peuvent en fin de compte bénéficier de la réflexion et du dialogue propres à la philosophie.^{237 238} ». Nous voudrions insister ici, même si nous y reviendrons plus tard, sur la relation entre la rigueur du dialogue philosophique et la capacité imaginative des enfants. « Un programme de réflexion philosophique, en plus d'encourager les enfants à être rigoureusement critiques, les encouragera à spéculer de manière imaginative^{239 240} ». Ainsi, la rigueur doit être au cœur des discussions sur des questions abstraites, telles que la démocratie, la justice, la liberté et l'imagination qui est à l'œuvre chez l'enfant et qui, d'une manière ou d'une autre, lui donne un sens et une forme. Nous ne pouvons pas supprimer l'imagination et la spontanéité comme l'a fait traditionnellement l'éducation dans la rigueur logique. Au contraire, « l'approche adoptée dans ce programme suppose au contraire que la pensée logique peut être encouragée par le biais d'activités créatives et, inversement, que la créativité peut être favorisée par le développement des capacités logiques. Les deux vont de pair.^{241 242} ».

Nous pouvons établir trois lectures possibles de la rigueur que Lipman exige des communautés de recherche philosophique. Tout d'abord, une telle communauté doit être rigoureuse en termes d'objet d'étude, c'est-à-dire de concepts philosophiques. La PPE est donc rigoureuse dans le traitement et l'analyse des concepts qui sont sa matière et son objet. Rigoureuse, ensuite, dans le sens où le dialogue doit se fonder sur les lignes directrices et les

²³⁵ LIPMAN, Matthew., & SHARP, Ann, « P4C and rationality in the new world ». In History, theory and practice of philosophy for children, Routledge, 2017, pp. 43-42, p. 51.

²³⁶ *When I first became interested in this field, I thought that children could do no better than “Critical thinking” – that is, having their thinking trained to make it more rigorous, consistent and coherent. But critical thinking contains no concept formation, no formal logic, and no study of the works of traditional philosophy, all of which I have endeavored to supply in Philosophy for Children [...]. Critical thinking seeks to make the child’s mind more precise; philosophy deepens it and makes it grow.* [Traduction libre].

²³⁷ LIPMAN, 1980, p. 15.

²³⁸ *“thinking must be rigorous, and philosophical thinking is a unique discipline that must be carried on independently of other intellectual pursuits, however much such pursuits may ultimately benefit from reflection and dialogue that are distinctively philosophical”.* [Traduction libre].

²³⁹ *Id.* p. 26.

²⁴⁰ *“A philosophical thinking skills program, in addition to encouraging children to be rigorously critical, will encourage them to speculate imaginatively”.* [Traduction libre].

²⁴¹ *Id.* p. 64.

²⁴² *“the approach taken in this program supposes on the contrary that logical thinking can be encouraged by means of creative activity and, conversely, that creativity can be fostered with the development of logical ability. The two go hand in hand”.* [Traduction libre].

principes de la philosophie, avec la finesse technique qu'ils méritent. Établir un lien entre le concept de démocratie et l'expérience ne se fait pas à partir d'une conversation banale, mais toujours en se référant à des concepts abstraits plus profonds, à des idées établies par la philosophie tout au long de l'histoire. Enfin, rigoureuse dans le respect de chacune des composantes de la pensée, telles que la créativité, la critique et le caritatif. « Les procédures d'enquête sont à la fois intimes et rigoureuses et amènent les membres de la communauté - y compris l'enseignant - à se rapprocher les uns des autres, tout en questionnant, en soutenant et en raisonnant sur les points de vue présentés. De même, les concepts et les problèmes qui sont au centre de l'enquête obligent les élèves à dépasser l'immédiateté de leurs propres perspectives subjectives - le monde du "moi, ici, maintenant" - et à envisager d'autres points de vue et d'autres possibilités, tout en revenant toujours à la question de savoir comment l'enquête peut les affecter en tant qu'individus²⁴³ ».

En somme, la PPE, depuis les communautés de recherche philosophique, cherche à créer un lien entre l'expérience concrète et la capacité d'abstraction, en établissant un dialogue communautaire où les concepts sont reconstruits. Elle s'appuie sur le pragmatisme de Dewey et de Peirce pour montrer l'importance du dialogue dans les communautés de recherche. De même, elle reprend les questions et la position de Vygotsky, défendant ainsi l'importance et la viabilité de l'enseignement philosophique aux enfants, et rejetant la position de Piaget. Enfin, nous constatons que dans toute la configuration de la PPE, il y a un problème qui requiert la plus grande attention, à savoir la conceptualisation. Lipman ne fait que l'énoncer, et il le fait en se référant à la nécessité du caractère rigoureux des communautés de recherche philosophique. Ce point est partagé par Tozzi et Sasseville, et avec eux par une grande partie de la PPE classique. Cependant, nous pensons que la question du concept et de l'imagination a été négligée et que cela a conduit, d'une part, à un rejet de ces méthodes et, d'autre part, à une mauvaise interprétation des communautés de recherche. Comme nous l'avons vu, les concepts sont un élément fondamental dans la consolidation de Communautés de recherches, mais les limites qui ont été fixées ne nous ont pas permis d'entrevoir la véritable nature du dialogue philosophique. C'est pourquoi nous pensons qu'une relecture de l'acte imaginatif-conceptuel dans les communautés de recherche philosophique est nécessaire. Cela permettrait peut-être d'établir un paradigme différent pour comprendre la rigueur et la mise en œuvre du dialogue philosophique chez les enfants.

Pour définir l'imagination, la PPE s'est fortement inspirée de la théorie de l'enquête,

²⁴³ SPLITTER, 1996, p. 233.

« concept qu'ils ont emprunté à Dewey et qu'ils ont ensuite développé pour en faire une pierre angulaire de la philosophie et de l'éducation^{244 245} ». Pour Dewey « l'imagination n'est pas un obstacle à la raison, ni simplement une capacité précieuse et distincte, mais plutôt un élément intégral de toute pensée^{246 247} ». Cette imagination se distingue de la fantaisie ou du rêve et est appelée *intelligent imagination*. L'approche PPE dans l'intégration des « méthodes et contenu de la philosophie et l'idée pragmatique d'une communauté d'enquête afin d'enseigner les compétences de réflexion critique, créative, bienveillante et communautaire, ainsi que les attitudes nécessaires à la vie dans une démocratie. [...] nécessite, tout en le facilitant, le développement de l'imagination intelligente^{248 249} ».

Cependant, la proposition de Dewey est problématique, car « ses commentaires sur l'imagination sont disséminés dans son immense œuvre plutôt que d'être expliqués dans un seul texte complet^{250 251} ». Dewey décrit certaines des fonctions que l'imagination joue dans le processus de recherche, à savoir, « concevoir des alternatives à des situations problématiques ou des “fins en vue” ; suggérer des moyens d'atteindre ces fins ; évaluer ces moyens en considérant leurs conséquences possibles s'ils sont appliqués (ce que Dewey appelle le raisonnement) ; utiliser l'expérience passée ; encourager l'imagination sympathique ou morale ; et permettre le dialogue et l'enquête communautaire^{252 253} ». Fondamentalement, nous constatons un rejet de la conception platonicienne des idées abstraites, selon laquelle la pensée est considérée comme une activité de la raison en vue d'atteindre des vérités. Pour Dewey, en revanche, « la pensée est une expérience réflexive (*thinking is reflective experience*)²⁵⁴ ». Comme nous l'avons vu précédemment lors de l'examen de sa théorie de la

²⁴⁴ FRANZINI, p. 41.

²⁴⁵ “concept they borrowed from Dewey and then developed into a philosophical and educational cornerstone”. [Traduction libre].

²⁴⁶ BLEAZBY, Jennifer, « Dewey's notion of imagination in Philosophy for Children », *Purdue university Press*, n°2/2012, pp. 95-111, p. 96.

²⁴⁷ “the imagination is not an obstacle to reason, nor merely a valuable and distinct capacity, but rather an integral element of all thinking”. [Traduction libre].

²⁴⁸ *Id.*, p. 96.

²⁴⁹ “methods and content of philosophy and the pragmatist idea of a Community of Inquiry in order to teach critical, creative, caring, and communal thinking skills, as well as the attitudes necessary for life in a democracy. [...] necessitates, as well as scaffolds, the development of the intelligent imagination”. [Traduction libre].

²⁵⁰ *Id.*, p. 98.

²⁵¹ “his comments on the imagination are scattered throughout his immense body of work rather than explained in one comprehensive piece of writing”. [Traduction libre].

²⁵² *Ibid.*

²⁵³ “conceiving of alternatives to problematic situations or “ends-in-view”; suggesting means to reach those ends; evaluating those means through considering their possible consequences if applied (what Dewey calls reasoning); making use of past experience; fostering sympathetic or moral imagination; and enabling dialogue and communal inquiry”. [Traduction libre].

²⁵⁴ *Ibid.*

recherche, le cœur de ce que nous découvrons est « la reconstruction d'expériences problématiques, incertaines ou fragmentées en situations cohérentes et significatives^{255 256} ». Ainsi, la pensée est le moyen de se restructurer et de restructurer le contexte. L'imagination, quant à elle, nous permet d'aller au-delà de l'expérience actuelle et « imaginer des situations différentes de ce qu'elles sont (*imagine situations as other than they are*)²⁵⁷ ».

Grâce à l'imagination, nous pouvons, d'une part, évoquer des possibilités futures et, d'autre part, utiliser des expériences passées. L'expérience dépend donc dans une certaine mesure de l'imagination. De même, certaines limites éthiques peuvent être fixées par l'imagination, notamment en ce qui concerne le lien avec l'empathie. L'imagination occupe donc une place centrale dans la pensée créative et caritative. « L'objectif d'un cours de philosophie pour enfants étant de reconstruire de manière significative des expériences philosophiquement déroutantes, la pensée imaginative est d'une importance fondamentale^{258 259} ».

Pour Lipman et Sharp, « la vision du raisonnement philosophique était *inhérente à l'imagination*^{260 261} ». Suivant les idées de Sharp, l'imagination nous permet d'établir un lien avec les autres par l'empathie et aussi de penser à des moyens d'améliorer le monde. Lipman et Sharp étaient tous deux convaincus « que le dialogue philosophique communautaire était capable, par la réflexion, de développer l'imagination d'une manière unique^{262 263} ». Cependant, pour comprendre l'importance et le rôle de l'imagination dans les communautés de recherche philosophique, nous devons nous tourner vers les travaux de Geisser, Kieran Egan, Stella Accorinti et Tozzi.

Dans la PPE, l'imagination et la conceptualisation occupent une place importante. Comme nous l'avons vu, le concept se trouve au cœur de la restructuration de la pensée critique, en vue d'une formulation de jugements, d'arguments. L'imagination, quant à elle, se situe dans la pensée créative. Accorinti insiste sur ce point en soulignant que « la pensée créative trouve l'un de ses axes essentiels dans l'imagination, la métaphore et la capacité de

²⁵⁵ *Ibid.*

²⁵⁶ “the reconstruction of problematic, unsettled, or fragmented experiences into coherent, meaningful situations”. [Traduction libre].

²⁵⁷ *Ibid.*

²⁵⁸ *Id.*, p. 106.

²⁵⁹ “Since the aim of a Philosophy for Children class is to meaningfully reconstruct philosophically puzzling experiences, imaginative thinking is of fundamental importance”. [Traduction libre].

²⁶⁰ FRANZINI, p. 41.

²⁶¹ “view of philosophical reasoning was inherently imaginative”. [Traduction libre].

²⁶² *Ibid.*

²⁶³ “that the community-based philosophical dialogue was capable, through reflection, of developing imagination in a unique way”. [Traduction libre].

l'imagination à étendre son action à la pratique²⁶⁴ ». De même, il existe deux façons de comprendre la théorie de l'imagination : l'une noématique et l'autre noétique, comme l'explique Accorinti en s'appuyant sur Husserl. Dans la première, l'imagination peut trouver deux pôles, d'une part en tant qu'imagination reproductrice, c'est-à-dire en tant que « affaiblissement de la présence perçue²⁶⁵ » et d'autre part, comme imagination productive, dans laquelle il y a une absence, ce qui n'est pas présent (portrait, rêve ou fiction). Dans le second, nous trouvons également deux pôles, d'une part l'imagination en tant que conscience fascinée et d'autre part, en tant que conscience critique. Ainsi, Accorinti parle, à titre d'exemple de « la réduction transcendantale chez Husserl, en tant que neutralisation de la réalité²⁶⁶ ». PPE n'est pas étrangère à ces quatre possibilités de comprendre l'imagination, mais chaque lecture y a ajouté une composante différente. Par exemple, Accorinti a décidé d'opter pour une vision basée sur Paul Ricoeur. À cet égard, dit-il, « nous travaillons avec la tradition existante sur l'imagination, mais, en même temps, nous présentons, dans la perspective de Paul Ricoeur, une approche différente du problème, puisqu'au lieu d'associer l'image à la perception, elle est liée au langage. Ainsi, dans la théorie de la métaphore de Ricœur, l'imagination et un certain usage du langage sont profondément liés²⁶⁷ ».

D'autre part, nous avons la vue de Kieran Egan (1942-2022) sur l'imagination. Philosophe irlandais de l'éducation, il a développé une théorie de l'imagination, à la suite de Dewey et de Herbert Spencer. Dans la tradition de la PPE, sa théorie a servi de support et de manière différente de faire des communautés de recherche. Bien que ce philosophe ne soit pas lié à la PPE, ses analyses ont eu une influence importante sur la pensée moderne concernant l'avenir et la forme des communautés de recherche philosophiques. Sharp et Splitter déclarent : « Nous partageons le même point de vue que Kieran Egan, qui critique le principe ad hoc selon lequel le développement éducatif va toujours du concret à l'abstrait. Egan accorde également une grande importance au pouvoir des histoires pour stimuler la réflexion des enfants, en particulier en ce qui concerne les concepts abstraits qui expriment des oppositions binaires telles que bien/mal, peur/espoir, honneur/égoïsme²⁶⁸ ».

Egan nous dit qu'il y a une négligence de la question de l'imagination de l'enfant en tant qu'apprenant. Même Piaget a donné plus d'importance à certaines opérations logico-mathématiques et « très peu de recherches se sont concentrées sur l'imagination ou la

²⁶⁴ ACCORINTI, 2015, p. 41.

²⁶⁵ *Ibid.*

²⁶⁶ *Ibid.*

²⁶⁷ *Id.* p. 43.

²⁶⁸ SPLITTER, 1996, p. 50.

fantaisie des enfants, car les produits de l'imagination et de la fantaisie sont très difficiles à contrôler^{269 270} ». C'est pourquoi Egan propose une autre façon d'analyser l'acte imaginatif et le fait en recourant à la fantaisie. Pour ce faire, il décide d'abord d'établir que les enfants créent des histoires et que celles-ci ont un caractère mythique, « because they are little concerned with reality and have certain structural features in common with some of the myth stories^{271 272} ». De même, ces histoires sont imprégnées de concepts abstraits, elles sont elles-mêmes, d'une certaine manière, porteuses de validité et de sens.

Si l'on examine ne serait-ce que superficiellement la structure des histoires fantastiques typiques, il est clair qu'elles sont généralement construites sur de puissants concepts binaires abstraits – bon/mauvais, grand/petit, courageux/grave, sécurité/peur, etc. Si nous racontons à un enfant l'histoire de Cendrillon, nous presupposons que pour que l'histoire ait un sens, l'enfant, d'une certaine manière, dispose des concepts d'amour, de haine, d'avidité, de peur, de jalousie, etc. Il s'agit là, bien entendu, de quelques-uns des grands concepts organisateurs abstraits que nous utilisons pour donner un sens à notre expérience. Je ne veux pas dire que les jeunes enfants connaissent nécessairement ces termes ou savent comment les définir, mais plutôt qu'ils doivent, dans un certain sens, les connaître et les utiliser pour que l'histoire ait un sens.^{273 274}

Pour Kieran, les enfants ne passent pas du concret à l'abstrait, mais l'abstraction est déjà un élément fondamental de la construction des concepts. Les enfants utilisent ces concepts abstraits, sans le savoir, pour donner un sens au contenu concret. Ainsi, « ce n'est pas le caractère concret qui est important pour que les connaissances aient un sens pour les jeunes enfants, c'est le fait de lier le concret à des concepts abstraits particuliers^{275 276} ». Pour qu'il y ait conceptualisation, il faut qu'il y ait imagination. C'est pourquoi, lorsqu'un enfant conceptualise, ce que l'on voit est une méthode de compréhension des phénomènes contraires

²⁶⁹ EGAN, Kieran, « The other half of the Child », *Thinking: The journal of philosophy for Children*, n°1/1987, pp. 2-5, p. 2.

²⁷⁰ «very little research has focused on children's imagination or fantasy, because the products of imagination and fantasy are so very hard to control». [Traduction libre].

²⁷¹ *Id.*, p. 3.

²⁷² «because they are little concerned with reality and have certain structural features in common with some of the myth stories». [Traduction libre].

²⁷³ *Ibid.*

²⁷⁴ «If we look even casually at the structure of typical fantasy stories, it is clear that they are built usually on powerful abstract binary concepts-good/bad, big/little, brave/cowardly, security/fear, and so on. If we tell a child the story of Cinderella, we presuppose that for the story to be meaningful, the child, in some sense, has available concepts of love, hate, greed, fear, jealousy and so on. These, of course, are some of the great abstract organizing concepts which we use to make sense of our experience. I do not mean that young children necessarily know these terms, or how to define them, but rather that in some sense they must know them and use them for the story to be meaningful». [Traduction libre].

²⁷⁵ *Ibid.*

²⁷⁶ «it is not concreteness that is important in making knowledge meaningful to young children, it is tying the concrete to particular abstract concepts». [Traduction libre].

et de leur médiation. A titre d'exemple, Kieran nous dit, « la maîtrise conceptuelle du continuum de température commence par la compréhension des concepts “chaud” et “froid”. Nous faisons ensuite le lien entre ces deux concepts à partir du concept “tiède”. Nous faisons ensuite le lien entre “tiède” et “chaud”, et “tiède” et “froid”, formant ainsi des concepts tels que “tiède”, “frais”, “assez chaud” et “assez froid”^{277 278} ».

Dans le même ordre d'idées, on retrouve les réflexions de Maura Geisser et de Mark Johnson, linguiste et philosophe américain, professeur à l'université de l'Oregon, pour qui l'imagination « est au cœur de la signification et de la rationalité humaines pour la simple raison que ce que nous pouvons expérimenter et reconnaître comme significatif, et la manière dont nous pouvons raisonner à ce sujet, dépendent tous deux des structures de l'imagination qui font de notre expérience ce qu'elle est^{279 280} ». L'imagination n'est pas seulement la reproduction ou la création d'images, c'est une capacité cognitive différente qui implique la réunion de plusieurs fonctions et compétences. Ainsi, pour Geisser, l'imagination implique la construction de différents concepts qu'elle appelle « concepts prototypiques, extrapolés et abstraits à partir de l'expérience, et extension de ces concepts par d'autres actes d'imagination^{281 282} ». Pour étayer sa thèse, elle s'appuie sur les travaux de Kant sur l'imagination reproductrice et productive. Ainsi, « puisque l'imagination implique une certaine souplesse et plasticité dans notre façon de penser, ainsi qu'une richesse et une vivacité d'idées, et qu'elle contribue à créer une cohérence et un sens, je pense que le développement de l'imagination, en particulier le sens de l'émerveillement et des possibilités, doit être au cœur de tout programme scolaire^{283 284} ». C'est par l'imagination que les enfants peuvent accéder à la transcendance des idées conventionnelles ; sans elle, les enfants seraient incapables de comprendre à la fois le langage et l'abstraction. Dans le même ordre d'idées que Egan, elle (Sharp) affirme que c'est à travers les histoires, le langage en tant que métaphore et

²⁷⁷ *Ibid.*

²⁷⁸ “conceptual mastery of the temperature continuum, comes first by grasping the concepts “hot,” and “cold.” We then mediate between these and from the concept “warm.” We then mediate between “warm” and “hot,” and “warm” and “cold,” forming concepts such as “lukewarm,” or “cool,” or “fairly hot,” and “fairly cold”. [Traduction libre].

²⁷⁹ JOHNSON, Mark, *The body in the mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*, The University of Chicago Press, 1987, p. 172.

²⁸⁰ “is central to human meaning and rationality for the simple reason that what we can experience and cognize as meaningful, and how we can reason about it, are both dependent upon structures of imagination that make our experience what it is”. [Traduction libre].

²⁸¹ *Id.*, p. 51.

²⁸² “prototypical concepts, extrapolated and abstracted from experience, and extension of these concepts by further imaginative acts”. [Traduction libre].

²⁸³ *Id.*, p. 52.

²⁸⁴ “since imagination involves flexibility and plasticity in our thinking and richness and vividness of ideas, and helps create coherence and meaning, it is my view that the cultivation of imagination, especially a sense of wonder and possibility, is what must be central to any curriculum”. [Traduction libre].

expression, que les enfants remplissent l'expérience concrète. Penser l'imagination dans l'éducation des enfants à partir du dialogue philosophique, telle est la proposition de Lipman, Sharp, Egan et de la tradition PPE.

Puisque nous ne pouvons pas séparer la perception de l'interprétation, l'imagination est nécessaire pour nous permettre de reconnaître les choses dans le monde selon leurs catégories propres ; elle ne se contente pas de copier notre monde – elle façonne plutôt ce que nous percevons en faisant intervenir nos croyances, nos désirs et nos peurs. En outre, l'imagination est également nécessaire pour que nous puissions voir quelque chose de nouveau et d'inconnu, et pour que nous puissions considérer les objets de la perception comme symbolisant ou suggérant quelque chose qu'ils ne sont pas. L'imagination étant un moyen de comprendre, d'interpréter et de donner un sens à nos expériences, son bon développement est au cœur du processus qui conduit les élèves à devenir des penseurs autonomes, des penseurs ayant la capacité d'imaginer des situations, des objets ou des idées autres que ceux qui ont existé précédemment et qui leur sont connus.^{285 286}

L'imagination est donc un processus de construction active et pas seulement un reflet de notre réalité. Cette réflexion sur l'imagination portera également sur l'imagination morale, car les enfants ont les moyens de réfléchir à une vie éthique. Cette question ne nous intéresse pas pour l'instant, mais nous ne voulons pas la laisser de côté. Grâce à l'acte d'imagination, les enfants comprennent leur monde, unissent des idées et des concepts, réévaluent leurs expériences et comprennent l'autre en tant qu'autre imaginant. La possibilité de choisir est rendue possible par la capacité d'évaluer et de concevoir une variété de possibilités et leurs conséquences. Ainsi, « *the greater our imaginative capability, the more meaningful our moral autonomy. That is, the richer and clearer the conception we have of various possibilities we have open to us, the clearer it becomes for us to discern what is right and good for us at any time. Imagination must aid the child in discerning what is morally relevant in the situation*²⁸⁷ ».

En conclusion, nous avons vu dans cette première partie l'importance de l'imagination et de la conceptualisation dans la consolidation des communautés de recherche

²⁸⁵ *Id.*, p. 54.

²⁸⁶ « *Since we cannot separate perception from interpretation, imagination is necessary to enable us to recognize things in the world under their proper categories; it does not merely copy our world — rather it shapes what we perceive by involving our beliefs, desires, and fears. In addition, imagination is also necessary if we are ever to see something as novel and unfamiliar, and for us to be able to see the objects of perception as symbolizing or suggesting something that they are not. Since imagination is a way of understanding, interpreting and giving meaning to our experiences, its proper development is central to the process that leads students to become autonomous think-ers, thinkers with the ability to imagine situations, objects or ideas that are other than those that have previously existed and are known to them*

²⁸⁷ *Id.*, p. 56.

philosophique avec les enfants. La question de l'imagination et de la conceptualisation dans la PPE trouve sa réponse dans les idées de Dewey et Spencer ou dans la conception de Kieran, qui pense que l'imagination est un processus actif de création. Il existe quelques tentatives de comprendre différemment l'acte imaginatif, par exemple Accorinti qui, comme nous l'avons dit, a voulu en faire une lecture à partir de la théorie du langage de Paul Ricoeur. Cependant, nous constatons un vide épistémologique en ce qui concerne ces deux actes que sont la conceptualisation et l'imagination. Bien que chacun d'entre eux soit présenté comme important ou comme une étape fondamentale d'une séance de PPE, il faut aussi rappeler que, compte tenu de leur imprécision épistémologique, chacun des différents enseignants doit traiter avec les enfants dans des séances discursives mais non philosophiques. Le risque de ne pas délimiter ces deux actes est, selon nous, de tomber dans des idées vagues ou erronées sur les communautés de recherche philosophiques. L'imagination précède-t-elle la conceptualisation, ou le concept précède-t-il l'expérience ? Il est presque impossible de répondre à cette question à partir des progrès de PPE, notamment parce que l'intérêt principal a porté sur la manière de gérer les communautés de recherche, en d'autres termes, sur la manière de développer une session avec des enfants, et non sur le contexte des communautés. Répétons-le et d'une autre manière, si l'acte imaginatif et conceptuel sont repensés et resignifiés, les communautés de recherche philosophiques avec les enfants peuvent avoir une plus grande portée et donc une rigueur philosophique appropriée, revenant ainsi aux sources originnelles du projet Lipman.

III. L'imagination dans la Phénoménologie

Le problème central est donc celui de l'imagination et de la conceptualisation en tant qu'actes fondamentaux dans les communautés de recherche philosophiques. Il est évident que nous pouvons répondre à ce problème à partir de deux perspectives : la philosophie et la psychologie. Nous pensons que ce que la PPE demande est une approche qui soit la plus rigoureuse possible et c'est pourquoi nous nous tournons vers la phénoménologie en tant que champ de recherche. Dans cette section, nous montrerons les principales caractéristiques de la vue husserlienne sur l'imagination et la conceptualisation. Pour cela, il est nécessaire d'aborder la question de la conception phénoménologique de la conscience, en expliquant le concept d'intentionnalité et à partir de là expliciter la vision de l'imagination et de la conceptualisation depuis la phénoménologie. Cette explication servira de base à l'étude de Merleau-Ponty et de Dominique Pradelle, qui construisent leur pensée à partir d'une lecture critique et appropriée de Husserl.

C. L'imagination chez Husserl

1. L'imagination dans la 5^{ème} *Recherche logique*: intentionnalité et modes de la conscience

Grâce au concept husserlien d'intentionnalité, la phénoménologie peut établir une autre compréhension de la conscience. Bien que le terme d'intentionnalité ne soit pas proposé par Husserl mais par Brentano, c'est à partir de Husserl qu'il prend une valeur totalement différente. La conscience est d'abord *intentionnelle*, c'est-à-dire que toute conscience est conscience de quelque chose, elle est dirigée vers un objet. Ainsi, la vie consciente correspond à la visée d'un objet et cela se fait à travers différentes modalités ou *actes intentionnels* (imagination et pensée, entre autres). Dans la 5^{ème} *Recherche Logique*, nous trouvons une partie de sa conception de la conscience et des actes qui en découlent²⁸⁸. Dans cette partie, Husserl va détailler la définition de la conscience qui correspond à une étude phénoménologique. Pour ce faire, il oppose trois conceptions de la conscience, à savoir la conscience en tant qu' « ensemble de composantes (*gesante Bestand*) phénoménologiques réelles du moi empirique, comme perception interne des vécus psychiques propres et comme désignation globale pour toute sorte de vécus intentionnels²⁸⁹ ». Dans la première définition, nous pouvons trouver une relation profonde avec la psychologie moderne, qui est établie comme une science des expériences de conscience d'un sujet concret. Ces expériences, ou

²⁸⁸ DE WARREN, Nicolas, « Imagination et incarnation », *Methodos*, n° 09/2009, §9.

²⁸⁹ HUSSERL, p.145.

contenus d'expérience, peuvent être considérés non seulement d'un point de vue psychologique, mais aussi d'un point de vue phénoménologique, c'est-à-dire, « de telle sorte que toute relation avec l'existence empirique réelle (reale) (avec des hommes ou des animaux de la nature) soit exclue (*ausgeschaltet*) : le vécu au sens de la phénoménologie pure²⁹⁰ ». Husserl nous en donne un exemple en recourant à l'expérience vécue de la couleur. Ainsi, dans la perception externe, nous trouvons le moment sensoriel dans lequel la couleur apparaît, en tant qu' « élément réel d'une vision concrète²⁹¹ » et ce moment correspond phénoménologiquement à un *contenu vécu* ou *conscient*. On distingue ainsi deux aspects, d'une part la sensation de couleur et d'autre part la coloration objective de l'objet.²⁹² Ces deux déterminations correspondent, en d'autres termes, au contenu que nous obtenons par la perception et à l'objet externe perçu, qui est *visé par un acte perceptif*. Ainsi, la relation entre cet objet extérieur à la conscience en tant que *phénomène*, et la conscience à laquelle cet objet apparaît est le centre de la phénoménologie husserlienne. Husserl précise que « l'apparition de la chose (le vécu) n'est pas la chose apparaissant (ce qui est présumé se trouver “en face de nous” dans son ipséité corporelle). Nous vivons les phénomènes comme appartenant à la trame de la conscience, tandis que les choses nous apparaissent comme appartenant au monde phénoménal. Les phénomènes eux-mêmes ne nous apparaissent pas, ils sont vécus²⁹³ ». Ainsi, il faut également distinguer le phénomène de la chose qui est un vécu et l'objet qui apparaît, car il ne s'agit pas de la même chose.

Fondamentalement, Husserl fait la différence entre le contenu réel et le contenu intentionnel. Le premier, en tant que contenu essentiel de l'objet lui-même, et l'autre, en tant que contenu de la conscience par rapport à l'objet visé. Ainsi, la conscience ne peut naturellement pas contenir l'objet lui-même, mais ce qui lui est donné « ce sont les actes correspondants de la perception, du jugement, etc., avec leur matériel sensoriel variable, leur contenu d'appréhension, leurs caractères positionnels, etc.²⁹⁴ ». L'imagination correspond donc à un mode d'intentionnalité qui est donné par sa nature même, celle de l'image. Avoir l'expérience vécue de l'image, c'est donc établir, d'une part, l'image elle-même en tant qu'objet réel et, d'autre part, l'acte d'imagination par lequel la conscience appréhende cette image. Les vécus intentionnels ont donc la caractéristique de « se rapporter de diverses manières à des objets représentés. C'est là précisément le sens de l'*intention*. Un objet est “visé” en eux, on

²⁹⁰ *Id.*, p.146.

²⁹¹ *Id.*, p. 147.

²⁹² Dans cette partie, nous nous appuyons sur le cours de Phénoménologie 1 donné par le professeur Claudia Serban en 2024.

²⁹³ *Id.*, p. 149.

²⁹⁴ *Id.*, p. 151.

le “prend pour bout”, et cela sur le mode de la représentation ou en même temps du jugement, etc.²⁹⁵ ». Husserl nous montre ainsi qu'il n'y a pas deux choses, comme s'il s'agissait d'un objet et, à côté, le vécu intentionnel qui se rapporte à lui. Mais que le vécu intentionnel « est précisément l'intention relative à l'objet²⁹⁶ ». C'est donc cette intention qui, de par sa spécificité, constitue l'imagination de l'objet. Cette expérience vécue peut même apparaître dans la conscience avec sa propre intention, sans que l'objet ait besoin d'exister ou d'avoir existé. « L'objet est visé, cela signifie que l'acte de le viser est un vécu ; mais l'objet est alors seulement présumé et, en vérité, il n'est rien²⁹⁷ ». A cet égard, Husserl nous donne un exemple avec la représentation du dieu *Jupiter*. Ce dieu est un objet qui se présente de manière immanente dans mon acte, ce qui signifie qu'il a une existence mentale. Ainsi, cette représentation est un vécu intentionnel qui ne peut être trouvé dans la nature, c'est-à-dire en tant qu'entité matérielle. Par conséquent, l'objet qui se présente comme mental n'appartient aucunement au vécu, de sorte qu'une telle expérience n'est ni mentale ni immanente, de sorte qu'il n'existe même pas. Cela n'enlève rien à la validité de la représentation faite du dieu Jupiter, et au fait que cette représentation est un vécu intentionnel d'un type particulier. Ainsi, « pour la conscience, la donnée est une chose essentiellement la même, que l'objet représenté existe ou qu'il soit imaginé et même peut-être absurde²⁹⁸ ». ²⁹⁹

Husserl affirme donc que d'une part, nous avons les actes par lesquels la conscience se rapporte à l'objet et que chacun de ces actes est déterminé par la nature même de l'objet vers lequel la conscience se dirige. Se représenter un objet, c'est donc, selon les termes de Husserl, « une espèce de disposition d'esprit déterminée descriptivement de telle ou telle manière. *Porter un jugement* sur ce château, *prendre plaisir* à sa beauté architecturale ou *avoir le désir* de pouvoir le faire, etc., ce sont là des vécus nouveaux caractérisés phénoménologiquement d'une manière nouvelle³⁰⁰ ». Ces actes sont donc des modes d'intention objective qui s'expriment dans le langage tel qu'il est perçu, imaginé, etc.

D'autre part, dans chaque acte, le moi est intentionnellement lié à un objet, de sorte que l'acte d'imaginer l'objet est en même temps une expérience vécue de l'image en tant qu'objet réel. Il faut donc établir la différence et la relation entre l'objet de la perception et l'acte perceptif. Ces actes « peuvent percevoir la même chose et cependant ressentir des

²⁹⁵ *Id.*, p. 175.

²⁹⁶ *Ibid.*

²⁹⁷ *Ibid.*

²⁹⁸ *Id.*, p. 176.

²⁹⁹ Dans cette partie, nous nous appuyons sur le cours de Phénoménologie 1 donné par le professeur Claudia Serban en 2024.

³⁰⁰ *Id.*, p. 177.

choses tout à fait différentes³⁰¹ », et nous pouvons ainsi obtenir de nouveaux objets perçus à partir des mêmes contenus. Cette appréhension de l'objet a surtout la caractéristique d'un acte, c'est-à-dire d'un mode de conscience. Ainsi, « nous appelons le fait de vivre des sensations selon ce mode de conscience, perception de l'objet correspondant³⁰² ». Nous constatons donc qu'il existe une différence entre le contenu ressenti et l'objet perçu qui est présenté par le contenu mais qui n'appartient pas à la conscience. Il en va de même pour l'acte imaginatif « qui fait qu'au lieu d'un phénomène perceptif, nous avons bien plutôt un phénomène d'image dans lequel, sur la base des sensations vécues, c'est l'objet représenté en image (par exemple le centaure sur le tableau) qui apparaît³⁰³ ». Il y a donc des *modes de la conscience*, c'est-à-dire des modes de relation intentionnelle à l'objet qui diffèrent entre eux, puisque le caractère de l'*intention* est différent dans chacun de ces cas . Ainsi, à chaque « mode logiquement distinct de la représentation mentale d'un objet, correspond une différence dans l'intention³⁰⁴ ».

Or, dans un même acte, on trouve deux contenus différents, à savoir un contenu réel et un contenu intentionnel. D'un point de vue phénoménologique, lorsqu'on parle de contenu au sens réel, « on applique tout simplement le concept de contenu le plus général, valable dans tous les domaines, aux vécus intentionnels³⁰⁵ ». Lorsqu'il est question de contenu intentionnel, il est essentiel de partir du principe que la nature même des vécus intentionnels doit occuper une place importante dans la compréhension du contenu lui-même. Pour comprendre cela, Husserl a recours à l'explication de trois concepts différents qui sont basés sur la nature *spécifique* des actes. Ces trois concepts qui appartiennent en même temps au contenu intentionnel sont : « l'*objet intentionnel* de l'acte, sa *matière intentionnelle* et enfin son *essence intentionnelle*³⁰⁶ ». De l'*objet intentionnel*, nous avons dit qu'il n'entre pas dans le contenu réel de l'acte mais qu'il en est totalement différent. Quant au contenu intentionnel qui est l'*objet de l'acte*, Husserl distingue *l'objet tel qu'il est visé* et *l'objet qui est visé*. Dans chaque acte, il y a un objet qui est représenté d'une manière particulière, que ce soit par des intentions créatives, imaginatives, facultatives, etc. Dans chacune de ces intentions, l'*objet visé* est le même, mais l'*intention change*, ce qui signifie que « chacune vise l'*objet d'une manière différente*³⁰⁷ ». Dans l'*acte*, nous trouvons également une distinction importante, celle

³⁰¹ *Id.*, p. 184

³⁰² *Id.*, p. 185

³⁰³ *Id.*, p. 189

³⁰⁴ *Ibid.*

³⁰⁵ *Id.*, p. 204

³⁰⁶ *Ibid.*

³⁰⁷ *Id.*, p. 206

entre le caractère général de l'acte, qui le désigne comme représentatif ou imaginatif, et le contenu de l'acte, qui le désigne comme une représentation ou une imagination de l'objet imaginée. Si nous pensons à deux affirmations sur le même objet, comme « voler ce crayon est mauvais » et « ce crayon m'appartient », nous constatons qu'elles ont une caractéristique commune, celle d'être des affirmations, et cette caractéristique commune est donnée par la qualité du jugement. De même, dans la première affirmation nous trouvons un jugement de contenu A et dans la seconde un jugement de contenu B, et cette relation entre les contenus est établie à partir de la matière du jugement. Ainsi, « nous établissons, pour tous les actes, des distinctions semblables entre *qualité* et *matière*³⁰⁸ ». Ce contenu, au sens de matière, peut se trouver en commun avec d'autres actes d'une autre qualité. Cette dernière peut varier et la matière peut rester la même. De ce fait, le même contenu peut être le contenu d'une représentation, d'une imagination, etc.

Or, grâce à la matière qui appartient à l'acte, on comprend que celui-ci vise une objectivité en général et, par ailleurs, que le mode selon lequel l'acte vise cette objectivité est déterminé. Ainsi, la matière est « le sens de l'appréhension objective ; sens qui fonde la qualité³⁰⁹ ». Matière et qualité sont donc deux moments qui interagissent et coopèrent l'un avec l'autre. Or, si l'on regroupe ces deux éléments, on obtient l'acte lui-même, mais pas l'acte concret complet. En d'autres termes, si la matière et la qualité sont deux moments essentiels et indispensables de l'acte, l'union de ces deux moments forme l'*essence intentionnelle* de l'acte. Mais cette unité n'est qu'une partie de l'acte entier et non la totalité. Husserl recourt à un second terme, celui d'*essence significative (bedeutungsmässigen)*³¹⁰. « L'abstraction idéatrice opérée sur lui livre la signification, au sens idéal que nous donnons à ce mot³¹¹ ». Si l'on ne peut pas dire que deux personnes peuvent avoir la même représentation du même objet, il est vrai que l'on peut avoir la même représentation d'une chose lorsque la présentation qui en est faite est exactement la même. Essentiellement, deux représentations peuvent être identiques lorsque, sur le fond même, ce qui est énoncé est la même chose. « Leur valeur de vérité est la même, et elle l'est manifestement quand “le” jugement, l'essence intentionnelle en tant qu'unité formée par la qualité et la matière du jugement, est le même³¹² ». Une représentation imaginative se modifie au fur et à mesure que la qualité et la quantité

³⁰⁸ *Id.*, p. 217.

³⁰⁹ *Id.*, p. 222.

³¹⁰ Voir: ROCHUS, Sowa, « Essences et lois d'essence dans l'eidétique descriptive de Edmund Husserl », *Methodos*, n°9/2009, pp. 5, 35 ; BENOIST, Jocelyn. « L'identité d'un sens : Husserl, des espèces à la grammaire ». *Liminaires phénoménologiques*, Presses universitaires Saint-Louis, Bruxelles, 1998 ; RHÉAUME, Michel, « Husserl, la signification et la morsure du temps », *Philosophie*, n°4/2016, pp.36-51.

³¹¹ *Id.*, 224.

³¹² *Id.*, 225.

du contenu varient. Mais même avec ces changements, l'intention de l'acte d'imaginer restera intacte. De fait, les variations phénoménologiques d'un même objet ne modifient en rien l'objet qui se trouve devant la conscience. C'est pourquoi ces variations ne proviennent pas de l'objet mais du phénomène imaginatif. La qualité demeure et le caractérise, tandis que la matière change par rapport à l'objet visé. Husserl affirme :

Il en est de même de la part variable que l'imagination a ou peut avoir dans la perception ou encore dans la représentation que nous nous faisons du perçu. Qu'en général surgissent en moi des représentations imaginatives de l'envers de cette boîte à tabac placée devant moi, qu'elles se comportent ensuite de telle ou telle manière selon leur quantité, leur persistance, leur vivacité, etc. : cela ne concerne pas le contenu essentiel (le sens d'apprehension) de la perception, ni par conséquent ce qui, en elle, si on l'entend comme il faut, explique qu'on soit pleinement justifié de parler de la même perception vis-à-vis d'une pluralité d'actes perceptifs phénoménologiquement différentes.³¹³

Bien que nous ne trouvions pas d'étude détaillée de l'imagination dans les *Recherches logiques*, il y a quelques indications sur l'acte imaginatif. En parlant de la perception comme de l'acte qui nous met devant l'objet lui-même corporellement (*leibhaft*) présent, Husserl dit que le mode imaginatif ne fait que re-présenter (*vergegenwärtigt*) l'objet de manière non-corporelle. Ainsi, Husserl ne clarifie pas la question de « la constitution de la conscience d'image en tant que forme spécifique d'intentionnalité. Husserl nous en donne déjà quelques indices dans la 5ème Recherche, mais ce n'est qu'en 1904/05, dans les cours *Phantasia und Bildbewußtsein*, qu'il commence à s'engager dans une clarification phénoménologique plus complète de la conscience d'image³¹⁴ ».

2. Phantasia et conscience d'image

Dans les cours de 1904/05, Husserl a recours à l'explication et à la délimitation conceptuelle et phénoménologique de l'imagination et de la *phantasia*. Tout d'abord, l'imagination en tant qu'acte est totalement indépendante de la perception, mais elle collabore intimement avec elle. Ainsi, « elle [l'imagination] continue de produire à vide de manière spontanée des schèmes possibles qui servent à identifier les contenus (noèmes) de sensation du monde. Absolument libre, elle produit sans limitation des modèles de la chose visée par la perception : elle offre ainsi à la conscience toutes les facettes possibles que peut contenir un objet jusqu'à l'infini, de manière propre ou impropre³¹⁵ ». Or, si pour Husserl l'imagination et

³¹³ *Id.*, 227

³¹⁴ DE WARREN, Nicolas, §9.

³¹⁵ MÉTROZ, Aurélien, « Espaces phénoménologiques d'Équipée de Victor Segalen », *A contrario*, n° 14/2010,

la perception ne sont pas la même chose, comment comprendre l'acte imaginatif ? La première chose que nous devons souligner est la distinction que Husserl fait lorsqu'il parle d'imagination et de *phantasia*. Ainsi, pour Husserl, l'imagination, « loin d'être une source d'erreurs, est *une conscience* aussi valable que n'importe quelle autre et qui doit être étudiée dans sa spécificité³¹⁶ ». La seule façon, d'un point de vue phénoménologique de rendre évidente la conscience imageante est de se baser sur l'intentionnalité. Grâce à l'analyse de ce vécu intentionnel, nous constatons que « dans la représentation par image, nous visons l'objet représenté en image (le *sujet de l'image*) sur la base d'un *objet-image*³¹⁷ », et se distancie ainsi de la théorie de l'image qui existait jusqu'alors. Une image ne peut donc pas être séparée de ce qui en fait une image, et ce caractère d'image est donné par la conscience.

Le terme d'imagination est utilisé par Husserl à partir de deux formes de conscience différentes. D'une part, « la *représentation imageante simple et directe* (l'image mentale de la tradition) ; de l'autre côté, la *conscience d'image à partir d'un objet matériel perceptif* (cas des statues, tableaux, portraits...)³¹⁸ ». Ainsi, lorsque nous nous représentons une image, le terme de représentation comprend, par exemple, à la fois la photographie de l'objet et l'image ou le souvenir de l'objet lui-même. Il y a donc deux phénomènes qui sont élucidés grâce à l'intentionnalité imaginative. En bref, « c'est l'intentionnalité de la conscience, son attitude profonde, qui *constitue comme images* certaines représentations internes et certains objets du monde³¹⁹ ». D'autre part, nous pouvons croire que ce dont on parle sont des *images mentales* et des *images extérieures*, mais Husserl critique ces désignations. En effet, en parlant des *images internes*, on oppose les *objets externes* et comme nous l'avons vu dans la section précédente, ces deux moments constituent l'acte et ne sont pas compris séparément l'un de l'autre. En d'autres termes, cette interprétation « fait croire que l'image est à l'intérieur de la conscience comme un tableau peint est à l'intérieur d'une chambre³²⁰ ». Il est donc nécessaire de faire la distinction entre *image* (*Bild*) et *représentation imageante* (*Bildvorstellung*). La première distinction (*chose-image*) ne peut se comprendre qu'à partir de l'acte de représentation imageante. C'est pourquoi, grâce à la conscience, l'objet physique apparaît comme une image, et sans cette intervention l'objet ne se distinguerait pas de n'importe quel autre objet. A partir de là, on voit que pour Husserl, à partir de la phénoménologie, on ne peut pas utiliser le terme d'imagination mentale mais plutôt de *phantasia* ou encore d'*imagination*

pp. 61-77, p. 69.

³¹⁶ SARAIVA, Maria, *L'imagination selon Husserl*, La Haye, Martinus Nijhoff, 1970, p. 51.

³¹⁷ *Ibid.*

³¹⁸ *Id.*, p. 54.

³¹⁹ *Id.*, p. 55.

³²⁰ *Id.*, p. 55.

libre. Si, par contre, on parle de conscience de l'image (*Bildbewußtsein*), il ne faut pas la confondre avec l'imagination, « mais doit être employée comme synonyme d'imagination, mais doit être exclusivement réservée aux cas où il ya une chose-image³²¹ ».

La *phantasia* est présentée phénoménologiquement non pas comme une faculté, mais à partir des expériences intentionnelles vécues qui lui correspondent. Par conséquent, lorsque nous parlons de *phantasia*, nous le faisons à partir du « vécu- de-*phantasia*, ce qu'on appelle représentation-de-*phantasia*. [...] Il fait partie de la sphère des vécus objectivants ; des objectivités sont portées à apparition dans le “phantasmer” et sur lesquelles on a éventuellement une opinion et une croyance³²² ». Ainsi, comme nous l'avons vu dans les *Recherches logiques*, la *phantasia* est un vécu avec une intention particulière, c'est-à-dire avec une manière différente de se rapporter à l'objet, celle du fantôme, qui peut être le centaure ou la licorne, par exemple. À la base de la perception, nous trouvons les sensations provenant des sens, tandis que dans la fantaisie se trouvent les *phantasmata* des sens (*Sinnesphantasmen*). Nous pouvons voir qu'au fond ce que nous trouvons est une distinction entre représentation *perceptive* et représentation-de-*phantasia*. Le contenu n'est donc ni la perception elle-même, ni la fantaisie elle-même, mais un moment de l'acte intentionnel. Ce moment correspond à l'une comme à l'autre, étant donné que « à tout contenu sensible de sensation, par exemple, au rouge senti, correspond un *phantasma* sensible : le rouge qui me flotte *actuellement* dans la présentification intuitive d'un rouge³²³ ». Nous pouvons trouver deux expériences du rouge, l'une provenant de l'acte perceptif et l'autre de l'acte imaginatif, mais il est également précis qu'au sein de l'acte perceptif, un moment de représentation-de-*phantasia* se développe.

En effet, « au sens d'une possibilité idéale, à toute représentation perceptive possible appartient une représentation-de-*phantasia* possible qui se rapporte au même objet et, en un certain sens aussi, exactement de la même manière³²⁴ ». Ainsi, à l'objet présenté correspond l'objet de la perception et à l'objet fantasmé correspond l'objet perçu. Que l'objet se présente de la même manière que dans la fantaisie ou la perception, dans l'une l'objet est fantasmé, dans l'autre perçu. Cependant, la manière dont l'objet se présente n'est pas réalisée à partir de la même intensité, c'est-à-dire que dans la perception, l'objet se présente dans sa propre personne, « comme présent lui-même », pendant que «dans la *phantasia*, l'objet apparaît bien sûr lui-même dans la mesure où *il* est précisément ce qui apparaît là, mais il n'apparaît pas

³²¹ *Id.*, p. 60.

³²² HUSSERL, Edmund, *Phantasia, conscience d'image, souvenir*, Grenoble, Jérôme Millon, 2002, p. 50.

³²³ *Id.*, p. 57.

³²⁴ *Id.*, p. 61.

comme présent, il n'est que présentéifié, c'est quasiment comme s'il était là, mais seulement quasiment, il nous apparaît en image³²⁵ ». Ainsi, nous trouvons dans la *phantasia* que l'intention est une présentification en image ou, en d'autres termes, une façon de se représenter en image. Dans toute représentation, comme nous l'avons vu précédemment, une distinction est faite entre l'image, qui rend l'objet représenté (*vorstellig*), et l'objet lui-même, qui est l'objet visé de la représentation. En effet, « l'image rend la chose représentée, mais n'est pas elle-même. [...] cette image apparaît en un tout autre sens que la chose et que, si toutes deux sont désignées comme représentées dans la *phantasia*³²⁶ ».

Si nous parlons de l'image-copie, nous pouvons trouver deux significations de l'image, en tant qu'objet physique, comme cette peinture murale, et en tant qu'objet-image (*Bildobjekt*) qui est présentée de différentes manières et tonalités. Cependant, à partir de ce point, l'image n'est pas comprise comme l'objet figuratif dans l'image-copie, mais comme l'image-de-*phantasia*, c'est-à-dire l'objet qui est le représentant du *sujet*-image. Husserl l'explique en recourant à l'exemple de la photographie (image physique), dans laquelle on trouve l'image de l'objet (l'image représentative), l'objet apparaissant (qui figure dans l'image-copie) et à travers cette dernière, « le sujet-image est figuré en image-copie³²⁷ ». Dans l'œuvre de Husserl, nous trouvons deux significations de l'imagination ; en tant qu'image physique et en tant que *phantasia*. Dans le premier cas, nous trouvons deux objectités, tandis que dans le second, nous en trouvons trois. Le point commun entre les deux réside dans le fait qu'à chaque fois qu'une objectité est rendue présente, elle n'a de valeur qu'à travers une autre non-apparente, représentée par une image (*bildmässig*). Ainsi, « l'image physique éveille l'image spirituelle, et celle-ci représente à son tour autre chose : le sujet³²⁸ ». Cette image physique contient en elle « la conscience du caractère d'image immanent, dans sa différence avec celle du caractère trans-cendant d'image, comme très importante³²⁹ ».

De là, Husserl distingue la *phantasia* et l'image (*Bild*, la copie, *Abbild*, et la conscience d'image). « La “révolution” husserlienne consiste alors à penser “toute image” sur le modèle de la représentation-de-*phantasia*, comme présence à distance de l'objet même, ce qui suppose de renoncer à l'idée d'un représentant dans l'imagination³³⁰ ». La conscience-image, en revanche, presuppose un représentant et un objet représenté, qui sont unis par leurs ressemblances particulières ; et la *phantasia* est exprimée comme une présence,

³²⁵ *Ibid.*

³²⁶ *Id.*, p. 63.

³²⁷ *Id.*, p. 64.

³²⁸ *Id.*, p. 71.

³²⁹ *Id.*, p. 88.

³³⁰ ROMANO, Claude, *Au cœur de la raison, la phénoménologie*, Paris, Gallimard, 2010, p. 120.

mais non comme dans la perception qui se fait en *chair et en os*. La *phantasia* « s'éloigne de la conscience signitive et se rapproche de la perception : il y a une saisie de la chose absente³³¹ ». La représentation de-*phantasia* est une *quasi-expérience* dans laquelle la médiation d'un représentant n'est pas importante, contrairement à la *conscience de l'image*. Nous pouvons dire que l'imagination est une « quasi-perception qui ouvre un quasi-monde³³² », et cette vie-de-*phantasia* est pleinement ressentie dans toute notre existence. L'apport révolutionnaire chez Husserl est la connotation de perceptive qu'il donne à la *phantasia*. Cependant, il faut préciser, comme nous l'avons fait, que l'on ne peut pas comparer l'expérience de la perception à celle de la *phantasia*, dans laquelle l'objet est vécu dans un *comme-si* (*gleichsam*). Il existe donc une frontière entre la présence perceptive et la quasi-présence, qui ne peut être de nature « puisque, dans ce cas, la distinction de l'imagination et de la perception annulerait toute proximité³³³ ». Romano met en évidence le concept de *flottement*, un concept qui se situe au même point que l'*épochè*, dans la mesure où il fait paraître l'apparaître. L'apparition flottante se caractérise par l'absence de temps et d'espace objectifs, sa variabilité ou sa fluctuation et, enfin, la *cristallisation d'un apparaissant*. Contrairement à la perception, la *phantasia* contient en elle-même une non-situation dans le monde, sans que l'objet imaginé ne se trouve uniquement dans l'esprit. « L'imagination est une forme d'*intuition*, de *présence* et d'*expérience*³³⁴ ».

Étant donné sa propre indétermination, le monde de la *phantasia* est inachevé, c'est-à-dire qu'il reste à construire. Il est en situation de flottement, puisqu'il ne s'accroche pas à ce monde, laissant la possibilité d'une compréhension de mondes différents. Ce flottement de la *phantasia* peut sembler être un déni du monde réel ; au contraire, c'est comme un « vol *au-dessus* de ce monde, vers un ailleurs à la fois *étranger* et *apparenté*³³⁵ ». Telle est donc la différence entre la conscience-image et la *conscience-phantasia* : la conscience-image est liée à l'acte perceptif puisqu'elle présentifie l'objet dans le champ perceptif, alors que la *phantasia* est séparée de la perception par sa caractéristique de non-présence. Si, d'une part, l'objet visé apparaît comme non-présent dans le monde réel de la perception, dans la *phantasia*, l'objet apparaît dans un autre monde, un monde distinct du monde actuel. Nous pouvons constater que les caractéristiques phénoménologiques de la perception font également partie de la *phantasia*, mais en tenant compte sa non-présence. De même que la perception reçoit des

³³¹ *Id.*, p. 121.

³³² *Id.*, p. 122.

³³³ *Ibid.*

³³⁴ *Id.*, p. 123.

³³⁵ *Ibid.*

informations des sens, à la *phantasia* correspondent ses propres sens ou *phantasmata* (pluriel de *phantasma*), qui se caractérisent par l'irréalité. Cette complexion de *phantasmata* est une appréhension objective dans laquelle l'objet absent est donné comme *quasi-étant*. Dans la *phantasia*, le sens est, pour ainsi dire, quasi-senti, l'objet présenté est quasi-présenté, c'est la présentification (*Vergegenwärtigung*) en tant que présent modifié. Jansen nous dit :

Imagining is not viewing mental images or being aware of mental representations. It is simulating possible experiences. [...] Imagining in this sense is evidently distinct from merely supposing or considering something (which, by contrast, do not require any simulation of sensory experience). Imagining, then, is like perceiving, but in the mode of ‘inactuality’. When I imagine something (visually, aurally, or in any other sense mode) it is as if I perceive it, but not quite.³³⁶

En résumé, on retrouve chez Husserl ces deux connotations en parlant de l'imagination, la conscience de l'image dont la caractéristique est d'être une conscience médiate et la *phantasia*, qui ressemble à la perception par le fait que l'objet est donné directement, et qui, comme nous l'avons dit, le fait apparaître sur le mode du *comme si*. L'imagination (*phantasia*) au sens strict est donc une représentation intuitive, puisque la présentification (*Vergegenwärtigung*) est un mode de présentation intuitive. C'est la différence avec l'acte perceptif, dans lequel l'objet est présenté comme *effectivement présent* (*gegenwärtig*), alors que dans l'imagination, il est présentifié, c'est-à-dire « comme s'il était “effectivement présent”³³⁷ ». Ainsi, en tant que mode de conscience originelle, la présentification se présente comme une conscience de l'être-autrement (*Anderssein*). C'est pourquoi, comme le souligne Nicolas De Warren, il existe un conflit interne à l'imagination elle-même, puisque « la conscience [dédoublee de l'imagination] produit son propre semblable qui devient son propre autrui. La conscience se neutralise par le fait d'imaginer une expérience qui, effectivement, n'a pas lieu³³⁸ ». L'imagination doit être distinguée d'un simple acte qui s'établit comme une possibilité, autrement dit, le caractère de comme si ne peut être confondu avec un peut-être.

Nous arrivons à présent au deuxième pôle de la problématique présentée au début de cette deuxième partie, à savoir la conceptualisation. Bien que ce problème puisse être abordé sous différentes perspectives, compte tenu du fait que les communautés de recherche philosophique sont avant tout une forme de dialogue, nous pensons qu'il est approprié de se référer au concept de signification. Husserl nous dit que la fonction de l'expression est « de

³³⁶ JENSEN, R. T., & Moran, D. *The phenomenology of Embodied Subjectivity*, Londres, Springer, 2013, p. 68.

³³⁷ DE WARREN, § 23.

³³⁸ *Ibid.*

signifier quelque chose au sens prégnant ; et cette fonction de signification, en tant qu'elle est essentielle, lui appartient donc même là où elle n'indique rien³³⁹ ». On retrouve dans l'expression deux types de choses ; d'une part, la partie physique et d'autre part, sa particularité psychique. La première est donnée dans l'apparence sensible du son du mot ou du signe sur le papier ; la seconde est comprise à partir des expériences psychiques qui font que le mot acquiert une sorte de signification. La théorie de Husserl ne se concentre pas sur la transmission et la réception de l'information, mais plutôt sur les limites du signifier et du signifié. Sur la base de ces deux notions nous trouvons l'expression comme champ d'action de la signification. Dans l'expression comprise comme un simple signe sensible, on trouve d'une part l'apparition-expression et d'autre part l'expression elle-même. « Nous disons donc : le son de mot, un discours qui peut nous re-présenter (*repräsentiren*) toute sensible qui entre en considération ici, donc le son parlé, ce qui est en cela acoustiquement moteur, etc. ; de même, le signe écrit du mot écrit ou imprimé, etc.³⁴⁰ ». Il faut donc distinguer le son du mot qui apparaît de l'apparaître lui-même, et de même, « le vécu de l'apparition de perception en lequel consiste (*besteht*) le flottement (*das Vorschweben*) du son de mot, du signe d'écriture sur le papier, et par lequel il est quelque chose qui flotte devant celui qui parle, et devant celui qui écoute³⁴¹ ».

Husserl souligne que cet acte par lequel le son se constitue dans la conscience n'est pas complètement déterminé. C'est pourquoi, dans un premier temps, il ne s'agit pas de savoir s'il s'agit d'une perception ou d'une représentation imaginaire. En effet, dans l'acte de prononcer le mot, il n'y a pas de prise de position existentielle. Le son de mot (*Wortlaut*) peut être compris à la fois comme un existant effectif et comme un *comme-si*. De plus, ce qui se développe dans la pensée et la parole est un flux de représentations imaginaires, « mais, aux sons de mots qui y sont imaginés, il n'y a pas de place du tout qui soit assigné dans le monde effectif ; ils apparaissent, mais ne valent ni comme étant ni comme n'étant pas³⁴² ». Ainsi, la simple apparition de sons de mots dans l'imagination, sans positionnement existentiel, fournit les fondements des actes porteurs de sens, c'est-à-dire les apparitions de perception. En somme, les mots sont des objectivités sensibles, même pour les mots qui n'ont pas de sens effectif, parce qu'ils veulent dire quelque chose. Les apparences des mots, ou plutôt les représentations des mots, sont à la base des actes de signification. Or, si l'on analyse la signification, on constate que le mot représenté est tel, puisqu'il est intuitionné, c'est-à-dire

³³⁹ HUSSERL, Edmund, *Sur la théorie de la signification*, Paris, VRIN, 1995, p. 30.

³⁴⁰ *Id.*, p. 33.

³⁴¹ *Ibid.*

³⁴² *Ibid.*

qu'il vise quelque chose, qu'il signifie quelque chose. C'est pourquoi les noms, pour Husserl, sont une objectivité nommée. Le son de mot est plus qu'un simple son, c'est un signe signifiant. Toutefois, cette conscience de son de mot n'est pas suffisante pour l'explication du sens, car un mot ne contient pas en lui-même une intentionnalité. C'est pourquoi le mot, et plus encore l'expression, comme objectivité, sont compris à partir d'un acte de visé. « Il intervient donc, en unité avec la conscience de son de mot, des actes nouveaux, les actes du “viser ceci et cela avec le mot”³⁴³ ». Ainsi, lorsqu'une chose est nommée, soit intérieurement, soit extérieurement, elle est présentée devant la perception, à partir de la mémoire ou de l'imagination. L'objet est suspendu, ou plutôt flottant devant le moi, de manière imaginaire : « imaginer est bien une manière de “voir” l'objet, de le voir flotter en *phantasia* ou de le voir dans l'œuvre d'art qui le présente³⁴⁴ ». De même, on peut trouver des expressions qui n'utilisent pas ce lien avec une représentation intuitive, ce qui en fait une simple expression symbolique dotée de tout son sens. Le sens est donné par elles-mêmes et elles n'ont pas besoin d'un acte qui remplisse, qui clarifie ; ainsi, l'expression nomme et signifie sans que cette relation soit réalisée. Il existe donc une différence entre les actes qui confèrent une signification et ceux qui remplissent une signification. Il est donc important, comme le souligne Husserl, de séparer

le remplissement (*Erfüllung*) en tant que remplissement achevé (*Ausfüllung*), pour ainsi dire, d'une représentation vide par une plénitude d'intuition – mais la quasi intuitionnification est ici à séparer de l'intuitionnification qui remplit effectivement (se faire une image) ; et, d'autre part, le remplissement au sens de la confirmation, de la corroboration d'une visée au sons d'une δόξα, d'une croire, d'une conviction, d'une présomption etc., et d'une façon plus précise, éventuellement, d'une vérification par une “ intuition ” (correspondante!), rendant évident, qui a même ici le caractère d'une croire et conduit la δόξα à l'ἐπιστήμη.³⁴⁵

À partir de l'imagination, une représentation vide est dotée de sens, et l'intention n'est pas remplie comme s'il s'agissait d'une corroboration, d'un rendre évident. On ne trouve donc pas de prise de position dans l'action de juger la chose représentée. Mais si nous avons l'expression dotée d'une signification en soi, ce qui est confirmé, c'est la croyance, elle est justifiée. Signifier implique que « ou bien les actes dotés de la tendance au renvoi, ou bien les actes donneurs de sens et corolairement remplisseurs de sens³⁴⁶ » mais ces actes ne

³⁴³ *Id.*, p. 36.

³⁴⁴ DUFOURCQ, A, « La définition de l'imagination par Husserl : l'originalité fondamentale et les nombreux points d'hésitation ». In : *La dimension imaginaire du réel dans la philosophie de Husserl*, Phaenomenologica, 2010, p. 23.

³⁴⁵ HUSSERL, 1995, p. 38.

³⁴⁶ *Id.*, p. 39.

correspondent pas à la signification, qui doit être comprise dans sa pluralité. En d'autres termes, pour Husserl, il existe différents types de signification, tels que la signification du sujet ou la signification du prédicat, etc. En nommant la France et l'Hexagone, nous trouvons deux manières différentes d'entendre le même objet, de le signifier. Chaque expression a un sens, les expressions tautologiques ont une seul et même signification, pendant que les expressions non-tautologiques ont une signification différente. De même, toute expression a un objet, vers lequel elle tend, sans oublier la distinction entre l'objet et la signification, puisqu'on peut trouver différentes expressions de sens pour un même objet, comme dans l'exemple de la France et de l'Hexagone. Telle est la signification, « c'est ce quelque chose-là qui a voulu être dit en tant que tel³⁴⁷ ».

Que l'expression ait la propriété de signifier d'une manière ou d'une autre, passe avant le fait qu'elle tende vers l'objectif. « C'est parce que l'expression signifie qu'elle se relie à quelque chose d'objectif. L'expression est expression en vertu de sa fonction de signification ; et c'est à cette fonction que tient le fait qu'elle dit quelque chose sur des objectivités³⁴⁸ ». Cette ambivalence s'explique par la nature même du signifiant, qui ne peut se prononcer sur les objectivités de manière précise. En effet, le signifiant est lié aux objets de manière directe ou indirecte, déterminée ou indéterminée, dans l'expression de ce concept ou d'un autre concept. C'est cette relation complexe qui sous-tend la différence du signifiant. Il est important de souligner que la signification, dans la mesure où elle flotte devant le moi, n'est pas un acte ou un moment réel de l'acte. Lorsque nous exprimons quelque chose, que ce soit intérieurement ou extérieurement, nous constatons que l'expression elle-même veut dire quelque chose et c'est dans ce vouloir-dire que se produit la signification. L'expression, en tant qu'unité, se caractérise par le fait qu'elle est l'unité idéale, de sorte que le mot « veut dire quelque chose, et ce qu'il veut dire là, c'est quelque chose d'identique par opposition à la multiplicité des actes du parler et du signifier³⁴⁹ ». Les actes qui confèrent le sens sont donc fugitifs, alors que la signification est intemporelle, « identique à soi comme toute idée³⁵⁰ ».

Nous avons jugé utile de restituer ces contributions de Husserl alors que notre intérêt se porte sur l'analyse du dialogue dans les communautés de recherche philosophique proposées par la PPE. Comme nous l'avons vu dans la première partie, ce à quoi un participant doit faire face, ce sont les concepts, dans la mesure où il les déconstruit et les remplit de sens. De même, dans la délimitation que nous avons faite, nous avons montré que

³⁴⁷ *Id.*, p. 51.

³⁴⁸ *Id.*, p. 53.

³⁴⁹ *Id.*, p. 55.

³⁵⁰ *Ibid.*

les concepts privilégiés sont les concepts de la philosophie, tels que la beauté, la bonté, la vérité, entre autres. D'où le problème de l'abstraction et donc de la conceptualisation dans les communautés de recherche. Ces concepts n'ont pas de réalité effective, c'est-à-dire qu'ils ne se trouvent pas dans la réalité comme le chien qui peut se trouver devant nous ou le tableau que nous pouvons regarder, mais par analogie ou par un autre type de médiation. L'approche de Husserl dans le chapitre 3 de l'ouvrage *Théorie de la signification* suscite un intérêt particulier. En effet, l'auteur y traite des représentations sans objets, un concept déjà abordé dans les *Recherches logiques*, mais qui est approfondi et développé dans cette partie. À cet égard, il déclare que « chaque représentation doit avoir un objet, se relier à un objet, peu importe qu'une conviction existe en même temps (*mitbesteht*) ou n'existe pas, et peu importe que la conviction soit juste ou non, que le jugement d'existence concerné soit ou non valable³⁵¹ ». Pour reprendre un exemple que nous avons cité précédemment, à savoir : « Un jeune enfant, par exemple, parlera de la solidarité (comme *Ourson qui aide Julie*), d'injustice (comme *Calimero qui est maltraité*)...³⁵² », nous voyons que le concept de solidarité est représenté par la figure de l'ours qui aide une fille. Cet ours parle et a des particularités qui le séparent du véritable ours, celui que nous connaissons.

Ainsi, la représentation de l'ours représente l'objet-ours et pourtant elle ne s'identifie pas à lui. Mais si cet objet n'est pas, comment le représenter ? Pour répondre à cette question, il faut recourir aux « jugements visionnées (*einsichtige*), évidents, dans lesquels les situations-de-chose (*Sachlage*) concernées en viennent pour nous à se donner d'une manière adéquate³⁵³ ». Il faut donc distinguer les jugements de relation à l'objectif et les jugements d'existence. Dans le premier cas, nous partons de jugements d'identité dans lesquels l'ours est le même que celui qui aide la fille (solidarité). « Cette conscience de jugement est la conscience du même. Par ce jugement, les représentations de A et de B, c'est-à-dire la représentation que nous avons si nous disons (*sagen*) A et si nous disons B dans l'énoncé (*Ausage*), sont amenées à une unité ; elles sont des parties constitutives du jugement, et jointes par la conscience en surplomb de ce qu'il y a d'"identique"³⁵⁴ ». Dans le jugement d'identité, les deux représentations de cet exemple, celle de l'ours et celle de la solidarité en tant qu'ours qui aide Julie, sont liées au même objet. C'est-à-dire que ce même ours qui aide Julie est le même ours par lequel apparaît la solidarité. C'est également le cas si, au contraire, nous avons le jugement de différence, dans lequel l'ours est différent de la solidarité,

³⁵¹ *Id.*, p. 63.

³⁵² LELEUX, p. 122.

³⁵³ HUSSERL, 1995, p. 63.

³⁵⁴ *Id.*, p. 66.

exprimée par la non-assistance à Julie. Ainsi, ces deux moments de jugement permettent de comprendre le même objet représenté dans l'imaginaire.

B. L'imagination est conscience de quelque chose : Jean-Paul Sartre

Avant d'aborder la question de l'imagination du point de vue de Merleau-Ponty, il nous semble nécessaire de présenter, au moins brièvement, la pensée de Jean-Paul Sartre, dont une grande partie de son travail sera influencée. Si Sartre poursuit la réflexion laissée par Husserl, notamment dans *Ideen*³⁵⁵, il ouvre également un nouveau paradigme dans la discussion sur l'imagination. Husserl, comme le dit Sartre dans *L'imagination*, a tracé les possibilités d'un changement de paradigme en établissant la phénoménologie en tant que « description des structures de la conscience transcendante fondée sur l'intuition des essences de ces structures³⁵⁶ ». Ainsi, à partir de la réflexion, le phénoménologue cherche à saisir les essences, en opérant à partir d'exemples, que l'objet individuel soit réel ou imaginaire. C'est pourquoi la question de l'imagination ne porte pas sur la manière dont une image est faite (psychologie), mais sur son essence même, à savoir : qu'est-ce qu'une image ? Cette question et toutes celles qui peuvent en découler trouvent leur réponse non pas dans les ressources de la psychologie ou des sciences formelles, mais dans la phénoménologie, qui est purement descriptive. Sartre propose ainsi de jeter les bases d'une psychologie phénoménologique, dans le prolongement de l'analyse de Husserl. De cette manière, pour que la psychologie phénoménologique puisse se consolider en tant que corpus, « on doit chercher à constituer une eidétique de l'image, c'est-à-dire à fixer et à décrire l'essence de cette structure psychologique telle qu'elle apparaît à l'intuition réflexive³⁵⁷ ».

Sartre reconnaît que la conception de l'intentionnalité de Husserl, que nous avons déjà abordée, permet de restructurer la notion d'image. Les choses ne sont pas une pure représentation qui se réduit à une quantité de stimuli subjectifs, tels que la couleur, la sensation, l'apparence, comme le pense le psychologisme. Au contraire chez Husserl, les choses sont placées en dehors de nous, viser un objet sur la base de ses caractéristiques ou de ses aspects ne revient pas à concevoir la totalité de l'objet ; au contraire, la tonalité, la taille, etc. sont des qualités transcendentales, matière subjective à laquelle s'applique l'intention. De même, c'est le cas de l'image, qui est une « image de quelque chose³⁵⁸ ». (...) l'image cesse

³⁵⁵ SARTRE, Jean-Paul, *L'imagination*, Paris, puf, 2023, p. 117-133.

³⁵⁶ *Id.*, p. 118.

³⁵⁷ *Id.*, p. 120.

³⁵⁸ *Id.*, p. 123.

d'être un *contenu* psychique ; elle n'est pas dans la conscience à titre d'élément constituant ; mais, dans la conscience d'une chose en *image*³⁵⁹ ».

L'image n'est donc pas seulement un produit mental, elle a un caractère intentionnel et donc « passe de l'état de contenu inerte devenant conscience à celui de conscience une et synthétique en relation avec un objet transcendant³⁶⁰ ». Ainsi, dans la phénoménologie sartrienne, l'imagination est avant tout un acte, où la conscience vise directement l'objet. Le grand engagement de Husserl à ouvrir l'image sur l'extériorité de la conscience signifie que l'image peut être comprise à partir de son unité, c'est-à-dire l'objet imaginé qui est un seul et même objet. Pour Sartre, ce changement de paradigme a quelques conséquences, l'une d'entre elles étant que l'image ne peut être comprise à partir de la passivité, mais au contraire l'imagination est un acte actif de la conscience. Cela signifie que l'image remplit une intention vide, de sorte que, bien qu'elle diffère de la perception, elle est, d'une certaine manière, une forme de perception. Nous pouvons la percevoir, en tant qu'objet-chose mais aussi en tant qu'objet-image et chacun de ces actes a ses propres caractéristiques. Cependant, comme le dit Sartre : « À cette explication nous souscrivons entièrement. Mais elle demeure encore très incomplète³⁶¹ ». Pour établir la nouveauté de Sartre, il faut se référer à *L'Imaginaire* de 1940, écrit quatre ans après ses premières analyses dans *L'Imagination*.

Déjà à la fin de *L'imagination*, Sartre avait dit que le problème qui se pose, et dans lequel peuvent résider certaines ambiguïtés, est celui de la nature de l'image. Si, du point de vue de Husserl, l'image est une synthèse active, cela peut avoir deux implications : d'une part qu'il y a un changement de matière ou que seule une modification de groupement se manifeste. Ainsi, l'image du Centaure peut s'expliquer de deux manières, la première étant que constitution de « la synthèse spontanée d'une perception renaissante du cheval et d'une perception renaissante de l'homme³⁶² » et la deuxième, que « la matière impressionnelle de la perception est incompatible avec le mode intentionnel de l'image-fiction³⁶³ ». Ce qui est au cœur de la discussion est une rupture entre l'image-fiction et l'image-souvenir, qui pour Sartre n'est pas tout à fait claire, et à cause de laquelle une restructuration de l'acte imaginatif devient nécessaire. La différence entre l'imagination et la perception ne peut donc pas résider dans l'intention de chacun de ces actes, mais tout comme l'intention diffère, la matière diffère également. « Peut-être même faut-il que la matière de l'image soit elle-même spontanéité,

³⁵⁹ *Ibid.*

³⁶⁰ *Id.*, p. 124.

³⁶¹ *Id.*, p. 132.

³⁶² *Ibid.*

³⁶³ *Ibid.*

mais une spontanéité d'un type inférieur³⁶⁴ ». La question de l'image doit donc être reconstruite sur d'autres bases, et si Husserl a ouvert un nouveau champ de recherche, pour Sartre il faut tout de même repartir de zéro, et c'est le sens de l'ouvrage précité publié en 1940.

Dans un premier temps, Sartre nous dit que l'image est une conscience à part entière. Pour comprendre cela, il l'explique par la perception de la chaise. Pour lui, c'est absurde de dire que la chaise est à l'intérieur de la perception. La perception est « une certaine conscience et la chaise est l'objet *de* cette conscience³⁶⁵ ». Le fait d'imaginer la chaise, c'est-à-dire que l'objet est donné en image, n'implique pas que l'objet soit à l'intérieur de la conscience. D'où, que « une image de chaise n'est pas [et] ne peut pas être une chaise³⁶⁶ ». Ainsi, qu'il soit imaginé ou perçu, l'objet (la chaise observée ou dans laquelle le sujet est assis) est toujours hors de la conscience, dans un espace, à un moment donné. De même, cet objet perçu ou imaginé est le même, il n'y a donc pas de changement dans son *hylé*. Ce qui diffère entre les deux, c'est la manière dont la conscience vise l'objet, c'est-à-dire son intentionnalité. « Seulement, dans un des cas, la chaise est “rencontrée” par la conscience ; dans l'autre, elle ne l'est pas. Mais la chaise n'est pas dans la conscience. Pas même en image³⁶⁷ ». L'image est donc un type de conscience à part entière, c'est-à-dire une organisation synthétique qui vise l'objet d'une manière particulière. Nous ne parlons pas d'images en tant qu'éléments de la conscience, mais en tant que conscience ayant une structure complexe.

Or, un objet peut nous être donné à partir de trois types de conscience différents, à savoir la perception, la pensée et l'imagination. Dans la première, l'objet apparaît à partir d'une série de projections ou, pour utiliser le terme de Husserl, d'esquisses (*Abschattungen*). « On doit *apprendre* les objets, c'est-à-dire multiplier sur eux les points de vue possibles. L'objet lui-même est la synthèse de toutes ces apparitions. La perception d'un objet est donc un phénomène à une infinité de faces³⁶⁸ ». Dans la seconde, l'objet est donné d'un seul coup à la conscience ; la pensée rassemble la totalité de l'objet dans la pensée. Telle est la différence entre l'une et l'autre : alors que dans la pensée l'objet est donné d'un coup dans sa totalité, dans la perception l'objet est donné progressivement et à partir de la multiplicité des apparitions. Or, l'imagination peut être comparée à la perception en ce que l'objet est donné à

³⁶⁴ *Id.*, p. 133.

³⁶⁵ SARTRE, Jean-Paul, *L'imaginaire*, Paris, Gallimard, 1940, p. 20.

³⁶⁶ *Ibid.*

³⁶⁷ *Id.*, p. 21.

³⁶⁸ *Id.*, p. 21.

partir des apparitions, mais dans l'image la connaissance est immédiate et non lente comme dans l'acte perceptif. L'image est donc un acte synthétique qui réunit les éléments de l'objet et les organise en totalité. De même, une autre différence essentielle entre l'imagination et la perception est la manière dont l'objet est présenté, c'est-à-dire que dans la perception, l'objet qui est à l'extérieur déborde dans ses qualités essentielles alors que l'image ne le fait pas. En d'autres termes, les objets de l'imagination n'entretiennent pas entre eux des relations infinies, comme le fait l'objet perçu de la chaise, en termes de taille, de mesure, de distance, etc., « on ne peut rien apprendre d'une image qu'on ne sache déjà³⁶⁹ ».

En revanche, si l'image est un objet donné d'un seul coup dans son intégralité à partir de ses propres caractéristiques, elle se rapproche beaucoup plus de la forme du concept. Mais le concept nous apprend quelque chose, alors que l'image ne nous apprend rien. C'est pourquoi Sartre dit qu'il y a une attitude face à l'image, celle de la *quasi-observation*. « Nous sommes, en effet, placés dans l'attitude de l'observation, mais c'est une observation qui n'apprend rien³⁷⁰ ». De même, l'image, en tant que conscience d'un objet extérieur, détermine cet objet à partir de son absence ou de sa non-existence. L'objet imaginé n'est pas, même s'il porte en lui la possibilité d'être, et il « enveloppe un certain néant. Son objet n'est pas un simple portrait, il s'affirme : mais en s'affirmant il se détruit³⁷¹ ». Cela n'implique pas, bien sûr, que l'objet n'est pas devant nous et que nous ne pouvons pas voir l'image comme une perception possible, c'est-à-dire à partir de ses caractéristiques essentielles. La conscience imageante contient en elle-même la non-existence de l'objet, c'est une conscience sans objet. Mais elle ne le fait pas de manière passive, elle se donne à elle-même en tant que spontanéité. « La conscience apparaît comme créatrice, mais sans poser comme objet ce caractère créateur³⁷² ». Telle est donc la caractéristique essentielle de l'image dans la philosophie sartrienne, et nous y reviendrons plus loin avec Merleau-Ponty.

Que l'objet soit inexistant (fiction) ou absent (photo de Sartre), dans les deux cas la conscience désigne l'objet d'une manière particulière, comme une image. Et la manière dont l'objet est donné est multiple, c'est-à-dire à partir de l'unité des aspects qui le composent, mais aussi des possibilités ontiques qu'il peut contenir. Pour comprendre cela, Sartre nous montre la différence entre l'image et le signe, étant donné qu'entre l'objet-image et le mot il n'y a pas d'autre relation que celle qui est conventionnellement créée par un groupe donné. En revanche, la matière de l'image physique ressemble à l'objet lui-même, c'est-à-dire que

³⁶⁹ *Id.*, p. 27

³⁷⁰ *Id.*, p. 28.

³⁷¹ *Id.*, p. 34.

³⁷² *Id.*, p. 36.

l'objet-image a une relation profonde avec l'image physique visée par la conscience. Ainsi dans le signe, l'objet n'est pas donné, mais est désigné par une intention vide, alors que dans l'image, l'objet, comme l'image de Sartre, est une manière dont l'objet absent apparaît. Et une intention vide peut être remplie, comme c'est le cas du mot « Sartre », auquel on peut ajouter un contenu concret, alors que l'image est déjà là à sa manière. « Si [Sartre] apparaît en personne, elle [la photographie] disparaît³⁷³ ».

Comme nous l'avons vu plus haut en parlant de Husserl, l'image est pour lui un remplissement (*Erfüllung*) de la signification. Pour Sartre, cependant, ce n'est pas tout à fait le cas, puisqu'il affirme que « la conscience d'image est une conscience dégradée de savoir³⁷⁴ ». En d'autres termes, « l'image exprime d'abord un décalage entre la perception et le savoir³⁷⁵ » : en effet, si la conscience est face à l'objet visé, son mode est celui de la perception, alors que la conscience qui vise l'objet à vide est une conscience de la signification. D'une part, Sartre précise que dans la perception pure, l'objet doit être en face de nous, alors que dans l'image, cet objet dépend en grande partie du réel, c'est-à-dire que, « la conscience en image est ainsi davantage une mise en image de l'objet perceptif réel (une transcendance réelle), une irréalisation de celui-ci³⁷⁶ ». On peut donc dire que l'image se trouve à un point intermédiaire, dans un état instable. L'objet, quant à lui, est individuel et donc, dans la perception, il est donné à partir de son espace et de son temps déterminés, alors que dans l'imagination il n'y a pas de principe d'individuation. « La conscience imageante constitue une image comme visée irréelle en neutralisant l'individualité de l'objet réel, sans toutefois compromettre sa transcendance. La visée en image fait apparaître la chose comme dépourvue de son individualité, en tant que cette dernière n'est plus effectivement posée³⁷⁷ ». L'image place ainsi l'objet entre le savoir et la perception pure, dans une sorte de néantisation du monde. En bref, pour Sartre, l'image d'un objet matériel a une existence réelle en dehors de la conscience, sa différence réside dans la manière dont elle se rapporte aux objets du monde. C'est-à-dire que le type d'existence de l'image est totalement différent du type d'existence de l'objet réel. L'objet peut apparaître dans la conscience-image comme absent, l'objet est donné à la manière de « être donné-absent³⁷⁸ ». Contrairement à la perception dont l'acte est réalisant, l'imagination désigne l'objet de telle sorte qu'il n'est pas à un moment

³⁷³ *Id.*, p. 54.

³⁷⁴ *Id.*, p. 75.

³⁷⁵ MASSELLOT, Nathanaël, « L'ontologie sartrienne est-elle une phénoménologie transcendante ? », *Methodos*, 2012, §23.

³⁷⁶ *Ibid.*

³⁷⁷ *Id.*, § 25.

³⁷⁸ SARTRE, 1940, p. 346

donné et dans un espace donné. « Ainsi l'acte imaginatif est à la fois *constituant*, *isolant* et *anéantissant*³⁷⁹ ».

1. Synthèse des points 1 et 2 de la deuxième partie.

Jusqu'à présent, nous avons examiné l'analyse phénoménologique de l'imagination de Husserl et de Jean-Paul Sartre. Pour Husserl, la conscience est d'abord et avant tout intentionnelle et donc elle est un flux d'expériences vécues qui se rapportent à des objets. Dans la philosophie husserlienne, l'imagination présentifie l'objet, c'est-à-dire qu'elle le place dans un *comme si*. Selon la conception sartrienne, un rapport essentiel unit la connaissance et l'imagination, en ce sens où, d'une part, l'objet se présente de manière instantanée et à partir de ses schémas particuliers, mais il le fait à partir de l'absence, ce qui implique que l'imagination ne possède pas l'objet. Ainsi, l'acte d'imaginer consiste à saisir l'objet comme irréel, positionnant l'imagination comme le fondement de la structure transcendante. Les deux philosophes ne convergent pas sur la nature de l'imagination : pour Husserl, l'imagination est une sorte de perception alors que pour Sartre, il y a « une essentielle pauvreté de l'image : elle ne m'apprend rien et ne saurait, à ce titre, me surprendre³⁸⁰ ». C'est à partir de ces deux positionnements phénoménologiques différents que le travail de Merleau-Ponty est influencé. Il s'agit pour lui de réconcilier l'imagination et la perception ou, en d'autres termes, le réel et l'imaginaire. Cette problématique sera abordée dans le troisième point de la deuxième partie.

C. Contribution de Maurice Merleau-Ponty au concept d'imagination

Pour mener à bien cette analyse, nous avons décidé d'aborder chronologiquement les analyses de Merleau-Ponty sur l'imagination.³⁸¹ Dans un premier temps, nous trouvons son ouvrage *Phénoménologie de la perception* de 1945 dans lequel une nouveauté se trouve dans l'introduction du concept de forme (*Gestalt*). De même, nous trouvons les cours de 1952 à 1960 et, en particulier, le cours de *Psychologie de l'enfant et pédagogie de l'enfant 1949-1952*, que nous considérons de la plus haute importance pour le but de ce mémoire. Et enfin, nous avons trois ouvrages tardifs dans lesquels se dessine le rôle de l'imagination, à savoir *Signes* de 1960, *L'œil et l'esprit* de 1964 et *Le visible et l'invisible* de 1964.

³⁷⁹ *Id.*, p. 348.

³⁸⁰ LAPIERRE, Christopher, « Le fondement imaginaire du perçu chez Merleau-Ponty et Grimaldi », *Revue de métaphysique et de morale*, n° 87/2015, p.353-376, p. 356.

³⁸¹ Cette analyse chronologique est fortement influencée par les travaux de DUFOURCQ, Annabelle, *Merleau-Ponty : Une ontologie de l'imaginaire*, Heidelberg, Springer, 2012, p. 13-15.

1. L'imagination dans *Phénoménologie de la perception* de 1945

Bien que nous ne trouvions pas une analyse développée de l'imagination dans la *Phénoménologie de la perception*, Merleau-Ponty y pose les bases d'une nouvelle compréhension de celle-ci. Tout d'abord, en ce qui concerne la perception, il soutient, comme Husserl, qu'elle n'est possible que si elle est en relation avec un objet extérieur. « Une donnée perceptive isolée est inconcevable, si du moins nous faisons l'expérience mentale de la percevoir³⁸² ». Or, le sensible se distingue des propriétés de l'objet, de sorte que les couleurs ne sont pas une sensation mais un sensible et que la qualité est une propriété de l'objet donné. La différence essentielle est celle du sentir et connaître, ce qui, pour Merleau-Ponty, a des implications importantes pour la compréhension du champ phénoménal. En d'autres termes, « le sentir investit la qualité d'une valeur vitale, la saisit d'abord dans sa signification pour nous, pour cette masse pesante qui est notre corps³⁸³ ». Grâce à la perception, le monde devient présent à la conscience et, de là, à la forme originale des objets. Il est important de revenir au monde vécu et non s'en tenir à un monde où tout est érigé en objectivité, critique de Merleau-Ponty à l'égard de la science et de la psychologie moderne. Au contraire, il faut :

Rendre à la chose sa physionomie concrète, aux organismes leur manière propre de traiter le monde, à la subjectivité son inhérence historique, de retrouver les phénomènes, la couche d'expérience vivante à travers laquelle autrui et les choses nous sont d'abord données, le système “ Moi-Autrui-les-chooses ” à l'état naissant, de réveiller la perception et de déjouer la ruse par laquelle elle se laisse oublier comme fait et comme perception au profit de l'objet qu'elle nous livre et de la tradition rationnelle qu'elle fonde.³⁸⁴

Ainsi, le réel se présente comme quelque chose de solide dans lequel se réalise un champ de transcendance, contrairement à Sartre qui considère la perception comme un acte dans lequel peut résider la perception pure ou la conscience-image. « Le réel est ce milieu où chaque moment est non seulement inséparable des autres, mais en quelque sorte synonyme des autres, où les “ aspects ” se signifient l'un l'autre dans une équivalence absolue³⁸⁵ ». Et il s'éloigne de Husserl qui propose que la perception se trouve au fond de tout acte de conscience, mais sans qu'elle soit un acte en soi. L'expérience que nous pouvons avoir du monde est une expérience réelle même dans les cas où elle peut apparaître comme une illusion. Les sensations sont « les conditions les plus fondamentales de tout sens, d'un

³⁸² MERLEAU-PONTY, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945, p. 26.

³⁸³ MERLEAU-PONTY, 1945, p. 79.

³⁸⁴ *Id.*, p. 84.

³⁸⁵ *Id.*, p. 379.

monde, de sujets et d'objets divers³⁸⁶ ». Une séparation entre la conscience et les objets rend impossible le champ phénoménal. La matière est donc caractérisée par la diversité, de multiples aspects qui varient. C'est pourquoi « il faut que la chose se donne dans une diversité contingente telle qu'un “ bougé ” subsiste entre ces variations ainsi qu'entre elles et d'autres possibles. De cette façon seulement on peut comprendre qu'il y ait un monde transcendant, qu'il nous soit donné dans un flux d'apparences³⁸⁷ ». Et alors, qu'est-ce que le sens ? Comment peut-on comprendre la perception d'une photographie ? Pour Merleau-Ponty, « le sens est et doit être une *Gestalt* sensible, une structure incarnée, c'est-à-dire qu'il est indissociable d'une diversité éparses, donc d'une certaine spatialité, d'une corporéité du Je – ainsi attaché à un point de vue partiel – et d'aspects multiples contingents³⁸⁸ ».

Ce flux sensible est expliqué à partir de la position de Husserl, c'est-à-dire que le flux sensible fait apparaître un monde. Comme nous l'avons vu précédemment, dans la perception, Husserl affirme que l'objet est donné à la conscience par esquisses (*Abschattungen*). Merleau-Ponty en prenant l'exemple d'un dé, indique qu'il « est là, il repose dans le monde ; si le sujet tourne autour de lui ce ne sont pas de *signes*, mais de côtés du dé qui apparaissent, il ne perçoit pas des projections ou même des profils du dé, mais il voit le dé même tantôt d'ici, tantôt de là, les apparences qui ne sont pas encore figées communiquent entre elles, passent l'une dans l'autre, elles rayonnent toutes d'une *Würfelhaftigkeit* centrale qui est leur lien mystique³⁸⁹ ». Ce qui est donné à la conscience, c'est l'expérience de la chose, « une transcendance dans un sillage de subjectivité, une nature qui transparaît à travers une histoire³⁹⁰ ». En d'autres termes, pour percevoir les choses, il faut les vivre et cela ne signifie pas faire une synthèse des parties ou faire coïncider les éléments qui constituent la chose. La « chose n'est pas un bloc, les aspects perspectifs, le flux des apparences, s'ils ne sont pas explicitement posés, sont du moins prêts à être perçus et données en conscience non-thétique, juste autant qu'il faut pour que je puisse les fuir dans la chose³⁹¹ ».

Or, les choses ne sont pas de simples objets de perception, mais des réalités qui participent à la chair. Les images font partie de la perception, puisqu'elles sont à l'origine du mouvement. L'acte de perception est donc enrichi d'images et celles-ci varient en fonction du schéma corporel à partir duquel on perçoit et on imagine. Pour Merleau-Ponty, le corps est important pour comprendre le champ phénoménal, la relation entre les objets et la

³⁸⁶ DUFOURCQ, 2012, p. 36

³⁸⁷ *Ibid.*

³⁸⁸ *Id.*, p. 37.

³⁸⁹ MERLEAU-PONTY, 1945, p. 381.

³⁹⁰ *Id.*, p. 382.

³⁹¹ *Ibid*

conscience. Dans la première partie de *Phénoménologie de la perception*, on nous dit que « notre perception aboutit à des objets, et l'objet, une fois constitué, apparaît comme la raison de toutes les expériences que nous en avons eues ou que nous pourrions en avoir³⁹² ». Percevoir un objet implique d'entrer dans la manifestation de toutes les faces de la chose, et Merleau-Ponty affirme que « l'objet achevé est translucide, il est pénétré de tous côtés par une infinité actuelle de regards qui se recoupent dans sa profondeur et n'y laissent rien de caché³⁹³ » et ce, tant dans la perspective spatiale que temporelle. Cependant, la perception de cet objet par les sens n'est pas complète, c'est-à-dire que l'œil ne peut synthétiser toutes les facettes de la chose que par le biais de la réflexion ou du langage. De fait, « la synthèse des horizons n'est qu'une synthèse présomptive, elle n'opère avec certitude et avec précision que dans l'entourage immédiat de l'objet³⁹⁴ ». Un horizon anonyme apparaît devant lui, laissant l'objet inachevé et ouvert dans sa totalité. L'objet contient en lui-même une infinité d'aspects qu'il est presque impossible d'appréhender dans leur totalité au moyen des seuls sens. En fin de compte, le corps individuel en tant que point de vue sur le monde est également un objet de ce monde. Le sens de la vue, par exemple, n'est pas possible sans une corporalité : les yeux. Ce corps n'est pas seulement « un espace expressif parmi tous les autres. Ce n'est là que le corps constitué. Il est l'origine de tous les autres, le mouvement même d'expression, ce qui projette au-dehors les significations en leur donnant un lieu, ce qui fait qu'elles se mettent à exister comme des choses, sous nos mains, sous nos yeux³⁹⁵ ». C'est donc par le corps qu'il peut y avoir un monde apparaissant, « en lui nous apprenons à connaître ce nœud de l'essence et de l'existence que nous retrouverons en général dans la perception³⁹⁶ ».

2. L'imagination : Cours de 1949-1960

Dans l'ouvrage *Psychologie et pédagogie de l'enfant*, nous rencontrons d'abord le problème du langage, qui se situe entre la philosophie et la psychologie. Le langage, dit Merleau-Ponty, est une question dévalorisée, « on ne le considère que comme vêtement de la conscience, revêtement de la pensée. Même pour un auteur comme Sartre, qui pourtant n'ignore pas le problème d'autrui, il est impossible que le langage apporte quelque chose à la pensée : la “ puissance ” du mot n'existe pas, le mot universalise, résume ce qui existe déjà.

³⁹² *Id.*, p. 95.

³⁹³ *Id.*, p. 97.

³⁹⁴ *Id.*, p. 98.

³⁹⁵ *Id.*, p. 182.

³⁹⁶ *Id.*, p. 183.

La pensée ne doit rien au mot³⁹⁷ ». Merleau-Ponty, quant à lui, préfère formuler une nouvelle position, car cette vision est complice du positivisme. Afin de développer la nature du langage, il a recours à une analyse phénoménologique du développement psychologique du langage chez l'enfant. Pendant les premières années, l'enfant babille, et c'est là une forme ancestrale de langage. Ce babillage est « une langue polymorphe : elle est spontanée par rapport à l'entourage³⁹⁸ ». Ce babillage est également imprégné d'une forme d'imitation qui disparaît entre 6 et 12 mois. Cependant, comme il y a une transition d'une attitude biologique (babillage-imitation) à une attitude non biologique (concepts- idées-langage). Merleau-Ponty expose la théorie de l'imitation et, avec elle, les postulats de Scheler et de Husserl, qui considèrent le langage comme une activité qui donne du sens par le biais de l'expression, « acte même par lequel se réalise la conscience³⁹⁹ ». Mais si l'on continue dans cette perspective, la langue n'a rien à apporter puisqu'elle n'est qu'une reproduction. Au contraire, « le langage en tant que phénomène d'expression est constitutif de la conscience. Apprendre à parler, dans cette perspective, c'est coexister de plus en plus avec le milieu. Vivre dans ce milieu est pour l'enfant l'incitation à reprendre pour son compte langage et pensée⁴⁰⁰ ». En bref, le langage est un acte qui transcende, il est non seulement un produit de la pensée, mais aussi un instrument de dépassement.

Or, une fois le langage délimité, il nous reste à répondre à une question essentielle, celle de la perception chez l'enfant. D'emblée, Merleau-Ponty critique la position de Piaget sur le plan de l'analyse des résultats. Il est intéressant de voir comment est introduite la question de l'enfant comme corps phénoménal qui se relie à partir de l'intimité. « L'enfant se réfère aux objets virtuels de la pensée, à son expérience intérieure : il ne s'agit nullement d'un concept matérialiste⁴⁰¹ ». De même, l'enfant utilise la totalité de son corps, de sorte qu'il ne fait pas de distinction entre ce qui est donné par chacun des sens. Il n'y a donc pas de synthèse dans le langage des enfants, mais une expression de toute la corporalité. C'est pourquoi « il n'y a pas de multiplicité de sensations⁴⁰² ». Cette unité de corps n'est pas une somme de sensations mais un schéma corporel dont les caractéristiques sont les suivantes : « la conscience de notre corps dans l'espace ; l'unité embrassant toutes les données sensorielles⁴⁰³ ». En bref, comme nous l'avons vu dans *Phénoménologie de la perception*, à

³⁹⁷ MERLEAU-PONTY, *Psychologie et pédagogie de l'enfant*, Lagrasse, Verdier, 2001, p. 10.

³⁹⁸ *Id.*, p. 15

³⁹⁹ *Id.*, p. 45.

⁴⁰⁰ *Id.*, p. 46.

⁴⁰¹ *Id.*, p. 186.

⁴⁰² *Id.*, p. 189.

⁴⁰³ *Ibid.*

l'instar de la perception l'adulte, la perception de l'enfant implique une relation entre les sens eux-mêmes et une relation au monde extérieur.

Avant qu'un jugement ait lieu, il existe un phénomène particulier, à savoir le phénomène de constance. Ce phénomène se retrouve aussi bien chez l'enfant que chez l'adulte : l'objet se présente d'abord avec des caractéristiques apparentes qui peuvent changer avec le passage du temps ou de l'espace. Il y a donc une méconnaissance des lois qui font que l'objet se comporte de telle ou telle manière, c'est-à-dire une méconnaissance des lois théoriques de l'objet dans un espace et un temps donnés. De la *Gestalttheorie*, on peut dégager deux moments, à savoir la description de l'objet en question et la tentative d'explication. De fait, « nous voyons l'objet à distance, nous ne le jugeons pas à distance⁴⁰⁴ ». La perception de la couleur ou de la taille est liée à l'expérience sensible donnée et donc à sa configuration sensible. La constance est donc égale à la qualité de la forme, qui reste constante. Ce n'est donc pas la connaissance qui affecte, par exemple, la perception de la couleur blanche, mais sa conformation sensible elle-même. Pour la théorie de la forme, le regard peut être analysé selon deux perspectives : la première est celle dans laquelle le champ perceptif est décomposé, c'est-à-dire analysé. Dans la seconde, regarder librement correspond à laisser « agir le tout sur chaque partie⁴⁰⁵ ». Il y a donc une sorte d'organisation dans la perception des objets avant qu'il y ait un jugement, d'où l'importance de la position dans un milieu. En d'autres termes, grâce au phénomène de constance, les sens de l'enfant (et de l'adulte) ne sont pas chaotiques mais contiennent une structuration du champ perceptif. Il est important de préciser que cette organisation n'a pas la même intensité que chez l'adulte, qui a déjà une connaissance théorique des objets par rapport au temps et à l'espace. La chose est donc avant tout une « unité pré-intellectuelle ; elle se définit pour la perception comme un certain style. Exemple : pour la première [théorie classique], cercle = loi conçue par moi de l'engendrement de cette figure ; pour la seconde [théorie de la forme *Gestalttheorie*], cercle = une certaine physionomie, une certaine courbure. Nous apprenons à voir *l'unité des choses*⁴⁰⁶ ». Merleau-Ponty conteste l'idée que l'expérience infantile commence par une sorte de chaos ; au contraire, elle commence « par un *monde déjà*, dont la structure est seulement lacunaire⁴⁰⁷ ».

Comme nous l'avons souligné, cette organisation de la perception de l'enfant n'est à aucun moment identique ou comparable à celle d'un adulte qui connaît les lois théoriques.

⁴⁰⁴ *Id.*, p. 190.

⁴⁰⁵ *Ibid.*

⁴⁰⁶ *Id.*, p. 192.

⁴⁰⁷ *Ibid.*

Mais il est vrai qu'au fur et à mesure que l'enfant développe ses activités de pensée, des transformations et des réorganisations se créent. Ce qui nous importe, c'est le caractère des choses dans leur état primaire de donation chez l'enfant, à savoir le caractère de la constitution du monde. « Il ne s'agit que de reconnaître chez lui [l'enfant] une organisation perceptive préalable aux *opérations logiques* et pourtant capable de fonctionner selon sa logique propre⁴⁰⁸ ». La différence entre la perception de l'enfant et celle de l'adulte est qu'elle est *globale* et *fragmentaire*, alors que la perception de l'adulte est *articulée*. Nous voudrions citer l'exemple donné par Merleau-Ponty : Un enfant qui dessine une bicyclette le fait à partir d'une reproduction « plus au moins cohérent[e], avec des détails suraccentués (le pédalier, par exemple), mais les rapports mécaniques existant entre les différentes pièces (les relations entre pédalier et roue arrière) et qui guident l'adulte dans son dessin, ces liens lui échappent presque entièrement⁴⁰⁹ ». Ce qui manque à la perception de l'enfant, ce n'est pas une synthèse, mais une synthèse articulée. De plus, contrairement à l'adulte, l'enfant peut saisir les formes ensemble beaucoup plus facilement. D'autre part, la perception est la *mise en forme* du comportement de l'enfant dans laquelle l'objectif n'est pas distingué de ce qui est lié à la structure de la pensée de l'enfant. Pour l'enfant, percevoir, c'est avoir un comportement d'échange avec les choses.

Il faut maintenant préciser ce que l'image n'est pas, à savoir qu'elle n'est pas une perception limitée ou affaiblie ; elle n'est pas *une chose intérieure ou psychique* mais une conviction globale : et enfin, elle n'est pas un simple jugement mais se donne comme *quasi-vision*. L'imagination vise toujours un objet perçu, et c'est pourquoi « imaginer n'est pas contempler un tableau intérieur, mais se référer à l'objet unique⁴¹⁰ ». Il n'y a donc pas deux personnes ; une réelle et celle qui apparaît sur la photographie. Imaginer, c'est tendre vers l'objet réel pour le faire apparaître ici. Merleau-Ponty dit que ce qui existe est une sorte de pseudo-réalisation de l'objet imaginaire, « il y a production d'un “ *analogon* ” de l'objet absent⁴¹¹ ». On retrouve ici une forte influence de Sartre qui compare l'image mentale et les phénomènes qui lui sont liés : l'imagination à l'aide d'un objet extérieur (imitateurs, photographie, tableau...) et l'image mentale pure sans support matériel, qui est en quelque sorte affective. Cette dernière est et se donne dans une projection active affective et non intellectuelle. Ainsi, imaginer un objet donné, c'est se mettre dans un conduit donné et donc lui donner une *quasi présence*. L'affectivité n'est donc pas un état ou une accumulation d'états

⁴⁰⁸ *Id.*, p. 193.

⁴⁰⁹ *Id.*, p. 193.

⁴¹⁰ *Id.*, p. 225.

⁴¹¹ *Id.*, p. 226.

du corps, mais elle renvoie à des *manières de viser*, autrement dit des intentionnalités. En bref, les sentiments visent un objet donné et le font sous la forme d'une image.

Nous constatons donc que « l'image se distingue de la perception en ce qu'elle n'est jamais observable⁴¹² ». L'image donne ainsi l'idée d'une communication directe : « elle s'offre d'un seul coup ; elle a en cela une sorte de pouvoir convaincant⁴¹³ ». L'imaginaire nous met en relation avec l'absolu sans croire qu'il est réel ; le pouvoir d'imaginer est donc trompeur et en même temps une manifestation de la liberté de la conscience. La proposition de Sartre d'une distinction absolue entre le réel et l'imaginaire n'est pas entièrement convaincante pour Merleau-Ponty. En effet, l'imagination dépasse les prémisses, tout comme la perception, de sorte que ce qui réside est une ambiguïté de ce qui est perçu. C'est-à-dire que grâce à l'ambiguïté, l'imagination apparaît comme réelle ; cette ambiguïté se comprend du point de vue que la conscience réelle ne possède pas la totalité, de sorte que l'image d'une perception ne peut être reconnue d'un seul coup. L'irrationnel de la perception est ouvert à la justification et l'irrationnel de l'imaginaire est fermé à la vérification. L'enfant se trouve donc dans cette zone hybride, dans « la zone d'ambiguïté de l'onirisme⁴¹⁴ ». Bien que pour Sartre il n'y ait pas de possibilité d'un troisième monde réel, comme le propose Merleau-Ponty d'une certaine manière, et par conséquent « l'idée d'une "zone d'ambiguïté" dont l'onirisme serait l'archétype est proprement merleau-pontynne et la référence à Sartre ne nous éclaire pas sur la manière dont il faut la définir et redéfinir, à partir d'elle, l'imaginaire⁴¹⁵ ». Cette zone hybride se caractérise par le fait qu'elle est un « flux syncrétique diacritique, source de tout sens. Ce flux est en effet un domaine ambigu où présence et absence sont indissociables et où sujet et objet ne sont pas encore distincts, de sorte que la discrimination entre pure réalité et pur imaginaire est sans pertinence⁴¹⁶ ».

Dans *Le Visible et l'Invisible*, on trouve une analyse plus détaillée de la *néantisation* que Sartre avait proposée. En effet, en analysant l'expérience en termes de dialectique de l'être et du néant, si ces deux éléments sont totalement opposés, « on comprend que la vision soit présence immédiate au monde, mais on ne voit pas comment le rien que je suis pourrait en même temps me séparer de l'être⁴¹⁷ ». La relation entre ce qui est perçu, l'objet extérieur à moi, et l'individualité percevante n'est pas négative ou contradictoire, mais au contraire « les choses attirent mon regard, mon regard caresse les choses, il en épouse les contours et les

⁴¹² *Id.*, p. 229.

⁴¹³ *Ibid.*

⁴¹⁴ *Id.*, p. 130.

⁴¹⁵ DUFOURCQ, 2012, p. 194.

⁴¹⁶ *Id.*, p. 199.

⁴¹⁷ MERLEAU-PONTY, *Le visible et l'invisible*, Paris, Gallimard, 1964, p. 107.

reliefs, entre lui et elles nous entrevoyons une complicité⁴¹⁸ ». Il existe donc une zone hybride, dans laquelle, par exemple, l'objet halluciné n'est pas purement subjectif mais « il est déjà rapport au monde. Il exploite une certaine transcendence, une ek-stase irréductible du moi qui donc n'est jamais absolument “ solitaire ”, réfugié paisiblement en lui-même⁴¹⁹ ». Il est donc impossible qu'une représentation soit purement subjective, il n'y a pas de fiction pure « car il n'existe jamais de pure subjectivité⁴²⁰ ». En somme, l'imaginaire et le réel s'entremêlent sans que l'un d'eux ne perde sa spécificité dans son mode d'apparition. « Il n'a pas à distinguer réel et imaginaire, car les deux sont des connaissances “ambiguës” , la première partielle mais vérifiable, la seconde entière mais invérifiable. Sa conscience est libre de s'arracher au présent en s'irréalisant et en cessant de vivre dans le monde des objets et des distances qui les séparent, pour se tenir en deçà de la distinction objectif-subjectif⁴²¹ ». En bref, comprendre l'imaginaire, comme nous l'avons dit brièvement plus haut, c'est le doter de chair, c'est-à-dire « expliquer pourquoi les objets saisis comme réels dans la perception peuvent poursuivre leur existence même dans l'imaginaire⁴²² ».

Pour Merleau-Ponty, il y a une incarnation des choses et il met en évidence comment l'imaginaire « surgit à même le monde, “ logé dans le monde ”⁴²³ ». Cette idée d'une présence de la chose elle-même dans l'imaginaire se retrouve dans *La Prose du Monde*. Tout d'abord, le philosophe parle de la langue et de ses caractéristiques, et à cet égard, il affirme qu' « une langue, c'est pour nous cet appareil fabuleux qui permet d'exprimer un nombre indéfini de pensées ou de choses avec un nombre fini de signes⁴²⁴ ». Par l'expression, nous pouvons donner un sens aux choses, les doter en quelque sorte d'une chair. C'est pourquoi « on ne conçoit pas de choses ou d'idées qui viennent au monde sans mots⁴²⁵ ». La parole est donc un pur signe et en même temps une pure signification. D'autre part, il y a deux types de langage, l'un parlé, qui se donne d'un seul coup, et l'autre qui se manifeste dans l'exercice même de la parole. Dans la lecture d'un livre, par exemple, on peut comprendre ce mouvement du langage, celui qui précède la succession des mots, mais en même temps, à chaque fois que l'on avance, le langage est inattendu. D'une certaine manière, nous pourrions dire que le langage nous dépasse à travers la lecture. La lecture est donc une confrontation avec la

⁴¹⁸ *Ibid.*

⁴¹⁹ DUFOURCQ, 2012, p. 200.

⁴²⁰ *Id.*

⁴²¹ GABARET, Jim, « Une phénoménologie de l'imagination néonatale et infantile », *Le présent de la psychanalyse*, n° 13/2025, pp.79-93, p. 90.

⁴²² DUFOURCQ, 2012, p. 209.

⁴²³ *Ibid.*

⁴²⁴ MERLEAU-PONTY, Œuvres, *La prose du monde*, Paris, Gallimard, 1969, p. 1438.

⁴²⁵ *Id.*, p. 1439.

corporalité.

L'art est également lié au langage, comme l'exprime Merleau-Ponty, grâce à sa « catégorie de l'expression créatrice⁴²⁶ ». Dans la peinture, il se produit une sorte de *métamorphose* du réel, « au moment même où, les yeux fixés sur le monde, ils croyaient lui demander le secret d'une représentation suffisante, ils opéraient à leur insu cette *métamorphose* dont la peinture est plus tard devenue consciente⁴²⁷ ». C'est ainsi qu' « on trouve, dans le réel perceptif, du sens, des rapports, des vecteurs ou des lignes de forces, l'imagination les désinvestit de leur corps actuel, de leurs variations sensibles présentes, mais il ne saurait être question de les garder dans notre conscience comme des idées positives : il ne s'agit que de thèmes de variations, de styles diacritiques ouverts et le sens ne peut se poursuivre que dans de nouvelles variations⁴²⁸ ». Le peintre donne ainsi un nouveau corps, qui provient du monde réel lui-même, « c'est donc encore le monde même qui évoque le sujet-image⁴²⁹ ». Il n'y a donc pas de différence entre le monde réel et la peinture d'une certaine manière, « ils passent l'un dans l'autre⁴³⁰ ». Avant de pouvoir réaliser son tableau, le peintre a pris contact avec le monde depuis sa chair, et c'est à partir de là que se comprend son imaginaire, mais en même temps, les choses en elles-mêmes ouvrent la possibilité de nouveaux mondes ou de nouvelles réalités. « Chaque fragment du monde – et en particulier la mer [par rapport à l'exemple de l'œuvre de Renoir *Lavandières*], tantôt criblée de tourbillons et de rides, empanachée d'aigrettes, tantôt massive et immobile en elle-même, contient toutes sortes de figures de l'être, et, par la manière qu'il a de répondre à l'attaque du regard, évoque une série de variantes possibles et enseigne, outre lui-même, une manière générale de dire l'être⁴³¹ ». L'œuvre d'art (peinture, poésie) n'est pas pure fiction ou arbitraire, mais il y a une vérité en elle, même si elle ne ressemble pas aux choses du monde, ou s'il n'y a pas de modèle extérieur. Le peintre transforme (*métamorphose*) le monde en peinture, tout comme l'écrivain le fait au moyen du langage écrit.

De même, à la fin de *La prose du monde*, nous trouvons une section sur le dessin enfantin, dont les remarques s'appliquent également au langage. Merleau-Ponty nous dit que nous vivons dans une illusion objectiviste où l'acte d'exprimer se réduit à construire un système de signes, c'est-à-dire à représenter. Mais ce n'est pas tout à fait clair car le monde, avant d'être quantifié, analysé, opérationnalisé, est un monde libre, ouvert. Par exemple, la

⁴²⁶ *Id.*, p. 1474.

⁴²⁷ *Id.*, p. 1475.

⁴²⁸ DUFOURCQ, 2012, p. 210.

⁴²⁹ *Ibid.*

⁴³⁰ MERLEAU-PONTY, 1969, p. 1476.

⁴³¹ *Id.*, p. 1483.

perspective planimétrique n'est pas réaliste mais elle est au contraire une construction. Lorsqu'on contemple une œuvre d'art, on ne le fait pas à partir de ses particularités géométriques mais à partir du monde qu'elle contient. De même, le dessin d'enfant ne cherche pas à rendre compte de règles préétablies ou de formes numériques mais à témoigner de la relation corporelle (*chair*) avec les choses, avec les objets perçus. « La perspective planimétrique nous donnait la finitude de notre perception, projetée, aplatie, devenue *prose* sous le regard d'un dieu, les moyens d'expression de l'enfant, quand ils auront été repris délibérément par un artiste dans un vrai geste créateur nous donneront au contraire la résonance secrète par laquelle notre finitude s'ouvre à l'être du monde et se fait poésie⁴³² ». Tant chez l'artiste et l'écrivain que dans les dessins d'enfants, il y a l'ouverture d'un monde, d'une relation avec les choses, « toujours la constellations de signes nous guide vers une signification qui n'était nulle part avant elle⁴³³ ».

De même, dans *Signes*, au chapitre 1 « Le langage indirect et les voix du silence », Merleau-Ponty affirme que le signe est diacritique, « il se compose et s'organise avec lui-même, il a un intérieur et il finit par réclamer un sens⁴³⁴ ». L'enfant, à travers les phonèmes, « semble avoir “attrapé” le principe d'une différenciation mutuelle des signes et acquis du même coup *le sens du signe*⁴³⁵ ». Ainsi, comme le peintre, il y a dans le langage un *silence* qui ouvre la possibilité du sens. « Elle [la parole] ne choisit pas seulement un signe pour une signification déjà définie, comme on va chercher un marteau pour enfonce un clou ou une tenaille pour l'arracher⁴³⁶ ». Il y a donc un sens direct dans la langue, dans le cas des expressions acquises, mais il y a aussi des expressions qui sont en voie d'accomplissement et qui gardent en elles un *silence parlant*, « c'est un sens latéral ou oblique, qui fuse entre les mots, c'est une autre manière de secouer l'appareil du langage ou du récit pour lui arracher un son neuf⁴³⁷ ». La parole manifestée par des signes signifie quelque chose non pas parce que chaque signe contient un sens, mais parce que l'ensemble des signes fait allusion à une signification. Cela implique que,

la puissance parlante que l'enfant s'assimile en apprenant sa langue n'est pas la somme des significations morphologiques, syntaxiques et lexicales : ces connaissances ne sont ni nécessaires ni suffisantes pour acquérir une langue, et l'acte de parler, une fois acquis, ne suppose aucune comparaison entre ce que je veux exprimer et l'arrangement notionnel des

⁴³² *Id.*, p. 1543.

⁴³³ *Id.*, p. 1544.

⁴³⁴ MERLEAU-PONTY, *Signes*, Paris, Gallimard, 1960, p. 51.

⁴³⁵ *Id.*, p. 50.

⁴³⁶ *Id.*, p. 58.

⁴³⁷ *Ibid.*

moyens d'expression que j'emploie.⁴³⁸

En somme, un signe signifie quelque chose non pas grâce à un bloc statique et fixe de caractéristique ou de contenu mais, au contraire, à une approche dynamique. Que le signe soit diacritique implique qu'il soit compris à partir de la *differenciation*, dans cet espace de silence qui lui permet de s'ouvrir à de nouvelles possibilités. Le langage est un processus, c'est-à-dire qu'il a la capacité d'évoluer, de se transformer, de muter, en faisant émerger des langues différentes et, avec elles, de nouvelles significations. Lorsque nous parlons, nous créons en quelque sorte quelque chose au moyen de mots et de langage articulé. Ainsi, dans le langage comme dans la perception se trouve le sens, de sorte qu'une perception différente ou nouvelle peut donner un nouveau sens, et de la même manière, par la création dans le langage, de nouvelles significations du langage et de nouvelles perspectives sont créées. L'expérience est dotée de chair à travers les signes en tant qu'expressions linguistiques. Le langage et le monde sont donc des formes par lesquelles le signe (le mot) et l'objet font sens, en attendant d'être dotés dans leur totalité de chair par l'expressivité.

3. L'imagination dans *L'œil et l'esprit* et *Le visible et l'invisible* (1964)

Il y a une sorte de liberté du peintre par rapport aux sciences ou même à la philosophie, étant donné qu'il est en quelque sorte libéré du jugement sur les choses. En d'autres termes, dans la science, on demande au penseur d'avoir une position, de délimiter, et donc sa vision doit répondre à la logique de la vérification. Au contraire, le peintre « est seul à avoir droit de regard sur toutes choses sans aucun devoir d'appréciation⁴³⁹ ». En effet, le peintre a affaire au corps, et son rapport au monde est donné par cette corporalité. C'est par le corps que le peintre change le monde, qu'il lui donne un nouveau sens. Cette corporéité n'est pas propre au peintre mais à nous tous qui approchons le réel visible par le corps, par exemple les yeux ou le toucher. C'est ainsi que « le monde visible et celui de mes projets moteurs sont des parties totales du même Être⁴⁴⁰ ». Cependant, ce corps ne peut pas annuler l'objet extérieur comme s'il s'agissait d'un monde d'immanence ou d'idéalité. Au contraire, le corps approche l'objet, « il ouvre sur le monde. Et de son côté, ce monde, dont il fait partie, n'est pas en soi ou matière⁴⁴¹ ». Le corps a donc la double caractéristique d'être à la fois voyant et visible, il perçoit, mais il peut aussi se percevoir lui-même. Ainsi, les choses et le

⁴³⁸ *Id.*, p. 110.

⁴³⁹ MERLEAU-PONTY, *L'œil et l'esprit*, Paris, Gallimard, 1964, p. 14.

⁴⁴⁰ *Id.*, p. 17.

⁴⁴¹ *Ibid.*

corps sont faits de la même étoffe.

Or, à partir de cette position, Merleau-Ponty critique l'idée classique selon laquelle l'image est une copie, une chose seconde. Au contraire, elle est « le dedans du dehors et le dehors du dedans, que rend possible la duplicité du sentir, et sans lesquels on ne comprendra jamais la quasi-présence et la visibilité imminente qui font tout le problème de l'imaginaire⁴⁴² ». L'imaginaire n'est donc pas éloigné de l'actuel, mais émane de la corporéité et est en quelque sorte doté de sens. Il est important de mentionner que la réflexion du philosophe propose non pas un monde extérieur à nous mais un monde autour de nous ; « le monde est autour de moi, non devant moi⁴⁴³ ». C'est ainsi que les sens, comme la vue, acquièrent leur « pouvoir fondamental de manifester, de montrer plus qu' [eux]-mêmes⁴⁴⁴ ». Chaque sens a son propre imaginaire, c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas d'interpréter un monde et les images que nous en obtenons, mais de faire parler le monde qui nous entoure et, par là, les nouveaux mondes de sens possibles. De même, comme il l'indique plus loin, « la vision (...) c'est le moyen qui m'est donné d'être absent de moi-même, d'assister du dedans à la fission de l'Être, au terme de laquelle seulement je me ferme sur moi⁴⁴⁵ ». Ainsi, la perception « est ce thème secret qui s'ébauche en filigrane au cœur de variations sensibles dont notre corps est la caisse de résonance⁴⁴⁶ ». L'image mentale n'est pas une chose qui représente un extérieur à la conscience, mais l'image mentale « est le “ dedans ”, l'axe secret, d'une vibration sensible qui ne saurait être assignée ni à un pur sujet ni à un pur objet étranger⁴⁴⁷ ». Avec Merleau-Ponty, la question de l'image est alors posée d'un autre point de vue, rejetant l'idée de l'image en tant que demi-présence. La chose ne peut être copiée ou reproduite parce qu'elle n'est pas complètement achevée. S'il y a une variation dans l'apparence de la chose, celle-ci n'est pas donnée par une négation ou une réduction de l'objet, au contraire, « chaque variation nouvelle est, certes, parente des précédentes mais différente tout de même faute de quoi il n'y aurait qu'une plate et absurde identité⁴⁴⁸ ». En fin de compte, la question et le sujet restent ouverts, « ils sont *en chemin*⁴⁴⁹ ». L'imaginaire n'est donc que présence, et cette caractéristique d'absence perçue dans la chose est nécessaire même dans la perception. Le monde réel et le monde imaginaire ne peuvent donc pas être opposés l'un à l'autre.

Mais quelle est la différence entre l'imaginaire et le perçu, entre l'invisible et le

⁴⁴² *Id.*, p. 23.

⁴⁴³ *Id.*, p. 59.

⁴⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁴⁵ *Id.*, p. 81.

⁴⁴⁶ DUFOURCQ, 2012, p. 214.

⁴⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁴⁹ *Ibid.*

visible ? « Le visible autour de nous semble reposer en lui-même⁴⁵⁰ », et pourtant nous ne pouvons pas croire que nous nous fondons dans le visible. On ne peut donc pas croire que le vu et l'agent voyant sont identiques ou qu'il existe une sorte de voyant vide, qui remplit les formes à partir des sens. Aux choses « le regard même les enveloppes, les habille de sa chair⁴⁵¹ ». Ainsi, la perception de la couleur, par exemple, ne peut être comprise que comme le tissu d'un imaginaire, il y a donc un déploiement dans le visible qui cache en lui l'invisible. Les couleurs perçues et les couleurs visibles se rejoignent à ce point médian, dans l'imaginaire, en tant que « possibilité, latence et chair des choses⁴⁵² ». Le regard englobe les choses visibles et ne le fait pas de manière chaotique, mais comme s'il y avait une harmonie entre les deux (voyant-visible); une sorte de prépossession du visible par les sens. Ainsi, entre les mouvements des sens et la chose perçue « existe quelque rapport de principe, quelque parenté, selon laquelle (...) [sont] l'initiation et l'ouverture à un monde⁴⁵³ ». Tout comme ce même corps contemple les couleurs, ou touche la douceur d'un pétalement, « le visible et tangible appartiennent au même monde⁴⁵⁴ ». Le corps constitue le monde qui est chair et le monde constitue le corps. En bref, le « visible, c'est une qualité prégnante d'un texture, la surface d'une profondeur, une coupe son être massif, un grain ou corpuscule porté par une onde de l'être⁴⁵⁵ ». Précisons que ce monde, qui est chair, ne doit pas être compris comme la projection de la corporalité charnelle d'un voyant. Le corps qui correspond au voyant est une chose visible au même titre que le monde, et il existe entre eux une relation de sens. « Il y a insertion réciproque et entrelacs de l'un dans l'autre⁴⁵⁶ ». L'appel de Merleau-Ponty à doter le monde et le corps sensible de chair ne doit pas être compris en termes de matérialité. En d'autres termes, la chair n'est pas la matière, elle est :

L'enroulement du visible sur le corps voyant, du tangible sur le corps touchant, qui est attesté notamment quand le corps se voit, se touche en train de voir et de toucher les choses de sorte que, simultanément, *comme* touchant il les domine toutes et tire de lui même ce rapport, et même ce double rapport, par déhiscence ou fission de sa masse.⁴⁵⁷

Ainsi, grâce à l'analyse de Merleau-Ponty, nous pouvons conclure que l'imagination, avant d'être un acte de représentation, est un « mode d'expérience du réel⁴⁵⁸ ». La conscience

⁴⁵⁰ MERLEAU-PONTY, *Le visible et l'invisible*, 1964, p. 173.

⁴⁵¹ *Id.*, p. 173.

⁴⁵² *Id.*, p. 175.

⁴⁵³ *Id.*, p. 176.

⁴⁵⁴ *Id.*, p. 177.

⁴⁵⁵ *Id.*, p. 180.

⁴⁵⁶ *Id.*, p. 182.

⁴⁵⁷ *Id.*, p. 192.

⁴⁵⁸ GABARET, Jim, p. 82.

d'image ne doit donc pas être pensé comme le proposait Sartre en termes de néantisation, mais « comme la vraie *Stiftung*⁴⁵⁹ ». Au lieu de penser l'imagination comme une spontanéité qui fait apparaître un absent, l'imagination est une opération, un mouvement qui fait apparaître l'Être des choses. Imaginer, c'est se retrouver non seulement devant un objet mais le recréer, lui donner un sens et contempler sa transcendance.

⁴⁵⁹ MERLEAU-PONTY, *Le visible et l'invisible*, 1964, p. 316.

IV. Relecture de la philosophie pour les enfants depuis l'acte imaginatif et la conceptualisation

Comme nous l'avons vu dans la première partie, la PPE cherche à amener les enfants à penser par eux-mêmes à travers un dialogue philosophique au sein de communautés de recherche. Cette idée de Lipman et Sharp est novatrice mais elle s'accompagne aussi de difficultés telles que sa mise en œuvre ou son caractère rigoureux peuvent être brouillés. Si chaque appropriation de la PPE ouvre un nouveau paradigme, il est également nécessaire de consolider une manière de comprendre cette proposition afin d'atteindre les objectifs proposés. C'est pourquoi l'imagination et la conceptualisation entrent en jeu dans les communautés de recherche. L'enfant se retrouve au milieu d'un groupe, participe par le langage en racontant ses expériences, ses façons de comprendre, en écoutant les autres et en essayant de créer des connaissances par l'argumentation. Il nous semble donc important d'établir trois liens entre la phénoménologie du langage et la PPE : Premièrement, montrer le rôle de la *phantasia* husserlienne dans la mise en œuvre des communautés de recherche philosophique, deuxièmement, présenter le phénomène de constance exposé par Merleau-Ponty comme un nouveau paradigme de compréhension de l'imagination dans les communautés de recherches, et enfin, nous aimerais proposer le concept de communautés d'incarnation, dont la signification peut être dérivée de la phénoménologie de Merleau-Ponty.

A. Imaginer dans les communautés de recherche depuis une approche phénoménologique de l'imagination et de la conceptualisation

1. Phantasie et conscience de image dans la mise en œuvre des communautés de recherche philosophique

Comme nous l'avons vu au début de la deuxième partie, pour Husserl la conscience est d'abord intentionnelle, elle vise un objet et le fait de différentes manières. La conscience vise l'objet comme une image et ce mode particulier fait de l'imagination une conscience à part entière. « Husserl a reconnu ainsi à l'imagination la participation à une certaine matérialité du sens de l'expérience, au sein de la famille des actes intentionnels intuitifs, en mettant en évidence ses différentes formes – conscience d'image, fantaisie – en lien avec les

modes de temporalité spécifiques qu'elles mobilisent⁴⁶⁰ ». Or, chez Husserl, il y a deux façons de comprendre l'acte imaginatif, l'une où l'objet est donné d'emblée sur le mode de la quasi-présence et l'autre où l'objet n'est que représenté. « La *représentation imageante simple et directe* (l'image mentale de la tradition) ; de l'autre côté, la *conscience d'image à partir d'un objet matériel perceptif* (cas des statues, tableaux, portraits...) »⁴⁶¹ ». Or, dans les communautés de recherche, comme nous l'avons vu, le dialogue ouvert et spontané est privilégié, de sorte que les enfants participent à partir de leur expérience vécue. La relation entre l'enfant et l'objet de sa passion (douleur, joie, perte, solitude) est purement intentionnelle dans le dialogue. En d'autres termes, la conscience vise l'objet de son expérience et le fait sous la forme d'une image, puisque l'objet n'est pas présent, ou du moins pas dans tous les cas. « Dans la multitude des modalités que nous avons de viser une même chose, la matière intentionnelle désigne dès lors la spécificité du rapport que nous engageons avec elle, qui nous octroie sur elle une perspective décisive pour la façon dont elle sera jugée, identifiée et reliée aux autres significations de notre expérience »⁴⁶² ». Nous proposons le cas suivant: Disons que dans une communauté de recherche, nous essayons de discuter du concept de *souffrance*, un sujet qui peut être épineux dans l'enfance mais qui peut être existentiellement enrichissant. Pour que ce concept puisse être d'actualité dans le cadre du dialogue, il est nécessaire de recourir à la lecture d'un roman philosophique, comme le proposent Lipman et Sharp. Ce récit va susciter chez les enfants une idée a priori de ce qu'ils entendent par *souffrance*. Ils le font par un jugement d'identité, dans lequel l'expérience passée d'une souffrance leur fait dire ce qui peut être ou ne pas être. Ainsi, dans la discussion, un enfant peut soutenir avec véhémence que “la souffrance est le sentiment qu'il éprouve lorsque son père lui dit non à quelque chose qu'il désire”. Ce n'est pas un hasard si la réflexion de cet enfant est purement expérientielle et existentielle, il se réfère à la souffrance par le biais du refus d'un désir. Mais ce processus ne se déroule pas de manière purement théorique, il réside dans l'imagination en tant qu'acte fondateur et génératrice. Ainsi, la conscience des enfants se rapporte à ce concept, mais sous la forme d'une image, à travers la forme des dragons ou d'un ours qui parle ou du père qui ne veut pas donner l'objet de son désir. En somme, leur relation avec l'objet n'est pas une représentation formelle mais une expérience vécue, et c'est ce qui est le plus important pour la consolidation des communautés

⁴⁶⁰ POPA, Délia, « IV. La portée pratique de l'imagination : dialectique et matérialité », In : WUNENBURGER, Jean-Jacques, *Gaston Bachelard Science et poétique, une nouvelle éthique ?*, Paris, Hermann, 2013, pp.317-336, p. 318.

⁴⁶¹ SARAIVA, Maria, *L'imagination selon Husserl*, La Haye, Martinus Nijhoff, 1970, p. 51.

⁴⁶² POPA, p. 320.

de recherche.

Husserl nous dit que ce que nous rencontrons, ce sont des expériences de couleur « à tout contenu sensible de sensation, par exemple, au rouge senti correspond un *phantasma* sensible : le rouge qui me flotte *actuellement* dans la présentification intuitive d'un rouge⁴⁶³ ». L'enfant perçoit la souffrance, parce qu'il l'a aussi vécue, pas au même degré que les autres, mais il connaît au moins quelque chose qui ressemble à la souffrance. La souffrance flotte donc devant la conscience, et avant d'être un concept, c'est une image, ou plutôt une représentation- de-*phantasia*. Dans ce type de conscience (*phantasia*), l'objet est donné d'un seul coup mais sur un mode de quasi-présence, c'est-à-dire que l'objet est présenté : « dans la *phantasia*, l'objet apparaît bien sûr lui-même dans la mesure où *il* est précisément ce qui apparaît là, mais il n'apparaît pas comme présent, il n'est que présenté, c'est quasiment comme s'il était là, mais seulement quasiment, il nous apparaît en image⁴⁶⁴ ». Ce lien entre perception et *phantasia* nous permet de comprendre une nouvelle façon de développer des communautés de recherche. Dans la discussion sur la souffrance, l'enfant partage son expérience vécue, et celle-ci se trouve d'une manière quasi-expérientielle. En effet, d'une part, le sentiment a été provoqué dans le passé et, d'autre part, l'image du père qui nie n'apparaît que sous forme d'image. L'enfant la rend présente, non pas parce qu'il l'invente, mais parce qu'elle est devant lui, dans son expérience même, qui est ramenée à la conscience par l'acte imaginatif. Disons-le, l'enfant par l'acte de *phantasia* atteint les choses sur un mode quasi-expérientiel. Et cette façon d'appréhender les choses lui permet de comprendre non seulement la souffrance mais aussi la totalité de l'objet lui-même.

De plus, comme nous l'avons vu, ce monde de la *phantasia* n'est pas fini, il est un processus. Il est dans une situation de flottement, qui permet la compréhension d'autres mondes, ou plutôt l'ouverture à un nouveau monde, un nouvel horizon de compréhension. La non-présence de l'objet n'enlève donc pas la rigueur au dialogue, mais au contraire, elle produit une ouverture. Lorsque les enfants d'une communauté de recherche discutent du bonheur, ils le font sur la base de leurs expériences, laissant l'objet au second plan. Le bonheur est donc un fantôme dans la discussion qui permet de comprendre non seulement le bonheur mais aussi les implications éthiques, sociales, personnelles, etc. Cette caractéristique d'ouverture est importante pour la consolidation des communautés de recherche, car sans elle, le dialogue serait tronqué, fermé aux concepts purs en tant que blocs établis. Imaginer dans les communautés de recherche, c'est donc s'ouvrir à de nouveaux mondes, se retrouver dans

⁴⁶³ HUSSERL, Edmund, *Phantasia, conscience d'image, souvenir*, Grenoble, Jérôme Millon, 2002, p. 50.

⁴⁶⁴ *Id.*, p. 61.

un mode de compréhension possible.

Deux des motivations de Lipman et Sharp sont de développer la pensée critique et la construction de *bonnes raisons*. Pour cela, ils ont proposé le dialogue communautaire, lui donnant ainsi une forme établie. A ce stade, nous voudrions ajouter l'imagination ou *phantasia* comme possibilité de nouveaux mondes. La construction d'un dialogue en communauté peut certainement nous emmener vers des lieux insoupçonnés, mais il est nécessaire que l'enseignant reconnaissse une ligne de direction. Cela a pris différentes perspectives, que nous avons déjà citées plus haut ; ce que nous voudrions montrer, à titre d'exemple, ce sont les implications de la perspective de Husserl dans une communauté de recherche. Supposons que nous ayons un groupe de dix personnes pour lesquelles nous avons décidé d'ouvrir la discussion sur le devoir par la lecture d'un texte sur deux frères qui se disputent pour savoir qui doit faire les devoirs. En d'autres termes, pourquoi devrions-nous faire quelque chose pour notre environnement et ne pas nous contenter d'attendre que quelqu'un d'autre le fasse ? Notez que le concept que nous voulons extrapoler tout au long de la discussion est celui de *devoir*, et la première position consiste donc à placer ce concept dans un flottement (*Schwebung*). « Husserl dit parfois qu'imaginer c'est " se projeter un objet en image interne, le faire flotter ". Mais " *es schwebt mir vor* " suggère déjà un mode de présence et pourra également être compris comme mode d'être : justement parce que l'imagination est aussi rendue possible par l'être même de l'objet imaginé⁴⁶⁵ ». Les enfants peuvent poser des questions, tout comme le professeur, mais cela doit se faire en regardant l'objet qui flotte, c'est-à-dire qu'il n'est pas entièrement défini. Il est présenté à la conscience, mais pas de manière absolue, ce qui permet à toute participation au dialogue d'être pertinente. « Imaginer n'est pas essentiellement visé un objet inexistant ou absent, ni seulement faire comme s'il était là, c'est vivre une expérience de quasi-présence qui atteint des formes culminantes lorsque, par exemple, j'éprouve, malgré moi, que le personnage dans le portrait me regarde⁴⁶⁶ ». En bref, si nous supposons qu'un individu A soutient que le devoir n'est qu'une affaire d'adultes, cela ne doit pas être considéré comme un écart par rapport à la discussion initiale, au contraire, cela fait partie des aspects de l'objet qui relève de l'expérience pure. « Ce n'est pas un abandon de ce monde mais plus exactement le dévoilement au sein de ce monde d'une dimension nouvelle d'ubiquité des choses, de l'espace et du temps et du moi lui aussi contaminé par le flottement⁴⁶⁷ ».

⁴⁶⁵ DUFOURCQ, Annabelle, « I. Les corps fantastiques de la phénoménologie », In : PELLUCHON, Corine et TONAKI, Yotetsu, Levinas et Merleau-Ponty, *Le corps et le monde*, Paris, Hermann, 2023, pp.15-28, p. 20.

⁴⁶⁶ DUFOURCQ, Annabelle, 2023, p. 18.

⁴⁶⁷ *Id.*, p. 21.

Supposons maintenant que le sujet B affirme que le devoir est ennuyeux et fastidieux (en parlant des tâches quotidiennes, comme aller à l'école, faire la vaisselle ou nettoyer la chambre). Dans ce cas, nous avons ajouté d'autres concepts à la discussion, tels que *ennuyeux*, de sorte que l'expérience n'a pas un rythme unique, elle peut prendre toutes les formes possibles. C'est pourquoi nous considérons que la perspective de Husserl est importante, l'imagination en tant que *phantasia* nous permet d'apprendre d'autres voies, d'autres modes, d'autres mondes. Cependant, nous pourrions être accusés de dialogue expérientiel sans aucune rigueur philosophique. Bien que nous ayons proposé cette communauté de recherche, nous n'avons pas discuté de la manière d'amener la discussion sous la forme d'une discussion philosophique. Avec Husserl, nous n'avons fait qu'esquisser les contours d'une *phantasia* dans le dialogue et donc avec l'ouverture de nouvelles compréhensions. Pour comprendre la finalité et la forme, nous devons nous tourner vers Sartre et Merleau-Ponty dans la partie suivante.

2. Le phénomène de constance exposé par Merleau-Ponty comme un nouveau paradigme de compréhension

Les communautés de recherche maintiennent une relation entre les expériences des individus, les connaissances antérieures et les nouvelles formes qui apparaissent dans le dialogue. Il y a donc un langage donné, qui dans ce cas peut être traduit dans la langue parlée mais qui peut aller au-delà, non seulement en ce qui concerne la langue dans laquelle se déroule le dialogue, mais aussi en ce qui concerne l'objet de la discussion. En d'autres termes, ce n'est pas la même chose de parler du bonheur à partir d'une connaissance conceptuelle qu'à partir d'une expérience vécue. Bien que l'un et l'autre soient liés, cela n'apparaît dans le dialogue que sous la forme d'une thématisation. Mais en même temps, nous trouvons un langage ouvert, qui se développe au fur et à mesure de la discussion, comme le souligne Merleau-Ponty. Ce langage infantile est médiatisé par un phénomène de constance qui permet au monde de retrouver son sens, de se dorer de chair. Grâce à la langue, en quelque sorte nous pouvons dépasser le réel.

L'enfant utilise la totalité de son corps et n'est pas conscient des lois qui régissent les choses. La relation entre le chagrin et la perte ou les dimensions (profondeur, longueur, position) est potentiellement présente chez l'enfant. Cela permet à l'enfant de voir le tout et non les parties constitutantes, ce qui est important pour le développement de communautés de

recherche. Si la PPE reprend le caractère totalisant de l'enfant, elle peut structurer la pensée, cela signifie que si, en parlant de justice, nous pouvons mettre en avant le discours perceptif de l'enfant, ce qu'il faut valoriser, c'est le caractère totalisant de cette expérience. L'enfant ne pense pas la justice par parties, mais dans son ensemble, comme lorsqu'il dit que la justice, c'est le moment où la maman donne ce qui lui revient à la place qui lui revient. Nous ne disons pas que ce résultat est la vérité, mais que cette vision de la chose-justice se présente comme une totalité. Si, dans les communautés d'enquête, on peut récupérer ce moment totalisant, on peut structurer la pensée, on peut la modeler. C'est pourquoi, à partir de ce postulat sur la justice, l'enseignant peut orienter la discussion sur l'idée de « donner à chacun ce qui lui revient ». On passe ainsi d'un acte particulier (sujet-maman) à un acte plus global, voire universel (sujet-chacun).

Maintenant, comment retrouver ces moments de lucidité globale de l'enfant ? Il n'est pas facile de répondre à cette question, étant donné que nous parlons de matériaux comme si nous partions d'un point de vue pédagogique ou didactique, mais nous pensons qu'il est nécessaire de montrer l'applicabilité de ce lien. En faisant des communautés de recherche à partir du concept de constance, en dissociant deux aspects : la description et l'essai d'explication, on constate que chez l'enfant, les choses sont des choses avant d'être logiques ou réglées. « La constance est vue comme est vue toute qualité de forme (forme = propriété d'ensemble. Ex. : dans une mélodie, la forme est ce qui demeure constant quand on transpose une mélodie). Il faut éliminer toute interprétation intellectuelle. Le spectacle de la perception est modifié non par la connaissance, mais par un *facteur d'organisation*. (...). Ce n'est pas leur connaissance qui détermine l'impression de profondeur⁴⁶⁸ ». L'expérience de la chose pour l'enfant permet d'accéder à une globalité que l'on pourrait qualifier de cachée. Lorsque nous parlons, par exemple, de la souffrance dans une communauté de recherche, nous pouvons le faire à partir de l'appel à l'expérience pure, c'est-à-dire à la globalité irraisonnée, impensée. L'enfant construit la connaissance de la douleur au moyen de relations, de formes ou d'abstractions de la souffrance dans l'environnement. Par exemple, il se peut que pour un enfant, la souffrance soit liée à un mal de ventre particulier ressenti à un moment précis. Et cela doit être souligné, on ne peut pas croire que c'est anodin et que cela n'a rien à dire à la discussion philosophique. L'expérience de la douleur chez l'enfant est globale, pour lui la douleur est liée à quelque chose de physique, il y a donc une relation souffrance-douleur-physique-douleur à l'estomac. Mais cela ne s'arrête pas là, la douleur à

⁴⁶⁸ MERLEAU-PONTY, 2001, p. 190.

l'estomac, mise en constance, c'est-à-dire de sa globalité, est ouverte en elle-même pour être découverte de multiples façons. Dans la réflexion sur le mal de ventre, l'enfant peut établir le lien entre la douleur et la nourriture et donc un lien avec un besoin. Le besoin est-il donc une possibilité de souffrance ? Ou le besoin peut-il conduire à la souffrance ? Voici quelques questions clés qui peuvent être soulevées par une communauté de recherche qui privilégie l'expérience globale de l'enfant. Ainsi, « chez l'enfant, grâce au phénomène de constance, il existe une vision non chaotique avec structuration du champ perceptif (ce qui ne veut pas dire que la structuration soit la même, ou aussi parfaite, que celle de l'adulte). Il n'y a pas un travail secondaire d'interprétation⁴⁶⁹ ».

La perception et l'imagination sont deux champs (selon Merleau-Ponty) qui ont chacun leurs propres caractéristiques mais qui se rencontrent à tout moment. C'est pourquoi l'imagination chez l'enfant vient de sa perception, il n'y a pas de division, mais elle est à la fois fruit et conséquence. Imaginer et percevoir, c'est faire l'expérience du réel. Lorsque l'enfant perçoit que son chien agit délibérément et qu'il essaie de le corriger, il le fait parce que dans son imagination, l'image de la désobéissance est en quelque sorte imprégnée. Or, comme nous l'avons dit, avant de penser, l'enfant imagine, c'est-à-dire qu'il contemple la chose d'un coup sans la médiation de la logique ou de la raison. Pour lui, une licorne ou un centaure a la validité de la réalité, c'est même le cas dans les termes de Merleau-Ponty : imaginer un centaure n'implique donc pas de retirer la validité de la chose mais de donner un sens au monde.

Ainsi, grâce à l'approche de Merleau-Ponty, nous pouvons constater que les enfants conservent la capacité de voir la totalité. Et cela n'est pas faux, même si pour la pensée adulte, cela peut même être absurde. Permettre aux enfants de penser par eux-mêmes, de construire de *bonnes raisons* et de développer leur esprit critique doit se faire sur la base de ce qui est établi. En d'autres termes, pour qu'un enfant puisse dire que quelque chose est, il doit d'abord le vivre, le sentir, en être témoin. Cela implique / veut dire que « penser ce n'est donc pas quitter le sensible pour passer à l'intelligible, c'est réfléchir et redoubler les structures d'empiétement qui sont celles du sensible. De même que voir c'est avoir déjà vu et cependant rester ouvert à ce qui reste à voir, de même penser c'est toujours avoir déjà pensé et cependant ne pas encore penser⁴⁷⁰ ». Il est important de rappeler que cette première étape se fait par la lecture, mais aussi par le dialogue sur l'expérience vécue. Ne pas contester

⁴⁶⁹ *Id.*, p. 191.

⁴⁷⁰ TAMINIAUX, Jacques, « VIII. Le penseur et le peintre selon Merleau-Ponty », In : *Maillons herméneutiques Études de poétique, de phénoménologie et de politique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2009, pp.207-224, p. 215.

l'importance du réel et de l'imaginaire permet de comprendre/proposer un nouveau paradigme : l'enfant n'est pas une *tabula rasa*, un être vide que l'on complète avec des informations et des concepts. L'enfant est avant tout expérience du réel et c'est à partir de là que se fonde la vérité, ou du moins sa vérité. Les communautés de recherche peuvent se construire à partir du phénomène de la constance et, à partir de là, projeter l'analyse des expériences, sans être plus ou moins rigoureuses pour autant. Dans la discussion sur la *souffrance*, on peut entendre que "la souffrance consiste à ne pas avoir ce que l'on désire". Cette perception doit être délimitée, c'est-à-dire divisée en deux parties, à savoir l'acte perceptif lui-même et l'explication de cet acte. Cela signifie que l'analyse de l'expérience personnelle de l'enfant A nous amène à comprendre, sans la médiation de la logique ou des structures formelles, ce qu'est la souffrance d'un seul coup. Dans la vie adulte, nous avons des étiquettes, des définitions qui se veulent précises et universelles ; chez l'enfant, c'est l'expérience qui prime, et cette expérience est structurée, non chaotique. L'affirmation "souffrir, c'est ne pas avoir ce que l'on désire" contient en elle-même la négation de soi, l'absence de ce que l'on désire et la volonté de le désirer. Ce n'est pas une question désordonnée, mais c'est à partir de là que la pensée peut s'organiser. La constance nous permet, dans les communautés de recherche, d'analyser non pas les concepts formels mais les concepts de l'expérience ; et à partir de là, d'ouvrir un nouveau champ de recherche, celui de l'organisation de la pensée. Nous ne considérons pas la définition du concept comme acquise et il n'appartient pas à l'enseignant d'enseigner un concept ou une définition, mais de réfléchir à partir de l'expérience vécue, en organisant et en façonnant le concept lui-même.

B. Communautés de recherche comme communautés d'incarnation

Comme nous l'avons vu, il est possible d'établir un lien entre la *phantasia* husserlienne, le concept de constance de Merleau-Ponty et la PPE dans la mise en œuvre des communautés de recherche. Rappelons maintenant la question directrice / problématique de ce mémoire, à savoir : Comment l'acte imaginatif se développe-t-il chez les enfants, et à quel moment la conceptualisation devient-elle présente, conférant un sens à leurs expériences ? Quel est, en outre, l'acte par excellence de la philosophie pour les enfants : imaginer ou conceptualiser ?

Nous voudrions aborder cette double question, que nous développons depuis le début, à partir de la particularité de la chair telle qu'elle s'exprime dans la philosophie de Merleau-Ponty. Si nous avons proposé de créer un lien entre la *phantasia*, le concept de constance et la mise en œuvre de communautés de recherches, il faut aussi déterminer à quel

moment, de quelle manière ce lien se produit et quels instruments peuvent le permettre. L'imagination dans la PPE est d'une importance capitale, car elle est consolidée en tant qu'état de non-engagement, mais l'approche d'une grande partie de la PPE n'est pas tout à fait claire. À aucun moment l'entrée en jeu du concept ou de l'imaginaire n'est délimitée, il s'agit de deux questions vagues qui sont mentionnées comme importantes mais qui ne sont pas développées. Ainsi, grâce à une approche phénoménologique de ces deux concepts, nous pouvons dire au moins trois choses : 1. L'objet donné dans l'image est indépendant de la conscience ; 2. Cet objet est désigné par une conscience particulière sur le mode de la quasi-présence, et chez Merleau-Ponty comme une sorte de réalité charnelle ; 3. Le concept, à partir d'une phénoménologie du langage, correspond au sens même des choses qui s'exprime par le biais du langage.

Avec Husserl, nous comprenons que dans la *phantasia* il y a une possibilité de comprendre de nouveaux mondes, et Sartre, même en l'absence de l'objet, souligne l'importance de l'image comme relation au réel. Cependant, c'est grâce à Merleau-Ponty que l'imaginaire et le réel obtiennent une place différente, non pas celle d'une séparation irréconciliable mais celle d'une relation d'expérience. En d'autres termes, imaginer dans la philosophie merleau-pontienne, c'est faire l'expérience de l'objet, non pas comme dans la perception où l'œil contemple la chose extérieure à nous, mais pas non plus en croyant que cette image est une chose seconde, de rang inférieur. L'objet et la conscience qui s'y rapporte ne sont pas séparés, mais se rencontrent au sein d'un tissu charnel. Dans une communauté de recherche, le corps est d'une importance capitale, car c'est à partir de lui que les individus s'expriment. « L'expérience d'une chose est rendue possible par ce que mon corps importe dans le monde, par les dimensions imaginaires qu'il y instaure en fonction du rapport vécu et utile qu'il établit à l'objet⁴⁷¹ ». Comme nous l'avons dit, les enfants parlent toujours à la première personne, en eux s'exprime le *Je* absolu qui fait l'expérience du monde. Ainsi, lorsqu'un enfant parle de devoir, de souffrance ou de joie, il le fait toujours à partir de son expérience personnelle, dans une sorte d'égocentrisme existentiel. Le réel est donc quelque chose de solide dans lequel se réalise la transcendance, et l'enfant vise la chose dans ses aspects (*Asbchattungen*). Ainsi, les sens sont « les conditions les plus fondamentales de tout sens, d'un monde, de sujets et d'objets divers⁴⁷² ». La matière est multiple, ou plutôt elle peut être perçue à partir de la multiplicité de ses aspects. Dans ce cas, nous parlons d'objets qui

⁴⁷¹ CARRON, Guillaume, « Imaginaire, symbolisme et réversibilité : une approche singulière de l'inconscient chez Merleau-Ponty », *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, n°4/2008, pp.443-464.

⁴⁷² DUFOURCQ, 2012, p. 36

nous sont extérieurs, comme l'enfant qui contemple une figure géométrique ou la sphère. Cependant, étant donné que ce qui nous intéresse est le dialogue philosophique, nous pensons qu'il est important de délimiter le type de sujets (concepts) qui peuvent entrer dans une communauté de recherche philosophique.

Nous partons du fait que cette discussion est menée auprès d'enfants âgés de 5 à 18 ans, considérant que l'initiative de Lipman est de développer l'esprit critique avant l'entrée à l'université. Les enfants, comme nous l'avons exprimé, perçoivent la chose dans sa totalité, et grâce au concept de constance il n'y a donc pas de médiation mathématique ou logique. L'objet perçu est visé/donné dans sa totalité. Or, dans une communauté de recherche, les objets que l'on trouve au milieu sont ce que l'on appelle des objets abstraits-expérimentaux. C'est-à-dire que nous ne parlons pas de la vérité à partir du concept pur, mais de la vérité à partir de ses implications existentielles. L'objet n'est donc pas une réalité, une chose que l'on peut percevoir en couleur ou en taille, mais c'est quelque chose que l'on expérimente. L'objet des communautés de recherche philosophique est et doit être avant tout le fruit de l'expérience. Ainsi, les concepts philosophiques tels que la vérité, le bonheur, la justice, entrent au milieu comme une sorte de tissu qui s'entrelace et se mêle à d'autres concepts plus ou moins développés. Chez Husserl, le flux sensible fait apparaître le monde, et il est bien évident que chez l'enfant cela est également le cas. Cependant, la perception de la vérité n'a rien d'extérieur à la conscience : au contraire, elle se fonde sur des concepts d'expérience tels que se cacher, ne pas être puni, etc.

L'enfant est donc confronté non seulement à un concept en flottement, mais aussi à toute son expérience. Il n'y a rien de déterminé ou de préétabli, au contraire, tout est en état de constance, l'enfant perçoit l'ensemble de l'expérience de manière structurée et non chaotique. Ainsi, dans une première délimitation, nous parlons d'objets-imaginaires-d'expérience et, d'autre part, des concepts de relation qui surgissent et à partir desquels cette expérience et d'autres expériences surgissent. L'enfant, avant de penser, sent, et c'est ce type de connaissance qui entre en jeu dans les communautés de recherche philosophique. Mais s'il s'agit d'expérience, quelle rigueur peut avoir la première personne ? Bien qu'il soit difficile de répondre à cette question, nous aimerais avoir la preuve que, du point de vue de la phénoménologie, l'acte d'imagination n'est pas quelque chose de fortuit et de dépourvu de véracité. Au contraire, que ce soit chez Husserl, Sartre ou Merleau-Ponty, il s'agit d'un acte primordial dans la vie consciente. Imaginer, c'est fonder le monde, ouvrir de nouveaux mondes et ainsi se recréer soi-même. C'est pourquoi, à partir de l'acte imaginatif en tant qu'il est une modalité fondamentale de la conscience, il y a une rigueur dans le

dialogue philosophique. Parler de vérité à partir de l'expérience personnelle, c'est prouver que l'objet est vécu, en quelque sorte incarné.

Cependant, nous souhaitons montrer une implication de la PPE à partir de ce concept d'imagination, en prenant l'exemple du devoir. Le thème central est connu de tous les enfants, l'enseignant l'a présenté au préalable. Une fois la lecture faite, elle est suivie d'une première définition du concept à travailler. Lorsque chacun des membres participe, il le fait à partir de sa propre expérience et ses exemples sont en grande partie ce qu'il a vécu à un moment donné et dans un espace donné. L'enfant comprend que le devoir est une obligation, mais il ne comprend pas pourquoi. Avec une approche phénoménologique, il est important que l'enseignant permette à ce concept de flotter, d'être au milieu, dépouillé de toute relation, et d'être vu dans sa totalité. L'enfant a cette capacité, il n'y a donc pas de grande difficulté, contrairement à l'adulte qui doit arriver à un état de latence. Si le concept flotte, c'est qu'il n'y a pas de vérité absolue, elle est perçue et a été perçue dans la multiplicité de ses aspects. Cependant, cette expérience personnelle contient en elle-même une part fondamentale du sujet traité ; il y a une part de vérité dans ce que l'enfant exprime, dans la mesure où il s'agit d'une expérience.

Or, comment passe-t-on de l'acte d'imaginer à un concept ? Avec Husserl, nous distinguons les jugements de relation et les jugements d'existence, ce que nous avons expliqué plus haut avec l'exemple de *l'ours qui aide Julia*. Dans une communauté de recherche philosophique avec des enfants, nous ne recherchons pas une analyse théorique des concepts, mais une analyse expérimentale. La discussion de l'expérience vécue en tant qu'expression (langage) est une forme de signification. L'expression possède cette propriété de signification d'une manière ou d'une autre. Rappelons que, pour Husserl, la signification n'est pas un acte en soi, puisque c'est par l'acte que la signification est comprise. En d'autres termes, nous pouvons signifier par la perception ou l'imagination. Cependant, pour que cette signification acquière une forme, un corps, disons, une existence en dehors et à l'intérieur de nous, il faut que le langage apparaisse. Ainsi, la contribution de Merleau-Ponty à la PPE provient de son analyse phénoménologique du langage.

Revenons aux analyses de Merleau-Ponty, en les confrontant avec la PPE lorsque cela nous semble pertinent. Pour Husserl comme pour Merleau-Ponty, la perception ne peut se comprendre sans un objet extérieur. Or, le monde peut être à la fois senti et connu ; le monde est donc devant la conscience et cela grâce à la perception. Le sens doit donc être une (*Gestalt*) forme sensible, une sorte de réincarnation des choses en elles-mêmes et à travers la conscience. Les choses ne sont donc pas de simples objets extérieurs mais des réalités qui

participent à la chair. Or, l'enfant affronte ce monde par le langage, c'est-à-dire qu'il le nomme, l'attire, le circonscrit dans sa manière particulière de s'exprimer. Le langage n'est donc pas un dispositif purement social et imitatif, mais un acte qui transcende. Transcender par le langage est donc la particularité que nous voulons utiliser. Comme nous l'avons dit, il existe un phénomène de constance chez l'enfant, qui est important dans la construction des communautés de recherche. Cependant, ce moment doit également être transcendé par le langage (ce que nous appelons structuration de la pensée) afin d'obtenir une signification. Par le langage, nous donnons de la chair aux concepts de l'expérience. Si l'imagination n'est pas une chose de second ordre, c'est celle que nous devons utiliser pour pouvoir créer du sens. Apprendre à *penser par soi-même* implique une réflexion sur l'ensemble des expériences, en partant de l'image dans un état de constance, en déterminant ses limites, ses formes, ses voies, c'est-à-dire ses aspects (*Abshattungen*).

Dans les communautés de recherche, comme l'objet est en flottement, il peut être perçu à partir de toutes les possibilités ontiques. Mais en même temps, ces possibilités doivent être poussées par la réflexion à une transcendence de l'objet, c'est-à-dire à une charnalité/corporalité charnelle de l'objet analysé. Si nous continuons avec l'exemple de *L'ours qui aide Julia*, nous pouvons voir que le concept qui est dans un état de constance est celui de *solidarité*. Cependant, ce concept ne peut pas rester une simple image d'un ours qui aide ou non une fille, comme s'il s'agissait d'une histoire fantastique. Au contraire, grâce à l'acte d'imagination et au langage, le concept est doté de chair. D'une certaine manière, ce que nous proposons est ce que Husserl appelle le remplissement des essences. Mais chez Merleau-Ponty, cela prend un autre caractère. Les enfants, dans leur dialogue sur la *responsabilité*, présentent les aspects existentiels qui la composent, toujours à partir de la première personne. Cependant, le concept n'est pas complet, même s'il représente quelque chose en soi et constitue la totalité. Le langage doit être utilisé comme un instrument de transcendence, cela signifie qu'à travers le langage, les enfants peuvent trouver des similitudes, des différences, des divergences et ainsi organiser leur pensée. Comme nous l'avons dit précédemment, il y a deux moments, l'un où la chose est donnée d'un seul coup à la conscience par le biais de l'image et qui est global, puisque l'enfant pense à l'objet comme un tout et non comme des parties. Et l'organisation de ces idées, qui est un acte formel, dans lequel apparaît le phénomène de constance. L'objet ne change que par la relation qui existe entre le sujet et la chose. En exprimant ce qu'est la *responsabilité*, les autres peuvent comprendre qu'il n'y a pas une seule façon de la percevoir, que cet objet a différentes faces qui peuvent sembler cachées, mais que cela ne rend pas l'objet moins ou plus vrai. L'objet

participe, ainsi que nous, à la chair, nous nous trouvons comme dans un tissu. L'image de la responsabilité n'est pas présentée mais vécue, dans le dialogue comme dans l'expression, l'objet est re-signifié. Lorsque tout le monde a participé et que l'objet est considéré comme délimité du langage de l'enfant, c'est à ce moment que la construction des jugements a lieu. Ceci est possible, entre autres, grâce au caractère *différenciant* du signe, qui peut changer, muter, obtenir un nouveau sens. Le langage construit dans les communautés de recherche philosophique et le monde qui entoure les enfants sont des formes par lesquelles le signe (le mot *responsabilité*, par exemple) et l'objet font sens, se remplissant de la totalité de la chair pour l'expressivité.

Merleau-Ponty nous dit que le peintre consolide son rapport au monde sur la base de sa corporalité. C'est grâce à elle qu'il peut ouvrir de nouveaux mondes, de nouvelles réalités. Nous aimerais comparer cette figure du peintre avec la proposition des communautés d'enquête. L'objet n'est pas annulé par la réflexion des enfants mais ouvert à une nouvelle signification. En d'autres termes, comme le peintre, l'enfant peut créer un nouveau monde grâce au langage. L'enfant qui perçoit le fait par le biais des sens et ceux-ci appartiennent à leur tour à un imaginaire, qui se trouve être un horizon de possibilités. D'une certaine manière, c'est comme si les choses parlaient en elles-mêmes à travers leur corporeité.

On peut distinguer cette aura de l'imagination comme principe plus actif, lequel peut prendre également diverses formes. Il est d'abord un processus d'autopoïésis à même les *Abschattungen*, les morphologies et métabolismes. L'axe générateur d'un flux d'esquisses imagine et la vie imagine, selon un style néanmoins cohérent, des développements d'existence surprenants comme cette nouvelle tonalité d'un ciel d'orage ou cette restructuration d'un organe lésé permettant le maintien des fonctions vitales dans un arrangement inédit.⁴⁷³

L'imaginaire n'est donc pas une présence totale, pas plus que la perception. « Il y a insertion réciproque et entrelacs de l'un dans l'autre⁴⁷⁴ ». L'objet de la *responsabilité* est ouvert à partir de la vision d'un ours aidant une fille, c'est-à-dire que la responsabilité en soi se présente d'une autre manière, mais en même temps, l'enfant la perçoit à partir de ses caractéristiques existentielles. Consolider une communauté de recherche dans laquelle le corps est privilégié en tant qu'expérience et l'imagination en tant que possibilité de compréhension, consiste donc à doter l'existence elle-même de chair. Non pas comme si les objets attendaient à l'extérieur, mais comme une relation dans laquelle les objets et l'individu font partie les uns des autres et se construisent mutuellement. Étant donné que « les essences

⁴⁷³ DUFOURCQ, 2023, p. 24.

⁴⁷⁴ MERLEAU-PONTY, *Le visible et l'invisible*, 1964, p. 182.

sont des lignes de structures au cœur des choses, elles ne seront pas connues par des concepts rigides mais plutôt via un processus d'ajustement entre des concepts provisoires morphologiques⁴⁷⁵ ». Cette connaissance de l'essence des choses conduit à une clarté maximale, « une dimension de représentation, d'expression, d'analyse et de conceptualisation, et une prise dynamique – à distinguer du contrôle parfait – sur le réel⁴⁷⁶ ». Grâce à la philosophie de Merleau-Ponty, nous pouvons considérer les communautés de recherche philosophique avec les enfants comme un engagement « à construire humblement et patiemment une institution au creux même du sensible sans jamais oublier que cet édifice symbolique ne vaut pas comme monument ou trésor acquis, mais bien plutôt comme rayonnement vivant du sens⁴⁷⁷ ».

⁴⁷⁵ DUFOURCQ, 2023, p. 26.

⁴⁷⁶ Ibid.

⁴⁷⁷ DUFOURCQ, 2012, p. 402.

V. Conclusion.

Rappelons la question qui nous a conduit à ce point de notre recherche : comment se développe l'acte imaginatif chez l'enfant, et à quel moment la conceptualisation devient-elle présente, donnant sens à ses expériences ? et quel est, par ailleurs, l'acte par excellence de la philosophie pour l'enfant : imaginer ou conceptualiser ? Ces questions découlent de la motivation de présenter la proposition de Philosophie pour les enfants comme une tâche rigoureuse et d'ouvrir une possibilité de dialogue avec la phénoménologie. Cette proposition, conçue par Matthew Lipman et Ann Sharp dans les années 1970, vise à développer l'esprit critique. Pour ce faire, elle utilise le questionnement comme manière d'être au monde. Ainsi, la création d'œuvres littéraires pour les enfants sera le support et la preuve que la philosophie est possible avec les enfants. En définitive, ce projet vise à créer les conditions d'un apprentissage significatif par la lecture et le langage. Cependant, pour mener à bien cette tâche, Lipman propose d'accompagner la formation de concepts et, avec eux, la construction de bonnes raisons, de critères et de jugements personnels et communautaires. C'est pourquoi il recourt à la consolidation des communautés de recherche, inspirée par Dewey et Peirce.

De ce point de vue, la recherche se consolide comme une pratique autocorrective et autocréditive. Les participants partagent leurs idées sur un concept tiré d'un roman philosophique et le font en utilisant la logique, l'argumentation, le débat et la confrontation. Ainsi, l'objectif de ces communautés est de créer un dialogue philosophique, entendu comme un dialogue d'exploration multiple. Les enfants utilisent le langage pour interroger la réalité et le monde. C'est pourquoi, dans une communauté de recherche, l'objectif est de faire naître des idées chez les enfants par le biais de questions. L'objectif de ce projet va au-delà de l'enseignement pré-universitaire et consiste à amener les participants à penser par eux-mêmes, à construire des critères et à émettre des jugements personnels et communs. C'est ainsi qu'apparaît la conceptualisation, c'est-à-dire que pour que les enfants puissent atteindre ces objectifs, il est nécessaire qu'ils abordent des concepts tels que la vérité, le bonheur, l'amour, la justice, la liberté, entre autres. Nous avons appelé ces concepts philosophiques, et c'est à partir de là que l'on comprend la rigueur des communautés de recherche. Pour Lipman, l'enfant, avant de pouvoir définir un concept, pense à travers une image syncrétique. C'est donc l'acte imaginatif qui est essentiel aux communautés de recherche, car sans lui, il n'y aurait pas de possibilité de faire de la philosophie avec les enfants.

Cependant, la place et le statut de l'imagination dans la proposition de Lipman n'est pas tout à fait claire ; comme nous l'avons vu, il y a quelques contributions à la question, mais

elles ne sont pas tout à fait convaincantes. Pour qu'il y ait un dialogue philosophique dans les communautés de recherche, il est nécessaire de re-penser l'acte imaginatif et, par conséquent, la conceptualisation à l'intérieur des communautés de recherches. Pour répondre à ce vide, nous nous sommes tournés vers la phénoménologie et, avec elle, vers les propositions de Husserl et de Merleau-Ponty sur l'imagination et le langage. Pour Husserl comme pour Merleau-Ponty, l'acte d'imaginer est primordial dans la vie consciente, comme acte fondateur et totalisant. L'ouverture de nouveaux mondes et de nouvelles compréhensions par l'imagination nous permet de circonscrire cette proposition au projet de Lipman. Imaginer, pour un enfant, ce n'est pas seulement croire que les dragons existent, c'est comprendre le monde, c'est lui donner un sens. Parce que les concepts sont dans une sorte de flottement, les participants d'une communauté de recherche peuvent contempler une réalité cachée. Nous l'avons vu avec les exemples de *l'ours qui aide Julia* ou lorsque nous avons parlé des deux frères qui se disputent le devoir-faire. Dans les deux cas, ce que nous voulons montrer, c'est que l'enfant perçoit, vit et ressent avant d'imaginer. Son expérience du monde est purement sensorielle-imaginative, ce dont nous pouvons tirer des fruits pour la mise en œuvre des communautés de recherche.

Ainsi, nous avons proposé que les objets étudiés dans les communautés de recherche soient des objets-imaginaires-de l'expérience et c'est à partir de ceux-ci qu'une nouvelle métacompréhension du monde devient possible. Le devoir d'aider ceux qui sont dans le besoin n'est pas seulement un devoir, c'est une nécessité, mais aussi une liberté, même un fardeau. L'expérience de l'enfant est totalisante, c'est-à-dire qu'elle ne comprend pas une partie mais le tout des choses-expériences. Parler, par exemple, de la volonté peut renvoyer à la pensée de l'amour pour l'autre, aux tâches quotidiennes, à la douleur de la perte, entre autres. C'est ici que la philosophie de Merleau-Ponty intervient, pour compléter la proposition d'une ouverture de nouvelles compréhensions à celle d'une corporéité charnelle. Outre le fait que l'enfant imagine et crée des mondes possibles de compréhension, il les dote aussi de chair grâce au langage. Pour comprendre cela, nous avons eu recours au concept de constance de Merleau-Ponty, en cherchant d'une part à mettre en évidence les implications pour la consolidation des communautés de recherche et, d'autre part, à proposer une sorte de rigueur dans ces communautés. À partir du phénomène de constance, la discussion dans les communautés de recherche ne porte pas sur des concepts établis ou des définitions données, mais sur la perception de l'enfant qui parvient à embrasser la totalité de l'objet. Et c'est à partir de cette perception qu'il commence à organiser sa pensée, à lui donner corps au moyen du langage. C'est cette rigueur qui est nécessaire car le projet de PPE a été considéré comme

une entreprise inutile et sans fondement qui ne mérite pas de s'appeler une proposition philosophique. Cependant, en réponse à ces objections, nous avons constaté que l'expérience vécue est aussi une façon de chercher, d'enquêter. Nous pourrions dire que nous entrons dans le domaine de la psychologie phénoménologique. L'expérience particulière nous permet de comprendre de nouveaux mondes, de nouvelles possibilités. C'est pourquoi re-signifier l'acte imaginatif consiste à re-signifier l'expérience comme un tissu de recherche, où l'on peut trouver des réponses, des questions, des solutions, des affirmations, des jugements et de bonnes raisons.

Imaginer, c'est donc fonder le monde, et donc se créer soi-même. La proposition de Lipman n'est pas seulement une proposition d'apprentissage, mais aussi une proposition éthico-morale, voire démocratique, comme le disent certains des auteurs cités plus haut. Parler de l'expérience vécue à la première personne, c'est montrer que l'objet est d'une certaine manière également incarné. Cependant, on ne peut pas considérer qu'une communauté d'enquête se limite à parler d'expériences vécues, mais ces expériences sont le matériau et le support de la recherche. Partager ces expériences ensemble permet de transcender les concepts et avec eux l'existence elle-même, afin que les enfants qui y ont participé puissent créer de nouveaux jugements, de nouveaux critères et se construire en tant que citoyens. Comme nous l'avons dit à plusieurs reprises, ce projet de la PPE a recours à l'acte de parler, à l'acte de la parole comme médiation. Le langage est un acte de transcendance et c'est donc à partir de là que la recherche philosophique est possible. Lorsqu'un enfant exprime l'expérience qu'il a du travail, il ne fait pas une évaluation plus ou moins pertinente, mais il s'agit d'une totalité en soi. Son expérience lui permet d'exprimer avec des mots, de lier des aspects, des choses, des objets existants comme inexistant, etc. Le langage est l'instrument et l'expérience le matériau qui permettent de penser philosophiquement. Ainsi, penser les communautés de recherche dans la perspective phénoménologique de l'acte d'imagination nous permet, premièrement, de re-signifier le langage en tant qu'instrument de re-signification, deuxièmement, de donner du sens à l'expérience vécue en tant que matériau et projet de la discussion philosophique et, enfin, de donner de la rigueur à la discussion et au projet de PPE.

Cette proposition de communautés de recherche à partir de l'expérience nous amène également à nous interroger sur le rôle des émotions. Celles-ci se retrouvent dans chacune des expériences, par exemple, lorsque l'on parle de vérité à travers la relation d'amitié, un sentiment apparaît, que ce soit celui de la joie ou de la paix. Il en va de même pour des concepts tels que la justice, la solidarité, le bien-être, la responsabilité, etc. Qu'il s'agisse d'un

sentiment négatif ou positif, il y a une manifestation et donc une qualification de cette expérience par les sens. Il serait intéressant d'établir un lien phénoménologique entre les émotions et l'ouverture de nouvelles réalités qui, comme nous l'avons vu, est produite par l'acte imaginatif. Sans chercher à répondre à cette question, nous pourrions penser à une charnalité des émotions, ou à la manière dont les émotions donnent en quelque sorte de la chair (du sens) à l'imagination et au concept. Lorsque l'enfant pense à la souffrance, à l'amour, au bonheur, à la justice, etc., il le fait à partir de son expérience, qui est en même temps une émotion. C'est pourquoi, d'une certaine manière, imaginer c'est aussi sentir, et donc s'ouvrir à une nouvelle compréhension de l'objet. Non seulement considérer que "la négation de l'objet désiré est la souffrance", mais aussi la ressentir, c'est pourquoi les enfants diront j'ai ressenti la souffrance, ou j'ai ressenti la justice. Est-il possible d'organiser cette pensée à partir des sentiments ? Si, en raison du phénomène de constance, les choses sont inchangées et que c'est la relation entre l'objet et le sujet qui les détermine, alors dans l'analyse expérientielle d'un concept A, l'émotion joue un rôle fondamental, on pourrait même dire nécessaire ?

VI. Références.

- ACCORINTI, Stella, *Filosofía para Niños. Introducción a la teoría y la práctica*, Buenos Aires, Manantial, 2015.
- AGOSTINI, Marie, « Généalogie du concept de "communauté de recherche" : C. S. Pierce, J. Dewey et M. Lipman », *Diotime*, n°33/2007, pp. 1-8.
- ALLEN, Jeffner, « A husserlian phenomenology of the child », *Journal of Phenomenological Psychology*, 6(2) 1976.
- ARTIDIELLO, Mabel, « Filosofía para Niños y Niñas (FpNN): Una oportunidad diferente para pensar en la escuela », *Ciencia y sociedad*, n°3/2018, pp. 23-58.
- BACHLER, Laurent, *La philo au berceau*, Coll. 1001 BB, Toulouse, érès, 2021.
- BACHLER, Laurent, *L'enfance, une grande question philosophique*, Toulouse, érès, 2021.
- BLEAZBY, Jennifer, « Dewey's notion of imagination in Philosophy for Children », *Purdue university Press*, n°2/2012, pp. 95-111.
- CAM, Philip, « Matthew Lipman (1923-2010) », *Diogène*, n° 4/ 2010, pp. 163-166.
- CARRON, Guillaume, « Imaginaire, symbolisme et réversibilité : une approche singulière de l'inconscient chez Merleau-Ponty », *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, n°4/2008, pp.443-464.
- CHIROUTER, Edwige., OLIVIER, Alain Patrick, *La philosophie avec les enfants Un paradigme pour l'émancipation, la reconnaissance et la résonance*, Paris, Éditions Raison publique, 2022.
- DANIEL, Marie-France, « Chapitre 2. Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman et leurs applications », In : *La philosophie pour enfants Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2005.
- DANIEL, Marie-France, « Chapitre 11. Une coopération de haut niveau : l'exemple de la philosophie pour enfants », Emmanuèle Auriac-Slusarczyk éd., In: *Je parle, tu parles, nous apprenons. Coopération et argumentation au service des apprentissages*, De Boeck Supérieur, 2003.
- DE PUIG, Irene, Filosofía para niños », traduction libre, *Voces de la educación*, n° 6/2018, pp. 77-84.
- DE WARREN, Nicolas, « Imagination et incarnation », *Methodos*, n° 09/2009.

- DEWEY, John, *Logique; la théorie de l'enquête*, Paris, PUF, 1993.
- DUBOSSON, Samuel, *L'imagination légitimée: la conscience imaginative dans la phénoménologie proto-transcendantale de Husserl*, Paris, L'Harmattan, 2004.
- DUFOURCQ, Annabelle, « I. Les corps fantastiques de la phénoménologie », In : PELLUCHON, Corine et TONAKI, Yotetsu, *Levinas et Merleau-Ponty, Le corps et le monde*, Paris, Hermann, 2023, pp.15-28.
- DUFOURCQ, A, *Merleau-Ponty : Une ontologie de l'imaginaire*, Heidelberg, 2012.
- DUFOURCQ, A, « La définition de l'imagination par Husserl : l'originalité fondamentale et les nombreux points d'hésitation ». In : *La dimension imaginaire du réel dans la philosophie de Husserl*, Phaenomenologica, 2010.
- EGAN, Kieran, « The other half of the Child », *Thinking: The journal of philosophy for Children*, n°1/1987, pp. 2-5.
- FAWER, Christine, « La philosophie pour enfants un moyen pour répondre aux grandes questions des tout-petits? », *Revue Pédagogique HEPL*, n°11/2009, pp. 27-29.
- FEDI, Laurent, « Lipman contre Piaget : une mauvaise querelle à propos de la philosophie pour enfants », *Le Télémaque*, n° 42/2012, pp.149-162.
- FRANZINI, Roberto, *Matthew Lipman, and Ann Margaret Sharp. Philosophy for Children's educational revolution*, Cham, Springer, 2023.
- GABARET, Jim, « Une phénoménologie de l'imagination néonatale et infantile », *Le présent de la psychanalyse*, n° 13/2025, pp.79-93.
- HÉLÈNE, Maire & AURIAC-SLUSARCZYK, Emmanuèle, « Philosophy for preschoolers? A critical review to promote informed implementation of P4C in preschools », *Review of Philosophy and Psychology*, n°1/2024, pp. 1-24.
- HUSSERL, Edmund, *Recherches logiques. Tome Second, Recherche pour la phénoménologie et la théorie de la connaissance*, Paris, Presses Universitaires de France, 1962.
- HUSSERL, Edmund, *Idées directrices pour une phénoménologie*, Paris, Gallimard, coll.tel, 1950.
- HUSSERL, Edmund, Sur la théorie de la signification, Paris, VRIN, 1995.
- HUSSERL, Edmund, *Phantasia, conscience d'image, souvenir*, Grenoble, Jérôme Millon, 2002.
- JANSEN, Julia, « Imagination, Embodiment and Situatedness: Using Husserl to Dispel (Some) Notions of ‘Off-Line Thinking’ », in: *The phenomenology of Embodied Subjectivity*, 2013, Springer, pp. 63-79.

- JOHNSON, Mark, *The body in the mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*, The University of Chicago Press, 1987.
- KENNEDY, David, « Lipman, Dewey, and the Community of Philosophical Inquiry », *Education and Culture*, n°2/2012, pp. 36–53.
- KENNEDY, Nadia & KENNEDY, David, « Philosophical dialogue across the school curriculum: the case of mathematics », in: *Philosophy For, With, and Of Children*, Londres, Cambridge Scholars, 2013.
- LAPIERRE, Christopher, « Le fondement imaginaire du perçu chez Merleau-Ponty et Grimaldi », *Revue de métaphysique et de morale*, n° 87/2015, pp.353-376.
- LELEUX, Claudine, « Chapitre 6. Apprendre à penser dès 5 ans à l'épreuve du modèle de Matthew Lipman ? », In : *La philosophie pour enfants Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, Pédagogies en développement, pp.117-129.
- LELEUX, Claudine, « Lipman Matthew. Mark. Recherche sociale [manuel par Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp ; trad. et adaptation de Nicole Decostre] », *Revue française de pédagogie*, n°172/2010, pp. 141-143.
- LELEUX, Claudine, *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, Paris, De Boeck Supérieur, 2008.
- LENOIR, Frédéric, *Philosopher et méditer avec les enfants*, Paris, Albin Michel, 2016.
- LEVINAS, Emmanuel, *Théorie de l'intuition dans la phénoménologie de Husserl*, Paris, VRIN, 2001.
- LEVINAS, Emmanuel, En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger, Paris, VRIN, 2016.
- LIPMAN, Matthew, SHARP, Ann & OSCANYAN, Frederic, *Philosophy in the classroom*, Philadelphia, Temple University Press, 1980.
- LIPMAN, Matthew, *Thinking in education*, Londres, Press syndicate of the University of Cambridge, 2003.
- LIPMAN, Matthew, « Chapitre 1. Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie », Dans Leleux, C. (dir.), *La philosophie pour enfants, Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, 2008, pp. 11 -24.
- LIPMAN, Matthew & SHARP, Ann, *Mark: Recherche sociale*, Bruxelles, PIE Peter Lang, 2009.
- LIPMAN, Matthew., & SHARP, Ann, « P4C and rationality in the new world ». In *History, theory and practice of philosophy for children*, Routledge, 2017, pp.

43-42.

- MASSELOT, Nathanaël, « L'ontologie sartrienne est-elle une phénoménologie transcendantale ? », *Methodos*, 2012.
- MERLEAU-PONTY, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945.
- MERLEAU-PONTY, Maurice, *Psychologie et pédagogie de l'enfant, Cours de Sorbonne 1949-1952*, Lagrasse, Verdier, 2001.
- MERLEAU-PONTY, *Le visible et l'invisible*, Paris, Gallimard, 1964.
- MERLEAU-PONTY, *Oeuvres, La prose du monde*, Paris, Gallimard, 1969.
- MERLEAU-PONTY, *Signes*, Paris, Gallimard, 1960.
- MERLEAU-PONTY, *L'œil et l'esprit*, Paris, Gallimard, 1964.
- MÉTROZ, Aurélien, « Espaces phénoménologiques d'Équipée de Victor Segalen », *A contrario*, n° 14/2010, pp. 61-77.
- MIRAGLIA, Maria, « Analytic Teaching and Philosophical Praxis », *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, n°2/2024, pp. 19-38.
- PEIRCE, C, S, *Philosophical writings of Peirce*, New York, Dover Publications, 1940, p. 19-22.
- PINEDA, Diego, *Filosofía para niños: el ABC*, Bogotá, Beta, 2004.
- POPA, Délia, « IV. La portée pratique de l'imagination : dialectique et matérialité », In : WUNENBURGER, Jean-Jacques, Gaston Bachelard *Science et poétique, une nouvelle éthique ?*, Paris, Hermann, 2013, pp.317-336.
- PUIG, Irene, « Filosofía para Niños », *Voces de la Educación*, n°6/2018, pp. 77-84.
- ROLLINS, Maughn, LAVERTY, Megan, *Aux sources de la philosophie pour enfants*, trad. Johanna Hawken, Paris, VRIN, 2023.
- ROMANO, Claude, *Au cœur de la raison, la phénoménologie*, Paris, Gallimard, « Folio Essais », 2010.
- SARAIVA, Maria, *L'imagination selon Husserl*, La Haye, Martinus Nijhoff, 1970
- SARTRE, Jean-Paul, *L'imagination*, Paris, puf, 2023.
- SARTRE, Jean-Paul, *L'imaginaire*, Paris, Gallimard, 1940.
- SASSEVILLE, Michel, « Introduction à la philosophie pour enfants : l'approche Lipman », *Diotime*, n°17/2017, pp. 1-6.
- SHARP, Ann, « Children's Intellectual Liberation », *Educational Theory*, n°31/1981, pp. 197–214.
- SHARP, Margaret, « What is a 'Community of Inquiry'? » *Journal of Moral Education*, n°1/ 1987, pp. 37–45.

- SHARP, Margaret, « Philosophy for Children and the Development of Ethical Values », *Early Child Development and Care*, n°. 1 /1995, pp. 45–55.
- SHARP, Margaret, « Self-transformation in the Community of Inquiry », *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, n°1/ 1996, pp. 36-47.
- SHARP, Ann, « Let's go visiting: learning judgment-making in a classroom community of inquiry », *Gifted Education International*, n°3/2007, pp. 301-312.
- SPLITTER, Laurence, & SHARP, Ann, *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación* , Buenos Aires, Manantial, 1996.
- TAMINIAUX, Jacques, « VIII. Le penseur et le peintre selon Merleau-Ponty », In : *Maillons herméneutiques Études de poétique, de phénoménologie et de politique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2009, pp.207-224.
- THIEVENAZ, Joris, « La théorie de l'enquête de John Dewey : réexplorations pour la recherche en sciences de l'éducation et de la formation », *Recherche & formation*, n°92/2019, pp. 19-38.
- VYGOTSKY, Lev, *Thought and Language*, London, The mit press, 1986.
- WELSH, Talia, *The Child as Natural Phenomenologist. Primal and Primary Experience in Merleau-Ponty's Psychology*, Illinois, Northwestern University Press, 2013.

VII. Annexes

Traduction du chapitre 4 (p. 41-56) du texte *Filosofía para Niños. Introducción a la teoría y la práctica* de Stella Accorinti, publié à Buenos Aires, Argentine par Manantial en 2015.

[p. 41]

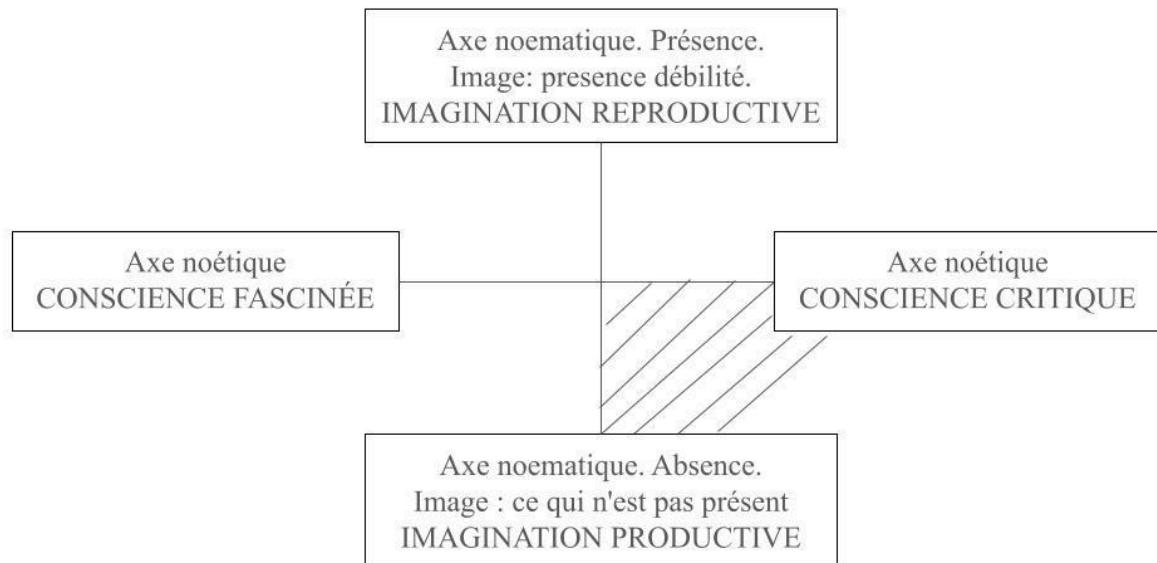
L'IMAGINATION

L'imagination dans le discours

La pensée créative trouve un de ses axes cruciaux dans l'imagination, dans la métaphore et dans la capacité de l'imagination à prolonger son action dans la pratique. Mais quelle est la capacité d'une théorie à se prolonger dans la pratique ? L'imagination peut-elle agir dans la sphère pratique, une sphère qui est au-delà du discours, une sphère à laquelle l'imagination semble appartenir originellement ? Quel serait ce passage de la théorie à la pratique ?

L'espace de variation des théories sur l'imagination se mesure selon deux axes. Du côté noématique, l'axe de la présence et de l'absence, et du côté noétique, l'axe de la conscience fascinée et de la conscience critique. A l'une des extrémités du premier axe, l'image n'est qu'une présence affaiblie du perçu. C'est le cas de l'imagination vue comme simple imagination reproductrice. A l'autre extrémité de l'axe, l'image est ce qui n'est pas présent (portrait, rêve, fiction). C'est le cas de l'imagination productive. Dans le cas du deuxième axe : si l'image est confondue avec le réel (l'image est prise pour le réel), la conscience critique est nulle. À l'autre extrémité de l'axe, l'imagination est l'instrument de la critique de la réalité (par exemple, la réduction transcendantale chez Husserl, en tant que neutralisation de la réalité). Nous pourrions penser à un schéma comme celui-ci :

[pág. 42]



[pág. 43]

Nous travaillons donc avec la tradition existante sur l'imagination, mais nous présentons en même temps, dans la perspective de Paul Ricœur, une approche différente du problème, puisqu'au lieu d'associer l'image à la perception, elle est liée au langage. Ainsi, dans la théorie de la métaphore de Ricœur, l'imagination et un certain usage du langage sont profondément liés.⁴⁷⁸

INNOVATION SÉMANTIQUE

Dans la théorie de la métaphore apparaît la caractéristique de l'utilisation métaphorique du langage : l'innovation sémantique, une création instantanée par l'attribution de prédicats inhabituels. (Ricœur, 1988: 12).

La perspective de ne pas associer l'image à la perception permet un changement radical, l'image n'étant plus considérée comme un “appendice de la perception, une ombre de la perception”. (Ricœur, 1988: 97).

Ricœur nous présente une revendication référentielle de la fiction et de l'imagination, qui a été entravée par divers préjugés, par exemple que l'image n'est qu'une composante de l'esprit qui copie quelque chose, ou que l'image n'est qu'une copie ou une réplique de la

⁴⁷⁸ P. Ricœur souligne dans *Herméneutique et action* (1988 : 36) : “Dire qu'une nouvelle métaphore est extraite du néant, c'est la reconnaître pour ce qu'elle est, à savoir une création momentanée du langage, une innovation sémantique qui n'a de statut ni comme désignation, ni comme connotation dans le langage établi”.

réalité, comme nous le voyons dans le schéma. Contre le préjugé de l'image en tant que chose de l'esprit, nous devons garder à l'esprit que l'image a une intentionnalité particulière, parce qu'elle offre un modèle pour percevoir les choses d'une manière différente. Contre le préjugé de l'image comme copie : l'image ne se réfère pas à la réalité pour la copier, mais pour en percevoir une nouvelle lecture. Elle est la prétention refiguratrice de l'imagination. Ainsi, [p. 44] la fiction réorganise le monde et génère de nouvelles caractéristiques et de nouveaux contours pour l'expérience.

LA MÉTAPHORE ET L'INVENTION D'INTRIGUES

L'innovation sémantique prend deux formes : la métaphore et l'invention d'intrigues. Dans ce dernier cas, il s'agit d'introduire un ordre intelligible dans une séquence d'événements, en établissant dans le récit un acte configurant, une synthèse de l'hétérogène, le travail de l'imagination productive. La métaphore, quant à elle, implique une innovation sémantique par assimilation prédicative (tout comme l'intrigue l'implique par rapprochement d'éléments multiples). Une nouvelle pertinence est produite dans la prédication au moyen d'une attribution qui n'était pas pertinente à l'origine. Une proximité est ainsi établie entre des significations jusqu'alors éloignées. Une similitude s'établit par laquelle des termes qui étaient éloignés apparaissent désormais proches les uns des autres. Comme pour l'intrigue, cette opération est aussi l'œuvre de l'imagination productive.

LA MÉTAPHORE

Ricœur dit que nos images sont parlées plutôt que vues. Plusieurs préjugés changent de place avec cette thèse : il ne s'agit pas d'images comme une chose de l'esprit, ni comme une copie de la réalité. Mais quelle est la relation entre les images et le langage ? Pour répondre à cette question, il est intéressant d'analyser le fonctionnement de la métaphore, afin de dresser “un bref profil d'un modèle de solution”. (Ricœur 1988: 94). La métaphore provient de la tension entre les termes d'un énoncé métaphorique. Il s'agit d'un usage anormal des prédicats, dans le cadre de la phrase entière (Ricœur, 1988 : 10 et 28), et non d'un usage anormal des noms. La métaphore n'est pas la transposition d'un nom étranger, mais le conflit entre deux interprétations d'un même énoncé (Ricœur, 1988 : 9 et 11). C'est pourquoi Ricœur parle d' “énonciation métaphorique”, et non de noms utilisés métaphoriquement. La métaphore implique donc une action sémantique du mot.

Le moyen approprié pour produire un conflit entre les champs sémantiques est la non-pertinence prédicative : la nouvelle pertinence prédicative qui est produite est la métaphore.⁴⁷⁹ A son tour, cette nouvelle réalité, produite au niveau de la phrase complète, donne lieu au niveau du mot isolé à l'extension du sens. Ainsi, la restructuration des champs sémantiques se produit comme un déplacement de l'attention des problèmes de changement de sens au niveau de la dénomination vers le niveau de l'utilisation prédicative.

Sur les ruines de la prédication littérale, un nouveau sens émerge, et c'est au moment de l'émergence que l'imagination prend le dessus : des champs sémantiquement différents se rapprochent et le choc des métaphores a lieu. On peut créer du sens (par torsion verbale) là où l'interprétation littérale n'a pas de sens (Ricœur, 1988 : 11 et 28). L'imagination est une manière de construire la pertinence dans l'impertinence. Dans la tension (par opposition à la substitution), un nouveau sens émerge qui concerne l'ensemble de l'énoncé. Imaginer, c'est avant tout restructurer les champs sémantiques (Ricœur, 1988 : 35). La métaphore est toujours la résolution active d'une énigme, d'une dissonance sémantique : il n'y a pas de métaphore vivante dans le dictionnaire (Ricœur, 1988 : 10, 12-13, 31).

Enfin, l'image suspend le sens dans l'élément de fiction. L'imagination est donc un jeu libre de possibilités, dans un état de non-engagement vis-à-vis du monde de la perception ou de l'action. Nous essayons de nouvelles idées, de nouvelles façons d'être dans le monde. Tout ce processus nous montre que [p. 46] nous comprenons d'abord les images, puis nous les voyons. Ainsi, les métaphores de tension (métaphores vraies) sont intraduisibles, car elles créent du sens. Leur paraphrase est infinie et n'épuise pas l'innovation du sens.

Par conséquent, dans la métaphore, l'innovation sémantique présente trois caractéristiques :

1. La non-pertinence littéraire (un nouveau sens émerge, mais l'inopportunité de la prédication extravagante doit continuer à être perçue).
2. La nouvelle pertinence prédicative émerge en s'appuyant sur la prédication impertinente. Il y a une similitude établie (plutôt que perçue). Soudain (dans un

⁴⁷⁹ P. Ricœur (1988: 32): “[...] ce glissement de sens résulte principalement d'une collision entre des sens littéraux, ce qui exclut l'usage littéral du mot en question et donne des indices pour trouver un nouveau sens capable de s'accorder avec le contexte de la phrase et de lui donner un sens dans le contexte considéré”.

moment de refiguration), des termes éloignés dans l'espace logique apparaissent comme proches.

3. Une torsion verbale qui conduit à l'extension du sens de mots isolés.

L'innovation sémantique est constituée par le second trait : la similitude est établie par l'imagination productive, qui permet de “voir comme” grâce à sa fonction synthétique, génératrice de règles. L'imagination schématise ainsi la nouvelle pertinence sémantique.

Pour Kant, le schéma est la représentation d'un processus de l'imagination qui permet de donner une image à un concept. Pour Ricœur, en revanche, il s'agit d'une règle qui permet de voir quelque chose comme quelque chose. Ainsi, l'image n'est pas une perception affaiblie, mais, en s'assimilant à une signification émergente, elle la nourrit. L'imagination productive n'est pas la faculté de dériver des images de l'expérience sensorielle, mais de faire émerger de nouvelles significations dont l'image est le support. C'est ainsi que naît une nouvelle mention référentielle, une nouvelle intention, qui est l'inverse de l'abolition de la référence qu'était le sens littéral.

En disant que nos images sont parlées plutôt que vues, l'imagination est posée comme une dimension du langage, une capacité à laisser apparaître, et non une faculté de dériver des images à partir de l'expérience sensible. L'imagination produit de nouvelles configurations, et nous voyons l'image lorsque nous comprenons ces configurations de sens. L'image étant un aspect de l'innovation sémantique qui a lieu dans le langage, tant dans la métaphore que dans la mise en scène de l'intrigue, l'imagination est présente et nous permet de voir les choses différemment.

Dans la métaphore, l'imagination produit une médiation, un support pour qu'un nouveau sens émerge, comme on l'a déjà dit. Ce nouveau sens émerge au-delà de la prédication littérale. La métaphore n'est pas simplement une façon de donner à une chose le nom d'une autre (comme le dit Aristote dans *La Poétique*), la métaphore n'est pas un usage déviant des noms, mais un usage déviant des prédictats dans le cadre de la phrase entière. Le “voir comme” de la métaphore unit un concept vide à une intuition aveugle. Le langage a donc une fonction imaginative, qui permet d'unir le verbal et le non-verbal, en réalisant la restructuration des champs sémantiques : le “voir comme” a le rôle du schéma kantien, il unit la lumière du sens à la plénitude de l'image.

Dans la métaphore, il y a la particularité que le “est” métaphorique est accompagné d'un “n'est pas”, et ainsi la tension est maintenue, car nous savons qu'en disant que le temps est une caverne de voleurs, le temps n'est pas une caverne de voleurs. La tension est ainsi

maintenue, car nous savons qu'en disant que le temps est un repaire de voleurs, le temps n'est pas un repaire de voleurs. Les limites du sens sont donc transgressées, mais pas éliminées.

Nous trouvons trois fonctions de l'imagination en relation avec la métaphore :

1. La schématisation : la schématisation n'est pas l'image, mais une procédure ou une représentation. Ainsi, on parle de "procédures de l'imagination" pour se procurer des images afin de soutenir l'innovation sémantique. L'imagination est donc une matrice génératrice de règles, grâce à laquelle je vois quelque chose comme quelque chose, par exemple, mon chat assis, immobile et alerte, comme une statue de Bastet.
2. Résonance : en schématisant la nouvelle prédication métaphorique, l'imagination réactive des expériences antérieures, en donnant une nouvelle vie aux champs sensoriels adjacents. L'imagination, dans un phénomène d'écho ou de réverbération, se propage dans toutes les directions, soulevant un ensemble de nouvelles images, et non une seule.

[pag. 48]

3. Le désengagement (ou le non-engagement) : les images ont un effet neutralisant sur la réalité et nous permettent de jouer avec les possibilités.

Par conséquent, la métaphore dit quelque chose sur la réalité, car la suspension de la référence (inhérente au langage descriptif) s'accompagne d'un pouvoir de référence plus radical aux aspects de notre être dans le monde, qui ne peuvent être dits directement. Sur les ruines du sens littéral, l'énoncé métaphorique répare ces aspects de manière indirecte. Sur ces ruines, la nouvelle pertinence sémantique que la métaphore établit est érigée, donnant lieu à une nouvelle mention référentielle. On peut en déduire une thèse intéressante pour la suite de la réflexion : la métaphore établit une proximité entre des sens éloignés, à laquelle correspond une proximité entre les choses elles-mêmes, c'est-à-dire qu'à la métaphorisation du sens correspond une métaphorisation de la référence. Le discours poétique opère une *épojé* de la référence descriptive et met en jeu des fictions par lesquelles il entend la réalité par le biais d'une redescription. C'est pourquoi les textes poétiques nous parlent du monde, même s'ils ne le font pas de manière descriptive. Inventer et découvrir cessent d'être opposés l'un à l'autre, car ce que la métaphore crée, elle le découvre en même temps, et ce qu'elle trouve, elle l'invente en même temps. Grâce à la redescription métaphorique, la revendication de vérité de la métaphore n'identifie pas la notion de vérité avec les expériences des objets qui peuvent être décrits.

La métaphore est le noyau sémantique du symbole. La métaphore naît dans l'univers du logos, alors que le symbole naît dans les limites du logos et du bios (du sens et de la force, de la parole et de l'action). Mais en même temps, comme le sentiment lie le langage, et que le sentiment est une relation charnelle au monde, le poète se sent redevable de quelque chose dont il ne rend jamais tout à fait compte. Cette dette laisse une trace dans la métaphore (au sens donné à ce concept par Simiand) qui fait que la métaphore est aussi un symbole.

[pag. 49]

LE RÉCIT

Alors que la référence métaphorique nous permet de redécouvrir le monde, le récit a pour fonction de reconfigurer le monde. Dans la métaphore comme dans la fiction narrative, on trouve l'innovation sémantique et l' "augmentation iconique du monde" (Ricœur élabore ce concept en faisant allusion à la stratégie du peintre, qui reconstruit la réalité sur un alphabet optique de lignes et de couleurs). Alors que la perception originale élimine les contrastes, l'icône permet une articulation reconstructive de la réalité, et nous voyons ainsi quelque chose de nouveau, que nous ne voyions pas auparavant - c'est pourquoi il y a augmentation iconique.⁴⁸⁰

Le récit est également une forme d'innovation sémantique : la mise en intrigue qui caractérise le récit opère une triple médiation :

1. Entre les événements coïncidents de l'histoire et l'histoire dans son ensemble : l'histoire, à partir de ce qui est une simple succession d'incidents, extrait une configuration, une totalité intelligible.
2. Parmi les facteurs du réseau conceptuel de l'action (agent, motifs, fins).
3. Entre deux dimensions temporelles de l'histoire, une dimension chronologique des épisodes et une dimension non chronologique (ou configurante), par laquelle les événements se transforment en histoire.

Toute mise en intrigue implique une innovation sémantique qui nous renvoie au travail d'une imagination productive : il y a un schématisme de la fonction narrative qui fait la médiation entre la totalité signifiante et la présentation intuitive des épisodes. Ce schématisme se prête à une typologie qui montre l'imagination comme une matrice génératrice de règles. Il y a des règles qui guident l'expérience, qui naissent des innovations et

⁴⁸⁰ Icône vient du grec *eikon*, image.

qui sont soumises à un processus de sédimentation. Une sédimentation [p. 50] qui concerne non seulement la forme de la concordance discordante entre l'ensemble du récit et les incidents, mais aussi le genre et les types d'organisation. Ainsi, forme, genre et types naissent du travail de l'imagination productive.⁴⁸¹ Dans ce travail, il y a une dialectique de l'innovation et de la sédimentation : des œuvres singulières sont produites (innovation), mais l'innovation est soumise à des règles (l'imagination se conforme aux paradigmes de la tradition). Si l'on peut s'écartier des types et des genres, on ne peut s'écartier de la concordance/discordance. Ainsi, l'imagination, en tant que matrice génératrice, produit les règles de la forme, des genres et des types.

Si l'on compare les schémas de Kant et de Ricœur, on constate ce qui suit :

1. Du point de vue de la médiation, le schéma est pour Kant un troisième élément médiateur entre l'intuition et les catégories. Pour Ricœur, il est un élément médiateur entre le sens pensé (thème) et les épisodes intuitivement représentés.
2. Du point de vue de la détermination temporelle, Kant se réfère à une détermination du temps faite selon des règles et Ricœur se réfère à une détermination du temps narratif, faite entre la chronologie des épisodes et la chronologie du sujet.
3. Du point de vue de l'imagination, Kant se réfère à la représentation d'un procédé général de l'imagination pour fournir une image à un concept (définition du schéma chez Kant) et Ricœur se réfère à la représentation d'un procédé général de l'imagination qui permet d'organiser l'intrigue.

[pag. 51]

L'IMAGINATION DANS L'ACTION

Imagination et action individuelle

L'imagination analogique opère à partir de la transformation du sens entre les corps propres jusqu'aux degrés supérieurs des communautés. Dans la communauté, il n'y a pas de recours à une entité supplémentaire, mais la réciprocité des sujets est postulée. Il n'y a pas d'hypostatisation des entités collectives, car les personnalités d'ordre supérieur sont un

⁴⁸¹ Lorsque je parle d'imagination productive, j'entends toujours la production dans le sens de la poièsis.

ensemble d'interactions entre sujets. On voit bien là la critique de la réification des relations collectives.

Toutes les communautés sociales sont comprises par analogie avec mes actions personnelles. L'analogie est le principe transcendental pour la compréhension de toutes les relations intersubjectives, et elle est valable non seulement pour les contemporains, mais aussi pour les prédecesseurs et les successeurs (non seulement ceux que je connais, mais aussi ceux que je ne connais pas, sont des moi comme moi). L'imagination productive préserve cette analogie de l'ego en transférant le sens de l'ego au tu et au il. L'analogie signifie que tous les autres sont un je comme moi et que, comme moi, ils peuvent s'attribuer une expérience. Le lien analogique qui fait de chaque être humain mon semblable ne nous est accessible qu'à travers des pratiques imaginatives telles que l'idéologie et l'utopie.

La première condition pour une application de la théorie de l'imagination en dehors de la sphère du discours est que l'innovation sémantique ait, dans les limites mêmes de l'énonciation métaphorique, une force référentielle (Ricœur, 1988 : 100), que la métaphore dise quelque chose de nouveau sur la réalité (Ricœur, 1988 : 13). L'une des questions qui se posent est la suivante : l'énoncé métaphorique a-t-il, en plus d'un sens, une référence ? Ce qui se passe, c'est que la fonction neutralisante de l'imagination par rapport à la thèse du monde est une condition négative pour la libération d'une force référentielle de second degré : ce n'est pas seulement le sens qui est déployé par le processus métaphorique, mais la référence elle-même. La référence du discours ordinaire, appliquée à des objets qui répondent à notre intérêt de contrôle et de [p. 52] manipulation, est ainsi abolie. Avec la suspension de cet intérêt, le discours poétique cesse d'exprimer la référence de second degré, qui est la référence primordiale.

Ce type de thèse est intéressant pour la théorie de l'imagination : la fiction a une double valeur de référence, elle va au-delà, à un non-lieu par rapport à toute réalité, et peut donc indirectement désigner cette réalité selon un nouvel "effet de référence" (Ricœur, 1988: 101). L'imagination est le pouvoir de la fiction de réécrire la réalité (Ricœur, 1988 : 24). Sur la suspension de notre croyance en une description préalable repose la force heuristique de la fiction, sa capacité à ouvrir et à déployer de nouvelles dimensions de la réalité. Ainsi, contre la tradition philosophique qui parle de l'image comme d'une perception affaiblie, se dresse la fiction qui annule la perception, conditionnant ainsi un élargissement de notre vision des choses (Ricœur, 1988 : 34). L'augmentation iconique procède par abréviations et articulations, avec la prétention référentielle de "refaire la réalité" (Ricœur, 1988 : 102). Tous

les passages du discours à la pratique procèdent de ce départ de la fiction hors d'elle-même, selon le principe de l'augmentation iconique (Ricœur, 1988 : 44).

La première transition du théorique au pratique se trouve dans les fictions qui redécrivent l'action humaine elle-même. La structure narrative fournit les techniques d'abréviation et d'articulation par lesquelles l'accumulation iconique est réalisée. La force référentielle est ici que l'acte narratif traverse les structures narratives et applique le réseau d'une fiction de règles à la diversité de l'action humaine (Ricœur, 1984 : 38). Dans la mesure où la fiction s'exerce dans les limites de l'activité de mimésis, ce qui redescrit, c'est l'action qui est déjà là. Mais l'imagination a une fonction qui appartient au dynamisme de l'action. Le contenu noématique du projet implique une certaine schématisation du réseau des fins et des moyens. Avec cette imagination anticipatrice, nous répétons les pratiques possibles. A ce stade, le projet "emprunte" au récit son pouvoir structurant et le récit reçoit du projet son pouvoir anticipateur. Le jeu pragmatique (Ricœur appelle "pragma" [p. 53] la chose faite par le sujet) coïncide avec le jeu narratif. Ainsi, je médiatisé la certitude par des variations imaginatives, où je mesure le "je peux". Par un libre jeu de l'imagination, je passe de la simple schématisation de mes projets, à travers mes désirs, à des variations imaginatives. A ce stade, nous sommes passés de la fonction mimétique de l'imagination à une fonction de l'imagination par laquelle nous pouvons dire qu'il n'y a pas d'action sans imagination. Il nous faut maintenant dépasser les limites de l'action individuelle pour aborder la relation entre la fiction et l'intersubjectivité.

L'IMAGINATION ET L'INTERSUBJECTIVITÉ

L'imagination est implicite dans l'expérience historique, qui a une constitution analogique. C'est ici que la théorie de l'imagination transcende la fiction appliquée à l'action et la phénoménologie de la volonté (comme principe de l'action individuelle). Il y a un champ d'expérience historique parce qu'il y a une temporalité d'ordre supérieur avec une intelligibilité propre. La transmission des traditions et le principe d'analogie impliqués dans l'acte initial de couplage des champs temporels permettent des relations spécifiques, non seulement avec les contemporains, mais aussi avec les prédecesseurs et les successeurs. L'analogie n'est pas un argument, mais un principe transcendental, selon lequel l'autre est un moi comme moi, un *alter ego*. C'est en raison de cette condition transcendante que l'imagination est une composante fondamentale de la constitution du champ historique (Ricœur, 1988 : 106).

Le transfert en imagination est ce que nous appelons l'endopathie. L'imagination est le schématisme propre à la constitution de l'intersubjectivité dans la perception analogique. Cette imagination analogique productive maintient en vie les connexions qui constituent le lien historique, afin d'éviter une réification radicale du processus social.

Or, comme nous l'avons déjà souligné, le lien qui fait de chaque être humain mon semblable ne nous est accessible qu'à travers un certain nombre de pratiques imaginatives, mais, en même temps, il ne nous est accessible qu'à travers un certain nombre de pratiques imaginatives. L'imagination productive (schématisme du lien analogique entre moi et l'*alter ego*) ne peut être restaurée que par la critique de l'idéologie et de l'utopie, qui sont antagonistes et relèvent chacune d'une pathologie qui rend leur fonction spécifique (contribuer à la constitution du lien analogique entre moi et mon semblable) quasi inconnue.

L'IDÉOLOGIE ET L'UTOPIE

L'idéologie est liée au besoin d'un groupe de se donner une image, de se représenter, au sens théâtral du terme, c'est-à-dire de se mettre en scène. La pathologie du phénomène idéologique tient à sa fonction de renforcement et de répétition du lien social dans des situations de fait accompli. Entre la pratique réelle et les interprétations par lesquelles le groupe prend conscience de son existence et de sa pratique, il y a une distance qui produit simplification, schématisation, stéréotypie et ritualisation.

L'utopie, contrairement à l'idéologie, revendique son titre en tant que telle. L'histoire de l'utopie est marquée par les noms de ses inventeurs, à l'inverse de l'anonymat des idéologies. L'utopie, en tant que projet imaginaire d'une autre réalité, justifie les options les plus opposées, les contenus les plus divers. Mais l'idée centrale de l'utopie doit être celle de l'extraterritorialité spatiale, ce non-lieu d'où l'on peut regarder la réalité avec un regard neuf, un u-topos d'où rien ne peut être tenu pour acquis. Le champ du possible s'ouvre donc au-delà du réel, et c'est de ce non-lieu que naît l'interrogation sur ce qui est. L'utopie est donc une remise en cause radicale et, à ce titre, le pendant du concept d'idéologie comme intégration sociale. Ainsi, l'utopie fonctionnerait comme la sous-version sociale.

Lorsque la représentation idéologique est captée par le système d'autorité d'une société donnée, elle devient l'instrument de légitimation de ce système. L'idéologie est mobilisée pour combler le fossé qui existe entre la prétention à la légitimité [p. 55] qui vient d'en haut (de l'autorité) et la croyance qui lui répond d'en bas, de la part des individus.

L'idéologie tend donc à dissimuler ce vide. L'utopie, quant à elle, démasque la prétention à la légitimité, mettant à nu cette plus-value non déclarée de l'autorité (Ricœur (1988 : 109 ; 1984: 92-94).

La question du pouvoir est centrale dans toutes les utopies, et cela se voit non seulement dans la description des fantasmes politiques ou littéraires, mais aussi dans les tentatives de réalisation des utopies. Ces tentatives montrent le sérieux de l'esprit utopique, sa capacité à instituer d'autres modes de vie et son aptitude à embrasser les paradoxes du pouvoir (Ricœur, 1988 : 111). Mais il est également vrai que l'utopie développe ce que Ricœur appelle des *traits pathologiques* : tendance à soumettre la réalité au rêve, fixation sur des schémas perfectionnistes, logique du tout ou rien (où il n'y a pas de place pour le travail du temps), mépris des degrés intermédiaires et aveuglement face aux contradictions inhérentes à l'action.

Peut-on construire, ensemble, les modalités constructives de l'idéologie et de l'utopie, à savoir l'intégration et la subversion ? L'idéologie tend vers la répétition, le reflet ; l'utopie tend vers l'errance. Mais l'idéologie, en médiatisant le lien social, introduit une distance, donc un élément excentrique. De son côté, l'utopie reste un mouvement dans la sphère orientée vers l'humain. De ce qui précède, nous voyons que la tension entre idéologie et utopie est insurmontable. D'autre part, chaque terme de ce couple développe sa pathologie. Le dysfonctionnement, la distorsion et la dissimulation, qui s'insèrent dans la fonction intégratrice de l'idéologie. Le dysfonctionnement de l'utopie trouve ses racines dans la fonction excentrique de l'utopie, qui tend vers la schizophrénie, les fantômes et les fuites.

Original: Espagnol

[pág. 41]

4. El pensamiento creativo

LA IMAGINACIÓN

La imaginación en el discurso

El pensamiento creativo tiene uno de sus ejes cruciales en la imaginación, en la metáfora y en la capacidad de la imaginación para extender su acción a la práctica. Pero, ¿cuál es la capacidad de una teoría para extenderse a la práctica? ¿La imaginación puede actuar en la esfera práctica, una esfera que está más allá del discurso, ámbito al cual la imaginación parece pertenecer originariamente? ¿Cuál sería este pasaje de lo teórico a lo práctico?

El espacio de variación de las teorías sobre la imaginación se mide según dos ejes. Por el lado noemático, el eje de la presencia y de la ausencia, y por el lado noético, el eje de la conciencia fascinada y de la conciencia crítica. En un extremo del primer eje, la imagen es solo presencia debilitada de lo percibido. Es el caso de la imaginación vista como imaginación meramente reproductiva. En el otro extremo del eje, la imagen es lo que no es presente (retrato, sueño, ficción). Es el caso de la imaginación productiva. En el caso del segundo eje: si la imagen se confunde con lo real (se toma la imagen como lo real), la conciencia crítica es nula. En el otro extremo del eje, la imaginación es el instrumento de crítica de la realidad (un ejemplo, la reducción trascendental en Husserl, en tanto neutralización de la realidad). Podríamos pensar un esquema así:

[pág. 42]



[pág. 43]

Estamos entonces trabajando con la tradición existente sobre la imaginación, pero, a la vez, presentando, desde la perspectiva de Paul Ricœur, un planteo diferente del problema, ya que en lugar de asociar la imagen a la percepción, se la relaciona con el lenguaje. Así, en la teoría ricœuriana de la metáfora, la imaginación y un determinado uso del lenguaje están profundamente unidos.⁴⁸²

LA INNOVACIÓN SEMÁNTICA

En la teoría de la metáfora aparece la característica del uso metafórico del lenguaje: la innovación semántica, una creación instantánea por atribución de predicados inusitados (Ricœur, 1988: 12).

La perspectiva de no asociar la imagen a la percepción permite un cambio radical, pues se deja de considerar la imagen como “apéndice de la percepción, una sombra de la percepción” (Ricœur, 1988: 97).

⁴⁸² P. Ricœur señala en *Hermenéutica y acción* (1988: 36): “Decir que una metáfora nueva es extraída de la nada es reconocerla por lo que ella es, a saber, una creación momentánea del lenguaje, una innovación semántica que no tiene estatuto ni a título de designación ni a título de connotación en el lenguaje establecido”.

Ricœur nos presenta una pretensión referencial de la ficción y de la imaginación, que ha sido obstaculizada por diversos prejuicios, por ejemplo que la imagen es solo un componente de la mente que copia algo, o que la imagen es solo una copia o réplica de la realidad, como vemos en el esquema. Contra el prejuicio de la imagen como cosa en la mente, debemos tener en cuenta que la imagen tiene una intencionalidad peculiar, porque ofrece un modelo para percibir las cosas de un modo diferente. Contra el prejuicio de la imagen como copia: la imagen no se refiere a la realidad para copiarla, sino para percibir una lectura nueva. Es la pretensión refigurante de la imaginación. Así, [pág. 44] la ficción reorganiza el mundo y genera rasgos y contornos nuevos para la experiencia.

LA METAFORA Y LA INVENCIÓN DE INTRIGAS

La innovación semántica tiene dos formas: la metáfora y la invención de intrigas. En este segundo caso, tenemos la introducción de un orden inteligible en una secuencia de acontecimientos, estableciéndose en el relato un acto configurante, una síntesis de lo heterogéneo, obra de la imaginación productiva. La metáfora, por su lado, implica una innovación semántica por asimilación predicativa (así como la intriga la implica por reunión de elementos múltiples). Se produce una nueva pertinencia en la predicación por medio de una atribución que primariamente no era pertinente. Se instaura así una proximidad entre significados hasta ahora alejados. Se establece una semejanza por la cual términos alejados aparecen ahora como cercanos. Tal como sucede con la intriga, esta operación también es obra de la imaginación productiva.

LA METÁFORA

Ricœur dice que nuestras imágenes son habladas antes que vistas. Varios prejuicios cambian de lugar con esta tesis: no estamos ante las imágenes como cosa en la mente ni tampoco como copia de la realidad. Ahora bien, ¿como cuál es la relación entre las imágenes y el lenguaje? Para responder esta pregunta, resulta interesante analizar el funcionamiento de la metáfora, para trazar “un breve perfil de un modelo de solución” (Ricœur 1988: 94). La metáfora procede de la tensión entre los términos de un enunciado metafórico. Estamos ante un uso anormal de los predicados, en el marco de la frase entera (Ricœur, 1988: 10 y 28), y no un uso anormal de los sustantivos. La metáfora no es la transposición de un nombre extraño, sino el conflicto entre dos interpretaciones de un mismo enunciado (Ricœur, 1988: 9

y 11). [pág. 45] Por eso Ricœur habla de “enunciación metafórica”, y no de sustantivos empleados metafóricamente. La metáfora, entonces, implica una acción semántica de la palabra.

El medio apropiado para la producción de un choque entre campos semánticos es la no pertinencia predicativa: la nueva pertinencia predicativa que se produce es la metáfora.⁴⁸³ A su vez, esta nueva realidad, producida en el nivel de la frase completa, suscita en el nivel de la palabra aislada la extensión de sentido. Así, la reestructuración de los campos semánticos se da como un desplazamiento de la atención, de los problemas del cambio de sentido en el nivel de la denominación al nivel del uso predicativo.

Sobre las ruinas de la predicación literal emerge un nuevo significado, y es en el momento de la emergencia cuando media la imaginación: campos semánticamente diferentes se acercan y se produce el choque que suscita la metáfora. Podemos crear sentido (a través de una torsión verbal) allí donde la interpretación literal es insensata (Ricœur, 1988: 11 y 28). La imaginación es una manera de construir la pertinencia en la impertinencia. En la tensión (opuesta a la sustitución) emerge una nueva significación que concierne al enunciado total. Imaginar es ante todo reestructurar campos semánticos (Ricœur, 1988: 35). La metáfora es siempre la resolución activa de un enigma, de una disonancia semántica: no hay metáfora viva en el diccionario (Ricœur, 1988: 10, 12-13, 31).

Por último, la imagen suspende el significado en el elemento de la ficción. La imaginación es así un libre juego de posibilidades, en un estado de no compromiso respecto del mundo de la percepción o de la acción. Probamos así ideas nuevas, nuevas formas de estar en el mundo. Todo el proceso nos muestra que [pag. 46] primero entendemos las imágenes y luego las vemos. Así, las metáforas de tensión (metáforas verdaderas) son intraducibles, porque crean sentido. Su paráfrasis es infinita y no agota la innovación de sentido.

Por lo tanto, en la metáfora la innovación semántica tiene tres caracteres :

⁴⁸³ P. Ricœur (1988: 32): “[...] este desplazamiento en la significación resulta principalmente de una colisión entre significados literales, lo que excluye el empleo literal de la palabra en cuestión y da indicios para encontrar una significación nueva capaz de concordarse con el contexto de la frase y hacerla significante en el contexto considerado”.

1. No pertinencia literaria (emerge una significación nueva, pero la no conveniencia de la predicación extravagante debe continuar siendo percibida).
2. La pertinencia predicativa nueva emerge sosteniéndose sobre la predicación impertinente. Hay una semejanza instaurada (más que percibida). Repentinamente (en un ahora de refiguración) términos alejados en el espacio lógico aparecen como cercanos.
3. Una torsión verbal, que suscita la extensión del sentido de las palabras aisladas.

La innovación semántica está constituida propiamente en el segundo rasgo: la semejanza es instaurada por la imaginación productiva, que permite “ver como” gracias a su función sintética, generadora de reglas. Así, la imaginación esquematiza la nueva pertinencia semántica.

El esquema es para Kant la representación de un proceso de la imaginación que permite dar imagen a un concepto. Para Ricœur, en cambio, es una regla que permite ver algo como algo. Por lo tanto, la imagen no es una percepción debilitada, sino que, asimilándose a una significación emergente, le brinda sustento. La imaginación productiva no es la facultad de derivar imágenes de la experiencia sensorial, sino de hacer que surjan nuevos significados, de los que la imagen es sustento. Surge de este modo una nueva mención referencial, una nueva intención, que es el reverso de la abolición de la referencia que había en el sentido literal.

Al decir que nuestras imágenes son habladas antes que vistas, se plantea la imaginación como una dimensión del lenguaje, una capacidad para dejar aparecer, y no una facultad para derivar [pag. 47] imágenes de la experiencia sensible. La imaginación produce nuevas configuraciones, y vemos la imagen cuando entendemos estas configuraciones de sentido. Como la imagen es un aspecto de la innovación semántica que tiene lugar en el lenguaje, tanto en la metáfora como en la puesta en intriga está presente la imaginación, que nos permite ver las cosas de otra manera.

En la metáfora, la imaginación produce una mediación, un sostén para que emerja una nueva significación, como ya se ha dicho. Esta nueva significación emerge más allá de la predicación literal. La metáfora no es simplemente una manera de dar a una cosa el nombre de otra (como dice Aristóteles en la *Poética*), la metáfora no es un uso desviado de los nombres, sino un uso desviado de los predicados en el marco de la frase íntegra. El “ver como” de la metáfora une un concepto vacío con una intuición ciega. Así, el lenguaje tiene una función imaginadora, que permite unir lo verbal con lo no verbal, logrando la

restructuración de campos semánticos: el “ver como” tiene el papel del esquema kantiano, une la luz del sentido con la plenitud de la imagen.

En la metáfora se da la peculiaridad de que el “es” metafórico es acompañado por un “no es”, y por eso la tensión se mantiene, pues sabemos que al decir que el tiempo es una cueva de ladrones, el tiempo no es una cueva de ladrones. Se transgreden así fronteras de sentido, pero no se las elimina.

Encontramos tres funciones de la imaginación en relación con la metáfora:

1. Esquematización: el esquematismo no es la imagen, sino un procedimiento o representación. Así, hablamos de “procedimientos de la imaginación” para procurarse imágenes que sirvan de apoyo a la innovación semántica. Por eso la imaginación es una matriz generadora de reglas, por las cuales veo algo como algo, por ejemplo, a mi gata sentada, quieta y alerta, como una estatua de Bastet.
2. Resonancia: al esquematizar la nueva predicación metafórica, la imaginación reactiva experiencias anteriores, dando nueva vida a campos sensoriales adyacentes. La imaginación, en un fenómeno de eco o reverberación se difunde en todas direcciones, suscitando todo un conjunto de nuevas imágenes, y no simplemente una sola imagen.

[pag. 48]

3. Descompromiso (o no compromiso): las imágenes tienen un efecto de neutralización de la realidad y permiten jugar con posibilidades.

Por lo dicho, la metáfora dice algo sobre la realidad, porque con la suspensión de la referencia (inherente al lenguaje descriptivo) aparece un poder más radical de referencia a aspectos de nuestro ser en el mundo, que no pueden ser dichos directamente. Sobre las ruinas del sentido literal, el enunciado metafórico mienta estos aspectos de manera indirecta. Sobre estas ruinas se erige la nueva pertinencia semántica que la metáfora establece, suscitando una nueva mención referencial. De esto se deduce una tesis interesante para seguir pensando: la metáfora instaura una proximidad entre sentidos alejados, a la que corresponde una proximidad entre las cosas mismas, o sea, a la metaforización del sentido corresponde una metaforización de la referencia. El discurso poético efectúa una *epojé* de la referencia descriptiva y pone en juego ficciones por las cuales intenciona la realidad por el camino de la redescipción. Por eso los textos poéticos nos hablan del mundo, aunque no lo hacen de manera descriptiva. Inventar y descubrir dejan de oponerse, porque lo que la metáfora crea, a la vez lo descubre y lo que encuentra, a la vez lo inventa. Por la redescipción metafórica, la

pretensión de verdad de la metáfora no identifica la noción de verdad con las experiencias de objetos que pueden ser descriptos.

La metáfora es el núcleo semántico del símbolo. La metáfora surge en el universo del lógos, en cambio el símbolo surge en los confines del lógos y del bós (del sentido y de la fuerza, del discurso y de la acción). Pero, a la vez, como el sentimiento liga el lenguaje, y el sentimiento es una relación carnal con el mundo, el poeta se siente deudor de algo de lo cual nunca acaba de dar cuenta. Esa deuda deja en la metáfora una huella (en el sentido que le da al concepto Simiand) que hace de la metáfora también un símbolo.

[pag. 49]

EL RELATO

Mientras que la referencia metafórica permite redescubrir el mundo, el relato tiene una función de reconfiguración del mundo. Tanto en la metáfora como en la ficción narrativa nos encontramos con la innovación semántica y con el “aumento icónico del mundo” (Ricœur elabora este concepto en alusión a la estrategia del pintor, que reconstruye la realidad sobre un alfabeto óptico de líneas y colores). Mientras que la percepción originaria elimina los contrastes, el ícono permite una articulación reconstructora de la realidad, y así vemos algo nuevo, que no veíamos antes – por eso hay aumento icónico –.⁴⁸⁴

El relato es también una forma de innovación semántica: la puesta en intriga que caracteriza el relato lleva a cabo una triple mediación:

1. Entre los acontecimientos coincidentes del relato y el relato como un todo: la historia, de lo que es una simple sucesión de incidentes, extrae una configuración, una totalidad inteligible.
2. Entre los factores de la red conceptual de la acción (agente, motivos, fines).
3. Entre dos dimensiones temporales del relato, una dimensión cronológica de los episodios y una dimensión no cronológica (o configurante), por la cual los acontecimientos se transforman en historia.

Toda puesta en intriga implica una innovación semántica y esta nos remite a la obra de una imaginación productiva: hay un esquematismo de la función narrativa que mediatiza entre la totalidad significativa y la presentación intuitiva de los episodios. Este esquematismo se presta a una tipología que nos muestra a la imaginación como matriz generadora de reglas.

⁴⁸⁴ Ícono proviene del griego *eikon*, imagen.

Hay reglas que orientan la experiencia, nacen de innovaciones y están sujetas a un proceso de sedimentación. Se produce una sedimentación [pág. 50] que concierne no solo a la forma de la concordancia discordante entre el relato como un todo y los incidentes, sino también al género y a los tipos de organización. Así, forma, género y tipos nacen del trabajo de la imaginación productiva.⁴⁸⁵ En este trabajo hay una dialéctica de la innovación y de la sedimentación: se producen obras singulares (innovación), pero la innovación está sujeta a reglas (la imaginación se atiene a los paradigmas de la tradición). Si bien puede haber desviación respecto de los tipos y de los géneros, no puede haberla respecto de la concordancia / discordancia. Así, la imaginación, como matriz generadora, produce las reglas de la forma, los géneros y los tipos.

Si comparamos el esquema en Kant y en Ricœur, podemos ver lo siguiente:

1. Desde el punto de vista de la mediación, el esquema es para Kant un tercer elemento mediador entre la intuición y las categorías. Para Ricœur es un elemento mediador entre el significado pensado (tema) y los episodios que se representan intuitivamente.
2. Desde el punto de vista de la determinación temporal, Kant se refiere a una determinación del tiempo efectuada según reglas y Ricœur se refiere a una determinación del tiempo narrativo, efectuada entre la cronología de los episodios y la acronología del tema.
3. Desde el punto de vista de la imaginación, Kant se refiere a la representación de un procedimiento general de la imaginación para proporcionar una imagen a un concepto (definición de esquema en Kant) y Ricœur se refiere a la representación de un procedimiento general de la imaginación que permite organizar la intriga.

[pag. 51]

LA IMAGINACIÓN EN LA ACCIÓN

La imaginación y el actuar individual

La imaginación analógica opera desde la transformación de sentido entre cuerpos propios hasta los grados superiores de las comunidades. En la comunidad no se recurre a una entidad suplementaria, sino que se postula la reciprocidad de los sujetos. No hay hipostatización de entidades colectivas, porque las personalidades de orden superior son un

⁴⁸⁵ Cada vez que hablo de imaginación productiva, me refiero siempre a producción en el sentido de póesis.

conjunto de interacciones entre sujetos. Vemos claramente en esto la crítica a la reificación de las relaciones colectivas.

Todas las comunidades sociales se comprenden por analogía con mis actos personales. La analogía es el principio trascendental para la comprensión de todas las relaciones intersubjetivas, y es válida no sólo para los contemporáneos, sino que se extiende los predecesores y a los sucesores (no solo los que conozco, sino también los que no conozco son yoes como yo). La imaginación productiva preserva esta analogía del ego transfiriendo el sentido ego al tú y al él. La analogía significa que todos los otros son un yo como yo, y lo mismo que yo, pueden imputarse la experiencia. El lazo analógico que hace a todo ser humano mi semejante nos es accesible solamente a través de prácticas imaginativas como la ideología y la utopía.

La primera condición de una aplicación de la teoría de la imaginación fuera de la esfera del discurso es que la innovación semántica tenga, dentro de los mismos límites de la enunciación metafórica, una fuerza referencial (Ricœur, 1988: 100), que la metáfora diga algo nuevo sobre la realidad (Ricœur, 1988: 13). Una de las preguntas que surge es: ¿el enunciado metafórico tiene, además de un sentido, una referencia? Lo que sucede es que la función neutralizante de la imaginación respecto de la tesis del mundo es una condición negativa para que se libere una fuerza referencial de segundo grado: no solo el sentido es desdoblado por el proceso metafórico, sino la referencia misma. Queda así abolida la referencia del discurso ordinario, aplicada a objetos que responden a nuestro interés por el control y [pag. 52] la manipulación. Con la suspensión de este interés, el discurso poético deja de expresar la referencia de segundo grado, que es la referencia primordial.

Este tipo de tesis es interesante para la teoría de la imaginación: la ficción tiene un doble valor respecto de la referencia, se dirige más allá, a un no lugar respecto de toda realidad, y por eso puede apuntar indirectamente a esa realidad según un nuevo “efecto de referencia” (Ricœur, 1988: 101). La imaginación es el poder de la ficción de redescribir la realidad (Ricœur, 1988: 24). Sobre la suspensión de nuestra creencia en una descripción anterior se levanta la fuerza heurística de la ficción, su capacidad de abrir y desplegar dimensiones nuevas de la realidad. Así, contra la tradición filosófica que habla de la imagen como percepción debilitada, se levanta la ficción que anula la percepción, condicionando de este modo un aumento de nuestra visión de las cosas (Ricœur, 1988: 34). El aumento icónico procede por abreviaciones y articulaciones, con la pretensión referencial de “rehacer la realidad” (Ricœur, 1988: 102). Todas las transiciones del discurso a la práctica proceden de

esta salida de la ficción fuera de sí, según el principio del aumento icónico (Ricœur, 1988: 44).

La primera transición de lo teórico a lo práctico se halla en las ficciones que redescriben la acción humana misma. La estructura narrativa proporciona las técnicas de abreviación y articulación mediante las cuales se obtiene el acrecentamiento icónico. La fuerza referencial consiste aquí en que el acto narrativo atraviesa las estructuras narrativas y aplica la red de una ficción de reglas a lo diverso de la acción humana (Ricœur, 1984: 38). En la medida en que la ficción se ejerce dentro de los límites de la actividad de mimesis, lo que redescribe es la acción que ya está ahí. Pero la imaginación tiene una función que pertenece al dinamismo de la acción. El contenido noemático del proyecto comporta una cierta esquematización de la red de fines y medios. Con esta imaginación anticipatoria ensayamos prácticas posibles. En este punto, el proyecto “pide prestado” al relato su poder estructurante y el relato recibe del proyecto su poder de anticipación. El juego pragmático (Ricœur denomina “pragma” [pág. 53] a la cosa hecha por el sujeto) coincide con el juego narrativo. Así, mediatizo la certeza a través de variaciones imaginativas, donde mido el “yo puedo”. Por un libre juego de la imaginación progreso de la simple esquematización de mis proyectos, pasando por mis deseos, hasta las variaciones imaginativas. En este punto hemos pasado de la función mimética de la imaginación a una función de la imaginación por la cual podemos decir que no hay acción sin imaginación. Debemos franquear ahora los límites del actuar individual para pasar a la relación entre la ficción y la intersubjetividad.

LA IMAGINACIÓN Y LA INTERSUBJETIVIDAD

La imaginación está implícita en la experiencia histórica, que tiene una constitución analógica. Es en este punto donde la teoría de la imaginación trasciende la ficción aplicada a la acción y la fenomenología de la voluntad (como principio de la acción individual). Hay un campo histórico de experiencias porque hay una temporalidad de orden superior con una inteligibilidad propia. La transmisión de tradiciones y el principio de analogía implicado en el acto inicial de acoplamiento de campos temporales posibilitan relaciones específicas, no solo con los contemporáneos, sino también con los predecesores y los sucesores. La analogía no es un argumento, sino un principio trascendental, según el cual el otro es un yo como yo, un *alter ego*. Es por esta condición trascendental por lo que la imaginación es un componente fundamental de la constitución del campo histórico (Ricœur, 1988: 106).

La transferencia en imaginación es lo que llamamos endopatía. La imaginación es el esquematismo propio de la constitución de la intersubjetividad en la apercepción analógica. Esta imaginación analógica productiva mantiene vivas las conexiones que constituyen el lazo histórico, para evitar una reificación radical del proceso social.

Ahora bien, como ya señalamos, el lazo que hace de todo ser humano mi semejante sólo nos es accesible a través de una cierta [pág. 54] cantidad de prácticas imaginativas, pero, a la vez, la imaginación productiva (esquematismo del lazo analógico entre yo y el *alter ego*) solo puede ser restituida mediante la crítica de la ideología y la utopía, que son antagónicas y están comprometidas, cada una de ellas, con una patología que torna casi desconocida su función específica (contribuir a la constitución del lazo analógico entre yo y mi semejante).

LA IDEOLOGÍA Y LA UTOPÍA

La ideología está ligada a la necesidad de un grupo de darse una imagen a sí mismo, de representarse, en el sentido teatral de la palabra, o sea, ponerse en escena. La patología del fenómeno ideológico procede de su función de refuerzo y repetición del lazo social en situaciones de hecho consumado. Entre la práctica real y las interpretaciones mediante las cuales el grupo toma conciencia de su existencia y de su práctica hay una distancia que produce simplificación, esquematización, estereotipo y ritualización.

La utopía, a diferencia de la ideología, reivindica su título de tal. La historia de la utopía está jalonada por los nombres de sus inventores, en medida inversa al anonimato de las ideologías. La utopía, como proyecto imaginario de otra realidad, justifica las opciones más opuestas, los contenidos más diversos. Pero la idea central sobre la utopía debe ser la de extraterritorialidad espacial, ese no-lugar desde el cual se puede mirar con ojos nuevos la realidad, un u-tópos desde el cual no se puede tomar nada como adquirido. El campo de lo posible se abre desde, entonces, más allá de la realidad, y es desde este no-lugar donde surge el cuestionamiento de lo que es. La utopía es, por lo tanto, un re-pensar radical, y como tal, la contraparte del concepto de ideología como integración social. Así, la utopía funcionaría como la sub-versión social.

Cuando la representación ideológica es captada por el sistema de autoridad de una sociedad dada, se convierte en el instrumento de legitimación de ese sistema. La ideología se moviliza para cubrir la separación que existe entre la pretensión de legitimidad [pag. 55] que viene desde arriba (desde la autoridad) y la creencia que le responde desde abajo, desde los individuos. La ideología, entonces, tiende a disimular este vacío. La utopía, por su parte,

desenmascara la pretensión de legitimidad, poniendo al descubierto esta plusvalía no declarada de la autoridad (Ricœur (1988:109; 1984: 92-94).

La problemática del poder es central en todas las utopías, y esto se ve no solo en la descripción de fantasías políticas o literarias, sino también en las tentativas de realizar las utopías. Estos intentos muestran la seriedad del espíritu utópico, su capacidad para instituir otros modos de vida y su aptitud para abarcar las paradojas del poder (Ricœur, 1988: 111).

Pero también es cierto que la utopía desarrolla lo que Ricœur denomina *rasgos patológicos*: tendencia a someter la realidad al sueño, fijación sobre esquemas perfeccionistas, una lógica de todo o nada (donde no hay cabida para el trabajo del tiempo), desprecio por los grados intermedios y ceguera acerca de las contradicciones que son propias de la acción.

¿Se pueden construir, en conjunto, las modalidades constructivas de la ideología y la utopía, a saber, la integración y la subversión? La ideología tiende hacia la repetición, el reflejo; la utopía tiende hacia la deambulación. Pero la ideología, al mediatizar el lazo social, introduce una distancia, por lo tanto, un elemento excéntrico. Por su parte, la utopía sigue siendo un movimiento en la esfera orientada hacia lo humano. Por lo señalado, vemos que la tensión entre ideología y utopía es insuperable. Por otra parte, cada término de esta pareja desarrolla su patología. La disfunción, la distorsión y el disimulo, que se insertan en la función integradora de la ideología. La disfunción de la utopía tiene sus raíces en la función excéntrica de la utopía, que tiende a la esquizofrenia, a los fantasmas y a las huidas.