

# Éduquer à la prudence

Emmanuelle Auriac, Justine Brossais, Camille Roelens\*

*La pratique scolaire du dialogue philosophique peut séduire. La définir de manière claire et synthétique est plus complexe. La recherche questionne cette pédagogie : il ne s'agit pas de prescrire, mais d'éclairer.*

Pour décrire le but éducatif des discussions à visée philosophique, nous proposons le terme de capacités prudentielles. Les capacités : késako ? Par capacités, on désigne les libertés qu'un individu peut réellement exercer, dans un contexte qui soit lui apporte des ressources, soit lui oppose des obstacles. Par exemple, la liberté de lire est garantie en droit par l'absence de censure, mais la capacité de lire exige une éducation de qualité et l'accès possible à des œuvres.

Développer les capacités, c'est offrir le maximum de ressources, tant matérielles que culturelles, pour que les libertés garanties en droit puissent être, si les individus le souhaitent, exercées en fait. L'éducation scolaire est toujours considérée comme décisive dans l'approche par capacités, car un bon niveau de connaissances, compétences et culture est ce que l'on appelle en ce cas un fonctionnement fertile, quelque chose qui simplifie beaucoup le développement de toutes les autres capacités.

## LES CAPABILITÉS PRUDENTIELLES

Pourquoi parler de capacités prudentielles ? La notion de prudence a une longue histoire philosophique depuis Aristote, où elle est envisagée comme sagesse pratique. Au sens courant contemporain, elle désigne une attitude raisonnable, protégeant du danger, et nous adressons souvent aux enfants des injonctions à la prudence (« sois prudent en traversant la route ! »).

Mais on peut plus largement la conceptualiser comme capacité à identifier, connaître, prendre en compte et poursuivre ses propres intérêts à court/moyen/long terme, pour conduire sa vie. « Bien travailler à l'école », pour prendre une formule classique, est une attitude prudente, sans être sa propre fin : elle vise à devenir plus autonome, à accéder à un emploi choisi, à nourrir son estime, à définir ce que l'on souhaite ou non dans la vie...

En ce sens, la prudence apparaît comme une boussole, orientant dans un monde complexe et problématique, où même les enseignants ont parfois plus de questions que de réponses à partager avec leurs élèves. Parler de prudence, c'est marquer que l'enseignement primaire vise davantage à accompagner l'entrée dans la vie de l'esprit qu'à donner une certaine orientation ou simple contenu aux esprits. Voilà qui clarifie a minima les buts de ces pratiques, mais quels sont les moyens qui permettent d'espérer les atteindre, et la manière d'en user à l'école primaire, avec prudence ?

Développer la prudence intellectuelle réclame des dispositions d'encadrement. Nos travaux associés à des revues de littérature régulières depuis vingt ans en relèvent les impacts bénéfiques, ce qui peut réjouir.

Cependant, les objectifs associés se diffractent, au sens des ondes lumineuses, sur tant d'options possibles et complémentaires visées – sociale, affective, démocratique, cognitive, verbale, etc. – que les pratiques peuvent au final diverger autant que converger. La divergence conduit à associer les pratiques déclarées alternativement en faveur (Philosophy for Children, P4C), ou avec (Philosophy with Children, PwC) ou à finalité philosophique (discussion à visée philosophique) ou, rajoutent certains, démocratique (on siglera alors DVPD).

Pourtant, dès le départ, pour Mathew Lipman, la pratique est déclarée holistique (c'est-à-dire prise en considération d'un individu dans sa totalité) et téléonomique (c'est-à-dire en fixant une finalité, un but à très long terme) en faveur de la pensée, articulant l'intra et l'interpsychique. Dit autrement, il s'agit d'articuler le dedans et le dehors de l'individu, afin qu'il puisse dans une communauté active, dite de recherche, trouver les ressorts d'un processus d'émancipation singulière en tant qu'enfant (P4C), en tant que philosophe en herbe (DVP), en tant que futur citoyen (DVPD).

L'appui sur autrui comme les dispositions personnelles, notamment à l'intégrité cognitive, charrie la nécessité d'une *parrhêsia* (parler vrai, parole authentique). La *parrhêsia* force peu à peu une entente qui dépasse la simple oralisation des propos, qui pour cette dernière favorise la socialisation due à toute mise en groupe éducatif.

## LE RÔLE DE L'ENCADRANT

Pour prétendre développer le risque intellectuel et faire dépasser les peurs, l'encadrant doit conjuguer une posture lucide, faite d'observation, de patience avec une prise de risque tenant de l'improvisation. Il s'agit de bousculer, de jouer les naïfs. Si ces dispositions restent largement implicites, elles gagnent toutefois à être développées, dépliées, explicitées, pour se dégager de dérives moralisatrices ou éviter des cadrages scolaires, rappelant les pratiques de maîtrise de la langue. Prôner la performance verbale confond, *in fine*, le dialogue philosophique avec l'argumentation ou l'intégration sociale. La philosophie n'est pas la rhétorique.

**Philosopher ne favorise pas non plus via l'exercice, fut-il bienveillant, du bonheur de s'exprimer. Le**

\* Emmanuelle Auriac est psycholinguiste, enseignante-chercheuse à l'université Clermont-Auvergne.

Justine Brossais est doctorante à l'université Clermont-Auvergne.

Camille Roelens est chercheur au Centre interdisciplinaire de recherche en éthique de l'université de Lausanne.

dialogue philosophique fut étudié grâce aux apports de la psychologie par l'inventeur-même de cette transposition pratique du philosophe à l'école. Mais il devrait se dégager de l'actuel renouveau de la psychologie positive. Cette dernière, en plein essor, réduit le développement psychologique à son seul versant positif qui trompe sur l'accès facile ou obligé au bien-être. Mathew Lipman, philosophe ouvert à son époque sur la psychologie le dénoncerait : philosophe n'est pas une méthode de bien-être. **Philosophe n'est pas une méthode de bien-être.**

Nos travaux pointent les risques d'élitisme, les dérives moralisatrices. Ils prouvent la nécessaire rigueur dans le portage des paroles vers un raisonnement reproductible : on peut en P4C augmenter sa capacité à mobiliser ses idées (génération d'idées, contradictions ou ressemblance entre idées, créativité conceptuelle), favoriser et occasionner la précaution oratoire par des expressions (ex : « je sais que pour toi... ») qui protègent la face des individus et évitent la confusion entre contradiction et attaque personnelle.

Liées à la philosophie, les pratiques de P4C sont une effective conjugaison du verbe et de la pensée ; leur étude doit poursuivre ce qui se noue dans l'interaction verbocognitive même. Le dialogue collectif peut générer un positionnement intellectuel qui lutte contre les apparences, la domination, les inégalités, l'injustice, non en faisant de ces axes

des thèmes de discussion, mais en créant les conditions d'acceptation de points de vue divergents au bénéfice de leur articulation et dépassement des pensées spontanées.

Ainsi, le fameux penser par soi-même repose sur l'évidente disqualification de la singularité de l'expression, qui vaudrait en soi : dire n'est pas philosopher, en revanche l'exploitation curieuse de risques pris doit être évaluée, car contrariés plus que contredits, amenés à leur examen précis, scrupuleux, lent, patient, ils conduiront à l'examen de conscience chez tout individu. Un examen de conscience nourri d'idées, de perspectives, de prises de distance, de contre-pieds, d'inventivité que l'enseignant doit savoir susciter, accepter pour en favoriser l'intégration. L'élan vers les capacités prudentielles est en ce sens à la fois conséquence et praxis et réclame le temps long de l'école.

Les perspectives tracées ci-avant bousculent peut-être la conception d'une forme scolaire ou même du métier d'enseignant. Nous soutenons que de telles pratiques ont pleinement leur place à l'école, dans les relations pédagogiques qui s'y nouent, et qu'elles sont de précieux alliés pour permettre à l'école d'atteindre les buts officiels qu'elle s'attribue au XXI<sup>e</sup> siècle.

## Souligner : pourquoi ?

Sara Mazzioti\*

*Un éventail de possibilités en matière de traces écrites et d'annotations s'offre aux enseignants qui lisent et corrigent un écrit d'élève. Une étude comparative des annotations portées par des enseignants français et italiens met au jour des différences dans la prise en charge de la révision : y a-t-il des alternatives au pointage systématique des erreurs ?*

**R**édiger une production écrite en contexte scolaire mobilise toute une série de dynamiques en lien avec les attentes de l'enseignant, l'évolution de l'apprentissage de l'élève et surtout avec la sanction sociale qui pèse sur les erreurs d'orthographe<sup>1</sup>. Les enseignants interviennent sur les copies à l'aide de signes

(soulignement, flèches), de commentaires ou transforment le texte par des ajouts, suppressions, etc. Claire Doquet et Jean-Luc Pilorgé, « La correction de copies au collège entre langue et discours : une catégorisation syntactico-énonciative », *Repères* n° 62, 2020, p. 191-213. Mais ces interventions sont-elles bien toujours destinées à l'élève ? Peut-on annoter un texte d'élève en ne pointant que les erreurs qu'il est en mesure de corriger ?

\* Sara Mazzioti est enseignante en sciences du langage, université Sorbonne nouvelle Paris 3 et université de Bologne.

<sup>1</sup> Catherine Boré et Catherine Bosredon, « Discours enseignant dans des écrits d'élèves d'école élémentaire : enquête sur le rôle des annotations », *Le français aujourd'hui* n° 203, 2018, p. 99-112.

### LEÇONS D'UNE ÉTUDE COMPARATIVE