

Enseigner l'éthique aux enfants : faut-il choisir entre la philosophie et les sciences humaines ?

Christophe Point

Number 17, Fall 2024

L'éthique dans ses rapports aux sciences humaines

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1116966ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1116966ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Point, C. (2024). Enseigner l'éthique aux enfants : faut-il choisir entre la philosophie et les sciences humaines ? *Éthique en éducation et en formation*, (17), 92–109. <https://doi.org/10.7202/1116966ar>

Article abstract

In an interview during the Rencontres Internationales sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques in 2018, Bernard Stiegler declared that the “philosophical tea party” known as philosophy for children (P4C) had not at all proven to teach ethics in primary school because, in his view, it does not allow us to prepare children to confront the problems of the world to come. For Bernard Stiegler, behind this criticism lies the idea that the role of philosophy, as a discipline, is first to understand and then to question the culture of an era, enabling it to measure up to the problems and dangers confronting it. But for this to be possible, must students in primary school first study social sciences such as anthropology or sociology? How far back in history do they need to study in order to develop a solid critique of the present? And how can criticism be brought into the classroom without it turning against the teacher and the school? The aim of this work is to discuss Bernard Stiegler’s arguments, which reject P4C and philosophy as disciplinary frameworks for ethics instruction in favour of the social sciences, as well as to acknowledge the limits of these arguments, and to explore questions that may emerge.

© Christophe Point, 2025



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

Érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

Enseigner l'éthique aux enfants : faut-il choisir entre la philosophie et les sciences humaines ?

Christophe Point, Ph. D, professeur
Université de Sherbrooke

Résumé: Lors d'une interview donnée en 2018 dans le cadre des Rencontres Internationales sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques, Bernard Stiegler déclarait que cette « dînette philosophique » qu'est la philosophie pour enfants (PPE) ne le convainquait pas du tout d'enseigner l'éthique au primaire, car, selon lui, elle ne permet pas de rendre les enfants capables d'affronter les problèmes du monde à venir. Derrière cette critique, il y a, pour Bernard Stiegler, l'idée que le rôle de la philosophie, en tant que discipline, est de d'abord connaître puis d'interroger la culture d'une époque et de l'outiller pour être à la hauteur des problèmes et dangers qu'elle affronte. Mais, pour que cela soit possible, faut-il d'abord que les élèves, au primaire, étudient les sciences humaines comme l'anthropologie ou la sociologie ? Jusqu'à quelle époque historique doit porter l'étude nécessaire pour asseoir une critique solide de l'époque actuelle ? Et comment amener la critique en classe sans que celle-ci se retourne contre l'enseignant et l'école ? L'objectif de ce travail est de discuter les arguments de Bernard Stiegler, qui exclut la PPE et la philosophie comme cadres disciplinaires pour l'enseignement de l'éthique au profit des sciences humaines, d'en saisir les limites et de débattre des questions qui peuvent en émerger.

Mots-clés: enseignement de l'éthique au primaire, didactique de la philosophie, Bernard Stiegler, interdisciplinarité, hiérarchie des disciplines

Abstract: In an interview during the Rencontres Internationales sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques in 2018, Bernard Stiegler declared that the “philosophical tea party” known as philosophy for children (P4C) had not at all proven to teach ethics in primary school because, in his view, it does not allow us to prepare children to confront the problems of the world to come. For Bernard Stiegler, behind this criticism lies the idea that the role of philosophy, as a discipline, is first to understand and then to question the culture of an era, enabling it to measure up to the problems and dangers confronting it. But for this to be possible, must students in primary school first study social sciences such as anthropology or sociology? How far back in history do they need to study in order to develop a solid critique of the present? And how can criticism be brought into the classroom without it turning against the teacher and the school? The aim of this work is to discuss Bernard Stiegler's arguments, which reject P4C and philosophy as disciplinary frameworks for ethics instruction in favour

of the social sciences, as well as to acknowledge the limits of these arguments, and to explore questions that may emerge.

Keywords: ethics instruction in primary school, didactics of philosophy, Bernard Stiegler, interdisciplinarity, hierarchy of disciplines

Introduction

Dans une interview menée par Brigitte Patzold à Paris le 27 juin 2018 et organisée par l'association Rencontres et Débats Autrement dans le cadre des Rencontres Internationales sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques de 2018, Bernard Stiegler exprime son point de vue sur la philosophie pour enfants (PPE)¹, qui serait, selon lui, inapte pour l'enseignement de l'éthique au primaire. Ce philosophe de la technique, décédé en 2020, livre dans cette interview² une perspective à la fois originale et inédite (relativement aux travaux publiés de son vivant). Celle-ci est sans appel : il « ne croi[t] pas du tout que l'on puisse introduire la philosophie directement comme cela à l'école ». En effet, « vous ne pouvez pas faire de la philosophie si vous ne connaissez pas l'histoire de la philosophie. C'est impossible. » Ainsi, « on ne peut pas faire de la philosophie avec des enfants trop jeunes », car, pour lui, cette « dinette philosophique » ne permet pas de rendre les enfants capables d'affronter les vrais problèmes du monde à venir. Bref, le constat semble clair et radical : inutile de faire de la philosophie avec les enfants à l'école ; cela ne mène nulle part.

Que faire d'une telle perspective pour les praticiens et praticiennes des nouvelles pratiques philosophiques qui s'évertuent à faire vivre la philosophie auprès des enfants et à se servir de la philosophie comme cadre disciplinaire pour l'enseignement de l'éthique, comme le préconise le programme *Philosophie et Citoyenneté* en Belgique, par exemple ? Faut-il renoncer à l'apport de ce philosophe ? Pourtant, il semble tout aussi difficile de catégoriser Bernard Stiegler comme un philosophe réactionnaire (non humaniste) ou élitiste (antidémocratique) (Bradley et Kennedy, 2020), et sa critique de la PPE, nous le verrons, s'associe bien mal aux critiques habituelles de ces pratiques. De plus, sa conception génétique et interdisciplinaire de l'histoire et des sciences, ainsi que l'intersection de la technique, de l'éthique et de l'épistémologie, qui caractérise sa pensée, le rapprochent des philosophes pragmatistes classiques (comme Charles Sanders Peirce et John Dewey) et contemporains (tels Richard Rorty et Charlene Haddock Seigfried). Enfin, proche de la théorie critique, lui-même se définira comme un penseur humaniste et un défenseur d'une démocratie radicale.

Cependant, plutôt que faire une exégèse exhaustive de la pensée de ce philosophe³, l'objectif, plus modeste, de ce texte est de revenir sur les propos de Bernard Stiegler sur les

¹ La PPE est une famille de pratiques pédagogiques portant sur le dialogue philosophique entre enfants, adolescents ou adultes, qui se développe dans plusieurs pratiques pédagogiques différentes dans le monde et qui donne lieu à plusieurs axes de recherche en philosophie de l'éducation et en sciences de l'éducation en général (Gagnon et Yergeau, 2016 ; Leleux, 2008 ; Lipman, 2003).

² L'interview est disponible en ligne sur le site de YouTube, sous le titre de « Bernard Stiegler, Pratiques philosophiques avec les enfants », à l'adresse suivante : <https://www.youtube.com/watch?v=q7Rq2SSRfjM>.

³ Un tel travail n'a pas encore été réalisé à notre connaissance en langue française, tant sont vastes les sujets abordés et nombreux les néologismes de cet auteur. On mettra d'ailleurs en garde le lecteur contre le caractère

rappports entre la philosophie et les sciences humaines et sociales (SHS) pour l'enseignement de l'éthique, cela dans le but d'en discuter les arguments et de prendre au sérieux les questions qu'il pose par rapport aux promesses de la PPE pour cet enseignement. Selon Bernard Stiegler, est-il possible d'imaginer, avec la PPE, une place pour la philosophie dans l'enseignement de l'éthique au primaire ? Et si oui, quelle place la PPE peut-elle occuper au sein de ce vaste chantier qu'est la création d'une école démocratique et humaniste ?

Dans un premier temps, nous partirons des propos de Bernard Stiegler pour formuler trois conditions de l'enseignement de l'éthique aux enfants. Nous verrons ici comment une éthique considérée comme *praxis et pragmatique* de l'action dans un monde problématique conditionne son enseignement à des enfants sur un plan épistémique, critique et pédagogique. Cependant, ces conditions ne sont pas sans difficulté, et en présentant ces dernières, nous formulerons également trois nouveaux problèmes à résoudre pour l'usage de la PPE en vue de cet enseignement de l'éthique. Puis, dans un second temps, nous étudierons ces trois nouveaux problèmes en montrant comment ceux-ci rendent compte de l'héritage parfois problématique que reçoit la PPE de la part de la culture philosophique « classique »⁴ pour l'enseignement de l'éthique aux enfants.

1. Les conditions d'un enseignement de l'éthique aux enfants selon Bernard Stiegler

Présentons, en un mot, la thèse de Bernard Stiegler. Pour lui, faire de la PPE est peu pertinent pour enseigner l'éthique si notre intention pédagogique est de développer chez ces enfants un esprit critique capable à la fois de comprendre la culture dans laquelle ils vivent et de la remettre en question pour imaginer d'autres solutions aux problèmes sociétaux présents ou à venir. Avant de discuter cette thèse sur la pertinence de la PPE pour l'enseignement de l'éthique, remarquons tout d'abord que le sens que donne ici cet auteur à l'éthique est complexe, bien que cohérent avec la majeure partie de son œuvre. En effet, l'éthique est ici considérée comme un domaine de réflexion dont la *praxis* (l'activité réalisée en vue d'un résultat) et la *pragmatique* (l'étude des actions en situation) ont pour objet un monde profondément problématique (Fabre, 2009 ; Point, 2018). C'est dire que l'agir éthique considère un monde humain perpétuellement secoué de problèmes (théoriques, politiques, sociaux, climatiques, culturels, etc.) et non une réalité ou une conduite idéale. C'est donc en raison de ce caractère problématique de son objet que l'éthique ne peut s'enseigner qu'en

obscur et parfois hasardeux des écrits de Bernard Stiegler. Ici, encore plus qu'ailleurs, un regard critique est nécessaire pour lire les travaux de Stiegler (Rédaction, 2017).

⁴ Cette culture philosophique « classique » restera volontairement imprécise dans ce travail, pour garder notre centre d'attention sur la question générale de recherche, c'est-à-dire les intérêts et les limites de la PPE pour l'enseignement de l'éthique aux enfants tel que le conçoit Bernard Stiegler.

répondant à trois conditions spécifiques – conditions complémentaires et souvent intriquées dans les faits, mais que nous souhaitons exposer ici une à une.

Toutefois, l'objectif de cette exposition des trois conditions de l'enseignement de l'éthique est également de formuler, à l'égard de chacune des conditions, une critique pour remettre en question la position de Bernard Stiegler, et préparer la formulation des problèmes qui occuperont la seconde partie de notre argumentation.

1.1. La condition épistémique

La première condition de l'enseignement de l'éthique pour être à la hauteur d'un monde problématique, selon Bernard Stiegler, est de nature épistémique. C'est dire qu'elle concerne la compréhension même des connaissances et la façon dont elles organisent notre représentation de la réalité. En un mot, cette condition épistémique demande de rendre les enfants capables de situer la culture de la société dans laquelle ils vivent. Cela signifie que l'enfant soit capable de connaître et de reconnaître sa culture d'appartenance, mais aussi de savoir que celle-ci est limitée et que d'autres cultures, différentes de la sienne, existent et organisent les représentations mentales d'autres humains, en d'autres lieux et en d'autres temps. Or, comprendre que la notion de démocratie ne signifie pas la même chose pour un Athénien de l'Antiquité, un Américain du XVIII^e siècle ou une Française d'aujourd'hui n'est pas chose aisée pour un enfant sans avoir – ne serait-ce qu'un aperçu – des repères sur ces différentes cultures. Et cet apprentissage du caractère situé de nos *épistémès* relève, selon Bernard Stiegler, surtout du travail des SHS (anthropologie, sociologie, ethnologie, etc.)⁵.

L'importance pour les enfants de comprendre la généalogie d'un concept depuis sa culture d'émergence jusqu'à ses évolutions récentes en fonction de la société actuelle et des défis qu'elle affronte forme la première condition de l'enseignement de l'éthique. Pour reprendre l'exemple précédent de la démocratie, l'explicitation de ce concept présent dans la plupart des programmes d'enseignement de l'éthique (notamment celui de la Belgique, de la France et du Québec) peut donner lieu à plusieurs séquences sollicitant les SHS. Par exemple, un géographe pourra présenter aux enfants la situation géopolitique des cités grecques antiques, assez isolées géographiquement et dans des environnements pauvres en ressources, qui doivent par conséquent « inventer » une autonomie politique sans pouvoir centralisateur capable de subvenir aux besoins d'une police contrôlant l'ensemble de ce territoire. De plus, étant donné qu'au sein des *épistémès*, les concepts et les repères culturels font système au-delà des distinctions esthétiques, sociales, politiques ou métaphysiques, le recours à plusieurs SHS devient nécessaire. Par exemple, comprendre que la distinction éthique que fait Aristote entre la vie active et la vie contemplative (et la supériorité de la seconde sur la première)

⁵ Nous n'étudierons pas ici le rapport de la philosophie aux sciences exactes selon la perspective de Bernard Stiegler, car, même s'il se joue indéniablement là quelque chose d'intéressant pour la construction et la considération des *épistémès*, cela nous éloignerait de la question de l'enseignement de l'éthique.

rejoint un système économique particulier entre les propriétaires et les ouvriers, un système politique entre les hommes libres et les esclaves, un système religieux où l'on distingue le sacré du profane, etc.

Ainsi, cette condition épistémique d'apprendre à situer son savoir et ses référents culturels pour l'enseignement éthique est, pour Bernard Stiegler, un argument en faveur des SHS en général et non de la seule philosophie. Faire philosopher des enfants entre eux sans les contenus et les méthodes des SHS, c'est comme si, en tant que spectateur, on allait au théâtre pour s'asseoir sur un fauteuil de la salle et lire soi-même dans sa tête le texte de la pièce, sans solliciter aucune didascalie ni aucun acteur ou costume. Dans ce cas, force est de constater que l'on perdrait une grande part de la saveur et de la complexité de la pièce de théâtre, et de l'intérêt que l'on pourrait y porter.

Toutefois, cette première condition, aussi forte soit-elle, repose sur une idée discutable : celle de la séparation de la philosophie d'avec les autres SHS. Bien sûr, philosopher sans SHS est discutable, mais il en va de même pour toutes les autres SHS. Une théorie économique exempte de toute considération anthropologique perd de son sens, un propos sociologique sans considération ethnologique serait franchement étrange, etc. La première condition de Stiegler repose sur un dualisme entre la philosophie et les SHS que l'on peut contester, pour penser plutôt la philosophie comme une science humaine et sociale parmi d'autres et qui se nourrit des apports des autres sciences au lieu de les ignorer. Comment repenser ici les relations de la philosophie avec les SHS pour rendre possible l'enseignement de l'éthique aux enfants ? Nous travaillerons sur cette nouvelle question dans la seconde partie de notre argumentation.

1.2. La condition critique

La seconde condition de l'enseignement de l'éthique, à en croire les propos de Bernard Stiegler, est de nature critique (Stiegler, 2012, p. 200-201). Et ici, il nous semble que son argument est plus simple qu'il n'y paraîtra par la suite dans d'autres de ses ouvrages (Stiegler, 1996 ; 2008b) : face à l'urgence d'agir dans un monde problématique, plein d'incertitudes et de changements violents, il est important pour les enfants de savoir critiquer les *épistémès* anciennes actuellement dominantes dans la société et de s'en méfier, ainsi que de créer ou de renouveler de nouvelles *épistémès*. Enseigner l'éthique aux enfants ne peut donc pas se réaliser sans, au préalable, ce travail de pensée critique. Mais alors pourquoi cette tâche de formation de l'esprit critique, assez classiquement attribuée aux philosophes ou revendiquée par eux, ne pourrait-elle pas être remplie par la pratique de la PPE ?

La réponse à cette question mobilise une idée exigeante de la critique. Si on considère que les problèmes actuels, comme l'effondrement climatique par exemple, résultent de notre façon de penser le monde, cette « grille de lecture » du monde, notre *épistémè* doit alors être critiquée et remise en question. Mais, pour ce faire, il faut d'abord bien la connaître, puis,

avec cette connaissance nécessaire à la critique, interroger les « racines » de cette *épistémè* pour que celle-ci soit radicale. Or, les racines de cette critique sont à chercher, pour le philosophe qu'est Bernard Stiegler, dans les œuvres et les écrits des philosophes antérieurs qui ont su interpréter et analyser les évolutions de notre *épistémè* actuelle (Stiegler, 1996, p. 168-173). Par exemple, selon Stiegler, pour agir face à l'urgence climatique, il faut repenser notre *épistémè* à ce sujet, et désamorcer le paradigme d'une nature passive et d'une humanité agissante⁶. Toutefois, pour critiquer ce paradigme, il est nécessaire de comprendre comment celui-ci se construit chez Descartes, donc de lire Descartes. Mais, pour lire Descartes, si on rend compte de la première condition énoncée plus haut, il faut être capable de situer l'œuvre de Descartes, donc de connaître l'*épistémè* de l'époque de Descartes et les problèmes qui ont structuré celle-ci. Donc, il faut aussi relire Platon, car c'est là qu'on trouvera les bases qui ont permis de construire l'*épistémè* dont hérite Descartes, etc. On le comprendra bien, la seconde condition critique proposée par Stiegler comporte un risque de régression à l'infini historique. L'enfant risque de ne jamais avoir assez lu pour comprendre les problèmes de son époque.

Ce problème de la régression historique à l'infini, qui, quelque part, justifie le travail de l'expertise philosophique, est un élément qui entre en contradiction avec un autre pan de la pensée de Stiegler. En effet, celui-ci avance dans de nombreuses conférences et interventions que le travail de la critique ne peut être réservé à quelques rares experts. Selon sa perspective démocratique (Stiegler et Crépon, 2007), proche de celle de John Dewey ici, l'aptitude à la pensée critique n'est efficiente que si elle est partagée entre plusieurs personnes (car il faut être plusieurs pour discuter et construire ensemble des idées). Cela demande donc de la diffuser le plus possible au sein de la population tout entière. Les mères de très jeunes enfants doivent pouvoir l'exercer lorsqu'il est question de la santé de leurs enfants, les ouvriers d'usine lorsqu'il s'agit de leurs conditions de travail, etc.⁷

On comprend donc qu'ici le philosophe qui souhaite la démocratisation de la pensée critique est gêné par la régression historique à l'infini de la critique philosophique. Comment équilibrer ces deux éléments pour rendre possible l'enseignement de l'éthique à des enfants grâce à une formation à l'esprit critique, mais sans les contraindre à un perpétuel « report » de leur légitimité à la critique avec de nouvelles lectures philosophiques ? Nous reviendrons à ce problème dans la seconde partie de notre argumentation.

⁶ Nous ne rentrons pas ici en profondeur dans cette argumentation, mais on peut se référer ici au travail de Dominique Bourg (Bourg, 2018 ; Wallenhorst, 2016) et de bien d'autres (L'Obs, 2021). Plus modestement, j'ai également exploré la façon dont la PPE pouvait accompagner le changement d'un paradigme de pensée au sujet de l'écologie (Point, 2021a, 2022).

⁷ C'est notamment en raison de cette démocratisation de la pensée critique, qui peut aussi être comprise comme un héritage philosophique des Lumières (comme la devise *Sapere aude* d'Emmanuel Kant), que ce philosophe a prôné très tôt en France une éducation critique du numérique, pour que chacun puisse s'en servir et critiquer son usage (Stiegler, 2021).

1.3. La condition pédagogique

La troisième condition de l'enseignement de l'éthique à l'école qui se dessine dans les propos de Bernard Stiegler se situe, selon nous, aux frontières de la pédagogie. Reconstituons ici sa proposition ; considérant que l'éthique consiste à se demander comment vivre et penser avec les problèmes urgents et complexes de notre époque, et considérant que cela nécessite un enseignement où l'on forme l'enfant à une pensée critique qui requiert un entraînement long et régulier à l'école, alors cela signifie que, pédagogiquement, cet enseignement de l'éthique a besoin d'institutions scolaires capables de soutenir cette formation sur plusieurs années et d'une pédagogie capable de stimuler les enfants et de leur donner envie de suivre cette formation.

En sollicitant leur curiosité, le pédagogue-philosophe cherchera à habituer les enfants dès leur plus jeune âge à se poser des questions, puis à se poser des questions sur leurs questions. Il développera ainsi, peu à peu, leur curiosité pour savoir si les questions qu'ils se posent sont à la hauteur de l'urgence et de la complexité des problèmes qu'ils ont ou auront à affronter. Or, cette formation aux questionnements peut être difficile ou dangereuse, car cela amènera nécessairement le pédagogue-philosophe à porter sa critique sur les institutions qui rendent elles-mêmes possible cette formation. Mais si cette critique des institutions survient trop tôt, les enfants risquent de souhaiter la fin de ces institutions et de voir leur attention se désorganiser en dehors des institutions (car, selon Stiegler, une des fonctions des institutions est de rendre possible, d'organiser et de soutenir une attention commune sur un même objet). Bref, en retirant ces cadres sociaux, culturels et épistémiques nécessaires pour penser que sont les institutions participant à la formation des individus, le pédagogue risque de priver l'enfant de la condition même de sa formation.

Ainsi, cette troisième condition pédagogique souligne la nécessité d'avoir des institutions capables de former des enfants en mesure de les critiquer et de les remplacer alors que sans ces dernières, leur formation est impossible. C'est cette injonction paradoxale qui nous mène à nous interroger sur cette troisième condition pédagogique. En effet, cette injonction est souvent présente dans l'esprit des animateurs et animatrices des pratiques de la PPE. Ces derniers, héritant de la culture philosophique occidentale, sont souvent tiraillés entre le souci de respecter l'institution scolaire qui leur donne la possibilité de participer à l'éducation des enfants et le souci de les former à un esprit critique capable de déconstruire les institutions scolaires.

Chez de nombreux philosophes de l'éducation, dont Emmanuel Kant ou Hegel (Hegel, 1990 ; Kant, 1798), ce paradoxe est résolu avec l'idée que c'est à la majorité de l'enfant que celui-ci pourra s'initier à la critique des institutions. Avant celle-ci, ces philosophes conseillent aux pédagogues de former l'esprit critique des enfants sur d'autres objets qui ne saperont pas les conditions de possibilité de leur éducation. Or, cet argument ne peut tenir pour la position de Bernard Stiegler, car si les problèmes de notre époque sont urgents et

complexes, alors on ne peut les aborder avec les enfants sans questionner les institutions elles-mêmes, et, en premier chef, l'école. Reprenons l'exemple de l'urgence climatique ; il est possible de faire réfléchir les enfants sur l'effondrement de la biodiversité en usant des pratiques de la PPE. Mais, dans ce cas, et si on veut être cohérent, il faut être prêt à ce que durant ces dialogues les enfants remettent en question et critiquent la façon dont l'école les prépare à ces catastrophes, et trouvent franchement insatisfaisante la place de l'écologie au sein des programmes scolaires. L'enseignant est-il prêt à recevoir cette critique ? Pourra-t-il, après cela, s'opposer à ce que des élèves ne viennent pas en classe le vendredi prochain pour participer à une manifestation pour le climat ? On le voit bien, la condition pédagogique de rendre audible un propos critique peut se retourner contre l'institution qui l'autorise, et cette possibilité n'est pas propre aux pratiques de la PPE, mais à toutes les pédagogies critiques (hooks, 1994; Pereira, 2017). L'enseignement de l'éthique, s'il rejoint le domaine des pédagogies critiques comme semble le proposer Bernard Stiegler, ne peut faire l'économie de ce potentiel problème pédagogique.

Ainsi, cette troisième condition pédagogique de l'enseignement de l'éthique aux enfants, et sa paradoxale limite vis-à-vis du cadre institutionnel éducatif, nous met face à une nouvelle question : comment équilibrer une exigence de formation à l'esprit critique qui remet en cause les institutions et la nécessité d'avoir des institutions pour rendre possible l'éducation des enfants ? Cette question rejoint les deux premières questions qui vont désormais retenir notre attention.

2. Les problèmes de la PPE pour l'enseignement de l'éthique aux enfants

Étudier l'argumentation de Bernard Stiegler au sujet de l'enseignement de l'éthique au primaire par la question de l'initiation à la philosophie auprès des enfants avec la pratique de la PPE nous a permis de réaliser deux tâches. Premièrement, nous avons mis à jour trois conditions de possibilité de l'enseignement de l'éthique, souvent présentes entre les lignes des écrits des philosophes concernant la PPE, qui, selon Stiegler, invalident la pertinence de la PPE à l'école. Deuxièmement, nous avons également vu que ces conditions ne sont pas exemptes d'ambiguïté. C'est à partir de ces dernières, et grâce à la conception « stieglerienne » de la philosophie, que nous avons pu formuler trois questions adressées à la PPE. Ces trois questions sont les suivantes :

- Comment repenser les relations de la philosophie avec les SHS pour rendre possible l'enseignement de l'éthique aux enfants sans exclure l'une ou l'autre de ces sciences au détriment de cet enseignement ?
- Comment équilibrer l'ambition démocratique de diffusion de l'esprit critique et la nécessité de l'étude en profondeur d'une *épistémè* pour établir sa critique avec justesse pour ne pas continuellement reporter ou brader l'enseignement de l'éthique aux enfants ?

- Comment équilibrer une exigence de formation à l'esprit critique qui remet en cause les institutions et la nécessité d'avoir des institutions pour rendre possible l'éducation des enfants ?

Ces trois questions peuvent désormais nous servir de point de départ pour identifier ce qui forme, selon nous, trois problèmes que l'héritage philosophique⁸ de la PPE pose à la pratique même de la PPE.

2.1. Articuler les SHS avec l'éthique dans son enseignement grâce à la PPE ?

Comment repenser les relations de la philosophie avec les SHS pour rendre possible l'enseignement de l'éthique aux enfants sans exclure l'une ou l'autre de ces sciences au détriment de cet enseignement ?

Nous avons compris précédemment que, pour Bernard Stiegler, un véritable enseignement de l'éthique aux enfants sera interdisciplinaire ou ne sera pas. Selon lui, la philosophie ne peut faire cavalier seul ici, ni elle ni aucune autre science humaine et sociale. Ainsi, la PPE ne peut se targuer de son affiliation à la philosophie pour revendiquer une primauté sur l'enseignement de l'éthique au primaire. Au contraire, c'est en sollicitant la pluralité des méthodes, des notions et des problèmes de l'ensemble des SHS que les pratiques de la PPE peuvent alors être pertinentes en tant que pratiques pédagogiques pour développer l'intérêt des enfants pour ces SHS. Dans ce cas, la PPE est moins le véhicule pour transmettre, plus ou moins explicitement, une culture philosophique classique⁹ qu'une boîte à outils pédagogique permettant d'aborder n'importe quel contenu culturel relatif aux SHS.

Concrètement, cette position théorique peut se lire entre les lignes du nouveau programme *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ) qui sera appliqué en septembre 2024 dans les écoles primaires et secondaires du Québec. Ce programme scolaire, en poursuivant trois objectifs clairs que sont la préparation à l'exercice de la citoyenneté, la reconnaissance de soi et de l'autre et la poursuite du bien commun, se veut au service d'un enseignement de l'éthique aux enfants. De plus, ce programme ne repose pas sur une seule assise disciplinaire, bien que l'éthique et la sociologie soient mises de l'avant, mais élargit l'objet de son étude à la culture en général. Qu'il s'agisse d'explorer, d'examiner des réalités culturelles ou de réfléchir de façon critique sur ces dernières (suivant que l'on se situe au 1^{er}, 2^e ou 3^e cycle),

⁸ Nous ne discutons pas ici de la nature de la transmission ni des limites de cet héritage philosophique. Cette discussion, relevant davantage de la sociologie de l'éducation, étudierait les processus de recrutement des enseignants, les mécanismes de sélection et de distinction des carrières professorales ou encore les instructions officielles des programmes d'enseignement (Fabiani, 1988 ; 2010 ; Pinto, 2000 ; 2007).

⁹ Sans entrer dans cette discussion, nous partons ici du postulat qu'une certaine culture scolaire identifie un certain nombre de positions théoriques et culturelles comme faisant sens entre elles et permettant de reconnaître un héritage culturel commun en Occident comme étant « de la philosophie », soit une culture philosophique « classique » au sens où elle fait consensus ou est reconnue comme dominante au sein du champ des usagers et praticiens de ces positions et de ces pratiques culturelles.

dans tous les cas, l'éthique se déploie par le dialogue et la pensée critique dirigée sur un objet culturel (la famille, les réseaux sociaux, l'amitié, la démocratie, les rapports entre les êtres vivants, la consommation, l'image de soi en ligne, etc.). Ainsi, de nombreux outils de la PPE sont présents, ou conseillés, dans ce programme, mais non pas pour promouvoir une culture philosophique spécifique, mais pour participer à une enquête interdisciplinaire sur des objets culturels divers.

Avec cet exemple, on voit bien que la proposition théorique de Bernard Stiegler de rapprocher la philosophie des autres SHS dans l'enseignement de l'éthique est concrètement possible, mais soulève de nouvelles questions. En voici deux parmi d'autres :

1. Pour la formation des enseignants tout d'abord : élargir la formation des enseignants à l'ensemble des SHS pour qu'ils soient en mesure d'enseigner l'éthique aux enfants est un ajout conséquent et exigeant par rapport à la seule maîtrise suffisante des contenus philosophiques. N'y a-t-il pas un risque ici de surcharger la formation des enseignants ou de creuser encore plus le fossé qui sépare la formation initiale des enseignants et la complexité des programmes qu'ils ont à enseigner ?
2. Pour la conception de l'éthique ensuite : si on disjoint l'histoire de la philosophie (avec ses auteurs, ses textes et ses idées) de l'éthique dans cet enseignement par la PPE, ne risque-t-on pas de réduire l'éthique à une sorte de logique de la discussion visant la gestion de conflits ? Appliquée à tout objet ou thème culturel, et encadrée par des habiletés de dialogue et de pensée critique, l'éthique peut-elle se limiter, dans l'esprit des élèves, à une maîtrise de *soft skills* utiles pour vivre en groupe ? Et, sinon, comment éviter ce risque, et ne pas perdre la complexité de l'éthique que l'héritage de la culture philosophique transmet, tout en gagnant la richesse et la pluralité des connaissances et des compétences des autres SHS ?

2.2. Équilibrer l'étude historique et l'ambition démocratique dans l'enseignement de l'éthique avec la PPE ?

Comment équilibrer, dans l'enseignement de l'éthique aux enfants, le souci d'une démocratisation de l'esprit critique et la nécessité de ne pas brader l'importance de l'étude historique de la critique ?

La recherche de cet équilibre est un nœud problématique pour bien des philosophes de l'éducation, car le sentiment de sacrifier l'un au profit de l'autre est constant. D'un côté, l'exégèse minutieuse et infinie des auteurs apportera toujours de nouvelles idées et une connaissance plus fine des *épistémès* que l'on souhaite connaître pour pouvoir les critiquer. De l'autre, ce commentaire permanent n'intéresse pas les personnes, dont les élèves, qui

veulent agir, ici et maintenant, avec tout le monde, sur ce que *l'épistémè* actuelle rend problématique dans notre monde. Sans surprise, cette tension est fortement présente au sein des pratiques de la PPE lorsqu'elle est mobilisée pour l'enseignement de l'éthique (Duclos, 2014). Plus le sujet est sensible et problématique (urgence écologique, injustice politique, racisme et discrimination, etc.) et plus l'envie d'agir entre en contradiction avec l'envie de connaître plus finement le sujet en question (Néron, 2020).

Face à cette tension, il nous semble pourtant que l'approche de Bernard Stiegler nous permet de formuler une hypothèse. Si c'est le caractère problématique du monde qui doit orienter notre éthique et son enseignement, alors une boussole pourrait être ici *l'agir* face à ces problèmes actuels. Si l'objectif de l'enseignement de l'éthique est de rendre les élèves capables de réfléchir et d'agir ensemble dans un monde problématique, alors mettons-les à l'œuvre dans cet agir. Il s'agirait de renoncer à l'approche notionnelle (amitié, pouvoir, conscience, etc.) ou l'approche par auteur (Platon, Descartes, Kant, etc.) en PPE pour prioriser une histoire culturelle des idées, où les idées seraient comprises comme des moyens d'action pour agir face aux problèmes du moment (Point, 2021b).

Concrètement, cet enseignement de l'éthique aux enfants, avec une pratique de la PPE orientée ainsi, solliciterait les SHS pour faire partir les élèves d'un fait social observable par les enfants (la voiture en ville, le divorce, la forme des bâtiments publics, la couleur des casques de pompier ou la forme des légumes au supermarché) afin de leur montrer, pas à pas, derrière ce fait social, toute la complexité des choix et des idées mises en œuvre par les humains d'une certaine culture pour en arriver là. Une telle approche permettrait également de montrer qu'il aurait toujours pu en être autrement avec une *épistémè* ou une culture différente. Par exemple, un enseignant pourrait emmener ses élèves dans un parc proche de l'école, réputé dangereux et malfamé, puis leur demander d'observer et de noter ce qu'ils voient. De retour en classe, avec les pratiques de la PPE, ils pourraient ensemble mener une enquête sur les raisons de la réputation de ce parc, cerner les problèmes précis de ce fait social, envisager des solutions pour y remédier, et enfin, pourquoi pas, les expérimenter et les mener à bien (demander au maire de rénover les jeux pour enfants du parc, nettoyer les abords du parc, faire une fresque murale chaleureuse sur un des murs proches, aménager un petit jardin communautaire, etc.).

Avec un processus d'enquête et d'expérimentation, l'éthique déployée ici s'affronte à la complexité d'un monde problématique et étudie les problèmes de ce dernier à la hauteur des actions envisagées, et non plus dans une régression historique à l'infini des *épistémès* sous-jacentes. Ce modèle de l'enquête, fortement inspiré du pragmatisme (Piot, 2017 ; Point, 2023 ; Thievenaz et Fabre, 2023), fait son apparition dans l'enseignement de l'éthique au Québec, avec le nouveau programme CCQ qui le met de l'avant. Articuler alors cette pédagogie de l'enquête avec les pratiques de la PPE ouvre un chantier de réflexion pour celles-ci : comment faire dialoguer les élèves entre eux en vue d'une action commune ?

Comment s'assurer que plusieurs hypothèses d'action émergent sans se nuire mutuellement ? Comment s'assurer que la compréhension d'un problème soit suffisamment commune pour motiver sa résolution par tous les élèves ? Voici quelques exemples des questions qui émergent pour la PPE avec cette orientation théorique.

2.3. Comment défendre et en même temps critiquer les institutions scolaires grâce à la PPE ?

Comment, dans un enseignement de l'éthique, équilibrer la nécessité d'avoir des institutions pour rendre possible l'éducation des enfants et le besoin de les rendre capables de remettre en cause ces institutions ?

L'apparent paradoxe de cette troisième condition est connu de nombreux philosophes de l'éducation, et en a conduit certains et certaines à affirmer qu'un enseignement d'une éthique valorisant l'esprit critique ne serait pas possible au sein des institutions scolaires. Parmi ces derniers, on retrouvera par exemple Jean-Jacques Rousseau (Rousseau, 1995), Ivan Illich (Illich, 2015), Catherine Baker (Baker, 2006) ou, plus récemment, Jacques Rancière (Rancière, 2005). Et il n'est pas rare de retrouver la trace de leurs arguments au sein des écrits sur les pratiques de la PPE. Pourtant, il nous semble que Matthew Lipman, Ann-Margareth Sharp et Bernard Stiegler proposent un autre point de vue, où l'on tente d'équilibrer deux mouvements intellectuels relatifs à l'esprit critique : celui du *problem posing* et celui du *problem solving*.

Sans entrer dans les détails, il s'agit de dire que l'enseignement de l'esprit critique doit permettre de poser des problèmes à la hauteur des pistes de résolution qu'il peut également proposer. En ce sens, la critique que l'on peut mener en éthique grâce aux pratiques de la PPE ne correspond pas à une quête d'absolu ni à une recherche individuelle de bien-être, mais à une recherche collective qui explore des problèmes communs aux participants et les façons, prospectives, que ces personnes peuvent imaginer pour les résoudre ensemble (Stiegler, 2008a, p. 19-24)¹⁰. Équilibrer ces deux mouvements du *problem posing* et du *problem solving* relève ainsi d'une posture à la fois radicale et pragmatiste, car on reste attentif à l'interaction entre la pensée et l'action, l'individu et le collectif, ou encore la lucidité face à la complexité d'une situation problématique et l'espoir de faire advenir une situation meilleure grâce à nos actions (Point, 2020).

Concrètement, cela signifie que l'enseignement de l'éthique, dans cette perspective, usera des pratiques de la PPE dans un premier temps, pour mettre en commun des problèmes

¹⁰ Dans cette perspective, l'approche scolaire dite « par auteur » de la culture « classique » de la philosophie, qui a tendance à individualiser et à rendre héroïques certains auteurs, devient problématique, car elle invisibilise la dimension collective de la recherche. On retrouve également ce trait dans les pratiques de la PPE, qui insiste davantage sur le « penser par et pour soi-même » plutôt que sur le « penser ensemble ».

individuels. Par exemple, dans le cadre du programme CCQ, avec des élèves de 6^e année (11-12 ans), les enseignants peuvent aborder les questions relatives à « la représentation de soi en ligne ». Sur ce thème, il est possible d'utiliser une période pour faire ressortir, grâce à des pratiques de la PPE, parmi les élèves, le plus de cas problématiques de l'expression de soi sur les réseaux sociaux. Puis, lors d'autres périodes, de solliciter des intervenants-experts (par exemple, un policier spécialisé en cyberintimidation) et de trouver des sources d'informations sur la façon dont ces problèmes apparaissent et sont pris en charge par la justice, l'hôpital, l'école, etc. Dans un troisième temps, on cherchera des solutions pour l'usage même des élèves (création de profils sécurisés, présentation de bonnes pratiques de navigation sur les réseaux sociaux, guide d'appel à la vigilance, etc.) grâce à d'autres pratiques de la PPE (groupes d'experts entre élèves, dialogue collaboratif alterné, etc.). Enfin, dans un dernier temps, on pourrait imaginer que les élèves se développent un réseau de profils en ligne dans lequel une confiance est établie et qu'ils peuvent solliciter à tout moment pour vérifier la fiabilité d'une information, l'identité d'un profil douteux ou l'acceptabilité de tel ou tel propos échangé sur ces réseaux sociaux.

Dans cet exemple comme ailleurs, la « solution » trouvée dépendra du problème identifié dans la première phase du processus de réflexion. Avec des élèves en début de parcours ou ayant un esprit critique encore fragile, les pistes d'action les plus simples seront les plus faciles à atteindre, mais à partir de ce niveau de départ, on cherchera à faire progresser les élèves pour les emmener peu à peu vers des problèmes et des projets plus ambitieux. Ainsi, il est possible d'imaginer un enseignement de l'éthique qui progresse des polémiques les plus binaires et des solutions à court terme vers des problèmes actuels complexes et mondiaux et des solutions à long terme. De cette manière, il sera possible pour les élèves de s'appuyer sur des institutions, comme l'école, pour soutenir leurs réflexions, tout en reconnaissant ses limites et ses transformations possibles, bien que difficiles. De plus, la dimension collective des recherches menées dans cet enseignement de l'éthique peut leur permettre de valoriser cette communauté d'apprentissage que rend ainsi possible l'institution scolaire¹¹. Cette perspective fait surgir, là aussi, de nombreuses questions pour l'enseignement de l'éthique, mais les pédagogies par projet et la didactique des dialogues philosophiques peuvent ici être des atouts puissants.

Conclusion

Pour résumer le parcours réflexif tracé dans cet article, nous avons pris pour point de départ la critique de Bernard Stiegler envers la PPE pour comprendre en quoi celle-ci ne

¹¹ « Le bon professeur fait en sorte que ses étudiants constituent un vrai groupe, avec des conflits et des convergences, des tensions et des accords : un tel groupe ouvre une scène critique. Il y a des cours où ce n'est pas le sujet : ce sont des enseignements de compétences. Mais les enseignements de savoirs, c'est-à-dire de disciplines rationnelles, exigent la formation de telles scènes critiques, que les étudiants intériorisent. » (Stiegler, 2015, p. 19)

serait pas pertinente selon lui pour un enseignement de l'éthique au regard des trois conditions suivantes :

- *Condition épistémique* : la PPE, par son héritage de la culture philosophique « classique », est trop focalisée sur une culture occidentale et n'intègre pas les SHS, ce qui l'empêche de situer épistémiquement les connaissances des élèves.
- *Condition critique* : la PPE, s'éloignant ici de la culture philosophique « classique », ne peut pas travailler sur l'histoire des idées avec des enfants, et donc ne peut acquérir une profondeur critique suffisante pour réfléchir sur les problèmes actuels.
- *Condition pédagogique* : la PPE, en se réalisant au sein de l'institution scolaire, ne peut véritablement opérer le dangereux travail de critique, car celui-ci est conditionné à la critique des institutions elles-mêmes. On retrouve là le vieux problème du pédagogue Socrate condamné à boire la ciguë par les institutions athéniennes qu'il tente de sauver.

Ces trois conditions de l'enseignement de l'éthique selon Bernard Stiegler nous ont ainsi amené à réfléchir sur trois problèmes relatifs à cet enseignement et au rapport que la PPE, la philosophie « classique » et l'éducation éthique entretiennent entre elles :

1. Comment articuler, au sein de cet enseignement de l'éthique, les pratiques de la PPE avec les autres SHS ? Pour cette première question, nous avons envisagé la manière dont une approche interdisciplinaire intégrant la philosophie pouvait nourrir la réflexion des élèves sur les problèmes éthiques, en les faisant travailler sur des objets culturels actuels à la fois précis et complexes.
2. Comment équilibrer l'étude historique des problèmes éthiques et l'intérêt des élèves pour ces derniers ? Ici, nous avons vu que c'est la pédagogie de l'enquête qui semble la plus à même d'accompagner les élèves dans la découverte des problèmes éthiques, à la fois dans leur dimension historique et actuelle.
3. Comment critiquer l'institution au sein des institutions lorsque l'on forme l'esprit critique des élèves par l'enseignement de l'éthique ? Sur ce problème, nous avons vu que la recherche d'un équilibre entre la déconstruction et la reconstruction des problèmes éthiques (c'est-à-dire entre un pôle critique d'exploration de la complexité des problèmes et un pôle d'investigation des pistes de résolution de ces problèmes) peut servir de repère dans l'apprentissage.

Exposer ces trois problèmes nous a ainsi permis de proposer des pistes de réflexion à partir des conditions de Bernard Stiegler, sans pour autant négliger le caractère ambigu et problématique de celles-ci.

À la fin de ce parcours, nous avons bien conscience que nous avons soulevé plus de questions qu'au départ, et qu'il reste encore de nombreux chantiers de réflexion pour l'usage de la PPE dans l'enseignement de l'éthique aux enfants. Paradoxalement, l'héritage de la culture « classique » de la philosophie semble être pour la PPE ce qui est le plus problématique pour l'enseignement de l'éthique, et, en même temps, la créativité pédagogique des pratiques de la PPE semble lui donner une place des plus prometteuses pour cet objectif d'enseignement. Ce paradoxe nous amène ainsi une dernière question, peut-être provocatrice : faut-il envisager de laisser tomber le qualificatif de « philosophique » pour imaginer de futures pratiques de recherche et d'enseignement de l'éthique avec des enfants ?

Références

- Baker, C. (2006). *Insoumission à l'école obligatoire*. Tahin party.
- Bourg, D. (2018). *Une nouvelle Terre*. Desclée de Brouwer.
- Bradley, J. P. N. et Kennedy, D. (2020). Stiegler as philosopher of education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(4), 332-336.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1676728>
- Duclos, A.-M. (2014). La Philosophie pour enfants comme approche subversive face à la logique néolibérale en éducation. *Éthique en éducation et en formation : les Dossiers du GREE*, 1(3), 75-97.
- Fabiani, J.-L. (1988). *Les philosophes de la République*. Les Éditions de Minuit.
- Fabiani, J.-L. (2010). *Qu'est-ce qu'un philosophe français ? : la vie sociale des concepts (1880-1980)*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
<https://books.openedition.org/editionsehess/853>
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Vrin.
- Gagnon, M. et Yergeau, S. (2016). *La pratique du dialogue philosophique au secondaire : vers une dialogique entre théories et pratiques*. Presses de l'Université Laval.
- Hegel, G. W. F. (1990). Discours du 2 septembre 1811. Dans B. Bourgeois (trad.), *Textes pédagogiques*. Vrin. <https://www.vrin.fr/livre/9782711600823/textes-pedagogiques>
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress : education as the practice of freedom*. Routledge.
- Illich, I. (2015). *Une société sans école* (G. Durand, trad). Points.
- Kant, E. (2015). *Le conflit des facultés : et autres textes sur la révolution* (C. Ferrié, trad.). Payot. (Publication originale en 1798)
- Leleux, C. (2008). *La philosophie pour enfants : le modèle de Matthew Lipman en discussion*. De Boeck Université.

- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2^e éd.). Cambridge University Press.
- Néron, A. (2020). *Démocratie expérimentale et philosophie pour enfants* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/24360>
- L'Obs. (2021). *Penser le vivant*. Les Liens qui libèrent.
- Pereira, I. (2017). Paulo Freire, pédagogue des opprimé·e·s : une introduction aux pédagogies critiques. Libertalia.
- Pinto, L. (2000). L'inconscient scolaire des philosophes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 135(1), 48-57. <https://doi.org/10.3406/arss.2000.2700>
- Pinto, L. (2007). *La vocation et le métier de philosophe : pour une sociologie de la philosophie dans la France contemporaine*. Seuil.
- Piot, T. (2017). La démarche d'enquête de Dewey : un levier pédagogique au service de la formation des adultes éloignés de l'emploi. *Questions vives : recherches en éducation*, (27). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2076>
- Point, C. (2019). Une philosophie du problème ; entre héritage et projet. *Penser l'éducation*, (43), 43-59.
- Point, C. (2020). Paulo Freire & John Dewey : d'un dialogue impossible à un conflit constructif ? Dans N. Hedjerassi (coord.), *Les pédagogies émancipatrices : actualités et débats* (p. 49-73). Éditions du Croquant.
- Point, C. (2021a). Care et philosophie pour enfants : la perspective de l'écologie critique contemporaine. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(3), 95-117. <https://doi.org/10.7202/1092717ar>
- Point, C. (2021b). La philosophie pour enfants : une piste pour réconcilier enseignement disciplinaire et vie scolaire ? *Studia Universitatis Babeş-Bolyai-Philosophia*, 66(1), 163-177.
- Point, C. (2022). L'université à l'ère de l'anthropocène : repenser l'éducation au politique par l'écologie. *Éducation et socialisation : les Cahiers du CERFEE*, (63). <https://doi.org/10.4000/edso.18168>
- Point, C. (2023). *Université et démocratie : la pensée éducative de John Dewey*. Presses de l'Université Laval. <https://www.degruyter.com/document/isbn/9782766301645/html?lang=de>
- Rancière, J. (2005). *La haine de la démocratie*. La fabrique.
- Rédaction. (2017, 16 septembre). Bernard Stiegler : lost in disruption? *Zilsel*. <https://doi.org/10.58079/vdsr>
- Rousseau, J.-J. (1995). *Émile ou de l'éducation*. Gallimard. (Publication originale en 1762)
- Stiegler, B. (1996). *La technique et le temps (t. 2 : La désorientation)*. Galilée ; Cité des sciences et de l'industrie.
- Stiegler, B. (2008a). *Aimer, s'aimer, nous aimer du 11 septembre au 21 avril*. Galilée.

- Stiegler, B. (2008b). *L'économie de l'hypermatériel et psychopouvoir : entretiens avec Philippe Petit et Vincent Bontems*. Fayard.
- Stiegler, B. (2012). La formulation de la nouvelle raison : sept propositions pour l'école. Dans *L'école, le numérique et la société qui vient* (p. 179-202). Fayard.
- Stiegler, B. (2015). Numérique, éducation et cosmopolitisme. *Cités*, 63(3), 13-36. <https://doi.org/10.3917/cite.063.0013>
- Stiegler, B. (2021). *De la démocratie en pandémie : santé, recherche, éducation*. Gallimard.
- Stiegler, B. et Crépon, M. (2007). *De la démocratie participative : fondements et limites*. Fayard.
- Thievenaz, J. et Fabre, M. (2023). La Théorie de l'enquête de John Dewey : fondements, réception et usages dans la recherche francophone en éducation et formation. *Revue française de pédagogie*, (219), 129-178. <https://doi.org/10.4000/rfp.12978>
- Wallenhorst, N. (2016). Politique et éducation en anthropocène : lecture critique de Dominique Bourg et Alain Papaux (dir.), *Dictionnaire de la pensée écologique*, Paris, PUF, 2015, 1 088 pages et de Dominique Bourg et Augustin Fragnière, *La pensée écologique, une anthologie*, Paris, PUF, 2014, 876 pages. *Raisons politiques*, (62), 151-160. <https://doi.org/10.3917/rai.062.0151>