

Les outils de la recherche philosophique : des instruments pour faire dialoguer les enfants et adolescents

Séminaire de formation
Bruxelles, mars 2025

Document préparé par
Alexandre Herriger

Programme

	Lundi 24 mars	Mardi 25 mars
9h -10h	Présentation et intro sur les méthodes et les outils de la recherche philosophique	Les outils et les types de recherche philosophique
10h-10h30	Pause	Pause
10h30 12h	Atelier 1 L'hypothèse	Atelier 3 Le contre-exemple
12h-13h	Repas	Repas
13h-14h	L'art du questionnement et exercices	Analyse de vidéo sur le contre-exemple
14h-14h30	Pause	Pause
14h30 16h	Atelier 2 L'étonnement	Atelier 4 La recherche philosophique
16h-16h30	Retour	Bilan et retour

Table des matières

Introduction.....	p. 4
1. La recherche philosophique.....	p. 4
1.1 Les méthodes, les outils et les types de recherche philosophique.....	p. 5
2. Les méthodes de recherche philosophique.....	p. 5
2.1. La méthode analytique.....	p. 5
2.2 La méthode inductive et empiriste	p. 6
2.3 La méthode dialectique	p. 6
2.4 La méthode intuitive.....	p. 6
2.5 La méthode falsificationsite	p. 6
2.6 La méthode socratique.....	p. 6
2.7 La méthode pragmatique.....	p. 6
2.8 La méthode déductive et vérificationniste.....	p. 6
3. Les outils de la recherche philosophique.....	p. 7
3.1 L'étonnement et l'étonnement philosophique et ses déclinaisons	p. 7
3.2 Le doute.....	p. 8
3.3. L'art du questionnement	p. 11
3.4 L'hypothèse.....	p.19
3.5 Le raisonnement hypothétique et l'évaluation des conséquences pratiques	p. 25
3.6 L'exemple.....	p. 29
3.7 Le contre-exemple.....	p. 31
3.8 La généralisation.....	p. 44
4 . Les différents types de recherche philosophique.....	p.49
4.1 La recherche logique.....	p. 49
4.2 La recherche éthique	p. 49
4.3 La recherche épistémologique	p. 49
4.4 La recherche métaphysique	p. 49
4.5 La recherche ontologique	p. 50
4.6 La recherche esthétique	p. 50
4.7 La recherche politique.....	p. 50
4.8 La recherche environnementale.....	p. 50
5 Grille d'observation.....	p. 51
6. Bibliographie.....	p. 54

Introduction

La méthode de M. Lipman et sa communauté de recherche philosophique (CRP) propose un modèle avec de multiples facettes. Déjà la recherche philosophique implique de faire des distinctions parmi plusieurs éléments, des éléments qui, lorsqu'on va pratiquer la philosophie avec les enfants selon cette méthode, sont distribués dans un groupe et dans une classe avec des enfants. La recherche ici est communautaire, elle se fait à plusieurs et sous forme de dialogue, notamment car le pluralisme et le perspectivisme permettent de nourrir la recherche avec des idées divergentes. La distribution dans le groupe des éléments de la recherche ne consiste pas à attribuer des rôles aux élèves, mais ces éléments sont comme éparpillés dans le groupe, autrement dit certain-es sont plus empiristes tandis que d'autres, plus analytiques, certain-es accordent de l'importance à la définition, d'autres aux arguments. L'animateur-trice (ou l'enseignant-e) est donc face à une multitude d'idées différentes, mais face aussi à une multitude de façon de penser différentes et face aussi à des forces différentes sur lesquelles il peut s'appuyer pour guider ses interventions. Mais pour cela, il faut connaître ces éléments et savoir ce qui les distingue, connaître leurs forces et leurs faiblesses, les repérer lorsqu'ils apparaissent dans le dialogue, et choisir une question en fonction des connaissances de ces éléments et de l'idée qui est proposée. C'est donc un exercice subtil dont la finesse dépend de la compréhension des éléments de la recherche philosophique, de leur repérage dans l'exercice du dialogue et de l'intention de la personne qui fait de la philosophie avec les enfants.

Ce document vise surtout à explorer certains outils de la recherche philosophique et d'en faire un examen pour mieux les comprendre. Une sélection a été inévitable, sans quoi, ce document serait un livre, peut-être même en plusieurs volumes. L'intention est de porter une attention sur ceux qui sont incontournables et voir comment ils peuvent contribuer à un développement intellectuel des élèves. Loin d'être exhaustif, ce document est un essai d'explication de quelques instruments qui peuvent guider une recherche philosophique en classe et lui donner une coloration à la fois critique et originale.

1. La recherche philosophique

La recherche philosophique présuppose certaines choses, sans quoi il y en aurait probablement pas. La curiosité par exemple est une qualité presque indispensable pour prendre la voie de la recherche, tout comme le désir de comprendre et l'envie d'élargir notre conception du monde. En l'absence de ces éléments, une recherche philosophique paraît peu probable ou du moins sérieusement compromise. Mais certains enfants ont tout ça, d'ailleurs souvent déjà très jeune, et la recherche philosophique est presque normale, voire naturelle. Malheureusement, en grandissant, cette curiosité perd en intensité, comme un feu de cheminée qui s'éteint. Il faut donc souffler sur les braises, remettre du combustible dans le foyer et voir si le feu peut reprendre. Il faut parfois réactiver la pensée et la recherche philosophique peut y participer

Lorsqu'il est question de recherche philosophique, il convient de distinguer **la variété des méthodes de la pluralité des outils des différents types de recherche**. Ce sont autant de moyens dont dispose le philosophe pour que sa recherche soit à la fois organisée, critique et structurée. De manière générale, la recherche philosophique est orientée vers la vérité, le sens, la connaissance ou la sagesse. Les méthodes et les outils de la recherche philosophique devraient donc contribuer à la découverte de vérité, à la construction de sens et de connaissance et pourquoi pas, à une forme de sagesse. Mais leur contribution dépend aussi de leur usage, lui-même souvent déterminé par des motivations plus personnelles. Par exemple, certains outils peuvent servir à convaincre et à persuader, à imposer son point de vue. La posture et l'attitude de

la personne qui fait de la recherche philosophique est donc aussi déterminante que les méthodes et les outils qui sont déployés

1.1 Les méthodes, les outils et les types de recherche philosophique

Méthodes de recherche philosophique	Outils de recherche philosophique	Les types de recherche philosophique
1. La méthode analytique	L'étonnement	La recherche logique
2. La méthode inductive et empirique	Le doute	La recherche éthique
3. La méthode dialectique	Le questionnement	La recherche esthétique
4. La méthode intuitive	L'hypothèse	La recherche métaphysique
5. La méthode falsificationiste	Le raisonnement hypothétique et l'évaluation des conséquences pratiques	La recherche épistémologique
6. La méthode socratique	L'exemple	La recherche ontologique
7. La méthode pragmatique	Le contre-exemple	La recherche politique
8. La méthode déductive et vérificationiste	La généralisation	La recherche environnementale
...	...	...

2. Les méthodes de recherche philosophique

Il existe différentes méthodes pour faire de la recherche philosophique et elles ont chacune leurs caractéristiques particulières. Aussi, selon le type de recherche, certaines méthodes sont plus adaptées que d'autres.

2.1 La méthode analytique

La méthode analytique est une approche qui consiste à décomposer un tout en ses parties afin de déterminer ce qui le compose, et ce pour mieux le comprendre. Elle postule l'idée que, en examinant séparément chaque partie d'un tout, on peut obtenir une vision plus claire et détaillée du fonctionnement ou de la nature de l'ensemble.

Il faut aussi distinguer l'**analyse quantitative** de l'**analyse qualitative**.

L'analyse quantitative consiste à analyser plusieurs cas. Elle se concentre sur la récolte de données, à les comparer, à identifier des constantes et des points communs, les isoler pour enfin élaborer une théorie, créer un concept ou établir des normes. Par exemple, une maman qui amène son bébé chez le pédiatre et qu'il lui dit que son bébé n'est pas dans la norme, cette norme a été établie sur la base d'une analyse quantitative.

L'analyse qualitative consiste à faire l'analyse d'un seul cas, à l'observer dans son unicité, à identifier ses qualités et ses caractéristiques, ses composantes essentielles et les relations qui tissent l'ensemble. Elle vise à approfondir la compréhension d'un cas par l'étude de ses parties, mais aussi par un examen de ses origines et de tout ce qui fait qu'il est ce qu'il est.

2.2 La méthode inductive et empirique

La méthode empirique s'appuie sur la méthode inductive et l'analyse quantitative et qualitative. L'induction est une opération qui consiste à passer du particulier au général (contrairement à la déduction) et elle est au coeur de la méthode empirique. Cette méthode de recherche repose sur l'observation pour collecter des données, qu'on nomme « données empiriques » et ces données sont ensuite analysées et classées pour servir de point d'ancrage à l'élaboration d'une théorie générale.

2.3 La méthode dialectique

La méthode dialectique consiste à examiner l'envers d'une position et les contre-arguments qui l'appuient. Elle se donne pour objet l'étude de l'antithèse, un examen qui doit permettre de parvenir à formuler une synthèse.

2.4 La méthode intuitive

La méthode intuitive consiste à tirer ses propres conclusions à partir de ses expériences et de ses observations. Elle n'est pas préoccupée par l'objectivité et son point d'ancrage sont les intuitions du sujet.

2.5 La méthode falsificationiste

La méthode falsificationiste consiste à démontrer la fausseté d'une théorie par la recherche de contre-exemple. C'est une démarche critique qui postule qu'une théorie ne peut pas seulement reposer sur la répétition d'observation et d'expérience qui la confirme, mais qu'il faut chercher des cas pratiques qui vont l'infirmer.

2.6 La méthode socratique

La méthode socratique repose sur un questionnement systématique pour faire émerger la vérité ou révéler les incohérences dans les idées d'un interlocuteur. On la nomme aussi **la maïeutique**, qui consiste, par un questionnement, à faire accoucher les idées. Socrate posait des questions simples mais avec l'intention de découvrir des connaissances encore non révélées et de faire un examen critique de ces idées.

2.7 La méthode pragmatique

La méthode pragmatique consiste à évaluer les conséquences pratiques d'une idée pour en déterminer sa valeur. La philosophie de John Dewey a contribué à l'élaboration de cette méthode. C'est un philosophe empiriste, mais selon lui, bien que la théorie s'appuie sur les faits dans cette école de pensée, la méthode pragmatique suggère qu'il faut aussi tester cette théorie dans l'expérience et déterminer quelles sont les conséquences pratiques qu'elle engendre. Si les conséquences pratiques d'une théorie sont problématiques, alors la théorie l'est aussi.

2.8 La méthode déductive et vérificationniste

La méthode déductive consiste à passer du général au particulier, de la théorie aux exemples et la méthode vérificationniste consiste à vérifier l'exactitude d'une théorie par la répétition d'observation et d'expérience. Les cas vont confirmer la théorie, alors que dans la méthode inductive, la théorie est confirmée par les cas.

3. Les outils de la recherche philosophique

Les premiers outils qui viennent à l'esprit lorsqu'il est question de recherche philosophique sont probablement l'étonnement, puis le doute et enfin le questionnement. Mais il y en a bien d'autres et certains sont nécessaires pour mettre en oeuvre l'une ou l'autre des méthodes.

Par exemple, la méthode empirique utilise des outils tels que la généralisation et l'induction, la méthode pragmatique des outils tels que le raisonnement hypothétique et l'évaluation des conséquences, la méthode falsificationiste s'appuie sur le contre-exemple et leur évaluation. Les outils précèdent les méthodes et afin de pouvoir conduire une recherche méthodologique, une bonne connaissance des outils contribue à mener une recherche plus organisée.

3.1 L'étonnement et l'étonnement philosophique et ses déclinaisons

L'étonnement occupe une place de choix dans la recherche philosophique. Il est considéré comme un élément déclencheur, comme le premier pas dans la démarche réflexive, comme la mèche qui met le feu aux poudres. Sans l'étonnement, il n'y aurait probablement pas de questionnement ni tout ce qui en découle. On distingue aussi l'étonnement « classique » de l'étonnement philosophique:

- A) L'étonnement classique - Une réaction émotionnelle face à quelque chose d'inattendu, d'inhabituel ou avec une suite logique incohérente.
- B) L'étonnement philosophique - Une curiosité face à un événement naturel ou face à la nature d'un événement avec une suite logique cohérente ou pas.

Pour comprendre l'étonnement philosophique, prenons Aristote pour exemple et sa théorie de la chute des corps. Cette théorie a pour but d'expliquer ce phénomène très courant et de comprendre pourquoi les choses tombent. Lorsque vous lâchez un objet, il tombe, ce n'est pas très étonnant, car la suite logique est cohérente. Ce qui serait étonnant, voire stupéfiant, c'est qu'il ne tombe pas lorsque vous le lâchez. Pourtant, ce qui étonne Aristote dans ce phénomène, c'est que l'objet tombe et sa curiosité va le pousser à essayer d'expliquer pourquoi il en est ainsi, à décomposer ce phénomène et l'analyser pour arriver à la conclusion que la masse d'un corps détermine la vitesse de sa chute.

Même si sa théorie a été réfutée plusieurs centaines d'années plus tard par Galilée, la force d'Aristote est de s'être étonné de quelque chose qui n'est pas vraiment étonnant, de vouloir chercher à comprendre quelque chose qui paraît évident, de s'être étonné que les choses sont comme elles sont. Et c'est là l'essence de l'étonnement philosophique, son point de départ, soit une attitude face aux évidences et un fort désir de vouloir les comprendre non seulement comme elles sont, mais aussi de pouvoir expliquer les raisons pour lesquelles elles sont comme elles sont. C'est l'étonnement philosophique 1.0

Il est également possible d'envisager différentes déclinaisons de cet étonnement philosophique et de le rendre encore plus étonnant. Pour cela, il faut y introduire de nouveaux éléments, d'autres principes, dont celui d'Héraclite en considérant que les choses ne sont pas comme elles sont, mais qu'elles sont devenues ce qu'elles sont et qu'elles deviendront autre chose que ce qu'elles sont. Ce principe est celui du changement, un principe qui permet de considérer aussi l'être, non pas seulement en tant qu'être, mais aussi l'être en tant que devenir,

qui se transforme et qui s'inscrit dans une logique de mouvement et d'évolution. C'est l'étonnement philosophique 2.0. Pour avoir la mise à jour vers la version 3.0, la philosophie de Descartes fournit encore une variante intéressante: le doute et la possibilité de remettre en question que les choses sont, et qu'elles sont ce qu'elles sont, et bien sûr aussi qu'elles vont devenir autre chose que ce qu'elles sont. La version 4.0 inclut une mise à jour avec la philosophie de Kant qui propose que les choses puissent être en elles-mêmes et qu'elles soient alors inconnaissables. Ce postulat réoriente l'étonnement vers la compréhension non pas des choses comme elles sont en elles-mêmes, mais vers le réseau de relations qui composent les choses et qui font qu'elles sont ce qu'elles sont. Puis la version 5.0, avec la philosophie de Hegel, qui s'étonne de toutes les choses qui ont contribué à faire que les choses sont devenues ce qu'elles sont et sans lesquelles, les choses ne seraient pas ce qu'elles sont et ne pourraient pas non plus devenir autre chose que ce qu'elles sont. C'est une version plus holistique de l'étonnement, une version pour atteindre une conception globale des choses en considérant tous les paramètres ainsi que les relations qu'ils entretiennent entre eux.

3.2 Le doute

Le doute est un état mental qui se caractérise par une incertitude et l'impossibilité d'affirmer ou de nier. Du latin *dubitare*, balancer entre deux choses, le doute peut générer des opérations telles que le questionnement, la prise en considération du contexte, la vérification, l'identification de critère pour déterminer ce qui est vrai ou pour prendre une décision. Le doute n'a pas forcément très bonne réputation, car il peut être déstabilisant et nous faire commettre des erreurs. Pourtant, en philosophie, le doute joue un rôle important. Selon Alain, « le doute est le sel de l'esprit ». C'est un ingrédient qui procure à la pensée une saveur particulière, car si on ne doutait jamais, tout serait vrai ou faux, la pensée serait soumise à une sorte de relativisme absolu dans lequel toutes les propositions auraient la même valeur. Le doute permet d'échapper à ce relativisme et créant un contraste.

Il existe plusieurs sortes de doute. En voici quelques exemples :

- Le doute hyperbolique
- Le doute sceptique
- Le doute scientifique
- Le doute existentiel

3.2.1 Le doute hyperbolique

Le doute hyperbolique est un doute méthodique qui a été mis de l'avant par le philosophe René Descartes. Il consiste à pousser le doute à l'extrême en doutant de tout ce qui est admis jusqu'ici, et ce pour asseoir la connaissance sur des bases solides. C'est une posture épistémologique qui consiste à s'assurer que les fondements de la connaissance sont fiables et donc à faire un examen des fondements. Ce processus doit conduire à la vérité et ce doute est donc provisoire et vise à être dépassé. En attendant, cette posture préconise qu'il est préférable de suspendre temporairement tout jugement.

3.2.2 Le doute sceptique

Le doute sceptique est plus radical encore. C'est également une posture épistémologique qui consiste à éviter le jugement, mais cette fois de manière systématique et définitive, car selon le point de vue sceptique, il est impossible d'affirmer quoi que ce soit avec certitude. Tout est potentiellement vrai ou faux et il est donc impossible d'en juger. Il est préférable ainsi de suspendre toute forme de jugement.

3.2.3 Le doute scientifique

Le doute scientifique postule qu'il est possible d'affirmer des choses avec certitude, mais avant cela, il faut qu'une théorie puisse être soumise au contrôle de l'expérience. Ainsi, toutes les théories qu'on ne peut pas soumettre au test de l'expérimentation sont douteuses scientifiquement.

3.2.4 Le doute existentiel

Le doute existentiel peut prendre plusieurs formes. Où vais-je? Que vais-je devenir? Que puis-je espérer? Voilà autant de questions qui peuvent nous mettre en situation de doute existentiel. Il peut générer des angoisses, mais aussi être à la base de réalisation de projet personnel. Mais le doute existentiel peut aussi consister à douter de soi, à douter de ses compétences, à douter de sa capacité à réussir, mais c'est aussi celui qui nous permet parfois de nous remettre en question et de nous auto corriger.

3.2.5 Le dilemme et le faux dilemme

Un dilemme peut créer le doute et nous mettre en situation de « balancement ». Un dilemme se présente lorsqu'il faut faire un choix entre deux choses, lorsqu'il y a une, voire plusieurs alternatives, parfois contradictoires parmi lesquelles il faut choisir. Certains de ces dilemmes peuvent être moraux, cela arrive lorsqu'il y a conflit de valeurs dans le choix que nous faisons (faut-il dénoncer un ami qui a commis un délit? ou faut-il dévoiler un secret malgré la relation de confiance ?) Il convient de faire remarquer qu'il y a aussi des faux dilemmes, qui consistent à ne présenter que deux possibilités parmi lesquelles souvent une est indésirable, pour faire le choix de l'autre.

3.2.6 Exercice : le doute

Dites si, selon vous, il est adéquat de douter des propositions suivantes et justifiez votre réponse.

	On peut en douter	On ne peut pas en douter	Pourquoi?	Je ne sais pas
1. La terre tourne autour du soleil.				
2. Les vaches boivent de l'eau.				
3. La joie est une émotion.				
4. Les mathématiques sont dans la nature.				
5. Le bonheur est en nous.				
6. Une promesse est une promesse.				
7. J'existe.				
8. Il y a une vie après la mort.				
9. Du fait de douter				
10. On peut douter de tout.				

3.2.7 Exercice : le faux dilemme

	Vrai dilemme	Faux dilemme	Je ne sais pas
1. Partir ou rester			
2. Comme Paul doit porter des lunettes, il a préféré arrêter de lire.			
3. Tout perdre ou doubler sa mise.			
4. Aimer les animaux et aimer manger de la viande.			
5. Boire ou conduire.			
6. Être soi-même ou faire comme les autres.			
7. Vous êtes avec nous ou vous êtes avec les terroristes.			
8. Il faut choisir entre le développement économique et le développement durable.			
9. Dire ou se taire.			
10. Vivre ou mourir.			

3.3 L'art du questionnement

La philosophie a érigé le questionnement en art: c'est l'art du questionnement. Mais qui dit art, dit technique, au sens grecque du terme, la techné, soit un ensemble de procédures employées pour parvenir à un résultat. Habiletés manuelles ou intellectuelles pour produire ou construire, elles permettent de réaliser une tâche, avec rigueur ou originalité, avec un sens critique et/ou créatif. Sans elles, l'art ne serait probablement pas ce qu'il est et pour faire du questionnement un art, il faut donc aussi une voire plusieurs techniques.

En philosophie pour les enfants, le questionnement comprend plusieurs aspects: **les intentions, les finalités et les limites**. Et pour que l'on puisse parler d'art, le questionnement, dans un dialogue philosophique en classe devrait respecter les limites, être réalisé avec les bonnes intentions et permettre le déploiement des moyens nécessaires pour rejoindre certaines des finalités. Le questionnement devient art lorsque la personne qui questionne le fait avec la conscience de ces éléments.

3.3.1 Les intentions du questionnement de l'animateur-trice d'un dialogue philosophique

Plusieurs intentions peuvent être à la base d'un questionnement philosophique dans un dialogue en classe. Certaines d'entre elles sont bonnes, d'autres le sont moins

Exercice sur les bonnes et les mauvaises intentions à la base du questionnement.

	Bonne intention	Mauvaise intention	Je ne sais pas
1. Questionner avec l'intention de faire changer d'avis			
2. Questionner avec l'intention de mieux comprendre			
3. Questionner avec l'intention d'identifier les fondements des idées			
4. Questionner avec l'intention de faire du repérage		X	
5. Questionner avec l'intention de faire converger la recherche.			
6. Questionner avec l'intention de multiplier les points de vue			
7. Questionner avec l'intention de convaincre		X	
8. Questionner avec l'intention de faire approfondir des idées			

	Bonne intention	Mauvaise intention	Je ne sais pas
9. Questionner avec l'intention d'imposer un point de vue		X	
10. Questionner avec l'intention de changer l'angle d'approche			
Questionner avec l'intention de susciter la confiance		X	
11. Questionner avec l'intention d'évaluer certaines idées			
12. Questionner avec l'intention d'humilier		X	
13. Questionner avec l'intention de relancer le dialogue			
14. Questionner avec l'intention de créer le consensus		X	

3.3.2 Les finalités du questionnement

Dans quels buts le questionnement est-il présent lors d'un dialogue philosophique? A quoi sert-il? Voici quelques finalités importantes.

- A) A la formulation d'un avis, d'une opinion, d'une hypothèse
- B) A dépasser la simple opinion
- C) A favoriser le déploiement des bons moyens en fonction de la question posée
- D) A relancer la discussion en modifiant l'angle d'approche
- E) A créer de la convergence dans la recherche et à obtenir de la divergence dans la pensée

Lorsqu'on pratique la philosophie avec les enfants, le dialogue qui se met en place est directement en lien avec le questionnement qui est proposé et avec ses finalités. Le questionnement va donner une orientation à la discussion, une direction à la recherche. Il vise d'abord à permettre aux participant-t-s d'un dialogue philosophique à exprimer leurs idées, à partager leurs avis, à donner leurs opinions. C'est le point A. Mais ce dialogue ne serait pas vraiment philosophique s'il ne faisait que cela, d'autant plus qu'avec les enfants, il n'y a souvent que des anecdotes à ce stade, mais un questionnement plus ciblé peut permettre de franchir ce niveau.

Pour le point B, les questions d'approfondissement qui permettent de dépasser la simple opinion sont répertoriées. Évidemment, pour maîtriser l'art du questionnement, il faut les

connaître, mais aussi les poser de manière adéquate, au bon moment et avec parfois une pointe de délicatesse.

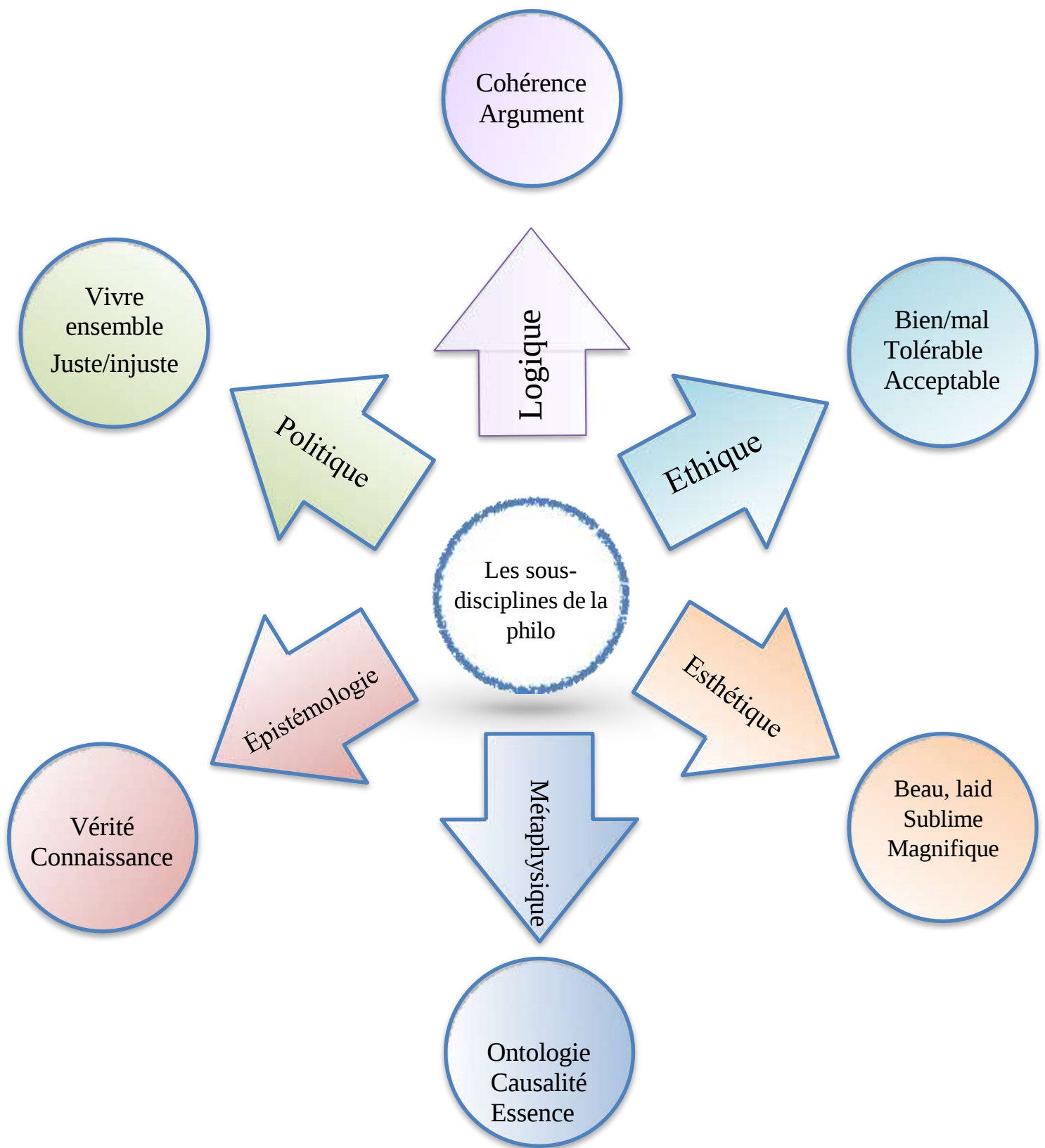
Voici quelques façons de dépasser la simple opinion et les questions qui y sont associées:

- Opinion + argument (pourquoi?)
- + exemple (aurais-tu un exemple?)
- + définition (que veux-tu dire par....?)
- + généralisation (Peut-on généraliser?)
- + contre-exemple (Y a-t-il des contre-exemple?)
- + distinction (Quelle différence fais-tu entre....et....?)
- + conséquence (Que se passerait-il si....?)
- + présupposé (est-ce que cette idée présuppose que...?)
- + vérification (Comment sais-tu cela?)

Pour le point C, il concerne certaines questions qui donnent déjà une orientation à la recherche. Par exemple, avec la question « À quoi ça sert de faire du sport ?», le sport se présente comme un moyen en vue d'une fin et il s'agira donc d'engager une recherche autour des différentes finalités possibles, voire de les comparer entre elles. Pour une question de définition comme « Qu'est-ce que l'amour? » celle-ci va déterminer une recherche de critère, de catégorie, d'éléments distinctifs, alors qu'une question comme « Est-ce que tout est différent? » va déterminer davantage une recherche d'exemple, de contre-exemple et d'argument, voire de conséquence. Afin d'orienter la recherche autour de l'identification de ces éléments, le questionnement doit se situer au niveau des articulations qui donnent une structure aux réponses et il doit alors permettre de recourir aux outils les mieux adaptés pour répondre à la question initiale. Autrement dit, pour favoriser le déploiement des bons moyens et le questionnement adéquat, il convient aussi de s'interroger sur quelles techné on va s'appuyer .

Pour le point D, relancer la discussion en modifiant l'angle d'approche d'un problème, il convient de mentionner les différents angles d'approches possibles. Ceux-ci sont fournis par les sous-disciplines de la philosophie et des critères qui les gouvernent.

Les sous-disciplines de la philosophie



D.1 La formulation de questions en fonction des sous-disciplines de la philosophie

Les domaines de la philosophie peuvent servir d'axes de réflexion en modifiant l'angle d'approche d'un problème afin de l'envisager avec de nouveaux critères.

Exemple avec le thème : Mentir

Question logique - pourquoi mentir?

Question éthique - est-ce toujours mal de mentir?

Question esthétique - est-ce que mentir peut rendre la vie plus belle?

Question métaphysique - qu'est-ce que mentir?

Question épistémologique - Comment savoir si quelqu'un ment?

Ces questions permettent d'entrevoir les différentes facettes des problèmes discutés et de multiplier les perspectives possibles. Ce sont autant de moyens de relancer un dialogue pour les animateurs-trices ainsi que pour favoriser l'émergence de différentes idées dans la discussion et de les traiter philosophiquement.

D.1.1 Options pour formuler une question logique

- Interroger pour favoriser l'émergence d'un argument (pour quelle raison, pourquoi, sur quoi tu te bases pour dire que...?)
- Interroger une contradiction (peut-on aimer les animaux et les manger?)
- Interroger un présupposé (Que présuppose une fleur, la confiance en soi, à quelles conditions la liberté est-elle possible?)
- Interroger la valeur d'un raisonnement (est-il juste de penser que si je crois en moi, alors je vais réussir?)
- Interroger les conséquences (Que se passe-t-il lorsqu'on est méchant?)
- Interroger une analogie (peut-on dire que la confiance est à l'amitié ce que la complicité est à l'amour?)

D.1.2 Options pour formuler une question éthique

- Interroger en tenant compte d'un critère éthique (est-ce *mal* de mentir à ses amis, est-ce *juste* de punir ceux qui volent, peut-on *tolérer* la violence?)
- Interroger en fonction du test d'universalité (que se passerait-il si tout le monde était méchant?)
- Interroger les moyens (peut-on voler pour être riche? Peut-on tricher pour réussir?)
- Interroger une règle morale (est-ce toujours mal de mentir?)
- Interroger les concepts de bien, mal, tolérance, ...

D.1.3 Options pour formuler une question métaphysique

- Interroger la définition (qu'est-ce que la vérité, qu'est-ce que l'amitié, c'est quoi le bonheur?)
- Interroger les causes (d'où vient la jalousie?)
- Interroger l'essence (est-il essentiel de s'aimer pour aimer les autres?)

D.1.4 Options pour formuler une question esthétique

- Interroger en tenant compte d'un critère esthétique (qu'est-ce qu'une belle journée? un beau rêve, une belle vie?)
- Interroger en faisant de l'élément discuté un moyen pour rendre la vie plus belle (est-ce que mentir rend la vie plus belle, est-ce qu'avoir des amis rend la vie plus belle, est-ce que les échecs participent à la beauté de la vie?)
- Interroger les concepts de beauté, d'art, d'artiste, de chef-d'oeuvre.
- Interroger l'existence de règle esthétique (que sont les règles d'harmonie? Certaines couleurs se marient-elles mieux que d'autres?)

D.1.5 Options pour formuler une question épistémologique

- Interroger en tenant compte d'un critère épistémologique (est-ce *vrai* que la conscience peut se voir? Peut-on *douter* de l'importance de la connaissance?, peut-on *vérifier* l'existence de l'inconscient?)
- Interroger le fondement d'une connaissance (comment sais-tu que fumer est mauvais pour la santé?)
- Interroger la valeur des preuves (est-ce que le langage est une preuve d'intelligence?)
- Interroger le fondement de la connaissance (comment sait-on que l'on sait?)

D.2 Exercice: formulez des questions philosophiques sur les thèmes suivants

Exemple :

	Question logique	Question éthique	Question métaphysique	Question esthétique	Question épistémologique
Intelligence	Peut-on être bête et intelligent?	Est-ce qu'être gentil est un signe d'intelligence?	Qu'est-ce que l'intelligence?	Est-ce que ceux qui sont intelligents sont beaux?	Comment savoir si quelqu'un est intelligent?
Devoir	Que présuppose d'avoir des devoirs?	Est-ce bien d'avoir des devoirs?	D'où viennent les devoirs?	Peut-on faire de la réalisation de nos devoirs un	Comment sais-tu si tu as bien fait ton devoir ?

	Question logique	Question éthique	Question métaphysique	Question esthétique	Question épistémologique
Travail					
Réussir					
Liberté					
Amitié					
Trahir					
Choisir					
Injustice					
Apparence					
Bonheur					
Ennui					
Identité					
Relation					
Connaissance					

Pour le point E, créer de la convergence dans la recherche et obtenir de la divergence dans la pensée, il s'agira de mettre en place un questionnement ciblé sur ces aspects. Ce sont des ingrédients essentiels d'un dialogue philosophique et dans l'art du questionnement.

Pour obtenir de la divergence dans la pensée, il faut parfois mettre l'accent sur l'importance de la multiplicité de réponses possibles et formuler des questions du type:

Les autres, qu'en pensez-vous?

Y a-t-il d'autres réponses possibles?

Est-ce que quelqu'un aurait un autre critère à proposer?

Est-ce que quelqu'un a encore d'autres arguments à proposer?

Est-ce que quelqu'un pense à une autre différence?

Dialoguer avec la **présence de pensées divergentes** est important pour l'ouverture d'esprit, mais aussi pour faire évoluer et élargir nos propres idées. Mais il faut aussi que ces différentes idées participent à répondre à une question commune, à laquelle les participant-es réfléchissent ensemble. Il doit donc aussi y avoir **convergence dans la recherche** et il convient parfois de faire appel à un questionnement qui permet de clarifier en quoi la réponse est en lien avec la question initiale. Par exemple:

Quels liens fais-tu avec la question?

L'exemple que tu donnes illustre quelle idée?

Que dirais-tu en lien avec cette question?

As-tu aussi une idée à proposer sur cette question?

3.3.3 Les limites du questionnement

Dans un dialogue philosophique en classe, le questionnement a des limites. L'une d'entre elle est **la sphère privée**. Pour respecter cette limite, il faut éviter les questions personnelles, qui touchent à la vie personnelle et familiale des enfants. Est-ce que tu es heureux, as-tu de l'imagination, est-ce que tu aimes faire des bêtises, comment te sens-tu quand tu as peur? Voilà autant de questions qui ne sont pas dans les limites de la réflexion philosophique.

Une autre limite du dialogue philosophique est **le relativisme absolu**, c'est-à-dire un environnement de travail dans lequel toutes les réponses ont la même valeur. Elles sont donc toutes considérées comme également vraies (ou fausses) et cela n'est pas souhaitable, car un tel environnement rend l'exercice de la pensée critique impossible. Pour rester dans les limites d'une réflexion critique, il convient de formuler des questions avec une dimension évaluative. Par exemple:

- Est-ce une bonne idée?
- Est-ce une bonne raison?
- Est-ce une bonne définition?
- Est-ce un bon exemple ou contre-exemple?
- Est-ce que c'est un bon moyen?

3.4 L'hypothèse

La notion d'hypothèse revient souvent dans le cadre d'un dialogue philosophique et cette notion est centrale lorsqu'il est question de recherche philosophique. Les questions philosophiques appellent des réponses (c'est ce qui est recherché), mais avant qu'on leur attribue le statut de « vérité » ou de « viabilité », les réponses doivent être testées, évaluées, pour enfin être validées ou pas. Du questionnement découle la formulation d'hypothèse laquelle appelle une recherche de preuve pour la vérifier. Un processus qui peut permettre à une hypothèse de se transformer ou pas, tout dépend de la présence ou non d'éléments qui permettent de la vérifier et de la valeur qu'on accorde à ces éléments. La suite logique de la formulation d'une hypothèse est sa vérification et elle commande donc une recherche de preuve. Encore faut-il qu'il s'agisse d'une hypothèse vérifiable, car toutes ne le sont pas.

Dans l'ouvrage de M. Sasseville et M. Gagnon sur les outils d'observation d'une communauté de recherche philosophique, l'hypothèse est présentée comme « *un outils conçu pour expliquer ce qui a été observé* » et/ou comme étant « *une idée permettant d'envisager des voies possibles de solutions à un ou des problèmes* ». (Sasseville, Gagnon, *Penser ensemble à l'école*, 2007, p. 129) Dans le contexte d'une classe, l'hypothèse peut se situer dans les propositions de réponses des élèves à une question, dans les idées qu'il/elles suggèrent en lien avec la question. Il existe plusieurs sortes d'idées dans un dialogue philosophique:

- A) Les idées possibles et impossibles (sur le plan logique)
- B) Les idées vérifiables et invérifiables (sur le plan épistémologique)
- C) Les idées acceptables et inacceptables (sur le plan éthique)

Les élèves essayent souvent de déterminer la valeur des idées qui sont proposées lors de ces échanges. Par exemple, à la question « Est-ce que les animaux pensent » certain-es affirment qu'on ne peut pas le savoir. « Les animaux pensent » et « Les animaux ne pensent pas » sont donc considérées par certain-es élèves comme des idées invérifiables.

3.4.1 Les hypothèses dans le dialogue

Les hypothèses, par définition, sont incertaines, étant donné qu'il s'agit d'une idée à examiner, sauf que dans une classe, lorsque les élèves répondent aux questions, les idées ne sont pas toujours présentées comme des hypothèses, mais comme des affirmations, des certitudes, voire des convictions. Il peut d'ailleurs arriver que les élèves lèvent la main en disant: « Je sais la réponse ». L'incertitude liée à l'hypothèse ne semble pas être présente et l'idée qui va être verbalisée n'aura vraisemblablement pas le statut d'hypothèse.

En fait, plusieurs cas sont possibles:

- A) Les élèves présentent leurs idées comme une vérité et l'animateur-trice considère ces idées comme des vérités.
- B) Les élèves présentent leurs idées comme une vérité, mais l'animateur-trice considère ces idées comme des hypothèses.
- C) Les élèves présentent leurs idées comme une vérité, mais l'animateur-trice ne peut considérer ces idées comme des hypothèses.
- D) Les élèves présentent leurs idées comme une hypothèse et l'animateur-trice les considère comme une vérité.

- E) Les élèves présentent leurs idées comme une hypothèse et l'animateur-trice les considère comme une hypothèse.
- F) Les élèves présentent leurs idées comme une hypothèse et l'animateur-trice ne peut considérer ces idées comme des hypothèses.

Dans le premier cas, si l'animateur considère les idées comme des vérités, il se pourrait alors qu'il/elle ne les questionne pas. Le risque est aussi de franchir la limite du relativisme absolu et de considérer toutes les idées comme également vraies. Une technique d'animation peut être de considérer les idées comme des hypothèses à vérifier (alors qu'elles sont présentées comme des vérités) ceci aidant à les questionner. Mais lorsque les convictions sont fortes et que les croyances sont devenues des convictions, considérer les idées des discutants comme des hypothèses peut aussi générer un sentiment de frustration. Le rapport à l'idée entre le discutant et l'animateur-trice n'est pas le même et il peut se créer une forme de dissonance. Dans le quatrième cas, il peut arriver qu'une réponse possible soit immédiatement considérée par l'animateur-trice comme valable, sans passer par un processus de vérification. Enfin, le cinquième cas (E) se produit généralement lorsque l'écoute et la vigilance de l'animateur-trice sont de bonne qualité et que les élèves sont dans une recherche de solutions possibles (plutôt qu'impossibles).

Mais que se passe-t-il lorsque les élèves proposent des idées farfelues et des solutions dangereuses, voire intolérables? Les idées triples iii (impossible, invérifiable et inacceptable) sont bien sûr discutables, mais peut-on traiter ces idées comme des hypothèses à vérifier au même titre que les autres, celles qui sont possibles, vérifiables et acceptables? Il arrive que l'animateur-trice se retrouve dans l'incapacité de considérer une idée comme une hypothèse, car il/elle la considère comme étant indémontrable ou n'étant pas souhaitable de la démontrer.

Prenons un exemple. Lors d'un dialogue autour du thème de l'argent, les élèves ont formulé la question: comment gagner de l'argent?

Réponse 1: En travaillant

Réponse 2: En investissant

Réponse. 3: En gagnant au loto

Réponse 4: En kidnappant des gens et en demandant une rançon

Réponse 5: En demandant à Dieu

Pour étudier la valeur de chaque idée émise et distribuer cette analyse dans le groupe, il faudra prendre le temps de les examiner avec des critères particuliers, car parmi toutes ces propositions, il y a une qui semble impossible (ou presque), l'autre inacceptable et une invérifiable. Pour engager un processus de recherche, l'animateur-trice peut se concentrer sur la recherche d'exemple pour les deux premières réponses, engager une forme d'évaluation des moyens pour les deux suivantes ainsi que l'identification des conséquences et des risques de ces moyens et, demander des clarifications pour la dernière.

Mais peut-on accorder la valeur d'hypothèse à une idée impossible, inacceptable ou invérifiable? Ne faudrait-il pas les considérer comme des opinions, que l'on peut certes analyser, mais dont l'exactitude est indémontrable, voire insoutenable sur le plan moral. Étudier la valeur de chaque idée revient forcément à ne pas toutes les considérer de la même manière et il est donc vraisemblable que seulement celles qui sont possibles, vérifiables et acceptables ne deviennent.

de vraies hypothèses de réflexion et de recherche. Mais le choix revient toujours à la personne qui s'engage dans la recherche et c'est peut-être son jugement qui va donner une direction à la suite de la discussion. Néanmoins, considérer toutes les propositions des élèves comme des hypothèses ne semble pas être forcément la bonne attitude et l'inverse non plus, c'est-à-dire toutes les considérer comme des opinions. D'après la citation de Sasseville et Gagnon, l'hypothèse est une « voie possible », pas impossible, et pourquoi pas aussi une voie vérifiable et acceptable?

3.4.2 Exercice : peut-on vérifier toutes les hypothèses ?

Dites si, selon vous, il est possible de vérifier les hypothèses suivantes.

	Hypothèse vérifiable	Hypothèse non vérifiable	Je ne sais pas
1. Il y a une vie après la vie.			
2. La timidité vient d'Égypte.			
3. La jalousie peut rendre fou.			
4. Le big bang a créé l'univers.			
5. La masse d'un corps détermine la vitesse de sa chute.			
6. Les rêves sont l'expression de notre inconscient.			
7. La terre est plate.			
8. Les enfants sont capables de gérer leurs émotions.			
9. Si la violence n'existait pas, le mal n'existerait pas.			
10. Dans une ruche, il y a une reine et un roi.			
11. Le temps est une ligne droite			
12. Le temps est une boucle			

3.4.3 Exercice : évaluer des hypothèses

Selon vous, quelles sont les hypothèses les plus valables pour les questions suivantes?

1. D'où viennent les couleurs?
 - a) de la lumière
 - b) de l'œil de celui qui regarde
 - c) de l'arc-en-ciel
 - d) du génie des couleurs
2. Pourquoi on se compare?
 - a) pour se situer
 - b) pour faire partie d'un groupe
 - c) pour arrêter d'être qui on est
 - d) pour devenir quelqu'un d'autre
3. Qu'est-ce qu'un ami?
 - a) quelqu'un qui peut m'aider
 - b) quelqu'un qui est comme moi
 - c) quelqu'un qui me fait confiance
 - d) quelqu'un avec qui je dois être gentil
4. Comment faire pour arrêter d'avoir peur des araignées?
 - a) il faut les regarder
 - b) il faut les étudier
 - c) il faut les éviter
 - d) il faut les manger
5. Comment garder un secret?
 - a) il faut l'oublier
 - b) il ne faut pas le dire
 - c) il faut le dire, mais doucement
 - d) il faut l'envoyer dans le cloud
6. Peut-on mentir à un ami?
 - a) seulement s'il nous a déjà menti
 - b) jamais
 - c) évidemment
 - d) ça dépend du mensonge
7. Le calme favorise-t-il la concentration?
 - a) seulement si le sujet est motivé
 - b) seulement si le sujet est reposé
 - c) seulement si le sujet n'est pas énervé
 - d) aucune de ces réponses
8. Est-ce que prendre des risques est nécessaire?
 - a) bien sûr
 - b) absolument pas
 - c) seulement si c'est pour sauver sa vie
 - d) prendre des risques fait partie de la vie
9. La connaissance est-elle liée à la mémoire?
 - a) se souvenir et connaître, ce n'est pas pareil
 - b) la connaissance a besoin de la mémoire
 - c) la mémoire est à la connaissance ce que le marteau est au forgeron
 - d) seulement si on ne perd pas la mémoire

3.4.4 Exercice : s'agit-il d'une bonne hypothèse?

Dites si, selon vous, il s'agit d'une bonne hypothèse ou pas et justifiez votre réponse.

	Bonne hypothèse	Mauvaise hypothèse	Pourquoi?	Je ne sais pas
1. Toutes les choses ont une origine.				
2. La violence est la cause de tous les maux de la terre.				
3. Le bonheur est en nous.				
4. Si nous agissions tous par amour, la violence n'existerait pas.				
5. Une punition est nécessaire pour faire justice.				
6. Les couleurs viennent de l'œil de celui qui les regarde.				
7. Les saucisses viennent d'un arbre à saucisse.				
8. En Suisse, il y a des glaciers en chocolat.				
9. Nous polluons la planète parce que ça nous arrange.				
10. Nos connaissances viennent de nos émotions.				

3.4.5 Exercice : qu'est-ce qu'une bonne hypothèse?

Dites si vous êtes en accord ou pas avec les critères suivants pour évaluer une hypothèse.

	D'accord	Pas d'accord	Je ne sais pas
1. Une bonne hypothèse est vérifiable.			
2. Une bonne hypothèse est possible.			
3. Une bonne hypothèse est logique.			
4. Une bonne hypothèse est acceptable, juste.			
5. Une bonne hypothèse est consensuelle.			
6. Une bonne hypothèse est valable partout.			
7. Une bonne hypothèse est originale.			
8. Une bonne hypothèse est exacte.			
9. Une bonne hypothèse est adéquate.			
10. Toutes les hypothèses sont bonnes.			

3.5 Le raisonnement hypothétique et l'évaluation des conséquences pratiques

L'idée d'évaluer les conséquences pratiques pour déterminer la valeur d'une idée vient directement de la méthode pragmatiste et de la philosophie de John Dewey. Or, l'outil du raisonnement hypothétique convient bien pour entreprendre cette démarche. De que s'agit-il ?

3.5.1 Le raisonnement hypothétique

Parmi les opérations du raisonnement, il faut aussi mentionner le raisonnement hypothétique. Il se structure avec la formule « si....., alors..... ». Deux parties composent ce raisonnement, soit l'antécédent et le conséquent. Pour chacune de ces parties, deux possibilités, soit l'affirmer soit la nier. Donc quatre possibilités en tout, A) affirmer l'antécédent, B) nier l'antécédent, C) affirmer le conséquent, D) nier le conséquent. Dans seulement 2 cas cependant, il est possible de conclure de manière nécessaire.

Exemple :

Si je mange des fraises,

alors je suis malade

Antécédent

Conséquent

+ et -

+ et -

A B

C D

A - J'ai mangé des fraises, alors je suis malade.

B - Je n'ai pas mangé de fraises, ON NE PEUT PAS CONCLURE.

C - Je suis malade, ON NE PEUT PAS CONCLURE.

D – Je ne suis pas malade, alors je n'ai pas mangé de fraises.

La règle qui guide ce raisonnement est **si A, alors B et si -B, alors -A**, autrement dit que **l'on peut conclure (de façon nécessaire) seulement lorsqu'on affirme l'antécédent ou que l'on nie le conséquent**. Cette règle peut s'appliquer à toute sorte de situations et on peut vérifier la validité d'un raisonnement aussi avec cette structure.

3.5.2 Exercice : convertir une proposition en raisonnement hypothétique

Convertissez les phrases suivantes en raisonnement hypothétique.

	Raisonnement hypothétique
Ex : un ami est quelqu'un à qui on fait confiance.	Si c'est mon ami, alors je lui fais confiance
1. Les mangeurs de viande sont carnivores.	
2. Paul n'arrive à se détendre que s'il boit de l'alcool.	
3. La colère le rend fou.	
4. L'exception confirme la règle.	
5. La masse d'un corps ne détermine pas la vitesse de sa chute.	

3.5.3 Exercice : le raisonnement hypothétique

Dites si, selon vous, les raisonnements hypothétiques suivants sont valables ou pas et expliquez votre réponse.

	Raisonnement valable	Raisonnement non valable	Pourquoi?
1. S'il neige, alors il fait froid. Il ne fait pas froid, donc il ne neige pas.			
2. Si je renifle, alors je suis malade. Je ne renifle pas, alors je ne suis pas malade.			
3. Si je renifle, alors je suis malade. Je suis malade, alors je renifle.			
4. S'il pleut, alors le sol est mouillé. Le sol n'est pas mouillé, donc il n'a pas plu.			
5. Si Paul est plus grand que Julie, alors Marie l'est aussi. Marie n'est pas plus petite que Paul, alors que Julie est plus grande que Jean.			
6. S'il y a une exception, alors il y a une règle. Il n'y a pas d'exception, alors pas de règle.			
7. Si je n'ai pas d'ami, alors je suis malheureux. Je ne suis pas malheureux, alors j'ai des amis.			
8. Si le temps n'existait pas, alors tout serait figé. Tout n'est pas figé, alors le temps existe.			
9. S'il y a de l'ombre, alors il y a de la lumière. Il y a de la lumière, alors il y a de l'ombre.			
10. Si je pense, alors j'existe. J'existe, alors je pense.			

3.5.4 Exercice : le raisonnement hypothétique et l'évaluation des conséquences pratiques

Dites, si, selon vous, les conséquences de ces raisonnements hypothétiques sont problématiques ou pas

1. Si je roule en voiture, alors je pollue. Et si je pollue, alors.....

- je fais comme les autres
- je détruis mon environnement
- je participe au réchauffement climatique
- ma vie est plus simple
- autres.....

2. Si je dis la vérité, alors je suis honnête. Et si je suis honnête, alors.....

- je suis une bonne personne
- je ne suis pas un-e menteur-euse
- la science sera plus objective
- mes intérêts sont compromis
- autres

3. Si je mords mon camarade, alors je vais lui faire très mal. Et si je lui fais mal, alors.....

- il va souffrir
- il va comprendre qu'il doit me respecter
- il va vouloir me mordre à son tour
- il va enfin partager son gouter avec moi
- autres

4. S'il y a une exception, alors il y a une règle. Et s'il y a une règle, alors.....

- il y a une norme
- il y a des exceptions
- il y a un règlement
- il y aura une sanction si je ne suis pas la règle
- autres

5. Si je mange trop de chocolat, alors je serai malade. Et si je suis malade, alors....

- je ne pourrais pas aller jouer dehors
- je vais mourir
- je vais regretter d'avoir manger du chocolat
- je ne pourrais plus sortir
- autres

3.6 L'exemple

Le philosophe allemand F. Nietzsche disait dans ses considérations inactuelles : *“Je fais cas d'un philosophe dans la mesure où il est capable de fournir un exemple.”* L'exemple joue un rôle important lors d'une recherche philosophique, cependant, selon qu'il est le point départ ou le point d'arrivée, cela change. En fait, il peut servir de base pour la construction d'une théorie (et il en faudrait plusieurs qui sont similaires), ou au contraire, servir de preuve pour vérifier l'exactitude d'une théorie.

3.6.1 Qu'est-ce qu'un exemple?

Un exemple est cas particulier qui entretient un lien avec une idée que ce cas illustre. L'idée et l'exemple sont intimement liés, voire inséparables. **Il n'existe donc pas en lui-même et** il entretient une relation ontologique avec l'idée sans laquelle il n'aurait pas le statut qu'on lui attribue. Ce cas particulier peut être un objet, un sentiment, une personne, une anecdote. Mais pour que ces cas soient considérés comme des exemples, il faut les mettre en relation avec une idée. C'est un outil flexible, car à partir d'un exemple, je peux trouver une idée qui correspond à ce cas, mais je peux aussi trouver un exemple qui correspond à une idée. Est-ce qu'on induit ou on déduit, telle est la question à se poser avec l'exemple. Les deux sont possibles, mais la science a tranché: il vaut mieux trouver une idée qui corresponde au cas que des cas qui correspondent aux idées. Autrement dit, une théorie qui s'appuie sur les faits est meilleure qu'une théorie dans laquelle les faits appuient la théorie. Les méthodes inductives et empiristes ont donc préséance sur les méthodes déductives et vérificationnistes et l'exemple y joue des rôles différents.

3.6.2 Exercice sur l'exemple

Trouvez un exemple pour les idées suivantes et une idée pour laquelle les cas suivants pourraient être des exemples:

	L'idée	L'exemple
Idée 1: Tous les animaux sont poilus		Chats, chiens, cheval
Idée 2: Certaines personnes sont riches		D. Trump
Ex 1: Une pomme verte	Certaines pommes sont vertes ou certains fruits sont verts	
Ex 2 : Céline m'a offert un cadeau	Ma femme est une personne formidable	
Idée 3: Tous les jouets sont des objets	X	
Idée 4: Parfois c'est bien d'avoir peur	X	
Idée 5: Les chats aiment beaucoup dormir	X	
Ex 3: Un chat		X
Ex 4: La méchanceté		X
Ex 5: Grandir		X

3.7 Le contre-exemple

Un contre-exemple est un cas particulier qui contredit une affirmation générale. Un même cas peut d'ailleurs être exemple et contre-exemple, mais pas de la même idée. Il est donc aussi un exemple, mais d'un genre différent: il ne démontre pas, il démonte, il n'illustre pas, il réfute, il ne confirme pas, il remet en question. Bien sûr, exemple et contre-exemple sont liés et ils peuvent même se prendre l'un pour l'autre, mais ils n'ont pas la même fonction dans la recherche philosophique. Tandis que l'un peut valider, l'autre va invalider. Un élève m'a dit un jour: « un contre-exemple est un exemple qui prouve que ce qu'on dit est faux ». Il a visiblement bien compris.

Julien: Toutes les oeuvres d'art sont belles.

Marie: Mais non, cette sculpture de cheval n'est pas très belle et c'est quand même une oeuvre d'art.

Julien: Pourquoi dis-tu que c'est une oeuvre d'art?

Marie: Elle est exposée au musée.

Dans ce bref échange, la sculpture de cheval est présentée comme un contre-exemple. On peut observer qu'il dépend du critère qui est proposé (la beauté), mais aussi de la généralité qui est formulée. Autrement dit, **un contre-exemple n'existe pas en lui-même**. Il est toujours **en relation** avec d'autres idées plus générales et cette relation est plutôt intéressante.

3.7.1 Les relations ontologiques et épistémologiques du contre-exemple

Si l'exception confirme la règle, on peut dire que le contre-exemple présuppose une généralité. Il n'existe qu'à cette condition. **Il n'y a pas de contre-exemple pour des énoncés qui n'ont pas de quantificateur universel**. Pour pouvoir trouver un ou des contre-exemples, il faut des énoncés avec un vocabulaire particulier, comme les mots *tous, aucun, jamais, toujours, rien, chaque fois, seulement*. Il se peut aussi que ce vocabulaire soit sous-entendu. Par exemple, lorsqu'on dit : les oiseaux volent. Il est sous-entendu que « *tous les oiseaux volent* ». Si par contre les énoncés sont non-universels et contiennent un vocabulaire nuancé comme *parfois, ça dépend, certain-es*, il sera impossible de trouver des contre-exemples. De fait, il y a une relation de dépendance entre le contre-exemple et la généralité, **une relation ontologique**. Mais pour que le contre-exemple puisse remplir sa fonction, à savoir de réfuter, encore faut-il qu'il s'établisse une **relation épistémologique**. Dans le cas du contre-exemple, cette relation est un rapport de force entre une « vérité » et ce qui permet d'en douter, entre une généralité et ce qui permet de la réfuter. La découverte d'un contre-exemple crée en effet une tension et peut forcer à la nuance, mais pour que ce rapport de force puisse s'établir et que cette relation épistémologique agisse sur la remise en question, plusieurs éléments doivent être réunis :

- a) **la présence d'une généralité (*tous, aucun, jamais, toujours, rien, chaque fois, seulement*)** avec un quantificateur explicite ou implicite
- b) **une ouverture à la remise en question** et l'absence de mauvaise foi
- c) **le contre-exemple est connu** (par moi-même ou par les autres interlocuteurs-trices), sans quoi le contre-exemple n'agira pas comme élément déconstructeur.

d) le contre-exemple est considéré comme valable (par moi-même ou par les autres interlocuteurs-trices) et a fait l'objet d'une évaluation (voir exercice)

e) c'est un exemple qui nie le prédicat et pas le sujet

Ce dernier point mérite une attention particulière, car il peut arriver qu'au cours d'une recherche de contre-exemple s'opère une inversion du sujet et du prédicat et que le contre-exemple proposé soit un exemple qui nie le sujet et non le prédicat, ce qui compromet totalement sa fonctionnalité. Il n'agira donc pas comme un cas qui réfute et son rôle épistémologique est annulé. Pour bien comprendre, il faut rappeler la structure d'un énoncé logique simple.

	TOUS	LES ANIMAUX	SONT	POILUS
4 éléments				
	Quantificateur	Sujet	Copule	Prédicat

Si on dit que « **tous les animaux sont poilus** », il est facile de trouver plusieurs contre-exemples pour démontrer que c'est faux: le serpent, le lézard, le poisson, autrement dit des exemples d'animaux qui ne sont pas poilus, des exemples qui nient le prédicat. La relation épistémologique s'établit facilement et ces cas vont réfuter. Cependant, des exemples de quelque chose qui a des poils mais qui n'est pas un animal (les framboises) n'auront pas valeur de contre-exemple pour l'idée « tous les animaux sont poilus », car ils sont des exemples qui nient le sujet et pas le prédicat. La relation épistémologique ne s'établit pas, car l'exemple ne fonctionne pas, ne réfute pas. L'hypothèse est que pour qu'une relation épistémologique puisse s'établir entre un CEX et une G et qu'il puisse remplir sa fonction, il doit s'agir d'un cas qui va réfuter une caractéristique qu'on attribue au sujet et non le sujet lui-même.

Toutefois, si on change le quantificateur et qu'on dit « **seulement les animaux sont poilus** » alors les framboises sont un contre-exemple, alors que cette fois elles sont un cas qui semble nier le sujet et non le prédicat. La relation épistémologique s'établit aussi presque automatiquement donnant même de la valeur au contre-exemple. Comment expliquer cela? Pourquoi les framboises ne sont pas un contre-exemple lorsque la phrase commence par « tout » alors qu'elles le sont lorsque la phrase commence par « seulement »? L'explication réside dans la relation d'équivalence logique qui existe entre deux énoncés différents dans leur structure, mais identiques sur le plan logique, à savoir ici entre « seulement les animaux sont poilus » et « tout ce qui est poilu est un animal ». Lorsqu'on dit que « seulement les animaux sont poilus », cela n'implique pas que tous le sont, par contre ça signifie aussi que « tout ce qui est poilu est un animal ». Les deux ont la même valeur logique. La framboise devient contre-exemple et un cas qui nie le prédicat, mais d'un énoncé présupposé logiquement. La relation épistémologique ne s'établit pas directement avec l'énoncé initial « seulement les animaux sont poilus », mais avec un autre qui a la même valeur logique et dans lequel la framboise réfute bien le prédicat et non le sujet lui-même, à savoir « tout ce qui est poilu est un animal ».

Lorsque tous les paramètres sont présents, le contre-exemple peut pleinement jouer son rôle et devenir un puissant instrument de recherche et de remise en question. Il va permettre aux chercheurs-euses de nuancer, de réfuter ou d'installer le doute. Mais que se passe-t-il si, pour une généralité, il n'y a pas de contre-exemple? L'absence de contre-exemple a également des conséquences sur la recherche et si la recherche de contre-exemple est infructueuse et que, malgré les efforts fournis pour en découvrir, le/la chercheur-euse n'en trouve pas, alors il se

pourrait que l'hypothèse soit validée et considérée comme une vérité. Une conclusion hâtive qui n'est pas en phase avec les principes de la science ni avec la philosophie du contre-exemple.

3.7.2 L'ancrage philosophique du contre-exemple

Afin de situer le contre-exemple dans la recherche philosophique, le champ de l'épistémologie semble adéquat. En effet, cette discipline de la philosophie s'intéresse à la connaissance et à sa construction, à la vérité et à tout ce qui permet d'en douter. Or le contre-exemple s'inscrit parfaitement dans cette logique, mais sur quoi repose-t-il?

Pour le philosophe Karl Popper, derrière la recherche de contre-exemple, c'est l'attitude du chercheur qui est en jeu. Doit-il chercher à prouver qu'il a raison ou, au contraire, tenter de démontrer qu'il a tort?

Au début de la science, une théorie était reconnue comme exacte dans la mesure où l'on parvenait à la démontrer par la répétition d'observation et d'expérience. C'est la méthode vérificationniste. Dans cette méthode, le théoricien cherche seulement à prouver qu'il a raison et il élimine toutes tentatives visant à contredire sa théorie. Cette méthode n'est pas critique, selon Popper, et elle ne produit que des pseudo connaissances. Pour que la méthode soit critique et qu'elle permette de construire une connaissance valable, Popper estime que le théoricien doit avoir une volonté de démontrer qu'il a tort et donc qu'il doit chercher à prouver la fausseté de ses théories par la recherche de contre-exemple: « *Je découvris ainsi la nécessité de tracer une démarcation aussi nette que possible entre la méthode vérificationniste et l'autre, c'est-à-dire celle qui constitue à soumettre une théorie aux tests les plus rigoureux que nous puissions concevoir, c'est-à-dire la méthode critique, qui se donne pour objet la recherche de contre-exemple* »¹. La recherche de contre-exemple est le rouage d'une procédure, une étape dans une méthodologie, un principe dans une philosophie, celle du faillibilisme. Ce courant de pensée s'articule autour de notre capacité à commettre des erreurs dans la construction de notre savoir et admet que la connaissance est susceptible d'être révisée. Il postule une attitude différente qui se caractérise par une volonté non pas de démontrer que l'on a raison, mais au contraire, de vouloir prouver qu'on a tort. De nombreuses sciences d'aujourd'hui s'inscrivent dans ce courant faillibiliste et elles utilisent cette méthode critique. Elles postulent que la connaissance n'est pas une certitude définitive, mais qu'une chose est vraie tant et aussi longtemps que son contraire n'a pas été démontré. C'est là que le contre-exemple peut briller et jouer son plus beau rôle, soit devenir un élément qui peut faire avancer la connaissance, à condition de bien vouloir démontrer le contraire et de chercher des contre-exemples.

3.7.3 Les présupposés philosophiques de la recherche de contre-exemple

- 1) Un rapport au savoir qui admet son évolution
- 2) Une attitude favorable à la remise en question
- 3) Un esprit critique qui n'admet pas toutes les idées
- 4) Un désir de vérité
- 5) Une volonté de penser juste
- 6) Un rapport émotionnel à l'erreur diffère (la peur de l'erreur vs la joie de ne pas être dans le faux)
- 7) Une prudence intellectuelle face aux généralités

¹ Popper, K., *Le réalisme et la science*, Éd. Hermann, p. 181.

- 8) Une pensée logique
- 9) Une préoccupation méthodologique

3.7.4 Techniques d'animation pour favoriser la recherche de contre-exemple

Pour travailler le contre-exemple avec les élèves, il y a plusieurs options:

A) Repérer des généralités lors d'un dialogue philosophique et demander aux élèves

- Est-ce toujours vrai?
- Y a-t-il des cas qui viendraient contredire cette généralité?
- Est-ce que quelqu'un aurait un contre-exemple?

Ce travail de repérage exige une écoute attentive et une vigilance quant au vocabulaire employé dans le discours. Par exemple, si un-e élève dit: « rien n'est identique » ou « tout est différent », étant donné la présence du mot « rien » ou « tout », une opportunité de recherche de contre-exemple est présente. Pour engager cette recherche et saisir cette opportunité, l'animateur-trice d'un dialogue pourrait également demander un exemple de l'idée contraire et poser la question: est-ce que quelqu'un aurait un exemple de deux choses identiques?

Ce travail de repérage se complique lorsque la ou les généralités sont implicites. Il faudra alors peut-être entendre des éléments qui ne sont pas verbalisés et s'assurer qu'il s'agisse bien d'une généralité et quel est le quantificateur qui est supposé. Une technique consiste alors à employer la reformulation (sous forme de question), mais en explicitant le quantificateur implicite.

Par exemple, lorsqu'un-e élève dit « c'est bien d'être libre », il est possible de reformuler l'idée en explicitant le quantificateur dans une question: est-ce que tu veux dire que c'est *toujours* bien d'être libre?

B) Proposer des généralisations abusives (sous forme de question) à partir des idées proposées

La généralisation abusive est considérée comme une erreur de raisonnement. Cela consiste à faire d'un cas (ou même de plusieurs) une généralité. Voici une définition : opération mentale qui « consiste à passer d'un jugement portant sur un ou quelques cas à une conclusion générale sans s'assurer que l'échantillonnage est assez représentatif pour que la conclusion soit valide »². À partir de cette définition, on constate qu'un enjeu essentiel de la généralisation est l'échantillonnage. Est-il représentatif ou non, est-il suffisant ou pas, autant d'éléments dont il faut tenir compte pour ne pas tomber dans le piège. De plus, obtenir un échantillonnage fiable est compliqué et généraliser reste donc une opération qui peut nous induire en erreur. Néanmoins, la généralisation abusive est un levier intéressant, car elle permet à partir d'un exemple ou d'un cas particulier de faire une généralité et donc de créer une condition importante pour la proposition de contre-exemple.

Voici quelques exemples de généralisation abusive.

² « MELSQ (ministère de l'Éducation, du Sport et des Loisirs du Québec), 2008, programme d'étude du secondaire, p.337).

Un élève dit: « Quand je suis triste, je pleure » (jugement portant sur un cas). Les généralisations abusives possibles seraient de dire : « tous ceux qui sont tristes pleurent » ou encore « à chaque fois qu'une personne est triste, elle pleure ». Mais si on généralise en disant « toutes les personnes qui pleurent sont tristes » ou encore « à chaque fois qu'une personne pleure elle est triste », l'ordre de cause à effet n'est pas respecté.

Une personne dit: « Marie aime ses enfants » (jugement sur un cas). Les généralisations abusives possibles seraient de dire: « Tous les parents aiment leurs enfants » ou « Marie aime tous les enfants » ou encore « toutes les Marie aiment leurs enfants ».

Un élève dit: « Les tulipes sentent bon » (jugement sur un cas). Les généralisations abusives possibles seraient de dire: « Toutes les fleurs sentent bon » ou « La tulipe sent toujours bon » voire « Seulement les tulipes sentent bon ».

L'animateur-trice d'un dialogue est face à une multitude de choix possibles sous l'angle des généralisations et plusieurs opportunités se présentent à lui. Une technique consiste, en quelques instants, à sélectionner une de ces généralités et de la formuler de manière interrogative et de telle sorte qu'elle lui semble être appropriée. Par exemple : « les tulipes sentent bon », l'animateur-trice peut proposer une question du type « est-ce que toutes les fleurs sentent bon? » L'idée est de passer d'un jugement portant sur un cas à un jugement portant sur un ensemble de cas, de passer du particulier au général afin que les élèves puissent chercher des contre-exemples.

C) Choisir comme point de départ une question contenant une généralité

Par exemple: - est-ce que tout est différent?
- Est-ce que toutes les oeuvres d'art sont belles?
- Est-ce que tout le monde a peur?

Pour répondre à ces questions, une recherche de contre-exemple s'engage presque automatiquement et ce genre de questions sont donc propices.

Ceci dit, certaines questions contiennent des généralités, mais peuvent aussi être des règles.

Par exemple: Faut-il toujours dire la vérité?

Si l'on considère « dire la vérité » comme une règle, alors les cas dans lesquels il ne faudrait pas dire la vérité pourraient être considérés non pas comme des contre-exemples, mais comme des exceptions.

D) Proposer des leçons avec des situations d'apprentissages

Proposer des situations d'apprentissages aux élèves est une manière de renforcer leur compréhension des fonctions mentales qu'ils utilisent pour penser. Mais pas seulement, car l'idée est aussi de transformer la fonction en habileté, l'usage en bon usage et pour cela, il faut s'entraîner et il faut aussi le faire de façon décontextualisée. Il faut comprendre par là que ce travail se fait sans être rattaché à une notion particulière. Par exemple si l'on souhaite mettre en

place une situation d'apprentissage sur la distinction entre une bonne et une mauvaise définition, une option est de proposer une multitude de définitions sur plusieurs sujets différents (bonnes et moins bonnes) afin que l'attention se porte sur les manières de définir, sur la fonction elle-même plutôt que sur la notion.

Voici quelques exemples d'exercice pouvant servir à conduire ces leçons:

D.1 Exercice sur le contre-exemple (Cycle élémentaire)

Selon vous, y a-t-il des contre-exemples pour les idées suivantes? Si oui, qu'est-ce que cela a comme conséquence ?

	Il y a des contre-exemples	Il n'y a pas de contre-exemple	Conséquence
1. Tous les animaux sont poilus.			☐ Donc la phrase est vraie ☐ Donc la phrase est fausse
2. Seulement les chats ont 4 pattes			☐ Donc la phrase est vraie ☐ Donc la phrase est fausse
3. Chaque fois qu'il pleut il y a des nuages			☐ Donc la phrase est vraie ☐ Donc la phrase est fausse
4. Rien ne se mange			☐ Donc la phrase est vraie ☐ Donc la phrase est fausse
5. Aucun arbre n'a des épines			☐ Donc la phrase est vraie ☐ Donc la phrase est fausse
6. Il n'y a jamais de neige dans montagnes suisses			☐ Donc la phrase est vraie ☐ Donc la phrase est fausse
7. C'est toujours les Belges qui gagnent au foot			☐ Donc la phrase est vraie ☐ Donc la phrase est fausse
8. Toutes les filles ont les cheveux longs			☐ Donc la phrase est vraie ☐ Donc la phrase est fausse
9. Tous les enfants aiment le chocolat.			☐ Donc la phrase est vraie ☐ Donc la phrase est fausse
10. On dort jamais les yeux ouverts			☐ Donc la phrase est vraie ☐ Donc la phrase est fausse
11. Il ne faut jamais courir dans les couloirs.			☐ Donc la phrase est vraie ☐ Donc la phrase est fausse
12. Seulement les enfants aiment le chocolat			☐ Donc la phrase est vraie ☐ Donc la phrase est fausse
13. Certains enfants n'aiment pas le chocolat			☐ Donc la phrase est vraie ☐ Donc la phrase est fausse
14. Quelques personnes n'aiment pas les bonbons			☐ Donc la phrase est vraie ☐ Donc la phrase est fausse
15. Parfois la vie est drôle			☐ Donc la phrase est vraie ☐ Donc la phrase est fausse

D.2 Exercice sur le contre-exemple (Cycle moyen)

Selon vous, y a-t-il des contre-exemples pour les idées suivantes? Si oui, qu'est-ce que cela a comme conséquence ?

	Il y a des contre-exemples	Il n'y a pas de contre-exemple	Conséquence
1. Tout le monde sait jouer de la musique.			
2. Seulement les enfants peuvent grandir			
3. Chaque fois qu'il pleut il y a des nuages			
4. Rien ne se ressemble			
5. Aucune question n'est bête			
6. Il n'y a jamais d'ombre sans lumière			
7. C'est jamais les Belges qui gagnent au foot			
8. C'est toujours la même chose			
9. Tous les jeux sont amusants			
10. On ne marche jamais en dormant			
11. Les Belges n'ont pas le sens de l'humour			
12. Seulement les Belges ont le sens de l'humour			
13. Certains Belges n'ont pas le sens de l'humour			
14. Quelques Belges aiment le chocolat suisse			
15. Parfois la vie est drôle			

D.3 Exercice sur l'évaluation du contre-exemple (Cycle moyen)

Selon vous, dans les cas suivants, s'agit-il d'un bon contre-exemple ou pas ?

	C'est un bon contre-exemple	Ce n'est pas un bon contre-exemple	Je ne sais pas
1. Mon oncle pense que tous les ados aiment se lever tard. Pourtant ma sœur de 15 ans se lève tous les matins à 7h00.			
2. Tout ce qui est rare est cher. Pourtant, les appartements bon marché sont rares.			
3. Tous les fruits sont bons, sauf ceux qui sont toxiques.			
4. J'aime la fondue, mais seulement l'hiver.			
5. Tous les animaux sont poilus. Or, les framboises ont aussi des poils.			
6. Seulement les animaux sont poilus. Or, les framboises ont aussi des poils.			
7. Martin pense que tous les animaux aiment la liberté. Pourtant mon chat déteste sortir.			
8. Les élèves n'ont pas le droit de tricher à l'école. Pourtant, Julie a triché à son examen.			
9. Seulement les voitures polluent. Marc a pourtant une voiture électrique.			
10. Toutes les voitures fonctionnent avec de l'essence. Marc a pourtant une voiture électrique.			

D.4 Exercice sur la distinction entre contre-exemple et exception (Cycle moyen)

Selon vous, dans les cas suivants, s'agit-il d'un contre-exemple ou d'une exception ?

	C'est un contre-exemple	C'est une exception	Ni l'un, ni l'autre	Je ne sais pas
1. Aucun mammifère ne vole, sauf la chauve-souris.				
2. Il faut toujours dire la vérité, mais pour faire une surprise, on peut mentir.				
3. Tous les fruits sont bons, sauf ceux qui sont toxiques.				
4. Tous les oiseaux volent, sauf le pingouin.				
5. A l'école, on n'a pas le droit de courir dans les couloirs, sauf s'il y a un incendie.				
6. Les élèves n'ont pas le droit de tricher en classe, sauf si c'est pour réussir.				
7. Martin pense que tous les animaux aiment la liberté. Pourtant mon chat déteste sortir.				
8. Il est interdit de manger des bonbons, sauf si c'est un Ricola.				
9. Tout ce qui monte redescend, mais pas les flocons de neige.				
10. Tous les carrés ont 4 angles droits, sauf s'ils sont mal fait.				

3.7.5 Les pièges lors de la recherche de contre-exemple

Une recherche de contre-exemple peut comporter certains pièges et une vigilance est donc nécessaire lorsqu'on travaille avec cet outil lors d'un dialogue philosophique en classe.

A) Manque de vigilance dans leur repérage

Il peut arriver que des élèves proposent des contre-exemples, mais que l'animateur-trice du dialogue ne les repère pas, soit parce que son écoute est moins attentive ou parce qu'il/elle a perdu de vue l'idée générale pour laquelle le contre-exemple est proposé. Il/elle ne pourra donc peut-être pas non plus accompagner les élèves dans un travail de remise en question lié à la proposition de ce contre-exemple.

B) Proposer des contre-exemples en tant qu'animateur

Il peut arriver que les enfants ne trouvent pas de contre-exemple par eux-mêmes pour certaines idées générales. La tentation est alors grande de leur en proposer. C'est n'est pas impossible et cela pourrait même faire partie des techniques d'animation d'un dialogue philosophique. Toutefois, proposer des contre-exemples en tant qu'animateur-trice peut-être mal perçu par les élèves et cela peut leur donner l'impression qu'ils pensent faux. Afin d'éviter ce désagréable.

sentiment chez les enfants, il vaut mieux les laisser chercher et trouver leurs propres contre-exemples. On est ainsi aussi presque sûr qu'il sera connu de leur part, ce qui pourrait ne pas être le cas si c'est l'animateur-trice qui le propose.

C) Confondre contre-exemple et exception

Ces deux notions sont proches, mais elles se distinguent aussi par certains aspects. Une exception est un cas qui ne suit pas une règle. L'exception suppose donc une règle, alors qu'un contre-exemple suppose une généralité. (Si les règles sont des généralités, cela ne veut pas dire que toutes les généralités sont des règles). De plus si exception il y a, la règle demeure. (Les exceptions ne remettent pas en cause la règle, peu importe si il y a des cas qui ne la respectent pas). Le contre-exemple est plus tranchant et sa logique plus radicale. Il détient un pouvoir de persuasion que l'exception n'a pas, puisqu'elle ne prouve rien. Il suffit souvent d'un seul contre-exemple pour nous faire changer d'avis, alors qu'une exception n'agit pas de la sorte.

Voici un cas dans lequel contre-exemple et exception peuvent se confondre.

Tous les militaires ont les cheveux courts. S'il y a un militaire avec les cheveux longs, est-il une exception ou un contre-exemple? Bien qu'on puisse penser qu'il s'agisse d'un contre-exemple, mon hypothèse est qu'il s'agirait plutôt soit d'une exception, voire ni de l'un ni de l'autre, car même dans l'éventualité qu'un tel personnage existe, cela ne changerait pas la règle de l'armée de couper les cheveux des soldats.. La phrase, « tous les militaires ont les cheveux courts » est une généralité, mais aussi une règle. Il y a donc une règle et un cas qui ne suit pas la règle, il pourrait donc bien s'agir d'une exception. On peut dire qu'aucune exception ne suit la règle, mais peut-on aussi dire que tout ce qui ne suit pas la règle est une exception? Il peut arriver que certains cas qui ne suivent pas la règle ne sont pas des exceptions. Par exemple, si la règle est « les élèves n'ont pas le droit tricher en classe », un tricheur n'est pas une exception et c'est pourtant un cas qui ne suit pas une règle, sauf si l'enseignant-e l'autorise à tricher. Il se pourrait donc aussi que le militaire aux cheveux long ne soit pas non plus une exception, mais, comme le tricheur, un cas qui ne suit pas la règle, qui n'est ni exception, ni contre-exemple. Pour que le militaire soit une exception, il faudrait:

- A) qu'il pense à se couper les cheveux
- B) que l'armée l'autorise à avoir les cheveux longs pour tromper l'ennemi
- C) qu'il soit haut gradé
- D) que l'armée tolère sa coupe, car il s'agit d'une conviction religieuse

D) La mauvaise foi

Il peut arriver que la mauvaise foi empêche la création de la relation épistémologique et le contre-exemple n'agira donc pas. Par exemple avec la phrase: « Toutes les filles ont les cheveux longs. Pourtant Lucie a les cheveux courts ». Lucie est un contre-exemple et il devrait agir sur la remise en question de l'idée que toutes les filles ont les cheveux longs, mais, une personne de mauvaise foi dira que Lucie n'est pas une fille.

E) Un exemple peut devenir un contre-exemple et inversement

Cela peut se produire lorsque plusieurs méthodes de recherche sont à l'oeuvre et qu'elles se juxtaposent, soit ici la méthode critique de Popper (qu'on appelle aussi la méthode

falsificationniste) et la méthode dialectique. La méthode dialectique consiste à envisager l'envers d'une position et à examiner les arguments, voire les exemples de cette position (autrement dit les contre-arguments et les contre-exemples de la position inverse). Mais lorsqu'elle rencontre la méthode falsificationniste, qui a comme objet la recherche de contre-exemple, ces derniers deviennent inévitablement des exemples dans une démarche qui vise à examiner l'envers d'une position.

Par exemple avec la phrase: « Tous les animaux sont poilus ». La méthode falsificationniste propose de chercher des contre-exemples: le serpent. Il est à ce stade un contre-exemple à cette idée, mais si la méthode dialectique s'enclenche et qu'on commence examiner l'envers de la position, elle va nous conduire à l'analyse une autre idée, à savoir « tous les animaux ne sont pas poilus » ou « tout ce qui a des poils est un animal ». Le serpent est maintenant un exemple de « tous les animaux ne sont pas poilus », obtenu grâce à la méthode dialectique, alors qu'il était contre-exemple avec la méthode falsificationniste. Par contre, le serpent ne pourra servir d'exemple pour « tout ce qui a des poils est un animal ». Il faudrait qu'il soit poilu pour cela.

3.7.6 A quoi le contre-exemple peut-il encore servir dans la recherche philosophique?

A) Pour établir la valeur d'un critère de définition

Par exemple à la question: « Qu'est qu'une oeuvre d'art? ». Un-e élève répond: « c'est quelque chose qui est exposé dans un musée ». Pour savoir si on peut considérer l'exposition comme un critère de définition, il faudrait que toutes les oeuvres d'art soient exposées dans des musées. Si certaines sont exposées et d'autres pas, alors il ne s'agit pas d'un critère. Or, pour savoir si elles sont toutes exposées, il suffirait de trouver un contre-exemple. Étant donné qu'il y a beaucoup d'oeuvres d'art qui ne sont pas exposées (les collections privées ou les symphonies par exemple), l'exposition dans un musée ne peut être considérée comme un critère de définition d'une oeuvre d'art. Pour un établir un critère, il faudrait ne pas trouver de contre-exemple. Un autre élève ajoute: « Les copies ne sont pas des oeuvres d'art, seulement les originaux le sont ». Pour savoir si on peut considérer non pas l'originalité, mais l'authenticité comme critère pour définir, il faudrait voir si oui ou non il y a des contre-exemples.

B) Il peut servir d'argument

Par exemple : « Est-ce que tout est différent? Non, parce que je connais des contre-exemples ».

C) Pour lutter contre les préjugés

Tout le monde a des préjugés, y compris les enfants. Certains de ces préjugés sont verbalisés en classe et les travailler directement peut parfois se révéler bien délicat. Le contre-exemple peut-être un moyen puissant pour démonter certains préjugés et créer une habitude chez les élèves à chercher des contre-exemples pour toutes sortes de généralités va leur permettre d'avoir aussi ce réflexe lorsqu'il s'agira de préjugé. Ils pourront alors par eux-mêmes faire ce travail d'évaluation et déterminer, grâce à leurs contre-exemples, s'il est juste de penser que « toutes les femmes conduisent mal » ou que « tous les hommes sont paresseux » ou « tous ceux qui sont amoureux sont jaloux ».

D) Pour adopter l'attitude du chercheur

Dans la pyramide de l'éducation, la recherche se situe au sommet et elle est donc réservée à ceux et celles qui y parviennent. Mais malheureusement, nous n'atteignons pas tous le sommet de cette pyramide et, pour la plupart des personnes, la recherche reste et restera inaccessible, un intouchable, comme une pièce manquante dans le puzzle de leur éducation. C'est dommage, mais heureusement les choses changent et la pratique du dialogue philosophique avec les enfants participe à cette évolution qui consiste à proposer la recherche à tous les étages de la pyramide. Les pédagogies par projet ou celle de l'enquête sont également les témoins de cette évolution. En mettant l'accent sur le contre-exemple lors des dialogues philosophiques en classe, les élèves en perçoivent petit à petit l'importance, ils développent leur esprit critique avec cet outil et un rapport au savoir plus nuancé.

3.8 La généralisation

L'acte de généraliser est une opération mentale fort utile dans la recherche philosophique, notamment lorsqu'il est question de mettre en place une méthode analytique, soit quantitative, soit qualitative. C'est une opération qui tend à universaliser un cas ou une proposition, à tester la valeur d'un critère définition. Son but est de parvenir à formuler une généralité qui utilise des quantificateurs tels que « **tous, aucun, seulement, chaque, toujours, jamais** ». Pour l'élaboration d'un concept, c'est essentiel, puisqu'il s'agit de construire une idée générale et, pour cela, il va falloir faire ce type d'opération. Aussi dans une analyse quantitative, dans laquelle plusieurs cas vont servir de base d'analyse, la comparaison entre eux va peut-être permettre d'identifier des points communs, qui vont servir de base à la généralisation pour aboutir à une théorie.

Il convient de faire quelques distinctions lorsqu'il est question de généralisation, car il en existe plusieurs sortes.

3.8.1 La généralisation conceptuelle

La généralisation conceptuelle est « une opération réunissant sous un même concept des traits communs à divers objets particuliers (cette opération va de pair avec l'abstraction) »³. L'esprit perçoit des similitudes entre des choses ou des idées et tend ensuite à les rassembler pour former une idée générale. Par exemple, le concept d'arbre réunit les points communs suivants : tronc, branche, sève, racine. Quant à l'abstraction, c'est une opération similaire, puisqu'il s'agit « d'une opération intellectuelle consistant à isoler par la pensée certains éléments d'une représentation en négligeant les autres »⁴. La généralisation conceptuelle associe, dissocie, isole, rassemble afin de créer une représentation qui peut s'appliquer à un ensemble. Un bon exemple est le corps humain. Squelette, cerveau, système nerveux et digestif, muscle, etc. autant d'éléments présents dans tous les corps. La médecine élabore d'ailleurs sur ce principe des soins et des traitements qui s'appliquent à tous. Malgré l'unicité de chacun et la multitude des différences observables entre chaque corps, il y a des traits communs et, en les isolant, le concept se forme.

3.8.2 Généralisation inductive

La généralisation inductive est une opération mentale qui consiste à passer du particulier à l'universel, du cas singulier au général (contrairement à la déduction). Elle intervient par exemple lorsque vient le temps de dégager un présupposé. Son point de départ est souvent la conclusion d'un raisonnement (le cas particulier). Par l'intermédiaire d'une raison ou d'une explication, il devient ensuite possible d'extraire une généralité.

Exemple :

Marcel est une brute (sous entendu « **donc** » Marcel est une brute – cas particulier), car il est violent (explication). La généralisation inductive consiste à identifier la généralité qui est

³ Russ, J. (1991) Dictionnaire de philosophie, Ed. Bordas, Paris, p. 115

⁴ Idem, p. 9

supposée dans ce raisonnement, à savoir que *tous ceux qui sont violents sont des brutes*. Voici le syllogisme :

Tous ceux qui sont violents sont des brutes

Or Marcel est violent

Donc Marcel est une brute

La généralisation inductive est directement liée au raisonnement logique formel. Une de ces fonctions est de permettre d'explicitier ce qui est implicite et en cela, elle est une opération essentielle, car avec elle il est possible d'identifier les fondements de certaines idées sur lesquelles on s'appuie pour penser ce que l'on pense. Elle permet également parfois de repérer certains préjugés.

Exemple : Marcel est gay, car il est maniéré.

La généralité qui est supposée dans ce raisonnement à savoir que *toutes les personnes maniérées sont gays* est un préjugé et c'est par induction que celle-ci a été obtenue. C'est pourquoi on parle de généralisation inductive.

3.8.3 Généralisation abusive

La généralisation abusive est le piège dans lequel il ne faut pas tomber lorsque nous sommes engagés dans cet acte de la pensée. Il faut savoir que cette opération comporte un risque. Le danger est de faire d'un cas (ou même de plusieurs) une généralité. Voici une définition qui correspond bien à ce travers de la pensée : opération mentale qui « consiste à passer d'un jugement portant sur un ou quelques cas à une conclusion générale sans s'assurer que l'échantillonnage est assez représentatif pour que la conclusion soit valide »⁵. À partir de cette définition, on constate qu'un enjeu essentiel de la généralisation est l'échantillonnage. Est-il représentatif ou non, est-il suffisant ou pas, autant d'éléments dont il faut tenir compte pour ne pas tomber dans le piège. Toutefois, obtenir un échantillonnage fiable est compliqué et généraliser reste donc une opération qui peut nous induire en erreur.

Exemple :

« Un homme est mort dans un accident d'automobile. Il portait sa ceinture de sécurité. S'il avait omis de la porter, il s'en serait probablement tiré. Je peux donc affirmer que les ceintures de sécurité sont plus dangereuses qu'utiles et que les gens ne devraient pas les porter ».

La pensée a une tendance naturelle à faire ce genre de généralisation abusive et donc de nous induire, parfois, en erreur et à produire des jugements qui peuvent être d'une extrême violence. La généralisation abusive est bien souvent à la base de la plupart des idées reçues et il est très important d'apprendre à ne pas commettre ce type d'erreur.

Dans un dialogue philosophique, l'acte de généraliser occupe une place essentielle et c'est un levier qui offre plusieurs possibilités intéressantes. Certaines personnes durant ces échanges expriment également des généralités en utilisant des quantificateurs (elles sont alors plus

⁵ « MELSQ (ministère de l'éducation, du sport et des loisirs du Québec), 2008, programme d'étude du secondaire, p.337).

facilement repérables), tandis que d'autres fois, ils sont sous-entendus avec le recours à des locutions du genre « les, le, on ». Lorsqu'on dit par exemple que « le chien est le meilleur ami de l'homme » il est sous-entendu « *tous* les chiens et *tous* les hommes ». Lorsqu'on dit que « les nourrissons ont besoin d'amour », il est sous-entendu « *tous* les nourrissons ». Repérer ces généralités est important pour l'animateur d'un dialogue philosophique, car c'est l'occasion pour lui de mettre en route un processus de vérification des hypothèses proposées ou d'éventuellement établir un critère ou encore d'essayer de déconstruire un préjugé et d'inviter à nuancer le propos.

Mais la généralisation est aussi un outil formidable pour transformer un échange anecdotique en dialogue philosophique, puisqu'elle permet d'entrevoir le problème sous un autre aspect, plus global.

3.8.4 Exercice : s'agit-il d'une généralité ?

Dites, selon vous, quel est le quantificateur qui est sous-entendu dans les phrases suivantes.

	Certains	Tous	Aucun	Seulement	Je ne sais pas
1. Il y a des personnes qui sont méchantes.					
2. Personne ne souhaite que nos ressources disparaissent.					
3. La plupart des mammifères ne volent pas.					
4. Les voitures japonaises sont les meilleures.					
5. Le chien est le meilleur ami de l'homme.					
6. Chaque personne doit respecter la loi.					
7. Les femmes peuvent accoucher d'un enfant.					
8. Quelques fêtards ont fait du bruit.					
9. Ce ne sont que les adultes qui sont responsables.					
10. Il n'y a pas une seule personne qui est venue m'aider.					

3.8.5 Exercice : s'agit-il d'une généralité ?

Dites, selon vous, quel est le quantificateur temporel qui est sous-entendu dans les phrases suivantes.

	Parfois	Toujours	Jamais	Je ne sais pas
1. Chaque fois qu'il pleut, je prends mon parapluie.				
2. Il arrive que ma voiture tombe en panne.				
3. Boire ou conduire, il faut choisir.				
4. Il ne faut pas mentir.				
5. S'il pleut, alors le sol est mouillé.				
6. Je mets mon pygama seulement quand je vais dormir.				
7. Quand je suis en confiance, je me sens en sécurité.				
8. Lorsque le soleil se couche, c'est la nuit.				
9. Quelques adultes sont responsables.				
10. La gravitation est responsable de la chute des corps.				

3.8.6 Exercice : comment peut-on généraliser ?

Comment, selon vous, peut-on généraliser les affirmations suivantes?

	Généralité
La liberté c'est bien.	La liberté c'est toujours bien. La liberté c'est bien pour tout le monde.
Un artiste sait comment produire des émotions.	Tous les artistes savent comment produire des émotions. Seulement les artistes savent comment produire des émotions.
Marie aime ses enfants.	
Je ne connais rien qui n'a pas d'origine.	
Mes deux chiens bavent.	
L'amour fait souffrir.	
Le désir peut procurer du plaisir.	
Il y a un risque à faire le mal.	
Le corps est fragile.	
Les italiens parlent fort.	

4. Les types de recherche philosophique

4.1 La recherche logique est orientée vers:

- La cohérence
- La présence de contradiction
- La qualité de l'argumentation
- L'identification des présupposés
- La valeur d'un raisonnement
- L'examen des conséquences pratiques
- L'examen d'une analogie
- ...

4.2 La recherche éthique vise à déterminer:

- les critères de justice, de bonté, d'équité, d'égalité ...
- Les éléments acceptables pour vivre ensemble
- Les règles et les droits
- Les conséquences d'un test d'universalité
- Si la fin justifie les moyens ou si la fin ne justifie pas les moyens
- Ce qui est bien ou mal de faire, de dire, de penser
- S'il faut interdire ou pas
-

4.3 La recherche épistémologique vise à déterminer:

- Les critères de vérité, de validité, de véracité
- Les biais cognitifs
- Les arguments fallacieux
- L'identification des méthodologies et leur respect
- Les processus et les liens logiques
- L'élaboration d'une théorie
- L'exactitude d'une théorie
-

4.4 La recherche métaphysique vise à déterminer:

- Les causes des choses et des phénomènes
- L'origine
- Des explications aux questions fondamentales
- La présence de principes immatériels (causalité, temporalité, divinité,...)
- Les rapports de cause à effet qui sont présents ou pas
-

4.5 La recherche ontologique vise à déterminer:

- ce que la chose est, dans sa nature
- si elle est toujours comme elle est
- Les choses qui la compose essentiellement
- des explications pour comprendre pourquoi elle est comme est
- la définition par la conceptualisation
- l'importance des relations entre les parties et le tout
-

4.6 La recherche esthétique vise à déterminer:

- Les critères du beau, du laid, du joli, du splendide ...
- Sa place dans l'art
- Les rapports partie/tout
- Les rôles des artistes, leurs forces et leurs importances
- Les règles d'harmonie
- La présence d'une technique, voire de plusieurs ou d'aucunes
- Un équilibre dans les proportions
-

4.7 La recherche politique vise à déterminer:

- Les rapports entre l'état et le peuple
- Les rapports en Dieu et l'état
- Le rôle du politique dans l'éthique
- Le pouvoir du politique dans les questions environnementales
- A déterminer les avantages et les risques des régimes politiques
- La place du citoyen, ses rôles, ses droits et devoirs, ses responsabilités
- Les logiques du pouvoir politiques
- La corruption
-

4.8 La recherche environnementale vise à déterminer:

- Les rapports de l'homme avec la nature
- A déterminer les conditions d'une éthique et d'une politique environnementale
- Les moyens d'une durabilité raisonnée
- Les enjeux et les problèmes de la préservation des ressources et des écosystèmes
- Des solutions respectueuse de l'environnement
-

5. Annexe: Grille d'observation d'un dialogue philosophique

	Autoévaluation			Observation		
	Pas encore	Parfois	Souvent	Pas encore	Parfois	Souvent
Est-ce que les participant-e-s posent des questions?						
Est-ce que l'animateur-trice encourage les participant-e-s à poser des questions?						
Est-ce que les participant-e-s peuvent donner leurs avis sur la question posée?						
Est-ce que l'animateur-trice encourage les participant-e-s à donner leur avis?						
Est-ce que les participant-e-s dépassent la simple opinion?						
Est-ce que l'animateur-trice encourage les participant-e-s à dépasser la simple opinion?						
Est-ce que les participant-e-s donnent des arguments?						
Est-ce que l'animateur-trice encourage les participant-e-s à donner des arguments?						
Est-ce que les participant-e-s évaluent certains de ces arguments?						
Est-ce que l'animateur-trice encourage les participant-e-s à évaluer certains de ces arguments?						
Est-ce que les participant-e-s donnent des exemples?						
Est-ce que l'animateur-trice encourage les participant-e-s à donner des exemples?						
Est-ce que les participant-e-s cherchent des contre-exemples?						
Est-ce que l'animateur-trice encourage les participant-e-s à chercher des contre-exemples?						
Est-ce que les participant-e-s évaluent certains de ces exemples et contre-exemples?						

	Autoévaluation			Observation		
	Pas encore	Parfois	Souvent	Pas encore	Parfois	Souvent
Est-ce que l'animateur-trice encourage les participant-e-s à évaluer ces exemples et contre-exemples?						
Est-ce que les participant-e-s examinent différentes hypothèses						
Est-ce que l'animateur-trice encourage les participant-e-s à examiner différentes hypothèses possibles?						
Est-ce que les participant-e-s clarifient les termes qu'ils emploient?						
Est-ce que l'animateur-trice encourage les participant-e-s à clarifier les termes qu'ils emploient?						
Est-ce que les participant-e-s réfléchissent aux conséquences des propos avancés?						
Est-ce que l'animateur-trice encourage les participant-e-s à réfléchir aux conséquences des propos avancés?						
Est-ce que les participant-e-s examinent les présupposés?						
Est-ce que l'animateur-trice encourage les participant-e-s à examiner les présupposés?						
Est-ce que les participant-e-s construisent leurs idées à partir de celles des autres?						
Est-ce que l'animateur-trice encourage les participant-e-s à construire leurs idées à partir de celles des autres?						
Est-ce que les participant-e-s peuvent répliquer?						
Est-ce que l'animateur-trice encourage les participant-e-s à répliquer?						
Est-ce que les participant-e-s sont engagés dans une recherche commune?						
Est-ce que l'animateur-trice encourage les participant-e-s à chercher ensemble?						

	Autoévaluation			Observation		
	Pas encore	Parfois	Souvent	Pas encore	Parfois	Souvent
Est-ce que les participant-e-s examinent le problème de manière générale?						
Est-ce que l'animateur-trice encourage les participant-e-s à examiner le problème dans manière générale?						
Est-ce que les participant-e-s examinent la dimension éthique du problème?						
Est-ce que l'animateur-trice encourage les participant-e-s à examiner la dimension éthique du problème?						
Est-ce que les participant-e-s identifient des contradictions logiques?						
Est-ce que l'animateur-trice encourage les participant-e-s à identifier des contradictions logiques?						
Est-ce que les participant-e-s font des catégorisations?						
Est-ce que l'animateur-trice encourage les participant-e-s à faire des catégorisations?						
Est-ce que les participant-e-s examinent le problème sous l'angle de la relation moyen/fin ou cause/effet ou partie/tout?						
Est-ce que l'animateur-trice encourage les participant-e-s à examiner le problème sous l'angle de la relation moyen/fin et/ou cause/effet et/ou partie/tout?						
Est-ce que les participant-e-s pensent ensemble?						
Est-ce que l'animateur-trice encourage les participant-e-s à penser ensemble?						

6. Bibliographie

- Comte-Sponville, A., (1989). *Une éducation philosophique*. Paris, Éd. PUF.
- Comte-Sponville, A. (2001) *Dictionnaire philosophique*. Paris, Éd. PUF.
- Dewey, J., (2004). *Comment nous pensons*. Paris, Éd. Les empêcheurs de penser en rond.
- Gagnon, M., (2005). *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*. Québec, Éd. Les Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, M. et Sasseville M., (2007). *Penser ensemble à l'école. Des outils d'observation d'une communauté de recherche en action*. Québec, Éd. Les Presses de l'Université Laval.
- Lipman, M., (2006). *À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique*. 2^e édition, trad. N. Decostre. Bruxelles, Éd. De Boek Université.
- Lipman, M., (1978). *La découverte de Harry Stottlemeier*. Paris, Éd. J.Vrin.
- Lipman, M., (1996). *La recherche philosophique* guide d'accompagnement du roman *La découverte de Harry*, trad. Marie-Marthe Ménard. Québec, AQPE.
- Popper, K., (1990). *Le réalisme et la science*, Éd. Hermann.
- Russ, J. (1991) *Dictionnaire de philosophie*, Paris, Éd. Bordas.
- Sharp, A. M. et Splitter, L., (1995). *Teaching for better thinking*. Melbourne, Éd. ACER.
- Tozzi, M., (1999). *Penser par soi-même : initiation à la philosophie*. 5^e édition. Lyon, Éd. Chronique sociale.