

---

# Penser les ambitions singulière et plurielle dans un atelier de philosophie. *L'amor mundi* d'Arendt

Lara Pierquin-Rifflet

---



**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/edso/28992>

DOI : 10.4000/12del

ISSN : 2271-6092

**Éditeur**

Presses universitaires de la Méditerranée

Ce document vous est fourni par Université Paris Cité



**Référence électronique**

Lara Pierquin-Rifflet, « Penser les ambitions singulière et plurielle dans un atelier de philosophie. *L'amor mundi* d'Arendt », *Éducation et socialisation* [En ligne], 73 | 2024, mis en ligne le 30 septembre 2024, consulté le 16 juillet 2025. URL : <http://journals.openedition.org/edso/28992> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/12del>

---

Ce document a été généré automatiquement le 10 avril 2025.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

---

# Penser les ambitions singulière et plurielle dans un atelier de philosophie. *L'amor mundi* d'Arendt

Lara Pierquin-Rifflet

---

- 1 L'histoire des idées qui orientent les pratiques de la Philosophie Pour Enfants (PPE) révèle l'influence de divers courants de pensée, aux paradigmes et conceptions différents, voire opposés. Daniel a montré l'influence majeure de Dewey (Daniel, 1997). D'autres ont inscrits la PPE dans la filiation de Montaigne (Agostini, 2010), de Habermas (Usclat, 2008). En parallèle, dès l'origine du courant – situé consensuellement autour de 1970 à Montclair (USA), avec le programme de *Philosophy for children* de Lipman et Sharp – l'on constate aussi l'influence de la philosophe, politologue et poétesse Hannah Arendt.
- 2 Lipman s'inspire de la lecture politique que fait Arendt de la conception kantienne de la faculté de juger (Lipman, 2011; Arendt, 2017b), bien qu'implicitement (PhiloCité, 2020, p. 53). Sharp reprend explicitement, toujours via l'héritage kantien d'Arendt, la faculté d'imaginer avec une « mentalité élargie » : la capacité de penser en imaginant les points de vue et les ressentis des autres à propos d'un même objet, tout en gardant son propre point de vue à l'esprit – sans distance froide, ni assimilation (Glaser, 1998 ; Sharp, 2007). Les conceptions arendtiennes relatives aux facultés de penser et de juger se situent donc au rang des sources d'inspiration des deux philosophes de terrain Lipman et Sharp.
- 3 Nos recherches ont révélé que, depuis lors, les références à Arendt dans les courants de la PPE sont fréquentes et qu'elles servent le plus souvent à argumenter en faveur de leur bien-fondé (Galichet, 2000; Jaspers, 2014; Hawken, 2016; Golinvaux, 2021). Toutefois, il arrive que les discours de l'autrice servent d'arguments pour contester la PPE, montrer ses limites et réfuter sa conception de l'éducation et ses techniques pédagogiques (Vansielegheem, 2005; Roux-Lafay, 2013). Il arrive corrélativement que soit contestée la pertinence du recours à cette œuvre en PPE, du fait de sa critique du pragmatisme deweyen en éducation, partant du fameux adage, bien que

réducteur, *Learning by doing* (Arendt, 2018b, p. 234) ; donc de l'incohérence épistémologique de l'articulation de ce qui serait deux courants de pensée antinomiques – deweyen et arendtien – (Point, 2020 ; Fabre, 2023).

- 4 Cet article s'inscrit dans une recherche initiée par la question de savoir ce que montre à voir au fond l'hétérogénéité des rapports à Arendt en PPE. L'hypothèse de recherche est qu'elle serait le signe de la complexité des enjeux de ce dispositif et qu'un approfondissement de ces tensions, par une explicitation de l'art de penser d'Arendt et de ses distinctions conceptuelles, permettrait de contribuer à la clarification des concepts opératoires qui guident les actions de terrain. Une voie en découle : celle de lire ou de relire Arendt – en mobilisant d'autres textes que « La crise de l'éducation » – en vue de contribuer à la vitalité politique de la PPE.
- 5 La problématique est double. Il s'agit, d'une part, de déterminer dans quelle mesure le style réflexif et les visées théoriques d'Arendt peuvent constituer une source d'inspiration pertinente pour la PPE ; et, d'autre part, de questionner la fécondité d'une traduction de l'*amor mundi* (l'amour du monde) en grille d'analyse qualitative de données, issues d'ateliers de philosophie.
- 6 L'*amor mundi* est une ressource chez Arendt peu référencée en philosophie de l'éducation en contexte francophone, dans le champ de la PPE. Pour elle, le monde est, avec simplicité, mais non sans difficultés, « une même réalité vue depuis une pluralité de points de vue » (Widmaier, 2020, p. 52). Il est difficile d'aimer le monde, mais sans cet amour, il manquerait la clarté et la vitalité nécessaires pour s'y engager. Le problème est celui de l'articulation des besoins individuels et collectifs ; autrement dit, la circulation de l'attention et du soin, d'une part, envers les conditions de la vie singulière et, d'autre part, envers les conditions de la vie plurielle, en particulier lorsque cette articulation est conflictuelle et que la circulation ne s'opère pas.
- 7 L'approche consiste à actionner des « coups de projo philosophiques » sur la PPE, à la manière de Pierre Ansay<sup>1</sup> (Ansay, 2018, p. 15-16). Inspiré par Deleuze, il procède en organisant plusieurs plateaux, souvent trois, posés sur la même surface. Suivant ce modèle, les plateaux ici représentent : 1. L'accompagnement d'enfants à l'exercice de la pensée à l'école primaire dans le cadre d'ateliers ; 2. L'œuvre d'Arendt comme texte philosophique rythmé de poèmes, de paraboles, de métaphores qui entrent en résonance avec la PPE – à lire et à lier en faisant preuve de méthode et de prudence intellectuelle – ; et 3. Notre subjectivité interprétative de doctorante, lectrice d'Arendt, de ses commentateurs<sup>2</sup> et de ses détracteurs<sup>3</sup> – teintée de notre expérience de sept années sur des terrains d'ateliers philosophiques. Suivant cette triple perspective, il ne s'agit pas de « prendre en compte l'abstrait, mais (de) plonger dans le concret avec quelque petit manuel de philosophie *dans les poches, sous la main*, comme insistaient Spinoza et Épictète » (Ansay, 2018, p. 16).
- 8 Tout d'abord, nous montrerons comment les discours d'Arendt peuvent être mobilisés pour contester la PPE. Ceci permettra, ensuite, de voir que les porte-paroles de ces critiques, ainsi que les tenants de la PPE qui réfutent la pertinence d'une lecture d'Arendt, manquent, sans doute, une opportunité d'innover les ambitions politiques de ces pratiques. Enfin, cette hypothèse de recherche – inspirée par l'œuvre et la réflexion sur les conditions de possibilité d'une anthropologie politique – sera poursuivie par et avec l'*amor mundi*.

## Contester la philosophie pour enfants via Arendt

- 9 De manière étonnante, les textes d'Arendt sont mobilisés par des tenants de la PPE, autant que par des opposants. Trois des positions contestataires de la PPE fondées sur Arendt retiennent notre attention. Nous les formulons comme suit : 1. « Le programme scolaire de la PPE est « déplacé ou irréaliste » » ; 2. « La PPE instrumentalise la philosophie pour répondre à un agenda politique » ; 3. « Les intervenants en PPE instaurent un rapport aux savoirs qui donne aux élèves l'illusion qu'ils se situent à égalité de l'enseignant ».
- 10 La première position est celle d'Arendt elle-même, qui nous est parvenue via la mise en évidence, par Tibaldeo, d'un échange épistolaire entre elle et Lipman, au sujet de la dite « crise de Little Rock » (Tibaldeo, 2023, p. 3). Au moment des faits, relatifs à la vie civique américaine – la déségrégation raciale des écoles (1957-1958) –, Lipman écrit à Arendt pour contester ses prises de positions (Arendt, 2009, p. 249-271) et lui faire part de son projet *Philosophy for Children* (Lipman, 1959). Arendt va lui répondre que ce projet est « déplacé ou irréaliste » (Tibaldeo, 2023, p. 64).
- 11 Ce n'est pas l'objet de cet article de développer la vive critique de Lipman adressée à Arendt. Pour ce faire, nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage de Tibaldeo. Ce qui est visé ici, c'est la raison pour laquelle Arendt répond à Lipman que son projet est « déplacé ou irréaliste ». Le 'ou' de l'expression se comprend non pas au sens d'une disjonction exclusive (ou bien), mais inclusive (ou encore). N'ayant pas eu le texte sous les yeux – le document se trouvant dans les archives de l'Université de Montclair (USA) et n'ayant pas été publié – l'interprétation qui suit doit se contenter de cette seule citation et prêter donc à caution.
- 12 La raison d'être de cette réponse à Lipman, qui semble une des plus probables, concerne la signification de la philosophie. Si la philosophie est comprise comme l'ensemble des corpus et systèmes élaborés à travers l'histoire, en vue de connaître de manière détaillée et approfondie qui est l'être humain et quel est l'univers dans lequel il vit, alors la réponse d'Arendt est sensée et compréhensible. Toutefois, si la philosophie est définie non pas comme un corpus de connaissances – bien que fondée sur lui – mais comme la capacité de déplacement et de mobilisation d'opérations mentales de questionnement, de recherche, de traduction, etc., ainsi que l'évaluation de la validité et de la pertinence des résultats et des procédés ainsi mis en acte, alors Arendt, comme d'autres, a peut-être mal compris la visée de Lipman et Sharp. Bien que cela demande de l'effort, l'expérience montre que les enfants sont capables de philosopher de la sorte. Il n'empêche, pourtant, que cela constitue une première critique de la PPE, celle de l'usage du mot 'philosophie' : lire, comprendre et commenter des textes issus des traditions philosophiques et en écrire, ne sont pas des activités directement accessibles aux enfants. Sans une progressivité dans les apprentissages, il s'agirait bien d'un objectif « déplacé ou irréaliste ».
- 13 La deuxième position contestataire porte sur l'instrumentalisation de la philosophie, en vue de répondre à un agenda politique. Pour expliciter les arguments qui la soutiennent, notre synthèse porte majoritairement sur un article de Vansieleghem, « *Philosophy for Children as the Wind of Thinking* » (Vansieleghem, 2005).
- 14 Vansieleghem mobilise la pensée d'Arendt pour montrer les risques d'une interprétation de la PPE d'un point de vue strictement instrumental, en termes de

stratégies et de tactiques pédagogiques, en vue de développer des compétences psychosociales considérées comme nécessaires à la démocratie. L'œuvre d'Arendt permettrait d'identifier les écueils d'une telle compréhension de la PPE, trop étroite selon Vansieleghem. De ce point de vue, il ne faudrait pas considérer que ces pratiques ont pour unique objectif de transmettre aux enfants un comportement déterminé par la valorisation de l'esprit critique et du dialogue, en oubliant que ces notions peuvent se vider de leur sens et se transformer en idées reçues (autrement dit, en valeurs relevant du registre de l'opinion et, ainsi, en agenda politique) ; et non constituer une source d'émancipation dans les faits. Dans cet état d'esprit, Vansieleghem rejette l'idéologie qui fait de l'esprit critique et du dialogue les conditions nécessaires et suffisantes de la démocratie et de la liberté.

- 15 Arendt est donc convoquée par Vansieleghem pour mettre en garde contre une conception édulcorée des enjeux politiques en PPE, qui aurait des effets délétères sur l'éducation des enfants : au lieu d'initier au processus de formation, les ouvrant alors à la démocratie par le fond et par la forme, les jeunes en seraient exclus. Ceci, à cause de la confusion possible au moment de distinguer ce qui relève, d'une part, des valeurs, opinions et vérités dans un contexte sociohistorique et, d'autre part, ce qui relève de l'acte libre, de l'exercice de la pensée et de la recherche de sens avec les autres.
- 16 Est ainsi identifié ce qui semble être une faille de la *Philosophy for Children*. À l'aide des conceptions arendtiennes, une manière de philosopher avec les enfants qui évite de tomber dans l'écueil de l'instrumentalisation est suggérée. Tout en montrant ironiquement, écrit Vansieleghem, l'impossibilité dans laquelle se trouve la PPE d'atteindre ses objectifs démocratiques, lorsque les pratiques sont instrumentalisées (en poursuivant d'autres fins que de laisser surgir les questions). Ne pas instrumentaliser l'atelier philosophique consisterait à laisser l'espace ouvert entre les participants – c'est-à-dire à le laisser vide de toute volonté – en vue de rendre possible la pensée en acte.
- 17 La dernière position qui prend le contrepied de la PPE nous est relayée par Roux-Lafay (Roux-Lafay, 2013). La critique pointe l'ambiguïté du rôle que joue l'adulte lorsque, durant l'atelier de philosophie, il se place au même niveau que les enfants. En effet, la personne qui anime un atelier de philosophie institue un cadre dans lequel, à juste titre, ses savoirs et ses connaissances, ainsi que son expérience au fil des années, n'ont pas pour effet que son point de vue prévale sur celui des élèves. Pourtant, la bonne participation et l'engagement des élèves dans l'activité repose sur une relation de confiance, fondée sur l'autorité éducative que les élèves confèrent à l'adulte qui les accompagne dans leurs apprentissages. Tout cela revient à dire que « la posture de l'enseignant en jeu relève d'une imposture » (Roux-Lafay, 2013, p. 1). L'adulte responsable prétend se situer à égalité des élèves, alors qu'il détient l'autorité d'instaurer l'activité. Les élèves pourraient, par ailleurs, reprocher à l'adulte de leur ouvrir un tel espace seulement dans une durée de temps limitée et allant, peut-être, à l'encontre de règles instaurées par d'autres enseignants ou l'institution scolaire.
- 18 De la sorte, Arendt est citée par Roux-Lafay pour souligner la différence qui existe entre un espace de parole et d'action qui s'ouvre entre personnes égales, qui détiennent pleinement les moyens de persuader les autres, de se laisser persuader ou non, d'une part, et entre des adultes et des enfants engagés dans une relation éducative et formative, asymétrique dans les faits, de par la répartition des rôles et des rapports institués par la forme scolaire, d'autre part. En l'occurrence, l'enseignante se voit plutôt

attribuer le rôle de « médiation » (Roux-Lafay, 2013, p. 3), de « guidage » ou de sage-femme (à la manière d'une des figures classiques de Socrate), pour susciter et garantir la rationalité des échanges (Roux-Lafay, 2013, p. 4). L'adulte qui enseigne ne serait donc pas l'égale des élèves, même si ceux-ci peuvent s'essayer à jouer des rôles d'encadrement de l'activité, comme le préconise Delsol (2003), cite Roux-Lafay.

## Penser les enjeux politiques des ateliers de philosophie

- 19 Les positions qui viennent d'être présentées pourraient avoir pour effet d'éloigner les théories arendtiennes hors du champs des recherches en éducation et formation qui sont basées sur de nouvelles conceptions de l'enfance et de l'éducation, comme celles de Dewey – un des piliers théoriques principaux de la PPE –. De plus, l'œuvre d'Arendt ne comporte aucune indications sur les moyens pédagogiques ou andragogiques appropriés aux défis actuels de l'éducation et de la formation. Arendt reconnaît n'avoir aucune expertise dans ce domaine (Arendt, 2015, p. 8). Pourquoi, dès lors, continuer à vouloir lire Arendt, s'inspirer de son paradigme et de ses schèmes théoriques en PPE ?
- 20 Pour répondre, la suite de l'article montrera comment les trois problèmes identifiés dans la première partie – 1. La signification de la philosophie, 2. L'instrumentalisation politique d'un dispositif scolaire et 3. Les relations intergénérationnelles hiérarchisées – peuvent être réinterrogés et mieux compris à l'aide d'une relecture contextualisée de l'œuvre d'Arendt.
- 21 Ce qui interpelle, à la lecture des textes d'Arendt, c'est sa relation ambivalente – amour/haine – avec la tradition philosophique : formée et passionnée par l'exploration des sphères d'abstraction de la pensée spéculative, Arendt ne cessera pourtant de reprocher à la philosophie son incapacité à penser, pour eux-mêmes, les événements historiques et les actions humaines (Arendt, 1989 ; 2017b ; 2018a).
- 22 Arendt se forme à la philosophie entre 1924 et 1929 avec Heidegger et Jaspers. Au sortir de la deuxième guerre mondiale en 1945, elle va de crises en désillusions, et cherche de nouveaux chemins, hors ceux de la philosophie, pour penser ce qu'il s'est passé. Pourquoi cela s'est passé, pourquoi de cette manière-là ? (Arendt, 1972, p. 8) Deux des événements qu'elle cherche à comprendre sont la construction et l'usage de chambres à gaz – auxquelles, dans un premier temps, son mari Heinrich Blücher et elle ne croiront pas, à cause du caractère non nécessaire et non justifié de l'acte sur le plan militaire (Arendt, 2017a, p. 23) – et l'emploi redoublé de la bombe atomique au Japon. L'ambition des recherches d'Arendt est alors de redonner sens au politique hors de l'État-Nation, car il génère des sans-État. Remarquons, non incidemment, que la littérature va jouer une place prépondérante<sup>4</sup>.
- 23 Se tenant peu assurée sur un sol de décombres, sans repères stables pour raisonner, Arendt va se tourner vers l'étymologie grecque de la *polis*, sa réception romaine, et vers la discipline de l'histoire, pour tenter de dégager ce qui peut encore faire sens et quelles sont les expériences politiques authentiques, lorsque celles-ci ne sont pas recouvertes par l'approche surplombante de la philosophie. La notion qui émerge de cette analyse théorique est celle de la liberté de l'agir humain, se distinguant du travail et de la production. La condition de cette liberté – qui est associée à l'importance de l'*otium*, donc à la question du temps, et qui est plus axée sur le mouvement corporel,

que sur la pensée et la parole – est qu'il existe un espace d'apparition pour la pluralité des personnes humaines, dans leur unicité et leur différence ; autrement dit, qu'il existe un monde commun. La question que se pose alors Arendt consiste à comprendre en quoi penser *philosophiquement* peut bien avoir un rôle à jouer là-dedans.

- 24 « Tantôt je pense et tantôt je suis », avoue Valéry (Arendt, 2018a, p. 109). L'expérience du moi pensant serait « sans âge, dépourvue de sexe, sans qualité et sans histoire personnelle » (Arendt, 2018a, p. 67). S'il existe *une chose en soi*, chère aux philosophes – impossible à saisir comme phénomène – ce serait donc uniquement le moi pensant (et non pas ses objets de réflexion, contrairement à ce que le moi pensant aurait tendance à croire<sup>5</sup>). Dès lors, dire que l'existence (ou l'inexistence) d'un monde communément partagé conditionne la liberté d'agir (ou son absence), ne suffit pas à montrer les implications politiques de l'exercice de la pensée ; car, en soi, dans la radicalité de son expérience et ses processus de généralisation, le moi pensant ne semble *a priori* pas vraiment concerné par les phénomènes particuliers.
- 25 Pourtant penser « *n'est pas rien* ». Mais en quoi cette activité pourrait-elle faire partie des « conditions qui poussent l'homme à éviter le mal » (Arendt, 2018a, p. 22) ? L'articulation entre penser et ne pas faire de mal semble en effet plutôt contingente. Jusqu'à un certain point, le questionnement rigoureux et méthodique de la philosophie, qui s'attèle entre autres à la déconstruction des préjugés comme « c'est beau », « c'est mal », *etc.* pour déterminer s'ils sont authentiques – c'est-à-dire s'ils proviennent de véritables jugements réfléchis (que ce soit par nous ou des personnes auxquelles nous faisons confiance) – peut, en effet, nous faire poser de meilleurs jugements sur soi, les autres et le monde. Mais, comme le montre l'histoire, les obstacles et les disjonctions sont plus nombreux que les implications. Penser peut toutefois nous faire éviter le pire dans la mesure « où les cartes sont sur table » (Arendt, 1996, p. 72-73) ; autrement dit, lorsque nous détenons les informations nécessaires et suffisantes pour former un jugement raisonnable. Cette problématique de la conscience morale fait écho aux préoccupations de Lipman avec la *Philosophy for children* (Lipman, 2011).
- 26 Paradoxalement, la pensée a donc des implications politiques lorsqu'elle s'attèle à la suspension, la construction et la déconstruction des jugements, mais seulement dans la mesure où sa signification n'est rattachée à rien de directement utile et intéressé. Parfois penser c'est avéré utile (Arendt, 2018a, p. 169, citant Wittgenstein). En cela, l'œuvre d'Arendt est une ressource importante pour *problématiser et délimiter* ce que peut et ne peut pas la philosophie « professionnelle » (Cassin, 2004, p. 21-54), d'un point de vue politique, situé dans un contexte éducatif.
- 27 Le caractère désintéressé de la philosophie, comme condition paradoxale de ses implications politiques, montre comment les sphères d'activités humaines sont imbriquées entre elles de façon complexe. En quelque sorte, les philosophes se donnent, eux aussi remarque Arendt, un agenda politique : celui de reléguer le pouvoir pour philosopher en paix, sans être inquiétés par des problèmes et préoccupations liés à la vie en communauté, aux urgences, aux contingences, à l'imprévisibilité et l'irréversibilité des actions d'une pluralité d'êtres humains (Arendt, 2017b, p. 41). Dans cette perspective, la position de Vansieleghem, de laquelle nous nous éloignons, témoigne d'une approche purement intellectualiste, privilégiant les vues de l'esprit par rapport aux enjeux sociaux et politiques, dont l'ancrage réel et matériel de l'encadrement philosophique d'une classe d'enfants.



- 28 Ainsi, contre une certaine exégèse de l'œuvre d'Arendt, nous n'interprétons pas ses distinctions conceptuelles comme des domaines hermétiques les uns aux autres et hiérarchisés. En effet, une démarche heuristique s'ouvre si l'on comprend ces distinctions comme une matrice d'intelligibilité (Widmaier, 2022) ; laissant entendre une voix autre, complémentaire par rapport aux modèles sociologique et fonctionnaliste. L'avantage est de bénéficier, en dialogue avec les autres approches, d'une puissance de problématisation des enjeux politiques de la PPE, en vue de mieux aborder leur complexité.
- 29 L'appareil conceptuel arendtien – « social/politique » ; « privé/public (öffentlich) » ; « société (Gesellschaft) /intimité (amour et amitié) » ; etc. (cf. Bouretz, 2023, p. 36) – peut dès lors être replacé dans son contexte théorique : comprendre le sens de la politique et ce que signifie penser. Les participations d'Arendt aux débats publics, de son passé ou de son présent<sup>6</sup>, peuvent être replacées dans leur contexte sociohistorique et relativisées. De fait, Arendt ouvre plus de problèmes que de solutions. Notre hypothèse de lecture des prises de positions de la penseuse sur ces sujets est qu'elle cherche à préserver un équilibre entre les différentes sphères d'activité humaine, afin qu'aucune des sphères n'interfère négativement sur une autre. Pari ambitieux qui lui vaut de se mesurer à de nombreuses difficultés et paradoxes. Cette hypothèse de lecture permettrait, peut-être, de comprendre pourquoi Arendt est citée de tous bords (progressistes/conservateurs, socialistes/libéraux, sionistes/antisionistes, etc.).
- 30 Lorsqu'Arendt observe que le régime nazi, rendant superflue la pluralité humaine, étend la sphère politique à toutes les sphères d'activité (l'activité théorique, la production matérielle et symbolique, la force de travail, etc.), elle cherche alors à redonner sens à la politique en cernant sa spécificité. Elle parvient à montrer en quoi le dialogue entre une pluralité de points de vue sur le monde – condition de possibilité de la politique – ne conditionne pas toutes les activités humaines. Par exemple, durant la phase d'exécution de la production d'objets matériels, la pluralité des points de vue n'est pas indispensable, voire contreproductive (sauf, bien sûr, si un problème difficile apparaît dans le processus). Lorsqu'Arendt remarque, par ailleurs, que le social a envahi tout l'espace public durant la révolution française, à cause de la misère du peuple – celui-ci n'ayant pas « la liberté d'être libre » (Arendt, 2019) –, elle déplore alors la disparition du politique. Lorsqu'Arendt observe l'État américain s'ingérer dans les écoles pour en imposer la déségrégation, en déployant l'armée (Little Rock), elle craint que cela ne fasse un précédent et que l'État s'arroge le droit d'éduquer les citoyens, de manière surplombante et unilatérale, c'est-à-dire de les infantiliser<sup>7</sup>.
- 31 Vouloir philosopher à l'école, en définissant la qualité phénoménale de cet espace comme neutre et apolitique, en prétendant ne véhiculer aucun agenda politique, c'est oblitérer que nous ne pouvons faire abstraction de nos singularités et différences sociohistoriques et que celles-ci influencent nécessairement nos prises de positions axiologiques et éthiques. Défendre cette neutralité apolitique, serait-ce une façon cachée de maintenir un *statu quo* élitiste de la part d'Arendt ? Peut-être. Arendt semble être empêtrée dans certaines incohérences entre la radicalité de sa démarche théorique, ses propres déterminismes sociohistoriques (européocentriques) et un certain optimisme naïf (Butler, 2007).
- 32 Il serait toutefois dommage de discréditer son œuvre pour autant. Arendt dégage le terrain pour se demander, avec toute la vigilance et la prudence requises pour ce genre d'objet, en quoi penser philosophiquement – de manière abstraite, désintéressée et



amoral – a-t-il une incidence sur la pensée politique – conditionnée par la pluralité des points de vue et l'évaluation collective des conséquences pratiques de ses axiomes –, en vue de créer/préserver un cadre juridique légitime pour tous les êtres humains et leurs singularités.

- 33 Pour clore, abordons brièvement le troisième et délicat problème des relations intergénérationnelles. L'enjeu politique est de taille, puisqu'il s'agit de préserver la relation de confiance entre les enfants et les adultes, autour des tensions entre le nouveau et l'ancien. Contrairement à ce qu'Arendt a compris du pragmatisme deweyen en éducation, les positions de ce dernier ne sont pas aussi éloignées des siennes qu'elle ne le croit (bien que les principes et les visées théoriques diffèrent). Le fait est que certains disciples et successeurs de Dewey ont privilégié la focale sur l'enfant, plutôt que sur les programmes scolaires et les héritages culturels, ce que Dewey ne préconisait pas (Fabre, 2023). Le paradigme arendtien pourrait bien constituer une ressource précieuse pour penser la difficile articulation entre ce que les enfants apportent de neuf et la préservation des « trésors du passé » (Tassin, 2017), afin que quelque chose comme un monde commun puisse perdurer<sup>8</sup>. Ne pas faire fi de cette difficulté avec des solutions simplistes et dichotomiques semble être le pari d'Arendt, lorsqu'elle s'attarde sur le sentiment d'*amor mundi*.

## Une anthropologie politique et des structures ontologiques paradoxales : l'*amor mundi*

- 34 Bien que peu reprise en PPE, l'*amor mundi* est une idée centrale dans la réflexion d'Arendt. À son stade embryonnaire, cette idée apparaît en octobre 1953, dans son *Journal de pensée*<sup>9</sup> (Arendt, 2005b, p. 498). Elle prend forme « à la manière à la fois d'un mythe personnel et d'un chantier philosophique » (Coquio, 2020, p. 4). Elle deviendra trois ans plus tard le titre d'un livre en gestation portant sur l'écriture d'une anthropologie politique (Bouretz, 2023, p. 35) :

J'ai commencé tard à aimer vraiment ce monde, à vrai dire ces dernières années seulement, et je devrais être capable de le faire maintenant. Par reconnaissance, j'intitulerai mon livre sur les théories politiques *Amor mundi*. (Lettre à Jaspers du 6 août 1955)(Arendt et Jaspers, 2006).

- 35 Cet ouvrage ne verra toutefois jamais le jour (Bouretz, 2023, p. 52-54). Le livre qu'elle publiera en 1958 – après la « rage intellectuelle » perceptible dans *Les origines du totalitarisme* (1951) –, et qu'elle considère comme la reconstruction d'une anthropologie philosophique lui permettant de poser les jalons de son anthropologie politique, s'intitulera *The Human Condition*<sup>10</sup> (Bouretz, 2023, p. 52). L'ambitieux et lumineux projet n'aboutira pas, du moins pas sous la forme d'une somme théorique adoptant le point de vue des acteurs politiques et non celui des philosophes, comme le souhaitait Arendt. C'est peut-être le lot de ce type de quête qui est, par nature, infinie et plutôt ambitieuse pour une philosophe de formation. C'est peut-être aussi le signe d'une modalité politique de la pensée, qui cherche d'autres formes que le discours philosophique.
- 36 D'après l'étude de Coquio, nous pouvons suivre l'*amor mundi* à la trace au travers de presque tous les écrits ultérieurs d'Arendt (Coquio, 2020, p. 3), surtout ceux édités à titre posthume. Il reste, comme le déplore Bouretz, qu'Arendt n'écrit jamais l'anthropologie politique qu'elle rêvait d'écrire à l'été 1955. Ceci a pour inconvénient de nous faire prendre le risque actuel de n'élaborer que de pures conjectures, mais aussi

concevoir et profiter de l'avantage de nous autoriser à explorer librement les virtualités de l'élément qui nous intéresse ici.

- 37 Dans un monde compris comme « une même réalité vue depuis une pluralité de points de vue » (Widmaier, 2020, p. 52), le prix de la liberté d'action est plutôt cher payé. L'espace qui s'ouvre entre une pluralité d'acteurs est généralement inquiétant, risqué, souvent déstabilisant pour la pensée. Ceci relève du fait qu'il y règne notamment les contingences relatives à la vie et à la mort, ainsi que l'imprévisibilité et l'irréversibilité des actions humaines. En ce sens, le monde nous est à la fois « propre et impropre » (Coquio, 2020, p. 5). Nous l'instaurons, dès lors que nous nous associons librement à plusieurs, mais nous ne contrôlons pas ce qu'il peut en résulter concomitamment pour soi, les autres et le monde commun. L'action humaine est, en ce sens, acosmique (Coquio, 2020, p. 8), bien qu'elle ait besoin d'un monde pour se déployer, pour apparaître à la lumière. Là, se loge le fait que nous sommes vulnérables (Ricoeur, 2005, p. 31). Le nier nous rendrait aigris, insensibles, sourds et aveugles à la réalité ; incapables de promettre et de pardonner, ou encore d'assumer nos responsabilités.
- 38 En tant que co-constructeurs – « co-builders of the world » (Coquio, 2020, p. 7) – nous pouvons donc autant nous y sentir familièrement chez nous, que découvrir que nous y sommes étrangers. Cela dit, rien ne nous oblige à nous y engager, encore moins à nous y réengager. Ce fut le choix (sous contrainte ou non) de la plupart des philosophes et artistes, de s'isoler ; sans doute la condition de leurs vastes contributions à la vie de l'esprit. Pour s'engager et se réengager librement et courageusement dans le monde, il semblerait donc qu'il puisse falloir l'aimer plus que sa propre vie (Berns et al., 2010). Par conséquent, il serait plutôt difficile, voire souffrant, d'aimer ce monde de la pluralité. Pour que le monde devienne objet d'amour – tout politologue devrait le savoir, écrit Arendt, avec ce ton qui lui est si singulier, mi autoritaire mi ironique –, nous avons besoin d'oasis singulières, d'espaces, de temps, de rencontres, d'activités encore, qui nous permettent de nous sentir en sécurité et de nous ressourcer (Arendt, 2016, p. 301). Ces « domaines de la vie [...] existent indépendamment, en grande partie du moins, des conditions politiques » (Arendt, 2016, p. 301). Les oasis représentent une des dimensions essentielles de la vie privée, protégée, cachée au regard non-ami : les moments de temps libre authentiques, qui se distinguent de l'*escapisme* et du divertissement<sup>10</sup>.
- 39 L'oxymore devient alors impossible à éluder : nous sommes en prise avec une singularité plurielle (ou une pluralité singulière). J'ai besoin d'oasis pour aimer le monde, bien que les oasis le fassent disparaître. Ce qui me permet de reprendre mon souffle en vue de me soucier du monde, de le soigner, annihile du même coup la pluralité qui lui est constitutive. Il faut paradoxalement parfois perdre le monde de vue pour s'y ancrer. Car, finalement, si je n'aménage pas le monde pour y habiter, affrontant l'« espace-entre » inquiétant et stimulant de la pluralité, la source se tarit et aucune matière à penser et à aimer ne me parvient plus, me donnant pourtant accès à l'art d'aimer et de penser. Aimer le monde l'instaure et le préserve. Mais je ne peux y demeurer en continu, au risque de me perdre, de m'essouffler et de ne plus pouvoir endurer les coups du sort ; comme se retrouver dans l'immobilité mortelle du désert quand le soleil est au zénith, ou pire, dans une tempête de sable<sup>11</sup>.
- 40 La métaphore du désert et des oasis touche à l'importance des phénomènes comme l'amour entre deux personnes (et certaines formes d'amitié) qui, bien que constituant un événement personnel rare, enflamme le monde qui précédemment nous reliait tout

en nous séparant, et constitue ainsi une force antipolitique, peut-être plus puissante encore que la terreur et la douleur (Arendt, 2005a, p. 308-309). Comme la philosophie, cette activité d'une puissance inouïe nous permet de douter de la réalité du moi, jusqu'à la réalité du monde lui-même (Arendt, 2018a), pouvant atteindre de hauts degrés de désolation et d'absurdité lorsque l'isolement est prolongé (comme Heidegger après 1933 (Coquio, 2020, p. 12)). L'art peut aussi générer ce type d'expérience, inattendue, de nous stopper net, subjugués par la beauté – n'excluant pas la souffrance, touchant à l'intime, ouvrant à un universel particulier – en nous arrêtant un instant sur le bord du chemin (Arendt, 2018b).

- 41 Il apparaît ainsi que la pensée et l'amour sont assimilables : ils ont cette même structure paradoxale. Hors du monde et pourtant reliés à lui, rien ne garantit la circulation qui doit dès lors être réactualisée et sans cesse renouvelée. Aucun principe archétypal ne préfigure la rencontre. L'origine des phénomènes provient des phénomènes eux-mêmes ; en l'occurrence, de la pluralité lorsqu'il s'agit du monde. Dans cette optique, les implications mondaines ou politiques de *la pensée en acte* se jouent dans son rapport, souvent conflictuel, à *la faculté de juger* – relative au passé –, mais aussi à *la faculté de vouloir* – relative à l'avenir – (Arendt, 2018a). Arendt nous invite à assumer la « condition paradoxale d'êtres qui, bien que faisant partie du monde des phénomènes, possèdent une faculté, le pouvoir de penser, qui permet à l'esprit de prendre ses distances à l'égard du monde, sans pouvoir en sortir ou le transcender » (Arendt, 2018a, p. 70-71).
- 42 En ce qui concerne l'amour passionnel, ses implications mondaines se situent dans la naissance d'un enfant ; c'est-à-dire la natalité. Lorsqu'ils enfantent, les amants « rentrent dans le monde d'où leur amour les a chassés » (Arendt, 2005a, p. 309), ils y sont reconduits (Arendt, 2005b, p. 118). Cela dit, le concept excède rapidement l'amour entre deux personnes, pour rejoindre toute naissance, au sens propre comme au figuré. De là, se dégage un puissant et joyeux mouvement de création et d'innovation.
- 43 Sans cet ancrage de l'amour et cette passion simultanée pour la pensée, nourrissant la « vie au singulier », Arendt ne pourrait concevoir le courage d'aimer le monde et d'en assumer la responsabilité. Ce monde humain nous appartient parce que nous l'instaurons et le préservons via des actions politiques, mais il échappe à chaque personne prise isolément : il provient de la « vie au pluriel ». Conscientisant ce paradoxe, l'amour passionnel (l'amitié intime) et l'amour de la vérité (la philosophie) pourraient se traduire en amitié ayant une vertu politique<sup>12</sup>.
- 44 Le pari de l'éducabilité et sa tâche ambitieuse consisteraient, de ce point de vue, à transmettre le goût de cette amitié aux enfants, sans en atténuer la charge problématisante. L'enjeu est de laisser s'exprimer la radicale nouveauté que les enfants apportent avec eux, qu'ils ne pourront actualiser qu'en se dépassant eux-mêmes, dans le joyeux et douloureux processus de devenir adulte ; tout en instituant un temps et un espace où rendre possible l'amour du monde, afin de partager la responsabilité de celui-ci.

## Synthèse et prolongement

- 45 Nous avons voulu montrer dans quelle mesure l'optique arendtienne de l'*amor mundi* peut nous orienter dans l'analyse des expériences d'ateliers de philosophie avec des enfants, en vue d'évaluer leur ambition politique. L'articulation de la vulnérabilité du

monde commun à celle des êtres humains, enfants comme adultes, se double d'une mise en abîme, grâce à la lecture d'Arendt : objet d'attention paradoxale pour la personne responsable de l'animation, cette articulation peut aussi l'être lorsque les participants s'emparent de problématiques politiques. Nous avons ainsi éclairé via Arendt, un des problèmes dont il nous faut prendre soin, pour pouvoir endurer les difficultés, tout en continuant à croire au monde et à avoir confiance en sa lumière (Coquio, 2020, p. 9). Le pari de prendre au sérieux la paradoxologie arendtienne (Tassin, 2018, p. 172) et son *amor mundi* peut ou gagne donc à être tenu.

- 46 Nous proposons en ce sens que des précatégories d'observation comme [amour\_de\_la\_pluralité], [amour\_de\_la\_vérité], [amitié\_politique] ou [amitié\_intime] seraient utiles au terrain<sup>13</sup>. Ces idées directrices, issues d'une lecture approfondie de l'œuvre arendtienne, semblent pouvoir conserver la complexité des problèmes politiques, dans un contexte éducatif et socialisateur. Le champ théorique arendtien (y compris ses lecteurs et lectrices) est pertinent et pourrait devenir plus fécond encore sur le terrain pour repérer les blocages et les endroits de frictions.
- 47 Dans le prolongement de cet article, suivant le principe d'une théorisation ancrée dite hétérodoxe<sup>14</sup>, les catégories finales émergeront *a posteriori* des expériences d'enquête (Paillé et Mucchielli, 2021 ; Strauss et Corbin, 2008). Exploiter les verbatims d'ateliers avec des enfants pourrait être tenté, pour vérifier la convergence avec les pistes arendtiennes : 1. Pourquoi et comment philosopher pour et avec des enfants ? ; 2. Comment se traduisent concrètement les implications politiques de la pensée dans les dispositifs pédagogiques de la PPE ? ; 3. En quoi les relations entre adultes, entre adultes et enfants, entre enfants et enfants gagnent à être éclairées par l'*amor mundi* ?
- 48 Comme les enfants sont présents par obligation dans notre forme scolaire actuelle, il importe, sans doute, dans l'esprit de l'*amor mundi*, de se rendre sensibles aux incursions de libertés individuelles et collectives ; dont celles de la personne qui anime. Ainsi averties, l'attention des personnes peut se focaliser sur les choix à faire en animation face aux difficultés, relatives à la modulation du soin donné aux dimensions anthropologiques paradoxales – singulière et plurielle –. Comment ces dimensions paradoxales peuvent-elles se combiner empiriquement en PPE via une visée politique ?
- 49 Les écrits d'Arendt, l'étude de son sentiment d'*amor mundi*, sa conception du monde, ouvrent et œuvrent à une possible traduction féconde, pour transformer le contexte d'observation et d'analyse des pratiques en PPE, dégageant l'épineuse question des détracteurs, et ainsi compléter l'arsenal théorético-pratique utile au terrain scolaire. Pour synthétiser, lire l'œuvre d'Arendt sur les thématiques citées engage à problématiser les relations singulières et plurielles inter et intrapersonnelles (Vygotski, 1978, p. 57). Ensuite, les tensions et les rapports conflictuels potentiels peuvent, y compris en situation réelle, être abordés suivant une perspective anthropologique, caractérisée par un sentiment paradoxal, mêlant perplexité et enthousiasme à scruter la pensée des enfants, comme celle des adultes – responsables, fragiles, ancrés politiquement –. L'idée d'*amor mundi* permet d'assumer la conflictualité des enjeux humains à bâtir, en pensée au moins, un monde commun.

## BIBLIOGRAPHIE

- Agostini, M. (2010). *L'apprentissage du philosophe à l'école primaire. Analyse d'une expérience d'un atelier de CM2 sous l'éclairage de la pensée de Montaigne [Éducation]*. Université de Provence - Aix-Marseille I.
- Ansary, P. (2018). *Lucky Luke, la justice et la philosophie*. Couleur livres asbl.
- Arendt, H. (1972). *Le Système totalitaire* (R. Davreu, J.-L. Bourget et P. Lévy, Trad.). Seuil.
- Arendt, H. (1974). *Vies Politiques* (E. Adda, Trad.). Gallimard.
- Arendt, H. (1989). *Penser l'événement* (C. Habib, Trad.). Belin.
- Arendt, H. (1996). *Considérations morales* (M. Ducassou et D. Maes, Trad.). Payot et Rivages.
- Arendt, H. (1999). *Le Concept d'amour chez Augustin* (A.-S. Astrup, Trad.). Éditions Payot et Rivages.
- Arendt, H. (2005a). *Condition de l'homme moderne* (G. Fradier, Trad.). Calmann-Lévy.
- Arendt, H. (2005b). *Journal de pensée* (S. Courtine-Denamy, Trad.). Le Seuil.
- Arendt, H. (2009). *Responsabilité et jugement* (J.-L. Fidel, Trad.). Payot et Rivages.
- Arendt, H. (2015). *La Crise de l'éducation, extrait de La Crise de la culture*. Gallimard.
- Arendt, H. (2016). *Qu'est-ce que la politique ?* (C. Widmaier, M. Frantz-Widmaier, S. Taussig et C. Nail, Trad.). Le Seuil.
- Arendt, H. (2017a). *Humanité et terreur. Et autres essais* (F. Bouillot, Trad.). Payot.
- Arendt, H. (2017b). *Juger. Sur la philosophie de Kant* (M. Revault d'Allonnes, Trad.). Le Seuil.
- Arendt, H. (2018a). *La vie de l'esprit. La pensée. Le vouloir* (2<sup>e</sup> édition). (L. Lotringer, Trad.) Presse Universitaire de France.
- Arendt, H. (2018b). *La crise de la culture* (P. Lévy, Trad.). Gallimard.
- Arendt, H. (2019). *La liberté d'être libre* (F. Bouillot, Trad.). Payot et Rivages.
- Arendt, H. et Jaspers, K. (2006). *La philosophie n'est pas tout à fait innocente, lettres choisies par Jean-Luc Fidel* (É. Kaufholz-Messmer, Trad.). Payot et Rivages.
- Aron, R. (2005). L'essence du totalitarisme. À propos de Hannah Arendt. *Commentaire*, 112, 943-954.
- Belle, K. S. (2023). *Hannah Arendt et la question noire* (B. Basse, Trad.). Éditions Kimé.
- Berns, T., Blésin, L. et Jeanmart, G. (2010). *Du courage*. Les Belles Lettres.
- Bessis, S. (2021). *Je vous écris d'une autre rive. Lettre à Hannah Arendt*. Elyzad.
- Bouretz, P. (2023). *Qu'appelle-t-on philosophe ? L'atelier d'Hannah Arendt*. Gallimard.
- Bourgault, S. (2015). Le féminisme du care et la pensée politique d'Hannah Arendt : Une improbable amitié. *Revue Recherches féministes*, 28(1), 11-27.
- Butler, J. (2007). Je suis l'une des leurs, voilà tout : Hannah Arendt, les Juifs et les sans-État. *La revue internationale des livres et des idées*, 2, 3-7.

- Cassin, B. (2004). *Greco et Romains : Les paradigmes de l'Antiquité chez Arendt et Heidegger*. In *Politique et pensée*. Payot.
- Coquio, C. (2020, mars 24). *Hannah Arendt : Amor mundi / croire au monde*. *Croire au monde : un concept politique de monde au croisement de l'action et de l'art*. *Pourquoi Arendt importe / Why Arendt matters*. Université Paris-Diderot.
- Daniel, M.-F. (1997). *La philosophie et les enfants. Les modèles de Lipman et de Dewey*. De Boeck.
- Delsol, A. (2003). *La pensée provisoire chez l'enfant de maternelle. Les activités à visée philosophique en classe : l'émergence d'un genre ?*. Canopé - CRDP de Rennes
- Fabre, M. (2023). John Dewey versus Hannah Arendt. Deux conceptions philosophiques d'éducation à la citoyenneté. *Recherches et éducations [Online]*, 25.
- Faye, E. (2016). *Arendt et Heidegger : Extermination nazie et destruction de la pensée*. Albin Michel.
- Foray, P. (2001). Hannah Arendt, l'éducation et la question du monde. *Le Télémaque*, 19(1), 79-101.
- Galichet, F. (2000). *Philosophie et éducation à la citoyenneté*. no IV Encontro de Didáctica da Filosofia, Cidadania - ensino e aprendizagem da filosofia, Coimbra, Portugal.
- Glaser, J. (1998). Thinking Together: Arendt's Visiting Imagination and Nussbaum's Judicial Spectatorship as Models for a Community of Inquiry. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 14(1), 17-23. <https://doi.org/10.5840/thinking199814116>
- Golinvaux, E. (2021). Être chez soi dans une discussion publique virtuelle. Quelques réflexions. *Diotime*, 89. <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/089/017/>
- Hawken, J. (2016). *Philosopher avec les enfants : Enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture d'esprit [Philosophie]*. Université de Paris-Sorbonne.
- Jespers, I. (2014). Citoyenneté démocratique et délibération comme processus émancipateur chez Matthew Lipman et Amartya Sen. In *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman*. Vrin.
- Levet, B. (2011). *Le musée imaginaire d'Hannah Arendt : Parcours littéraire, pictural, musical de l'oeuvre*. Éditions Stock, 2011.
- Lipman, M. (1959, mars 30). *Lettre à Hannah Arendt (Box 25)*. Library of Congress.
- Lipman, M. (2011). *À l'école de la pensée (3<sup>e</sup> édition)*. (N. Descostre, Trad.). De Boeck.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (5<sup>e</sup> édition)*. Armand Colin.
- PhiloCité. (2020). *Philosopher par le dialogue. Quatre méthodes*. Vrin.
- Point, C. (2020). L'autorité éducative : Inquiétudes et promesses de Hannah Arendt. *Le Télémaque*, 57(1), 133-150. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/tele.057.0133>
- Ricoeur, P. (2005). Préface. In *Condition de l'homme moderne*. Calmann-Lévy.
- Revault d'Allonnes, M. (2002). *Fragile Humanité*. Aubier.
- Roux-Lafay, C. (2013). La pertinence d'échanges réglés à visée philosophique à l'école primaire. *Diotime*, 57. <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/057/006/>
- Sharp, A. M. (2007). Let's go visiting: Learning judgment-making in a classroom community of inquiry. *Gifted Education International*, 23(3), 301-312.

Corbin, J. et Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research : Techniques and procedures for developing grounded theory*, 3rd ed. (p. xv, 379). Sage Publications, Inc.

Taminiaux, J. (1992). *La fille de Thrace et le penseur professionnel*. Payot.

Tassin, E. (2017). *Le trésor perdu. Hannah Arendt, l'intelligence de l'action politique*. Éditions Klincksieck.

Tassin, E. (2018). *Pourquoi agissons-nous ? Questionner la politique en compagnie d'Hannah Arendt*. Le bord de l'eau.

Tibaldeo, R. F. (2023). *Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp: Philosophy for Children's Educational Revolution*. Springer Nature.

Usclat, P. (2008). *Le problème du rôle du maître dans la discussion à visée philosophique : L'éclairage d'Habermas* [Université Montpellier 3].

Vygotski, L. S. (1978). *Internalization of higher psychological functions. Mind in society*. Harvard University Press.

Vansielegheem, N. (2005). Philosophy for Children as the Wind of Thinking. *Journal of Philosophy of Education*, 39(1), 19-35.

Widmaier, C. (2020). Naissance et événementialité de l'existence. In *Naître et renaître* (p. 43-58). Presses Universitaires de France.

Young-Bruehl, E. (1982). *Hannah Arendt, for love of the world*. Yale University Press.

## NOTES

1. Parti trop tôt, brusquement, à qui nous rendons ici hommage

2.

Quelques personnes lectrices et héritières de Arendt ayant été consultées : Elisabeth Young-Bruehl, Jacques Taminiaux, Philippe Foray, Myriam Revault d'Allonnes

3. Quelques personnes lectrices et réfutatrices de Arendt ayant été consultées : Raymond Aron, Sophie Bourgault, Emmanuel Faye, Sophie Bessis, Kathryn Sophia Bel

4.

Arendt lit les auteurs du passé comme Shakespeare par exemple, mais aussi Stefan Zweig, Faulkner, Hemingway, Kafka, W.H. Auden qui lui sont contemporains (le dernier ayant été son ami)

5.

Pour Arendt, tout ce qui apparaît à la pensée à propos de l'être des choses devrait être compris comme un phénomène perçu, et examiné en tant que tel, pour lui-même, sans chercher à y déceler une essence qui se cacherait dans un arrière-monde métaphysique. Car tout ce qui serait ainsi trouvé à propos de la politique ne serait qu'une illusion de la raison ; rien de réel pour l'action au sein d'une pluralité d'êtres humains

6. Les révolutions française, américaine et hongroise, le procès de Eichmann à Jérusalem, etc.

7. Notons que l'infantilisation est une forme de la maltraitance même envers les enfants

8.

Dans cette optique, Arendt n'est ni défaitiste (Usclat, 2008, p. 186), ni passéiste (Fabre, 2023, p. 3)

9. Publication de vingt-huit cahiers de notes de Arendt, datés de juin 1950 à juin 1973

10.

À l'instar de Bouretz, nous citons le titre du livre en anglais parce qu'il se rapproche plus de l'intention de l'autrice que le titre traduit en français,



*Condition de l'homme moderne* ; titre choisi par l'éditeur français parce que *La condition humaine* était déjà pris, par Malraux

11.

Chez Arendt, cette dernière image renvoie aux totalitarismes nazi et stalinien (Arendt, 2014, p. 300)

12. Voir la figure de Lessing que dessine Arendt à ce sujet (Arendt, 1974)

13.

Notre thèse en préparation exploite en ce sens une grille d'étude des verbalisations enfantines pour en proposer un codage, en vue de tester ces catégories arendtiennes et mesurer leur intérêt pour comprendre les échanges philosophiques en atelier philosophique à l'école primaire

14.

Il s'agit de puiser dans un champ théorique déjà existant et d'explicitier l'approche épistémologique de manière *déductive* ; mais tout en abordant les expériences de terrain avec de « nouveaux yeux », ou de « nouvelles oreilles », pour obtenir des résultats théoriques de manière *inductive*. D'où l'appellation : « théorisation ancrée hétérodoxe »

## RÉSUMÉS

Cet article propose de questionner la pertinence et la fécondité de (re)lire l'œuvre de Hannah Arendt dans le contexte des pratiques de la Philosophie Pour Enfants (PPE), en particulier à propos de l'articulation problématique des enjeux singulier et pluriel faisant obstacle à leur ambition politique. De manière générale, l'œuvre d'Arendt est mobilisée autant par les opposants, que par les défenseurs de la PPE. Dans un premier temps, il s'agira d'examiner trois positions qui contestent la PPE en se basant sur Arendt. Ceci permettra de souligner, dans un second temps, trois problèmes centraux en éducation et en formation, et de montrer en quoi ceux-ci pourraient être réinterrogés via la paradoxologie arendtienne (Tassin, 2018, p. 172). Dans un troisième temps, sera exposée une tentative de reconstruction de l'anthropologie politique que visait Arendt autour de l'*amor mundi* (l'amour du monde), en vue d'en proposer une traduction ultérieure en grille d'analyse de la PPE, dans des contextes scolaires de classes de primaire (France et Belgique). Il ne s'agit pas tant de penser « à la manière de » Arendt, que d'emprunter des chemins qu'elle a ouverts.

This article proposes to question the relevance and fruitfulness of (re)reading the work of Hannah Arendt in the context of the practices of Philosophy for Children (P4C), in particular with regard to the problematic articulation of singular and plural issues, hindering their political ambition. Generally speaking, Arendt's work is mobilized as much by the opponents as by the defenders of the P4C. Firstly, we will examine three positions which challenge the P4C based on Arendt. This will make it possible to highlight, secondly, three central problems in education and training, and to show how these could be re-examined via Arendtian paradoxology (Tassin, 2018, p. 172). Thirdly, an attempt will be made to reconstruct the political anthropology that Arendt aimed for around *amor mundi* (love of the world), with a view to proposing a translation into a P4C analysis grid, in school contexts of primary classes (France and Belgium). It is not so much a question of thinking "in the way of" Arendt, as of taking paths that she opened.

## INDEX

**Mots-clés** : Amour, Monde, Liberté, Transmettre, Penser, Paradoxologie, Terrain

**Keywords** : Love, World, Freedom, Transmit, Think, Paradoxology, Field