

LES ATELIERS DE PHILOSOPHIE ET L'EDUCATION A LA CITOYENNETE A L'ECOLE PRIMAIRE EN QUESTION

Marie Agostini*, Jeanne Mallet**

* Université de Provence
Département des Sciences de l'Education
1, avenue de Verdun
13410 Lambesc- France
agomarie@free.fr

** Université de Provence
Département des Sciences de l'Education
1, avenue de Verdun
13410 Lambesc- France
mallet@romarin.univ-aix.fr

Mots-clés : Apprentissage du philosophe, éducation à la citoyenneté, école primaire, Montaigne

Résumé. Force est de remarquer que les pratiques philosophiques, notamment à l'école primaire, mobilisent les enseignants et les chercheurs dans le but d'asseoir la légitimité de ces pratiques. Une mise en lien de ces pratiques avec l'éducation à la citoyenneté a été esquissée, mais cette mise en lien porte d'avantage sur le protocole utilisé lors des ateliers de philosophie qu'à la philosophicité même des discussions émergeant. D'où la problématique que nous avons choisi de traiter : quel est le lien entre l'apprentissage du philosophe et l'éducation à la citoyenneté ? Et, par voie de conséquence, quelle éducation à la citoyenneté promeuvent les pratiques philosophiques et quel fondement philosophique ce lien entre apprentissage du philosophe et éducation à la citoyenneté, nous permet-il d'apporter à ces pratiques ? Pour répondre à cette problématique nous sommes allés puiser dans les Essais de Montaigne un fondement philosophique à ces pratiques et à cette mise en lien avec l'éducation à la citoyenneté. Mise en lien que nous avons mis à l'épreuve de la réalité.

1. Cadre théorique

Nos investigations nous ont permis de prendre la mesure de l'ampleur du rayonnement de la philosophie pour enfants que ce soit en Europe, en Amérique du Nord ou encore en Amérique Latine. Nous avons également pu prendre connaissance de plusieurs thèses et travaux de recherches qui se sont intéressés aux pratiques philosophiques : Marie-France Daniel a montré la continuité et l'héritage deweyen de la philosophie pour enfants de Matthew Lipman, Jean-Charles Pettier s'est intéressé aux enjeux de l'enseignement de la philosophie en éducation spécialisée et à la légitimation des pratiques philosophiques dans et par le droit, Gérard Auguet s'est interrogé sur la discussion à visée philosophique (DVP) comme nouveau genre scolaire, Sylvain Connac sur l'insertion des DVP dans le cadre des pédagogies coopératives et institutionnelles, Yvette Pilon sur leur lien avec l'éducation interculturelle, Nicolas Go sur la nécessité d'un fondement de leur didactique dans les théories de la complexité et Pierre Usclat sur l'apport théorique de la pensée d'Habermas pour comprendre le rôle du maître dans la DVP. Outre ces travaux de thèses, de nombreux chercheurs ont mis en lumière différents aspects des pratiques philosophiques : Michel Tozzi travaille tout particulièrement à la clarification des processus de pensée spécifiques au philosophe, François Galichet puise dans l'histoire de la philosophie, notamment dans la pensée

de Kant, pour étayer la réflexion sur les enjeux des pratiques philosophiques, Daniel analyse les effets des DVP sur le développement de la pensée critique, Michel Sasseville (et aussi Pierre Laurendeau) s'intéresse également aux effets des pratiques philosophiques mais dans le cadre d'une prévention contre la violence et Jean Ribalet, dans le cadre d'une prévention contre la souffrance psychique, pour ne citer que ces pistes de recherche là.

Force est de remarquer que les pratiques philosophiques, notamment à l'école primaire, mobilisent les enseignants et les chercheurs dans le but d'asseoir la légitimité de ces pratiques. Cette mobilisation a engendré quantité de productions qui tournent autour de trois axes de recherches : Qu'est-ce que la philosophie pour enfant ? Comment apprendre aux enfants à philosopher ? Et pourquoi ? Les trois questions étant intimement liées, il n'est pas possible d'apporter une réponse à l'une d'entre elles sans que cette réponse ait nécessairement un impact sur les deux autres.

2. Problématique

Aussi après ce survol du foisonnement intellectuel actuel des champs de recherche relatifs aux pratiques philosophiques en éducation, qu'en est-il de la question du « pourquoi ? ». Plusieurs réponses reviennent de manière récurrente :

- Pour développer la socialisation des enfants, comme le montre la reprise des travaux de Dewey par Lipman (ainsi que ceux de Daniel). Mais quelle sera la qualité de cette socialisation ? Et comment cette socialisation entre-t-elle dans les objectifs assignés à l'école ? Force est de remarquer que cette socialisation tient essentiellement au protocole, qui met en place une « communauté de recherche » et non la philosophicité même de l'activité. A cet égard une communauté de recherche scientifique, comme l'envisageait Dewey, a le même pouvoir socialisant qu'une communauté de recherche philosophique et on ne voit pas ce que la philosophie vient apporter de plus à cette fonction socialisante de l'école que veut lui reconnaître Lipman.
- Pour développer l'esprit critique, comme le montrent les recherches plus récentes de Daniel. Mais en retour : pourquoi développer la pensée critique des enfants ? Quel fondement apporter à l'introduction d'un tel développement de l'esprit critique à l'école ?
- Pour prévenir la violence. Il est en effet manifeste que le recours à l'enseignement de la philosophie, notamment en Amérique Latine, avait pour objectif de répondre à certains problèmes sociaux. Cette prévention pourrait s'insérer en France dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, mais la prévention contre la violence n'épuise pas, et n'en a d'ailleurs pas la prétention, l'enjeu de l'éducation à la citoyenneté. Elle n'en est que l'un de ces multiples aspects.

Il nous semble que si le bénéfice de l'apprentissage du philosopher au niveau du développement de l'esprit critique a clairement été établi, il n'a pas été fondé pour autant : certes il développe l'esprit critique, des études le prouvent, mais pourquoi vouloir développer l'esprit critique, quels en sont les enjeux et pourquoi penser que l'école doit être le lieu de ce développement ? De même, si la contribution de l'apprentissage du philosopher à l'éducation à la citoyenneté a été évoqué, notamment à travers la pratique de l'échange, elle n'a pas non plus été clairement mise en relation avec le développement de l'esprit critique. Et en ce sens, puisque le développement de l'esprit critique est généralement considéré comme l'apport spécifique de la pratique régulière du philosopher, il n'a pas été montré que l'apprentissage du philosopher puisse être le lieu privilégié de cette éducation à la citoyenneté : toute situation d'échange y semble appropriée, dès lors quel besoin que ces échanges soient philosophiques ?

D'où la problématique nous avons choisi de traiter : quel est le lien entre l'apprentissage du philosopher et l'éducation à la citoyenneté ? Et, par voie de conséquence, quelle éducation à la citoyenneté promeuvent les pratiques philosophiques et quel fondement philosophique ce lien

entre apprentissage du philosophe et éducation à la citoyenneté, nous permet-il d'apporter à ces pratiques ? L'introduction de pratiques philosophiques dans la classe ne peut manquer de renouveler la compréhension de cette éducation à la citoyenneté, car une fois l'esprit critique éveillé, on ne peut espérer le faire taire sous prétexte que l'on change d'activité.

3. Présentation de notre méthodologie de recherche

Pour répondre à cette problématique, nous avons eut recours, dans un premier temps, à une méthodologie de type historique, car nous avons cherché à expliciter la nature du lien entre apprentissage du philosophe et éducation à la citoyenneté, à la lumière de la pensée de Montaigne.

En effet, on trouve dans les *Essais* une réflexion qui permet de comprendre en quoi le développement de l'esprit critique contribue à l'éducation à la citoyenneté, mais une éducation à la citoyenneté particulière puisque liée à l'apprentissage du philosophe. Dans l'essai *De l'institution des enfants*, Montaigne préconise l'apprentissage du philosophe non pas comme le couronnement d'une éducation qui arrive à son terme, ni même comme un élément facultatif, mais comme élément essentiel de cette éducation. Là encore, la question du « pourquoi » subsiste. Cependant, cet ancrage théorique dans l'œuvre de Montaigne n'a pas le monopole de notre travail de recherche. Tout d'abord parce que Montaigne ne parle pas lui-même de « citoyenneté », mais sa réflexion nous fournit des outils conceptuels pour proposer une approche originale de l'éducation à la citoyenneté. Nous avons en effet, fait également appel aux réflexions de philosophe qui ont alimenté la pensée de Montaigne, tel que Socrate, Aristote et les Stoïciens, et de ceux qui se sont engagés dans une réflexion sur ce même lien à la suite de Montaigne, tel que Locke, Dewey, Alain et Imbert. Notre investigation en philosophie de l'éducation, nous a donc permis de nous engager dans une recherche qui se nourrit de l'apport conceptuel et théorique, principalement de Montaigne, pour élaborer notre propre réflexion quant à nature du fondement des pratiques philosophiques dans le champ éducatif. L'idée qui traverse les *Essais* consiste à soutenir que l'apprentissage du philosophe aux enfants constitue une véritable éducation à la citoyenneté en ce qu'il est le seul apprentissage susceptible de les éduquer à la tolérance, un terme qu'il convient de définir précisément. Cette conception de l'éducation à la citoyenneté trouve elle-même son origine dans la pratique socratique de l'enseignement de la philosophie qui se voulait au fondement d'une pensée d'une éducation à la démocratie.

Puis, dans un second temps nous avons mis en place une méthodologie de type expérimentale, complétée par une approche plus qualitative, pour mettre à l'épreuve notre hypothèse quant à la nature des ateliers de philosophie. Nous avons, en effet, mis en place, un atelier hebdomadaire de philosophie dans une classe de CM2 au sein d'une école primaire classée ZEP. Et nous nous sommes intéressés à la nature spécifique des apports des ateliers de philosophie aux élèves en bénéficiant, en comparant la teneur des échanges de ces ateliers avec ceux d'une classe présentant les caractéristiques les plus proches possibles de celles de la classe dans laquelle nous avons introduit les ateliers de philosophie mais n'en bénéficiant pas. Grâce à cette comparaison et à une approche plus qualitative dont le but était de vérifier la première analyse quantitative, nous avons ainsi pu analyser la nature des effets des ateliers hebdomadaire de philosophie selon trois points de vue : le premier, selon la teneur des échanges des ateliers (une analyse qui permet d'écarter les observations personnelles des participants dont l'animateur des ateliers de philosophie) ; le second, selon le point de vue des élèves eux-mêmes (par des entretiens de type semi-directifs) ; et enfin, selon le point de vue de l'enseignant dont la classe de CM2 a bénéficié des ateliers hebdomadaires de philosophie pendant une années scolaire (par un entretien de type semi-directif). Le but de cette méthodologie étant de mettre en lumière les apports aux élèves spécifiquement dus aux ateliers de philosophie, comprendre la nature de ces apports ainsi que les liens qui les unissent entre eux.

4. Présentation des résultats

Nos investigations en philosophie de l'éducation, nous ont conduits à considérer que l'apprentissage du philosophe aux élèves pouvait prétendre devenir une éducation à la citoyenneté dans la mesure où il leur apprend à devenir plus tolérants. Etant entendu que « l'apprentissage du philosophe » désignait, dans ce contexte, le travail de son propre jugement à la lumière de la discussion socratique organisée en classe. Et que « tolérant » désignait ici un savoir vivre dans le désaccord. Désaccord promu et maintenu dans la discussion socratique. Ainsi, le lien théorique entre l'apprentissage du philosophe et la tolérance comptait plusieurs apports « intermédiaires » : l'esprit critique, la connaissance de soi et la connaissance des autres. Puisque, dans une perspective montaignienne, c'est en élaborant son propre jugement à la lumière de celui des autres, que l'on accède à la cohérence du jugement d'autrui et qu'ainsi on accède à l'évidence de la raison qui veut que sur un même sujet, plusieurs jugements différents, voire contradictoires, coexistent légitimement. Bref, c'est en philosophant que l'on accède à la tolérance comme évidence de la raison.

Notre méthodologie de recherche devait nous permettre de statuer sur la nature des apports de l'apprentissage du philosophe aux enfants, plus précisément sur la pertinence de notre hypothèse : apprendre aux élèves à philosopher leur apprend-il à devenir tolérants ?

Nous pourrions présenter oralement dans quelle mesure les résultats des analyses des ateliers et des entretiens que nous avons effectués corroborent cette hypothèse et quelles sont les limites de ces résultats. Précisons d'ores et déjà que l'expérimentation conduite ne vise pas à affirmer une vérité quant à la nature des effets des ateliers hebdomadaires de philosophie mais à ouvrir une piste de recherche crédible non seulement pour asseoir la légitimité des pratiques philosophiques à l'école primaire, mais également pour penser l'éducation à la citoyenneté.

5. Discussion

Outre la question de savoir comment mesurer la tolérance des élèves, question qui peut être soumise à la discussion, ce travail met en jeu deux éléments problématiques actuels de l'éducation. En effet, notre recherche s'intéresse à deux questions vives concernant l'éducation :

- Une première question théorique qui porte sur le sens de l'enseignement tout au long du cursus scolaire : qu'est-ce que l'éducation à la citoyenneté ? Et, dans une perspective toute montaignienne, peut-on réellement prétendre former des citoyens en faisant l'économie d'un apprentissage du philosophe ?
- Une seconde question qui porte sur les pratiques philosophiques dans leur ensemble. Un champ plus spécifique de la recherche en sciences de l'éducation et qui connaît un essor grandissant, notamment grâce aux travaux de Tozzi. Cette deuxième question vive à laquelle nous avons souhaité répondre est la suivante : quelle est l'utilité de ces pratiques, non seulement pour l'individu mais encore pour la société ?

Nos recherches nous ont amenés à extraire le concept de « citoyenneté » de la sphère politique pour lui attribuer une dimension éthique, dimension que l'on retrouve dans l'engagement démocratique de l'instituteur qui souhaite accompagner ses élèves dans la construction de leur propre pensée, avec toute l'incertitude que comprend cet accompagnement, mais que l'on retrouve également dans le rapport que l'élève construit avec l'autre quel qu'il soit. Un rapport bienveillant. Où l'on retrouve notre inscription dans l'axe de recherche de notre laboratoire « Ethique et éducation ».

6. Bibliographie

- Agostini, M. (2009). Pour une approche de la philosophie de l'éducation de Socrate : *Le Banquet* de Platon. *Penser l'éducation*, 25, 5-18.
- Alain. (1928). *Propos sur le bonheur*. Paris : Gallimard.
- Alain. (1985). *Propos sur les pouvoirs*. Paris : Gallimard.
- Alain. (2002). *Propos impertinents (1906-1911)*. Paris : Editions Mille et Une Nuits.
- Aristote. (1967). *Ethique à Nicomaque*. Paris : Vrin.
- Auguet, G. (2003). *La discussion à visée philosophique aux cycles 2 et 3 ; un genre scolaire nouveau en voie d'institution ?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université de Montpellier III, Montpellier, France.
- Conche, M. (2002). *Montaigne ou la conscience heureuse*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Connac, S. (2004b). *Discussion à visée philosophique et classe coopérative en Zone d'Education Prioritaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université de Montpellier III, Montpellier, France.
- Daniel, M.-F. (1997). *La philosophie et les enfants, les modèles de Lipman et de Dewey*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Daniel, M.-F. (2007). L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une pensée critique dialogique. In M. Tozzi (Ed.), *Apprendre à philosopher par la discussion* (pp 123-136). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Dewey, J. (1967). *Logique, la théorie de l'enquête*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dewey, J., (1990). *Démocratie et Education : introduction à la philosophie de l'éducation*. Editions : Armand Colin.
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons*. Paris : Les empêcheurs de tourner en rond / Le Seuil.
- Dorion, L.-A. (2004). *Socrate*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Galichet, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Anthropos.
- Galichet, F. (2005). *L'école, lieu de citoyenneté*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeurs.
- Galichet, F. (2007). La discussion à visée philosophique et la question de la croyance. In M. Tozzi (Ed.), *Apprendre à philosopher par la discussion* (pp. 149-160). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Go, N. (2006b). *Vers une anthropologie didactique de la complexité : la philosophie à l'école*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université de Montpellier III, Montpellier, France.
- Hadot, P. (1995). *Qu'est-ce que la philosophie antique ?* Paris : Gallimard.
- Imbert, F. (2001). *La question de l'éthique dans le champ éducatif*. Vigneux : Matrice éditions.
- Jolibert, B. (2009). *Montaigne, l'éducation humaniste*. Paris : L'Harmattan.
- Knee, P. (2003). *La parole incertaine : Montaigne en dialogue*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Laurendeau, P., (2007), Peut-on prévenir la violence en philosophant avec des enfants ? In N. Tremblay (Ed.), *Des pratiques philosophiques en communauté de recherche en France et au Québec* (pp. 117-141). Québec : Presses Universitaires de Laval.
- Lipman, M. (1995). *A l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Locke, J. (2007a). *Quelques pensées sur l'éducation*. Paris : Vrin.
- Locke, J. (2007b). *Essai sur la tolérance*. In J. Locke (Ed.), *Lettre sur la tolérance et autres textes* (pp. 103-147). Paris : GF Flammarion.
- Mallet, J. (2003). *Ethique et éducation. Défis pour un nouveau millénaire*. Aix-en-Provence : Oméga Formation Conseil.
- Montaigne, M. (1969). *Essais. Livre I*. Paris : GF Flammarion.

- Montaigne, M. (1979a). *Essais. Livre 2*. Paris : GF Flammarion.
- Montaigne, M. (1979b). *Essais. Livre 3*. Paris : GF Flammarion.
- Pettier, J.-C. (2000). *La philosophie en éducation adaptée : utopie ou nécessité ?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université de Strasbourg II, Strasbourg, France.
- Pettier, J.-C. (2005). *Apprendre à philosopher : un droit. Des démarches pour tous*. Lyon : Chronique Sociale.
- Pilon, Y. (2005). *La discussion philosophique à l'école élémentaire et l'éducation interculturelle*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université de Montpellier III, Montpellier, France.
- Platon. (1929). *Le Banquet*. Paris : Les Belles Lettres.
- Platon. (1989). *Phèdre*. Paris : GF Flammarion.
- Platon. (1991a). *Apologie de Socrate*. Paris : Nathan.
- Platon. (1993). *Gorgias*. Paris : GF Flammarion.
- Platon. (2002). *République*. Paris : GF Flammarion.
- Platon. (2006). *Les Lois*. Paris : GF Flammarion.
- Ribalet, J. (2008). De l'intérêt des ateliers philosophiques pour la prévention de la souffrance psychique. *Diotime L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, 37. Retrieved January 25, 2009, from : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>
- Sasseville, M., (2007). *Penser ensemble à l'école*. Québec : Presses Universitaires de Laval.
- Schnapper, D. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* Paris : Gallimard.
- Tozzi, M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris : Hachette.
- Tozzi, M. (2002). Qui interroge qui ? Nouvelles pratiques philosophiques et philosophie. In M. Tozzi (Ed.), *Nouvelles pratiques philosophiques en classe : enjeux et démarches* (pp. 15-22). Mayenne : CRDP de Bretagne.
- Tozzi, M. (2004). La discussion en éducation et en formation, développer un nouveau champ de recherches. In M. Tozzi & R. Etienne (Eds.), *La discussion en éducation et en formation. Un nouveau champ de recherche* (pp. 9-19). Paris : L'Harmattan.
- Tozzi, M. (2005a). *Penser par soi-même : Initiation à la philosophie*. Lyon : Chroniques Sociales.
- Tozzi, M. (2005b). Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités. In C. Leleux (Ed.), *La philosophie pour enfants : Le modèle de Lipman en discussion* (pp. 95-115). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Tozzi, M. (2007a). Portrait. *Cahiers pédagogiques*, numéro spéciale, 201-202.
- Tozzi, M. (2007b). La philosophie avec les enfants, un indicateur de la modernité. *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, 34. Retrieved October 30, 2008, from : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>
- Tozzi, M. & Solère-Queval, S. (2004). Le rôle du maître dans la discussion à visée philosophique à l'école primaire et au collège. In M. Tozzi & R. Etienne (Eds.), *La discussion en éducation et en formation. Un nouveau champ de recherches* (pp. 75-94). Paris : L'Harmattan.
- Usclat, P. (2008). *Le problème du rôle du maître dans la discussion à visée philosophique : l'éclairage de Habermas*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université de Montpellier III, Montpellier, France.
- Vial, M. (2007). L'accompagnement professionnel : une pratique spécifique. Article issu d'une conférence pour Ariane Sud entreprendre (Marseille, Février 2007). Retrieved August 22, 2008, from : www.michelvial.com
- Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Voltaire, F. (1975). *Traité sur la tolérance*. Paris : Gallimard.