

Le débat en philosophie

Introduction

Comment est formalisé le débat en philosophie dans les espaces de prescription, de recommandation et de recherche ?

« Philosophie pour enfants » (Daniel, 1996 ; Lipman, 2006 ; Sasseville, 2000), « philosophie avec enfants » (Solère-Quéval, 2005), « ateliers de philosophie » (Lévine, 2001 ; Calistri, Martel et Bomel-Rainelli, 2007), « discussion à visée philosophique » (Tozzi, 2003). La liste n'est pas exhaustive. Autant de dénominations diverses qui appellent une variété de pratiques. Mais force est de constater que ces pratiques ont toutes en commun le souci d'être reconnues comme philosophiques. On est en droit de se demander si ces pratiques relèvent d'un effet de mode ou d'un réel investissement philosophique. Précisons que ces pratiques de philosophie se sont développées dans les écoles élémentaires en France depuis la fin des années 90 (Tozzi, 2005 ; Vasseur, 2005). Héritage du programme de philosophie pour enfants insufflé par Matthew Lipman (2006) à la fin des années soixante aux Etats-Unis, ces pratiques n'ont eu de cesse de se diversifier tant au niveau idéologique que pédagogique, le seul invariant demeurant leur dénomination « philosophique ».

Une autre particularité de ces pratiques de philosophie à l'école est d'être portée et soutenue par des acteurs à la fois chercheurs, praticiens mais avant tout militants. Faisons ici un parallèle avec ce que Bertrand Daunay et Yves Reuter (2008) rappellent quant à la constitution de la didactique du français. Selon les auteurs, le champ des recherches en didactique du français s'est constitué par des relations en tension entre « engagement militant et visée scientifique » (*ibid*, p. 58) d'une part et entre « exigence théorique et inscription dans la pratique » d'autre part (*ibid*, p. 60). Nous relevons ces mêmes tensions dans le champ de la philosophie à l'école puisque nombre des acteurs se retrouvent à la croisée des espaces de pratiques, de recherche et de recommandation (Destailleur-Bigot, 2013b). Selon nous, ce positionnement sur les différents espaces par les acteurs relève d'un positionnement militant des acteurs et vise à légitimer des pratiques à la marge de l'Ecole. Des expressions présentant la discussion à visée philosophique comme un « genre en émergence » (Tozzi, 2003) ou encore comme un « genre scolaire nouveau en voie d'institution » (Auguet, 2003) attestent de cette volonté de faire exister les pratiques de philosophie à l'école comme des pratiques innovantes, ou, des pratiques en quête d'identité (Destailleur-Bigot, 2006). Nous empruntons de nouveau les propos de Bertrand Daunay et Yves Reuter (2008, p. 59) au sujet de la constitution du champ des recherches en didactique du français, car nous constatons le même mouvement de constitution pour le champ de la philosophie à l'école :

Mais, et c'est ce que nous identifions ici comme source de tension entre engagement militant et visée scientifique, la dimension militante des approches de l'époque revendiquait en fait une *transformation* de l'enseignement, avant même sa *description* ou sa *compréhension*. En témoigne le souci constamment renouvelé de penser l'enseignement en termes de *rénovation* ou d'*innovation*, en critiquant – plus qu'en décrivant – les formes « traditionnelles » d'enseignement (qu'il s'agisse des contenus ou des méthodes).

Cette tension entre le positionnement des acteurs dans les différents espaces amène, selon nous, une confusion qui ne facilite pas la compréhension de la formalisation du débat en philosophie. Le débat en philosophie se trouve ainsi pris en tension entre les espaces de prescription, de recommandation et de recherche, ces espaces se recoupant et/ou se superposant par endroits, comme notre propos le montrera. Tout comme pour les débats en lecture-littérature et en sciences, l'analyse portera successivement sur la place laissée au débat en philosophie dans les différents espaces constitutifs de l'Ecole, soit dans les espaces de recherche, de prescription et de recommandation.

1. Formalisation du débat en philosophie dans les espaces de recherche

Le débat en philosophie à l'école élémentaire se présente dans les espaces de recherche sous une forme particulière. Plus que pour le débat en lecture-littérature et en sciences, le débat en philosophie se donne à voir comme un objet de recherche mais également comme un objet recommandé dans les espaces de recherche. La recherche autour du débat en philosophie ne vise pas seulement la description ou la compréhension de l'objet mais vise la production de pratiques efficaces et leur légitimité. Les recherches autour du débat en philosophie se caractérisent donc essentiellement par leur visée praxéologique. Les résultats de recherche sont ainsi très proches des dispositifs qu'ils analysent et recommandent. Notre propos sera empreint de cette tension.

Pour la présentation de la formalisation du débat en philosophie, les recherches présentées ne relèvent pas toutes du champ de la didactique. Nous faisons ainsi le choix de présenter d'autres recherches, notamment celles de Matthew Lipman (2006), plus philosophiques que didactiques, car les recherches actuelles se réclament en partie ou contre cet héritage lipmanien.

1.1. Un modèle de référence : le modèle américain de Matthew Lipman

Même si aujourd'hui en France, le programme de philosophie pour enfants de Matthew Lipman est discuté, soumis à la critique et à la controverse (Tozzi, 2005b ; Brénifier, 2004), il constitue toutefois un modèle prototypique dans le domaine de l'éducation et de la philosophie. Camille Vasseur (2005) évoque d'ailleurs une influence des idées de Matthew Lipman dans les pratiques de philosophie à l'école en Europe. Matthew Lipman, disciple de John Dewey⁸¹, fut le premier à mettre en place un programme de philosophie pour enfants⁸².

⁸¹ Notre étude ne porte pas sur les emprunts de Lipman à la théorie deweyenne. En ce qui concerne l'héritage de John Dewey, on peut se référer à l'ouvrage de Marie-France Daniel (1996).

En 1969, Matthew Lipman, alors professeur de logique à l'université de Columbia dans le New-Jersey, constate le désintérêt de ses étudiants pour la logique. Il émet l'hypothèse que cette indifférence ne serait que la conséquence d'une mise en place tardive de l'étude de la logique dans le système éducatif américain. Les habiletés logiques nécessaires à la pensée n'étant pas convenablement installées, les étudiants ne pouvaient être à même de les utiliser correctement. Pour pallier ce manque, Matthew Lipman élaborait un programme de philosophie pour enfants dont la finalité vise à favoriser le développement intégral de l'enfant tout en lui permettant d'acquérir les habiletés cognitives dites « habiletés de pensée » nécessaires à l'acte de penser (Lipman, 2006, pp. 163-166). Selon Matthew Lipman, la philosophie serait le moyen le plus approprié car elle présenterait un double enjeu. Tout d'abord, sa pratique développerait l'acquisition d'habiletés cognitives permettant à l'enfant⁸³ de mieux penser, d'émettre des jugements sur les expériences et d'agir plus justement. Ensuite, l'étude de concepts philosophiques répondrait au besoin de l'enfant d'acquérir du sens. Avec la philosophie, l'enfant pourrait continuer cette recherche de sens commencé dès le plus jeune âge avec la question : « Pourquoi ? » (Lipman & Sharp, 1980, p.58). C'est ainsi que Matthew Lipman, préfaçant l'ouvrage de Marie-France Daniel (1996, pp. 12-13) écrit que :

Faire de la philosophie » consiste, d'une part, à réfléchir sur des concepts, tels la vérité, la justice, la relation, la signification, qui appartiennent à un ordre beaucoup trop général pour être étudiés par les autres disciplines. D'autre part, c'est participer à des discussions sur les critères et les normes qui entourent ces concepts. C'est cette conception de la pratique philosophique qui est privilégiée par la Philosophie pour enfants.

⁸² Matthew Lipman fonda l'IAPC (Institut for the Advancement for the Philosophy for Children) avec Ann-Margarett Sharp en 1974, afin de promouvoir ses travaux.

⁸³ Matthew Lipman emploie le terme « enfant » et non élève car les sujets à l'étude sont des sujets considérés en dehors du cadre scolaire.

1.1.1. Une démarche protocolaire

Le programme de philosophie conçu puis mis en œuvre par Matthew Lipman et Ann-Margareth Sharp s’actualise autour d’un cursus de sept romans, dont chacun correspond à l’âge des enfants, accompagnés de guides pédagogiques à destination des enseignants. Ces romans⁸⁴ s’intéressent aux préoccupations des enfants tout en visant le développement d’habiletés logiques ; chaque roman s’attachant davantage à développer certaines habiletés (Sasseville, 2000). Les histoires puisent leur inspiration dans des faits de l’existence quotidienne et se déroulent dans des lieux connus des enfants comme l’école, la maison, la nature, comme le tableau ci-dessous le met en évidence :

Titre des romans	Année scolaire	Titre des manuels pédagogiques
<i>L’hôpital des poupées</i>	GS	Donner un sens à mon expérience
<i>Elfie</i>	CP-CE1	A la recherche de la pensée
<i>Kio et Augustine</i>	CE1	S’étonner devant le monde
<i>Pixie</i>	CE2-CM1	A la recherche du sens
<i>Harry</i>	CM2-6 ^{ème}	A la recherche de l’art de raisonner
<i>Lisa</i>	5 ^{ème} -4 ^{ème}	A la recherche d’une éthique
<i>Suki</i>	3 ^{ème}	Ecrire : comment et pourquoi ?
<i>Mark</i>	lycée	A la recherche d’une société

Tableau 10 : Programme de philosophie pour enfants de Mathew Lipman

De surcroît, les personnages permettent aux enfants de s’identifier et le type d’écriture narratif simplifie la compréhension (Marcil-Lacoste, 1990). Ce matériel s’accompagne d’une procédure de mise en place, un protocole (Savard, 2000). La transformation de la classe en « communauté de recherche » s’élabore en cinq étapes successives que nous détaillons ci-dessous.

⁸⁴ C’est nous qui donnons ces indications relatives au niveau de classe concerné par les romans.

Lecture partagée d'un épisode du roman

Un chapitre ou un extrait est choisi par l'enseignant dans l'un des romans du programme de philosophie pour enfants. Les élèves⁸⁵ lisent à voix haute l'extrait et décident d'en arrêter la lecture quand ils le désirent, tout en sachant que la lecture doit être une étape partagée par l'ensemble des participants.

La cueillette de questions : établissement d'un ordre du jour

Les élèves posent des questions à partir du texte. L'enseignant les recense en les consignnant par écrit puis demande aux élèves de choisir, en votant, les questions et thèmes qui constitueront l'ordre du jour de la discussion.

Renforcement de la « communauté de recherche »

Les élèves discutent, partagent leurs idées et leurs points de vue. Ils visent la formulation de jugements argumentés et rationnels. Le rôle de l'enseignant est important puisqu'il aide les élèves à argumenter et à conceptualiser, en faisant un lien entre les interventions ou en posant des questions.

Exercices ou appel à des plans de discussion

Ce moment consiste en un moment de structuration. L'enseignant aide les élèves à structurer les habiletés de pensée découvertes dans la recherche par l'intervention de plans de discussions (proposés dans les guides pédagogiques)⁸⁶ ou d'exercices de logique⁸⁷.

⁸⁵ Nous référant ici au cadre scolaire, nous choisissons d'abandonner le terme « enfant » qu'utilise Lipman dans ses travaux, au profit de celui d'« élève ».

⁸⁶ Extrait du plan de discussion : « Amis » (Lipman & Sharp, 1984, p. 48) :

- *Est-ce que des personnes peuvent se parler sans être amis ?*
- *Est-ce que des personnes peuvent se parler très rarement et rester amis quand même ?*

Approfondissement

Ce temps est réservé à l'élaboration d'autres réponses sous d'autres formes que celles entendues dans la « communauté de recherche ». Il s'agit d'une synthèse entre la pensée critique et la pensée créatrice, entre l'individu et le groupe.

1.1.2. Un dispositif visant la transformation de la classe en communauté de recherche philosophique

Le programme de philosophie pour enfants s'actualise, dans et par, ce que Matthew Lipman (2006) appelle la « communauté de recherche ». Pierre Laurendeau (1996, p. 99) présente celle-ci comme « le lieu pédagogique essentiel à la mise en pratique de l'approche de Philosophie pour Enfants ». La communauté de recherche constituerait donc la pierre angulaire de la pédagogie lipmanienne⁸⁸. Ce dernier emprunte très probablement le terme à Charles Sanders Peirce qui s'était lui-même inspiré du monde scientifique. Les chercheurs en effet forment ponctuellement des « communautés de recherche » en mutualisant leurs connaissances et leurs méthodologies en vue d'un but commun (Lipman, 1995, pp. 97-98). De même les élèves, en mutualisant leurs expériences et leurs connaissances, se constitueraient, selon Matthew Lipman, en une « communauté de recherche » (Lipman, 2006). Ce groupe de chercheurs explorerait ses questions ainsi que les concepts philosophiques associés au regard de leurs expériences quotidiennes.

La communauté de recherche permettrait de construire une pensée collective et collégiale tout en permettant à chacun des participants d'élaborer sa propre pensée. Les élèves deviendraient véritablement partie prenante dans la recherche et acteur de ses

-
- *Y a-t-il des personnes qui se disputent toujours avec leurs amis ?*
 - *Y a-t-il des personnes qui ne se disputent jamais avec leurs amis ?*

⁸⁷ Extrait d'un exercice dont la consigne est la suivante : « Indiquez, s'il y a lieu, ce qui cloche dans ces analogies » (Lipman & Sharp, 1984, p. 337)

- *La cuisson est au gâteau ce que la lecture est au livre.*
- *Skier est à la neige ce que nager est à l'eau*

⁸⁸ Ainsi la « communauté de recherche » constitue un élément déterminant dans la pédagogie lipmanienne. La communauté de recherche favorise la pensée raisonnable en aidant l'enfant à émettre des jugements critiques et favorise son intégration par le caractère collectif de la recherche. En ce sens la communauté de recherche lipmanienne, par sa visée holistique, favorise le développement intégral de l'enfant.

apprentissages⁸⁹. En participant à une discussion rationnelle portant sur une confrontation d'arguments⁹⁰, ils apprendraient progressivement à s'écouter, se répondre, justifier leurs opinions, argumenter, contre-argumenter et définir des termes. Si pour Matthew Lipman la philosophie est un moyen, le but serait de développer chez les élèves des habiletés cognitives de qualité supérieure. En effet, d'après l'auteur, la « communauté de recherche est un groupe de discussion engagé dans une pensée d'excellence » (Lipman, 1995, p. 251). Cette dernière serait perçue comme une nécessité pour aider l'enfant à accéder au « bien penser ».

1.1.3. Philosopher ou éduquer à la pensée⁹¹

D'après Matthew Lipman, l'élève serait donc à même de penser par lui-même, s'il atteint le stade de la pensée d'excellence, ses caractéristiques conditionnant l'émergence de la pensée raisonnable. Les deux voies, au sein de la « communauté de recherche », menant à la pensée d'excellence seraient la pensée critique et la pensée créatrice. Leur développement conjoint aiderait l'élève à émettre des jugements, établissant ainsi des relations entre deux concepts ou entre deux idées. Or un jugement ne peut se faire sans critères, ces derniers étant définis comme « règle ou principe permettant de juger » (Lipman, 1995, p. 146). Le travail de l'élève dans la communauté de recherche consisterait donc en l'étude des critères agréant le jugement (Lipman, 1995, p. 150). Lors de la seconde édition de *A l'école de la pensée*, Matthew Lipman ne fait plus référence à la pensée d'excellence (Lipman, 2006). Il évoque une approche pluridimensionnelle de la pensée comprenant la pensée critique et la pensée créatrice mais aussi la pensée vigilante⁹². Toutes trois participeraient au développement de la réflexion dans la « communauté de recherche » comme le précise Lipman (2006, p. 196) :

Une classe soit absolument constituer une communauté de recherche facilitant la pensée créatrice et vigilante. Elle ne doit pas n'être qu'un facteur de production d'opérations intellectuelles, totalement indifférent, voire hostile, à la considération, au respect et à

⁸⁹ En ce sens, selon Matthew Lipman, la « communauté de recherche » aurait des similitudes avec les finalités des perspectives constructivistes et cognitivistes.

⁹⁰ La méthodologie de la « communauté de recherche » aurait des similitudes avec la méthode dialectique socratique (Go, 2006).

⁹¹ Lipman (1995, p. 39) compare la pensée d'excellence à « une réflexion fructueuse, cohérente, et toujours en recherche ». Les habiletés de pensée doivent donc posséder les caractéristiques inhérentes à la pensée d'excellence, à savoir « richesse, cohérence, curiosité. » (*ibidem*).

⁹² Traduction de Nicole Decostre du terme « caring thinking ». A la traduction de pensée vigilante nous préférons le terme de pensée attentive.

l'appréciation que les membres de la classe pourraient avoir l'un pour l'autre et à l'égard du sujet traité.

L'enjeu de la transformation de la classe en communauté de recherche consisterait donc à permettre aux élèves de développer leur pensée d'excellence, soit leur pensée critique, leur pensée créatrice et leur pensée vigilante

Eléments de conclusion

Matthew Lipman (2006), précurseur de la philosophie pour enfants, propose donc un dispositif pour aider les élèves accéder à la pensée d'excellence, pour mieux penser, pour reprendre les termes de l'auteur. On trouve trace de ces recherches et de ce programme dans de nombreuses écoles en Belgique, en suisse ou encore au Québec (Vasseur, 2005). Ces recherches, bien que présentes en France (Vasseur, 2005) et même si elles restent une référence, sont pour autant moins représentatives des pratiques en France, le matériel constituant la démarche lipmanienne n'étant pas disponible en France.

1.2. Une variété de pratiques en France unifiée

Les pratiques de philosophie pour enfants, que nous renommons pratiques en philosophie, se développent en France depuis la fin des années 90. Comme précisé dans l'introduction de cette première partie, le débat en philosophie se détermine, à la différence des débats en lecture-littérature et en sciences, par des pratiques visant des objectifs déterminés. A la suite de Michel Tozzi (2001b), nous choisissons de présenter les différentes pratiques de débat en philosophie à partir du regroupement de ces pratiques en courants. Nous identifions ainsi quatre courants de philosophie à l'école, formalisant le débat en philosophie selon différents contenus visés : le courant « philosophique », le courant « maîtrise de la langue », le courant « éducation à la citoyenneté » et le courant « psychanalytique ». Le tableau à la page suivante reprend les finalités et l'ancrage théorique de ces différents courants.

	Courant psychanalytique	Courant philosophique	Courant « éducation à la citoyenneté »	Courant « maîtrise de la langue »	
Dénomination	Les ateliers de réflexion sur la condition humaine	La communauté de recherche philosophique	La discussion à visée philosophique		
Référents théoriques	J. Lévine (2008) A. Pautard (2003)	M. Lipman (2006) M. Sasseville (2000)	A. Lalanne (2002) M. Tozzi (1992b, 1994, 2001a)	A. Delsol S. Connac (2005) M. Tozzi	Y. Soulé, M. Tozzi & D. Bucheton (2008)
Finalités	Se découvrir auteur de sa propre pensée	Penser par et pour soi-même		Penser par soi-même tout en développant des attitudes citoyennes	Maîtriser la langue orale
Compétences	- Produire de la pensée sur des questions importantes pour l'humanité - Extérioriser et intérioriser la pensée.	Développer : - la pensée critique - la pensée créatrice - la pensée vigilante	Développer les compétences du philosophe (Tozzi, 1994) : - conceptualiser - argumenter - problématiser		
			Employer à bon escient les conduites discursives attendues par la sphère de communication (reformuler, synthétiser, etc.)		
Attitudes	Etre un « interlocuteur valide » ou une « personne du monde »	Etre à la fois un chercheur et un citoyen, membre d'une communauté			
Valeurs	<ul style="list-style-type: none"> - L'écoute - Le respect - La coopération - La responsabilité - La liberté - L'égalité 				

Tableau 11 : Tableau de synthèse des principaux courants de philosophie en France⁹³

⁹³ Ce tableau est extrait d'un article (Destailleur-Bigot, 2013a).

Nous ne développerons pas le courant « maîtrise de la langue » dans ce chapitre. Ce courant nous semble, en effet, avoir des similitudes avec le courant « philosophique » et le courant « démocratique » dans la mise en œuvre des pratiques, bien que son objectif prioritaire soit différent, la finalité étant la maîtrise de la langue française. Des didacticiens comme Dominique Bucheton (Soulé, Tozzi & Bucheton, 2008) et Jacky Caillier (2003) ont mis en évidence les enjeux langagiers développés dans et par le débat philosophique. En conceptualisant, argumentant et problématisant, les élèves deviendraient de plus en plus compétents dans la maîtrise de la langue⁹⁴, la pratique de la philosophie étant perçue comme un moyen permettant l'acquisition de compétences langagières. Les élèves vont successivement lire des textes de littérature, poser des questions d'ordre philosophique, débattre puis écrire des textes (Soulé, Tozzi & Bucheton, 2008). Selon Jacky Caillier (2003, p. 102), le dispositif de philosophie à l'école « favorise une véritable articulation entre la lecture, l'écriture et l'expression orale ». Le dispositif a des ressemblances avec le dispositif philosophique, dans le déroulement, et avec le dispositif démocratique, dans la distribution de rôles aux enfants. Nous avons donc choisi de développer les courants « philosophique » et « démocratique » au dépend du courant « maîtrise de la langue », ces derniers ayant des caractéristiques plus distinctes.

Notons qu'hormis le « courant psychanalytique », les autres courants se réclament des travaux de Michel Tozzi (1992b, 1994, 2001b, 2012) sur la didactisation du philosophe. C'est en ce sens que nous évoquons l'idée d'une unification des pratiques de débat en philosophie en France.

⁹⁴ Soulignons d'ailleurs que cela est prescrit dans les Instructions Officielles de 2008 (MEN, 2008).

1.2.1. Le courant psychanalytique⁹⁵

Un ancrage théorique à orientation psychanalytique et psychologique

Ce courant est dénommé « psychanalytique »⁹⁶ car l'un de ses co-fondateurs, Jacques Lévine, était psychanalyste. Ses recherches ont favorisé l'émergence des « ateliers de philosophie » (Lévine, 2008 ; Pautard, 2003) rebaptisés ensuite « ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine » (Lévine, 2008). Les préoccupations de Jacques Lévine se sont essentiellement portées sur les difficultés scolaires et la place de la psychologie à l'école. C'est en ce sens qu'il fonda l'Association des Groupes de Soutien Au Soutien (AGSAS) (Lévine & Moll, 2001) comme une des réponses à apporter aux dérives de l'école qu'il avait diagnostiquées. Estimant que le travail demandé aux enfants⁹⁷ à l'école prenait, le plus souvent, la forme du langage écrit abstrait, il a émis la proposition d'une « école des 4 langages »⁹⁸ et d'une école du développement à long terme des qualités de chacun. En effet, selon Jacques Lévine, l'enfant ne se construirait pas seulement par le langage abstrait écrit, mais devrait également faire l'expérience d'autres sortes de langages pour que se développe son identité.

L'AGSAS dénonce également la place insuffisante accordée aux « problèmes de la vie ». Pour Jacques Lévine, l'école ne tient pas compte du besoin des enfants de trouver un lieu de réflexion pour s'exprimer sur les « grands problèmes de la vie » qui les préoccupent. Pour pallier cette insuffisance, Jacques Lévine s'est associé à Agnès Pautard, institutrice et maître co-formateur, pour concevoir puis mettre en place des « ateliers de philosophie ». Cette pratique, née en 1997, s'est enracinée dans le milieu enseignant grâce à Dominique Sénore, alors inspecteur de l'Education Nationale et formateur en IUFM. Un groupe de pilotage constitué des co-fondateurs et d'enseignants, s'est donc lancé dans l'expérimentation

⁹⁵ Il est intéressant de relever que Jacques Lévine évoque les sujets apprenants sous la dénomination d'« enfants », tout comme pour Matthew Lipman (2006).

⁹⁶ Michel Tozzi est revenu sur cette appellation en nuancant son propos. Il est plus convenable de dénommer ce courant « psychologique » que « psychanalytique » car le cogito de Jacques Lévine, le fondateur de ce courant, est davantage cartésien que freudien (Tozzi, 2005, p. 19).

⁹⁷ Jacques Lévine base travaux sur les « enfants » et non les élèves. Nous garderons donc cette dénomination des apprenants dans notre exposé.

d'« ateliers de philosophie » et ont instauré un travail de recherche tant au niveau théorique que pratique.

L'objectif : un préalable à la pensée philosophique

L'objectif principal des ateliers de philosophie initiés par Jacques Lévine est de faire prendre conscience aux enfants, qu'ils sont capables, au même titre que les adultes, de produire une pensée dont ils sont eux-mêmes la source (Lévine, 2008, p. 13) :

Il s'agit d'inciter les enfants à pénétrer, audacieusement, dans le champ des grandes questions sur la vie qui préoccupent les hommes, de génération en génération, d'où la notion d'atelier de réflexion sur la condition humaine (ARCH).

Pour y parvenir, trois fondamentaux sont présumés dans les ateliers ARCH. Il est avant tout question de « faire participer les enfants aux débats sur les questions essentielles à la vie et à la civilisation (Lévine, 2008, p. 13) afin que chaque enfant puisse « faire l'expérience de sa propre capacité à produire de la pensée sur des questions importantes pour l'humanité » (*ibid*, p. 14) mais aussi « apprendre, non seulement à extérioriser, mais à intérioriser la pensée » (*ibidem*). Cette prise de conscience réflexive par les enfants les place au rang d'« interlocuteurs valables » (Lévine, 2008, p. 153). En ce sens, ce courant se veut différent de la méthode développée par Matthew Lipman (2006), qui a pour objectif premier l'apprentissage de la pensée critique et de l'argumentation.

Ce qui prime est la découverte d'une pensée naissante, une pensée qui se construit en écho, alimentée tant par le langage interne de chacun (pensées intimes) que le langage explicite. Cette découverte entraîne plusieurs effets conduisant vers la structuration de la pensée (Lévine, 2005). C'est pour cela, que Jacques Lévine compare les ateliers de philosophie à une « invitation au voyage » (2005, p. 78), à un « voyage en terre philosophique » (2008, p. 51) ou encore à un voyage aux « pays des idées »⁹⁹ (2008, p. 39) :

⁹⁸ Ces quatre langages sont : le langage des situations, le langage des relations, le langage des talents personnels et le langage des réalisations. Ces langages sont constitutifs de la construction de l'identité des enfants.

⁹⁹ Ce « voyage » vers le développement cognitif des idées se réalise au fur et à mesure des différentes découvertes faites par les enfants (Lévine, 2008, p. 39 et s.) :

- La découverte du cogito (origine de sa propre pensée)

L'atelier de philosophie peut, en effet, être comparé à un voyage au pays des idées et plus précisément comme un voyage d'enquête sur la nature humaine, chaque sorte de voyage correspondant à un type de voyageur et à une conception de la condition humaine.

D'après Jacques Lévine, ces découvertes sont essentielles et nécessaires à l'émergence de la pensée philosophique et en constituent les préalables. En ce sens les ateliers philosophie sont un « préalable à la pensée philosophique » (Pautard, 2003, p. 126).

Le protocole

L'atelier de philosophie suit un protocole particulier déterminé par l'attitude particulière des enfants : ils deviennent progressivement des « personnes du monde », c'est-à-dire des personnes s'inscrivant « dans une filiation à l'univers » (Lévine, 2008, p. 162) :

L'expérience montre que les ateliers de philosophie permettent à beaucoup d'enfants, qui sont trop dans le « Petit Tout » ou dans le « Moyen Tout », d'expérimenter une autre façon d'être reliés. [...] Elle spécifie notre désir que l'enfant, loin de se sentir en marge de l'univers, y vive une possibilité d'intégration correspondant à son attente de plus-value, c'est-à-dire d'être plus que ce qu'il est, tout en étant ce qu'il est. L'idée d'humanité ne se constitue qu'au prix de cet élargissement du Moi identitaire.

Les enfants acquièrent *de facto* un statut social particulier lors des ateliers de philosophie, statu que Jacques Lévine précise (2005, p. 79) :

Il [l'enfant] est autre chose qu'un élève, autre chose qu'un adulte, autre chose qu'un enfant ; il est une personne parmi les autres, un habitant de la terre qui pense à la façon dont les Hommes se conduisent sur terre.

En tant que co-penseurs du monde, les enfants prennent en charge l'atelier et en particulier sa conduite en discutant seuls sur un sujet pendant dix minutes. Le dispositif comporte des phases successives (Pautard 2003 ; Lévine, 2008) :

-
- La découverte de l'appartenance à une pensée groupale et universelle
 - La découverte des étapes constituant la formation rigoureuse des concepts passant par trois phases successives : la pensée émotionnelle (inventaire d'expériences vécues), la pensée factuelle (expérience de la réalité environnante) puis la pensée conceptuelle (découverte de l'argumentation en vue de vérifier la validité d'un discours).
 - La découverte du débat d'idées puisque la philosophie est la découverte des contradictions de la pensée.

Premier moment : un « avant » atelier

Durant cette phase, l'enseignant rappelle ou fait rappeler les conditions de réalisation de l'atelier, à savoir l'attitude des participants (des « personnes du monde ») et la sienne (sa non-intervention durant la discussion) ainsi que la durée (10 minutes).

La question ou le sujet de la discussion est amenée de la même manière dans tous les ateliers philosophie. Ceci permet de resituer aux enfants les fondements de l'atelier : « Comme tous les gens de la terre, de tous les pays, d'hier et de maintenant, adultes, jeunes, enfants, nous allons aujourd'hui réfléchir ensemble autour de la question suivante... » (Pautard, Lévine, Sénore, 2001). Les questions et sujets sont annoncés par l'enseignant ou un enfant et prennent la forme de court énoncés ou questions (« être libre », « être courageux », « qu'est-ce qu'une grande personne ? », etc.) chacun de ces énoncés étant considérés par Jacques Lévine comme un « mot inducteur »¹⁰⁰ qui serait « comme un rideau de théâtre qui ouvre la scène du monde » (Lévine, 2008, p. 62).

Deuxième moment : l'atelier de philosophie

Les enfants échangent sur le sujet proposé antérieurement au groupe. Chaque enfant prend la parole à tour de rôle. Un bâton de parole ou un micro permet de réguler les échanges entre les enfants qui peuvent être enregistrés ou filmés. Le bâton de parole a plus qu'une fonction d'outil, une valeur symbolique car il représente la présence du « tiers », « donc d'une instance qui donne la solennité à la situation et installe un espace où le sérieux est de rigueur sans être pesant » (Lévine, 2008, p. 54). Durant cette phase, l'enseignant est simplement le garant du cadre. Il énonce le thème et facilite de manière indirecte la circulation de la parole. Il reste silencieux et n'intervient en aucune façon sur les propos des enfants (Lévine, 2005, p. 76) :

Il s'agit d'un silence objectif, qui objectivement a une autre signification que celle du silence car l'adulte, en tant que principe de

¹⁰⁰ Les questions posées aux élèves peuvent être regroupés en catégories : « La nature et les valeurs qui organisent la vie », « les grandes valeurs qui nous guident dans la vie et les contre-valeurs qui font obstacle » et « les sentiments » (Lévine, 2008, p. 56). Ces trois catégories sont, pour Lévine des composantes de la condition humaine.

réalité, tout en n'intervenant pas est présent au travers de tous les éléments du cadre : le thème, le bâton de parole, etc.

En d'autres termes, le silence de l'enseignant permet la mise en place et la légitimité du dispositif.

Un « après » atelier

L'enregistrement donne lieu à une réécoute de l'atelier et à un court débat d'environ 10 minutes suivant l'âge des enfants. L'enseignant tient une place particulière, plus active que la phase précédente. Il accompagne les enfants dans leurs verbalisations et aide en relançant le débat : « Qui est resté silencieux ? Pourquoi ? Qui peut redire la question ? Ces deux idées sont-elles de même nature ? Qui n'est pas d'accord avec cette idée et pourquoi ? etc. » (Pautard, Lévine & Sénore, 2001). Cet après-atelier participe à la prise de conscience réflexive des enfants puisqu'ils abordent la discussion sous un aspect métacognitif.

Les enseignants suivent ce protocole mais des différences, liées au milieu et à l'âge des enfants, sont observables dans la mise en place de la deuxième phase (synthèse écrite, orale...). Malgré ces divergences pratiques, le contenu reste identique. En effet, il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse, aucun critère de réussite n'étant établi (Pautard, 2003).

1.2.2. Le courant philosophique

De nombreuses pratiques de philosophie avec enfants pourraient être comprises dans ce courant dit « philosophique ». Parmi ces dernières, nous ne pouvons en identifier une comme étant particulièrement plus significative qu'une autre. Aussi nous n'insisterons pas dans la présentation des différents protocoles existants, mais exposerons néanmoins le rôle de l'enseignant qui peut conduire à des conduites pédagogiques différentes.

L'objectif : l'éveil à la pensée réflexive chez l'élève

L'objectif retenu par ces pratiques est de favoriser l'émergence de la pensée réflexive chez l'élève. Michel Tozzi (2001a, p. 43) précise qu'« il s'agit de donner aux enfants l'occasion de

mettre en mots leur pensée, de faire usage de leur raison ». Tout comme pour Matthew Lipman (1995/2006), la philosophie est préconisée comme un des moyens privilégiés pour parvenir à la pensée réflexive. D'après Anne Lalanne (2002)¹⁰¹, enseignante en classe de CP et praticienne de philosophie pour enfants, la philosophie à l'école élémentaire consisterait en une réflexion personnelle au sens large du terme et permettrait aux élèves de revenir sur leurs propres représentations. Ceci signifierait pour l'auteure (Lalanne, 2002), exprimer une pensée qui est sienne, identifier les sources de ses représentations, en questionner la validité puis confronter son discours à celui des autres. Ce ne serait qu'à l'issue de cette succession d'étapes que l'élève s'éveillerait à la pensée réflexive, prenant ses propres représentations et ses pensées comme objet d'étude avec ses pairs. C'est en ce sens que Michel Tozzi (2001, p. 26) ajoute que philosopher « c'est penser sa pensée, savoir son savoir, réfléchir son savoir ».

Alors que pour Jacques Lévine, les ateliers de philosophie sont présentés comme des préalables à la pensée philosophique, l'objectif visé ici est davantage orienté vers un apprentissage du philosopher. L'ancrage théorique des pratiques de ce courant repose sur la didactisation de l'apprentissage du philosopher proposée par Michel Tozzi (1992b, 1994). Ce dernier précise que la finalité de l'apprentissage du philosopher consiste à apprendre à « penser par soi-même » (Tozzi, 1994), c'est-à-dire « s'interroger sur les problèmes fondamentaux et tenter d'y apporter des réponses dûment fondées » (*ibid*, p. 141). Cet apprentissage reposerait, selon l'auteur, sur trois « processus fondamentaux de la pensée philosophique » : la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation (Tozzi, 1992a, p. 37). Par exemple, dans une discussion portant sur l'amitié, les élèves peuvent être amenés à faire des distinctions conceptuelles sur des termes voisins comme « copain » et « ami ». En essayant de conceptualiser ces notions, ils sont amenés à argumenter leurs positions, leurs choix. C'est au cours de ces étapes de conceptualisation et d'argumentation qu'une problématisation pourra être mise en évidence. Ces trois processus intimement corrélés au sein de la discussion se combineraient, permettant ainsi à l'élève de développer progressivement une attitude réflexive et de penser par lui-même.

¹⁰¹ La finalité des ateliers de philosophie d'Anne Lalanne (2002) est strictement philosophique et non citoyenne et psychologique. Elle reconnaît l'intérêt de ces finalités mais les associe à d'autres types d'activités.

Ainsi, même s'il n'est pas revendiqué par tous les praticiens comme tel, l'objectif des pratiques de ce courant dit « philosophique » serait associé au travail du philosophe. Pour développer de telles aptitudes, les praticiens envisagent différentes approches dont la composante principale reposerait sur la présence plus ou moins prégnante de l'enseignant ou de l'animateur durant les débats.

Le guidage de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant au cours de la discussion à visée philosophique semble être un point essentiel dans l'appropriation d'habiletés de pensée par les élèves. Comme l'explique Michel Tozzi (2001a, p. 47), « il ne suffit pas que la question de départ soit de type philosophique pour qu'elle soit traitée de manière philosophique ». En effet, même si la thématique de la discussion relève d'une question *a priori* philosophique, elle peut n'engendrer qu'un débat d'opinions ne visant que l'exposition et la juxtaposition de positions non fondées en raison. La visée philosophique de la discussion dépend donc, comme le souligne Jocelyne Beguerry (2012), de la qualité de l'enseignant pour guider les élèves. Il s'agit pour l'enseignant de faire débattre les élèves entre eux et non penser à leur place. En ce sens, « le seul objectif du guidage doit être d'amener le groupe à tracer son propre itinéraire en l'aidant à le baliser, c'est-à-dire en le rendant perceptible grâce à des repères qui apparaîtront comme des résultats » (Lalanne, 2002, p. 55). Pour y parvenir, son action porterait tant sur le fond (structuration du contenu) que sur la forme (définition des règles de fonctionnement et surveillance de leur application) de la discussion.

Illustrons nos propos avec les pratiques mises en place respectivement par Anne Lalanne (2002) et Oscar Brénifier (2002). Bien que ces pratiques aient toutes les deux en commun le souci d'amener les élèves à entrer dans une discussion philosophique, pour nous débat en philosophie, elles se différencient notamment par le degré d'intervention de l'enseignant ou encore sa qualité de « philosophe » reconnue. D'après Anne Lalanne (2002), le guidage de l'enseignant s'articule essentiellement autour des moments de reprises du

débat que sont la reformulation et la structuration des idées. La reformulation¹⁰² permettrait de mettre en évidence des éléments qui n'auraient pas été soulevés par les enfants et la structuration des idées permettrait de donner une vision globale de la discussion en faisant un point sur les avancées des élèves. Par l'introduction de questions, d'éléments nouveaux ou par la mise en évidence de contradictions, l'enseignant pourrait ainsi agir sur le caractère philosophique de la discussion.

Oscar Brénifier (2002) insiste également sur la nécessité de « souligner les enjeux » pour structurer la discussion. L'un des moyens, pour lui, serait de favoriser le « questionnement mutuel », qu'il définit comme « une procédure assez simple, aux multiples variantes, dont le but est d'entraîner les élèves à se questionner¹⁰³ et à développer plus avant des idées » (Brénifier, 2002, p. 39). On reconnaît dans cette procédure de questionnement un héritage empreint de l'attitude socratique de la maïeutique. En procédant de cette façon, l'enseignant leur ferait prendre conscience des enjeux, des présupposés et des implications de la discussion.

Comme nous venons de le voir, ces différences procédurales soulignent toutes l'importance, voire la nécessité de l'intervention d'un animateur pour mener la discussion. De surcroît, elles précisent que l'animateur n'a pas seulement le rôle de modérateur dans la discussion mais qu'il a la subtile tâche d'aider les élèves à s'éveiller à la pensée réflexive. C'est donc la qualité de l'étayage de l'enseignant, et plus précisément des capacités de reformulation et de questionnement (*cf.* chapitre 9), qui est souligné dans les espaces de recherche.

1.2.3. Le courant démocratique

Ce courant dit « démocratique », vise comme le courant « philosophique » à développer les compétences liées au philosopher (Tozzi, 1992a, 1994, 2001a), mais s'appuie sur un dispositif proche des modalités coopératives de débat (Connac, 2005, 2009 ; Delsol, 2003).

¹⁰² « L'importance de la reformulation permet de recentrer l'attention sur l'objet d la recherche et oblige les enfants à ne pas se contenter de réponses approximatives mais à approfondir leur pensée, à la développer, ce qui a pour effet parfois de les mettre face à des contradictions insoupçonnées » (Lalanne, 2002, p. 59).

Nous nommons les ateliers de philosophie dans ce courant « démocratique » les ateliers Delsol au sens où Alain Delsol initia ce type de pratiques de philosophie. L'appellation de ces ateliers philosophiques sous la dénomination de « courant démocratique » peut paraître confuse. Quels seraient les liens entretenus entre la dénomination « atelier de philosophie » et « courant démocratique » ? Pour le dire autrement, comment Alain Delsol relie-t-il philosophie et démocratie dans sa démarche ? Commençons par identifier la particularité de la mise en place de ces ateliers de philosophie par rapport aux autres pratiques existantes (Lipman, 2006 ; Lévine, 2008 ; Brénifier, 2002).

L'organisation de l'atelier

La démarche d'Alain Delsol, théorisée par Sylvain Connac (2005) et par Michel Tozzi (2012) repose essentiellement sur une répartition de rôles durant la discussion (Tozzi, 2001a). A la différence de ce qui est proposé chez Matthew Lipman (2006) ou Jacques Lévine (2008), les élèves ont une place et un rôle institutionnels définis par avance dans la discussion. Cette répartition présenterait, pour Alain Delsol (2002, 2003), deux enjeux. Tout d'abord, la prise en charge de la discussion par les élèves respecterait leur rythme. L'auteur pense en effet que si l'enseignant menait le débat, il imposerait un rythme aux élèves qui ne serait pas le leur. Il aurait également tendance à trop induire les réponses des élèves, les guidant non intentionnellement vers quelque chose de pré-construit. Néanmoins, même si l'enseignant n'intervient pas directement pour structurer la discussion, la diversité des rôles concourt à baliser le cheminement de la pensée. Chacun des rôles tenus respectivement par les élèves aurait une fonction spécifique dans la construction de la pensée collective. Les élèves développeraient par conséquent des habiletés cognitives différentes suivant les rôles successifs qu'ils tiendraient dans les ateliers. Alain Delsol (2003, 2005) définit les rôles endossés par les élèves comme suit.

¹⁰³ En ce sens, le rôle de l'enseignant est l'art de questionner (Brénifier, 2002).

Le président de séance

Il donne la parole à ceux qui le désirent. Il est le garant du bon déroulement de l'atelier, en rappelant à l'ordre les « agitateurs ». Il représente l'autorité et donc se doit d'être impartial.

Le reformulateur

Il intervient après quelques interventions des élèves, reformulant leur propos en ne retenant que l'essentiel. Pour ce faire, il écoute très attentivement les autres élèves. Alain Delsol (2003, p. 113) reconnaît la difficulté de ce rôle : « C'est un effort cognitif très important parce que pour reformuler il faut se débarrasser de ses opinions pour ne pas ajouter ce qui n'a pas été dit. Il ne faut retenir que ce qui est essentiel donc apprendre à abstraire ».

L'élève micro

A la différence du président de séance qui donne la parole aux élèves, l'élève micro leur présente un micro afin que leur voix soit amplifiée et leurs propos audibles par tous. Ceci permet également l'enregistrement des séances. Cette fonction est hautement symbolique puisqu'elle représente l'égalité de tous devant la parole.

L'élève dessinateur

Il est amené à illustrer les propos échangés entre les discutants, sans prendre part à la discussion. Le but est de saisir les moments importants de la discussion ; mais ne maîtrisant pas l'écriture, l'élève dessinateur utilise le dessin. Alain Delsol précise qu'« il s'agit donc de produire une sorte de concept iconique » (Delsol, 2003, p. 114).

Les discutants

Ils débattent autour de la question retenue pour l'atelier. Ils essaient, entre autre, de définir les termes du sujet, de justifier et d'argumenter leur propos. A la fin de la discussion, ils questionnent l'élève dessinateur au sujet de sa réalisation. Dans cette tâche, ils participent à un retour sur la discussion.

L'enseignant

Il rappelle les règles de fonctionnement de l'atelier au début et donne la question du débat. Même s'il a distribué des rôles aux élèves, il reste là pour les aider (notamment le président et le reformulateur) et relancer le débat si nécessaire.

La disposition est elle aussi un des éléments importants du dispositif, au sens où elle renforce le dispositif et la répartition de rôles. Alain Delsol préconise une organisation spatiale de l'atelier avec une répartition des élèves en « U ». De cette manière, tous les discutants sont vus et peuvent se voir. L'enseignant est placé entre le président de séance et le reformulateur. Il peut ainsi les aider dans leur fonction plus aisément sans entrecouper le débat. Ces trois personnes se placent face aux discutants. L'élève micro est placé au milieu de l'espace formé ; il circule ainsi plus aisément avec le micro. Seul l'élève dessinateur et les observateurs se situent en retrait de l'espace de discussion afin de ne pas interférer dans la discussion.

La prise en charge de rôles par les élèves au cours de la discussion ainsi que son organisation spatiale constituerait pour Alain Delsol (2000) un cadre démocratique favorisant à la fois une éducation à la citoyenneté et un apprentissage du travail du philosophe. Michel Tozzi (2012) reprend l'idée de rôles institutionnels endossés par les élèves mais ajoute le rôle de synthétiseur, ce dernier devant synthétiser les échanges au milieu et à la fin de la discussion.

A la suite de cette présentation du dispositif, on peut se demander en quoi ces ateliers de philosophie de type Delsol seraient-ils plus démocratiques que les autres protocoles ? En quoi seraient-ils des outils pour l'éducation à la citoyenneté et l'apprentissage du philosophe ?

L'objectif : articulation des exigences de pensée sur un dispositif démocratique

D'après Alain Delsol (2005), le dispositif démocratique influencerait favorablement sur le développement de la citoyenneté. Faire prendre conscience aux élèves de leur appartenance à

une communauté démocratique induirait des aptitudes citoyennes : réfléchir ensemble, coopérer pour agir plus justement. Toutefois cette idée n'est pas spécifique aux ateliers de philosophie de type Delsol. Tout débat mis en place dans les mêmes conditions induira également des attitudes citoyennes. Comparons, par exemple, les conseils de coopératives mis en œuvre dans les pédagogies dites institutionnelles (Connac, 2005, 2009) et les ateliers de philosophie de type Delsol.

A première vue, rien ne semble les différencier au niveau de l'organisation spatiale. Dans les deux cas, les élèves sont positionnés de manière circulaire et s'expriment après avoir demandé un droit de parole auprès du président de séance et l'enseignant choisit de n'intervenir qu'en cas de nécessité, préférant la position d'observateur. Le cadre démocratique déterminé pour les ateliers de philosophie semble se réclamer du cadre proposé pour les conseils de coopérative. On y retrouve également un partage de la parole et du pouvoir. Toutefois, ces deux types de débats ne visent pas le même objectif. Dans un conseil de coopérative, les élèves collaborent aussi bien pour étudier des projets ou des propositions que pour gérer des conflits inhérents à la vie de classe. Le conseil de coopérative a donc une fonction de régulation de la vie de classe¹⁰⁴ (Oury & Vasquez, 1971). Dans les ateliers de philosophie, les élèves ne collaborent pas autour de questions pragmatiques mais autour de questions spéculatives. De plus, les échanges entre les élèves ne visent pas le consensus et l'adhésion du plus grand nombre mais l'intercompréhension des idées avancées dans une visée philosophique (Delsol, 2003 ; Tozzi, 2012). Les exigences visées ne sont donc pas identiques.

Retenons de cette comparaison qu'un cadre démocratique est présenté dans les espaces de recherche comme une condition nécessaire pour tout débat ou discussion (Soulé, Tozzi & Bucheton, 2008) ; même s'il n'est pas suffisant pour rendre une discussion philosophique. On peut en effet discuter autour de préjugés ou d'idées reçues avec une répartition équitable du

¹⁰⁴« Le conseil, réunion d'information de tous par tous, œil du groupe : appareil de radioscopie décelant les formations microsociologiques, compteur grégaire renseignant sur l'énergie inconsciente... Instrument d'analyse, d'interprétation, de critique, d'élaboration collective et de décision, mémoire du groupe aussi : nous avons parlé de cerveau du groupe. [...] En tant que réunion d'épuration qui draine toutes sortes d'énergies, les récupère ou les élimine, le conseil était le rein du groupe mais Cour de justice ou lieu de recours, lieu où se fait la loi dans le groupe, où l'on parle au nom de la Loi, différemment et efficacement, le conseil nous apparaissait comme un moment de langage, créateur de nouveaux dynamismes : cœur du groupe» (Oury & Vasquez, 1971, p 422).

pouvoir et de la parole. Le cadre démocratique est donc une condition nécessaire mais non suffisante à l'émergence de la pensée philosophique¹⁰⁵. C'est pourquoi on retrouvera dans les ateliers de philosophie de type Delsol des exigences liées au travail du philosophe. Ce dernier précise que la répartition de rôles dans l'atelier favoriserait le développement de compétences langagières et d'aptitudes philosophiques. En effet, chaque élève, suivant son rôle dans l'atelier, « utilise différents registres de la langue » (Delsol, 2003, p. 112). Le président de séance s'affirme sur un mode impératif, le reformulateur sur un mode indirect, les discutants sur des modes déclaratif, argumentatif et interrogatif, l'élève dessinateur sur un mode descriptif. En acquérant des compétences langagières, les élèves pourraient plus aisément conceptualiser, argumenter puis problématiser¹⁰⁶ (Tozzi, 1992a, 2001, 2012).

De cette manière, on comprend plus aisément les corrélations entre les termes de « démocratie » et de « philosophie » dans les ateliers de type Delsol. Certes on pourrait faire le même constat avec les autres courants de pratiques de philosophie, mais dans les ateliers de type Delsol, l'accent est davantage porté sur la mise en place démocratique de la discussion, notamment par la répartition de rôles.

Eléments de conclusion

Le débat en philosophie se formalise dans les espaces de recherche par les dispositifs pédagogiques proposés par les chercheurs, à l'image des démarches de Matthew Lipman (2006), Jacques Lévine (2001, 2008), Michel Tozzi (1992a, 1994, 2001a, 2012), Alain Delsol (2002, 2003) et Oscar Brénifier (2002). Soulignons quelques faits qui nous semblent caractéristiques de la manière dont le champ de recherche autour de la philosophie à l'école se structure. Tout d'abord, les recherches autour de l'objet relèvent de disciplines de recherche

¹⁰⁵ Par ailleurs, Anatole De Monzie (1925) insistait déjà sur les liens préexistants entre « démocratie », « citoyen » et « philosophie » puisque l'une des finalités de l'enseignement de la philosophie est de « former des citoyens capables d'exercer le jugement éclairé et indépendant que requiert notre société démocratique » (*cf.* annexe n°1).

¹⁰⁶ En ce sens, pour Alain Delsol (2003, p. 115), « on peut agir sur la forme (le dispositif) pour induire des changements sur le fond (processus de pensée, maîtrise du langage et développement de la personnalité). Si l'on veut encourager chez l'enfant : une attitude réflexive, l'apprentissage du respect et l'écoute des paroles des autres, développer l'habitude d'exigences intellectuelles (réfléchir avant de parler, prendre parti sur ce qu'on dit ou qui a été dit...) ; alors on peut favoriser la mise en place d'un processus collectif du "philosopher" ».

très variées, de la philosophie à la didactique en passant par la linguistique. Précisons également que le but de la recherche n'est pas tant de décrire que de donner à voir le débat philosophique comme un dispositif permettant de pallier aux problèmes rencontrés par l'institution scolaire (Lévine, 2008) et reposant sur un idéal de l'enfant (*ibidem*). Si le débat en philosophie est davantage formalisé par les dispositifs pédagogiques que par les contenus visés, cela s'explique aussi par le fait que peu de recherches relèvent de la didactique (Tozzi, 1992a ; Destailleur-Bigot, 2013b), entendue comme discipline de recherche s'intéressant aux contenus se référant à des disciplines (Reuter, 2010b).

Relevons également les dénominations des sujets didactiques dans les écrits de recherche. Les « élèves » ne sont pas toujours les sujets sollicités dans les écrits des espaces de recherche. Les chercheurs (Lipman, 2006 ; Lévine, 2001, 2008 ; Tozzi, 2001a) évoquent plus souvent les enfants plutôt que les élèves, en parlant des sujets mobilisés dans les débats en philosophie. Sans doute faut-il voir ici le signe de la finalité des débats en philosophie : il ne s'agit pas de constituer les sujets comme des sujets apprenants, mais comme de futurs citoyens.

Terminons enfin par souligner que même si les espaces de recherche proposent une variété de dispositifs pédagogiques, on ne retrouve pas cette diversité au niveau des cadres théoriques mobilisés. Les cadres théoriques de Matthew Lipman (1995/2006) à l'international et de Michel Tozzi (1992a, 2001a) pour la France sont les plus représentés dans les écrits de recherche. Serait-ce le signe manifestant de la volonté de regrouper les pratiques autour d'un cadre théorique unifiant ? Qui plus est, ce cadre est porté par Michel Tozzi (1992a, 2001a, 2003, 2012), figure militante qui œuvre beaucoup dans la diffusion des pratiques de philosophie à l'école. Il y aurait alors un intérêt à unifier les pratiques pour les rendre visibles dans les autres espaces constitutifs de l'École.

2. Formalisation du débat en philosophie dans les espaces de prescription

Traiter de la question du débat en philosophie dans les espaces de prescription peut paraître « étrange » voire une entreprise vaine, dans le sens où la philosophie n'est pas une discipline représentée à l'école élémentaire. Mais bien que le débat en philosophie ne soit pas mentionné dans les programmes officiels, il est pour autant suggéré dans les documents d'application de la littérature (MEN, 2002c, 2003b, 2004). En effet, dans la présentation des œuvres proposées aux enseignants comme supports de l'enseignement de la littérature, le débat *philosophique*¹⁰⁷ est présenté comme une activité envisageable complétant les activités de lecture. On relève d'ailleurs une occurrence explicite au débat philosophique¹⁰⁸ (MEN, 2002c) dans les commentaires accompagnant la présentation de l'ouvrage *Le chat qui s'en allait tout seul* de Rudyard Kipling. On y lit notamment que « la symbolique de cette histoire ouvre à un véritable **débat philosophique**¹⁰⁹ sur la notion de liberté et d'indépendance » (MEN, 2002c, p. 30).

Le caractère philosophique des œuvres choisies dans les documents d'application (MEN, 2002c, 2003b, 2004) est également souligné à de nombreuses reprises. On relève, par exemple, que la lecture de poèmes dans l'œuvre de *C'est corbeau* écrite par Jean-Pascal Dubost et Katie-Cheyne Couprie « proposent des petits moments philosophiques : réflexion sur « venir en aide », « donner et recevoir », sur les rapports entre les Hommes et les animaux, sur la captivité, l'instinct, la liberté » (MEN, 2004, p. 35). De la même manière, on retrouve également dans ces écrits à propos des œuvres proposées: le « propos philosophique », le « conte philosophique », la « réflexion philosophique », les « récits philosophiques », « haute question philosophique », et même le « débat de couleur philosophique ». On peut voir pour ces œuvres présentant un caractère philosophique une incitation au débat *réflexif* ou *philosophique*. C'est du moins la lecture que nous faisons des textes de prescription lorsqu'il y est précisé que (MEN, 2002c, p. 6) :

¹⁰⁷ Nous reprenons ici l'expression telle que présentée dans les documents d'application des programmes (MEN, 2002c).

¹⁰⁸ De la même manière, sont identifiées dans les documents d'application (MEN, 2002c, 2004) 50 références explicites aux débats, 15 au débat interprétatif et une au débat argumentatif.

¹⁰⁹ C'est nous qui soulignons.

L'interprétation prend, le plus souvent, la forme d'un débat très libre dans lequel on réfléchit collectivement sur les enjeux esthétiques, psychologiques, moraux, philosophiques qui sont au cœur d'une ou plusieurs œuvre(s).

Le travail interprétatif autour des œuvres proposées dans les documents d'application est ainsi l'occasion « d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés » (MEN, 2002c, p. 8).

Ainsi et bien que la philosophie ne soit pas une discipline constitutive de l'École, le débat philosophique est toutefois formalisé dans les espaces de prescriptions comme une activité orale liée aux activités de lecture-littérature, sans que ne soit précisé pour autant les contenus visés ou même les modalités d'organisation et de mise en œuvre des activités philosophiques en classe.

3. Formalisation du débat en philosophie dans les espaces de recommandation

Pour analyser la formalisation du débat en philosophie dans les espaces de recommandation, nous choisissons de prendre en compte les écrits encadrant les pratiques. Edwige Chirouter propose une catégorisation de cette littérature encadrant ces pratiques de philosophie à l'école (2010, p. 271) :

Et, en plus de la publication de ces albums (souvent magnifiques aussi sur le plan graphique), ou des nombreuses adaptations de mythes, contes ou fables, on voit apparaître depuis quelques années sur le marché de l'édition jeunesse toute une série de « petits manuels de philosophie pour enfants », dont les plus connus sont certainement les « Goûters philo » édités par Milan.

Selon l'auteure, ces écrits essentiellement constitués d'ouvrages pour lancer le débat, regroupent les ouvrages de littérature de jeunesse ou de littérature classique, les réécritures de contes traditionnels ou philosophiques (Tozzi, 2006) et les « petits manuels de philosophie » (Chirouter, 2010). Ces manuels de philosophie sont construits autour de groupement de textes permettant de travailler des notions ou approcher des concepts philosophiques, comme ceux identifiés dans les programmes d'enseignement de la philosophie de la classe de terminale (MEN, 2003). Notons que les publications identifiées par Edwige Chirouter comme étant des

« petits manuels de philosophie » sont en plein essor depuis les années 2000¹¹⁰, profitant de la visibilité, de la diffusion et de la publicité des nouvelles pratiques de philosophie à l'école (Tozzi, 2012).

Pour notre analyse et à des fins comparatives, nous choisissons de ne garder que les manuels scolaires pour préciser la place du débat en philosophie dans les espaces de recommandation, dans une visée comparative avec les débats en lecture-littérature et en sciences.

3.1. Les choix de constitution du corpus

Bien que la philosophie ne soit pas une discipline institutionnalisée à l'école élémentaire, certains manuels de français consacrent toutefois des rubriques à la philosophie. Le corpus se compose ainsi des deux éditions de manuels scolaires de français qui consacrent une rubrique au questionnement philosophique. Il s'agit d'un manuel spécifique de la littérature, *A la page*, publié aux éditions Bordas, et d'un manuel de français unique, *Lire et dire*, publié aux éditions SEDRAP. Le corpus se constitue conséquemment comme suit :

¹¹⁰ Parmi ces collections, nous relevons les *Goûters Philo*, cités précédemment par Edwige Chirouter, les collections *Chouette Pensée* et *PhiloZenfants*.

Titre du manuel	Editeur	Classe	Année de publication
<i>A la page</i>	Bordas	CE2	2005
<i>Lire et dire</i>	SEDRAP	CE2	2008
		CM1	2008
		CM2	2008

Tableau 12 : Constitution du corpus *Manuels* pour le débat en philosophie

Précisons que les manuels scolaires *Lire et dire* bien qu'édités en 2008, ne peuvent être considérés comme postérieurs aux Instructions officielles de 2008, puisque leur édition date du 25 avril 2008. Notons également que la partie « philosophie à l'école primaire » dans le manuel *Lire et dire* est coordonnée par Oscar Brénifier (2002) qui est un des acteurs très présent de la noosphère, notamment par ses nombreuses publications sur le sujet.

3.2. La place de la philosophie : un affichage revendiqué

Relevons dans ces deux manuels de français la place donnée à la philosophie. Une page complète y est consacré dans chacun des manuels, avec pour titre, « Le coin philo » pour le manuel *A la page* et « Le petit atelier de philo » pour le manuel *Lire et dire*.

Pour le premier manuel, le manuel *A la page*, la page s'organise autour d'une photographie accompagnée de deux ou trois questions, ou d'une citation ou d'un proverbe, dont le sujet rappelle le thème du groupement de textes littéraires, alors que pour le second, le manuel *Lire et dire*, six à sept questions sont posées à la suite d'un texte choisi. Nous reviendrons, dans la partie suivante, sur la spécificité de la forme de ces questions (*infra*, p. 160 et s.). Dans les guides du maître de ces deux manuels, il est intéressant de souligner la place et la justification donnée à la pratique de philosophie à l'école. A la différence des autres sous-disciplines du français présentes dans ces manuels de français (étude de la langue, lecture et rédaction), les activités de philosophie proposées sont fondées de manière théorique et des corrélations possibles avec les programmes officiels sont longuement justifiées. Ces justifications se donnent à voir comme une revendication de la place de la philosophie à l'école, bien plus qu'une explicitation des choix de mise en œuvre retenus pour ces activités

de philosophie. Les deux guides du maître commencent effectivement par un questionnement sur la philosophie à l'école, sous les sous-titres « Qu'est-ce que la philosophie pour enfants ? » pour le manuel *A la page* et « Philosopher au primaire ? » pour le manuel *Lire et dire*. Sont ainsi posées des définitions sommaires de cette activité que nous pouvons entendre comme l'émergence d'une discipline à l'école. C'est en ce sens, du moins, que se laissent penser les propos d'Oscar Brénifier lorsqu'il justifie la mise en place de la philosophie à l'école. En effet, ce dernier (*Lire et dire, Guide du maître, CE2*, p. 9) déplore « le côté placage artificiel, tardif et parachuté » de la discipline philosophie en classe de terminale, cette « seule et unique année s'instaurant comme un prétendu « couronnement » ». Aussi, présente-t-il (*ibidem*) la philosophie à l'école comme une discipline permettant un moyen pour « accoutumer progressivement les enfants à un tel esprit [l'esprit critique], au fur et à mesure de leur développement cognitif et émotionnel ». L'émergence de la philosophie à l'école est ainsi à comprendre comme une réponse aux problèmes posés par l'enseignement tardif de la philosophie en classe de terminale. Plus encore selon Oscar Brénifier (*ibidem*), la philosophie à l'école se construit contre la discipline philosophie telle qu'elle est enseignée au lycée:

Il faudra sans doute extraire la philosophie de sa gangue principalement culturelle et érudite, pour la concevoir comme une mise à l'épreuve de l'être singulier, comme la constitution d'un être singulier qui s'élabore dès le plus jeune âge.

Bien qu'on retrouve la revendication de la légitimité des activités de philosophie à l'école dans le guide du maître du manuel *A la page*, la philosophie à l'école n'est pas postulée comme une discipline à part entière, mais comme l'organisation d'une seule et même discipline (*A la page, Guide du maître, CE2*, p. 39) :

Faire de la philosophie avec des enfants est possible. Il ne s'agit pas bien sûr de leur présenter un ensemble de doctrines philosophiques, ni d'enseigner une nouvelle discipline à l'école élémentaire. En réalité, la question « qu'est-ce que la philosophie pour enfants ? » n'est pas correcte. Il n'y a pas une philosophie pour enfants et une philosophie pour adultes. Il y a la philosophie.

Nous avançons ici l'idée que la philosophie à l'école est donnée à voir comme une configuration disciplinaire (Lahanier-Reuter & Reuter, 2004) de la discipline *philosophie* en classe de terminale. Elle est posée comme une activité en tension entre un contre-modèle de l'enseignement de la philosophie tel qu'il est enseigné en classe de terminale et entre la volonté de légitimer ces pratiques de philosophie à l'école. C'est en ce sens que peut se

comprendre la présentation de la « philosophie pour enfants » dans les guides du maître des deux manuels.

3.3. Le débat ou la discussion philosophique : une conception de la philosophie

Les guides du maître des deux manuels participent également à la formalisation du débat par des concepteurs des manuels. Pour ces derniers, la philosophie à l'école se met en œuvre par la discussion philosophique, et non pas, par le débat philosophique.

Dans le guide du maître du manuel *A la page*, après la présentation des courants de philosophie représentatifs (les approches pédagogiques de Matthew Lipman, de Jacques Lévine, de Michel Tozzi, d'Oscar Brénifier et de Marc Sautet et Jean-François Chazerans) par et pour les concepteurs du manuel, la discussion philosophique est présentée comme suit (*A la page, Guide du maître, CE2, p. 39*) :

La discussion philosophique à l'école a pour objectif de montrer que rien n'est évident. Philosopher, c'est donc se poser des questions et essayer d'y répondre. Il n'y a pas d'erreur ou de progrès en philosophie. Il s'agit avant tout d'apprendre à dialoguer, à travailler ensemble pour découvrir le sens de ce qui est dit.

La discussion philosophique est ainsi posée comme une modalité pour faire discuter les élèves à partir de questions, autour de la construction de sens. On retrouve également la place faite au langage oral pour pratiquer la philosophie avec les élèves à l'école dans les guides du maître associés aux manuels *Lire et écrire*. Mais à la différence du manuel *A la page*, le caractère philosophique de la discussion est souligné dans le manuel *Lire et dire*, notamment au travers la présentation des « trois niveaux de l'exigence philosophique » déterminés par Oscar Brénifier (*Lire et dire, Guide du maître, CE2, p. 9*) :

Ces trois facettes de l'activité semblent exprimer l'exigence supplémentaire du simple exercice de la parole et de l'utilisation de l'écrit, selon l'âge des élèves, comme le pratique déjà n'importe quel enseignant du primaire. Il s'agit des dimensions intellectuelles, existentielles et sociales, termes que chacun renommera comme il l'entend. L'ensemble des trois registres se résumant à l'idée de penser par soi-même, être soi-même et être et penser dans le groupe.

Dans ce guide du maître, on relève également l'importance donnée aux critères permettant de reconnaître le caractère philosophique d'une discussion (*Lire et dire, Guide du maître, CE2*, pp. 13-16).

A la suite de ces premiers constats, nous pouvons avancer que la philosophie à l'école se pose donc, dans les espaces de recommandation constitués par les manuels scolaires et guides du maître, comme une forme de pratiques orales, pour lesquelles nous identifions l'héritage de la tradition orale des pratiques philosophiques de Socrate et Aristote, telles qu'elles sont représentées dans les dialogues qui nous sont parvenus de l'Antiquité. Notons encore que le terme de « débat » n'est pas présent dans les guides du maître, les auteurs préférant le terme de « discussion ».

3.4. Les objets du débat en philosophie

Pour déterminer les objets du débat en philosophie, notre étude porte sur l'analyse des 585 énoncés relevés dans les manuels de français dans les rubriques consacrées à la pratique de la philosophie à l'école : 16 énoncés dans le manuel scolaire *A la page* et 569 dans le manuel scolaire *Lire et dire*. Notons d'ailleurs que le nombre d'énoncés proposés aux élèves dans les manuels *Lire et dire* augmente en fonction du niveau de classe : 139 énoncés pour les CE2, 196 énoncés pour les CM1 et 234 pour les CM2. Cette différence s'explique essentiellement par le nombre de pages consacrées aux activités de philosophie dans ces trois manuels. En effet, on compte 31 pages dédiées aux activités de philosophie dans le manuel de CM2, contre 29 dans le manuel de CM1 et seulement 20 dans le manuels de CE2. Précisons encore que les énoncés prennent exclusivement la forme de questions, à la différence des énoncés relevés dans les manuels de français pour le débat en lecture-littérature et dans les manuels de sciences pour le débat en sciences qui comprenaient à la fois des consignes et des questions dans les rubriques associées au débat.

Pour analyser ces 585 énoncés relevés dans les manuels scolaires, nous avons repris quelques-unes des catégories élaborées par Ana Dias-Chiaruttini (2010) ; catégories qui nous avaient permis d'analyser les énoncés dans les manuels de français pour le débat en lecture-littérature (*supra*, p. 93 et s.). Ce nouvel emprunt s'explique par les énoncés relevés. En effet, dans le manuel *Lire et dire*, certaines questions se réfèrent directement au texte littéraire

proposé aux élèves pour lancer la discussion. Nous identifions ainsi 221 énoncés questionnant les textes littéraires proposés et 364 autres énoncés permettant de lancer la réflexion philosophique. Parmi les énoncés référables aux textes littéraires, les énoncés portent sur les personnages de l’histoire, sur l’histoire, sur la morale de l’histoire ou sur le genre de texte et s’organisent comme suit :

Les personnages		L’histoire	La morale de l’histoire	Effet du texte
Expliquer	Juger	Expliquer	Juger	Identifier
158	48	7	3	5

Tableau 13 : Répartition des énoncés relevés dans les rubriques consacrées à la philosophie dans les manuels scolaires

Concernant ces catégories, notons que 206 énoncés concernent les personnages et leurs actions. Parmi ces énoncés, nous avons fait le choix de distinguer les questions appelant une explicitation des actions des personnages (« Pourquoi Fatima félicite-t-elle Ahmed ? », *Lire et dire, Manuel de l’élève, CM1*) et les questions amenant un jugement sur les actions des personnages (« Kabou a-t-il raison de s’en aller du village ? », *Lire et dire, Manuel de l’élève, CE2*). Ces questions sur les personnages représentent 93% des questions posées à propos des textes littéraires. Les autres 15 énoncés, soit 7% des énoncés portant sur les textes littéraires, attendent des élèves une explicitation d’un élément de l’histoire (« Pourquoi tout le monde chante et s’embrasse à la gare ? », *Lire et dire, Manuel de l’élève, CM2*), un jugement sur la morale de l’histoire (« Quelle est la morale de chacune des deux histoires ? », *Lire et dire, Manuel de l’élève, CE2*) ou portent sur les effets produits par le genre du texte (« Ce texte est-il drôle ou triste ? », *Lire et dire, Manuel de l’élève, CE2*).

Précisons que les quatre catégories identifiées dans cette analyse correspondent à des catégories significatives pour l’analyse des énoncés relevés pour le débat en lecture-littérature. Pour autant « Expliquer » qui était la catégorie la plus représentative pour le débat en lecture-littérature ne l’est pas pour le débat en philosophie. Bien que des questions soient posées à propos des textes littéraires, la finalité n’est pas de comprendre et d’interpréter les textes littéraires. Les énoncés sont ici davantage entendus comme des prétextes pour faire réfléchir les élèves. En ce sens, les personnages et l’histoire permettent de lancer la discussion ; ils seraient ainsi des inducteurs de pensée. De la même manière, les autres catégories identifiées pour le débat en lecture-littérature, comme « Intention de l’auteur », « Genre », « Paratextes », « Anticiper » et « Expérience de lecteur », ne sont pas relevées pour

le débat en philosophie, même si tout comme pour le débat en lecture-littérature les questions pour le débat en philosophie portent sur l'étude d'un texte littéraire.

Parmi les 585 énoncés relevés, 364 ne portent plus directement sur les textes littéraires, mais ouvrent un questionnement philosophique. Dans ces énoncés, trois d'entre elles portent sur des questions de définition (« Qu'est-ce qu'une rencontre ? », *A la page, Manuel de l'élève, CE2*) alors que les autres questions demandent aux élèves de donner leur avis, de l'explicitier et/ou d'émettre un jugement (« Est-ce facile de connaître quelqu'un ? », « Les humains sont-ils égocentriques ? », « Avons-nous besoin des autres ? », *Lire et écrire, Manuel de l'élève, CM2*). Nous ne pouvons spécifier davantage cette dernière catégorie, car la formulation des questions ne le permet pas. Notons tout de même que la formulation des questions ne fait plus référence au texte littéraire dans ces 364 énoncés.

3.5. Une mise en scène des énoncés vers le questionnement philosophique

Les énoncés sont organisés de sorte qu'ils amènent progressivement les élèves vers un questionnement philosophique. Prenons un exemple, extrait du manuel Lire et dire en CM2, pour étayer notre propos :

- 1) Pourquoi Mme Lepic maltraite-t-elle Poil de Carotte ? ¹¹¹
- 2) Poil de Carotte est-il responsable de ce qui lui arrive ?
- 3) Poil de Carotte est-il un enfant heureux ?
- 4) Ressembles-tu parfois à Poil de Carotte ?
- 5) La vie est-elle dure ?**
- 6) Une mère peut-elle ne pas aimer son enfant ?**
- 7) Un enfant peut-il ne pas aimer sa mère ?**
- 8) Nait-on méchant ou le devient-on ?**

Dans ce groupement de questions portant sur un extrait de *Poil de Carotte* de Jules Renard, les quatre premières questions portent directement sur le texte littéraire, et, les quatre suivantes ouvrent à un questionnement philosophique sur la responsabilité, la liberté, l'obligation et la faute. Les premières questions permettent aux élèves d'entrer dans un questionnement philosophique en partant des personnages et de leurs actions. Car il s'agit

bien ici pour les élèves d'émettre des jugements sur le personnage Poil de Carotte (question n°2). Les questions n°5 à 8 ne font plus référence au texte littéraire en tant que tel, bien qu'elles ne soient pas sans lien pour autant. Ces questions reposent sur un traitement plus systématique et distancié des valeurs véhiculées dans le texte, ou des problèmes rencontrés par les personnages. Dans les questions ci-dessus, la relation conflictuelle entre Poil de Carotte et Mme Lepic permet de faire réfléchir les élèves, entre autre, sur l'obligation qu'auraient les enfants à aimer leurs parents et l'obligation que les parents auraient à aimer leurs enfants.

La formulation-même des énoncés renforce également cette progression vers un questionnement philosophique. On peut ainsi relever dans les 364 énoncés amenant un questionnement philosophique des distinctions portant sur l'implication des élèves dans les questions. En effet, 45 énoncés impliquent directement l'élève de manière individuelle dans le questionnement, 107 énoncés impliquent les élèves et 209 énoncés reposent sur des questions n'impliquant pas directement les élèves dans la formulation. Afin d'analyser plus encore ces formulations, nous consignons dans le tableau ci-dessous quelques énoncés du manuel *Lire et dire* en CM1 :

Enoncés impliquant l'élève	Enoncés impliquant les élèves	Enoncés n'impliquant pas directement les élèves
1) As-tu parfois des envies exagérées ou bizarres ?	5) Doit-on toujours obéir à ses parents ?	9) Faut-il laisser les enfants faire ce qu'ils veulent ?
2) Serais-tu prêt à tout pour accomplir ce qui te tient à cœur ?	6) Nos croyances nous aident-elles à vivre ?	10) Est-ce facile d'être généreux ?
3) Préfères-tu donner ou recevoir ?	7) Pourquoi changeons-nous périodiquement d'avis ?	11) Est-ce toujours bien de donner ?
4) Qu'est-ce qui t'empêche d'être raisonnable ?	8) Pourquoi a-t-on peur du noir ?	12) Les êtres humains sont-ils raisonnables ?

Tableau 14 : Relevé de quelques énoncés dans le manuel de l'élève *Lire et dire* (CM1)

Dans les énoncés impliquant l'élève, on retrouve un adressage personnel au travers l'emploi du pronom personnel « tu ». Ces questions se situent dans les manuels entre les questions portant sur le texte littéraire et les questions amenant plus spécifiquement un

¹¹¹ C'est nous qui soulignons.

questionnement philosophique. Selon nous, ces questions permettent à l'élève de se décentrer du texte littéraire en l'interrogeant sur ses propres choix, envies et comportements.

Dans un second temps, les énoncés interrogent les élèves en les impliquant de manière collective. Les élèves sont ainsi amenés à penser, non plus en tant qu'individus isolés, mais en tant que personnes faisant partie d'un même groupe, ou pourrait-on encore dire pour reprendre les mots de Matthew Lipman (2006), comme participant d'une communauté de recherche. Cette idée est renforcée dans l'énonciation par la présence de déterminants possessifs « nos » (question n°6), de pronoms personnels « nous » (question n°7) et pronoms personnels indéfinis « on » (questions n°5 et 8). Nous identifions ici le pronom personnel « on » comme étant un pronom inclusif, associant les élèves dans leur réflexion. Au-delà de la formulation, il s'agit bien ici pour les élèves de s'abstraire de leur condition personnelle pour envisager la question d'un point de vue plus général.

Dans un troisième temps, les énoncés n'impliquent plus directement les élèves dans la formulation. L'absence de pronoms personnels ou de déterminants possessifs associant les élèves permet un travail de réflexion plus distancié. Notons également que ces formulations sont relativement proches de celles proposées au cours de l'enseignement de la philosophie en classe de terminale.

L'organisation des énoncés est donc progressive dans les manuels et permet à la fois le décentrement progressif de l'élève vers un questionnement plus général et abstrait. On pourrait d'ailleurs dire que les questions sont organisées de sorte que les élèves réfléchissent sur des personnages, sur leur vie, avec les autres sur leur vie puis avec les autres sur les autres.

Eléments de conclusion

Concluons cette partie sur l'analyse des espaces de recommandation par deux remarques. Tout d'abord, les pratiques de philosophie à l'école sont recommandées sous la forme de discussions à mener. Aucune mention n'est faite au débat. La discussion serait ainsi la forme plébiscitée. Ceci n'est pas sans rappeler la forme revendiquée de la philosophie à l'école dans les espaces de recherche : c'est contre une forme sociale du débat, notamment celle du débat

télévisé, que se construit la discussion au cours des pratiques de philosophie à l'école (Bucheton, Soulé et Tozzi, 2008). Une deuxième remarque repose sur l'appellation des sujets dans les guides du maître. Il est effectivement intéressant de relever que les sujets ne sont pas désignés en tant qu'élèves mais en tant qu'enfants. Est-ce à dire que la philosophie à l'école viserait davantage le sujet social, l'enfant, plutôt que le sujet scolaire, l'élève ? Cette même remarque avait pu être faite concernant la dénomination des sujets dans les espaces de recherche. La persistance de la même manière de désigner les sujets est, selon nous, un critère significatif permettant de caractériser les sujets didactiques (Reuter, 2010c ; Daunay et Fluckiger, 2011a, 2011b ; Daunay, 2013 ; Fluckiger, 2013 ; Fluckiger & Reuter, 2014) au cours des débats en philosophie. Les sujets didactiques reconstruits au cours des débats en philosophie seraient donc les enfants. Ou pour le dire autrement, la philosophie à l'école, en tant que cadre disciplinaire contraignant que nous constituons pour cette recherche, chercherait à entrevoir l'enfant qui se cacherait dans l'élève, ou encore, viserait le développement de l'être social et non pas uniquement le sujet scolaire. Cette hypothèse sera plus largement étayée dans l'analyse des espaces de pratiques effectives, dans la troisième partie de cette recherche (*cf.* chapitres 9 et 10).

Conclusion du chapitre 4

L'enjeu de ce chapitre était de mettre en évidence les formalisations du débat en philosophie dans les espaces de recherche, de prescription et de recommandation.

Le genre du débat en philosophie relève d'un genre disciplinaire, tout comme cela était le cas pour le débat en lecture-littérature et pour le débat en sciences. Ce genre se formalise dans les espaces de prescription dans ses relations possibles et souhaitées avec le débat en lecture-littérature, le débat en philosophie étant proposé comme un prolongement possible des débats en lecture-littérature. Pour autant, aucune indication n'est donnée quant aux contenus visés. Concernant les espaces de recherche, le débat en philosophie est formalisé comme une pratique orale de discussion au cours de laquelle les élèves construisent des contenus, soit des habiletés pour Matthew Lipman (2006) ou des compétences liées à l'apprentissage du philosopher pour Michel Tozzi (1992a, 1994, 2001a, 2012). Notons que le débat en philosophie est essentiellement formalisé par ses pratiques qui permettent de distinguer les différents courants de philosophie à l'école (*supra*, p. 135 et s.). On relève également une

formalisation du débat dans les manuels scolaires de français se caractérisant essentiellement par la forme des questions posées dont la forme n'est pas sans rappeler les énoncés proposés aux élèves en classe de terminale.

Comment comprendre alors ce genre du débat en philosophie, entendu comme un « genre en émergence » (Auguet, 2003, 2005) ou un « genre scolaire impossible » (Galichet, 2005) ? Le débat en philosophie serait-il une pratique propédeutique initiant les élèves à un enseignement de la philosophie tel que proposé en classe de terminale ? Les analyses nous permettent d'avancer que les espaces de recherche et de recommandation formalisent le sujet didactique en philosophie davantage en sa qualité d'enfant que sujet apprenant. En effet, nous avons relevé beaucoup d'occurrences « enfant » dans les espaces pré-cités. Il ne s'agit donc pas, pour nous, de construire une posture d'apprenant telle qu'elle pourrait être définie dans les textes officiels pour l'enseignement de la philosophie en classe de terminale, le sujet didactique constitué dans ces espaces étant davantage formalisé comme un enfant, ou encore, comme un futur citoyen. En ce sens, le débat en philosophie ne pourrait s'entendre comme une initiation à l'enseignement de la philosophie.