

UNIVERSITE D'AIX-MARSEILLE I – UNIVERSITE DE PROVENCE

U.M.R A.D.E.F

Département des Sciences de l'Education

THESE

pour obtenir le grade de

Docteur de l'Université d'Aix-Marseille I

présentée et soutenue publiquement

par

Marie AGOSTINI

**L'apprentissage du philosophe à l'école primaire.
Analyse d'une expérience d'un atelier de CM2 sous l'éclairage de la pensée de
Montaigne.**

Volume I / II

sous la direction de :

Mme Jeanne MALLET, Professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Provence.

Jury :

M. Yvan ABERNOT	Professeur des Universités	Université d'Aix-Marseille I
Mme Anne JORRO	Professeur des Universités	Université de Toulouse II
Mme Jeanne MALLET	Professeur des Universités	Université d'Aix-Marseille I
M. Michel TOZZI	Professeur des Universités	Université de Montpellier III

Décembre 2010

Remerciements

Je remercie très sincèrement ma directrice de thèse, Madame Jeanne Mallet, qui a su respecter mes choix théoriques, m'encourager à persévérer dans la construction de ma réflexion au long de ces quatre années, tout en assumant très consciencieusement et très professionnellement son rôle de formatrice.

Je remercie Monsieur Yvan Abernot qui a pris le temps de m'accompagner dans cette thèse et de me conseiller tant sur la méthodologie de recherche que lors de l'exploitation des résultats. Une collaboration qui m'a fait découvrir le plaisir de penser la méthodologie de recherche, voire le plaisir de chercher tout simplement.

Je remercie Monsieur Michel Tozzi qui, par son travail et sa disponibilité, veille au dynamisme de la recherche sur l'enseignement de la philosophie, non seulement pour les enfants, mais pour tous, partout dans le monde.

Je remercie Madame Guylaine Molina qui, par la précision de ses remarques, a alimenté de manière notoire le caractère expérimental de notre méthodologie de recherche.

Je remercie Monsieur Pierre Usclat, collègue et ami, qui m'a offert un beau terrain de recherche ainsi qu'un soutien bienveillant tout au long de cette aventure.

Enfin, je remercie mon père, qui a eu le courage de se lancer dans un travail fastidieux de relecture et de correction. Sans oublier Monsieur Manuel Villena et Mademoiselle Julie-Anne Delpy qui m'ont accordé une aide précieuse pour mener à bien ce travail.

SOMMAIRE

Résumé	8
Introduction	9
Première partie : problématique théorique et pratique.	19
Introduction	21
Chapitre I : Pour qu'ils acquièrent une liberté de penser.....	25
1. Qu'est-ce que réfléchir ?	25
2. Pourquoi leur apprendre à réfléchir ?	43
3. Comment leur apprendre à réfléchir ?	55
Chapitre II : Pour leur apprendre à se connaître.	73
1. Comment apprendre à se connaître ?	75
2. A quelle connaissance de soi aboutit la pratique du philosophe ?	99
3. Pourquoi leur apprendre à se connaître eux-mêmes ?	118
Chapitre III : Pour les éduquer à la citoyenneté.....	151
1. Apprentissage du philosophe et éducation à la citoyenneté.....	153
2. Qu'est-ce que la « citoyenneté » ?	173
3. Pourquoi cette éducation à la citoyenneté ?	194
Conclusion	215
Deuxième partie : méthodologie.....	219
Introduction	221
Chapitre I : Nos choix méthodologiques.	225
1. Une méthodologie expérimentale.....	226
2. Objet de notre expérimentation : les ateliers de philosophie.	234
3. Triangulation.	245
Chapitre II : Recueil des données.	253
1. Enregistrements audio des ateliers de philosophie et règles de retranscription.	253
2. Entretiens avec les élèves.	258
3. Entretien avec l'enseignant.	272
Chapitre III : Analyses des données.	281
1. Analyse des ateliers de philosophie.	282
2. Analyse des entretiens avec les élèves.	298
3. Analyse de l'entretien avec l'enseignant.....	339
Chapitre IV : Présentation des résultats.	365
1. Résultats des analyses des ateliers de philosophie.	365
2. Résultats des analyses des entretiens semi-directifs avec les élèves.....	377
3. Résultats des analyses de l'entretien avec l'enseignant.	388
Chapitre V : Limites et discussions.	393
1. Limites de notre méthodologie.....	393
2. La recherche en discussion.....	397
Conclusion et perspectives.....	401
Bibliographie.....	405

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 leur légitimité. Pour fonder cette légitimité, une mise en lien avec l'éducation à la citoyenneté a été esquissée, mais cette mise en lien porte davantage sur le protocole utilisé lors des ateliers de philosophie qu'à la philosophicité même des discussions. D'où la problématique que nous avons choisi de traiter : quelle éducation à la citoyenneté promeut cette philosophicité de la réflexion à laquelle on souhaite initier les enfants dès l'école primaire et quel fondement philosophique ce lien, entre apprentissage du philosophe et éducation à la citoyenneté, nous permet-il d'apporter à ces pratiques philosophiques ? Pour répondre à cette problématique, nous sommes allée puiser dans les *Essais* de Montaigne quelques pistes de réflexion pour montrer que l'apprentissage du philosophe concourt à une éducation à la citoyenneté dans le sens où il constitue une éducation à la tolérance.

Mots clés : apprentissage du philosophe – éducation à la citoyenneté – tolérance – pratiques philosophiques – Montaigne.

Abstract

We can not deny that the philosophical practices mobilize lots of teachers and researchers. To establish the legitimacy of these practices their connection with citizenship education has been studied. But, this connection concerns more the protocol used during the workshops than the proper philosophicity of the discussions. This is why we choose to treat the next question: what kind of citizenship education is promoted by this philosophicity of thinking to which we wish to introduce the children in the elementary school and which philosophical fundament this link - between learning to philosophize and citizenship education - allows us to bring to these philosophical practices? To answer this question, we found in Montaigne's *Essays* some thoughts which lead us to show that learning to philosophize is a tolerance education.

Keywords: learning to philosophize – citizenship education – tolerance – philosophical practices – Montaigne.

Introduction.

Ce travail de recherche s'intéresse à certaines pratiques philosophiques, celles dont le but explicite est d'apprendre aux enfants à philosopher, et la question qui a guidé notre travail de recherche depuis notre Master en Sciences de l'Education est « pourquoi ? » : pourquoi apprendre aux enfants à philosopher ?

A l'origine de ce questionnement, une intime conviction : apprendre aux enfants à philosopher peut leur apporter bien plus que ce que l'on semble croire, mais quoi exactement ? Cette conviction a certes été nourrie par des études en philosophie qui, dans une tradition grecque, nous conduisent à croire aux bienfaits du philosophe non seulement pour les enfants mais pour tout un chacun. Après tout, Platon comparait souvent le travail du philosophe à celui du médecin faisant ainsi de la philosophie une « médecine de l'âme » (Platon, 1993). Dès lors pourquoi réserver la philosophie aux seules classes de Terminale, alors même que des pays limitrophes à la France, comme l'Allemagne, l'Italie ou l'Espagne étendent cet enseignement à la classe de seconde ? Et finalement, une fois qu'on a émis l'hypothèse que l'âge « ne faisait rien à l'affaire », pourquoi n'introduire la philosophie qu'à partir de la classe de seconde ?

Souhaitant enseigner le philosophe, une mise en question du sens de cet enseignement s'est imposée à nous. La réponse à cette question en revanche ne s'est pas imposée avec la même promptitude, mais s'est construite au fil de nos recherches et du temps, tant il est vrai qu'il faut du temps pour construire sa pensée.

Du temps, des recherches théoriques, mais également une pratique et une réflexion sur cette pratique. Car pendant ces trois années nous avons eu la chance de pouvoir enseigner la philosophie à des adultes, dans le cadre des différents cursus du Département des Sciences de l'Education de l'Université d'Aix-Marseille I, mais nous avons également pu animer des D.P. (Discussions Philosophiques) dans diverses écoles, soit ponctuellement comme ce fût le cas pour les écoles primaires Marius Thomas (Marseille) et de La Trébillane (Cabriès), soit régulièrement comme à l'école primaire Sainte-Marie de Fuveau et de Saint-Théodore (Marseille) et ce, grâce à l'accueil chaleureux des directeurs d'établissement et des instituteurs. Cette pratique régulière de l'animation de Discussions Philosophiques (DP), dans différentes classes, n'a pas manqué d'alimenter en retour notre conception des différentes

pratiques philosophiques et loin de tendre à les hiérarchiser pour déterminer quelle pratique serait la meilleure, nous avons aujourd'hui la conviction que leur diversité, ne serait-ce que dans le protocole des DP, constitue une richesse dans le sens où elle garantit une certaine flexibilité didactique et un renouvellement permanent de la réflexion à l'égard de ces pratiques.

Mon travail de réflexion a été fermement encouragé par ma directrice de recherche, Jeanne Mallet¹, qui tout en me laissant libre de faire mes propres choix théoriques m'a vivement incitée à entamer un travail d'acculturation aux divers champs des Sciences de l'Éducation de sorte que ma pensée ne reste pas absolument concentrée sur Montaigne ou un autre philosophe, mais s'ouvre notamment aux grands mouvements pédagogiques et aussi à la fécondité de la rencontre avec les diverses pratiques. Depuis, le Master, notre recherche s'inscrit dans son axe de recherche « Ethique et Education », puisque même avant d'avoir choisi et découvert quelle serait la matière de notre thèse, notre intérêt pour l'engagement éthique en éducation était déjà clairement présent. Tout comme Mallet (2003), nous pensions que l'école devait non seulement développer les capacités cognitives des enfants mais également et surtout leurs « qualités humaines ». Mais comment développer ces qualités sans leur imposer de ce fait des valeurs et des engagements ? Comment développer ces qualités humaines sans se trouver dans l'écueil du formatage ? Nous voulions donc penser une éducation éthique mais qui soit également critique, de sorte que ces valeurs soient librement choisies et non prescrites dans ce qui ne serait qu'un endoctrinement de plus. La mission de l'école ne serait donc pas d'imposer ces valeurs mais d'accompagner l'enfant dans le choix critique et éclairé de celles-ci.

Arendt (1997) avait déjà mis en garde contre les conséquences d'une éducation où tout questionnement éthique serait absent : il génère une absence de conscience morale, une limite dans la pensée qui fait le lit de la « banalité du mal » et explique pourquoi, durant la seconde guerre mondiale, tant de personnes n'ont rien dit, ni rien fait, mais se sont contentées de bien faire leur travail quelles qu'en soient les conséquences d'un point de vue éthique.

Dès lors, comment générer une éducation qui ne soit pas vidée de toute dimension éthique ? Ou plutôt, et dans une tradition toute socratique, comment éduquer à l'éthique ? Il semblerait qu'au regard de l'histoire de la philosophie, l'apprentissage du philosophe ait souvent été considéré comme l'élément et le moyen essentiel de réaliser cette éducation à

¹ Professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université d'Aix-Marseille I, membre du comité de lecture scientifique de la revue *Questions vives* : <http://lambesc.educaix.com/cvmallet/mallet.htm>

l'éthique. Quels seraient donc les enjeux d'une reprise de cette réflexion dans le contexte des interrogations actuelles sur l'école ?

Nos investigations de Master II en Sciences de l'Éducation 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 Daniel² (1997) a montré la continuité et l'héritage deweyen de la philosophie pour enfants de Matthew Lipman³, Jean-Charles Pettier⁴ (2000, 2005) 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 Auguet⁵ (2003) s'est interrogé sur la discussion à visée philosophique (DVP) comme nouveau genre scolaire, Sylvain Connac⁶ (2004b) sur l'insertion des DVP dans le cadre des pédagogies coopératives et institutionnelles, Yvette Pilon⁷ (2005) sur leur lien avec l'éducation interculturelle, Nicolas Go⁸ (2006b) sur la nécessité d'un fondement de leur didactique dans les théories de la complexité et Pierre Usclat⁹ (2008) sur l'apport théorique de la pensée de Habermas pour comprendre le rôle du maître dans la DVP. Outre ces travaux de thèse, de nombreux chercheurs ont mis en lumière différents aspects des pratiques philosophiques : Michel Tozzi¹⁰ (2002, 2005a) travaille tout particulièrement à la clarification des processus de pensée spécifiques au philosophe, François Galichet¹¹ (2007) puise dans l'histoire de la philosophie, notamment dans la pensée de Kant, pour étayer la réflexion sur les enjeux des pratiques philosophiques, Daniel (2007) analyse les effets des DVP sur le développement de la pensée critique, Michel Sasseville¹² (2007 ; voir aussi Pierre Laurendeau, 2007) s'intéresse également aux effets des pratiques philosophiques mais dans le cadre d'une prévention contre la violence

² Professeur en Philosophie de l'Éducation à l'Université de Montréal, chercheur associé CRIRES et CREUM, Québec (Canada).

³ Professeur émérite de Philosophie à l'Université de Montclair (New Jersey), fondateur de l'IAPC (Institute for Advancement for Philosophy for Children).

⁴ Professeur de Philosophie, docteur en Sciences de l'Éducation à l'IUFM de Créteil.

⁵ Professeur de Lettres Modernes à l'IUFM de Bordeaux, docteur en Sciences de l'Éducation.

⁶ Professeur des écoles, docteur en Science de l'Éducation, chargé de cours à l'Université de Montpellier III.

⁷ Doctorante en Sciences de l'éducation.

⁸ Docteur en Philosophie et en Sciences de l'Éducation.

⁹ Professeur des écoles, docteur en Sciences de l'Éducation. Lorsque nous ferons référence à son travail de chercheur, nous le désignerons par son nom de famille uniquement, alors que lorsque nous ferons référence à son métier d'enseignant nous le désignerons par l'expression « M. Usclat ».

¹⁰ Professeur émérite en Sciences de l'Éducation à l'Université de Montpellier III, rédacteur en chef de la revue *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie* et membre du comité de rédaction des *Cahiers Pédagogiques* depuis 1985. <http://pratiquesphilo.free.fr/annuaire/tozzi.htm>

¹¹ Professeur émérite en Philosophie et Sciences de l'Éducation à l'IUFM d'Alsace.

¹² Professeur de Philosophie, Université de Laval, Québec (Canada).

et Jean Ribalet¹³ (2008) 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.

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 (1995 ; voir aussi Daniel, 1997). 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 à 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 (2007). 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 ses multiples aspects.

¹³ Pédopsychiatre, psychanalyste, consultant au Center Médico-psycho-pédagogique de Lorient (France) : <http://passeursdelumieres.blogspot.com>

Il nous semble que si le bénéfice de l'apprentissage du philosophe 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 devrait être le lieu de ce développement ? De même, si la contribution de l'apprentissage du philosophe à l'éducation à la citoyenneté a été évoquée, 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 philosophe, il n'a pas été montré que l'apprentissage du philosophe 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 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 ? 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.

Pour répondre à cette problématique, nous avons, dans une première partie théorique et pratique, cherché à expliciter la nature de ce lien à la lumière de la pensée de Montaigne. On trouve en effet dans les *Essais* une réflexion qui permet de comprendre – ou tout du moins qui propose une explication pour 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.

Pourquoi Montaigne ?

Montaigne s'est imposé à nous au détour d'une préparation au concours de l'agrégation. L'essai *De l'institution des enfans* (Montaigne, 1969, pp. 193-226) nous était cependant passé inaperçu ; il est vrai que Montaigne n'est pas particulièrement connu pour sa philosophie de l'éducation et, dans la perspective académique de l'agrégation, le thème de l'« éducation » devait s'effacer au profit de son renouvellement du scepticisme, de la

métaphysique, de la théologie (Carraud & Marion, 2004), mais aussi de sa conception du bonheur et de la sagesse (Conche, 2002). Cependant, sa réflexion sur l'« emprise de la coutume », son nominalisme, son relativisme et son humanisme ne pouvaient manquer de reparaître lors d'une réflexion sur le bien fondé de l'apprentissage du philosophe. La cohérence de sa pensée, à laquelle nous tenterons de faire ici honneur, est devenue le point de départ d'une réflexion sur la légitimité de l'apprentissage du philosophe. Apprentissage qu'il a lui-même préconisé, non comme un couronnement de l'éducation ou un élément facultatif, mais comme l'élément essentiel de cette éducation. Là encore, la question du « pourquoi » subsiste.

Cet ancrage théorique dans l'œuvre de Montaigne n'a pas le monopole de ce 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. Autrement dit, il ne s'agit pas de présenter ici une thèse en histoire de la philosophie de l'éducation, ni même en histoire de l'éducation – dans le sens où l'on souhaiterait concentrer notre travail sur la vie de Montaigne –, mais nous souhaitons nous engager dans une thèse en philosophie de l'éducation, c'est-à-dire une recherche qui se nourrit de l'apport conceptuel et théorique, principalement de Montaigne, pour élaborer notre propre réflexion quant à la nature du fondement des pratiques philosophiques dans le champ éducatif.

De plus, la pensée de Montaigne s'inscrit ouvertement dans différentes traditions de pensée (notamment socratique et sceptique), traditions de pensée qui se prolongent jusqu'à nos jours de diverses manières chez de nombreux pédagogues et philosophes. Il nous a donc semblé intéressant de mettre en dialogue la pensée de Montaigne tant avec ses « prédécesseurs » qu'avec ses « successeurs » pour complexifier notre approche du lien entre apprentissage du philosophe et éducation à la citoyenneté.

Qu'est-ce que l'éducation à la citoyenneté ?

C'est une question à laquelle nous répondrons dans le corps de notre thèse, sans prétendre que cette réponse soit la seule légitime, loin s'en faut. L'éducation à la citoyenneté a été étudiée par Galichet selon plusieurs perspectives, notamment par une approche historique du terme de citoyenneté (Galichet, 1998) et au travers des paradigmes politiques (Galichet, 2005). Eu égard à la cohérence de notre recherche qui prétend relever de la philosophie de l'éducation, nous proposons ici une autre perspective : une approche philosophique de l'éducation à la citoyenneté.

Puis, dans une seconde partie méthodologique, nous avons tenté de mettre cette théorie à l'épreuve, malgré toutes les difficultés que suscite cette confrontation.

S'il est vrai que nous avons nous-même essentiellement travaillé sur une pratique particulière, à savoir l'organisation hebdomadaire de discussions philosophiques en classe de CM2, on aurait tort de croire que nous excluons de notre recherche toutes autres pratiques philosophiques. Dans notre première partie, nous poserons certains critères visant à déterminer à quelles conditions certaines pratiques peuvent être dites « philosophiques » ou ne le peuvent pas. Dès lors toute pratique répondant à ces conditions, quelle que soit son appellation, est comprise dans notre approche du lien entre apprentissage du philosophe et éducation à la citoyenneté. Notre thèse ne porte donc pas exclusivement sur les DVP (auxquelles nous préférons l'appellation de Discussion Philosophique, DP), mais notre recherche inclut également les « ateliers philo » de l'Agsas (Pautard, 2002), les « temps philo » (Douzamy-Blachère, 2002), la philosophie pour enfants de Lipman (1995), ainsi que nombre de pédagogies actives notamment celle de Freinet (Saint-Luc, 1998, 1999), la pédagogie institutionnelle (Imbert, 2004), la pédagogie élaborée par Freire en Amérique Latine (Freire, 1973) ou encore celle de Dewey (1990). Dans la mesure où ces pédagogies – et les pédagogues qui se sont inspirés d'elles pour modifier leurs pratiques d'enseignant –, mettent en place une pratique répondant aux critères de philosophicité que nous avons tentés d'établir en première partie, notre raisonnement visant à fonder philosophiquement le lien démocratique entre apprentissage du philosophe et éducation à la citoyenneté, vaut pour elles également. Les travaux de Connac (2004a, 2007a) ont d'ailleurs déjà montré la pertinence et l'apport de ces pratiques philosophiques dans le cadre des pédagogies coopératives et institutionnelles. Nous ne souhaitons donc pas enfermer notre réflexion autour d'une pratique prédéfinie et unique, mais au contraire lui donner un cadre plus large : ce qui nous intéresse, c'est l'effet de l'apprentissage du philosophe, quel que soit le cadre institutionnel et pratique dans lequel il intervient, étant entendu que pour maintenir la légitimité de la largesse de ce cadre, il nous faudra préalablement cerner cet apprentissage du philosophe. Nous considérons donc que notre terrain de recherche ne représente qu'une partie infime de la diversité des pratiques philosophiques, et qu'il n'est en rien « supérieur » aux autres, seulement nous le considérons comme représentatif à partir du moment où il présente lui-même les critères que nous estimons nécessaires pour garantir la philosophicité de la pratique.

A juste titre, on pourrait s'étonner de ne pas trouver dans ce travail de thèse, la triple

structure d'un plan classique : problématique pratique – problématique théorique – méthodologie. En effet, il nous a semblé impropre de construire une partie « problématique pratique » alors même que la pratique des ateliers de philosophie avec les enfants n'est pas une et, sans doute, ne doit pas le devenir. Elle n'est pas non plus institutionnelle, même si elle aspire à le devenir. Les pratiques dites « philosophiques », qui s'introduisent à l'école primaire, sont diverses et s'inscrivent dans différents référentiels pédagogiques, selon les engagements des enseignants qui les mettent en place. Il nous a alors semblé que notre travail de chercheur n'était pas tant d'énumérer cette diversité, que de déterminer ce qui en faisait l'unité, pour définir son objet. Seulement, saisir cette unité revient à produire une réflexion sur la nature de la philosophicité de ces pratiques. Autrement dit, une réflexion philosophique qui, nous semble-t-il, doit s'inscrire dans la partie théorique de la thèse.

De plus, ces pratiques émergent grâce à l'initiative des enseignants qui en éprouvent la nécessité. Décrire une pratique philosophique quelconque aurait donc nécessairement impliqué que l'on expose les raisons qui ont poussé l'enseignant à faire appel à elle. Raisons qui précisément sont au cœur de notre réflexion théorique et pratique puisque notre thèse souhaite s'intéresser aux apports de ces ateliers. Nous avons donc décidé de faire appel, dans le cadre de notre partie théorique, aux pratiques des enseignants, non pas pour y déceler une incohérence, mais pour alimenter dialogiquement notre réflexion sur les apports des ateliers de philosophie.

En effet, nous ne voulons pas montrer que les pratiques des ateliers de philosophie avec les enfants présentent une incohérence (par exemple, entre théorie et pratique). Incohérence qui, en retour, aurait sans doute justifié un travail de recherche visant à modifier ces pratiques¹⁴. Mais telle n'est pas l'ambition de notre thèse. Nous ne souhaitons pas montrer la nécessité d'infléchir la pratique des enseignants mais mettre en lumière la pertinence de leurs initiatives. Autrement dit, c'est notre problématique, notre sujet de thèse, qui est éminemment théorique. Car il existe, d'après nous, une lacune théorique quant au fondement de l'apprentissage du philosophe aux enfants. D'où l'ampleur de la partie théorique et pratique dans notre thèse, qui souhaite intégrer ses recherches et réflexions sur les pratiques philosophiques existantes, dans la mesure où celles-ci permettent d'alimenter la construction d'une réponse toujours plus complète à sa problématique.

¹⁴ Telle était par exemple la démarche de la thèse d'Usclat (2008).

Au terme de ces trois années de recherches en doctorat, la thèse que nous souhaitons soutenir à travers ce travail se propose de montrer que l'apprentissage du philosophe aux enfants est le lieu privilégié d'une éducation démocratique à la citoyenneté. « Démocratique », terme que nous préciserons au cours de cette thèse, c'est là la spécificité de l'éducation à la citoyenneté promue par cet apprentissage et le fondement que nous espérons pouvoir lui reconnaître. Autrement dit, cette thèse souhaite apporter une contribution philosophique à la reconnaissance du fondement démocratique de ces pratiques. Cependant, nous tenons à préciser dès à présent que la spécificité de notre approche théorique et pratique consistera à situer ce fondement démocratique dans la philosophicité même de ces pratiques et non seulement dans le protocole qu'elles utilisent.

Nous serons alors amenée à déplacer 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 : où nous retrouvons notre inscription dans l'axe de recherche de notre laboratoire UMR ADEF : « Ethique et Education ».

Première partie : problématique théorique et pratique.

Introduction.

Dans la tradition de la pensée grecque antique, philosopher sert sinon à être heureux, tout du moins à mieux vivre. Vouloir l'apprendre aux enfants signifie donc que l'on souhaite que ces derniers s'interrogent sur les conditions de leur propre bonheur. Mais vouloir introduire cet apprentissage à l'école a une autre signification. L'intention à l'origine de cette volonté d'introduire les pratiques philosophiques à l'école a pour ambition de leur apprendre à mieux vivre certes, mais également mieux vivre *ensemble*. Sans quoi, il n'y aurait aucun besoin d'introduire l'apprentissage du philosophe dans la classe, on pourrait se contenter de donner de petits travaux de réflexion à faire seul chez soi. Or, les pratiques philosophiques que nous avons choisi d'observer sont celles qui organisent régulièrement une discussion philosophique en classe.

Pourquoi vouloir organiser régulièrement des discussions philosophiques dans la classe ? Il semblerait que la volonté de choisir la classe comme lieu du philosophe trahisse l'intuition selon laquelle la discussion philosophique n'œuvre pas seulement au développement des capacités cognitives des enfants mais également à leur socialisation. En ce sens, leur apprendre à philosopher, c'est prendre le temps d'apprendre à réfléchir pour apprendre à se connaître et à mieux vivre ensemble. Les trois éléments de cette définition (réflexion, connaissance de soi et le vivre ensemble) étant intimement liés et interdépendants.

La problématique que nous avons choisi de traiter, relativement au thème de la philosophie pour enfants, s'interroge sur le bien-fondé de l'apprentissage précoce du philosophe.

En effet, dans *De l'institution des enfants*, Montaigne (1969) considère cet apprentissage comme l'élément essentiel de l'éducation : « Son institution, son travail et étude ne vise qu'à le former (son jugement) » (Montaigne, p. 199). Point de vue, dont on trouve aujourd'hui un écho dans la pensée de Lipman, par exemple : « La chose la plus importante que nous puissions faire pour les enfants est de leur enseigner à bien penser » (cité par Daniel, 1997, pp. 147-148).

Pourquoi accorder une telle importance à la « formation du jugement » ou à l'apprentissage du « bien penser » ? Pourquoi Montaigne n'insiste-t-il pas davantage sur la socialisation des enfants, alors même que ses préoccupations sur l'intolérance de ses

contemporains apparaissent de manière récurrente dans ses réflexions ?

C'est que, pour Montaigne, les deux sont liés. La réponse apportée de manière implicite par Montaigne dans ses *Essais*, et que nous souhaitons mettre en lumière dans cette partie de la thèse, révèle l'implication du développement de l'esprit critique dans l'éducation à la tolérance. Nous avons alors été amenée à nous interroger sur les conséquences de cette conception de l'éducation à la tolérance sur l'éducation à la citoyenneté qui soulève actuellement tant de questions. Le concept de « tolérance » ne suffit certes pas à épuiser les enjeux de l'éducation à la citoyenneté, mais devient toutefois l'occasion d'interroger le sens de cette éducation et de proposer une nouvelle approche philosophique pour contribuer à la construction de ce sens. Cette partie théorique et pratique a donc pour but de mettre en évidence le lien entre le développement de l'esprit critique des enfants et leur éducation à une certaine forme de la citoyenneté, ou plus exactement pourquoi l'apprentissage du philosophe pourrait être considéré comme le lieu privilégié de cette éducation. Dans cette perspective, en effet, la philosophie pour enfants développerait l'esprit critique et conjointement, parce qu'elle développe l'esprit critique, la socialisation des enfants.

Usclat (2008, p. 38) a proposé de diviser les pratiques philosophiques en trois familles : la première regroupe les pratiques qui mettent l'accent sur la complexité et la complexification de la pensée à l'œuvre dans la pratique du philosophe, c'est dans ce premier regroupement de pratiques que se situerait, entre autre, la conception de la philosophie de Tozzi (2005a) ; la deuxième famille de pratiques philosophiques, à laquelle appartiendrait, entre autre, la démarche de Jacques Lévine¹⁵ (2007), aurait une assise psychologique et s'intéresserait tout particulièrement à la dialectique entre le philosophe et la connaissance de soi ; et enfin, la dernière famille insisterait sur la dimension éducative du philosophe à la citoyenneté, et Usclat (2008, p. 38) de préciser que c'est essentiellement dans le protocole que réside cette dimension éducative du philosophe. Finalement, cette dernière famille s'intéresse à la dimension socialisante de la discussion et du travail en communauté.

Est-ce à dire que nous nous inscrivons dans la troisième famille des recherches relatives aux pratiques philosophiques ?

Certes, nous nous intéressons à l'inscription de l'apprentissage du philosophe dans le champ de l'éducation à la citoyenneté mais ce n'est pas le protocole de la discussion que nous allons utiliser à cet effet, car ce protocole n'implique pas la philosophicité de la discussion, il

¹⁵ Psychologue du développement et psychanalyste du développement, Président de l'AGSAS.

pourrait être appliqué pour nombre d'autres pratiques qui ne seraient pas philosophiques. Ce que nous proposons, c'est de fonder sa dimension éducative à la citoyenneté dans la philosophicité même de la discussion organisée en classe, plus que dans son protocole. Autrement dit, notre démarche se propose de montrer en quoi, étant une activité réflexive singulière (première famille), amenant nécessairement à la connaissance de soi (deuxième famille), le philosophe devient, de ce fait, par voie de conséquence, éducation à la citoyenneté (troisième famille).

Ces trois aspects du philosophe, mis en évidence par Usclat (2008) – réflexion, connaissance de soi et éducation à la citoyenneté – sont intimement liés. On ne peut pas espérer développer l'un, sans les deux autres et c'est cette relation de causalité entre la philosophicité du philosophe et sa dimension éducative à la citoyenneté que nous souhaitons mettre au jour dans cette partie théorique et pratique.

Dans une perspective montaignienne, il apparaît en effet que l'apprentissage du philosophe contribue non seulement au développement de l'esprit critique, mais concourt également à la connaissance de soi et à l'éducation à la tolérance. Entre ces trois formes de connaissance, il n'y a pas juxtaposition, comme si on pouvait les acquérir indépendamment les unes des autres, mais implication mutuelle et c'est ce que notre problématique théorique et pratique tentera de mettre en évidence et de commenter.

Cependant, dans un souci de clarté, notre développement dans cette partie théorique et pratique reprendra séparément ces trois aspects de l'apprentissage du philosophe, bien qu'il ne s'agisse que d'une distinction formelle.

Pour montrer que l'apprentissage du philosophe, que prétendent promouvoir les pratiques philosophiques à l'école primaire, s'accompagne d'une certaine éducation à la citoyenneté, nous tenterons, dans un premier temps, de définir ce « philosophe » que l'on associe en général à l'esprit critique, puis, d'expliquer pourquoi et comment on peut prétendre le former. Ensuite, dans un deuxième temps, nous nous intéresserons à la contribution de l'exercice du philosophe à la construction de la connaissance de soi. Nous nous demanderons alors comment progresser dans le champ de la connaissance de soi, quelle connaissance on atteint et quel fondement philosophique légitime le souci de l'acquisition de cette connaissance. Enfin, et à la lumière des apports des deux premières investigations de cette partie théorique et pratique, nous nous interrogerons, dans un dernier temps, sur la nature de l'éducation à la citoyenneté promue par l'apprentissage du philosophe, tel que nous l'aurons

défini précédemment : de quelle éducation à la citoyenneté s'agit-il ? Comment cette nouvelle approche redéfinit-elle le concept de « citoyenneté » ? Et, bien sûr, comment légitimer la promotion d'une telle éducation ?

Le point de départ de nos réflexions sur la nature du philosophe, la connaissance de soi et l'éducation à la citoyenneté dans l'apprentissage du philosophe à l'école sera souvent lié à la pensée Montaigne, mais nous nous autorisons à enrichir ces réflexions en faisant appel à d'autres penseurs qui viendront complexifier notre regard sur les fondements philosophiques des pratiques philosophiques à l'école.

Nous avons souhaité donner une ampleur internationale à notre réflexion, pour ne pas la cantonner à des références strictement européennes. Nous aimerions ainsi montrer que les interrogations que nous soulevons, de même que les éléments de réponses que nous allons élaborer, se retrouvent dans différentes cultures très diverses. C'est pourquoi nous nous sommes efforcée d'orienter nos investigations vers des penseurs très éloignés de Montaigne, à la fois dans le temps et dans l'espace, tel que Socrate, Krishnamurti, Dewey et Freire, pour ne citer qu'eux. Rapprochements qui peuvent sembler incongrus mais qui, d'après nous, attestent du fait que, de tout temps (et de tout lieu), l'homme s'est intéressé aux questions philosophiques que nous voulons aborder. Ces rapprochements montreront ainsi que cette réflexion sur les apports des ateliers de philosophie pour enfants, ne vaut pas uniquement dans le cadre de la recherche en France, mais qu'elle est susceptible de concerner l'éducation en général, abstraction faite des frontières culturelles et politiques. En ce sens, nous nous inscrivons dans une démarche similaire à celle de Françoise Bonardel¹⁶ (2008), qui a souhaité orchestrer une rencontre entre la philosophie occidentale et le bouddhisme, bien que nous ne ciblions pas particulièrement notre travail de rapprochement sur le bouddhisme, mais sur différentes approches philosophiques et pédagogiques issues des cinq continents.

¹⁶ Professeur de Philosophie des religions à l'Université de Paris 1-Sorbonne, Docteur d'Etat.

Chapitre I : Pour qu'ils acquièrent une liberté de penser.

Lorsqu'on s'interroge sur le pourquoi de l'apprentissage du philosophe aux enfants, la réponse qui paraît la plus évidente porte sur les capacités cognitives des enfants : on leur apprend à philosopher pour qu'ils apprennent à réfléchir, c'est-à-dire à penser par eux-mêmes. Il s'agit donc de leur faire acquérir une liberté de penser, grâce à l'exercice de la réflexion.

Notre investigation sur la nature du philosophe, nous a conduite à choisir le terme « réflexion » pour marquer la spécificité de l'activité de la pensée qui philosophe. En effet, en général, on considère que philosopher, c'est faire preuve d'« esprit critique », mais cet esprit critique intervient également en dehors du champ de la philosophie, car c'est un état d'esprit. Critique, l'esprit ne l'est pas seulement en philosophie mais également au quotidien et dans toutes les sciences, en art, *etc.* Nous allons donc tenter de définir la « réflexion » et de cerner ce qui fait à la fois la complexité et la spécificité de la pensée qui philosophe.

Mais qu'est-ce que la réflexion et pourquoi vouloir former la réflexion des enfants ? Celle-ci ne se développe-t-elle pas d'elle-même ? De plus, à quelles conditions l'apprentissage du philosophe est-il susceptible de former au mieux leur réflexion ? D'autres apprentissages ne sont-ils pas également susceptibles de la former, voire de la développer davantage que le philosophe ?

1. Qu'est-ce que réfléchir ?

Pour Montaigne, philosopher, c'est juger. Bien que Montaigne ne parle pas d'« esprit critique » mais de « jugement », il semblerait que les deux puissent être associés. En effet, la première vertu que Montaigne reconnaît à l'apprentissage du philosophe est la formation et le raffinement du jugement de celui qui philosophe. Or, ce jugement, tel que Montaigne le définit, ne semble pas présenter de différence avec ce que l'on appelle l'esprit critique. Juger, c'est faire preuve d'esprit critique. Et plus on philosophe, plus l'esprit critique s'affine.

Pour Montaigne (1969), faire preuve d'esprit critique ou philosopher, c'est être capable de juger toute chose à l'aune de la raison et non par la « voix commune » (Montaigne, p. 251). C'est donc dans une tradition toute socratique qu'il préconise de soumettre son propre discours, comme celui de ses interlocuteurs, à l'examen de la raison avant de se prononcer.

Pour cerner l'esprit critique auquel il s'agit de former les enfants, nous étudierons dans un premier temps l'approche montaignienne du jugement. Puis, nous nous intéresserons à la reprise de la pensée de Montaigne par plusieurs mouvements pédagogiques récents ayant mis l'accent sur l'aspect logique du raisonnement à l'œuvre dans l'esprit critique. Enfin, au-delà de l'aspect raisonnable et logique de la pensée, nous nous demanderons quelle est la spécificité de la réflexion philosophique.

1. 1. Juger à l'aune de la raison.

Plutôt que de commencer par dire ce qu'est l'« esprit critique » ou le « jugement », commençons par dire ce qu'il n'est pas. Dans l'essai *Des Cannibales* (Montaigne, 1969, pp. 251-264), Montaigne reproche à ses contemporains de condamner le cannibalisme, le soldat d'absurdité et d'immoralité, sans avoir seulement pris le temps de le juger. En effet, le jugement ne consiste pas simplement en une sentence, cette sentence se voit précédée d'un examen approfondi de la question à la lumière de la raison. Aussi, le jugement désigne-t-il moins la sentence que l'ensemble de la réflexion rationnelle produite pour aboutir à ce jugement. Or, s'il y avait eu jugement sur la question du cannibalisme, celui-ci leur aurait montré que du point de vue de la raison, il n'est pas plus moral de pratiquer le cannibalisme que de ne pas le pratiquer. Aux yeux de la raison, le cannibalisme est une pratique indifférente à la morale, c'est-à-dire « amoral ». Quant à l'accusation d'absurdité, la raison les aurait amenés à s'interroger sur le sens que les cannibales reconnaissent à cette pratique avant de soutenir qu'elle n'en a aucun. Le cannibalisme étant une pratique que la culture française du XVII^{ème} siècle ne comprend pas, les contemporains de Montaigne se contentent de le condamner sans réel jugement préalable : « Voilà comment il se faut garder de s'attacher aux opinions vulgaires, et les faut juger par la voye de la raison, non par la voix commune » (Montaigne, p. 251). Mais un jugement « par la voix commune » n'est pas un vrai jugement, puisqu'il se contente de répéter ce que disent les autres sans examen de la raison. C'est donc parce qu'ils n'ont pas été capables de juger le cannibalisme que les contemporains de Montaigne font preuve d'une absence d'esprit critique.

L'esprit critique consiste donc en un esprit capable de juger, étant entendu que le jugement, pour Montaigne, est le mouvement de la pensée qui fait intervenir la raison avant de se prononcer. Pour Montaigne, le « jugement » est quête, activité de la pensée. De cette

exigence d'élargir le jugement à la réflexion même, et non à la simple sentence qui conclut la réflexion, découlent quelques caractéristiques nous permettant de mieux comprendre ce qu'est un esprit critique pour Montaigne. Cette exigence implique tout d'abord qu'on suspende son jugement avant de juger : en effet, comment le jugement pourrait-il précéder l'acte même de juger ? Comment le résultat pourrait-il précéder la recherche ? C'est donc dans une tradition toute sceptique, que Montaigne soutient que philosopher, c'est avant tout suspendre son jugement. Mais cette suspension du jugement n'est pas le résultat du philosophe, entendu comme une impossibilité de se prononcer sur un sujet donné. En effet, comme l'a montré Brahami (1997), dans *Le scepticisme de Montaigne*, la suspension du jugement n'est que la condition préalable du philosophe : pour philosopher, je dois suspendre mon jugement c'est-à-dire suspendre son autorité et prendre le temps d'examiner le problème à neuf. « Suspendre son jugement » revient donc à remettre en question sa propre pensée. Aussi, l'esprit critique est-il celui qui accepte de suspendre son « pré-jugé » pour pouvoir juger, c'est-à-dire s'engager dans une réflexion des plus honnêtes qui soit. Il s'agit donc de suspendre son jugement, justement pour pouvoir exercer sa faculté de juger.

La deuxième caractéristique du scepticisme de Montaigne, mise en évidence par Brahami (1997), et corrélative à la première caractéristique, fait de la suspension du jugement non seulement une méthode pour commencer à philosopher, mais de plus elle devient une exigence pour philosopher sans cesse et toujours renouveler son jugement. L'esprit critique implique, pour Montaigne, que l'on soit toujours disposé à remettre en jeu un ancien jugement : « Il n'y a que les fols certains et résolus » (Montaigne, 1969, p.199). En effet, nos connaissances, nos expériences, nos valeurs étant contextuelles et soumises au changement, aucun jugement ne saurait être définitif. Le jugement obtenu n'est que temporaire, c'est-à-dire qu'il est celui qui semble être le plus approprié à un moment précis. Et c'est la même raison que celle mise à l'œuvre dans le jugement qui oblige à solder celui-ci d'incertitude. C'est donc dans une tradition toute sceptique que Montaigne voue le jugement à une quête indéfinie de la vérité et non à sa possession définitive : « La quête est toujours ce à quoi il prétend, non la prise et la possession. Or quêter le vrai signifie toujours douter » (Conche, 2002, p.70). Autrement dit, tout jugement digne de ce nom s'accompagne nécessairement d'une certaine réserve quant à sa valeur incertaine et temporaire.

L'exercice du jugement, tel qu'il est préconisé par Montaigne, n'est pas sans rappeler le portrait socratique du philosophe qui sans cesse quête la vérité sans jamais l'atteindre

pleinement à l'image des asymptotes qui toujours se rapprochent sans jamais se rejoindre (Hadot, 1995).

Mais une fois notre jugement suspendu, que faire ? Comment être certain que notre réflexion ne va pas reproduire dogmatiquement la voix de la coutume sans s'en apercevoir ? Dans une discussion avec d'autres personnes ou avec un précepteur avisé, la présence d'autrui impose à la pensée de se justifier et d'examiner celle des autres. Si bien qu'une fois que l'on s'est exercé à la discussion philosophique, on peut philosopher seul. C'est ce que Montaigne nous montre à travers ses essais : dans chaque essai, Montaigne oblige sa pensée à investir pleinement un sujet avant de formuler un jugement sur celui-ci comme si plusieurs personnes d'avis différents étaient en train d'en discuter. Le procédé utilisé par Montaigne et mis en évidence par Foglia (2005) est l'« alternance » : il s'agit de forcer la réflexion à adopter un autre point de vue, de sorte que la pensée dialogue avec elle-même, jusqu'à ce que l'on soit en mesure de prononcer un jugement nuancé. Ainsi pour que sa méfiance à l'égard de la médecine ne soit pas qu'« une inclination occulte » (Montaigne, 1979a, p. 427), Montaigne oblige sa réflexion à s'interroger sur les bienfaits de la médecine et sur la valeur des preuves de ces bienfaits. Le but étant certes d'aboutir à un jugement, mais un jugement nuancé et conscient de ne pas être définitif.

Libérer le jugement, c'est donc devenir capable de comprendre, d'accepter ou, plus exactement, de composer avec des pensées différentes de la nôtre. C'est pourquoi un jugement radical, tel qu'on le retrouve au cœur de comportements intolérants, ne saurait être le signe d'une pensée philosophique. Pour Montaigne, « philosopher » et « être tolérant » vont donc de pair : philosopher, c'est apprendre à devenir tolérant parce que la réflexion nous montre qu'il n'est pas de jugement définitif, que la valeur de ce jugement n'est que temporelle, culturelle et même personnelle puisque souvent mes propres expériences guident ma réflexion. Autant d'éléments qui incitent à reconnaître la légitimité des jugements différents du nôtre.

Si Montaigne s'inscrit volontairement dans la tradition de la pensée sceptique, force est de remarquer que son approche du scepticisme insiste sur « le mouvement incessant et toujours inassouvi de l'esprit » (Larmore, 2004, p. 22). Si l'esprit critique de Montaigne est sceptique, ce n'est donc pas en tant qu'il posséderait un degré de connaissance lui permettant de reposer sa pensée et de faire l'économie de vaines réflexions, au contraire, ce scepticisme l'incite à toujours renouveler son jugement : « Le scepticisme ne signifie pas le sommeil, la

léthargie de la pensée mais, au contraire, l'essai, l'élan de la pensée » (Conche, 2004, p. 196). C'est d'ailleurs ce que montrent les *Essais*, une pensée toujours en mouvement, toujours en quête de vérité : « Il ne nous livre pas ses jugements comme les résultats morts et déjà inactuels de réflexions antérieures, il juge et réfléchit ici et maintenant » (Conche, 2002, p. 67). L'essai est donc précisément le terme qui convient pour désigner le mouvement de la pensée qui philosophe : il s'agit d'une pensée qui s'essaye ou, plus précisément, qui s'essaye à juger, qui se met à l'épreuve. C'est pourquoi le jugement, ne peut se faire qu'au présent et à la première personne.

Donc, dire qu'apprendre aux enfants à philosopher a pour but de développer leur esprit critique signifie, pour Montaigne, que cet exercice doit leur apprendre à juger des choses à l'aune de la raison. C'est-à-dire de prendre le temps d'investir un problème avant de se prononcer, tout en ayant conscience que rien n'est jamais acquis en philosophie, qu'aucun jugement n'est définitif. L'esprit critique que Montaigne cherche à développer chez les enfants se manifeste par une certaine vivacité de la pensée. Vivacité qui ne trouve pas de terme satisfaisant.

En ce sens, le jugement montaignien semble répondre aux exigences de l'esprit critique tel que le décrit Michel Tozzi :

« Discerner, c'est examiner en vue de porter sur un principe ou sur un fait un jugement d'appréciation, par exemple sur le vrai ou le faux, le bien ou le mal, le juste ou l'injuste. L'esprit critique examine librement en se gardant des préjugés internes ou des pressions externes. Il ne connaît pas d'argument d'autorité. Il n'accepte aucune assertion sans s'interroger sur sa valeur, que ce soit du point de vue de ses finalités, de son origine, de son contenu. Ce n'est pas un "esprit faible", incapable de raisonner juste, ou facilement suggestible. Il examine publiquement devant une communauté réelle ou virtuelle, en droit universelle. Car il s'appuie sur la raison. Il ne fait pas le bel esprit : il ne peut être brillant que s'il est étayé. D'un étayement qui ne cherche pas à sophistiquement (con)vaincre, mais à trouver. L'esprit critique est constructif, motivé par la recherche. Démocrate, il se soumet à la discussion et chemine pour s'approfondir dans la contradiction. Mais il ne s'en remet jamais simplement à la loi du nombre, car il peut avoir raison seul contre tous. Il diagnostique et met en avant les phénomènes polémiques, propose des hypothèses et les confronte à l'expérience, cherche la falsification de ses propres théories, recoupe les témoignages indépendants... En philosophie, il met en question les évidences, doute des opinions communes, déconstruit et reconstruit les distinctions conceptuelles, objecte et fonde. L'esprit critique est sceptique. Il est plutôt désir que possession du savoir, démarche. Il se méfie des idées toutes faites, des théories régnautes, du conformisme idéologique, des modes intellectuelles, du système rationnel qui réduirait la richesse du réel » (Tozzi, 2007a, p. 201).

Où l'on voit que l'esprit critique se caractérise essentiellement par le mouvement de la pensée, un mouvement de recherche permanente.

Mais qu'est-ce que la raison ? Tozzi (2004) soutient que « si elle (la discussion) cesse dès qu'un consensus s'esquisse, elle présuppose en droit la possibilité d'un accord des esprits, en tant qu'elle invoque la raison comme principe régulateur des échanges » (Tozzi, p. 14). Mais ce principe régulateur des échanges, la raison, n'est pas en mesure de conduire à un tel accord, ni de fait, ni en droit. Car la raison ne juge pas tant le contenu de la pensée, que l'articulation entre les différents contenus de pensée. C'est pourquoi du cannibalisme en lui-même, la raison ne dit rien. Elle intervient par contre à partir du moment où cette pratique est associée à un autre contenu de pensée. La raison en ce sens relève bien de l'examen du lien logique entre les différents contenus de pensée, mais pas de l'examen du contenu d'une pensée isolée. C'est pourquoi nous aborderons ensuite cet aspect logique de la réflexion dans le développement de notre investigation.

L'examen de la raison porte sur la cohérence de la structure du discours et non sur son contenu, c'est pourquoi elle ne peut pas nous mettre d'accord sur ce contenu¹⁷. Il ne peut donc y avoir, au nom de la raison, une quelconque prétention au consensus. L'accord qui est décerné par la raison porte sur la cohérence du propos et non sur notre adhésion à celui-ci. Autrement dit, lorsque la raison valide un propos, elle ne dit pas que ce propos est vrai, et encore moins *la vérité*, mais que ce propos est cohérent et, de ce fait, légitime. Et c'est bien parce que la raison ne permet pas de trancher sur les contenus de pensée mais sur leur cohérence et qu'elle ne peut pas trancher entre deux propos cohérents mais de contenus différents que la discussion philosophique ne cesse jamais et ne doit jamais cesser sous peine de faire violence à la liberté de penser de chacun. Sur un même sujet, la raison conduit inmanquablement au constat que plusieurs opinions différentes coexistent légitimement, c'est-à-dire qu'elles sont cohérentes et se valent. Autrement dit, c'est la raison elle-même qui, pour Montaigne, interdit le consensus¹⁸.

C'est pourquoi l'exigence de l'examen de la raison, dans le philosophe, ne peut signifier une prétention quelconque vers un consensus, ni même vers une quelconque possibilité d'accord des esprits. Au contraire, elle représente, pour Montaigne un appel constant au mouvement infini de la pensée par la reconnaissance de la cohérence d'une multitude d'opinions. C'est parce que la raison ne peut aboutir à un accord des esprits qu'elle

¹⁷ Cette conception de la raison, issue de notre travail de recherche dans les *Essais* de Montaigne, nous conduit donc à émettre une réserve quant à la lecture de l'œuvre de Montaigne de Jolibert (2009). Car il nous semble que si celle-ci reconnaît avant tout le caractère critique de la raison chez Montaigne, elle tend à en faire également une raison pratique, ce qui ne nous semble pas être le cas.

¹⁸ Montrer cette impuissance de la raison sera d'ailleurs l'une des ambitions des *Pensées* de Pascal (2004).

caractérise l'esprit critique et garantit son mouvement permanent. La raison ne tend pas, pour Montaigne, vers le consensus et l'immobilité de la pensée, mais vers un dynamisme et un mouvement infini de la pensée.

L'examen de la raison porte donc sur l'articulation des contenus de la pensée et se rapproche en ce sens de la logique. Mais il est important de rappeler qu'elle ne se réduit pas à cette logique dans la mesure où elle constitue avant tout un effort, une volonté : un effort de crédibilité et une volonté de faire accéder l'autre à la cohérence de notre propos et d'accéder soi-même à la cohérence du propos de l'autre. La raison implique une sorte de « mise à disposition » de l'intelligence, de notre intelligence qui s'ouvre à une autre, sans pour autant que l'une efface l'autre. La raison, marquée du sceau de la condition humaine, ne peut ainsi prétendre à aucune universalité, ni répondre aux questions que nous pose la philosophie. Elle peut tout au plus guider la construction de nos propres réponses, tant dans sa dimension logique que dans cet effort de crédibilité.

1. 2. Maîtriser la logique du raisonnement.

Dans la pédagogie de Dewey¹⁹, le « jugement » apparaît également au centre de l'éducation qu'il compte promouvoir :

« L'esprit éduqué est celui qui, dans une situation donnée, juge la portée à accorder à chaque étape. L'esprit discipliné ou entraîné logiquement, but de l'éducation, c'est l'esprit capable de juger dans quelle mesure il faut insister, dans chaque cas particulier, sur chacune de ces étapes » (Dewey, 2004, p. 106).

Dans *Comment nous pensons* (Dewey, 2004), il consacre au jugement un chapitre entier pour montrer que c'est lui qui intervient dans l'inférence et que c'est de l'éducation du jugement que dépend la fiabilité de l'enquête scientifique (Dewey, pp. 135-153). En effet, l'élément qui intervient dans le jugement et sur lequel Dewey compte concentrer ses efforts pédagogiques est la logique du raisonnement qu'il déploie.

Professeur à l'Université de Chicago, Dewey s'aperçoit que, dans leur grande majorité, ses élèves ne maîtrisent pas les rudiments élémentaires de la logique. Dès lors, comment attendre d'eux une conduite rationnelle ?

¹⁹ Philosophe américain (1859-1952), spécialisé en pédagogie qu'il considère comme une science appliquée de la psychologie. A l'Université de Chicago, où il fonde une école expérimentale, il dirige les départements de philosophie, de psychologie et de pédagogie. Il est à l'origine de la pédagogie du projet (*learning by doing*).

Le raisonnement désigne la qualité logique des connexions que la pensée établit entre plusieurs termes. Dès lors, pourquoi « apprendre à raisonner » ? Raisonner n'est-il pas une activité spontanée ou tout du moins une activité qui atteint sa maturité d'elle-même, avec l'âge ?

Raisonner nécessite un apprentissage. Car, si nous sommes tous potentiellement capables de raisonner, cette capacité n'est pas toujours actualisée. Il nous suffit pour montrer cela de proposer deux exemples : certaines personnes bien qu'ayant atteint un certain âge, se révèlent incapables de raisonner alors que d'autres sont dites « précoces ». Comment donc caractériser la différence entre une pensée ordinaire et cette pensée rationnelle ?

Devant les inégalités et les difficultés que peuvent présenter certains enfants scolarisés, plusieurs pédagogues se sont intéressés au raisonnement de l'enfant et à son développement pour mettre en évidence que raisonner s'apprend, et que l'école peut devenir un lieu propice à son développement.

Apprendre à raisonner, c'est apprendre à manier les rudiments de la logique, de sorte que la structure de la pensée ne soit pas fallacieuse. Mais qu'entend-on par « logique » ? Et à quelle logique voulons-nous initier les enfants ? Pour répondre à ces questions nous convoquerons les travaux de plusieurs pédagogues mais aussi de philosophes s'étant intéressés à l'enseignement de la philosophie et à son lien avec la rhétorique.

Dewey est l'un des pédagogues ayant insisté sur les lacunes de l'école quant à l'apprentissage du bien-juger en tant que maîtrise de la logique du raisonnement. Pour lui, l'impact de l'éducation sur la vie en démocratie, de la logique sur la qualité rationnelle des comportements est une évidence. Aussi, et dans une perspective démocratique, l'un des éléments essentiels de son travail pédagogique consistera à introduire l'apprentissage de la logique à l'école.

Mais que désigne-t-il par « logique » ? Dewey (1967) établit une distinction entre deux sens du terme « logique ». Il reconnaît à la « logique » un sens large. En ce sens, la logique est un instrument pratique, issue du sens commun. Elle constitue une discipline formelle autant qu'une aptitude naturelle : « Dans le cours ordinaire de l'existence, les hommes examinent : ils font intellectuellement le tour des choses, ils infèrent et jugent aussi naturellement qu'ils sèment et moissonnent, produisent et échangent des marchandises » (Dewey, p. 166). Autrement dit, le raisonnement logique, dans son sens large, prend naissance au cœur de nos activités quotidiennes. Cette logique régit nos comportements les plus ordinaires. Toute

activité, et partant celle de l'enfant, possède à l'état naturel sa logique propre. C'est précisément à cette logique que Lipman (1995) entend exercer les enfants dans son programme de philosophie pour enfants. La logique, dans l'acceptation large du terme, devient ainsi le synonyme de « bon sens », de discernement ou encore de jugement adéquat. Cette discipline a pour but explicite d'améliorer la qualité de notre vie et constitue un moyen en vue d'un être-mieux, grâce à une pensée plus accomplie.

La seconde acceptation du terme « logique » désigne une discipline formelle d'enseignement. Il apparaît ainsi clairement que ce n'est pas cette seconde sorte de logique qu'il s'agit d'enseigner aux enfants mais bien la première. L'enseignement de la logique formelle est réservé aux individus désireux de se spécialiser en logique formelle. L'apprentissage du raisonnement, au sein de la communauté de recherche, n'a pas pour but de transformer les enfants en de petits génies de la logique formelle mais plutôt de les familiariser avec la logique du sens commun et de les sensibiliser à la démarche scientifique de la recherche.

Pour Dewey (2004), c'est la logique à l'œuvre dans le raisonnement qui distingue la « pensée réfléchie » des autres types de pensée. En effet, Dewey distingue 4 acceptations du terme « pensée ». La première acceptation du terme « pensée » distinguée par Dewey est la « pensée spontanée » qui désigne « tout ce qui nous passe par la tête » (Dewey, p. 9). Tout ce que nous identifions comme des composants de la réalité, comme « Il fait chaud », ou tout ce qui relève de nos sensations comme lorsque nous disons « J'ai faim » appartient donc à cette pensée spontanée. L'« imagination » est la seconde acceptation du terme pensée, distinguée par Dewey, elle « exclut tout ce qui tombe directement sous nos sens » (Dewey, p. 9). L'imagination désigne donc tout ce qui relève de notre mémoire, comme le souvenir d'un livre que nous avons lu, mais elle désigne également les efforts créateurs de la pensée, comme lorsqu'un écrivain crée un personnage de fiction. Ensuite, Dewey distingue l'« opinion non fondée » qui se manifeste lorsque l'on accepte une idée « sans [...] chercher les raisons qui l'appuient » (Dewey, p. 10). Cette pensée est, par exemple, celle de l'enfant qui répète ce qu'il a entendu, comme un « perroquet », ainsi de nombreux enfants disent que « mentir, ce n'est pas bien », sans savoir pour quelles raisons mentir serait condamnable et donc sans se demander à quelles conditions mentir serait louable. Enfin, Dewey distingue une quatrième forme de pensée, la pensée réfléchie qui est « le résultat de l'examen serré, prolongé, précis d'une croyance donnée, ou d'une forme hypothétique de connaissance, examen effectué à la

lumière des arguments qui appuient celles-ci, et des conclusions auxquelles elles aboutissent » (Dewey, p. 15).

Force est ainsi de remarquer que la « pensée réfléchie » ne se démarque des autres types de pensée que par la qualité du raisonnement qu'elle met en œuvre, raisonnement qui dans sa structure ressemble étrangement à la démarche de recherche scientifique. Cette parenté entre réflexion et raisonnement scientifique est d'autant plus explicite lorsque Dewey (1967) expose les cinq étapes du processus de recherche censé aboutir à la pensée réfléchie (Dewey, pp. 169-180).

Ce processus commence par le doute (Dewey, 1967), car sans celui-ci rien ne saurait être remis en question et la pensée resterait une « opinion non fondée ». A la suite du doute succède l'institution d'un problème. Cette seconde étape du processus est importante car, si elle est bien exécutée, elle élimine l'arbitraire. C'est une étape déterminante pour le succès de l'enquête car ce que nous accepterons et rejetterons comme solution potentielle dépend de la façon dont nous formulons les problèmes. Une fois le problème posé, il s'agit d'établir des solutions fonctionnelles grâce à l'observation et à la prédiction. Cette troisième étape du processus, Dewey la nomme l'« inférence ». A cette inférence succède, l'élaboration rationnelle d'une idée. Ici, il est question du raisonnement ; il s'agit d'analyser tous les effets des idées proposées et les liens entre eux. Cette élaboration vise donc à déterminer quelle sera la solution la plus appropriée au problème posé et ce, en tenant compte des conséquences de cette solution. Enfin, le processus aboutissant à la pensée réfléchie se clôt par la « conclusion ». La conclusion de la pensée réfléchie consiste en une vérification des hypothèses par la mise à l'épreuve. Pour résumer ce processus, on pourrait dire que la pensée réfléchie commence par se trouver dans l'embarras, elle identifie le problème qu'elle doit résoudre, elle entrevoit plusieurs solutions, puis les examine, afin de déterminer qu'elle est la meilleure et enfin elle met cette solution en pratique. Grâce à la pensée, la personne peut percevoir, prévoir et prévenir, car elle sait observer et interpréter correctement les signes. Elle peut ainsi agir pour son bien être et celui de la collectivité (Dewey, 2004, pp. 30-32).

Aussi, lorsque Dewey (1967, 2004) préconise d'apprendre aux enfants à réfléchir, entend-il par là montrer la nécessité de maîtriser les rudiments de la logique du sens commun à l'œuvre dans la démarche de la recherche scientifique : « vérification », « mise à l'épreuve », « expérimentation » sont les termes que l'on retrouve le plus souvent dans sa pensée et qui définissent la démarche propre de la communauté de recherche scientifique

envisagée par Dewey. Apprendre à réfléchir, c'est avant tout, pour cet admirateur de la science²⁰, apprendre à chercher efficacement grâce à la logique de la démarche scientifique. Si les travaux de Dewey (1967, 2004) insistent sur la nécessité d'apprendre à réfléchir dès le plus jeune âge, il s'agit d'un apprentissage effectué dans le cadre d'une communauté de recherche scientifique, destinés à résoudre des problèmes d'ordre scientifique et non expressément philosophique.

Dans la continuité des travaux de Dewey, Lipman (1995) revient sur la nécessité d'apprendre à raisonner. La logique est toujours l'élément central de la définition de la « pensée réfléchie », mais cette réflexion étant d'ordre philosophique, le pédagogue parle de « logique des bonnes raisons » ou « des raisons particulièrement fiables » (Lipman, p. 134). En quoi la « logique des bonnes raisons » diffère-t-elle de la « logique du sens commun »?

Lipman (1995) montre que le raisonnement intervient à deux niveaux : dans la démarche de la recherche, c'est-à-dire dans les étapes qui structurent la recherche et c'est le point de vue développé par Dewey (1967), mais également dans le discours. Ce dont il s'agit ici c'est donc de préciser quelle logique prétend promouvoir l'apprentissage précoce du philosopher.

Si la « logique du sens commun » décrit la démarche à laquelle on souhaite sensibiliser les enfants, la « logique des bonnes raisons » constitue davantage le moyen par lequel chacune des étapes de la démarche de la logique du sens commun va être « franchie ». En effet, d'après Lipman (1995), la logique qu'il s'agit de travailler et de maîtriser au cours de l'apprentissage du philosopher comprend, certes la logique du sens commun : il s'agit bien de poser un problème, des hypothèses et de vérifier leur validité, mais la logique du sens commun ne permet pas de maîtriser la logique du discours, discours sans lequel on ne peut formuler le problème, ni les hypothèses, ni les arguments qui les soutiennent ou les réfutent.

Non pas qu'il y ait deux ordres de logique, mais plutôt que la logique intervienne sur deux niveaux : la logique de la démarche de l'enquête, et la logique du discours qui rendra compte de la progression de l'enquête. Si la logique de l'enquête nécessite un apprentissage,

²⁰ Cette admiration est particulièrement explicite dans *Démocratie et éducation* (1990) : « La science prenant effet dans les activités humaines a brisé les barrières qui auparavant séparaient les hommes ; elle a immensément élargi l'air des relations humaines. Elle a créé l'interdépendance des intérêts sur une vaste échelle. Elle a entraîné avec elle la conviction que la maîtrise de la nature dans l'intérêt de l'humanité est possible et a ainsi amené les hommes à regarder vers l'avenir et non plus vers le passé. (...) Maintenant, ils regardent l'avenir avec la ferme croyance que l'intelligence bien utilisée peut nous libérer des maux qu'autrefois l'on pensait inévitables. Ce n'est plus un rêve que de venir à bout des épidémies dévastatrices ; il n'est pas utopique d'espérer abolir la pauvreté. La science a familiarisé les hommes avec l'idée de développement qui prend corps dans l'amélioration progressive et constante du sort de la collectivité humaines » (Dewey, p. 269).

la logique des bonnes raisons en tant que logique du discours nécessite elle aussi une attention particulière. Car si l'échec d'une expérience est évidente, l'erreur du raisonnement l'est moins et peut passer inaperçue. Réfléchir, ce n'est donc pas seulement maîtriser la logique du sens commun, mais également maîtriser la logique des bonnes raisons qui garantit qu'aucun raisonnement fallacieux ne vienne s'immiscer et fausser les conclusions de l'enquête.

Les raisonnements fallacieux mettent en œuvre un semblant de logique qui leur permet d'obtenir l'assentiment de ceux qui l'écoutent alors qu'un examen en révèle la fausseté. La plupart de ces raisonnements ont été recensés par A. Schopenhauer (2003), dans *L'art d'avoir toujours raison*, nous allons donner ici quelques exemples afin d'illustrer comment une initiation à la logique des bonnes raisons peut sensibiliser la pensée et la rendre plus attentive à la logique du discours.

Le premier argument fallacieux, connu pour avoir été l'ennemi ardemment combattu par *Les Lumières*, est l'argument d'autorité qui consiste à remplacer un raisonnement par la référence à une personne faisant *autorité* sur un sujet comme dans l'exemple : « C'est vrai, parce que c'est mon père qui l'a dit ». Le père représente, ici, l'autorité sur un sujet, et la validité de ses dires n'est pas examinée alors qu'elle peut être injustifiée. Ainsi dans les discussions avec les enfants trouve-t-on les arguments : « C'est vrai parce qu'ils l'ont passé au journal de 20h00 » ou encore « C'est vrai parce que le maître, il l'a dit » *etc.*

L'argument d'autorité est sans doute l'argument que l'on retrouve le plus fréquemment dans les discussions. Mais d'autres arguments fallacieux méritent également d'éveiller l'attention : l'*argumentum ad hominem* par lequel on discrédite la personne qui défend des arguments plutôt que les arguments eux-mêmes, l'appel au ridicule qui discrédite les propos de son adversaire en les associant au ridicule (utilisé par exemple contre le mythe du bon sauvage de Rousseau (1996) : « Le mythe du bon sauvage nous donnerais envie de marcher à quatre pattes ! »), l'argument par la conséquence consiste à déduire une conclusion (en générale une croyance) à partir d'une de ses conséquences, comme lorsque Bulinka, une élève, dit que Jésus existe parce qu'on fête Noël (Daniel, 1997, pp. 153-154).

A travers ces quelques exemples sélectionnés de raisonnements fallacieux²¹, nous voyons que la logique à l'œuvre dans le discours mérite une attention particulière et surtout que l'on exerce cette attention en soumettant le discours à l'examen de la raison et en la sensibilisant aux ruses de la pensée.

²¹ Pour une liste complète des raisonnements fallacieux, voir sur www.wikipedia.org.

D'où la place centrale de la logique dans le modèle lipmanien. Dans son programme de philosophie pour enfants, Lipman reconnaît à la logique son rôle essentiel dans l'apprentissage du raisonnement et donc dans le développement de la pensée de l'enfant. Aussi, presque tous les chapitres de son roman *Harry Stottlemeyer discovery* (Lipman, 1980a) aboutissent à la découverte d'une règle de logique. Les romans qui précèdent celui-ci, destinés au plus jeunes, *Elfie* (Lipman, 1988), *Kio and Gus* (Lipman, 1983) et *Pixie* (Lipman, 1981), préparent à l'apprentissage de la logique. Et dans ceux qui le suivent, destinés à des enfants plus grands, *Lisa* (Lipman, 1976), *Suki* (Lipman, 1978) et *Mark* (Lipman, 1980b), on retrouve des applications de ces règles dans différents domaines de la philosophie, à savoir, l'éthique, l'esthétique et le politique. Ainsi, dès le primaire et pour autant que l'apprentissage soit éprouvé dans des situations concrètes proches de leurs expériences quotidiennes, il est possible de sensibiliser les enfants à la logique du discours et d'éveiller leur attention à la qualité des connexions logiques qu'il pose entre différents termes.

Il apparaît donc que la logique des bonnes raisons dont parle Lipman (1995) désigne en fait la logique formelle du discours : logique qui certes peut être fallacieuse, mais qui structure le raisonnement dont dépend la progression de la recherche. La nécessité d'apprendre à maîtriser la logique formelle du discours s'inscrit dans une tradition de pensée qui remonte à l'Antiquité. En effet, les sophistes avaient déjà perçu l'importance de la maîtrise de la logique du discours pour mener à bien une recherche philosophique et leur enseignement était d'ailleurs essentiellement axé sur cet apprentissage des rudiments de la logique formelle du discours.

Même la critique récurrente de la rhétorique et de l'enseignement sophistique par Socrate (Platon, 1929, 1967, 1993) ne fait que signaler en retour le rôle central de la logique formelle du discours : c'est elle qui met en évidence la progression de la réflexion et c'est elle qui obtient l'adhésion de l'auditoire. Certes, elle peut servir à des fins manipulatrices comme le dénonce Socrate, mais pour percevoir cette manipulation, encore faut-il en connaître les rouages. De plus, la finalité manipulatrice de la sophistique n'est pas une fatalité, si les intentions de l'orateur son « honnêtes », alors ces règles de la logique formelle du discours ne servent qu'à garantir la validité du raisonnement comme le montrent les recherches d'Aristote (1992) en logique.

Apprendre à maîtriser la logique du discours apparaît donc comme une nécessité pour prémunir le raisonnement à l'œuvre dans la réflexion philosophique contre de multiples

écueils.

Dans ce deuxième temps de notre réflexion sur la nature de l'esprit critique, nous nous sommes intéressée au raisonnement à l'œuvre dans la réflexion philosophique et sur la nature de la logique qu'il déploie. Pour montrer que la maîtrise de cette logique nécessite un apprentissage nous avons fait appel aux travaux de Dewey (1967, 2004), qui révèlent la nécessité d'apprendre à maîtriser la logique de l'« enquête » scientifique et de Lipman (1995) qui, dans une tradition sophistique, y ajoute la nécessité d'apprendre à maîtriser la logique formelle du discours. Mais la réflexion philosophique n'est pas qu'affaire de logique et de raisonnement. La réflexion philosophique ne se caractérise pas uniquement par la logique du raisonnement qu'elle met en œuvre que ce soit dans sa démarche ou dans son discours. Sans quoi, et dans une tradition toute deweyenne, on pourrait se contenter de communauté de recherche scientifique et donc prétendre développer ainsi les aptitudes philosophiques des enfants. Or, force est de remarquer que là où il y a communauté de recherche scientifique, là où il y a esprit scientifique, il n'y a pas forcément des aptitudes à produire des réflexions philosophiques.

1. 3. Réfléchir.

La réflexion philosophique présente quelque chose de plus que le raisonnement, quelque chose de plus que de la logique qu'elle soit appliquée à la démarche de l'enquête ou à la structure du discours.

Pour expliciter ce que signifie apprendre à réfléchir en philosophie, nous devons donc nous interroger sur ce qui fait la spécificité de la réflexion philosophique. Dans cette partie, nous montrerons que cette spécificité réside dans le fait qu'elle porte sur des sujets « existentiels », qu'elle s'intéresse au sens du raisonnement plus qu'à sa forme. Et enfin, nous nous demanderons pourquoi ce type de réflexion nécessite un apprentissage propre irréductible aux autres disciplines déjà dispensées à l'école primaire.

Qu'entend-on par « existentielle » ?

Comme l'explique Sartre (1996), l'existentialisme « laisse une possibilité de choix à l'homme » (Sartre, p. 25). En effet, à la différence du coupe-papier, dont la fonction est à l'origine de son invention par l'homme (Sartre, p. 26), l'homme, lui, n'a pas de destination

autre que celle qu'il se choisira : « L'homme, tel que l'existentialisme le conçoit, s'il n'est pas définissable, c'est qu'il n'est d'abord rien [...]. Il sera tel qu'il se sera fait » (Sartre, p. 29).

C'est en ce sens que pour l'existentialisme, « l'existence précède l'essence » (Sartre, p. 26). Autrement dit, ce sont les choix qu'il fera qui le définiront, et non une définition *a priori* de l'homme qui lui imposera le choix des modalités de son existence : « Ainsi il n'y a pas de nature humaine [...]. L'homme n'est rien d'autre que ce qu'il se fait » (Sartre, pp. 29-30).

Mais pour pouvoir se choisir, encore faut-il percevoir la possibilité d'un choix²². Et surtout, une fois cette possibilité aperçue, encore faut-il avoir les moyens de prendre une décision qui reflète vraiment nos convictions et qui ne se laisse pas détourner par des influences malveillantes. « Malveillantes » dans le sens où elles voudraient imposer un choix plutôt que d'aider l'individu à en faire un qui lui ressemble. Il apparaît donc clairement que l'existentialisme de Sartre implique et présuppose une éducation où la réflexion philosophique occupe une place essentielle.

En effet, la réflexion philosophique est le seul moyen dont dispose l'homme pour pouvoir faire ce choix dont parle Sartre, c'est-à-dire pour pouvoir choisir son existence. Autrement dit, la réflexion philosophique est la condition de possibilité et en même temps le moyen de l'existentialisme : la réflexion philosophique est non seulement l'occasion pour l'homme de prendre conscience de sa propre liberté mais encore de l'assumer et de se choisir lui-même. C'est dans et par la réflexion philosophique que se joue le choix de l'existence de celui qui réfléchit, c'est elle qui offre à l'homme la possibilité d'avoir une existence propre, qui lui ressemble, qui exprime et reflète ses convictions et ses valeurs. Elle lui donne la possibilité d'être ce qu'il veut être, ce qu'il estime devoir être, même si ce choix va à l'encontre des attentes de son milieu social et culturel. La réflexion philosophique signale une volonté d'adéquation entre la pensée et la vie.

Or, cette exigence de mettre en adéquation notre pensée et nos actes est une revendication propre à la philosophie telle qu'elle était conçue dans l'Antiquité. En effet, comme l'explique Hadot (1995), dans l'Antiquité « la philosophie n'est pas seulement un discours mais un choix de vie, une option existentielle et un exercice vécu » (Hadot, p.334). Ce qui explique pourquoi les figures de la philosophie antique incarnaient à chaque fois leurs

²² Thème développé par plusieurs philosophes, notamment Montaigne (1969, 1979a, 1979b) à travers la problématique de l'emprise de la « coutume » ou encore Heidegger (1986), dans *Être et Temps*, à travers la « dictature du On ».

propres convictions philosophiques : Socrate, Sénèque, Epictète, Diogène de Sinope, Epicure, autant d'exemples qui illustrent l'implication mutuelle de la philosophie et de l'existence. Nous pouvons alors reprendre les mots de Conche (2002) explicitant ce qu'est la philosophie pour Montaigne : « La philosophie se confond avec la vie d'une intelligence : il n'y a pas de philosophie, il n'y a plus qu'une vie philosophique » (Conche, p. 71).

Cette implication apparaît d'ailleurs clairement dans plusieurs dialogues de Platon (1929, 1991a, 1991b) à travers le personnage de Socrate qui conçoit « l'idée de philosophie [...] comme un certain discours lié à un mode de vie et comme un mode de vie lié à un certain discours » (Hadot, 1995, p. 48). Autrement dit, la mise en question du discours de l'autre ou le dialogue socratique n'a de sens que parce qu'il implique une manière de vivre : « Le vrai problème n'est donc pas de savoir ceci ou cela mais d'être de telle ou telle manière » (Hadot, p. 55). C'est pourquoi Socrate demande plusieurs fois à son interlocuteur de répondre sincèrement, de dire ce qu'il pense vraiment, sans quoi le dialogue est vain et n'aura aucune incidence sur les actes de l'interlocuteur.

Pour Socrate ce sont nos actes qui révèlent nos véritables valeurs et nos principes. Or, force est de remarquer la différence entre ce que ses interlocuteurs prétendent faire et ce qu'ils font effectivement, entre leurs discours et leurs actes : par exemple, nombres de sophistes prétendent enseigner la vertu aux jeunes gens alors que leur enseignement leur apprend tout au plus des techniques de rhétoriques.

Dans la réflexion philosophique, il ne saurait donc y avoir de différence entre ce que l'on pense et ce que l'on dit (à moins que l'on se trompe sans s'en rendre compte), car il ne s'agit pas d'un discours de complaisance. On philosophe pour soi, à la première personne, et non pour les autres ou ceux qui écoutent. D'où l'insistante critique de la rhétorique par Socrate qui en fait une « flatterie » (Platon, 1993, p. 162, 464d-465a). Et lui-même donnait l'exemple en ajustant ses dires à ses convictions, pas de discours de complaisance donc, et par là-même, ses actes à ses convictions profondes. Car c'est la manière dont l'on vit qui illustre notre véritable engagement philosophique : « Socrate a atteint la suprême cime non en dogmatisant mais en existant, non en spéculant sur le possible mais en le réalisant » (Conche, 2002, p. 31).

La réflexion philosophique répond donc à un « appel à être » (Hadot, 1995, p. 56), un appel à être ce que l'on est vraiment, un appel à être ce que l'on pense devoir être, et finalement un appel à être heureux puisqu'enfin l'existence sera en adéquation avec la pensée.

Découvrant son propre jugement, la philosophie appelle à se créer soi-même et à se choisir. En ce sens, la dimension existentielle du jugement à l'œuvre dans le philosophe permet de comprendre la « pensée d'excellence » de Lipman (1995) caractérisée par l'implication réciproque de la « pensée critique » et de la « pensée créative » (Lipman, p. 40). En fait, il s'agit de former et d'inventer le jugement qui sera sien, une pensée propre à l'aune de la pensée critique qui provoque sa formation. Le jugement montaignien est forcément à la fois critique et créatif, créatif parce que critique et critique parce que créatif. La maîtrise de la logique du discours n'implique pas une dépersonnalisation du jugement, au contraire, elle n'est qu'un outil au service de la formation du jugement du sujet et de lui seul.

Or, c'est précisément ce qu'illustrent les *Essais* de Montaigne (1969, 1979a, 1979b) : chaque essai n'est qu'une tentative pour former son jugement parce que précisément avant l'essai celui-ci est informe et vague. Mais une fois ce jugement clairement établi à l'aune de la raison, Montaigne saura comment vivre : « C'est icy un livre de bonne foy lecteur [...] car c'est moy que je peins » (Montaigne, 1969, p. 35). Cette confession de bonne foi rappelle que ses essais n'ont aucun intérêt démagogique. Ils ne sont même pas destinés à obtenir l'assentiment du lecteur, le seul assentiment qui est en jeu dans ses essais est le sien. Montaigne réfléchit pour lui, pour former son jugement, le nuancer et savoir ainsi comment vivre. Ses essais sont autant de remises en jeu de son mode de vie pour en avoir un plus raisonnable à l'issue de la réflexion : « Par ses jugements, qui sont ses véritables actions, il nous fait participer au mouvement même de sa vie » (Conche, 2002, p. 68).

Ainsi, l'essai *De l'ivrognerie* (Montaigne, 1979a, pp. 12-20), contre laquelle il éprouve une aversion profonde, lui permet, non pas de changer d'avis mais plutôt de le nuancer et d'adopter un comportement plus souple. Quand bien même il continue de la désapprouver. Car à l'issue de cette réflexion, il s'est rendu compte que l'appréhension de l'ivrognerie était, dans une large mesure, culturelle : si dans certains pays elle est condamnée, dans d'autres, elle est louée comme un signe de bénédiction divine.

Certes la réflexion philosophique met en œuvre une démarche et un raisonnement, mais l'aspect logique de la réflexion ne doit pas nous faire oublier le sens et la spécificité de la réflexion philosophique. Sa spécificité réside dans le fait qu'elle engage l'être entier de celui qui s'y adonne et, par conséquent, son existence même. Car et c'est là l'apport des philosophies antiques, il n'y a pas de dissociations entre nos actes et nos convictions profondes. Ainsi si la philosophie n'est pas un discours de complaisance, mais celui de l'âme

toute entière, il engage nécessairement l'existence avec elle : « penser sa vie et vivre sa pensée » (Compte-Sponville, cité par Nicolas Go, 2006a, p. 32). Ou encore pour reprendre l'expression d'Oscar Brenifier (2002), la philosophie manifeste le « rapport incarné de tout homme avec lui-même, avec autrui, avec le monde et finalement avec la vie au sens large du terme » (Brenifier, p. 27).

Et c'est là la différence que nous avons choisi de poser entre le raisonnement et la réflexion. Le raisonnement n'implique pas forcément l'engagement et l'existence de l'individu, il est à l'œuvre en mathématique par exemple ou en physique, mais n'a alors, en général, que peu de conséquence sur le choix de notre manière de vivre. Alors que le raisonnement en philosophie devient un outil au service d'un engagement existentiel. La réflexion – philosophique – est une pensée dont le contenu et le résultat influent sur l'existence. Alors que le raisonnement n'est qu'un moyen de structurer la pensée, la réflexion lui confère une portée existentielle.

Nous nous étions demandée ce qu'était le philosophe auquel les pratiques philosophiques prétendent former les enfants. Une investigation dans les travaux de Montaigne a montré tout d'abord que celui-ci met en œuvre un examen de la raison, que Montaigne appelle « jugement » et qui nous a semblé identique à ce que l'on a coutume d'appeler l'« esprit critique ». Divers pédagogues ont mis en évidence l'aspect logique de cet examen de la raison. Apprendre à philosopher comprenait dès lors l'apprentissage de la maîtrise de la logique du « sens commun » et des « bonnes raisons », c'est-à-dire respectivement la logique de l'enquête scientifique et du discours. Toutefois, il nous est apparu que la spécificité de l'esprit critique que prétend développer le philosophe, outre l'examen de la raison et la maîtrise de la logique du raisonnement, résidait dans sa dimension existentielle. L'esprit critique à l'œuvre dans le philosophe n'est pas impersonnel, il n'est pas démagogique ni éristique, il intervient pour déterminer comment vivre.

Philosopher, c'est donc faire preuve d'esprit critique en s'efforçant de juger toutes choses relatives à notre manière d'être, à l'aune de la raison, c'est à-dire en faisant preuve d'une certaine logique tant dans la démarche que dans le discours. Et ce jugement, étant profondément nôtre, engage notre existence. Philosopher, c'est réfléchir, étant entendu que la réflexion engage non seulement l'esprit critique et sa logique, mais également l'engagement existentiel propre à la pensée qui philosophe. D'où le conseil de Montaigne (1969) : « Retirez

vous en vous [...]. Voilà le conseil de la vraie et naïve philosophie, non d'une philosophie ostentatrice et parlière » (Montaigne, p. 299).

Une approche du philosophe qui entre pleinement dans la problématique actuelle de la matrice des compétences introduite dans le socle commun. En effet, Jorro (2008) explique que cette matrice révèle la nécessité d'un passage d'une épistémologie de la connaissance vers une épistémologie de l'action qui « oblige à penser les savoirs dans leur dimension opératoire » (Jorro, 2008). Or, précisément, cette approche du philosophe veut montrer la nécessité de penser l'enseignement de la philosophie, non plus uniquement comme « un haut lieu du concept » (Jorro, 2008), mais avant tout comme un haut lieu du savoir-faire spécifique par lequel le concept peut être travaillé.

2. Pourquoi leur apprendre à réfléchir ?

Pour Montaigne réfléchir, c'est faire preuve d'esprit critique, c'est juger, car l'exercice du jugement contient en lui l'exigence de l'examen de la raison entendu comme intervention d'une certaine logique tant dans la recherche que dans le discours, et ce jugement contient également la dimension existentielle que nous avons reconnue à la philosophie. Dès lors, pourquoi former l'esprit critique des enfants, ou en termes montaigniens, pourquoi leur apprendre à juger ?

Pour répondre à cette question, nous exposerons tout d'abord le point de vue de Montaigne pour qui l'apprentissage du juger ne se comprend qu'à la lumière de la problématique de l'emprise de la coutume. Puis, nous approfondirons ce point de vue en faisant appel aux diverses traditions de pensées dans lesquelles s'inscrit Montaigne à savoir qu'il préconise d'apprendre à juger contre le pouvoir de l'éloquence et l'illusion du vrai.

2. 1. Contre l'emprise de la coutume.

Le terme de « coutume » peut ici être rapproché de celui de « culture » si on considère que la culture désigne un ensemble de coutumes (intellectuelles et comportementales) propres à une communauté donnée. Si le but ultime et premier de l'éducation est d'apprendre aux enfants à philosopher, c'est parce que la coutume aliène notre jugement et nous conduit à adopter, sans raisons, des comportements inhumains, barbares et intolérants. Montaigne

rappelle, en effet, la plasticité de l'esprit humain qui, dès l'enfance, se conforme au premier moule qu'il reçoit, celui de la « coutume ». Autrement dit, l'homme naît dans un milieu culturel particulier et s'en imprègne tout entier.

Si l'emprise de la coutume est aliénante, c'est parce qu'elle est absolue et tend à le rester. Comment procède-t-elle ? C'est à l'intérieur même de notre langage que Montaigne (1969) décèle une confusion entre « nature » et « culture ». La « force de la coutume » (Montaigne, p. 155), c'est précisément de se faire oublier en tant que telle, en tant que « coutume », en tant qu'emprise culturelle, et de se faire passer pour « nature humaine ». Son autorité en nous est telle que tout ce qui viendrait la remettre en question nous semble, dès lors, « contre nature » : « Nous appelons contre nature ce qui advient contre la coutume » (Montaigne, 1979a, p. 374). C'est ainsi qu'un enfant né avec une malformation est qualifié de « monstrueux », comme si sa malformation était contre nature, alors qu'elle n'est qu'accidentelle ou « contre coutume », c'est-à-dire différente de ce que l'on a l'habitude de voir.

Et cette « force de la coutume » se manifeste jusque dans les jugements que nous avons tendance à considérer comme les plus « personnels » à savoir jugements moraux. Nous ne qualifions telle chose de bien ou de mal que parce que notre culture nous a appris à la considérée comme bonne ou mauvaise : « Les lois de la conscience, que nous disons naître de nature, naissent de la coutume ; chacun ayant en vénération interne les opinions et les mœurs approuvées et reçues autour de lui » (Montaigne, 1969, p. 162). C'est ainsi qu'une culture condamne par exemple la nudité et loue l'apparence et la coquetterie, alors qu'une autre est indifférente à la première et trouve la seconde superflue.

Montaigne s'efforce ainsi de révéler la dimension aliénante de l'emprise de la coutume sur nos jugements. Puis, par voie de conséquence, sur nos actions. Dire que la coutume aliène notre jugement signifie que l'individu n'est même plus en mesure de juger. Car « juger » implique pour Montaigne un examen rationnel de ce qui est pris en considération. Or, là où s'exerce l'emprise de la coutume, la raison est exclue de la pensée, la raison n'est même pas interpellée par la pensée de l'individu. C'est donc la faculté de juger elle-même, en tant qu'esprit critique, qui est paralysée. D'où le relativisme culturel de Montaigne : les comportements et les dires de chacun trouvent le plus souvent leur explication rationnelle à la lumière de la culture à laquelle ils appartiennent. Montaigne pose ainsi les prémices d'une approche anthropologique de la pensée.

A cet égard, l'exemple le plus connu des *Essais* dénonçant cette paralysie est le rejet du cannibalisme par les occidentaux. Les cannibales sont considérés comme barbares, immoraux et primitifs sans que leur pratique n'ait fait l'objet d'un examen de la raison : « Il se faut garder de s'attacher aux opinions vulgaires, et les faut juger par la voie de la raison, non par la voie commune » (Montaigne, 1969, p. 251). Précisément, les contemporains de Montaigne, aveuglés par la coutume, ne sont pas capables de juger le cannibalisme, et de le juger raisonnablement (même si pour Montaigne, il s'agit là d'une tautologie). Ses contemporains se contentent de reproduire ou, plus simplement, de répéter ce que leur souffle la voix de la coutume. Un jugement, digne de ce nom, les aurait conduits à rejoindre le point de vue de Montaigne (1969) : « Or, je trouve qu'il n'y a rien de barbare et de sauvage en cette nation, sinon que chacun appelle barbarie ce qui n'est pas de son usage » (Montaigne, p. 254). La raison ne peut rien dire du caractère moral ou immoral du cannibalisme. Du point de vue de la raison, cette pratique est amoral, indifférente à la morale.

L'aliénation du jugement par la coutume empêche la pensée d'accéder à l'intelligence d'autres cultures, à la réflexivité, à l'esprit critique. Plus généralement, elle l'empêche d'accéder à d'autres formes de rationalité que la sienne. La pensée de l'individu se rétrécit à la coutume. D'où l'incompréhension de tout ce qui déborde notre culture et son rejet comme étant insensé. Montaigne observe en effet « que ce qui est hors des gonds de coutume on le croit hors des gonds de raison » (Montaigne, 1969, p. 162). Non seulement la coutume se fait passer pour nature, mais elle se fait également et indifféremment passer pour raison, dans le sens où cette coutume devient le seul critère de rationalité légitime. L'emprise de la coutume nous conduit ainsi à solder d'absurdité et à rejeter tout ce que nous ne sommes pas en mesure de comprendre, plutôt que de chercher à en saisir le sens. C'est donc le progrès même de la pensée qui devient impossible.

Les *Essais* montrent donc comment la coutume aliène notre jugement en se faisant passer soit pour nature, soit pour morale, soit pour raison, alors même que la faculté de juger demeure paralysée. Car dans les trois cas, la personne a fait l'économie d'un jugement et s'est contentée de répéter ce que sa culture lui a appris, à son insu d'ailleurs. Cette aliénation du jugement explique pourquoi, malgré notre potentiel d'être rationnel et critique, nous devenons incapables de remettre en question notre propre culture et de comprendre celle des autres. D'où l'intolérance aveugle de certains hommes envers ceux qui leur sont différents. C'est pourquoi Montaigne compare l'emprise de la coutume au « breuvage de Circée » (Montaigne,

1979b, p. 291), breuvage offert à Ulysse : de même que ce breuvage permet à Circée de devenir l'unique objet de la pensée d'Ulysse en lui faisant oublier tout le reste, la coutume accapare la pensée de l'individu et maintient une emprise absolue sur elle, soldant tout nouvel élément d'absurdité, rejetant d'emblée tout nouvel élément susceptible de diminuer son emprise.

C'est pour cela que l'idée même d'apprendre à philosopher déplaît. En effet, philosopher n'est pas naturel, dans le sens où la coutume, première en nous, non seulement ne nous a jamais initiés au philosopher, mais de plus rejette l'idée même qu'il y ait matière à philosopher. Pour la coutume, tout est certain. Il n'y a pas de place pour le doute et l'interrogation philosophique. L'exercice même du philosopher est « contre-nature » ou plus exactement « contre-culture » car philosopher, c'est ouvrir la pensée à l'incertitude et à l'infini : « Il n'y a que les fols certains et résolus » (Montaigne, 1969, p. 199). Rejeter l'apprentissage du philosopher, c'est rejeter l'idée qu'il y ait matière à philosopher parce que l'on rejette l'idée que ce philosopher puisse être utile à quoi que ce soit, étant entendu que ce qui est utile a déjà été établi et prédéfini. Il n'y a pas besoin de philosopher car quelqu'un d'autre a déjà pensé et décidé pour nous.

L'idée selon laquelle la coutume exerce à notre insu une emprise sur notre pensée dont il faut se libérer pour pouvoir construire une pensée propre et avoir une existence propre et non plus conforme à ce que la coutume attend de nous, cette idée trouve également un écho intéressant dans le concept heideggérien (1986) de la « dictature du On », sorte d'impersonnalité première dans laquelle l'existence du *Dasein* est prisonnière :

« Le *Dasein* est d'abord improprement, un être public, bien loin donc, d'être un égo singulier. Et justement, cet être public du On, le décharge du poids de sa singularité, de l'authentique première personne. En ce sens le On décharge le *Dasein* d'être lui-même en propre » (Dubois, 2000, pp. 48-49).

Si ce n'est que là où le philosopher est libérateur pour Montaigne, ce sera l'angoisse de la mort qui pour Heidegger sera déterminante pour se libérer de cette dictature. On pourrait toutefois se demander si pour être déterminante cette angoisse devant la mort ne doit pas aboutir finalement au philosopher de sorte que le *Dasein* puisse s'approprier son existence dans la résolution. Et inversement quelle urgence y aurait-il à être heureux et à bien vivre, autrement dit à philosopher, sans une angoisse de la mort, ou tout du moins une conscience de sa propre mort à venir ?

Le formatage de notre pensée par ce que Montaigne appelle « coutume » sera étudié

dans d'autres disciplines que la philosophie. En sociologie, par exemple, Durkheim (1990), révélera que l'explication des faits sociaux ne renvoie pas uniquement à la volonté libre d'un sujet mais qu'ils dépendent également de facteurs sociaux indépendants de sa volonté. C'est ainsi qu'il met en évidence l'origine sociale des catégories mentales : « le temps social, l'espace sociale, les classes sociales, la causalité collective » (Durkheim, p. 632) qui s'imposent à l'individu et organisent sa pensée et son action à son insu. La société dans laquelle on vit détermine les catégories de la pensée, autrement dit toute l'organisation de notre pensée est socialement déterminée.

En psychologie, Jung (1995, 2000) s'intéressera à l'inconscient collectif pour expliquer comment certains archétypes d'une société ou schémas sociaux exercent une pression et une influence notable sur les comportements de ses membres. Ainsi, au lieu de rapporter le refoulement, l'explication des rêves et toutes formes de complexes à la sexualité comme le préconise Freud (1986, 1989, 1990), Jung proposera d'expliquer ce mal-être par cette confrontation entre les désirs de l'individu et les archétypes qu'il a intégrés à son insu. De même, aujourd'hui, Devereux²³ (1970) et Douville²⁴ (2005) s'intéressent à l'ethnopsychiatrie, intérêt qui révèle le facteur culturel dans le développement et les modalités de développement de différentes pathologies cliniques.

Enfin, en psychologie sociale, Mucchielli²⁵ (1994) insiste sur l'importance de l'influence de nos représentations sociales sur notre perception de la réalité : « Elles sont à l'origine des préjugés » (Mucchielli, p. 93). Or ces représentations sociales nous ont été inculquées par notre milieu social et familial. Ces représentations ne sont donc pas de prime abord choisies et librement déterminées par le sujet, mais imposées de l'extérieur par son environnement.

La problématique montaignienne de l'emprise de la coutume mettant en évidence l'aliénation de l'individu par l'environnement social a donc trouvé plusieurs prolongements scientifiques que ce soit en sociologie, en psychologie ou en psychologie sociale. Certes ces développements n'ont pas forcément pour but de libérer la pensée de cette emprise première comme c'est le cas pour Montaigne, mais ils expliquent les rouages et la complexité de cette emprise, de sorte qu'on puisse émettre l'hypothèse qu'il est plus simple de se libérer de l'emprise de la coutume lorsque l'on sait comment elle procède. C'est pourquoi Montaigne

²³ Georges Devereux, ethnopsychiatre.

²⁴ Olivier Douville, Maître de conférences, Université de Paris X, Nanterre.

²⁵ Alex Mucchielli, Professeur de l'Université de Montpellier III, Sciences de l'Information et de la Communication.

prend le temps d'expliquer que l'autorité de la coutume s'est immiscée en nous depuis notre plus tendre enfance, et que depuis elle usurpe l'autorité de la nature, de la raison ou de la morale prétendant ainsi avoir une légitimité universelle alors qu'elle n'est que culturelle.

2. 2. Contre toute « idole ».

Certes l'emprise de la coutume est première, mais la libération du jugement vise également à prévenir contre toutes les éventuelles emprises d'autres « idoles », pour reprendre le terme nietzschéen, ou de toute nouvelle instance venant formater le jugement grâce à l'autorité qu'on lui reconnaît abusivement. Ces idoles peuvent être la réputation ou le regard des autres, un maître, un dieu ou encore l'idée de Vérité.

En effet, la coutume n'est pas la seule instance qui imprime un moule à la pensée de l'enfant, toute éducation le fait. La question étant de savoir si ce moule comprendra l'éveil de l'esprit critique sans imposer par la suite un nouveau formatage ou si elle se contentera de dénoncer l'emprise précédente pour lui substituer la sienne. C'est ainsi qu'une éducation peut, tout en libérant le jugement de l'emprise de la coutume, lui substituer une autre emprise, notamment celle de la « suffisance livresque » comme le dénonce Montaigne (1969, p. 200) à propos de l'éducation scolastique. Suffisance que Montaigne compare à la rhétorique tant critiquée par Platon lorsqu'elle n'est qu'un « ornement » du discours et non un « fondement » (Montaigne, p.200).

En effet, Socrate (Platon, 1993, p. 162, 464d-465a) rappelle que lorsqu'elle ne se soucie que de l'agréable sans se soucier du bien, la rhétorique n'est qu'une « flatterie », un discours visant à satisfaire les ambitions de ceux qui ont « commandé » le discours du rhéteur, à flatter leur égo en les confortant dans un discours qui fait leur éloge. On peut citer ici l'exemple du discours d'Agathon qui, dans le *Banquet* (Platon, 1998), fait l'éloge d'Eros sans pour autant rien dire qui ne résiste à l'examen de Socrate : « Je crains de n'avoir rien su de ce que je disais alors » reconnaît Agathon, « Et pourtant ce que tu disais, du moins, était beau, Agathon » remarque Socrate (Platon, 1998, 201b-c). Comme l'explique Jean-Pierre Vernant (1990, p. 231), l'éducation philosophique de Socrate se distingue tout particulièrement de l'éducation sophistique dans le sens où elle souhaite apprendre aux jeunes hommes à réfléchir, c'est-à-dire à examiner toute chose à la lumière du *logos*, alors que la sophistique comme la rhétorique ne s'intéressent pas à cet examen. L'important étant de séduire

l'auditoire plutôt que le convaincre du bien fondé du discours. C'est ainsi que la rhétorique aliène le jugement à l'agréable, à l'éloquence, au regard de l'autre et à la démagogie. Or, la qualité philosophique du discours ne réside pas dans ses qualités stylistiques, ni même dans la validité de la logique qu'il utilise, mais dans son contenu, son sens et par là même son implication dans l'existence²⁶.

Le regard de l'autre peut donc devenir une source d'aliénation du jugement, mais cet autre peut tout aussi bien être le maître. C'est pourquoi de même que Socrate (Platon, 1929) met en garde contre une éducation narcissique, où le seul souci du maître est de formater son élève à son image et d'en faire ainsi un autre lui-même, de même Montaigne (1969) insiste sur l'importance de ne pas imposer son jugement à l'élève, de le laisser juger par lui-même quitte à ce qu'il demeure en doute :

« Qu'on luy propose cette diversité de jugement : il choisira s'il peut, sinon il demeurera en doute (...). Car s'il embrasse les opinions de Xénophon et de Platon par son propre discours, ce ne seront plus les leurs, ce seront les siennes [...] qu'il se les sache approprier » (Montaigne, 1969, p.199).

Le maître, bien qu'il ait lui-même « la tête bien faite » plutôt qu'une tête « bien pleine » (Montaigne, 1969, p. 198), ne doit pas pour autant venir formater le jugement de l'élève et substituer sa propre emprise à celle de la coutume. D'où la critique de l'apprentissage par cœur présente et dans les *Essais*²⁷ et dans le *Phèdre* (Platon, 1989) : exiger qu'un enfant apprenne par cœur une leçon de morale, c'est exiger qu'il fasse l'économie d'un jugement et c'est lui apprendre à admettre une autre autorité que celle de sa propre raison.

L'écriture, dans le *Phèdre* (Platon, 1989), est considérée comme un *pharmakon*, c'est-à-dire une substance qui selon l'usage que l'on en fait peut tantôt être considérée comme un remède et tantôt comme un poison (Platon, p. 178, 275a). Dans le *Phèdre*, l'écriture est à la fois un remède contre l'oubli mais un poison pour la réflexion puisque le savoir n'a pas besoin d'une pensée en acte pour être conservé par l'écriture. Derrida (1989) compare le *pharmakon* à une drogue pour mettre en évidence son pouvoir d'envoutement, envoutement qui désarme et séduit celui à qui on l'a administré. Il nous semble que cette analyse de l'ambiguïté du pouvoir de l'écriture, peut être transposée au pouvoir de toutes les idoles, dont la figure du maître. En effet, selon l'autorité que l'élève reconnaît à son maître, cette

²⁶ Notons à cet égard que les travaux de Jorro (2002) sur les problèmes éthiques liés à l'approche de l'activité enseignante comme enseignant comédien ayant recours à une théâtralisation s'inscrivent pleinement, à notre avis, dans un prolongement de cette critique socratique de la rhétorique.

²⁷ Montaigne, *Les Essais*, t. I, 26, *De l'institution des enfants*, « On nous les plaque en la mémoire toute empenées », « Savoir par cœur n'est pas savoir, c'est tenir ce qu'on a donné en garde à sa mémoire », p. 200.

reconnaissance peut contribuer à l'aliénation de la pensée comme à son autonomisation : si l'élève voue une admiration sans limite à son maître, cette admiration tendra vers une aliénation de la pensée de l'élève qui ne sera plus qu'une duplication de son maître. En ce sens, toute autorité que l'on attribue à une instance autre que celle de sa propre raison, peut être considérée comme un *pharmakon*, car selon les caractéristiques de cette reconnaissance, cette autorité peut être aliénante ou au contraire à l'origine d'un dynamisme de la pensée.

La religion, par exemple une autre confession que celle que la coutume reconnaît, peut également aliéner le jugement. La parole de l'institution religieuse ou celle de Dieu peut imposer un contenu de pensée. Mais, Montaigne (1979a), lui-même de confession catholique, rappelle que du divin, nous ne pouvons rien dire, car tout ce que nous dirions serait forcément impropre. Le fini ne saurait exprimer l'infini : « La raison loin de nous élever à Dieu le ramène à notre mesure [...]. Il se figure penser Dieu, il ne fait que penser l'homme [...]. L'homme ne peut penser au-delà de lui-même. Du vrai Dieu on ne peut rien penser ni rien dire » (Conche, 2002, p. 55). Dès lors, il ne s'agit pas d'abandonner la religion mais de reconnaître que notre adhésion à une religion est souvent culturelle et donc toujours contingente. Certes on peut y adhérer par préférence esthétique ou par affinité spirituelle, néanmoins préférence et affinités ne sont que contingentes et relatives à chaque individu. Et la parole religieuse ne peut être dès lors qu'incertaine. Car non seulement nous ne pourrions jamais être certains d'avoir compris, nous êtres finis, le message d'un être infini, mais de plus, il nous est impossible en tant qu'êtres finis d'accéder à l'infinité de ce message qui donc toujours nous dépasse. Incompréhensible et inimaginable, voilà ce qu'est Dieu pour Montaigne : « Connaître Dieu comme un incompréhensible, le connaître comme inconnaissable, voilà ce qui est à la fois la moindre des choses pour le discours chrétien, et le plus rationnel, c'est-à-dire le plus vraisemblable pour le discours païen » (Carraud, 2004b, p. 153). Avec Montaigne, Dieu lui-même n'est plus une emprise qui aliène le jugement mais devient l'occasion de toujours l'exercer et le renouveler.

L'autre « idole » susceptible de paralyser le jugement, c'est l'idée de Vérité. Elle paralyserait le jugement en ce sens que l'individu croyant la posséder, cesse de la chercher, pire, s'octroie le droit de l'imposer aux autres. Où l'on retrouve la tentation totalisante de l'idée de Vérité. Derrière cette idole se cache une mécompréhension de la condition humaine, ou plus précisément une illusion selon laquelle la Vérité universelle serait à sa portée. Le jugement montaignien n'atteint pas la Vérité, mais une vérité toute relative au moment où le

jugement à été effectué et à la personne qui l'a produit. Comme le rappelle le portrait du philosophe du *Banquet* (Platon, 1929), l'idée de Vérité n'est jamais qu'un idéal que l'on poursuit tout en sachant qu'il nous est impossible de l'atteindre, d'où le scepticisme de Montaigne. Aussi, tout jugement n'est-il émis qu'avec prudence, c'est-à-dire avec la conscience de sa valeur éphémère.

Aussi, l'idée de vérité intervient-elle souvent, dans les *Essais*, sous sa forme négative. Si on ne peut pas montrer qu'une chose est vraie, *a contrario* on peut montrer qu'une chose ne l'est pas : « Qu'on l'instruise sur tout à se rendre et à quitter les armes à la vérité, tout aussitôt qu'il l'apercevra » (Montaigne, 1969, p. 202). Et cette idée d'une vérité négative relance le jugement.

L'apprentissage du philosophe aux enfants a donc certes pour but de libérer leur jugement de l'emprise de la coutume, mais également de les prémunir contre toute nouvelle idole susceptible d'aliéner leur jugement. Et Montaigne de se méfier du narcissisme du maître qui pourrait vouloir formater l'élève à son image. Finalement, la seule « idole » que Montaigne veuille bien reconnaître, c'est l'incertitude, car elle seule refuse que l'on fige la pensée. C'est pourquoi l'esprit critique qu'il entend développer en eux doit devenir une habitude²⁸ : l'esprit critique n'est pas une compétence que l'on convoque dans certains cas précis et pré-définis, il est une manière d'être, une vigilance critique de chaque instant.

2. 3. Pour former des individus libres.

Pour se libérer de l'emprise de la coutume, Montaigne (1969) préconise l'exercice du philosopher car, pour Montaigne, philosopher, c'est restituer au jugement sa liberté et ainsi restituer à l'homme sa liberté : « Le jugement est l'activité la plus nôtre, ce qui revient à dire qu'il est la manifestation par excellence de notre liberté » (Conche, 2002, p. 69). Philosopher, pour Montaigne, ce sera donc d'abord penser contre la coutume, contre le pré-jugé, contre l'autorité quitte à ce que le jugement lui donne raison par la suite, mais ce sera un accord critique et non pas l'accord d'une pensée aliénée.

Où l'on voit que Montaigne annonce ainsi le siècle des Lumières et le fameux credo kantien « *Sapere aude*, aie le courage de te servir de ton propre entendement » (Kant, 1991, p. 43) pour qu'enfin l'homme sorte de son « état de tutelle » (Kant, p. 43). Kant reconnaît

²⁸ Point que nous développerons dans la partie de notre thèse s'intéressant aux conditions de possibilité du développement de l'esprit critique, en 1.3.1. De la *praxis* à l'*hexis*.

également le double tranchant de l'éducation : « L'homme peut ou bien être simplement dressé, dirigé, mécaniquement instruit ou bien être réellement éclairé » (Kant, 2004, p. 112). Et c'est cette éducation de la pensée au bien-penser que Kant (2004) préconise pour que l'individu puisse enfin jouir de la liberté à laquelle il a droit et à laquelle il aspire.

En effet, cette conception de l'éducation implique un engagement éthique de l'éducateur, engagement qui pose que son rôle n'est pas d'entretenir l'enfant dans une immobilité de la pensée, mais de l'accompagner dans la construction d'une pensée propre et singulière. Il s'agit donc de reconnaître que l'enfant, comme tout un chacun a le droit d'acquérir une pensée autonome qui garantisse sa liberté de penser et d'agir. Ainsi la liberté n'est pas un don mais s'acquiert grâce à l'éducation, par l'exercice de l'esprit critique et donc du philosopher

Du point de vue de l'éducateur, la conséquence logique de cette reconnaissance de la liberté de l'individu est la reconnaissance de la liberté de tous les individus : si l'individu est libre de se choisir, tous les individus doivent bénéficier de cette liberté, c'est-à-dire que la liberté de se choisir implique que nul n'a le droit de s'accaparer notre liberté individuelle. Il en résulte une conception libérale de l'éducation : elle doit veiller à la coexistence des libertés, car si on reconnaît à chaque enfant le droit de devenir un être singulier, autonome et libre, alors on reconnaît également les limites de cette liberté là où le droit des autres commence (Locke, 1994, 2007b). Si la liberté de chaque individu n'est pas définie dans son contenu, elle est limitée par celle des autres qu'il n'a pas le droit de s'accaparer, de même que la sienne limite celle des autres dans le sens où ils n'ont pas le droit de se l'accaparer. L'engagement pour une éducation critique et éclairante va de pair avec une éducation libérale dont le but est de promouvoir la liberté de chaque enfant, de l'aider à explorer le champ de cette liberté et de se l'approprier dans le respect de la coexistence des libertés individuelles. Puisque ce que l'éducation libérale reconnaît ce n'est pas la suprématie d'un individu sur tout les autres, mais de celle de la liberté de tous les individus : si tous ont le droit d'être libres, il en résulte une limite irréductible de cette liberté.

Cependant, il s'agit là du point de vue de l'éducateur qui reconnaît à chaque enfant le droit à la liberté, mais rien n'indique que l'enfant suive le même engagement, car il s'agit d'un choix éthique personnel. En effet, là où Kant (1999) admet la valeur universelle de la morale et donc de l'exercice de la liberté, Montaigne la lui refuse : notre engagement éthique ne vaut que pour nous, et c'est bien parce que c'est un esprit libre et singulier que cette

éthique ne peut valoir que singulièrement. Autrement dit, avec Montaigne, il faut être plus existentialiste que Sartre : s'il reconnaît à l'homme la possibilité de se choisir, s'il veut que l'éducation offre cette possibilité à chacun, il faut aussi admettre qu'aucun critère ni aucune norme qui n'ait été librement choisie par l'individu lui-même ne doit venir infléchir ce choix. Autrement dit, Montaigne ne reconnaît ni l'exemplarité de l'action (Sartre, 1996) ni l'universalisation de la maxime de l'action (Kant, 1999) à moins que ces deux critères n'aient été librement choisis par l'individu, ce qui peut ne pas être le cas. Car imposer des critères au choix éthique, c'est déjà vouloir définir la liberté. Or, c'est à chaque individu en propre qu'il revient de la définir. Si l'existentialisme veut laisser à l'homme la possibilité d'un choix (Sartre, 1996), alors il faut que cela soit un vrai choix et non pas l'application de critères prédéfinis et issus du choix d'un autre.

C'est notamment le choix de Montaigne que d'insister sur la valeur individuelle de ses choix : il ne veut en aucun cas servir de modèle, il ne prétend pas que son action soit exemplaire au contraire. L'exemplarité pourrait inciter certaines personnes à faire l'économie d'une réflexion sur leur propre exercice de la liberté. Il ne prétend pas non plus que sa morale soit universalisable. Ses choix ne valent que pour lui, et il considère qu'il en va de même pour les autres : leurs choix ne valent que pour eux, c'est pourquoi ils doivent en répondre. Libre donc à lui de faire les siens et de les assumer. Et c'est là finalement la seule exemplarité de son action : son action ou ses choix ne sont exemplaires que dans la mesure où ils sont libres et ne valent que pour lui. La seule exemplarité dans son nominalisme est d'assumer l'irréductibilité absolue de la liberté de chacun. Autrement dit, autant de conceptions de la liberté que d'individus, autant d'engagements éthiques que d'individus. D'un point de vue montaignien, il y a un paradoxe à vouloir promouvoir l'esprit critique et sceptique des enfants et en même temps vouloir imposer une morale figée ou une valeur absolue en tout temps, en tout lieu et pour tous, ou encore un exercice dogmatique de la liberté.

Certes notre engagement éthique nous semble le meilleur et pourrait prétendre être universalisable, mais il ne s'agit là que de la tentation totalisante générée par l'idée illusoire d'une vérité absolue. Montaigne refuse que l'on prétende universaliser quoique ce soit qui relève du domaine de l'éthique. Certes ses choix lui semblent les meilleurs, mais il sait que ce n'est qu'à lui, de son point de vue, qu'ils semblent meilleurs. Si le choix est l'expression d'un individu libre alors il ne peut valoir que pour l'individu qui l'a fait : car il exprime à un instant « t » ses valeurs, ses engagements, ses ambitions et ceux de nulle autre. Comment dès lors

pourrait-il prétendre valoir pour quelqu'un d'autre ? Pour un autre individu dont les valeurs et les espoirs seraient tout autre ? Pour Montaigne, la prétention universelle de l'éthique est le commencement de bien des maux. Dont l'intolérance. Comment, en effet, respecter les libertés individuelles s'il l'on pense qu'il n'y a qu'une seule « bonne manière » d'exercer sa liberté et que celles des autres sont immorales ? Dont l'économie de pensée. Les systèmes totalitaires, par exemple, se font forts d'avoir réalisé l'ordre de la morale universelle sur terre, il n'y a donc plus de raison de s'interroger sur notre action (Arendt, 1997).

Outre cet engagement éthique, qui donc dépend de chaque éducateur, pourquoi préférer une éducation « éclairante » et encourager les enfants à penser par eux-mêmes, à un endoctrinement où on leur impose une ligne de conduite et des valeurs sociales prédéfinies ?

Dans une perspective à la fois montaignienne et deweyenne, on pourrait répondre qu'une éducation éclairante a pour but de former des citoyens raisonnables, c'est-à-dire dont le comportement est organisé et guidé par la raison. Non seulement nombres de comportements intolérants et barbares disparaîtraient mais de plus, l'action serait plus efficace : « agir efficacement sur les choses » (Daniel, 1997, p. 52)²⁹. La raison permet en effet de déterminer le meilleur moyen pour parvenir à une fin, mais également de déterminer quelles fins intermédiaires on veut poursuivre, étant entendu que la fin ultime, celle qui ne se justifie par aucune autre fin est, dans une tradition aristotélicienne, le bonheur. Bonheur qu'il s'agit encore de définir en propre à la lumière de la raison.

Un citoyen raisonnable non seulement pense par lui-même mais du coup détermine lui-même qu'elle sera son action et pourquoi il s'y engage, il n'agit pas au hasard, ni parce qu'on lui a demandé de le faire, ni parce que tout le monde fait ainsi, ni parce que cette action lui semblait la plus appropriée sans qu'il y ait préalablement réfléchi. Autrement dit, le citoyen raisonnable anticipe au mieux les conséquences de ses actes et leur valeur de sorte qu'il puisse déterminer si une action est réellement susceptible de produire l'effet escompté. C'est pourquoi « le principe d'interaction entre la partie et le tout, entre les moyens et la fin » (Daniel 1997, p. 55) est si important dans l'approche lipmanienne et deweyenne de la philosophie pour enfants : il faut qu'ils prennent conscience du sens et des conséquences de leurs actions sous peine non seulement d'échouer, c'est-à-dire de ne pas atteindre la fin visée, mais surtout que leurs actions produisent les effets contraires à ceux qui étaient espérés. Et c'est là que l'on touche à la dimension sociale du pragmatisme : on ne peut pas être efficace si

²⁹ M.-F. Daniel a mis en évidence l'influence du pragmatisme de J. Dewey sur la pensée de M. Lipman et sur ses travaux relatifs à la philosophie pour enfants.

l'on ne tient pas compte des autres et donc de leurs possibles réactions, mais aussi de la société dans laquelle se situe notre action :

« Finalement, à l'instar du pragmatisme deweyen, le développement de l'esprit critique et celui de l'autonomie individuelle semblent être les deux aspects qui constituent l'éthique de l'approche de Lipman et ce dans le but de former des individus à part entière et des citoyens actifs au sein d'une société démocratique » (Daniel, 1997, p. 47).

Apprendre aux enfants à philosopher, c'est donc vouloir qu'ils deviennent des individus libres. Le jugement ou plus exactement l'exercice du jugement est le moyen d'accéder à cette liberté mais Montaigne, par respect de la liberté de chacun, se garde bien de définir le contenu de cette liberté ou d'imposer un contenu à ce jugement. Il ne peut que dire quelle est son opinion de la liberté à un moment donné, sans même pouvoir garantir qu'elle perdure dans le temps.

3. Comment leur apprendre à réfléchir ?

Après avoir établi ce qu'était le philosophe et pourquoi il était bon, d'après Montaigne, d'y initier les enfants, reste à savoir comment organiser cette initiation. Pour Montaigne, le principe didactique de base de l'apprentissage du philosophe aux enfants consiste à organiser régulièrement une discussion de type socratique. Nous nous intéresserons donc dans un premier temps à l'importance qu'il reconnaît à la pratique régulière de l'exercice du philosophe, puis à ce qu'il entend par « discussion socratique ».

Certes lorsque Montaigne parle de l'institution des enfants, c'est essentiellement de l'éducation d'un enfant par un précepteur dont il s'agit. Peut-on donc espérer transposer sa didactique de l'apprentissage du philosophe de l'éducation individuelle à l'éducation d'un groupe d'enfants ?

Il semblerait que la troisième exigence du principe didactique montaignien, l'altérité, autorise cette transposition dans le sens où Montaigne considère que le « commerce des hommes » (Montaigne, 1969, p. 200), c'est-à-dire la rencontre des autres, est le milieu le plus propice à l'organisation de cette discussion. La classe, comme tout autre groupe, peut donc convenir à la mise en place de cet apprentissage. Dès lors, le principe didactique de base que nous souhaitons exposer ici exigera que l'on organise régulièrement une discussion socratique au sein d'un groupe. Et c'est l'importance du groupe, dans le cadre de cette approche

didactique, que nous étudierons dans un dernier temps.

3. 1. De la *praxis* à l'*hexis*.

C'est dans une tradition toute aristotélicienne que Montaigne (1969) soutient que pour développer l'esprit critique, il faut s'y exercer, c'est-à-dire philosopher. C'est là l'un des reproches majeures qu'il adresse à la scolastique, car comment prétendre enseigner quoique ce soit, sans y exercer les élèves ? Pour montrer l'absurdité de la disjonction entre apprentissage et exercice, Montaigne prend l'exemple des cabrioles : les enseignants prétendent

« apprendre des cabrioles à les voir seulement faire, sans nous bouger de nos places, comment ceux-ci veulent instruire notre entendement sans l'ébranler, ou qu'on apprenne à manier un cheval ou une pique, ou un luth, ou la voix sans nous exercer, comme ceux ici nous veulent apprendre à bien juger et à bien parler sans nous exercer ni à parler, ni à juger » (Montaigne, 1969, p. 200).

Il est donc aussi absurde de prétendre apprendre à un enfant à monter à cheval sans jamais l'y exercer que de prétendre lui enseigner l'esprit critique sans l'y exercer non plus.

Cette exigence d'accompagner l'enfant dans l'exercice, et non de faire à sa place ou encore et supposer que de lui-même il appliquera le discours tenu par l'enseignant dans son action, fait référence à Aristote (1967) qui, dans le Chapitre 4 du livre II de *Ethique à Nicomaque*, explique comment *mimesis*, *praxis* et *hexis* sont intimement liées.

En effet, pour Montaigne, de même que c'est en forgeant qu'on devient forgeron, c'est en philosophant qu'on devient philosophe. C'est à propos de l'apprentissage de la vertu qu'Aristote, s'intéresse à la *praxis*, car pour devenir vertueux alors qu'on ne l'est pas, le seul moyen est d'imiter l'homme vertueux chaque fois que l'occasion se présente : « une vertu est acquise par l'accomplissement répété d'actes conformes à cette vertu » (Crubellier & Pellegrin, 2002, p. 164). Certes au début, imiter l'homme vertueux ne sera pas facile, mais plus on s'exercera à l'action vertueuse, plus il nous sera aisé d'agir vertueusement, jusqu'au jour où cette vertu nous sera devenue naturelle. La référence à la nature n'est pas anodine, car il s'agit en effet, par l'exercice, de transformer son être en profondeur de sorte qu'un élément qui nous était de prime abord étranger fasse à ce point partie de nous qu'il nous semble qu'il en a toujours été ainsi. La vertu est, pour Aristote, une question d'habitude (Aristote, 1967) et ce schéma de l'apprentissage de la vertu peut être transposé à tout ce que l'éducation prétend développer, dont l'esprit critique.

Par l'exercice, cet élément étranger devient l'une de nos *hexis*, une disposition naturelle ou plus exactement partie de notre nature et de ce que nous sommes devenus. D'où l'impossibilité de l'homme qui est devenu vertueux, d'agir autrement que vertueusement. La vertu est devenue une de ses habitudes. Par l'exercice régulier, c'est donc l'être même de l'individu qui se voit transformé. Le concept d'*hexis*, tel qu'il est utilisé par Aristote, met donc en évidence le lien entre exercice (*praxis*) et disposition naturelle (*hexis*) : l'exercice régulier transforme notre nature en nous faisant contracter certaines habitudes. C'est pourquoi, une fois une habitude contractée, il est si difficile de s'en défaire : c'est précisément parce qu'elle nous est naturelle que corriger l'une de ses habitudes demande tellement d'effort et de vigilance.

Ainsi, selon le schéma aristotélicien de l'*hexis*, la première habitude contractée lors de l'exercice du philosophe sera l'esprit critique entendu comme une disposition permanente à l'examen rationnel de ce qui est dit et à la quête d'un jugement le plus nuancé possible. Il s'agit donc d'une disposition à la recherche et à l'invention. A la différence du concept de « compétence », celui d'*hexis* permet de comprendre comment une fois contractée, l'habitude d'exercer son esprit critique se déploie également en dehors du milieu scolaire, en dehors de la discussion avec le précepteur, car c'est devenu une propriété de l'esprit même que d'être critique en général. Apprendre aux enfants à philosopher, c'est donc vouloir qu'ils se défassent d'une habitude contractée depuis l'enfance et qui consiste à ne pas réfléchir et à tenir ce qu'on leur dit pour parole de vérité, et c'est vouloir qu'ils contractent une nouvelle habitude : l'esprit critique. De sorte que par la *praxis*, ils deviennent critiques, c'est-à-dire que leur être même subit une transformation et qu'ils ne puissent plus vivre autrement qu'en étant critiques à chaque instant. Il s'agit d'introduire l'esprit critique dans leur pratique pour finalement l'inscrire dans leur nature.

Les réflexions et observations de Locke (2007a) corroborent cette approche de l'« habitude » comme concept central de l'éducation. Toute éducation, quelle qu'elle soit, fera contracter aux enfants certaines habitudes intellectuelles et comportementales. En effet, à force de répéter certains exercices, ceux-ci finissent par transformer leurs comportements : l'habitude de demander la parole avant de parler, de ne pas parler en même temps que la maîtresse, *etc...* La question n'est donc pas de savoir si oui ou non l'éducation leur fait contracter des habitudes mais quelles habitudes elle compte leur faire contracter ? On voit donc que le terme d'« habitude » n'est pas forcément péjoratif puisque les habitudes que

l'éducation fait contracter aux enfants peuvent être émancipatrices et civiques.

Or, Locke observe que la plupart des défauts que les parents reprochent à leurs enfants sont en réalité des habitudes qu'ils leur ont eux-mêmes fait contractées et qu'ils ont entretenues : les caprices (Locke, 2007a, p. 86), la vanité de l'apparence (Locke, p. 88), les excès en tout genre et de gourmandise (Locke, p. 89). Ainsi, pour Locke, tout notre être n'est que le résultat d'habitudes : certes notre comportement, car l'éducation nous imprime une série d'habitudes comportementales et intellectuelles, mais également notre jugement puisque l'associationnisme de Locke soutient que ce que nous estimons être « bon » ou « mauvais » ne l'est que parce que nous avons l'habitude d'associer telle chose à un plaisir ou à un mal. C'est ainsi, par exemple, que les enfants finissent par associer la vertu à la douleur, l'école à la douleur et le devoir à la douleur (Locke, pp. 97-101). Tout ce que nous sommes, ne serait que question d'habitude.

Notons à cet égard que Hume (2006) reprendra cette étude dont le développement le conduira à fonder toute notre connaissance sur le seul concept d'« habitude » : la causalité ne résulte elle aussi que de l'habitude que nous avons de constater la concomitance entre deux faits.

Et, pour être efficace, l'éducation doit, pour Locke (2007a), prendre conscience de l'importance de l'exercice et de l'ancrage de l'habitude : « en répétant la même action jusqu'à ce qu'il s'en soit fait une habitude, l'enfant, pour l'accomplir, n'aura plus besoin d'un effort de mémoire ou de réflexion [...] l'action lui sera devenue naturelle » (Locke, pp. 112-113). C'est parce qu'il a conscience de la force de l'habitude, que Locke préfère l'exercice et la pratique, plutôt que les seuls discours, car le discours seul n'aura pas (assez) d'efficacité. C'est l'exercice répété qui aura de l'efficacité jusqu'à transformer définitivement la pratique ou le mode de vie de l'enfant. Locke préfère la méthode suivante :

« Tout ce que vous jugez nécessaire qu'ils fassent, apprenez leur à le faire par une pratique constante toutes les fois que l'occasion se présentera ; et même s'il est possible faire naître les occasions [...]. Cette méthode qui consiste à instruire les enfants par la pratique constante, par la répétition du même exercice, plusieurs fois renouvelée en présence et sous la direction de leur maître, jusqu'à ce qu'ils aient acquis l'habitude de le bien faire et non par des règles confiées à leur mémoire » (Locke, 2007a, pp. 114-115).

Or précisément, plusieurs mouvements pédagogiques cherchent à faire naître les occasions de philosopher (la pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle, par exemple). Mais à défaut d'être certain de créer les conditions propices à l'émergence du philosopher dans la classe, ou en plus de ces occasions que l'enseignant se propose de saisir,

l'organisation hebdomadaire d'ateliers consacrés à cette activité assure la régularité de l'exercice. Car l'*hexis* ne peut surgir de la *praxis* que si cette dernière est régulière, c'est-à-dire à la fois suffisamment longue et suffisamment fréquente pour que les enfants puissent effectivement contracter des habitudes critiques. D'où l'importance de la durée du philosopher et de sa fréquence : c'est pourquoi nous avons choisi, en méthodologie, de nous intéresser à l'observation de l'évolution de la parole des enfants au sein d'ateliers hebdomadaires de philosophie, dispensés sur une année scolaire et d'une durée d'une demi-heure par demi-groupe de sorte que chaque enfant ait le temps non seulement de réfléchir mais de prendre plusieurs fois la parole au cours du débat.

L'importance de l'exercice dans les processus d'apprentissage a également été exploitée par les travaux de Dewey (1990), l'un des principaux pédagogues de l'éducation nouvelle qui a repris l'un de ses principes didactiques : « *learning by doing* », c'est en faisant qu'on apprend. Principe repris par la plupart des pédagogies dites « actives » puisque leur point de vue considère que c'est l'activité qui permet à l'enfant de se constituer et d'intégrer des savoirs : « le savoir coupé de l'action réfléchie est un savoir mort » (Dewey, 1967, p. 186). Cette approche de l'apprentissage n'est d'ailleurs pas sans rappeler l'exigence de contextualisation des savoirs qui apparaît dans les travaux de Freire, notamment ceux qui concernent l'alphabétisation (Freire, 1973) et quelques « Invariants » de la pédagogie Freinet³⁰.

C'est pourquoi l'initiative d'apprendre aux enfants à philosopher insiste immédiatement sur la distinction entre l'apprentissage de l'histoire de la philosophie et l'apprentissage de la philosophie, entendu comme philosopher : « Le but de l'approche n'était pas que les enfants étudient et apprennent la philosophie mais qu'ils en fassent » (Lipman, préface de Daniel, 1997, p. 11). Il s'agit donc ici de rappeler la différence « entre apprendre la philosophie et en faire » (Lipman, préface de Daniel, p. 12), entre l'apprentissage du philosopher et l'enseignement de la philosophie tel qu'il est le plus souvent pratiqué en classe de terminale, à savoir un corpus de connaissances à la fois historiques et conceptuelles à intégrer au cours de l'année. L'apprentissage du philosopher (et non de l'histoire de la

³⁰ Notamment l'« Invariant » n°12 : la mémoire, dont l'École fait tant de cas, n'est valable et précieuse que lorsqu'elle est vraiment au service de la vie ; et l'« Invariant » n°13 : les acquisitions ne se font pas comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. Étudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en art, en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue devant les bœufs (Wikipédia, L'encyclopédie libre. (2008). Pédagogie Freinet. Retrieved October 30, 2008, from : http://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_Freinet

philosophie) ne requiert aucune connaissance spécifique de la part des élèves, mis à part le langage, et n'a pas pour but de leur en délivrer : « Qu'on luy propose cette diversité de jugements : il choisira s'il peut, sinon il demeurera en doute [...]. Car s'il embrasse les opinions de Xénophon ou de Platon par son propre discours, ce ne seront plus les leurs, ce seront les siennes » (Montaigne, 1969, p. 199). Autrement dit, l'histoire de la philosophie n'intervient dans l'apprentissage du philosophe que comme une occasion de plus de philosopher, car l'histoire des pensées n'a d'intérêt pour Montaigne que si l'enfant « se les sçache approprier [...] ainsi les pièces empruntées d'autrui, il les transformera et confondra, pour en faire un ouvrage tout sien, à sçavoir son jugement » (Montaigne, p. 199). Et il en va de même pour tout contenu de connaissance que l'on souhaiterait lui transmettre. Quelle qu'elle soit celle-ci doit être « digérée » (Montaigne, p. 198) et appropriée par l'élève.

Si donc, philosopher lui semble important au point de le préférer à tout autre enseignement, c'est parce que, pour Montaigne, il est impossible de devenir critique autrement qu'en philosophant régulièrement. Il est donc, par voie de conséquence, impossible de lutter contre l'emprise de la coutume, autrement qu'en philosophant, et donc impossible de lutter contre l'obscurantisme non seulement intellectuel mais également comportemental puisque l'intellect informe les actions, sans s'exercer régulièrement au philosophe.

Maintenant que nous avons étudié par quel procédé l'exercice régulier du philosophe pouvait contribuer au développement de l'esprit critique des enfants, nous pouvons nous demander comment, dans une perspective toujours montaignienne, organiser cet apprentissage du philosophe dans la classe.

3. 2. La discussion de type socratique.

Comment philosopher avec les enfants ? Avant d'expliquer comment on peut les exercer à juger, Montaigne explique comment l'éducation peut occulter cet exercice du jugement : par l'apprentissage par cœur. Montaigne (1969, pp. 198-200) critique l'apprentissage par cœur parce que celui-ci ne garantit en rien l'exercice du jugement. Pire, il permet d'en faire l'économie et de se contenter de ce que d'autres penseurs ont dit : « Ce qu'on sçait droitement, on en dispose, sans regarder au patron, sans tourner les yeux vers son livre » (Montaigne, p.200). La critique montaignienne de l'apprentissage par cœur rejoint la

critique socratique de l'écriture (Platon, 1989, p. 178) qui, en tant que *pharmakon*³¹, fige la pensée, bien plus souvent qu'elle ne l'interpelle. L'apprentissage par cœur, tout comme l'écriture confère une certaine autorité à ce que l'on a appris. Autorité qui aliène la pensée et empêche que l'on remette en question. Autrement dit, l'apprentissage par cœur n'est qu'une occasion de plus d'asseoir un argument d'autorité plutôt que de mettre la pensée « en branle »³².

De plus, cet apprentissage par cœur véhicule une (sur)valorisation de la culture, que Montaigne (1969) considère comme un « ornement » de la pensée et non un « fondement ». Avoir une grande culture générale ne garantit en rien la qualité du jugement. Ce n'est qu'un appareil : « Je m'attens qu'elle serve d'ornement non de fondement, suivant l'avis de Platon, qui dict la fermeté, la foy, la sincérité estre la vray philosophie, les autres sciences et qui visent ailleurs, n'estre que le fard » (Montaigne, p. 200). Cette instruction encourage les enfants à vouloir briller par leurs connaissances académiques plutôt que par la qualité de leur jugement : « Facheuse suffisance, qu'une suffisance pure livresque ! » (Montaigne, p. 200).

Que propose Montaigne à la place ?

« Je veux qu'il écoute son disciple parler à son tour [...]. Qu'il ne luy demande pas seulement compte des mots de sa leçon, mais du sens et de la substance [...]. Qu'il luy fasse tout passer par l'estamine, et ne loge rien en sa teste par simple autorité et à crédit » (Montaigne, 1969, p. 198-199).

Pour Montaigne, il faut donc qu'ils parlent, qu'ils discutent, bref qu'ils s'exercent à juger dès que l'occasion se présente. Parmi ces occasions, il compte le commerce des hommes et les voyages : « le commerce des hommes y est merueilleusement propre, et la visite de pays estrangers » (Montaigne, 1969, p. 200), car la rencontre d'une autre pensée que la sienne ou d'une autre culture que la sienne est propice à cet échange discursif. Ce que préconise Montaigne, c'est donc qu'on habitue les enfants à rencontrer d'autres personnes et à discuter avec elles : « pour froter et limer nostre cervelle contre celle d'autrui [...] je voudrois qu'on commençast à le promener dès sa tendre enfance » (Montaigne, p. 200).

Pourquoi vouloir que les enfants discutent avec d'autres personnes ? Pour que se mette en place une discussion de type socratique, c'est-à-dire un espace de discussion où chacun examine ce que l'autre dit, à l'aune de la raison, et est incité à soutenir de manière toujours plus habile et plus complexe sa propre position. Réfléchir avec Socrate, c'est avant tout

³¹ Luc Brisson traduit ce terme par « remède » (Platon, 1989, p. 178) mais Jacques Derrida propose de le traduire par le terme « drogue » (1989, p. 264), car à l'image d'une drogue, l'écriture peut soit soulager l'homme d'un mal : l'oubli, soit occasionner un mal : l'aliénation de la réflexion.

³² Expression empruntée à Antoine Compagnon (2004, p. 208).

soumettre sa pensée à l'examen du *logos* : « Parler avec lui (Socrate), c'est se soumettre à ses exigences, quitter la manière commune de converser, accepter d'être mis à l'épreuve, examiné, être contraint de rendre raison de ce que l'on avance et de ce que l'on est » (Dixsaut 2001, p. 15). Rencontrer d'autres personnes, c'est rencontrer un autre discours, et c'est donc l'occasion appropriée de s'exercer à juger.

Tozzi (2005a, 2005b) propose une matrice de la didactique du philosophe qui définit cet exercice comme une

« tentative d'articuler, dans le mouvement et l'unité d'une pensée impliquée dans un rapport à la vérité, sur des questions et des notions fondamentales pour l'élucidation de notre condition (exemple : Qui suis-je ? Que puis-je connaître ? Que dois-je faire ?...) des processus de problématisation d'affirmation et de questions, de conceptualisation de notions et de distinctions conceptuelles, d'argumentation rationnelle des thèses et d'objections » (Tozzi, 2005b, p. 100).

Autrement dit, problématiser, argumenter, conceptualiser, « réfléchir philosophiquement, c'est », pour Tozzi (2005a, p.143), « articuler étroitement ces trois processus de pensée ». Or, on voit que d'un point de vue montaignien l'approche du philosophe, du juger, semble plus large que ces trois processus de pensée. Pour Montaigne, tout ce que relève de la recherche s'apparente au philosophe, donc illustrer son propos par un exemple, aussi est une démarche philosophique. Ce qui compte pour Montaigne, c'est le fait de chercher quel que soit le processus de pensée utilisé. Mais il est clair, que cherchant, philosophant, les enfants sont amenés d'eux-mêmes, par nécessité et à leur insu, à argumenter, conceptualiser et problématiser leur pensée. Autrement dit, il n'est pas certain que demeure une différence de nature plutôt qu'une différence de point de vue entre l'approche de Montaigne et l'approche de Tozzi : là où le premier considère le dynamisme des processus de pensée comme une conséquence du philosophe, le second les met en lumière pour dynamiser la pratique de l'enseignant/intervenant.

Si donc, il nous fallait appliquer le modèle montaignien du philosophe à la classe, il s'agirait d'élargir le dialogue socratique à la classe ou à un groupe d'enfants, tout en gardant les règles de participation au dialogue socratique. Car l'examen du *logos* n'est pas la seule exigence qui définit le dialogue socratique.

En effet, l'une des autres exigences du dialogue socratique est le respect de la *philia*. Cette notion de *philia* rappelle que dans le dialogue, les deux interlocuteurs cherchent ensemble et non l'un contre l'autre. Autrement dit, le dialogue n'a pas pour but de convaincre l'autre, ni même d'avoir raison mais de dialoguer ensemble dans des conditions

respectueuses. Une *philia* qui interdit au dialogue de devenir éristique, comme Platon l'a souvent reproché aux dialogues menés par les sophistes et les rhéteurs. Notons, que chercher ensemble, ne signifie pas être d'accord, ni même vouloir à tout prix trouver un point de concorde qui résorbe la divergence d'opinions. D'ailleurs si on se réfère à la pensée d'Héraclite (Platon, 1998, pp. 56-60, 185c-188e), la *philia* était une harmonie qui résultait de la co-existence des contraires et non de l'harmonisation de ces contraires. On est donc en droit de supposer que cette *philia* n'implique pas l'accord des participants au dialogue sur le contenu de leurs opinions, mais une sorte de civilité ou de respect qui garantit la bonne marche de l'échange. Autrement dit, la *philia* implique davantage un accord sur la forme de l'échange plutôt que sur son fond : « une orientation semblable vers un but commun » (Dixsaut, 2001, p. 35).

Or, cette civilité est indispensable au dialogue, car l'échange ne peut perdurer sans elle sous peine de ne plus être un dialogue socratique mais de devenir un « dialogue de sourds » ou un monologue. Deux écueils qui ne présentent pas d'intérêts philosophiques puisque le jugement ne s'exerce plus, il n'examine plus, il se complait en lui-même.

Si donc nous voulions transposer cette règle du dialogue socratique à la discussion philosophique, la notion de *philia* révèle l'importance de la civilité lors de la discussion philosophique. D'où l'importance du protocole dans les discussions philosophiques organisées en classe. En effet, que la discussion soit organisée dans des ateliers ou surgisse de manière imprévue, le rôle du protocole est de préserver la possibilité même de discuter.

Ce protocole n'est pas pré-défini, libre à chaque enseignant et même aux élèves de l'établir et de le perfectionner au long de l'année scolaire : certains utilisent un bâton de parole, d'autres exigent que chacun, même l'enseignant, demande la parole au « Président de séance » pour pouvoir participer au débat. Mais son but demeure le même quel que soit ce protocole : il doit garantir la discursivité de l'espace qui a été aménagé pour philosopher, sans quoi le philosophe disparaît. C'est pourquoi, nous pensons ici qu'une parole sauvage, comme la met en œuvre Anne Lalanne³³ (1999, 2004), c'est-à-dire prise par le premier qui parle, n'est pas compatible avec la notion de *philia* et se rapproche dangereusement de la tentation éristique : celui qui parle le plus ou le plus fort, accapare la parole et s'impose aux autres.

³³ Institutrice de CP et formatrice associée à l'IUFM de Montpellier.

Ce que nous avons choisi d'appeler la civilité, trouve un développement intéressant dans le concept de discipline tel que Kant (2004) l'a exploité. Pour lui « la discipline transforme l'animalité en humanité » (Kant, p. 94) ; « Discipliner signifie : chercher à empêcher que l'animalité ne soit la perte de l'humanité, aussi bien dans l'homme privé que dans l'homme social. La discipline ne consiste qu'à dompter la sauvagerie » (Kant, p. 110). Autrement dit, la discipline n'est pas « un esclavage, et qu'au contraire l'enfant sente toujours sa liberté, mais de telle sorte qu'il ne s'oppose pas à celle d'autrui ; l'enfant devra donc rencontrer de la résistance » (Kant, p. 136). Dans cette même perspective, le protocole n'est pas censé contraindre les enfants par amour de la contrainte mais pour les aider à exploiter le champ de leur liberté : si ce n'est qu'en philosophant qu'on acquiert une liberté de penser et s'il faut un minimum de civilité pour philosopher, alors la discipline qu'impose le protocole œuvre à l'acquisition de la liberté de penser.

Le protocole ne se résume pas aux conditions de participations des enfants à la discussion philosophique, il détermine également les étapes et les rôles attribués à chacun pendant l'exercice du philosopher. Or, force est de remarquer qu'il y a autant de protocoles que d'enseignants/intervenants. Lipman (1995) utilise par exemple des romans dont chaque chapitre devient l'occasion d'une cueillette de questions qui seront reprises dans un débat. Alain Delsol³⁴ (2000) préconise de distribuer des rôles aux élèves : « Président de séance », « Reformulateur », « Elève micro », « Discutants », « Elève dessinateur ». Ce protocole est repris notamment par Connac (2004a ; 2005) lorsqu'il organise des discussions à visée philosophique à école élémentaire ou en classe unique et coopérative. Pour Lévine et Moll (2000), l'animateur doit enregistrer la discussion des enfants entre eux puis, grâce à la vidéo, l'animateur conduit les enfants à réfléchir sur leur échange et, enfin il est demandé aux enfants de produire individuellement, soit un dessin, soit un écrit, sur ce qui vient d'être dit. Alain Peyronnet³⁵ (2001, 2003, 2008) préconise de travailler à partir d'images et de photographies favorisant ainsi la verbalisation et la réflexion sur le vécu émotionnel de chacun. Cathy Legros³⁶ (2003) travaille à partir de petits films ou de petits récits où des personnages sont confrontés à des situations qui suscitent un dilemme moral et conduit les participants à prendre position. Laurence Breton³⁷ (2009), propose d'articuler ensemble la

³⁴ Professeur des écoles, Docteur en Sciences de l'Education, animateur de l'atelier pour enfant à l'Université populaire de Narbonne.

³⁵ Psychanalyste et docteur en philosophie, IUFM Clermont-Ferrand.

³⁶ Inspectrice du cours de morale non confessionnelle en Belgique Francophone.

³⁷ Professeur des écoles à Rueil-Malmaison et animatrice pédagogique pour le groupe Maîtrise de la langue 92.

lecture de quelques textes philosophiques par l'enseignant, le débat avec les élèves, la production d'un écrit par les élèves à la suite du débat, et enfin, une lecture de ces écrits pour finaliser ce travail par une publication des écrits retenus dans le cahier numérique de la classe. Et encore nombre d'enseignants/intervenants organisent la discussion philosophique selon des protocoles différents.

Le but ici n'est pas d'évaluer ces méthodes, mais plutôt de préciser en quoi elles relèvent de l'apprentissage du philosophe ou plus exactement en quoi elles sont toutes susceptibles d'exercer les enfants à juger et ainsi de développer leur esprit critique. Le point commun de toutes ces pratiques philosophiques, c'est qu'elles aménagent un espace réservé à la discussion de type socratique, entendu non seulement comme examen de logos, mais également comme pratique de la *philia*. Cependant, et pour épuiser le modèle socratique, le rôle de l'enseignant/intervenant n'a pas encore été explicité.

3. 3. Le rôle de l'enseignant/intervenant.

Que doit faire l'enseignant/intervenant ? Au-delà du cadre formel du protocole que nous venons d'étudier, quelle doit être la qualité de sa participation : quand il participe à la discussion philosophique, que dit-il, ou plutôt que fait-il et pourquoi ?

Montaigne veut que l'on fasse parler les enfants, mais comment s'assurer que cette prise de parole les exerce bien à juger et qu'il ne s'agit pas seulement d'une prise de parole où le jugement, la recherche, la mise à l'épreuve d'une pensée sont absents ? C'est sans doute, là, dans la philosophicité de la discussion que se niche la spécificité du rôle de l'enseignant/intervenant : sa participation doit être motivée par la volonté de garantir la philosophicité de la discussion. Sa participation doit engendrer, favoriser, entretenir l'exercice du jugement et du philosophe.

C'est pourquoi les interventions de l'enseignant/intervenant ne sont pas uniformes : il faut qu'il s'adapte à chaque nouvelle situation, à ses interlocuteurs et à la manière dont ces derniers abordent un sujet. Cette adaptabilité de l'enseignant/intervenant était déjà chère à Socrate qui, dans les dialogues de Platon, propose deux méthodes pour mettre en place l'examen du *logos* : la maïeutique et réfutation (*élenchos*), « l'*élenchos* s'adresse à un interlocuteur qui se croit savant mais qui est en réalité ignorant, alors que la maïeutique vise au contraire à révéler à des interlocuteurs qui se croient ignorants qu'ils sont savants à leur

insu » (Dorion, 2004, p. 68). Mais rien ne nous incite à croire que ces deux méthodes soient les seules, puisque l'important ne semble pas tant être la méthode utilisée, que le but que l'on souhaite atteindre, à savoir, mettre la pensée en mouvement, en quête, « en branle » (Compagnon, 2004).

Il nous semble donc inapproprié de vouloir définir les modalités de participation de l'enseignant/intervenant, de les enfermer dans un carcan, d'en établir un prototype qui uniformise ces participations à la discussion. Au contraire, il nous semble plus intéressant de maintenir une didactique du philosophe qui intègre une diversité de pratiques et la flexibilité de ces pratiques.

Usclat (2008) s'est intéressé aux enjeux d'une pratique où l'enseignant modélise ses propos, de sorte que les enfants ne soient pas influencés par son opinion et puissent exprimer et construire la leur. Cependant, et en vertu du principe de l'*hexis* que nous avons exposé plus haut, nous pouvons remarquer que cette pratique du philosophe n'apprend pas aux enfants à remettre en question d'eux-mêmes l'autorité d'un discours, puisque c'est l'enseignant lui-même qui l'a amoindrie. Pour contrer le pouvoir autoritaire de son influence naturelle (institutionnelle), l'enseignant leur épargne l'effort de le contrer, alors comment être sûr que le moment venu et face à une autorité qui ne modélise pas ses propos, les enfants sauront la remettre en question ?

Brenifier³⁸ (1999, 2000a, 2000b, 2003) préfère adopter la posture du Socrate « torpille » et déstabilisateur. Mais comment être certain de ne pas former des provocateurs plus que des philosophes, comment être sûr que la discussion ne devienne pas éristique plutôt que philosophique ? De plus, ce schéma de discussion où les uns interrogent, l'autre répond, ne permet pas aux uns de construire leurs propres opinions, il n'y a que celle du répondant qui se construit réellement. A l'inverse, on pourrait se demander si une discussion philosophique autre, atteindrait le même degré de complexité dans la construction de l'opinion du répondant.

Tozzi (2005a) et Go (2010) insistent sur la conceptualisation. Plutôt que de donner son avis, les interventions de l'enseignant visent à raffiner la compréhension et la distinction de concepts. Mais là encore, ne pourrait-on parvenir au même degré de conceptualisation en donnant son avis ? Est-il ensuite certain que la conceptualisation soit indispensable à la construction d'un jugement propre ? Qui décide ce qu'il y a derrière chaque concept ? L'intervenant ou les élèves au fil de la discussion ? Inversement, ne jamais porter l'attention

³⁸ Docteur en philosophie et formateur (atelier de philosophie et philosophie pour enfants).

de la discussion sur des distinctions conceptuelles, c'est ôter à la discussion philosophique l'un de ses précieux outils.

Toutes ces différentes conceptions du rôle de l'enseignant/intervenant nous rappellent que philosopher est une activité complexe : elle dépend du thème philosophique abordé, des participants, de leurs expériences, des interactions entre eux, autant d'éléments qu'il est impossible de faire interagir par une pratique uniforme et répétitive. Organiser et animer l'exercice du jugement requiert de ce fait une pratique complexe.

Toutes les méthodes analysées, exposées et testées pour faire philosopher les enfants sont d'ailleurs bien plus complexes que ce que peut en révéler notre discours. Notre compréhension des méthodes que nous mettons en œuvre sera toujours en deçà de ce qu'elles mobilisent et produisent effectivement. Mais chaque tentative contribue à révéler l'infinité des ressources didactiques des pratiques philosophiques et à mettre en lumière des repères qui guideront les praticiens.

C'est pourquoi nous pensons qu'on aurait tort de vouloir uniformiser la participation de l'enseignant/intervenant car cela reviendrait inéluctablement à la simplifier et donc à lui imposer un modèle, alors que les recherches didactique tendent vers le mouvement inverse : prendre davantage conscience des ressources infinies de l'enseignant/intervenant qui choisit de faire philosopher ses élèves. Certains enfants ont besoin qu'on s'oppose à eux frontalement avec des objections qui leur sont destinées personnellement, d'autres ont besoin que l'on montre notre soutien et que l'on développe leur position pour qu'ils puissent eux-mêmes l'approfondir de nouveau, d'autres trouveront dans la modélisation des propos un exemple de distanciation par rapport à leurs convictions, distanciation propice à la production de nouvelles hypothèses, *etc.*

Ce qui nous semble important dans cette étude du rôle de l'enseignant/intervenant dans la discussion philosophique n'est pas tant de faire le procès des différentes méthodes existantes ou de les hiérarchiser mais bien plutôt de les « tenir ensemble », comme toutes légitimement valables à partir du moment où les enfants philosophent effectivement.

Est-ce à dire que dans l'exercice du philosopher, la fin justifierait les moyens ? Nous pensons que oui, parce que si cette fin admet une liberté potentiellement infinie quant aux choix des moyens, tous ne peuvent pas aboutir à l'exercice du jugement des enfants. Aussi s'il semble difficile et même impossible de définir ce que l'enseignant/intervenant doit faire pour faire philosopher, il est peut-être plus aisé de préciser ce qu'il ne doit pas faire, étant entendu

ce qu'il ne doit pas faire s'il veut préserver la possibilité de faire philosopher ses élèves.

Ce qu'il ne doit pas faire, c'est résorber cette possibilité en imposant sa pensée ou en monopolisant la parole. En effet, si philosopher c'est s'exercer à juger, ce sont les enfants qui doivent s'y exercer sous la vigilance bienveillante de l'enseignant/intervenant. Ils doivent donc philosopher en acte et non donner lieu à une pratique où l'enseignant/intervenant, prétendant les y exercer, leur épargnerait en vérité l'effort de penser par eux-mêmes. Mallet (1998) propose une brève description de cette attitude éducative proche du formatage :

« l'attitude peu chaleureuse de certains formateurs, et leur désir plus ou moins explicite de garder un ascendant et une maîtrise de la situation, en chosifiant l'apprenant et donc en créant les contextes les moins propices à une autorisation du sujet, pourtant celle proclamée dans les objectifs pédagogiques sur l'autonomisation des apprenants » (Mallet, 1998, p. 51).

Où l'on voit que l'écueil de l'enseignement du philosopher aux enfants est de faire l'économie de ce philosopher pour n'être plus qu'un enseignement de philosophie et en l'occurrence de la philosophie de l'enseignant/intervenant. Autrement dit, il s'agirait de reconnaître la liberté de penser, mais une liberté que l'on aurait choisie et déterminée pour eux, donc finalement de ne pas respecter cette liberté.

Cet écueil avait déjà été signalé par Socrate dans *Le Banquet* (Platon, 1929). En effet, la critique du mythe d'Aristophane met en garde contre une relation éducative où le maître ne voudrait que se dupliquer en l'autre et faire de son élève un autre lui-même. A cette éducation qui n'est en fait qu'une ruse du narcissisme, Socrate préfère une éducation critique qui trouve sa réalisation dans un accompagnement bienveillant de l'élève (Agostini, 2009³⁹). Aussi, dès l'Antiquité, la philosophie de l'éducation avait mis en évidence deux types de relation éducative : le formatage et l'endoctrinement d'un côté, et l'éducation à l'autonomie et à la liberté de penser d'autre part.

Les distinctions posées par Michel Vial et Nicole Caparros-Mencacci (2007) entre « aide », « guidage » et « accompagnement » sont heuristiques. Pour eux, l'« accompagnement » se distingue de l'« aide » en ce que l'aidant choisit l'action et agit à la place de l'aidé, alors que l'accompagnement refuse de spolier l'accompagné du choix de l'action et de sa mise en œuvre. « Guider » non plus, ce n'est pas « accompagner », car, dans le premier, le guide sait déjà où le mènera son action, c'est lui qui choisit le chemin comme si celui-ci préexistait au choix du guidé (Arduino, 2000a, voir aussi Fustier, 2000 ; Paul, 2004). Or, dans l'accompagnement, ni le chemin, ni le terme du chemin ne préexiste à l'engagement

³⁹ Cf. Annexe n°1 : Article paru dans *Penser l'éducation*.

réflexif de l'accompagné : « Le guidage fonctionne sur une distribution implicite et évidente des places. Le guide assigne une place au guidé, la seconde place, celle de l'objet promené, de l'objet transformé » (Vial & Caparros-Mencacci, p. 39). Ces distinctions conceptuelles permettent de comprendre l'intérêt d'une conception de l'apprentissage du philosophe à la lumière de la démarche de l'accompagnement qui s'efforce de centrer son attention sur la liberté et la spécificité de l'accompagné : dans « l'idée d'accompagnement [...], le changement majeur d'optique, d'ordre épistémologique, réside dans l'acceptation (oh combien difficile) du fait que le sujet est compris comme seul à même de se déterminer » (Ardoino, 2000b, p. 34). Dans cette optique, apprendre à philosopher, ce n'est pas formater, ce n'est pas se dupliquer en l'autre mais bien manifester un engagement démocratique qui reconnaît à chacun le droit d'accéder à une liberté de penser propre et une liberté de se construire, de se choisir soi-même.

Apprendre à philosopher aux enfants, c'est donc les accompagner vers la construction d'une sagesse qui leur est propre et non vers la sagesse qui est la nôtre. Et en tant que relation éducative, les recherches sur l'accompagnement ont mis en évidence la persistance du même écueil totalisant : la tentation de nier la singularité et la spécificité de l'autre pour lui substituer la nôtre, tentation que l'on pourrait désigner par l'expression de : « le fantasme de toute puissance » (Le Bouëdec, Du Crest, Pasquier & Stahl, 2001). C'est pourquoi, on pourrait reprendre les termes de Roberge (2002) à propos du métier d'accompagnement et les transposer à l'apprentissage du philosophe : dans cet apprentissage « le défi consiste à mettre au service de l'autre ses savoirs, son expertise, son expérience et son unicité, en s'assurant toutefois de ne jamais se substituer à cet autre, afin de lui permettre d'être le centre de la relation et du processus » (Roberge, p. 106). D'où l'idée de bienveillance. Notons cependant que cette relation éducation reste dissymétrique dans la mesure où seul l'enseignant est conscient de ce qui se joue. Il sait qu'il accompagne l'élève et œuvre à la construction d'une pensée autonome, alors que l'élève, lui, ignore qu'il est en train de construire sa propre pensée. La différence entre le maître et l'élève qui caractérise cette dissymétrie ne réside donc pas dans le savoir que détiendrait le maître et qu'il devrait transmettre à son élève, mais dans l'intention et le faire : c'est le maître qui a décidé de se placer dans une relation d'accompagnement et c'est lui qui l'anime.

La bienveillance désigne ici le respect de la singularité de l'élève et de la liberté d'expression de cette singularité, quand bien même cette singularité et cette liberté ne serait

pas du goût de l'enseignant/intervenant. Or, sans cette bienveillance, quelle que soit la pratique de l'enseignant/intervenant, comment prétendre maintenir la possibilité du philosopher, puisque sans elle il n'y a plus exercice du jugement singulier de l'élève mais imposition du jugement de l'enseignant/intervenant dans la négation du libre jugement de l'élève⁴⁰.

Finalement, le point commun de toutes ces pratiques philosophiques, qui justifie et explique pourquoi, malgré leur diversité, elles relèvent du philosopher et de l'exercice du jugement est la bienveillance de l'enseignant/intervenant à l'égard de la singularité de la pensée des élèves, bienveillance qui s'oppose à la tentation narcissique et totalisante d'une pratique qui viserait à uniformiser les pensées et à les réduire à n'être plus qu'une duplication de celle de leur enseignant/intervenant. Penser tous la même chose, ce n'est pas philosopher et ce n'est pas non plus le but du philosopher.

Tous les moyens ne permettent donc pas d'aboutir l'exercice du jugement des enfants. Une éducation narcissique et totalisante produit le contraire : au lieu de développer l'esprit critique, elle concourt à son aliénation. Le réquisit pour que ces moyens soient efficaces et atteignent le but que Montaigne (1969, p. 199) reconnaît à l'éducation, à savoir former leur jugement, est la bienveillance de l'enseignant/intervenant. Cette bienveillance ne permet pas de hiérarchiser ou de comparer les différentes conceptions de l'enseignement de la philosophie aux enfants, mais elle garantit que, quel que soit le protocole et le rôle que l'on souhaite attribuer à l'enseignant/intervenant, les enfants aient la possibilité d'élaborer leur propre pensée.

C'est pourquoi, de même que Paul soutient que « le verbe accompagner ne dit rien de ce que l'on fait en le faisant » (Paul, 2004, p. 79), de même l'expression « apprendre aux enfants à philosopher » ne prescrit rien en particulier quant à la manière de le faire, si ce n'est cette bienveillance à l'égard de la liberté de penser des enfants. Autrement dit, nous soutenons l'idée d'une didactique de la philosophie pour enfants qui comprenne un « indéfinissable », un « non-systématisable », une part de liberté irréductible qui est laissée à la charge de l'enseignant/intervenant et qui lui permet d'exprimer au mieux cette bienveillance à leur égard.

⁴⁰ Où l'on voit que cette réflexion participe d'une mise en question de l'éthos professionnel de l'enseignant. En effet, si « l'éthos renvoie au principe d'action éthique accompagnant l'agir professionnel » (Jorro, 2009, p.15), cette approche de l'enseignement de la philosophie ne peut manquer de mettre en évidence l'implication de cet éthos dans toute pratique enseignante et l'importance d'une conscientisation de celle-ci.

Pour comprendre comment l'apprentissage du philosophe favorisait le développement de l'esprit critique, nous nous étions tout d'abord demandé ce qu'était le philosophe. Au terme de cette première partie et dans une perspective montaignienne, il apparaît que philosopher consiste à exercer son « jugement », c'est-à-dire à convoquer la raison pour examiner toute chose. Cette conception du jugement nous a alors semblé intimement liée avec ce que l'on appelle l'esprit critique, en général. Dans un deuxième temps, nous avons d'ailleurs mis au jour que cette convocation de la raison dans et par le jugement, implique la maîtrise de la logique non seulement de l'enquête scientifique mais également du discours. Où l'exercice du jugement et l'esprit critique se rejoignent encore. Enfin, nous avons montré que ce jugement, à l'œuvre dans le philosophe présente une dimension existentielle puisqu'il fait corps avec les convictions profondes de celui qui juge, dimension existentielle qui en revanche ne caractérise l'esprit critique que lorsque celui-ci intervient dans le champ de la philosophie. C'est pourquoi nous avons choisi de désigner l'activité de la pensée propre au philosophe par le terme « réflexion » plutôt qu'« esprit critique », pour insister sur la dimension existentielle, en plus de ses aspects rationnels et logiques.

Après avoir caractérisé l'esprit critique promu par l'apprentissage du philosophe, nous nous sommes demandé pourquoi l'éducation devait le promouvoir. Prenant comme point de départ de cette investigation, la réflexion de Montaigne sur les enjeux de l'« emprise de la coutume », nous avons décidé de transposer cette réflexion à l'emprise de toute autorité pouvant aliéner le jugement de l'individu. Il est alors apparu que l'apprentissage du philosophe s'apparentait à l'apprentissage de la liberté de penser.

Enfin, nous nous sommes demandé comment on pouvait réaliser cet apprentissage du philosophe tel que nous l'avions défini précédemment. Puisant dans la pensée de Montaigne, nous avons pu mettre en évidence son inscription dans des traditions de pensée socratique et aristotélicienne, selon lesquelles pour apprendre à philosopher, il faut s'y exercer, c'est-à-dire, organiser régulièrement une discussion de type socratique. Nous avons exploité la figure socratique du maître pour déterminer quel était le rôle de l'enseignant/intervenant dans la discussion philosophique. Ce rôle nous est alors apparu certes multiple au vu des différentes pratiques de la discussion philosophique, mais néanmoins caractérisé par sa bienveillance, étant entendue que la bienveillance implique un engagement éthique qui consiste à reconnaître et respecter la liberté de penser de chacun.

Au terme de cette première partie, nous pouvons donc soutenir que l'apprentissage du

philosopher garantit la liberté de penser de chacun, dans le sens où il favorise le développement de la réflexion des enfants. Mais pour développer cette réflexion, cet apprentissage doit exercer régulièrement leur jugement et l'enseignant/intervenant, quel que soit le choix de sa pratique philosophique, doit être bienveillant. Cette première investigation sur la nature du philosophe nous invite à interroger l'éducation à la citoyenneté, car on ne peut, sous peine d'être incohérent, introduire une pratique qui valorise la liberté de penser de chacun et en même temps concevoir une éducation à la citoyenneté qui elle, ne le ferait pas.

Qu'en est-il d'une définition de la philosophie ? L'approche théorique que nous avons choisie rejoint celle de Go (2006b) : « Pour savoir ce qu'est la philosophie, il faut en faire. Voilà la condition propre de l'éducation en philosophie : faire de la philosophie » (Go, p. 41) ; « Philosopher, c'est faire de la philosophie [...]. Philosopher, c'est se mettre en chemin, se mettre en mouvement » (Go, p. 52). Où la philosophie et le philosophe se confondent finalement. Il n'est d'ailleurs pas surprenant que l'association de la philosophie à la notion de « mouvement » soit présente et chez autant de penseurs différents tels que Montaigne, Tozzi et Go. Montaigne posera à cet effet une analogie entre le mouvement de la pensée et celui du corps, et insistera sur les bienfaits du voyageur, le mouvement du corps étant propice au mouvement de la pensée (Compagnon, 2004).

A la suite de cette investigation sur la nature de l'esprit critique développé par l'apprentissage du philosophe, apparaît cependant un autre élément se confondant avec l'esprit critique lui-même : la connaissance de soi. En effet, si dans la réflexion du philosophe, c'est son propre jugement que l'on découvre, que l'on construit et que l'on raffine alors cet apprentissage nous amène nécessairement à une connaissance de soi toujours plus approfondie.

Chapitre II : Pour leur apprendre à se connaître.

Apprendre à réfléchir et libérer le jugement n'est pas la seule caractéristique que Montaigne reconnaît au philosophe. Car découvrant son propre jugement, celui qui philosophe se découvre lui-même. Philosopher, c'est donc inmanquablement progresser dans la connaissance de soi. Du fait même que l'apprentissage du philosophe leur permet de construire leur propre jugement, il fait inéluctablement cheminer les enfants qui philosophent dans la connaissance de soi, répondant ainsi à l'inscription delphique : « Connais-toi toi-même ».

L'interprétation classique de cette inscription la rapporte à la déclaration d'ignorance de Socrate : il est nécessaire de se connaître soi-même, c'est-à-dire de connaître sa propre ignorance pour pouvoir y remédier et ainsi commencer à philosopher. D'où la démarche socratique qui consiste à faire prendre conscience, à ceux qui se disent savants, de leur propre ignorance. Cependant cet exemple révèle bien que le philosophe est intimement lié à la connaissance de soi. Philosopher nous amène nécessairement à nous connaître davantage, et inversement pour se connaître davantage, n'est-il pas nécessaire de s'adonner au philosopher ? Même dans la réfutation (*élenchos*) des soi-disant savants, c'est somme toute à une meilleure connaissance d'eux-mêmes qu'accèdent les réfutés. Meilleure connaissance qui certes peut devenir une source de motivation pour philosopher, mais qui en elle-même les éclaire sur ce qu'ils sont et sur ce qu'ils voudraient être.

Apprendre à philosopher, c'est apprendre à se connaître, même si la connaissance de soi n'était pas explicitement le but premier de cette activité : dans une tradition de pensée antique, nous pensons que le but premier du philosophe est le bonheur (Hadot, 1995), la connaissance de soi ne serait alors qu'une conséquence, voire le moyen, de cette quête philosophique du bonheur. C'est le déploiement même du philosophe, d'une pensée qui dialogue avec elle-même, qui engendre un progrès vers une connaissance de soi toujours plus précise et plus profonde. Mais que signifie apprendre à se connaître ? Qu'est-ce donc que cette « connaissance de soi » ? Et quels liens peut-on poser entre cette accession à une connaissance de soi par le philosophe et l'éducation à la citoyenneté ?

Pour répondre à ces questions, nous nous interrogerons tout d'abord sur les modalités de cet apprentissage. Autrement dit, comment apprendre à se connaître ? Nous verrons alors

que cet apprentissage s'articule autour de deux pôles qui entretiennent une relation de type dialectique pour concourir à la connaissance de soi : l'étude de soi et la rencontre de l'autre, quel que soit cet « autre »⁴¹. Dans un deuxième temps, nous nous demanderons à quelle connaissance de soi prétend aboutir un tel apprentissage. L'hypothèse que nous souhaitons soutenir ici est que la découverte de soi, dans et par l'altérité, contribue à l'élaboration d'une connaissance complexe⁴² de soi mais également d'autrui et encore de l'homme, en général. Nous tenterons alors d'explicitier cette conception complexe de la condition humaine. Une fois posée la nature de la connaissance de soi, délivrée par l'apprentissage du philosophe, nous considérerons la question du fondement, notamment philosophique de cet apprentissage : pourquoi apprendre aux enfants à se connaître ? Nous examinerons alors comment les thèmes du bonheur et de la sagesse, imprégnés de cette complexité, motive une remise en question du concept « vérité » par le relativisme montaignien.

Cette investigation sur la contribution de l'apprentissage du philosophe à la connaissance de soi vise à mettre en évidence trois éléments : la place essentielle accordée à l'altérité dans la construction et la connaissance de soi, l'éveil à une approche complexe de la condition humaine, et le relativisme auquel aboutit cette approche. Trois éléments qui ne sont pas sans conséquence sur notre réflexion sur l'éducation à la citoyenneté promue par l'apprentissage du philosophe.

En effet, cet apprentissage du philosophe, en plus de transformer notre rapport à l'autre et de nous aider à nous construire, sensibilise la pensée à une certaine « prudence »⁴³, pour reprendre une expression chère aux philosophies antiques. Cette « prudence » consiste à prendre conscience de la valeur individuelle et temporelle de nos jugements. Autrement dit, apprendre à philosopher, c'est apprendre à se connaître et cette connaissance consiste à faire coexister des convictions, que l'on a construites, mises à l'épreuve et étayées, et dont on a néanmoins conscience des limites. L'éducation à la citoyenneté implique le rapport à l'autre et ce rapport se voit infléchi par le relativisme auquel aboutit une approche complexe de l'homme et du monde. Complexité à l'œuvre dans l'échange philosophique. L'apprentissage

⁴¹ Cet « autre » peut désigner autrui, le monde, l'humanité, Dieu, un autre champ d'étude comme la biologie ou la physique, etc.

⁴² Terme faisant référence aux théories de la complexité (Morin, 2005; Varela, 1989).

⁴³ Terme que nous utilisons ici en référence à une certaine sagesse stoïcienne qui se caractérise par une conscience de ce qui est à notre portée et de ce qui n'est pas à notre portée. Or, et c'est ce en quoi Montaigne se détache sans doute du stoïcisme, avoir un jugement définitif en matière de philosophie n'est pas à notre portée. Notons à cet égard que la « prudence » aristotélicienne impliquait bien, dans sa conception de la sagesse, la nécessité de prendre en compte la singularité de chaque situation nouvelle et donc une certaine faculté d'adaptation, une souplesse et un dynamisme intellectuel.

du philosophe, en tant que cheminement vers une connaissance de soi toujours plus renouvelée, implique donc une éducation à la citoyenneté qui maintienne une tension entre les convictions, d'une part, et cette « prudence » philosophique, d'autre part.

1. Comment apprendre à se connaître ?

L'idée même que l'on ait besoin d'apprendre à se connaître suppose que, de prime abord, nous ne nous connaissons pas vraiment. Comme si nous étions étrangers à nous-mêmes. Etrangeté qui peut paraître surprenante puisque nous vivons en permanence avec nous-mêmes et que rien ne nous semble plus familier que nous-mêmes. De sorte que poser la question « qui suis-je ? » semble superflu, tant il est clair que « ce que je suis » est la connaissance la plus évidente qui soi. Nous avons spontanément une évidence de nous-mêmes, de soi à soi, digne de l'évidence du *Cogito* (Descartes, 1999).

Pourtant, la réponse à la question « qui suis-je ? » demeure embarrassante. Nous pourrions reprendre les propos de Saint-Augustin (1964) relatif à la question du temps : « Si personne ne me le demande, je le sais. Si quelqu'un pose la question et que je veuille l'expliquer, je ne sais plus » (Saint-Augustin, p. 264). C'est-à-dire que l'évidence que nous avons de nous-mêmes n'est pas forcément erronée. Mais la dire et lui apposer des mots est une entreprise difficile. Autrement dit, l'évidence que nous avons de nous-mêmes consiste en une intuition à la fois riche, composée, imprécise et fluctuante : « Notre réelle difficulté est de clarifier notre intention » (Krishnamurti⁴⁴, 1994, p. 36). A l'image de la dénonciation socratique des savoirs illusoire, nous croyons nous connaître alors qu'à l'examen nous découvrons que ce n'est pas le cas car cette connaissance, nous n'arrivons pas à la formuler clairement. C'est pourquoi les travaux de Jiddu Krishnamurti commencent souvent par rappeler ce constat déroutant : « Nous ne nous connaissons pas » (Krishnamurti, p. 36).

Or qui donc peut me connaître mieux que moi-même ? Justement, personne d'autre. Avec Montaigne, il ne s'agit pas de faire de quelqu'un d'autre, un meilleur connaisseur de nous-mêmes, que nous-mêmes. Au contraire, le sujet est bien au centre de la connaissance et de la construction de lui-même. Mais comment découvrir ce que nous sommes et répondre ainsi à la question « qui suis-je ? »

⁴⁴ Philosophe et éducateur indien (1895-1986).

Cette connaissance, comme nous venons de le voir, n'est pas immédiate, elle doit faire l'objet d'une médiation par le langage, la parole, le dialogue, de sorte que la pensée en acte s'exprime et se découvre en s'exprimant : « C'est par une verbalisation que l'individu peut clarifier des opinions ou des idées, des émotions implicites, que se clarifie une pensée intuitive » (Schidlowsky⁴⁵, 1999). Pour expliciter, comment l'apprentissage du philosophe concourt à la connaissance de soi, nous examinerons, dans un premier temps, la réponse de Montaigne (1979b) qui préconise l'« étude de soi » (Montaigne, p. 283). Ce qui nous amènera à préciser en quoi consiste cette étude de soi, notamment pour un individu isolé. La méditation, l'essai, l'écriture apparaissent alors comme autant de moyens privilégiés pour mener à bien cette étude.

Mais ces moyens ne font que se substituer à l'exercice du dialogue philosophique et de l'échange discursif philosophique. Car avant de pouvoir reproduire seul le dialogue de l'âme avec elle-même, encore faut-il avoir expérimenté le dialogue de deux âmes entre-elles, dialogue qui invite en retour l'âme à s'interroger et à chercher des réponses par ses propres moyens. D'où le rôle essentiel que Montaigne reconnaît à l'altérité dans le processus de connaissance de soi. C'est le rôle de cette altérité que nous étudierons dans un second temps : l'altérité comme lieu privilégié du philosophe et de la connaissance de soi.

Cependant, comment réaliser cette connaissance de soi, dans et par l'altérité, dans la classe ? Si l'école est le lieu de transmission d'un socle commun de connaissances et de compétences, comment articuler l'idée d'une communauté de connaissance et d'une individualisation de cette même connaissance, comprise dans le processus de la construction de soi ? Dans ce dernier temps, nous nous demanderons donc comment l'apprentissage du philosophe à l'école contribue à lever ce paradoxe.

1. 1. S'étudier soi-même.

Que signifie s'étudier soi-même ? Si on utilise la méthode des sciences naturelles, étudier un objet, c'est l'observer de l'extérieur, pour identifier ses composants et comprendre comment ils interagissent. Mais comment faire pour que le sujet devienne objet ? Comment faire pour isoler le « soi » à l'intérieur de nous-mêmes et l'observer ?

⁴⁵ Professeur de philosophie à la Haute Ecole Francisco Ferrer (Bruxelles), formatrice en philosophie avec les enfants.

Pour Montaigne, l'introspection est problématique ; elle voudrait que nous tournions notre regard à l'intérieur de nous-mêmes, pour découvrir qui nous sommes, mais lorsque nous regardons à l'intérieur de nous, nous ne voyons rien. Car le « soi » n'est pas un objet comme un autre : il n'est pas matière, il n'est pas forme, il n'est pas un « étant », pour reprendre l'expression heideggérienne (1986). On ne peut donc l'appréhender comme on appréhenderait une table, par exemple.

Qu'est-ce donc que le « soi » ?

Pour Montaigne, le « soi » n'est pas distinct de la pensée : nous ne sommes que ce que nous pensons, nous ne sommes que nos jugements. L'identité du sujet est ici étroitement associée au contenu du jugement et à l'activité de juger. Qui suis-je, sinon ce que je pense ? Où réside ce qui fait la spécificité du « moi », sinon dans la spécificité de mon propre jugement ? Ce rapprochement entre identité et jugement⁴⁶, entre ce que nous sommes et ce que nous pensons, rapprochement qui sera repris, entre autre, par Krishnamurti (1994), répond à ce que nous avons vu en première partie : Montaigne situe la liberté de l'individu dans l'acte de juger et fait du jugement l'expression de la liberté de l'individu.

Ainsi, comme l'explique Philip Knee (2003), pour Montaigne, le « soi » n'est pas quelque chose qui préexiste à l'acte même de penser : c'est dans la pensée réflexive que le « soi » se constitue et se découvre en train d'advenir car « tourner sa vue vers soi, ce n'est pas dévoiler un sujet déjà constitué. C'est amorcer par la médiation de l'écriture et des autres le travail de constitution d'un sujet » (Knee, p. 8). Le soi, sans être ni matière, ni forme, ni étant, est la pensée, le jugement, et de ce fait, un « quelque chose » toujours en train d'advenir et de se construire.

Comment donc appréhender ce « quelque chose » ?

Pour répondre à cette question Montaigne (1979a) pose un regard critique sur la scolastique : « Qui ignore Aristote selon eux, s'ignore quand et quand soi-même » (Montaigne, p. 319) ; « Pour les scolastiques, on n'accède à soi que par Aristote ; ignorer Aristote, c'est s'ignorer » (Carraud, 2004a, p. 51). Pour Montaigne, il est impossible d'accéder à une quelconque connaissance de soi par l'étude de la pensée d'un autre, d'autant

⁴⁶ Notons à cet égard que Brenifier (2007) opère ce même rapprochement : « La parole est accès à l'être [...]. Car en cette intimité avec soi-même, l'objet de pensée n'est plus un objet mais il est le sujet lui-même. Le sujet pensant devient alors l'objet direct de la pensée, la médiation devient le lieu de l'immédiat, d'un immédiat conscient et réfléchi ». Et c'est ce rapprochement qui lui permet d'expliquer l'impopularité de Socrate : « Mais pourquoi le fait de questionner autrui pourrait rendre sa présence aussi insupportable [...] ? » ; « Il (l'interlocuteur) ne souhaite pas que l'on s'intéresse de trop près à sa parole. Car l'accès est trop directe de sa parole à sa pensée, le lien est explicite entre sa pensée et son être » (Brenifier, 2007).

que les œuvres d'Aristote qui étaient étudiées étaient la *Physique* (1999) et la *Métaphysique* (2008).

Pourquoi cette critique de l'étude d'Aristote ? Parce qu'Aristote suppose qu'il existe une nature humaine universelle, nature qu'il pose arbitrairement et à laquelle chacun devrait donner son assentiment. Ce que Montaigne dénonce ici c'est l'idée que l'on puisse trouver un ouvrage, quel qu'il soit, qui présente un exposé de – ou ait la prétention d'exposer – ce que nous sommes. Comme si la connaissance de soi résidait dans un livre qu'il suffirait de lire pour enfin savoir qui nous sommes. Comme si le « soi » de tous y était décrit. Cette première critique porte donc sur la conception du « soi » de la scolastique.

La seconde critique porte sur la méthode de cette acquisition de la connaissance de soi. Comment prétendre accéder à une connaissance de soi à partir de l'étude de la pensée d'un autre, que cet autre soit Aristote, Platon ou Sénèque ? Pour Montaigne, il n'y a aucune nécessité entre ces deux propositions : connaissance de soi et étude d'un ouvrage, quel qu'il soit. Non pas que toute étude échoue à nous apprendre quelque chose sur nous-mêmes, mais pour que cette étude engendre une connaissance de soi quelconque, il faut nécessairement qu'elle s'apparente à la pratique du philosophe. Philosophe, pour Montaigne (1969), est la condition pour que l'étude d'une autre pensée que la nôtre contribue à la dynamique de la connaissance de soi : « Car s'il embrasse les opinions de Xénophon et de Platon par son propre discours, ce ne seront plus les leurs, ce seront les siennes [...] qu'il se les sache approprier » (Montaigne, p. 199). Ainsi, connaître l'histoire de la philosophie n'est pas une fin en soi, elle n'est plus que l'occasion de réfléchir par soi-même sur ce qui a été dit.

Par conséquent, il n'y a pas d'auteur ou de penseur indispensable à la connaissance de soi, pourvu que cette pensée soit mise à l'épreuve, interrogée et critiquée. Tous les textes peuvent devenir matière à réflexion. Dès lors, le privilège accordé par les scolastiques à Aristote n'a plus lieu d'être. Même si son œuvre éthique trouve grâce aux yeux de Montaigne⁴⁷. Rien dans l'éducation scolastique ne permet d'affirmer que les enfants aient la possibilité de s'approprier réflexivement la pensée d'Aristote. L'étude de celle-ci non seulement n'est pas indispensable à la connaissance de soi, mais pire, elle peut transmettre une conception de « soi » erronée.

⁴⁷ Si l'œuvre éthique d'Aristote trouve grâce aux yeux de Montaigne, c'est précisément parce qu'il a su se l'approprier et son regard critique y a reconnu des concepts qui lui semblaient pertinents (notamment celui d'*hexis*) pour forger son propre jugement.

D'où la substitution orchestrée par Montaigne (1979b) dans ses *Essais*, préconisant l'étude de soi par le travail de son jugement plutôt que l'étude des œuvres d'Aristote : « Je m'étudie plus qu'autre subject. C'est ma physique, c'est ma métaphysique » (Montaigne, p. 283). Substitution commentée par Carraud (2004a) : « A l'ensemble du savoir scolaire – Aristote, c'est-à-dire les sciences et la philosophie, la logique, morale, physique et métaphysique –, Montaigne opposera ses “rêveries”, c'est-à-dire l'étude de soi⁴⁸ » (Carraud, p. 54).

Pour Montaigne s'étudier, c'est philosopher, c'est-à-dire travailler son jugement. Car il n'y a qu'en mettant son jugement à l'épreuve que l'on en vient à découvrir ce que l'on pense, pourquoi on le pense et quelles valeurs cette pensée reconnaît. Autrement dit, pour Montaigne, le « soi », c'est le jugement et l'on ne connaît son jugement qu'en jugeant. Car le jugement, qui constitue la spécificité d'une pensée, ne saurait précéder l'acte même de juger. Le fait de juger permet de prendre conscience de notre propre jugement, tout en le travaillant.

C'est ainsi que Knee explique comment « Montaigne apprend qui il est en l'écrivant » (Knee, 2003, p. 10). Nous retrouvons ici le thème de l'écriture, dont Socrate disait qu'elle était un *pharmakon* (Platon, 1989, p. 178, 275a), tantôt un poison contre la réflexion, tantôt un remède contre l'oubli. Mais l'utilisation de l'écriture que Montaigne préconise ici en fait un remède pour développer la réflexion. En effet lorsque celle-ci devient un moyen de juger, de mettre sa pensée à l'épreuve donc de philosopher, alors elle permet d'accéder à une meilleure connaissance de soi : « Chez Montaigne l'existence du Moi n'est pas assurée par la présence de Dieu [...] elle s'esquisse par ce travail de l'écriture. L'identité du Moi [...] acquiert une certaine consistance par le récit que le sujet tente de faire lui-même » (Knee, p. 15). En fait, elle permet même de se constituer en tant que sujet, car avant d'avoir verbalisé sa pensée celle-ci demeurerait informe, voire inconsciente.

C'est pourquoi le choix de Montaigne, quant au genre littéraire de ses écrits, se porte sur l'essai : qu'est-ce qu'un essai, sinon précisément une pensée qui s'essaye à juger, qui s'essaye à la philosophie et qui construit ainsi sa propre consistance ? Conche propose alors de parler d'« involution » plutôt que d'« évolution » de la pensée dans l'essai (Conche, 1999, pp. 79-80), car, dans l'essai, il ne s'agit pas tant de transformer sa pensée, que de lui donner

⁴⁸ Carraud (2004a) propose alors de nombreuses citations insistant sur l'ambition des *Essais* de prendre le « soi » comme sujet d'étude : « la bassesse du sujet qui est moi », « Il y a plusieurs années que je n'ai que moi pour visée à mes pensées, que je ne contrôle et étudie que moi ; et si j'étudie autre chose, c'est pour soudain le coucher sur moi, ou en moi pour mieux dire » (Montaigne, 1979a, pp. 48-49) ; « Chacun regarde devant soi ; moi je regarde dedans moi : je n'ai affaire qu'à moi » (cités par Carraud, 2004a, p. 54).

plus de consistance. Pour Conche, dans l'essai, Montaigne « rentre peu à peu en lui-même » (Conche, 2004, p. 194). Et c'est bien parce que philosopher est l'occasion d'approfondir son jugement qu'il permet d'accéder à une connaissance de soi plus intime : « Ainsi Lecteur, je suis moy-mesmes la matiere de mon livre » (Montaigne, 1969, p. 35).

Qui est donc Montaigne ? En quoi consiste son « soi » ?

Il est ses *Essais* : « C'est donc bien avant tout dans l'exercice de son jugement que Montaigne entend se faire connaître » (Conche, 2002, p. 69). Ses *Essais* ne sont qu'un portrait de lui-même, portrait fugitif et inachevé puisque sa pensée est toujours en mouvement : « Je ne peins pas l'estre. Je peins le passage » (Montaigne, 1979b, p. 20). Mais justement ce portrait n'en est pas pour autant moins fidèle. Montaigne lui-même se considère-t-il autrement qu'un être pensant, au sens d'une pensée en acte ? Un portrait figé ou un exposé achevé de sa pensée, dans un système clos, ne pourrait dès lors que trahir ce qu'il considère comme lui étant propre par excellence : le mouvement. C'est pourquoi, Montaigne (1969) informe le lecteur que « C'est icy un livre de bonne foy lecteur [...]. Je veus qu'on m'y voie en ma façon simple, naturelle et ordinaire, sans contantion et artifice : car c'est moy que je peins » (Montaigne, p. 35). Et ce qu'il peint, c'est une pensée s'interrogeant sans cesse, tâtonnant, revenant sur ses pas, changeant de sujet, examinant, une pensée qui jamais n'est en repos. Le « moi » de Montaigne recouvre donc l'ensemble de ses essais où son jugement s'efforce de se « fortifier par les discours » (Knee, 2003, p. 15).

La conception de la philosophie de Montaigne est donc forcément une philosophie à la première personne (Conche, 2004, p. 189) car jugement et identité se confondent. Mieux, il ne peut y avoir de philosophie qu'à la première personne, car ce qui se joue dans le philosopher, c'est précisément ce que nous sommes, le « soi », cette première personne. Apprendre aux enfants à philosopher, c'est donc leur apprendre à s'essayer à la philosophie, c'est-à-dire à travailler leur jugement et ainsi construire et découvrir qui ils sont.

Cette association entre l'apprentissage du philosophe et la construction de son identité trouve un écho dans différentes approches contemporaines de l'apprentissage en général, notamment celle de Britt-Mari⁴⁹ (2008) : « Quand on construit son savoir, on construit sa personne ». Il faut toutefois s'interroger sur le sens de l'expression « construire son savoir ». Dans une perspective montaignienne construire son savoir, c'est s'appropriier les

⁴⁹ Département des Sciences de l'Éducation, groupe de recherche LAREDESCO (Laboratoire de Recherche pour le Développement Socio-Cognitif), Institut Supérieur de Pédagogie (ISP), Paris.

connaissances et la culture : « qu'il se les sçache approprier » (Montaigne, 1969, p. 199). Mais en quoi consiste cette « appropriation » ?

Pour illustrer ce qu'il entend par « appropriation » des connaissances, Montaigne (1969) utilise l'image de la digestion, de même que l'estomac transforme la nourriture, les connaissances subissent une transformation lors de leur appropriation par l'élève : « L'estomac n'a pas fait son opération, s'il n'a fait changer la façon et la forme à ce qu'on luy avoit donné à cuire [...]. Qu'on luy fasse tout passer par l'estamine et ne loge rien dans sa teste par simple autorité ou à credit » (Montaigne, pp.198-199). Pour s'assurer de l'appropriation des connaissances par l'élève, Montaigne préconise donc de faire parler ce dernier sur ce que l'on veut lui apprendre, de dialoguer avec lui comme Socrate le faisait avec ses propres élèves. C'est pourquoi le philosophe, apparaît chez Montaigne comme l'élément indispensable à la construction d'un savoir propre. Sans ce philosophe, le savoir de l'élève n'est que lettre morte, un « ornement » (Montaigne, p. 200), c'est-à-dire une parure qui lui permettra de paraître savant alors qu'il ne le sera pas. Cette remarque peut être rapprochée de la critique socratique de la rhétorique comme art de paraître instruit sur ce dont on parle alors que le seul savoir que possèdent les rhéteurs est celui de produire des discours persuasifs. De même, répéter ce que l'on a mémorisé nous fait paraître instruits alors qu'il n'est nullement certain que nous soyons en mesure ni d'expliquer, ni de réutiliser à bon escient ce que l'on a mémorisé.

En effet, l'insistance sur la nécessité du philosophe dans le processus d'appropriation des connaissances par l'élève, s'inscrit dans une critique de la scolastique et de la survalorisation de l'apprentissage par cœur : « Savoir par cœur n'est pas savoir, c'est tenir ce qu'on a donné en garde à sa mémoire » (Montaigne, 1969, p. 200). Convoquant la distinction entre « savoir » et « mémoriser », Montaigne dénonce l'illusion des instituteurs qui considèrent que l'enfant a acquis des connaissances parce qu'il les a apprises par cœur: « On nous les plaque en la mémoire toutes empennées » (Montaigne, p. 200). Pour Montaigne, « savoir », à la différence de « mémoriser », implique une appropriation des connaissances et donc un travail de réflexion. Apprendre, c'est également comprendre et utiliser. Il ne s'agit donc pas de condamner l'apprentissage par cœur mais de le tenir pour ce qu'il est, c'est-à-dire un travail de mémorisation qui ne peut se substituer au travail d'appropriation : « J'aime mieus forger mon ame que la meubler [...]. La lecture me sert specialement à esveiller par divers objects mon discours, à embesongner mon jugement, non ma memoyre » (Montaigne,

1979b, p. 35).

Il apparaît ainsi clairement que l'insistance sur la nécessité d'apprendre aux enfants à philosopher ne se contente pas de vouloir ajouter une discipline supplémentaire au programme éducatif mais présente des exigences pédagogiques plus larges, relatives à tout apprentissage en général⁵⁰.

Si Montaigne accorde une telle importance à l'apprentissage du philosophe, c'est qu'il le considère comme le seul moyen de découvrir qui nous sommes et cette connaissance lui semble indispensable pour s'engager dans quoi que ce soit : « Dequoy traite Socrates plus largement que de soy ? A quoy achemine il plus souvent les propos de ses disciples, qu'à parler d'eux, non pas de la leçon de leur livre mais de l'estre et branle de leur âme ? » (Montaigne 1979a, p. 49). Quel est le sens de la moindre de nos actions, si nous ignorons quelles sont les valeurs que nous souhaitons promouvoir ? Comment savoir que faire ?

Krishnamurti (1994) s'est lui aussi intéressé à la connaissance de soi et la considère comme l'objet fondamental de toute recherche, car toute autre investigation est vaine tant que celle-ci n'a pas trouvé de réponse :

« La connaissance de soi s'obtient-elle en la cherchant partout, en écoutant des enseignements, en adhérant à des organisations, en lisant des livres *etc. etc.* ? Au contraire, tant que je ne me comprends pas, ma pensée n'a pas de base et toute mes recherches sont vaines ; je pourrai m'évader dans des illusions ; fuir les difficultés, les luttes, les conflits ; adorer telle ou telle personne ; chercher mon salut chez autrui ; mais tant que je serai dans l'ignorance de moi-même, tant que je ne serai pas conscient de la totalité de mon propre processus, ma pensée, mes sentiments, mon action n'auront pas de base » (Krishnamurti, 1994, p.38).

Pour Krishnamurti, il n'y a pas de méthode pour accéder à la connaissance de soi, si ce n'est s'observer « en action » (Krishnamurti, 1994, p.39), dans « le rapport que l'on entretient avec les personnes, les choses, les possessions, les idées » (Krishnamurti, p.55).

Or, c'est précisément dans le jugement que, pour Montaigne, se joue ce « rapport », qu'il se détermine, se révèle et se cultive. Car juger ou philosopher, c'est examiner ce que l'on fait et ce que l'on pense, et de cette confrontation, pouvoir redéfinir l'un et l'autre en fonction de ses exigences propres. Où l'on voit que « s'étudier soi-même », ce n'est pas « parler de soi », comme le remarque très justement Carraud (2004a, p. 54), mais bien travailler son

⁵⁰ Exigences pédagogiques aujourd'hui reprises et analysées par Roger Monjo (2004) : « Les élèves n'apprennent vraiment que ce qu'ils peuvent réellement s'approprier (et non simplement mémoriser pour une durée plus ou moins grande) et la discussion est un outil privilégié dans la perspective de cette appropriation, car elle permet de tester dans la confrontation des arguments, les raisons de croire, d'adhérer sur un mode rationnel, à telle ou telle connaissance » (Monjo, p. 190).

propre jugement⁵¹. La méthode montaignienne préconisée pour accéder à la connaissance de soi, a l'avantage sur toute autre méthode qu'elle n'influence pas le résultat : certes elle le structure, mais ne détermine pas son contenu. En ce sens, elle ne fait pas violence à un « soi » qui ne serait pas conforme à un « soi » idéal attendu, puisque précisément, il n'y a pas de « soi idéal ».

Pour les deux philosophes, que tant de siècle et de culture séparent pourtant, l'étude et la connaissance de soi constitue la démarche fondamentale : « (ma) phisique, (ma) métaphisique » pour l'un (Montaigne, 1979b, p. 283), « première et dernière liberté » pour l'autre (Krishnamurti, 1994), le premier s'essaye, le second médite. Nous ne pouvons pas faire l'économie du philosophe sans prendre le risque de ne pas exister en tant que sujet, de ne pas exister en propre, de ne pas être soi parce que l'on s'ignore soi-même. Aussi l'identité du sujet ne se découvre-t-elle et ne se construit-elle que dans le travail de réflexion, quel que soit par ailleurs les moyens utilisés : écriture, discussion, méditation, tout ce qui engage la réflexion du sujet sur lui-même et l'engage à former son propre jugement engendre un progrès dans la connaissance de soi.

Si l'écriture, et dans le cas de Montaigne l'écriture des *Essais*, est l'un des moyens que l'on peut utiliser pour philosopher et apprendre à se connaître, il faut préciser que toute écriture n'est pas forcément philosophique et que toute écriture ne contribue pas forcément à un progrès quelconque dans la connaissance de soi. Pour que celle-ci y contribue, il faut qu'elle mette en œuvre une altérité.

Jusqu'ici nous avons exploité une approche du philosophe qui en fait une activité solitaire, mais cette « solitude » n'est pas contradictoire avec la mise en œuvre d'une altérité, plus précisément d'une altérité intérieure. En effet, s'il est vrai que l'on peut philosopher seul, cette maîtrise du philosophe implique que l'on ait préalablement appris à philosopher, c'est-à-dire que l'on ait appris à exploiter plusieurs perspectives sur un même sujet. Il faut donc avoir appris à s'enrichir de l'exploitation de cette diversité des perspectives, expérience que l'on éprouve dans le dialogue et la discussion philosophique.

C'est pourquoi le véritable moyen ou lieu du philosophe n'est pas tant l'écriture, la méditation ou encore le dialogue que l'altérité, intérieure ou extérieure, intervenant dans le processus du jugement.

⁵¹ Démarche que reprendra d'ailleurs Blaise Pascal dans ses *Pensées* (2004).

1. 2. L'Altérité.

Comment apprend-on à se connaître ? Pour Montaigne : en jugeant, c'est-à-dire en mettant son jugement à l'épreuve, notamment à travers l'écriture de ses *Essais*. Mais justement, cette mise à l'épreuve de son propre jugement dans l'écriture suppose l'altérité : une altérité intérieure que Knee compare au « dédoublement » de la pensée (Knee, 2003, p. 9). Dans l'essai Montaigne dialogue avec lui-même : il joue « Montaigne » et exploite sa propre opinion mais joue aussi le rôle de son interlocuteur fictif qui lui répond et soutient une opinion différente (Foglia, 2005).

Si donc la méditation et l'écriture sont des moyens de philosopher et, de ce fait, d'accéder à la connaissance de soi, c'est parce qu'elles mettent en œuvre une altérité intérieure. Pour l'une comme pour l'autre, il s'agit de faire dialoguer l'âme avec elle-même, mais un dialogue de type socratique où s'instaure un jeu de question/réponse dont le but est d'examiner, de structurer mais aussi de nuancer le jugement (Dixsaut, 2001). Mais à la différence du dialogue socratique où Socrate interroge et son interlocuteur lui répond, dans l'écriture et la méditation, c'est le « je » qui s'interroge et qui répond. Il faut donc que ce « je » n'ait pas peur de se mettre à l'épreuve, de soutenir une opinion qui de prime abord n'est pas la sienne, et qu'il ait également la capacité et la patience d'exploiter ses différentes perspectives. Il y a donc un « savoir faire » du dialogue qu'il doit maîtriser. « Savoir faire » qu'il semble impossible d'acquérir sans jamais avoir effectivement dialogué, autrement dit sans avoir effectivement rencontré un autre *logos* que le sien. Il faut donc déjà s'être frotté à l'altérité extérieure, que ce soit dans le dialogue, le voyage⁵², la lecture, *etc.*, pour pouvoir reproduire son mouvement dans une altérité intérieure.

L'altérité se présente depuis l'Antiquité comme le lieu privilégié du philosophe : c'est sous l'impulsion de la rencontre de l'autre, d'une pensée qui nous est étrangère, d'un autre *logos* que le nôtre, que la pensée est mise « en branle » et que le philosophe se déploie. L'autre, dans sa différence, motive l'investigation philosophique dans le sens où, comme le montrent les dialogues de Platon, non seulement il nous oblige à approfondir notre propre pensée pour la soutenir, mais de plus sa différence nous surprend et nous incite à l'interroger.

⁵² « Le voyager me semble un exercice profitable. L'ame y a une continuelle exercitation à remarquer les choses incogneuës et nouvelles ; et je ne sçache point meilleure escolle, comme j'ay dict souvent, à former la vie que de luy proposer incessamment la diversité de tant d'autres vies, fantaisies et usances, et luy faire gouter une si perpetuelle varieté de formes de nostre nature » (Montaigne, 1979b, p. 187).

Ce privilège accordé à l'altérité trouve l'une de ses nombreuses expressions dans le thème classique de la philosophie comme pratique de la *philia*, c'est-à-dire de l'amitié. Or, comme le rappelle Socrate dans *Le Banquet* (Platon, 1929), l'ami est celui qui est aimé parce qu'il est autre que nous-mêmes et en tant qu'il est autre. Sans quoi il ne s'agirait pas d'amitié mais de narcissisme déguisé (Platon, p. 59, 205e-206a). Autrement dit, si la philosophie en tant que *philia* suppose que l'on cherche avec un ami, donc « ensemble », rien n'implique, dans cette perspective socratique, que les deux amis soient du même avis, ni même que cette recherche les mettent d'accord. Au contraire, si cet ami est apprécié pour ce qu'il présente de singulier et donc, de différent, alors on est en droit de poser une pratique de la philosophie qui tienne ensemble l'amitié et le désaccord. Une pratique qui veuille que l'on cherche ensemble précisément parce que l'on est différent et que nos avis diffèrent. On pourrait à cet égard se demander quel sens aurait une recherche quelconque si les deux interlocuteurs étaient du même avis. Il semblerait qu'alors la recherche n'ait pas lieu d'être, car le sujet ne pose pas problème. Et si elle était entreprise, elle risquerait de se cantonner à cette seule perspective, à moins que l'un des deux ne se fasse l'avocat du diable.

Dans sa critique du mythe d'Aristophane (Platon, 1929, p. 59, 205e-206a), Socrate s'était déjà demandé à quelles conditions l'amitié peut générer un progrès quelconque de la pensée des amis. Le mythe des androgynes propose, selon cette critique, une conception de l'amitié ou l'ami n'est qu'un autre nous-mêmes : la « tessère » de nous-mêmes (Platon, p.33, 191d), celui par lequel nous sommes de nouveau un. Or quel progrès ou quel approfondissement critique une pensée peut-elle effectuer quand son interlocuteur n'est qu'un autre lui-même ? Cette amitié narcissique ne peut que contribuer à une complaisance contemplative de son propre discours sans jamais prendre conscience de ses propres erreurs et limites.

Si, depuis l'antiquité, le philosophe est considéré comme l'activité répondant à l'exigence du « Connais-toi toi-même », c'est donc parce qu'il met en œuvre une altérité – extérieure ou intérieure – et que seule cette altérité met « en branle » la pensée et l'oblige à se découvrir elle-même. C'est donc l'altérité, qui se déploie dans le philosophe, qui motive la réflexion, car ce n'est que dans le désaccord, confrontée à un élément nouveau et inattendu que la pensée est interpellée et progresse⁵³.

⁵³ Il semble que notre lecture de la démarche éducative socratique rejoigne celle de Brenifier (2007) : « Socrate s'intéresse énormément à la parole d'autrui. Ajoutons même qu'il ne pourrait penser sans autrui ».

Dans les *Essais*, autrui apparaît tout d'abord de manière impersonnelle comme étant celui contre lequel l'enfant est censé « limer sa cervelle » (Montaigne, 1969, p. 200), c'est-à-dire mettre son discours à l'épreuve de l'examen d'une autre pensée que la sienne. Mais cette figure impersonnelle laisse rapidement place à un éloge récurrent de l'amitié : notamment l'éloge de son amitié avec La Boétie (Montaigne, pp. 231-242), mais également lorsque Montaigne s'adresse au lecteur, espérant trouver en lui un ami : « O un amy ! » (Montaigne, 1979b, p. 194).

La philosophie trouve son lieu privilégié dans l'amitié et inversement, pour Montaigne (1969), l'amitié se réalise pleinement dans l'échange philosophique : « L'amitié se nourrit de communication qui ne peut se trouver qu'entre eux » (Montaigne, p. 232). Et cette communication non seulement nourrit l'amitié parce qu'elle permet d'accéder à une connaissance plus intime de l'autre et de nous-mêmes, mais de plus nourrit la réflexion produite ensemble en la complexifiant par une double approche : « Si la relation d'amitié ressort avec tant de force des *Essais*, c'est, entre autres raisons, parce qu'elle fait s'incarner cette expérience (du dédoublement) » (Knee, 2003, p. 9). Or ce dédoublement est précisément l'occasion d'une recherche philosophique féconde.

Autrui, plus précisément l'ami, est donc celui par lequel notre pensée acquiert plus de consistance en même temps qu'il nous permet d'accéder à la connaissance d'une autre pensée que la nôtre :

« Nos âmes ont charrié si uniement ensemble, elles se sont considérées d'une si ardente affection, et de pareille affection découvertes jusques au fin fond des entrailles l'une à l'autre que non seulement je connoisoy la sienne comme la mienne, mais je me fusse certainement plus volontiers fié à luy de moy qu'à moy » (Montaigne, 1969, p. 237).

Dans l'amitié philosophique, la pensée accède à un degré de connaissance d'une pensée étrangère plus élevé que dans un échange ordinaire. L'amitié permet d'exploiter à la fois la différence et la cohérence de cette différence dans toute son ampleur. Et c'est bien parce que nous accédons à une compréhension plus aiguë d'une autre pensée que la nôtre que notre pensée se voit en retour alimenter de cette connaissance intime⁵⁴ d'autrui : « L'amitié permet ce miracle d'être un et double à la fois » (Knee, 2003, p. 9). L'amitié philosophique est celle où les deux pensées s'enrichissent mutuellement tout en maintenant leurs différences,

⁵⁴ « Intime », non pas dans le sens où l'on connaîtrait la « vie privée », mais dans le sens où l'on accède à ce qu'il y a de plus personnel et d'originale dans la pensée d'autrui.

puisque sans différences, pas de progrès possible dans la pensée : « De découvrir un interlocuteur et de se découvrir par lui » (Knee, p. 3).

C'est précisément une telle amitié que Montaigne recherche avec le lecteur des *Essais*. Comme l'explique Knee (2003) : sa parole est « d'abord un appel à l'autre pour qu'il la reprenne ou la corrige » (Knee, p. 2). Ce faisant le lecteur apprendrait à Montaigne à se connaître en même temps qu'il découvrirait lui-même son propre jugement : « Les Essais proposent au lecteur un défi qu'il n'en finit jamais de relever, parce qu'il l'invite à se connaître lui-même » (Knee, p. 3). L'essai, ne se présentant pas comme un exposé dogmatique, laisse au lecteur la possibilité de s'essayer lui-même à son tour, en réaction à la lecture qu'il vient de faire. C'est pourquoi Conche (2004) considère que : « La métaphore qui domine est celle du germe qui, en bonne terre, fructifie, se multiplie produisant d'autres germes et cela va à l'infini » (Conche, p. 189). Tel un ami, l'essai de Montaigne engendre l'essai du lecteur, il « provoque à penser » (Conche, p. 189).

Autrui devient le médiateur, par excellence, de la connaissance de soi. Je ne peux accéder à moi-même sans lui. Connaissance de soi et connaissance d'autrui sont donc intimement liées et entretiennent entre elles une relation de type dialectique : plus je progresse dans la connaissance d'autrui, plus je me connais et plus je me connais, plus je peux progresser dans la connaissance d'autrui. Si bien que d'une pensée univoque, l'individu devient capable d'anticiper la logique d'une pensée différente de la sienne et se complexifie. Philosopher, nous apprend donc à nous connaître nous-mêmes, mais philosopher avec autrui permet d'accéder à une connaissance de soi plus intime encore en même temps qu'elle nous apprend à le connaître et à apprécier tout ce qui fait son étrangeté.

Aussi, lorsque Montaigne dit « Je m'étudie plus qu'autre subject. C'est ma métaphisique, c'est ma phisique » (Montaigne, 1979b, p. 283), cela implique donc un appel et une recherche incessante de l'altérité : « Montaigne lui-même aimait que l'on soit autre, qu'on ne lui ressemble pas ; non seulement il respectait les autres dans leurs différences, mais il goûtait les différences pour elles-mêmes » (Conche, 2002, p. 87). Et pour cause, ces différences n'étaient pas perçues comme une mise en danger, mais bien comme une aubaine, une occasion de philosopher et d'apprendre à se connaître soi-même en même temps que son interlocuteur.

Finalement, qu'est-ce donc que cette « altérité » ? Elle est « l'autre », « l'étranger », « le différent », « le désaccord », une sorte de « rupture » dans l'harmonie de la pensée par

l'intervention d'un élément nouveau. L'altérité n'est donc pas un moyen parmi d'autres de philosopher, elle constitue la caractéristique commune, elle est ce par quoi ces moyens, deviennent effectivement des moyens de philosopher : l'écriture, la méditation, le voyage, les rencontres⁵⁵, les discussions, tout ceci n'est philosophique que si une altérité s'y déploie. Même sa rencontre avec la pratique du cannibalisme (Montaigne, 1969), à travers des carnets de voyages, n'a été philosophique que parce que cette découverte a permis d'introduire une altérité, une interrogation, un étonnement, au sein de sa propre conception du rapport aux morts. Alors que pour nombre de ses contemporains, cette découverte n'a pas ébranlé leur conception, elle n'a rien provoqué, que leur mépris. Si, l'altérité est l'occasion de philosopher, elle ne peut pas forcer un individu à s'adonner au philosopher. Elle n'est qu'une occasion, un *kairos*, que l'on peut soit rejeter, soit saisir.

Saisir l'occasion de philosopher qui se présente dans l'altérité, c'est lui reconnaître un statut particulier. L'autre, en tant qu'instance de jugement, n'est plus considéré comme un danger ou un adversaire, puisque dans cette conception de l'altérité, l'autre personne a le droit de se constituer son propre jugement. Mais comme tout jugement, c'est un jugement qui ne vaut que pour lui et dont la valeur est toute relative. Autrement dit, le jugement de l'autre, s'il motive l'élaboration et la construction du nôtre, n'a pas plus de valeur que le nôtre : il présente les mêmes limites, les mêmes défauts, la même inaccessibilité à la vérité. Mais inversement, il a également autant de valeur que le nôtre. On est donc bien loin, dans l'approche montaignienne de l'altérité héritée d'une tradition de pensée antique, de considérer les autres comme un mal. L'autre y est davantage compris comme un *alter ego*.

Pour Sartre, « l'enfer, c'est les autres » (Sartre, 1947, p. 75), parce que les autres nous jugent, sans forcément nous connaître, ni nous comprendre. Ils exigent que nous rendions compte de nos actes et nous imposent une vision de nous-mêmes, qui nous dérange, car elle ne correspond pas à celle que nous voudrions qu'ils aient de nous. Dans cette conception de l'altérité, c'est le désaccord qui engendre la dépréciation de l'autre : c'est parce que deux personnes ne sont pas d'accord qu'elles se renvoient mutuellement une image dévalorisante et condamnable. Et pour résorber cette inadéquation entre l'image que l'autre a de nous et celle que nous avons de nous-mêmes, il faut se faire comprendre pour que l'autre cautionne notre comportement et nous approuve – c'est pourquoi chacun des personnages du roman de Sartre

⁵⁵ « Le commerce des hommes y est merveilleusement propre et la visite de pays étrangers [...]. Je voudrais qu'on commençât à le promener dès sa tendre enfance [...] par les nations voisines » (Montaigne, 1969, pp. 200-201).

s'engage dans une sorte de plaidoyer. De sorte que, une fois que le désaccord sur la valeur de notre action est résorbé, le jugement nous est favorable.

Il ne s'agit pas ici de soutenir que la conception sartrienne de l'altérité est erronée, mais plutôt de la convoquer pour faire apparaître, dans une approche dialogique, les enjeux de la conception montaignienne. D'ailleurs une altérité de type sartrienne est perceptible dans les *Essais*, lorsque, par exemple, les contemporains de Montaigne condamnent les autres cultures, sans souci de produire un jugement digne de ce nom. Mais notre intérêt ne porte pas sur l'altérité telle qu'elle existe, mais sur la conception de l'altérité promue par ses *Essais*. Or, il s'agit d'une altérité où le désaccord, la différence, l'étrangeté, ne sont pas incompatibles avec le respect de l'autre parce que justement l'autre est devenu un *alter ego*. La conception montaignienne place l'autre au cœur même du processus de connaissance de soi mais aussi de développement de soi.

L'altérité à l'œuvre dans les *Essais* de Montaigne engage à faire coexister, dans la démarche philosophique, amitié et désaccord. La philosophie est donc essentiellement rencontre de l'autre et recherche de la vérité. Recherche parce que la rencontre de l'autre ébranle les certitudes. Rencontre parce que cette recherche nous amène à nous connaître nous-mêmes et à connaître cet autre.

Si nous avons pu rapprocher l'apprentissage du philosophe de l'accompagnement⁵⁶, nous pouvons à présent poser une distinction entre eux : là où, dans l'accompagnement, « l'accompagnateur vise le cheminement de l'accompagné, tandis que l'accompagné vise son propre chemin » (Vial & Caparros-Mencacci, 2007, p. 36), dans l'altérité à l'œuvre dans le philosophe, les deux pôles de l'altérité cheminent. Ils ne cheminent pas de la même manière, ne suivent pas le même chemin, mais leurs cheminements respectifs s'alimentent l'un l'autre. Socrate chemine, découvre un nouveau pan de la pensée, en même temps qu'il s'affaire au cheminement de son interlocuteur. Là où dans l'accompagnement, la visée ne concerne que le cheminement de l'un des deux individus, dans le philosophe, la visée est double.

C'est ainsi que l'altérité, à l'œuvre dans l'exercice du jugement propre au philosophe, nous permet d'accéder à la connaissance de soi. Apprendre aux enfants à philosopher, c'est donc, dans cette perspective, leur apprendre à rencontrer l'autre, quel qu'il soit, et leur apprendre à vivre avec cette différence. A percevoir cette altérité comme une richesse et

⁵⁶ Notamment eu égard à une commune bienveillance.

comme l'occasion de s'engager dans une réflexion féconde, plutôt qu'une menace. D'où le lien entre l'apprentissage du philosophe et l'éducation à la citoyenneté.

Mais comment apprendre aux enfants à se connaître, dans un contexte scolaire qui promet, dans une large mesure, un savoir universel ? Que devient l'altérité dans la classe ?

1. 3. Apprendre à se connaître dans la classe.

Pour nombre de pédagogues, le lien entre la construction de soi et le développement du processus de conceptualisation est une évidence et l'école présente un contexte favorable à ce développement dialectique.

Cependant une réflexion s'impose quant au sens que l'on attribue à ces différents termes : qu'est-ce que la conceptualisation ? En quoi ce processus favoriserait-il la construction de soi ? Et quelles activités mettre en place à l'école pour dynamiser ces deux processus ?

Pour Britt-Mari (2008), construire sa personne, c'est conceptualiser, c'est-à-dire « dépasser le sens de chaque exemple pour tendre vers une compréhension plus générale qu'ils peuvent partager ». Dans cette optique, il s'agit de construire des concepts au sens où ces derniers correspondent à des attributs communs à plusieurs exemples. Pour donc conceptualiser, Britt-Mari insiste sur l'importance de poser des associations entre les mots et la diversité des exemples possibles. Ces associations sont « inventées » par l'individu, car c'est lui qui les impose. C'est ainsi que pour Britt-Mari la créativité intervient au cœur du processus de conceptualisation.

Il est vrai que l'on considère en général le processus de conceptualisation comme un effort intellectuel pour tendre vers une appréhension universelle du concept, pour faire émerger le noyau commun à toutes les expériences particulières et singulières. Noyau commun susceptible d'obtenir l'assentiment de tous. Remarquons à cet égard, que le principe de cette approche de la conceptualisation trouve une illustration dans l'élaboration du dictionnaire : qu'est-ce qu'un dictionnaire sinon justement le recensement des définitions généralement admises par tous ? On peut alors se demander quelle serait la part de créativité d'un tel processus, car les associations entre les mots et la diversité des exemples possibles rencontrés dans l'expérience, sont examinées et discriminées au cours du processus, selon le critère « du partage », pour ne se réduire finalement qu'au seul noyau commun, ne présentant plus grand-

chose d'original ou de créatif⁵⁷.

Cette approche du processus de conceptualisation, sans être créative, n'en est pas pour autant absurde. En effet, sans ce noyau commun de signification comment pourrions-nous seulement nous comprendre, communiquer, discuter ?

« L'intelligence, disait Francisco Varela⁵⁸, c'est pénétrer un monde commun. Je vois cela comme une capacité à entrer en relation avec nos semblables, comme une citoyenneté élargie, qui permet de nous rencontrer, de nous parler, de nous comprendre, de vivre ensemble... Mais ce monde commun, il faut le construire ! Sans langage quel qu'il soit, et sans avoir quelque chose à se dire, sans connaissance nous ne pouvons pas communiquer. Se préparer à pénétrer un monde commun, n'est-ce pas là un projet pédagogique pour la vie et l'école à la fois ? » (Britt-Mari, 2008).

Dans cette perspective, nous pourrions donc dire que l'école favorise l'acquisition d'un langage commun qui garantit la possibilité de la communication, dans le sens où ce langage nous assure que, au-delà des particularités éprouvées par chacun, nous puissions tous retrouver ce noyau commun, à partir duquel une renégociation de la situation, au sens habermassien du terme (1999), sera possible. Qu'en est-il alors de la connaissance de soi promue par un tel processus de conceptualisation ?

Dans l'acquisition de concepts communément partagés, ce n'est pas un « soi » singulier qu'il s'agit de construire, mais d'avantage la conscience d'une appartenance à une communauté, à une société, à un « monde commun » déjà établi et avec lequel nous, en tant qu'individus particuliers, devons composer. Il n'est donc pas question ici de délivrer des valeurs commune ou un savoir vivre ensemble mais les moyens conceptuels (essentiellement langagiers) d'une intercompréhension :

« Apprendre les concepts de l'histoire, des mathématiques, de la philosophie, des sciences, de la littérature, de la musique... est une manière d'entrer dans la culture de chaque domaine du savoir, tout en y acquérant un langage qui permet de dialoguer avec soi-même et avec les autres, afin de toujours avancer dans l'acuité de sa compréhension. Une telle façon d'apprendre influence le développement personnel de chaque élève » (Britt-Mari, 2008).

Il nous semble que l'école concourt d'ailleurs efficacement à cette acquisition de concepts communs et à l'acquisition d'une conscience de l'existence d'un patrimoine « culturel » propre à ce « monde commun », pour reprendre les expressions de Britt-Mari

⁵⁷ Britt-Mari (2008) situait l'inventivité du processus de conceptualisation dans l'association entre les mots et les exemples particuliers éprouvés dans l'expérience de chacun. Outre le fait que cette association n'est pas libre, mais déterminée par notre propre expérience, donc nécessaire, un tel processus de conceptualisation invite chacun à réexaminer ces associations et à les corriger à la lumière d'un « concept partagé ». Donc forcément à éliminer de ces associations les éléments discordants ou singuliers.

⁵⁸ En bibliographie, Britt-Mari précise que sa référence à Varela porte sur l'ouvrage *Connaître les sciences cognitives* (1989).

(2008). Mais est-ce là le seul sens que nous puissions reconnaître au concept de « conceptualisation » ?

Nos investigations dans les réflexions de Montaigne nous invitent à nous demander quel est le sens de la conceptualisation en matière de philosophie : qu'est-ce que construire des concepts philosophiques ?

S'il est vrai que la question socratique du *ti esti* ?, question de l'essence, rejoint l'approche de la conceptualisation décrite par Britt-Mari (2008), il nous semble que cette question était avant tout ce que l'on pourrait appeler « une question piège », visant à déconstruire le savoir illusoire de ceux qui se disaient savants. Socrate, lui-même, se garde d'ailleurs bien de répondre à la question de l'essence, refus qui, dans la perspective nominaliste de Montaigne, est interprété comme l'indice d'une impossibilité de réponse, voire d'une prudence de différer la réponse pour que chacun ait la liberté de construire la sienne.

En effet, construire des concepts philosophiques comme ceux de « bonheur » ou encore d'« existence » ne peut signifier vouloir trouver une définition communément partagée de ces concepts, car alors, on ne trouverait rien. Leurs définitions se verraient réduites à des éléments tellement généraux qu'elles n'auraient aucun sens pour nous et le questionnement philosophique sur ces concepts demeurerait insatisfait. A l'inverse, pour nombres de philosophes, construire un concept philosophique signifie avoir le courage d'assumer la liberté de construire ses propres concepts. D'une part, parce que les concepts universellement partagés de « bonheur » ou d'« existence » ne nous permettent pas de trouver des réponses satisfaisantes. Mais aussi parce qu'ils considèrent qu'en matière de philosophie, il ne peut y avoir de conceptualisation qu'à la première personne : en philosophie, c'est moi qui construit mes propres concepts, ma propre philosophie (Conche, 2002, 2004).

C'est pourquoi, il nous semble que le processus de conceptualisation peut être divisé en deux mouvements, qui loin d'être contradictoires, peuvent être considérés comme complémentaires et dialectiques : d'une part, ce « dépassement du sens de chaque exemple pour tendre vers une compréhension plus général qu'ils peuvent partager » (développement mis en évidence et clairement analysé par Britt-Mari, 2008) ; et d'autre part, un mouvement d'appropriation de ces concepts qui développe, à l'intérieur d'une conscience d'un langage et d'un monde commun, la conscience et la construction d'un « soi » unique. D'où l'insistance de Montaigne (1969) sur la nécessité pédagogique d'orchestrer cette appropriation des connaissances par l'élève : « Car s'il embrasse les opinions de Xénophon et de Platon par son

propre discours, ce ne seront plus les leurs, ce seront les siennes [...] qu'il se les sache approprier » (Montaigne, p. 199). Cette citation révèle bien le double mouvement de la conceptualisation qui d'un côté doit s'élever à la compréhension « partagée » des opinions de Xénophon et de Platon, mais qui d'un autre doit se les approprier, c'est-à-dire les remettre en question. C'est pourquoi, nous pensons que ces deux mouvements sont dialectiques : plus la connaissance des concepts « partagés » est accrue, plus l'appropriation sera fine et pertinente : « Plus on est capable, dans un domaine donnée, de distinguer des nuances, des liens multiples, plus on devient compétent pour y agir, y porter des jugements argumentés, peut-être même pour faire évoluer le domaine en question... » (Britt-Mari, 2008). Et l'appropriation des concepts, en retour, proposant une nouvelle approche, peut motiver la transformation ou l'évolution d'un « concept partagé ».

Pour ne citer qu'un exemple, pour illustrer cet aspect dialectique des deux mouvements de la conceptualisation : l'œuvre de Marcel Duchamp, intitulé « Fontaine »⁵⁹. Si l'artiste ne s'était pas approprié les concepts de « fontaine », d'« urinoir », d'« objet d'art » et d'« artiste », son œuvre n'aurait pas vu le jour. Et en retour, cette appropriation de concepts, pourtant toujours communément partagés (notamment figés dans un dictionnaire), invite à redéfinir ces concepts partagés, ce monde commun et le rôle de l'artiste et de son approche de l'objet ordinaire dans ce monde commun.

Mais finalement, n'est-ce pas le rôle de la réflexion philosophique que de remettre en question les concepts communément admis pour en proposer une nouvelle approche ? Qu'il s'agisse de la philosophie de l'art⁶⁰, de la philosophie du langage⁶¹ et de l'écriture romanesque⁶², de la philosophie des mathématiques⁶³ ou des sciences⁶⁴, c'est la réflexion philosophique qui permet à chacune des disciplines, sinon de progresser, du moins d'évoluer et de découvrir un nouvel aspect de la discipline à exploiter. Le philosophe apparaît donc bien comme une matrice de conceptualisation, tant dans sa quête d'universel, que dans son travail d'appropriation des concepts. Travail d'appropriation particulièrement lisible dans les

⁵⁹ Musée national d'Art moderne (Paris).

⁶⁰ De Platon (2002) à Arthur Danto (1993) et Nelson Goodman (2006).

⁶¹ De Platon (1999), Aristote (1991), Saint-Augustin (2002) à Ludwig Wittgenstein (1984, 2001), Noam Chomsky (1979, 1990, 1999), Derrida (1967, 1979) et Jacques Bouveresse (1971, 1992).

⁶² Dont Sartre (1985) et Milan Kundera (1986), par exemple.

⁶³ De Pythagore à Henri Poincaré (1968, 1999) et au théorème de l'incomplétude de Kurt Gödel.

⁶⁴ Comptant notamment des œuvres aussi diverses que celles de René Descartes (2000), de Karl Popper (1999), de Thomas Kuhn (1962, « Commensurabilité, comparabilité, communicabilité », texte traduit et présenté par Miguel Coelho, 2004) et de Jean-Pierre Changeux (1998, 2004).

œuvres des philosophes qui sont d'ailleurs bien loin de partager les mêmes réseaux conceptuels et qui à chaque fois proposent un nouveau réseau.

La conceptualisation présente donc bien un paradoxe entre la construction d'un savoir qui se veut universel et celle d'un savoir qui ne vaut qu'à la première personne et, donc, dont la valeur est toute relative. Paradoxe que l'on retrouve dans le milieu scolaire entre l'élaboration d'un monde commun que l'école doit rendre accessible à tous, et l'appropriation de ce monde commun auquel chaque élève, dans sa singularité, est invité à prendre part en propre. Paradoxe entre la construction d'un individu ayant intégré un réseau conceptuel pour être capable de communiquer et la construction d'une personne unique et singulière s'étant approprié ce réseau conceptuel pour le faire sien.

Mais comme nous l'avons vu, ce caractère paradoxal de la conceptualisation et de la construction de soi à l'école représente davantage la garantie d'une dynamique de la pensée qu'un réel obstacle à sa progression. Si l'on ôte à la conceptualisation sa quête d'universel, on risque de former des idiots, au sens d'individus à la logique idiotique, incapables de communiquer, tout simplement parce qu'ils ne parleraient pas la même langue. Inversement, si l'on ôte à la conceptualisation son appropriation par chacun, alors la pensée devient uniforme, unanime, pour ne pas dire totalitaire, et ne progresse plus.

Comment organiser cette construction de soi, à travers un processus de conceptualisation, à l'école ?

Suivant les travaux de Jérôme Bruner (2002) sur l'acquisition du langage, Britt-Mari (2008) propose de parler de « transaction » plutôt que de « transmission » des connaissances insistant ainsi sur l'interaction où l'adulte (ou l'enseignant) joue un rôle de médiateur : cette interaction consiste en « une activité conjointe », de l'enfant et de l'enseignant, « structurée par des règles de jeu » qui mobilisent « une attention conjointe » sur « un objet commun d'attention [...] jusqu'à ce qu'il (l'enfant) maîtrise son rôle et puisse le jouer tout seul » (Britt-Mari, 2008). Autrement dit, des activités où l'interaction entre l'adulte et l'élève l'amène progressivement à pouvoir assumer le rôle de l'adulte.

En ce qui concerne la conceptualisation, Britt-Mari (2008) pose donc qu'« il ne s'agit pas d'inventer le sens mais de le faire émerger (dans le sens de Francisco Varela : l'"*énaction*"⁶⁵) par une activité guidée dans l'interaction avec les autres et dans l'interaction avec les situations-exemples proposées (dans un premier temps) par l'enseignant ». Il s'agit

⁶⁵ En bibliographie, Britt-Mari précise que sa référence à Varela porte sur l'ouvrage *Connaître les sciences cognitives* (1989).

donc ici du premier mouvement de la conceptualisation qui tend à élaborer des concepts partagés. Mais pour qu'il y ait progrès dans la connaissance et la construction de soi, manque le deuxième mouvement d'appropriation des concepts : le sens unique que chaque élève va attribuer à chaque concept. Certes, il est important que chacun puisse se faire comprendre et comprendre l'autre, mais précisément, se faire comprendre n'a de sens que si l'on ne partage pas les mêmes concepts.

D'où l'intérêt des activités philosophiques qui, par la verbalisation argumentative, invite chaque élève à s'approprier des concepts, jusque là impersonnels, et à se construire en propre. C'est ainsi que Schildowsky (1999), qui s'est intéressée au lien entre la construction de soi et les ateliers philosophiques organisés sous forme de débat entre les enfants, rapporte : « Je les aide à se construire » ; « C'est par une verbalisation que l'individu peut clarifier des opinions ou des idées, des émotions implicites, que se clarifie une pensée intuitive ». Dans le débat philosophique, les élèves peuvent clarifier ce qu'un concept signifie pour eux (le bonheur, l'esprit, la mort, l'amour, l'amitié, *etc.*), tout en ayant soin de pouvoir communiquer ce sens, non pas pour convaincre l'autre que cette approche conceptuelle est meilleure, mais tout simplement pour faire comprendre sa cohérence.

Mais le débat ou la discussion philosophique n'est pas la seule activité susceptible de concourir à la construction et à la connaissance de soi. Tout comme Montaigne avait recours à l'essai, l'écriture peut devenir une activité philosophique pour la classe. « Faire de l'écriture une voie pour s'affirmer comme sujet pensant », telle est l'ambition de Catherine Goin⁶⁶ (2003). Dans les activités d'écriture philosophique, il s'agit d'« oser s'affirmer » et de « Mettre en mot son expérience du monde, de soi-même et des autres », « l'atelier (d'écriture philosophique) parmi toutes ses possibilités, offre au sujet l'occasion de se mettre en récit [...] d'opérer une structuration intelligible du réel » (Goin, 2003). Mais le réel qui est ici structuré, c'est la réalité telle qu'elle a été perçue et vécue par l'élève, il ne s'agit donc nullement d'élaborer une réalité objective et partagée. Au contraire, ce travail consiste à donner l'occasion à l'élève, certes de faire sienne cette réalité, mais également de la structurer discursivement et donc logiquement, c'est-à-dire d'établir des connexions logiques entre ses éléments et de les articuler. L'appropriation du vécu, de la réalité, des concepts n'est donc pas arbitraire mais bien logiquement structurée, ou plus précisément dialogiquement structurée puisque c'est toujours à un interlocuteur fictif que l'on s'adresse. Interlocuteur dont on est

⁶⁶ Professeur de philosophie au Lycée du pays de Retz.

soucieux de se faire comprendre. C'est pourquoi Goin conclut que « le processus de l'écriture joue un rôle dans l'élaboration du sujet ».

Nous pouvons d'ailleurs convoquer brièvement ici les travaux de Piaget qui montrent qu'une verbalisation argumentative génère le développement du raisonnement. En effet, dans son étude sur *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Piaget (1993) remarque que le développement du raisonnement est fonction du degré de socialisation de l'enfant. Car ce n'est que dans le dialogue avec autrui que la pensée de l'enfant sort de son égocentrisme premier pour produire une argumentation convaincante : « Le raisonnement est toujours une démonstration si donc l'enfant reste longtemps étranger au besoin de démontrer, il va de soi que sa manière de raisonner s'en ressentira » (Piaget, p. 11). Il s'agit donc d'une socialisation mettant en œuvre un processus de verbalisation, mais, de plus, une verbalisation argumentative. L'élément déclencheur dans le travail du raisonnement n'est donc pas tant la socialisation que la qualité de cette dernière : le besoin argumentatif, besoin qui peut s'exprimer à l'oral comme à l'écrit. Ce besoin permet à l'enfant de structurer sa pensée, sans forcément la dénaturer, en clarifiant la nature des articulations qui unissent les différents éléments de sa réalité.

Dans cette perspective, il apparaît qu'introduire un apprentissage du philosophe dans l'éducation ou dans la classe, ne vise donc pas à ajouter une matière supplémentaire au corpus des connaissances disciplinaires classiques. L'ambition sous-jacente de cette introduction est plus large, elle s'étend à tout enseignement quel qu'il soit, puisqu'elle pose les exigences d'une pédagogie active soucieuse de la construction de la personne par l'appropriation des connaissances que celles-ci soient philosophiques ou pas⁶⁷. Cette ambition veut que l'éducation devienne un moyen de construire son identité, mais une identité propre et évolutive, et non une identité prédéfinie qu'il s'agirait de porter comme un masque.

Les travaux de Freire (1973, 2006) illustrent cette volonté de faire de l'éducation et de l'instruction un instrument de la construction de soi et donc de la construction de sa propre liberté : « savoir enseigner n'est pas transmettre des connaissances mais créer les possibilités pour sa propre production ou construction » (Freire, 2006, p. 63). A titre d'exemple précis, nous pouvons rappeler sa méthode d'alphabétisation à destination d'adultes (Freire, 1973) : celle-ci consistait à organiser un débat entre ces adultes afin de faire émerger un concept,

⁶⁷ Le récent ouvrage d'Emmanuèle Auriac-Slusarczyk et de Martine Maufrais, *Chouette ! Ils philosophent* (2010), explique d'ailleurs comment intégrer cet enseignement de la philosophie à la vie quotidienne de la classe.

concept dont la composition syllabique était alors exposée et chacun devait ensuite chercher d'autres mots composés à partir de ces différentes syllabes. Le succès de cette méthode qui parvenait à apprendre à lire à des adultes en quelques mois, a été attribué à cette première phase de l'apprentissage : le débat. Car ce dernier permettait aux adultes d'inscrire l'apprentissage de la lecture dans une perspective existentielle propre à chacun et d'investir derrière chaque concept, neutre en apparence, une signification personnelle : « Ces hommes particuliers et concrets se découvrent eux-mêmes, à la faveur de la discussion, comme artisans de culture » (Wefford, préface de Freire, 1973, p. 13).

C'est pourquoi le modèle de l'activité philosophique peut être étendu à tous les champs professionnels de l'éducation et de la formation, qu'il s'agisse de former des enfants, des adolescents ou des adultes comme le montre le travail de Freire, mais également des initiatives, moins connues mais sans doute plus nombreuses, comme par exemple celle de Ghislaine Girard⁶⁸ (2005) visant à étudier la pratique des ateliers philosophiques en Institut Médico-Professionnel pour « permettre aux jeunes de mieux se poser comme sujet pensant ».

Les ateliers de philosophie ou l'organisation du philosophe, quel que soit le mouvement pédagogique dans lequel elle s'inscrit, promeuvent donc une conception de l'école où l'enfant tout en intégrant un « monde commun », apprend également à se connaître et à se construire en tant qu'individu unique. L'école devient le lieu de ce double mouvement dialectique entre socialisation et individualisation⁶⁹ : une individualisation motivée par la socialisation et la rencontre de l'autre, et inversement, une socialisation d'autant plus riche et plus complexe qu'elle se voit dynamisée par les différents processus d'individualisation des élèves. Ce double mouvement ne constitue donc pas tant un paradoxe qu'un dynamisme qui assure à l'école une dimension à la fois réflexive et socialisatrice non négligeable. Ce qui nous conduit à lui reconnaître une certaine « modernité ». En effet, Tozzi (2007b) observe que la considération de l'enfant comme sujet et comme personne peut être vue comme un indicateur de la modernité de notre société. Cet indicateur vaut alors également (voire surtout) pour l'école. Par l'apprentissage du philosophe, quel que soit encore une fois le lieu de cet apprentissage (atelier, discussions improvisées, écrits, *etc.*), l'école promeut une nouvelle conception – une conception moderne – de l'enfant et de l'enfance : lui apprendre à philosopher, à penser par lui-même, « c'est lui faire crédit qu'il est un être pensant, et le

⁶⁸ Enseignante spécialisée en hôpital de jour.

⁶⁹ Le terme « individualisation » met ici l'accent sur l'appropriation du monde commun, de sorte qu'il devienne un monde propre, mais également sur la singularité de la construction de l'individu. Il s'agit donc d'un terme philosophique, à la différence de l'« individuation » plus souvent utilisée en psychologie.

conforter dans cette posture en l'instituant en interlocuteur valable, capable de mettre des mots sur le monde, de commencer à le penser pour s'y situer, pour qu'il s'expérimente et s'exprime comme être pensant » (Tozzi, 2007b).

Le deuxième bénéfice que l'on attend en général de l'apprentissage du philosophe, après le développement d'un esprit critique, est une meilleure connaissance de soi. Depuis l'Antiquité, on philosophe pour apprendre à se connaître. Philosophie et connaissance de soi vont de pair.

Nous nous sommes alors demandée comment l'apprentissage du philosophe pouvait délivrer une quelconque connaissance de soi.

La réponse de Montaigne consiste à dire que pour se connaître, il faut philosopher, que ce soit dans une discussion ou à l'écrit par des essais. Car ce n'est que dans le philosopher que l'on peut s'étudier soi-même, c'est-à-dire découvrir et construire son propre jugement. Nous avons alors montré que, dans cette perspective, ce que nous sommes se confond avec ce que nous pensons : pour donc se connaître, encore faut-il savoir ce que nous pensons et construire cette pensée.

Lors de cette investigation dans la pensée de Montaigne, est apparu l'élément indispensable au philosopher, ce qui provoque la pensée et la remise en question : l'altérité, que cette altérité soit intérieure ou extérieure. C'est parce que la pensée rencontre du nouveau, du différent, de l'étranger et de l'étrange qu'elle s'interroge et se construit elle-même. Autrement dit, l'altérité nous est apparue comme le médiateur, non seulement de la connaissance de l'autre personne, mais surtout comme le médiateur de la connaissance de soi, ce par quoi la pensée d'un individu peut advenir à elle-même. Pour reprendre une image toute socratique, l'altérité est ce qui féconde l'âme. Mais l'altérité n'implique pas nécessairement l'activité philosophique : elle n'est que l'occasion de mettre la pensée en mouvement. Et l'école peut, sans aucun doute, être le lieu de saisir cette occasion.

En effet, nous nous étions demandée comment l'école pouvait concilier l'intégration d'un savoir « universel » et la connaissance de soi. Nous nous sommes alors concentrée sur le processus de conceptualisation pour mettre au jour un double mouvement cognitif, qui d'un côté tend vers l'élaboration d'un savoir universel et de l'autre s'approprie ce savoir et lui reconnaît toute sa relativité. Universalité et relativité du savoir s'interrogent ainsi dialectiquement et ouvrent la pensée à un mouvement infini, propre, il nous semble, au

philosopher.

C'est pourquoi l'apprentissage du philosophe à l'école, nous semble propice à la fois à la compréhension d'un « monde commun » et à la construction d'une pensée propre et autonome à travers l'appropriation de ce « monde commun ». Philosopher peut ainsi prévenir le désintéressement de l'élève qui serait dû à une trop grande distance entre ses intérêts, ses questions existentielles et le « monde commun », c'est-à-dire un monde qui, pour devenir « commun », serait devenu tellement général que plus rien n'y fait sens pour l'individu :

« Nous ne répondons pas aux questions qu'il (l'enfant) pose et nous plaquons à travers le cursus scolaire des réponses à des questions qu'il ne se pose pas (la capitale du Guatemala, l'aire du triangle...). Ces réponses, il doit les retenir alors qu'elles ne l'intéressent que fort peu. Mais ses questions fondamentales restent sans réponse, sans développement. Nous refermons ces questions, et peu à peu, l'enfant arrête de les poser et de les dire dans sa tête. Il arrête de penser et s'enferme dans un non-intérêt pour le monde puisque ce monde, il ne le comprend pas. On ne l'a pas aidé à tenter de donner un sens à son expérience quotidienne, et particulièrement à son expérience scolaire, un sens à sa vie » (Schidlowky, 1999).

Les activités philosophiques permettent ainsi non seulement de développer son intérêt pour le monde commun car celui-ci lui servira d'outil pour répondre à ces questions fondamentales, outil qu'il devra s'approprier pour élaborer une réponse propre. Par l'apprentissage du philosophe, et donc la découverte et la construction de soi, l'école peut donc devenir « moderne », c'est-à-dire reconnaître et respecter le statut de l'enfant comme sujet pensant, auteur de sa propre pensée.

Pour apprendre à se connaître, il faut donc philosopher, mais que découvrira-t-on ? Quelles connaissances ou quelles évidences le philosophe peut-il mettre en lumière sur la question « qu'est-ce que le "soi" ? »

2. A quelle connaissance de soi aboutit la pratique du philosophe ?

Peut-on déterminer à l'avance quelques éléments de la connaissance de soi censés être mis en lumière par la pratique du philosophe ? Cette question peut sembler étrange, dans la mesure où il semble absurde de prétendre poser, avant même que le philosophe ne soit engagé, un résultat attendu quels que soient les individus qui philosophent. Or, si ce sont bien des individus, c'est-à-dire des êtres uniques qui philosophent, on doit s'attendre en toute logique à ce que la réflexion philosophique engagée soit, elle aussi, unique puisqu'issue d'une

rencontre originale entre ces deux individus. Nous rejoignons ici le constat de Go (2006a) quant à l'absence de savoir préalable à la discussion : « Il n'y a aucun savoir préalable, il n'y a même pas une préséance du professeur sur les élèves puisqu'il n'y a aucune connaissance attendue » (Go, p. 33). Le savoir philosophique, si tant est que l'on admette cette expression, se construit dans et par la discussion.

Aussi, ne s'agit-il pas de déterminer à l'avance quels contenus pourraient avoir ces discussions philosophiques, ce qui serait contradictoire avec l'ambition de respecter un espace de liberté d'expression et de liberté de construction de ses propres convictions, mais de déterminer comment et vers quoi la pratique même du philosophe peut infléchir la connaissance de soi et ce, malgré les contenus même de la discussion philosophique. Autrement dit, la question n'est pas de « prédire » qui ou que sera un tel ou tel autre, mais d'étudier ce que le philosophe, en tant que pratique et exercice de la pensée, apporte à la connaissance de soi, indépendamment du contenu de la discussion philosophique. Quelle est la contribution du philosophe à la connaissance que nous avons de nous-mêmes ?

Pour répondre à cette question, nous commencerons par étudier le matériau propre à cette « étude de soi » dont parle Montaigne : sur quoi porte précisément cette étude de soi ou que permet de mettre au jour cette étude ? Montaigne le reconnaît, l'étude de soi est difficile :

« C'est une espineuse entreprise, et plus qu'il ne semble, de suivre une alleure si vagabonde que celle de notre esprit ; de pénétrer les profondeurs opaques de ses replis internes ; de choisir et arrester tant de menus airs de ses agitations. Et est un amusement nouveau et extraordinaire, qui nous retire des occupations communes du monde, ouy, et des plus recommandées » (Montaigne 1979a, p. 48).

La mise à nue du mouvement du jugement, propre à la pensée qui philosophe et se construit, permet à Montaigne d'instaurer l'« expérience de soi » comme matériau premier de son étude. Nous serons alors amenée à voir comment cette expérience devient constitutive de la connaissance de soi mais également de toute connaissance en général, posant ainsi les fondements de son ontologie nominaliste. Cette partie devrait ainsi établir la cohérence profonde des *Essais*, malgré la diversité des thèmes abordés, entre son relativisme culturel et son humanisme explicités dans la première partie de cette problématique théorique et pratique, avec son approche épistémologique et ontologique.

L'étude montaignienne de l'expérience de soi, constitutive de toute connaissance, nous conduira à nous interroger, dans un second temps, sur le concept d'« identité » : tout étant soumis au changement, le moi ne faisant pas exception, quelle pertinence y a-t-il à parler

d'« identité » ou même du « soi » ? Nous serons alors amenée à nous demander si le « moi » n'est qu'une illusion.

Dans cette perspective, nous verrons comment philosopher infléchit la connaissance que nous avons de nous-mêmes mais également la connaissance que nous avons de l'autre et de ce qu'est l'homme en général. Or, apprendre à connaître la condition humaine, c'est bien apprendre à se connaître soi-même. Condition qui ne se révèle que dans la pratique régulière et l'expérience du philosophe : condition d'ignorance, pour Socrate, condition d'incertitude pour Montaigne... Comment le philosophe, dans sa pratique, conduit-il ces philosophes à nourrir de telles conceptions de la condition humaine ?

2. 1. L'expérience de soi.

C'est dans l'essai *De l'expérience* (Montaigne, 1979b, pp. 275-328) que le véritable support de l'étude de soi, à savoir l'« expérience de soi », apparaît. L'instauration de l'expérience de soi comme seul matériau de notre connaissance, comme seule « assiette ferme », pour reprendre l'expression de Pascal, à partir de laquelle il devient possible de construire notre savoir, s'inscrit dans le cadre d'une critique du concept aristotélicien d'« expérience ».

Car comme l'a montré Carraud (2004a), Aristote voyait dans l'expérience que nous avons des objets du monde, un moyen d'accéder à un certain universel (atteindre l'universel à travers la multiplicité des choses). De sorte que cette expérience puisse devenir le fondement des sciences. Et en effet, comment parler de « science » sans « expérience » ?

Dans une tradition sceptique qui se méfie des apparences dont l'expérience ne peut jamais se débarrasser complètement, c'est précisément ce concept aristotélicien d'« expérience » que Montaigne entreprend de déconstruire : « La conséquence que nous voulons tirer de la ressemblance des événements est mal sûre, d'autant qu'ils sont toujours dissemblables : il n'est aucune qualité si universelle en cette image des choses que la diversité et variété » (Montaigne, 1979b, p. 275). Connaître l'unité de la multiplicité :

« Voilà exactement ce à quoi s'oppose Montaigne : la seule universalité, c'est sous l'espèce de la variété, de l'absence d'universalité. Car pour Montaigne, le seul universel de l'expérience est l'absence d'universel, et c'est bien pourquoi il n'y a pas souvent expérience au sens aristotélicien du terme » (Carraud, 2004a, p. 81).

Il ne s'agit pas tant de dire que l'expérience, au sens aristotélicien du terme, est

impossible ou absurde, mais plutôt que le singulier et la différence étant irréductible, l'expérience, au sens aristotélicien du terme, peine à se constituer car la diversité du réel impose des limites à cette expérience qui l'empêche de prétendre atteindre un universel quelconque (Carraud, 2004a, p. 82).

Que reste-t-il alors pour constituer notre savoir ? Pour Montaigne la seule expérience dont nous soyons sûrs, avec la même évidence que celle du *Cogito* de Descartes (1999), c'est l'expérience que nous avons de nous-mêmes. A l'image du *Cogito* cartésien, cette expérience de nous-mêmes nous est donnée, quand nous pensons en acte (*cogito ergo sum*), mais toute expérience que nous faisons en général, de quelque objet singulier qui nous est extérieur, nous y reconduit également. En effet, notre démarche épistémologique ou investigatrice pour apprendre à connaître le monde qui nous entoure, nous en apprend davantage sur nous-mêmes que sur ce monde que nous n'atteignons qu'à travers une diversité d'apparences, elles-mêmes tributaires et irrémédiablement influencées par notre état d'esprit et le fonctionnement de notre esprit : notre condition de sujet ne nous permet pas de constituer un monde objectif. Ainsi, à l'image de l'étude du morceau de cire (Descartes, 1999, pp. 64-65), dont l'étude en révèle davantage sur le fonctionnement de l'esprit que sur le dit morceau de cire, toute expérience, autre que l'expérience de soi, et toute investigation nous reconduit en dernière instance à la connaissance de soi⁷⁰. Croyant atteindre un autre objet que nous-mêmes *via* l'expérience empirique, nous n'atteignons que nous-mêmes : « Il n'y a d'expérience que de soi : voilà le point d'aboutissement du paradoxe, ou de la subversion conceptuelle anti-aristotélicienne » (Carraud, 2004a, p. 87).

Avec Montaigne, on assiste donc à un déplacement du concept d'« expérience », traditionnellement relative à l'objet, qui la reconduit à l'expérience du sujet, de soi (Carraud, 2004a). Un mouvement qui va donc de l'extériorité de l'expérience à son intériorité éprouvée par le sujet. Si toute expérience extérieure ne peut constituer qu'une expérience de soi, alors l'expérience n'est plus universelle mais singulière et subjective. D'où un scepticisme épistémologique.

Est-ce à dire que tout savoir est impossible ? Un savoir à prétention universelle semble pour l'instant être écarté, mais le savoir singulier, lui, peut être constitué. Ce à quoi prétend l'essai *De l'expérience* (Montaigne, 1979b), c'est concevoir la possibilité d'une expérience de

⁷⁰ Mais à la différence des *Méditations métaphysiques* (Descartes, 1999), où Dieu fonde la possibilité de la science, dans les *Essais* (Montaigne, 1969, 1979a, 1979b), l'expérience au sens aristotélicien du terme demeure une difficulté épistémologique qui fonde la pertinence de la réduction du concept d'expérience à l'expérience de soi et ainsi le relativisme et le nominalisme de Montaigne.

soi-même et à partir de cette expérience, « un savoir qui soit ma métaphysique et ma physique » (Carraud, 2004a, p. 87). Autrement dit, la destitution du concept aristotélicien d'expérience permet à Montaigne de proposer une nouvelle approche de la métaphysique et de la physique comme connaissances à la première personne : « On assiste à une reconquête du champ du savoir à partir de l'expérience de soi-même ». L'expérience de soi se divisera en deux sous-parties : une métaphysique « qui concerne l'âme en tant qu'entendement et jugement » ; et une physique « qui concerne le corps, la médecine de soi et par soi » (Carraud, p. 72).

Ce retour à la métaphysique et à la physique ne signerait-il pas l'échec de Montaigne de rester dans un savoir singulier, sans prétention universel ? Car ce savoir physique et métaphysique ne concerne-t-il pas en puissance tous les hommes et pas seulement Montaigne ? Ce qui est certain, c'est que Montaigne ne revendique par l'universalité de cette physique et de cette métaphysique, mais bien leur singularité : « Je m'étudie plus qu'autre subject. C'est ma métaphysique, c'est ma physique » (Montaigne, 1979b, p. 283). Et nous rejoignons la lecture de Knee (2003) qui considère les *Essais* davantage comme une invitation au lecteur à constituer lui-même sa propre métaphysique et sa propre physique, en réponse à celle de Montaigne, donc dans la spécificité pour alimenter la quête philosophique, que comme un écrit qui se voudrait systématisant malgré lui. Autrement dit, non seulement, il n'y aurait pas de prétention à l'universel. Mais de plus, cette prétention ne présenterait aucun intérêt, car elle aurait tendance à vouloir figer la pensée, là où il s'agit de l'essayer : « Il n'y a point de fin en nos inquisitions ; notre fin est en l'autre monde. C'est signe de raccourcissement d'esprit quand il se contente ou de lasseté » (Montaigne, p. 278).

Ainsi, Montaigne s'étudie lui-même et cette étude le reconduit, à chaque instant, à l'expérience qu'il a de lui-même : « *De l'expérience*, c'est le texte où Montaigne théorise que le moi soit son sujet – et non seulement le sujet de son livre » (Carraud, 2004a, pp. 70-71). Cette expérience de soi s'atteste dans les *Essais* eux-mêmes, ce sont eux qui constituent l'expérience que Montaigne a de lui-même, là où il se donne à voir tel qu'il est. Autrement dit, le philosophe est bien le lieu où se déploie le soi et où nous en prenons connaissance. Notre philosophe est le matériau à partir duquel nous pourrions apprendre à nous connaître, mais cette connaissance ne pourra valoir qu'à la première personne.

C'est cette expérience de lui-même qui l'amène, par exemple, à découvrir en lui l'emprise de la coutume : « la coutume a desjà, sans y penser, imprimé si bien en moy son

caractere en certaines choses, que j'appelle excez de m'en despartir » (Montaigne, 1979b, p. 294). D'après Carraud (2004a), à partir de l'expérience qu'il a de lui-même, Montaigne travaille sur son « être universel » : ce qui est susceptible de toucher tous les hommes ou la condition humaine. Cet « être universel », c'est l'expérience de l'union de l'âme et du corps : un « savoir de l'union », expérience de l'union que nous faisons tous, mais « qu'il s'agit de concevoir » (Carraud, p. 85). Mais cette conception demeure encore un travail élaboré à la première personne du singulier. Autrement dit, son « être universel » non seulement ne vaut qu'en tant qu'hypothèse appelant elle-même une mise à l'épreuve permanente, mais de plus « cet être universel » ne comprend que les principes généraux d'une anthropologie, pas leur contenu : si l'emprise de la coutume semble pouvoir s'appliquer à de nombreux autres hommes, il ne s'agit pas pour autant d'en soutenir un déterminisme absolu, mais plutôt d'inciter le jugement à une certaine « prudence »⁷¹. De plus, ce principe ne détermine en rien le contenu de cette emprise, qui, lui, reste à l'image de la diversité des cultures et des éducations dispensées, infini et propre à chaque individu.

On retrouve ici la tension propre à la démarche anthropologique : à travers l'observation de cultures particulières, atteindre des universaux susceptibles de les caractériser toutes. Or, force est de remarquer que les universaux atteints, pour être universaux, sont tellement généraux, qu'ils ne nous apprennent rien de précis sur l'homme. Comme par exemple l'universel anthropologique de l'inceste, mis en évidence par Claude Lévi-Strauss (2008) : s'il semble que toutes les cultures en reconnaissent un, il diffère non seulement d'une culture à une autre, mais également au sein d'une même culture dans le temps et leurs raisons d'être n'est pas la même non plus selon ces deux paramètres, synchronique et diachronique.

Donc finalement, ce que Montaigne atteint dans ce que Carraud (2004a) nomme son « être universel », ce n'est que sa propre conception de la condition humaine et non un degré quelconque d'universalité. On retrouve, ici, la même tension, mise au jour précédemment, entre un savoir philosophique que l'on a élaboré à l'aune de la raison et à force de réflexions, donc un savoir auquel on adhère et qui implique nos convictions les plus profondes, et la conscience que ce savoir ne vaut qu'à la première personne du singulier, car ce n'est jamais que « moi » qui l'ait élaboré. Une tension donc entre la force de la conviction, induite par un travail philosophique sincère, et la conscience de la relativité du « savoir philosophique », expression que nous mettons par conséquent entre guillemets tant il semble incongru de

⁷¹ Prudence qui se caractérise ici par la conscience qu'une emprise s'exerce peut-être sur notre jugement à notre propre insu.

considérer qu'un savoir, qui ne vaut que pour un seul individu et qui revendique sa non-universalité, puisse être nommé ainsi⁷².

Cette mise en tension nous semble constituer l'un des éléments les plus révélateurs mais aussi des plus significatifs de la pensée de Montaigne. On la retrouve dans son scepticisme : il ne reste plus que l'expérience de soi pour constituer un quelconque savoir, mais ce savoir tout aussi relatif qu'il soit n'en sera pas moins le nôtre, tout aussi « individuel » qu'il soit, il n'en a pas pour autant ni aucune valeur, ni aucun sens ; dans son relativisme culturel : certes nous sommes des êtres culturels, ce qui doit nous inviter à une certaine prudence morale, mais nous sommes « attachés » à notre culture, Montaigne est ainsi attaché au catholicisme, sans pour autant prétendre que cet attachement doive être universel, mais sans pour autant non plus accepter d'y renoncer, car cet attachement vaut en lui-même. Cette tension est finalement, pour Montaigne, le propre de la pensée philosophique, en général : quoique je pense du bonheur, par exemple, je tiens à ce que je pense, puisqu'il s'agit de *ma* conviction sur le bonheur, mais j'ai conscience que ce n'est jamais *que* ce que *je* pense, et de même pour la sagesse, la politique, la philosophie, *etc.*

Cette tension invite à reconnaître la valeur d'un savoir qui ne vaut qu'à la première personne du singulier. Ce n'est pas parce que le savoir philosophique est propre à chaque individu qu'il n'a aucun intérêt. Au contraire, il est ce qui en a le plus pour cet individu, plus que tout les savoirs « universaux » ou à prétention universelle. Ce que je pense, bien que cela ne concerne que moi, non seulement n'est pas sans valeur – pour Montaigne, c'est le seul type de savoir philosophique que l'on puisse atteindre –, mais il doit être constitué, élaboré et sans cesse retravaillé. Sans cette tension, entre convictions et conscience de la relativité de ces dernières, la pensée n'aurait pas ce mouvement infini que Montaigne lui reconnaît et chérit aussi. La conscience de la relativité de nos convictions est ce qui garantit que la pensée s'interroge, se remette en question, se mette en mouvement, en quête.

Pour donc philosopher et apprendre à se connaître, Montaigne invite le lecteur à s'étudier lui-même :

« La plus part des esprits ont besoing de matiere estrangere pour se desgourdir et exercer ; le mien en a besoing pour se rassoier plustost et sejourner, *vita otii negotio discentienda sunt*⁷³, car son plus laborieux et principal estude, c'est s'estudier à soy. Les

⁷² Mais n'est-ce pas là le signe de l'emprise de notre culture sur notre propre jugement : une culture qui refuse le titre de « savoir » à ce qui ne vaut que pour un individu et qui rejette toute prétention à l'universalité ?

⁷³ « Les vices de l'oisiveté doivent être dissipés par le travail » citation attribuée à Sénèque (Montaigne, 1979b, p. 332, note 3).

livres sont pour luy du genre des occupations qui le desbauchent de son estude » (Montaigne, 1979b, p. 34).

Cette étude de soi le conduit à découvrir l'expérience de soi comme seul fondement non seulement de la connaissance de soi mais de toute connaissance en général – toute expérience d'un objet extérieur nous en apprenant bien plus sur nous-mêmes que sur cet objet extérieur :

« Quel que soit donq le fruit que nous pouvons avoir de l'experience, à peine servira beaucoup à nostre institution celle que nous tirons des exemples estrangers, si nous faisons si mal nostre proffict de celle que nous avons de nous mesmes, qui nous est plus familiere, et certes suffisante à nous instruire de ce qu'il nous faut » (Montaigne, 1979b, p. 283).

C'est donc à partir de cette expérience de soi, avec la relativité du savoir qu'elle implique, que Montaigne entend constituer le savoir philosophique qui lui est propre : « De l'experience que j'ay de moy, je trouve assez dequoy me faire sage, si j'estoy bon escholier » (Montaigne, 1979b, p. 284). Où l'expérience de soi, comme fondement, explique la conviction propre à la philosophie mais aussi son relativisme. Ce recentrement du savoir philosophique sur l'expérience de soi pose ainsi le fondement épistémologique relativiste que nous retrouverons dans son approche philosophique de l'éducation et de l'éthique.

L'étude de soi a donc mis au jour un matériau fondamental : l'expérience de soi, mais que révèle cette expérience ?

2. 2. Un « soi » insaisissable.

Cette expérience de soi s'atteste dans les *Essais* eux-mêmes, car c'est en écrivant que Montaigne peut faire l'expérience de son propre jugement, l'expérience du mouvement de sa propre pensée :

« Je tesmoigne de moy par ouvrages et effects, non nuement par des paroles. Je peins principalement mes cogitations, subject informe, qui ne peut tomber en production ouvrager [..]. Je m'estalle entier : c'est un *skeletos* où, d'une veuë, les veines, les muscles, les tendons paroissent, chaque piece en son siege [..]. Ce sont mes gestes que j'escris, c'est moy, c'est mon essence » (Montaigne 1979a, p. 50).

Quel se découvre-t-il ?

Montaigne se découvre inconstant :

« Je croy des hommes plus mal aisément la constance, que toute autre chose, et rien plus aisément que l'inconstance » (Montaigne 1979a, p. 6) ;

« Non seulement le vent des accidens me remue selon son inclination, mais en outre je me remue et trouble moy mesme par l'instabilité de ma posture ; et qui y regarde

primement, ne se trouve guere deux fois en mesme estat. Je donne à mon ame tantost un visage, tantost un autre, selon le costé où je la couche » (Montaigne 1979a, p. 8).

Cette inconstance est telle que Montaigne ne se reconnaît pas dans ses propres essais passés : « Se relisant, il lui arrive de ne pas se reconnaître, de ne plus savoir ce qu'il a voulu dire et d'être tenté de rectifier son texte selon ses sentiments présents » (Knee, 2003, p. 15). En effet, l'écriture ne peut jamais saisir que ce que nous sommes à un moment donné, et c'est bien là le paradoxe de l'écriture qui fige la pensée et lui confère une illusion de permanence alors que, de fait, dans la vie, elle n'est jamais achevée. Son expérience de lui-même l'amène donc au constat de l'inconstance du « moi », une inconstance dont l'amplitude est telle qu'il lui semble ressembler davantage à autrui qu'à ses « moi » passés : « Et se trouve autant de difference de nous à nous mesme, que de nous à autrui » (Montaigne, 1979a, p. 11) ; « Moy à cette heure et moy tantost, sommes bien deux ; mais quand meilleur ? Je n'en puis rien dire » (Montaigne, 1979b, p. 177). L'inconstance, infligée par le temps, n'est donc pas forcément une « évolution » car le changement opéré peut être radical au point que rien de ce qui était auparavant ne subsiste.

Cette inconstance, cette différence de nous à nous-mêmes, est la conséquence irréductible de notre condition temporelle. Le temps soumet toute chose au changement, même l'identité d'un individu ne saurait échapper à cette emprise du temps : « Les *Essais* ébranlent l'évidence de la coïncidence avec soi dans le temps et font surgir l'inconstance et l'altérité » (Knee, 2003, p.1). Le concept même d'« identité » devient alors problématique. En effet, comment parler d'identité alors même que celle-ci est marquée par une inconstance irréductible et parfois radicale ? Il est clair que l'idée d'une permanence du « moi » dans le temps, d'un noyau irréductible d'éléments immuables qui permettrait d'attester d'un « moi » intemporel est une illusion que les *Essais* s'efforcent de dénoncer : le Montaigne d'aujourd'hui n'est pas celui que les *Essais* donnaient à voir hier, et ne constitue aucune garantie de ce que Montaigne sera demain. D'où l'aspect problématique de la promesse, thématiser notamment par P. Ricœur (1996) : quel est le sens de la promesse si nous n'avons aucun pouvoir sur ce que nous serons demain ? La promesse n'est-elle pas une vaine illusion pour tenter de maîtriser ce qui n'est pas en notre pouvoir ?

La déconstruction du « soi » au profit d'une discontinuité de la pensée, voilà donc le premier aboutissement de cette étude de soi. Mais cette déconstruction va à l'encontre de notre conception classique – héritée d'Aristote – de l'existence. En effet, depuis Aristote, on

considère en général que tout est composé d'une « essence », c'est-à-dire de propriétés immanentes et éternelles, à laquelle viennent s'ajouter quelques « accidents », c'est-à-dire des éléments temporels qui apparaissent et disparaissent au grès des événements. Mais ces accidents n'entament en rien l'essence qui elle demeure identique quoi qu'il arrive (Aristote, 1999). Et le « moi » ne fait pas exception à la règle : on considère, en général, que ce que nous sommes est composé par un « noyau dur », des qualités qui nous définissent en propre depuis toujours et pour toujours, et qu'autour de ce noyau gravitent quelques éléments temporels et passagers qui, de ce fait, n'entrent pas dans le champ de notre identité puisqu'ils sont voués à disparaître.

Montaigne opère ce que l'on pourrait appeler un « vacillement de l'ego » pour reprendre l'expression de Mallet (1998, p. 58). En effet, comme le montrent les théories de la complexité : « La certitude en l'existence d'un moi et d'une identité [...] dans la stabilité [...] c'est un des concepts auxquels nous tenons le plus, puisqu'il confirme notre existence » (Mallet, p. 44). Attachement si cher à cet idéal de permanence dans le temps que Morten Fastvold⁷⁴ (2006) va jusqu'à parler de « malhonnêteté intellectuelle » pour désigner l'attitude de ceux qui rejettent toute remise en question, même légitime et argumentée, de leur pensée : « Tout cela pour garder leur état actuel, pour préserver leur *statu quo*, comme un rocher interchangeable qui est, une fois pour toutes, devenu leur identité chérie » (Fastvold, 2006). Trouble qui ne peut manquer de rappeler le malaise, voire la colère, des interlocuteurs réfutés par Socrate.

Il s'agit donc avec ce « vacillement » de renouveler l'approche conceptuelle de l'existence, de « perdre l'idée du sujet homogène, centré, construit autour d'un moi intrinsèque, au profit d'un sujet fragmenté dans des micro-mondes et des micro-identités tout au long de sa vie » (Mallet, 1998, p. 60). Autrement dit, l'existence ne serait plus pensée selon le schéma aristotélicien « essence/accidents » mais sur le modèle du « mouvement », concept cher à Montaigne – que l'on retrouve dans sa définition de la pensée, de la vie, bref, de tout ce qui concerne l'humain –, mais qui marque une opposition radicale à Aristote qui aimait définir la vie (humaine) comme un acte, précisément en opposition au mouvement⁷⁵.

⁷⁴ Philosophe-praticien (consultation philosophique), à Oslo.

⁷⁵ André Tournon (2004) met en relation une citation extraite de l'*Ethique à Nicomaque* (III, 10) où Aristote pose une corrélation entre « mouvement » et « imperfection », avec la distinction établie par Aristote au livre O de la *Métaphysique* entre « acte » et « mouvement ». Il montre alors comment Montaigne, tout en utilisant le vocabulaire aristotélicien, le détourne, pour énoncer sa propre conception de la condition humaine : essence instable et imparfaite. Il s'agit donc de disjoindre la notion d'« essence » de celle de « perfection » pour la

Ce morcellement et cette discontinuité du « soi » dans le temps ont donné lieu à de nombreuses réflexions sur l'« identité », dont celle de Ricœur qui nous permet de complexifier notre approche du concept d'identité. En effet, Ricœur y distingue deux éléments la « mêmeté » et l'« ipséité » : la « mêmeté » désignerait ce qui demeure identique et n'admet pas le changement, il serait alors impropre de parler d'identité au sens de « mêmeté », à moins d'admettre la possibilité d'une pensée absolument immobile ; l'« ipséité » correspondrait à l'effort produit par l'individu pour rester lui-même, malgré le changement, comme par exemple dans le cas de la promesse tenue ou de l'engagement.

On comprend alors pourquoi c'est à travers l'identité narrative que se constitue l'ipséité. C'est justement en se racontant, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, que la pensée peut articuler entre eux les changements advenus au « moi », qu'elle peut comprendre la logique qui les enchaînent et les a rendus possibles. Ainsi, le discours permet de rétablir une continuité à travers la diversité des états du « moi », plus précisément une continuité « logique ». Aussi est-ce un discours à élaborer, c'est-à-dire un discours qui nécessite un travail d'élaboration. Il n'est pas spontanée, et doit être construit par la pensée. L'identité narrative, pour percevoir la discontinuité de l'identité et comprendre cette discontinuité, ne peut donc faire l'économie de « ce travail sur l'identité » (Mallet, 1998, p. 44). Où l'on retrouve l'idée que l'identité n'est pas un objet pré-existant à la pensée, objet qu'il s'agirait de mettre au jour, mais un sujet en construction et à découvrir dans la démarche philosophique.

L'identité ou ce que nous sommes, se confondant, chez Montaigne, avec ce que nous pensons, c'est le mouvement même de la pensée, infinie, inassouvie et inachevée qui engendre cette (per)mutation incessante de ce que nous sommes. Si, pour Montaigne, la philosophie ne peut être qu'une philosophie à la première personne, elle ne peut être, de ce fait, qu'éphémère et sans cesse à réinventer : « Obligée de se reprendre et de se réinventer sans cesse, l'écriture de Montaigne tend à épouser le mouvement de la vie, en mimant son inconstance, ses méandre, ses saccades » (Knee, 2003, p. 14). D'où la condition d'incertitude de l'homme : « Il n'y a que les fols certains et résolus » (Montaigne, 1969, p. 199).

Mais cette condition d'ignorance, n'est en rien tragique, au contraire. C'est en ce sens que Montaigne transforme le scepticisme des pyrrhoniens : « Les anciens cherchaient dans leurs arguments sceptiques le moyen d'arriver à la tranquillité de l'esprit, l'*ataraxia*. Pour

rapprocher de « mouvement » : « La vie est un mouvement inegal, irregulier et multiforme » (Montaigne, 1979b, p. 34) ; « Notre vie n'est que mouvement » (Montaigne, 1979b, p. 307).

Montaigne la tranquillité n'a guère d'attrait » (Larmore, 2004, p.16). Ce n'est pas tant que la tranquillité n'ait guère d'attrait mais plutôt que la condition d'incertitude ouvrant et dynamisant le philosophe à l'infini, est condition d'une tranquillité. Pas de cette tranquillité de l'âme au sens d'immobilisme de la pensée, mais d'une joie d'avoir toujours matière à philosopher. Au lieu de situer l'ataraxie dans la possession de certitudes établies et fermes, Montaigne la place sous le signe du mouvement et de la seule certitude qu'il admette finalement : celle que l'on ne se sait rien de définitif. Sachant cela, Montaigne atteint la paix de l'âme dans la garantie qu'il pourra toujours s'adonner au philosophe, que la pensée sera « toujours devant du neuf, de l'impensé » (Conche, 2002, p. 72). La garantie que la pensée aura toujours à penser, à s'enrichir. Et comme le philosophe est, pour lui, une source de plaisir, il sait que sa vie ne deviendra jamais ennuyeuse, car il appartient au mouvement même de la vie que de prêter à philosopher.

Cette association entre l'infinité de la quête philosophique et la paix de l'âme est reprise par Krishnamurti (1994) : « La connaissance de soi n'a pas de limite ; elle ne mène pas à un accomplissement, à une conclusion. C'est un fleuve sans fin. Plus on s'y plonge, plus grande est la paix, que l'on y trouve » (Krishnamurti, p. 40). Car la connaissance de soi, de même que tout le champ de la connaissance, est une découverte de chaque instant : « La compréhension fondamentale de soi-même n'est pas le fruit d'une accumulation de connaissances ou d'expériences. Celles-ci s'appuient sur la mémoire, tandis que la connaissance de soi est d'instant en instant » (Krishnamurti, p.53). Donc tant que dure la vie, dure la quête philosophique.

Ce renouvellement de la tradition sceptique ne consiste donc pas à vouloir résoudre la condition d'ignorance de l'homme mais de la reconnaître, de vivre avec et de s'en réjouir. Car du constat de cette irréductible inconstance, Montaigne tire des conséquences éthiques qui lui permettent de vivre mieux, c'est-à-dire en accord avec sa condition : « nous devrions simplement nous attendre [...] à nous trouver en désaccord avec autrui, sinon aussi avec nous-mêmes » (Larmore, 2004, p. 25). Nombre d'individus refusent le changement comme signe inadmissible d'erreur ou de faiblesse, refus qui signe leur prétention à dépasser leur condition : « Toute tentative d'immobiliser l'esprit, que ce soit par une suspension du jugement ou par une prise de position inébranlable, revient à une trahison de notre nature » (Larmore, p. 30). Montaigne, quant à lui, admet que l'erreur et le changement appartiennent à sa condition : « Changer d'avis est naturel, l'important est d'y être prêt et par conséquent de

ne rien embrasser comme s'il s'agissait d'une vérité incontestable » (Larmore, p. 26) ; « Ses opinions ne sont pas tellement enracinées, tellement inébranlables, qu'il ne puisse changer d'avis face aux arguments d'autrui » (Larmore, p. 28).

La sagesse a pendant longtemps été associée à la constance de la pensée⁷⁶. Tradition qui *a contrario* incite à considérer le fait de changer d'avis comme le signe d'un esprit faible (ce qui explique le sentiment d'humiliation des interlocuteurs réfutés par Socrate). Pour Montaigne, l'altération de la pensée ou changer d'avis n'est pas un signe de faiblesse mais, bien au contraire, le signe d'un esprit humble, conscient de ses limites et de son humaine condition. Cela ne signifie pas que l'on doit changer d'avis à tout bout de champ, mais que, le cas échéant, il faut plus de courage pour s'engager de nouveau dans la réflexion philosophique en acceptant donc de remettre en question sa propre position, plutôt que pour se contenter des résultats des réflexions passées et rejeter en bloc tout ce qui leur est étranger. Il y a donc, pour lui, une certaine sagesse et humilité à reconnaître sa propre inconstance.

Prendre connaissance de sa propre inconstance, c'est précisément ce à quoi aboutit son étude de lui-même, sa connaissance de « soi », à travers ses *Essais* : tout ce qu'il sait, c'est qu'il est inconstant et ne peut donc rien dire de lui qui ne soit un constat ponctuel et donc éphémère de ce qu'il est. C'est pourquoi Montaigne (1969) averti son lecteur que ses *Essais* sont de « bonne foy » (Montaigne, p. 35). Il ne cherche pas à peindre un Montaigne idéal et constant, dont la philosophie serait achevée dans un système, mais ce qu'il est vraiment, à savoir un être soumis au changement, au temps, au mouvement : « Je veux qu'on m'y voie en ma façon simple, naturelle et ordinaire, sans contantion et artifice : c'est moy que je peins » (Montaigne, p. 35).

Ce que révèle donc l'expérience de soi, c'est « cette instabilité foncière qui constitue, à ses yeux, l'essence de la pensée » (Larmore, 2004, p. 29) et par conséquent le caractère insaisissable du « soi ». L'étude de soi nous permet de saisir ce que nous sommes à un instant donné, mais cette saisie ne vaut que pour cet instant, car le « moi » va toujours changeant. Se connaître soi-même, c'est donc pour Montaigne se découvrir changeant, se découvrir en construction et en mouvement. Cette connaissance de soi invite dès lors à une certaine humilité dans notre rapport à l'autre et à la possession du savoir : il ne s'agit pas de renoncer à ce que l'on pense, mais bien d'avoir conscience de la relativité du savoir. Ce qui favorise des relations plus harmonieuses et plus riches, car elles maintiennent la diversité des opinions,

⁷⁶ Notamment par le stoïcisme, premier engagement philosophique de Montaigne.

avec ceux qui soutiennent d'autres points de vue que le nôtre. C'est pourquoi ce travail sur la connaissance de soi peut être préconisé tant dans les formations d'adultes que dans l'éducation des enfants (Mallet, 1998, p. 45).

A travers la connaissance qu'il acquiert sur lui-même, Montaigne se forge sa propre conception de ce qu'est la condition humaine, une condition qui le touche lui et potentiellement tous les hommes. Car s'étudier soi-même, c'est aussi étudier l'homme.

2. 3. L'humaine condition.

Se découvrant lui-même, Montaigne découvre l'humaine condition. Quelle est-elle ? De même que Montaigne se découvre inconstant, il lui semble que cette inconstance est le propre de l'humain : « L'inconstance est la marque ineffaçable de la condition humaine » (Larmore, 2004, p. 29). Mais en quoi consiste cette inconstance ?

Cette inconstance est double : « vue la naturelle instabilité de nos mœurs et opinions, il m'a semblé souvent que les bons auteurs mesmes ont tort de s'opiniâtrer à former de nous une constante et solide contexture » (Montaigne 1979a, p. 5). Le relativisme culturel, que nous avons étudié en première partie, est ici accentué : l'instabilité des mœurs lui montre le relativisme synchronique de l'humain. Aucune culture n'appréhende un même fait de la même manière. Les exemples du cannibalisme (Montaigne, 1969, pp. 251-263), de l'ivrognerie (Montaigne, 1979a, pp.12-20) ou encore des cérémonies (Montaigne, 1969, pp. 89-90) révèlent l'infinie diversité du déterminisme culturel. Mais cette emprise de la coutume diffère encore d'un individu à l'autre : les essais sur la médecine (Montaigne, 1979a, pp. 421-448), sur la valeur des oracles et autres formes de prédiction (Montaigne, 1969, pp. 81-84), sur la bonté et la vertu (Montaigne, 1979a, pp. 91-104) montrent que l'individu est une unité originale et irréductible et que chercher en l'homme une qualité qui pourrait prétendre à l'universalité est vain. D'où le nominalisme de Montaigne (Imbach, 2004).

Ce relativisme synchronique se double d'un relativisme diachronique : « Chaque jour nouvelle fantaisie » (Montaigne 1979a, p. 7). De même que Montaigne fait l'expérience du changement qui l'affecte dans le temps et qui explique pourquoi il ne reconnaît plus celui qu'il était autrefois, c'est le propre de la condition humaine que d'être soumise à un relativisme diachronique. Montaigne observe que nos mœurs et nos opinions sont eux-mêmes instables dans le temps. Cet aspect du relativisme est la conséquence du premier : c'est la

différence synchronique observable entre les cultures et les individus qui génère, à l'occasion de leurs rencontres, un relativisme diachronique. La différence synchronique garantit la possibilité du changement, changement que Montaigne ne cesse de constater.

Autrement dit, la seule constance que Montaigne reconnaisse à la condition humaine est son inconstance, inconstance qui prend sa source dans le relativisme culturel et qui se déploie à l'occasion de chaque rencontre avec le nouveau et l'étranger. Si le voyageur est profitable, c'est parce qu'il constitue non seulement une initiation au relativisme culturel mais également l'occasion de mettre la pensée en mouvement à l'occasion de la découverte d'une nouvelle culture :

« Le voyageur me semble un exercice profitable. L'ame y a une continuelle exercitation à remarquer les choses incogneuës et nouvelles ; et je ne sçache point meilleure escolle, comme j'ay dict souvent, à former le vie que de luy proposer incessamment la diversité de tant d'autres vies, fantaisie et usances, et luy faire gouster une si perpetuelle variete de formes de nostres nature » (Montaigne, 1979b, p. 187).

Apprendre aux enfants à philosopher, c'est donc de manière indirecte leur donner la possibilité de prendre conscience de leur condition humaine, ou plus exactement de leur condition d'inconstance : car les enfants y font l'expérience d'un relativisme synchronique, dans la mesure où nombre d'entre eux expriment des avis différents, en même temps que certains font l'expérience d'un relativisme diachronique, car au cours de la discussion la plupart voient leurs propres opinions, sinon changer, du moins assurément se préciser et se nuancer, de sorte qu'elle s'articule finalement avec des opinions qui n'étaient pas les leurs de prime abord. En philosophant, il s'agit donc de les sensibiliser à une connaissance d'ordre métaphysique leur permettant de mieux comprendre ce qu'est l'homme.

Mais l'inconstance n'est pas le fait de l'homme, c'est la vie elle-même qui la lui impose : « Notre vie n'est que mouvement » (Montaigne, 1979b, p. 307). N'étant que mouvement et changement (Carraud, 2004a), la constance quelle qu'elle soit devient impossible. L'inconstance est inéluctable, car inscrite dans la vie elle-même :

« Finalement, il n'y a aucune constante existence, ny de nostre estre, ny de celui des objects. Et nous et nostre jugement, et toutes choses mortelles, vont coulant et roulant sans cesse. Ainsi il ne se peut establir rien de certain de l'un à l'autre, et le jugeant et le jugé estans en continuelle mutation et branle » (Montaigne, 1979a, p. 266).

Pour reprendre la distinction stoïcienne, nous pourrions dire que cette inconstance appartient aux biens qui ne dépendent pas de nous, qui ne sont pas à notre portée : la question donc n'est pas de savoir si nous pouvons y remédier ou non, car il n'est pas en notre pouvoir

d'y remédier, mais plutôt de déterminer comment vivre avec.

Or la première conséquence que Montaigne tire de la découverte de cette condition d'inconstance, c'est notre condition d'ignorance. Car du fait de cette inconstance, notre perception du monde va toujours changeant : « La vérité et l'être ne peuvent manquer de se résoudre en une apparence pour quelqu'un. Celui qui voit ne peut dire que : "Je vois" et non : "Cela est" » (Conche, 2002, p. 67). La perception même que nous avons du monde, non seulement diffère d'un individu à un autre, mais devient inconstante dans le temps, pour un même individu. Double relativisme, qui dans une tradition pyrrhonienne, nous empêche de prétendre accéder à autre chose qu'à des apparences : « Nous devons certes renoncer à l'idée que le monde peut devenir l'objet d'une connaissance évidente et définitive » (Larmore, 2004, p. 16). Mais est-ce à dire que tout effort cognitif est vain ?

Non, car si

« Montaigne [...] ne voit en l'homme aucune capacité d'arriver à la connaissance de la réalité du monde ou des desseins de Dieu : "Nous n'avons aucune communication à l'être"⁷⁷ [...], il n'en déduit pas le besoin de suspendre son jugement à propos de tout sujet situé au-delà des apparences. Au contraire, les *Essais* abondent de prises de positions » (Larmore, 2004, p. 23).

En effet, loin de signer l'échec de la pensée, cette condition d'ignorance exige que la pensée s'exerce indéfiniment. Il ne s'agit pas tant d'établir l'absurdité ou la futilité de la quête philosophique, que sa nécessité et son infinité.

Pourquoi affirmer la nécessité de l'acte philosophique plutôt que d'y renoncer ?

Tout d'abord parce que « nous ne pouvons cesser pour autant de vouloir saisir ce qui nous échappe » (Larmore, 2004, p. 16). Autrement dit, Montaigne se réfère ici à la curiosité, au désir de connaissance, à l'amour de la vérité que l'histoire de la philosophie a si souvent attribué à la nature humaine. Amour de la vérité, qui pour n'être jamais pleinement satisfait implique, le désir qui anime cet amour, lui, sera éternel puisque jamais il n'atteindra pleinement l'objet de son désir. Or vivre éternellement dans le désir de la vérité, ou dans la quête philosophique, quoi de plus délectable pour le philosophe ?⁷⁸

Mais il lui semble aussi que c'est précisément, là, vivre en homme, conformément à son humaine condition, que de relever le défi d'agir, de vivre et de prendre des décisions malgré l'incertitude inhérente à notre condition : « Ce qu'il dit n'a rien de définitif, il s'y glisse toujours un peut-être » (Conche, 2002, p. 70). Vouloir agir, vivre et décider avec

⁷⁷ Montaigne, 1979a, p. 266.

⁷⁸ C'est ainsi que le *Banquet* de Platon (1929) dépeint le philosophe.

certitude, parce que l'on détiendrait la Vérité, c'est se méprendre sur la condition humaine et sur ses possibilités. C'est vouloir que l'homme ne soit plus un homme mais un dieu : « Vouloir arracher l'homme à sa condition d'ignorance, c'est vouloir que l'homme ne soit plus un homme » (Conche, p. 53). C'est pourquoi la suspension du jugement, comme résultat de l'enquête philosophique, lui semble inappropriée à notre condition. C'est le propre de l'homme que d'avoir à vivre et à agir dans l'incertitude ou plus exactement dans la certitude de son ignorance.

Cette condition d'ignorance, au lieu d'en faire le terme de la pensée, Montaigne en fait le lieu privilégié de son déploiement : « C'est par mon expérience que j'accuse l'humaine ignorance, qui est, à mon avis, le plus seur party de l'escole du monde » (Montaigne, 1979b, p. 286). La certitude de l'irréductibilité de notre ignorance nous invite à relancer sans cesse la pensée, elle la voue à un mouvement et une quête infinie. Donc non seulement l'inconstance de l'homme est inéluctable, mais elle est de plus souhaitable car, sans elle, on pourrait mettre un terme à la pensée et la figer définitivement.

Outre le fait de garantir l'infinité de la réflexion, notamment philosophique, c'est également en matière d'éthique que cette condition d'ignorance fait « escole ». En effet, la prise de conscience de notre condition d'ignorance nous conduit logiquement à une certaine humilité : « On ne prétendra pas exprimer la vérité mais seulement ce qui pour nous à un moment donné, en a l'apparence. Sachant qu'il y a mille façon de voir un sujet donné » (Conche, 2002, p. 63). Humilité qui n'est pas incompatible avec la conviction, seulement cette conviction s'accompagnera d'une certaine conscience relativiste : on peut être convaincu et soutenir ses convictions tout en étant conscient que cette conviction ne représente pas la Vérité mais seulement la vérité d'un individu à un moment donné, une vérité donc parmi d'autres et éphémère. Ce qui conduit Montaigne à rappeler que « personne n'est exempt de dire des fadaïses [...] les miennes m'eschappent aussi » (Montaigne, 1979b, p. 5).

Que nous apprend donc ceci sur la condition humaine ? « Le but est d'établir que la philosophie ne peut résoudre la question de l'homme » (Conche, 2002, p. 50). En effet, sa condition d'inconstance, doublée de sa condition d'ignorance, révèle que l'homme est un insaisissable, un non définissable, une réalité qui ne peut être systématisée car elle comprend un infini : « Il n'y a pas de vérité sur l'homme humainement accessible à l'homme. Il n'est pas possible de dépasser ici le domaine de l'opinion » (Conche, p. 46). C'est pourquoi quand Montaigne explique que la condition humaine est une condition d'incertitude, d'inconstance,

d'ignorance, il ne fait rien d'autre que réaffirmer que, de l'homme, on ne peut rien dire, si ce n'est qu'on ne peut rien en dire. Mais cette impossibilité à en dire quoique ce soit trouve son origine dans sa condition irréductible d'inconstance et d'ignorance. Ce n'est pas tant que l'on ne peut rien dire sur l'homme, que l'idée que, pour en parler proprement, on ne devrait jamais finir d'en parler. C'est pourquoi le mouvement même des *Essais* ne prend fin qu'avec la mort de Montaigne.

C'est ainsi que le mouvement qu'il observait en lui-même, de l'expérience d'objets extérieurs à l'expérience de soi, Montaigne l'étend à la condition humaine : « Pensant connaître le vrai et atteindre l'être, nous n'atteignons en fait que nous-mêmes » (Conche, 2002, p. 66). Autrement dit, le mouvement même par lequel l'homme pense accéder à autre chose que lui-même, par lequel il pense accéder au monde, le ramène à l'étude de sa condition d'homme. Tendait à connaître le monde qui l'entoure, l'homme découvre qu'il n'y a pas accès, ou tout du moins pas aussi pleinement qu'il espérait puisque son expérience même lui apprend qu'il n'accède qu'à des apparences. Découvrant cette impossibilité épistémologique, l'homme découvre du même coup sa propre condition : « Ainsi s'il n'atteint pas la vérité s'atteint-il sûrement lui-même » (Conche, p. 46). Et ce « lui-même », lui apparaît alors dans toute son humanité, fait d'inconstance, d'ignorance et d'incertitude.

Nous nous étions demandée à quelle connaissance de soi pouvait aboutir l'exercice du philosophe et s'il n'était pas contradictoire de poser ou supposer quelques éléments de cette connaissance de soi qui seraient communs à tous les individus alors même que nous avons montré, dans la partie s'interrogeant sur les modalités d'accès à la connaissance de soi, que c'était dans l'acte même du philosophe que chacun pouvait se constituer en propre.

Pour Montaigne, c'est dans le philosophe que se joue l'étude soi, car c'est en déployant son propre jugement, en le mettant à l'épreuve que ce que nous sommes se construit. C'est donc dans le philosophe que s'atteste l'« expérience de soi » : nous ne faisons l'expérience de nous-mêmes, de ce que nous sommes, que dans la dynamique du jugement. Nous avons alors vu comment, dans un mouvement semblable à celui des *Méditations Métaphysique* de Descartes (1999), Montaigne réduit la démarche épistémologique à l'expérience et à la connaissance de soi : dans toute démarche cognitive, nous en apprenons davantage sur nous-mêmes que sur l'objet que nous pensions apprendre à connaître.

Ce « soi », Montaigne le découvre inconstant. Inconstance propre au mouvement

même de la vie, et ignorant, car la Vérité lui demeure inaccessible. Montaigne se découvre alors condamné à chercher toujours en encore une vérité qui lui échappe, à devoir agir malgré cette incertitude irréductible, mais c'est là également que ce joue sa liberté. C'est précisément parce rien n'est certain qu'il peut choisir *et* les valeurs qu'il entend soutenir *et* son action. C'est pourquoi cette condition d'inconstance et d'ignorance ne l'attriste pas mais au contraire devient le gage d'une joie infinie : Montaigne sait que sa liberté de penser et d'agir n'aura jamais fini de se jouer, et qu'il pourra s'adonner indéfiniment au philosophe.

Cette connaissance de soi, Montaigne l'étend à la condition humaine, car ce n'est pas lui seul qui est soumis au changement mais tout être vivant, du fait même de la vie. C'est donc le propre de la condition humaine que d'être, malgré elle, condition d'inconstance et d'ignorance.

En affirmant que tous les hommes sont inconstants et ignorants, Montaigne ne se contredit-il pas ? N'y a-t-il pas contradiction entre dire d'une part que tous les hommes sont ceci ou cela alors que l'on soutient assidument que chacun se construit en propre dans le philosophe, construction qui ne peut être systématisée ? De notre point de vue, il n'y a pas contradiction mais bien continuité, car affirmer l'inconstance de l'homme et son irréductible ignorance revient précisément à expliquer pourquoi la condition humaine ne peut être systématisée. Si elle ne peut être pré-définie, c'est précisément parce qu'elle est inconstante, diachroniquement et synchroniquement, et ignorante, dans le sens où tout accès à une Vérité définitive lui est, par nature, impossible. Si un tel accès lui était permis, alors sa condition d'inconstance serait menacée de disparaître car cette Vérité première serait le noyau à partir duquel une certaine constance serait légitimement constructible. La condition humaine ne serait alors plus ouverte à une infinité de possibilités mais pré-établie et figée à l'image d'une vérité immuable et éternelle.

Dire que l'homme est inconstant et ignorant, ce n'est pas peindre un portrait misérable et pessimiste de l'homme. Au contraire, c'est s'interdire de sous-estimer ses ressources, son potentiel, sa diversité, sa richesse culturelle et intellectuelle. Pour Montaigne, l'homme relève du possible, un possible qu'il doit lui-même construire et choisir à la lumière de la raison, dans le philosophe. Finalement, la seule connaissance universelle que nous ayons sur l'homme, à savoir son inconstance et son ignorance, solde cette connaissance de relativisme. La seule certitude que nous ayons sur lui, c'est que nous ne pouvons en avoir aucune, si ce n'est que chacun a le potentiel de se choisir et de constituer sa personne. Mais là encore, le

choix reste ouvert.

Cette connaissance ou plus exactement cette image du « soi », à laquelle aboutit le philosophe, représente donc à la fois peu, dans le sens où les éléments que l'on découvre ne permettent pas d'établir une connaissance exhaustive de l'homme, et en même temps, cette connaissance de soi représente beaucoup, dans la mesure où ce simple constat de l'impossibilité de systématiser l'homme, l'ouvre à une dimension infinie : l'homme est perfectible, l'homme change, on ne peut prédire à l'avance ce qu'il sera, il peut donc se choisir, il est libre de se choisir lui-même, *etc.* Soldier la condition humaine d'inconstance et d'ignorance, c'est l'ouvrir à l'existentialisme.

Qui sommes-nous ? Quel est notre « soi » ? Pour Montaigne, nous sommes nos jugements, autrement dit une pensée unique, originale, qui se déploie et se renouvelle à chaque instant et qu'il est donc impossible de réduire à un modèle universalisable. Nous sommes finalement notre liberté de penser et la manière dont nous assumons en propre cette liberté.

3. Pourquoi leur apprendre à se connaître eux-mêmes ?

Pour Montaigne, la connaissance de soi qu'il acquiert à travers l'exercice continu du philosophe est une connaissance qui lui permet d'apprendre à vivre : « Mon métier, mon art, c'est vivre » (Montaigne, 1979a, p.49).

Que signifie ici « apprendre à vivre » ? Vivre, pour un homme, ce n'est pas seulement se maintenir en vie. L'homme doit aussi apprécier son existence. Autrement dit, c'est la dimension existentielle du vivre qui intéresse Montaigne. Apprendre à vivre, c'est donc élaborer un « savoir vivre » qui nous permet d'apprécier notre existence.

En ce sens Montaigne s'inscrit clairement dans la lignée des philosophes de l'Antiquité (Hadot, 1995) qui nourrissaient une conception de la philosophie comme étant étroitement liée au bonheur : « Seul importe pour lui l'acte de jouir de vivre » (Conche, 2002, p. 11). La philosophie, nous permettant d'apprendre à nous connaître nous-mêmes, nous permet de déterminer ce qui est propre à la réalisation de notre bonheur ; comment savoir ce qui pourra nous rendre heureux, sans nous connaître nous-mêmes et sans connaître l'homme ?

Or, c'est bien là que réside toute la difficulté de cet apprentissage à vivre, car, comme

exposé précédemment, au fil de ses essais, Montaigne se découvre changeant et comprend que l'homme est fait d'inconstance. Non seulement tous les hommes sont différents mais ces différences s'altèrent à l'infini au fil du temps car « la vie est un mouvement inegal, irregulier et multiforme » (Montaigne, 1979b, p. 34). Le savoir vivre sera donc lui aussi « inegal, irregulier et multiforme » ou, pour reprendre une expression que nous avons déjà utilisée, « inconstant ». C'est-à-dire que, changeant nous-mêmes au fil du temps, nous devons sans cesse refonder cette connaissance qui nous permettra d'élaborer un savoir vivre propre à ce que nous sommes.

C'est pourquoi, le mouvement infini propre au philosophe se retrouve dans cet art de vivre : de même que l'on n'a jamais fini de philosopher, on n'a jamais fini d'apprendre à vivre. Et cette ouverture à l'infini de l'apprendre à vivre explique l'optimisme de Montaigne quant au plaisir d'exister, car cette ouverture lui garantit que l'expérience même du bonheur sera elle-même infinie : sans cesse le bonheur se découvre à lui sous un jour nouveau, dans une expérience nouvelle. Autrement dit, l'inconstance même de la vie, lui garantit qu'il y aura toujours du bonheur à expérimenter. Une vie humaine ne suffira pas à épuiser l'expérience du bonheur.

Si donc Montaigne reconnaît que la connaissance de soi et de l'homme est indispensable à la réalisation du bonheur de l'homme critique, son refus de systématiser cette connaissance, son relativisme, lui révèle l'impossibilité d'établir une « recette » du bonheur. C'est à chacun qu'il revient de construire en propre sa propre conception du bonheur et de la reconstruire sans cesse. En matière de savoir vivre, nul ne peut se substituer à la réflexion d'autrui ou prétendre établir pour lui ce qui le rendra heureux. En ce sens, Montaigne se distingue radicalement des mouvements philosophiques antiques comme l'épicurisme, le stoïcisme ou encore le cynisme qui, prétendant avoir mis au jour la nature humaine, en déduisaient une conception universelle du bonheur, applicable à tous. Certes, la philosophie conduit au bonheur mais non pas en tant que la philosophie délivrerait une connaissance universelle sur l'homme mais bien, à l'inverse, parce qu'elle nous en donne une connaissance toute singulière et relative.

C'est bien pourquoi on peut apprendre à philosopher aux enfants. Même eux, doivent être en mesure de poser par eux-mêmes les conditions de leur propre bonheur. Ils ont déjà leur mot à dire. Leur apprendre à philosopher, c'est leur apprendre à vivre en fonction de leurs propres exigences et ce, quel que soit leur âge. Mais plus ils auront appris à philosopher

jeunes, plus le travail de réflexion leur sera aisé et plus leur vie pourra être en adéquation avec leurs attentes. C'est pourquoi Montaigne regrette que l'on réserve l'apprentissage du philosophe à l'âge de maturité : « On nous apprend à vivre quand la vie est passée » (1969, p. 210).

S'il apparaît donc nécessaire d'apprendre aux enfants, comme aux adultes, à se connaître, c'est sans aucun doute pour qu'ils soient en mesure d'apprendre à vivre et à se construire une vie appréciable mais c'est également pour les inviter à prendre conscience des enjeux d'une réflexion sur les concepts de « bonheur », de « sagesse » et de « vérité ». Concepts auxquels nous sommes certes tentés d'octroyer une prétention universelle, mais qui, pour Montaigne, n'ont d'intérêt philosophique et existentiel que lorsqu'on maintient leur relativisme.

Pour comprendre pourquoi il est si important, pour Montaigne, d'apprendre aux enfants à se connaître eux-mêmes, nous nous demanderons tout d'abord comment le philosophe prétend aboutir à quelque connaissance du bonheur. Ce qui nous conduira à examiner dans quelle mesure la philosophie peut être considérée comme la « médecine de l'âme » et à mettre en lumière comment l'exercice du philosophe s'articule avec une conception relativiste du bonheur. Puis, nous nous intéresserons aux conséquences de la conception relativiste du bonheur sur les concepts de « sagesse » et de « vérité ».

3. 1. Le bonheur.

La connaissance métaphysique de l'homme que nous acquérons à travers le philosophe a une dimension eudémonique largement mise en évidence par Conche (2002) dans son ouvrage *Montaigne ou la conscience heureuse*. Conche explique que, pour Montaigne, le philosophe est la condition de possibilité du bonheur : « Il s'agit de se connaître pour savoir ce qu'il nous faut » (Conche, p. 31). C'est donc en philosophant que Montaigne découvre ce qu'il lui faut.

Que lui faut-il pour être « heureux et libre » et « jouir de sa vie » (Conche, 2002, p. 11) ? Au fil des *Essais*, la connaissance que Montaigne a de sa propre conception du bonheur se précise.

Dans *De trois commerces* (Montaigne, 1979b, pp. 34-45), il découvre ainsi que son bonheur est lié à certains biens : l'amitié, les femmes et les livres. Cet essai lui permet

d'établir pourquoi et dans quelles mesure ces trois commerces lui procurent du bonheur : il entend par là une certaine conception de l'amitié⁷⁹, toutes les femmes ne lui plaisent pas, de même pour les livres. C'est ainsi qu'il entrevoit que son bonheur ne dépend pas tant de la possession de ces biens extérieurs que de l'utilisation que lui-même en fait ou du choix qu'il fait des modalités de ses commerces : Quel ami est-il ? Quel amant est-il ? Et quel lecteur ? Autrement dit, son bonheur dépend de son action en général, et pas seulement dans ces trois commerces, parce que son action reflète ce qu'il est, lui, Montaigne.

Compte donc aussi l'opinion qu'il a de lui-même. Et en ce sens, sa conception du bonheur doit beaucoup au stoïcisme. Il ne situe pas son bonheur dans la possession de biens extérieurs mais dans l'estime de soi, un soi qui s'exprime dans sa relation aux êtres et aux choses. Or cette relation aux êtres et aux choses dépend entièrement de lui. Il est libre de modifier cette relation pour la rendre adéquate aux valeurs qu'il entend soutenir. C'est pourquoi, dans une tradition toute stoïcienne, Montaigne considère que « Tout homme a en soi [...] le pouvoir d'être heureux » (Conche, 2002, p. 33), car tout homme a en lui le pouvoir de travailler sur lui-même, de se corriger pour nourrir une certaine estime de lui.

Celui qui est malheureux, « l'insensé », pour reprendre l'expression de Conche (2002), « contrairement au sage, n'attend rien de lui-même mais tout de dehors [...]. Il ne voit pas que le bonheur consiste en une manière d'exister, il en fait quelque chose que l'on a ou que l'on reçoit, le bonheur lui paraît lié à la possession de biens, au fait d'avoir ou de n'avoir pas » (Conche, p. 33). Son malheur naît du fait qu'il « se place dans la dépendance des choses extérieures » (Conche, p. 33) alors que le bonheur, pour Montaigne, ne dépend pas de la possession de choses extérieures mais de l'opinion que l'on a de soi, un soi qui se révèle à travers notre action, notamment dans l'utilisation des choses extérieures, mais aussi dans toutes formes d'engagement et que l'on peut modifier.

Il s'agit donc de s'évaluer, de se juger, afin de déterminer ce à quoi il faut remédier ou si l'on peut être content de soi. Montaigne refuse toute autre autorité que la sienne en ce qui concerne le jugement qu'il a de lui-même :

« J'ay mes loix et ma court pour juger de moy, et m'y adresse plus qu'ailleurs [...]. Il n'y a que vous que sçache si vous estes lache et cruel, ou loyal et devotieux ; les autres ne vous voyent point ; ils vous devinent par conjectures incertaines ; ils voyent non tant vostre nature que vostre art. Par ainsi, ne vous tenez pas à leur sentence ; tenez vous à la vostre » (Montaigne, 1979b, p. 23).

⁷⁹ L'aspect philosophique de cette amitié est souligné : « La fin de ce commerce, c'est simplement la privauté, fréquentation et conférence : l'exercice des ames, sans autre fruit » (Montaigne, 1979b, p. 39).

Dans une tradition toute stoïcienne, Montaigne considère qu'il est celui qui se connaît le mieux et qui est par conséquent est le plus à même de juger de sa propre valeur. L'estime de soi ne dépend pas ici du regard des autres, dont Montaigne se détache totalement, mais bien du regard que nous avons sur nous-mêmes et qui est fonction des exigences que nous nous imposons à nous mêmes⁸⁰.

Or, à la lumière de sa propre raison, Montaigne (1979b) estime que : « Mes actions sont réglées et conformes à ce que je suis et à ma condition. Je ne puis faire mieux. Et le repentir ne touche pas proprement les choses qui ne sont pas en nostre force, ouy bien le regretter » (Montaigne, p. 29). Où l'on voit que Montaigne atteint une certaine forme d'ataraxie : « Une bienfaisante paix » [...] « Paix en soi-même – celle de la conscience –, paix autour de soi – celle de la cité⁸¹ » (Conche, 2002, p. 11). Car Montaigne, seul juge de lui-même, estime ne pouvoir faire mieux et satisfaire à ses propres exigences éthiques. Tout comme pour les stoïciens, l'ataraxie de Montaigne réside dans l'estime qu'il a de lui-même, seul bien dont on ne peut le déposséder puisqu'il est libre de travailler sur son comportement pour le rendre conforme à ses valeurs : « faisons que nostre contentement despende de nous » (Montaigne, 1969, p. 292). Ce qui explique le « privilège d'insensibilité » de Montaigne (1979b, p. 215) et pourquoi il est exempt de tout sentiment de culpabilité (Conche, 2002, p. 16).

Comme l'explique Conche (2002), Montaigne se détache de la morale chrétienne, car pour lui le bonheur est possible et accessible à l'homme, pour autant que l'on ne lui impose pas « un idéal hors de sa portée » :

« Se dévouer pour autrui au point de négliger ses propres intérêts, cette conduite qui fût celle de son père à la mairie de bordeaux⁸², Montaigne la loue sans intention de l'imiter : “ce train que je loue en autrui, je n'aime pas à le suivre” » (Conche, 2002, p. 14) ; « Il n'entend pas embarrasser son âme des maux d'autrui. Les siens lui suffisent [...]. Pour Montaigne il ne saurait y avoir de devoir de souffrir [...]. Pour Montaigne la souffrance quelle qu'elle soit est à fuir, il y a assez de souffrance dans le monde ne la multiplions pas inutilement » (Conche, p. 15) ; « C'est à nos moyens qu'il faut mesurer l'étendue de notre devoir » (Conche, p. 16).

Comme pour les stoïciens, cette ataraxie ne signifie pas l'immobilisme de la pensée et l'inactivité, car si Montaigne nourrit une quelconque estime de lui-même, c'est précisément

⁸⁰ Conception de l'estime de soi qui trouve une illustration dans l'ouvrage de Sénèque, *De la constance du sage* (1962). Mais où l'on voit déjà que là où Montaigne place chaque individu comme seule autorité pour établir ses propres exigences, les stoïciens ont quant à eux développé une doctrine.

⁸¹ Sur laquelle nous reviendrons dans la dernière partie de cette partie théorique, portant sur la citoyenneté.

⁸² Montaigne fut Maire de la ville de Bordeaux de 1581 à 1585. Fonction à laquelle son père, Pierre Eyquem, avait également été nommé en 1544.

parce qu'il accepte de vivre conformément à sa condition humaine, une condition qui remet sans cesse la pensée en mouvement et invite à réorganiser sa vie pour en jouir. Travailler son jugement et son action, nourrit l'estime qu'il a de lui-même et son contentement. Mais il s'agit d'un travail permanent, toujours inachevé. Cette ataraxie ne signifie pas non plus la mort du désir et de toute ambition. Au contraire, Montaigne entend soutenir et continuer de soutenir les valeurs qu'il a choisies. Il s'agit seulement de reconnaître qu'il a fait et continue de faire tout ce qu'il peut pour les soutenir. Cette ataraxie, cette paix n'est donc liée qu'à l'estime qu'il a de lui-même, estime parce que précisément il n'est jamais en repos, ni d'esprit, ni d'action.

Telle est donc la conception Montaignienne du bonheur : pour être heureux, il doit s'estimer lui-même et travailler au maintien de cette estime, en ayant soin de toujours agir du mieux qu'il peut. Et c'est la philosophie ou plutôt le philosophe qui lui permet d'élaborer cette conception du bonheur mais également de réfléchir régulièrement sur le sens de son action. Telle est sa conception du bonheur et Montaigne reconnaît que cette conception ne vaut que pour lui. Elle n'a pas de prétention universelle, bien au contraire. C'est à chacun qu'il revient de construire sa propre conception du bonheur à l'aune du philosophe. Autant de conceptions donc que de philosophes.

Mais si le philosophe et le bonheur sont propres à chacun, le lien que Montaigne perçoit entre les deux termes lui semble lui irréductible. Le premier lien posé entre « philosophie » et « bonheur » considère, comme nous venons de l'exposer, que philosopher est le moyen pour parvenir à construire sa propre conception du bonheur et ainsi pouvoir organiser son existence de sorte qu'elle réponde à cette conception du bonheur. Mais ce n'est pas le seul lien que Montaigne pose entre les deux termes.

Pour Montaigne (1969), l'acte même de philosopher est un plaisir : « On a grand tort de la peindre inaccessible aux enfans, et d'un visage renfroigné, sourcilleux, et terrible. Qui me l'a masquée de ce faux visage pasle et hideux ? Il n'est rien plus gay, plus gaillard, plus enjoué et à peu que je ne dise follastre » (Montaigne, p. 208). Il s'agit ici du plaisir de prendre le temps de travailler une question qui existentiellement nous importe et de prendre le temps d'y apporter une réponse qui nous semble la meilleure possible, non pas universellement, mais bien en propre.

C'est pourquoi Montaigne dit de la philosophie qu'« elle ne presche que feste et bon temps ». Il ne s'agit pas de dire ici que la philosophie aboutit à une morale hédoniste, mais de

rappeler que celui qui s'adonne au philosophe ne peut que prendre plaisir au philosophe. Car il s'agit de travailler son jugement. Philosopher, ce n'est pas élaborer un discours en fonction d'autres exigences que celles que nous voulons bien lui reconnaître. Il ne s'agit pas d'un discours de complaisance. Pour Montaigne, le philosophe n'est pas une activité liée à la contrainte, elle n'est que le plaisir de travailler sa propre pensée. Plaisir parce que cette activité relève d'un besoin existentiel et apporte une réponse, temporaire certes, mais existentielle. Ainsi travailler une question qui ne nous intéresse pas, ne peut pas procurer de plaisir et ne peut pas non plus aboutir à un véritable traitement philosophique puisque précisément cette question n'implique pas l'engagement de celui qui la traite.

Certes, cet exercice du philosophe présente une certaine rigueur formelle relative à l'examen de la raison, mais cette exigence est comprise dans le besoin de travailler sa pensée. Vouloir travailler sa pensée, c'est vouloir la rendre crédible à nos yeux, à notre propre regard. Et pour qu'elle acquière cette crédibilité, il faut qu'elle se soumette à l'examen de notre propre raison. D'où l'importance de l'intérêt, du choix, du besoin dans l'acte de philosopher. Car sans cet intérêt pour le sujet de la réflexion, l'exigence de crédibilité disparaît : pourquoi vouloir produire un jugement construit et viable alors même que le sujet ne nous intéresse pas ? Le plaisir lié à l'activité philosophique peut donc être associé au plaisir de travailler les concepts mais à condition que ce travail soit existentiellement motivé, sans quoi ce travail peut se révéler atrocement ennuyeux.

Pour Montaigne (1969), le philosophe ne peut être que du plaisir, et *a contrario*, là où il n'y pas de plaisir, il ne peut s'agir de philosophie : « Une mine triste et transie montre que ce n'est pas là son gîte » (Montaigne, p. 208). Cette association entre « philosopher » et « plaisir » révèle l'importance que Montaigne accorde à la motivation philosophique : c'est elle qui permet de distinguer un discours philosophique, d'un discours qui ne l'est pas. C'est parce que je désire philosopher que je philosophe effectivement, quels que soient la forme et le contenu que prend par la suite ma réflexion. Inversement, celui qui écrit une dissertation de philosophie parce qu'il y est contraint, ne philosophe pas, quelle que soit la qualité du texte écrit. C'est la motivation qui permet de distinguer si on a affaire à de la philosophie ou pas⁸³. Pour philosopher ou faire de la philosophie, il faut éprouver le désir de philosopher. Non pas philosopher pour philosopher, comme si l'acte en lui-même était l'objet du désir, mais

⁸³ Remarquons à cet égard que c'était déjà la motivation ou l'intention de l'orateur qui, pour Platon, permettait de distinguer le philosophe du simple sophiste, la bonne rhétorique de la mauvaise (celle qui « vise à l'agréable sans souci du meilleur », 1993, p. 162, 465a).

philosopher, parce qu'un sujet philosophique nous interpelle. Dans l'acte de philosopher, l'objet du désir qui motive la réflexion philosophique, c'est de trouver une réponse, notre réponse, à une question qui nous mobilise, nous, à un moment donné.

C'est donc l'engagement existentiel de celui qui philosophe qui explique le lien que Montaigne pose entre philosopher et plaisir et qui explique pourquoi il précise que :

« L'ame qui loge la philosophie doit par sa santé rendre sain encores le corps. Elle doit faire luire jusques au dehors son repos et son aise ; doit former à son moule le port extérieur, et l'armer par conséquent d'une gratuite fierté, d'un maintien actif et allegre, et d'une contenance contente et débonnaire » (Montaigne, 1969, p. 208).

Le philosophe, digne de ce nom, c'est-à-dire dans lequel l'individu est existentiellement engagé, est un plaisir tel que le corps ne peut que rendre manifeste ce plaisir : de fait, ou plus exactement en chair, parce que l'on philosophe, on ressent le bien-être de savoir ce que l'on veut, ce que l'on pense et pourquoi on le pense. Le plaisir de philosopher est associé au plaisir d'exister, puisque philosopher, c'est justement apprendre à rendre notre existence plaisante et travaillant sur des questions, des sujets qui nous plaisent. Bref, philosopher, c'est se faire plaisir et le corps le ressent⁸⁴.

Ce second lien, que nous posons ici, entre philosophie et bonheur consiste donc à dire que philosopher, c'est déjà du bonheur, étant entendu que lorsque l'on parle de philosopher, on y inclut un engagement existentiel. Aussi, il ne s'agit pas de dire que tout sujet philosophique est bonheur, seulement ceux qui nous mobilisent. C'est d'ailleurs ce que remarque Schidlowsky⁸⁵ (1999). Elle observe « un bonheur présent dans l'activité de penser » :

« Il y a, je le vois chez ceux avec qui j'ai l'occasion de travailler (enfants ou adultes) un bonheur de penser, parce que le fait de penser peut donner un sens à ce qu'ils sont, et les aider à se construire, un bonheur de penser précis et subtil, qui se manifeste dans le déploiement de la pensée ; il n'y a qu'à voir la jubilation des enfants lorsqu'ils découvrent, réfléchissent, font l'expérience de cette possibilité de maîtrise symbolique du monde : par la pensée, je comprend le monde [...], je me l'approprie [...]. Il y a également un bonheur de construire un projet [...]. L'activité de penser est le moment d'un bonheur parce qu'elle donne du sens : un sens à ce que je suis » (Schidlowsky, 1999).

⁸⁴ On retrouve, chez Alain (1928), cette conception du lien corps/esprit qui considère que des pensées tristes, qui ne progressent pas, qui ressassent, ne peuvent que générer un état de fatigue et dépressif du corps, alors que des pensées positives et constructives, positives parce que constructives, génèrent à l'inverse sinon de la gaieté, du moins du dynamisme et de l'énergie. Alain envisage aussi cette relation interactive, dans l'autre sens, à savoir que certaines attitudes du corps génèrent certains types de pensée. Sourire, mimer le bonheur, la politesse génèrent des pensées positives, à l'inverse la fatigue ou un comportement abattu génèrent des pensées déprimantes et négatives : « L'agir porte le désirer » (Alain, p. 205).

⁸⁵ Professeur de philosophie à la Haute Ecole Franciscano Ferrer (Bruxelles), formatrice en philosophie avec les enfants.

Constat que notre expérience comme celle de nombreux enseignants et professeurs corroborent⁸⁶ et où le lien entre l'activité philosophique, comme émergence d'un sens et d'une pensée propre, et bonheur apparaît clairement. C'est pourquoi Schidlowsky (1999) va jusqu'à dire qu'apprendre aux enfants à philosopher, c'est les éduquer au bonheur, étant entendu qu'il s'agit d'un bonheur que chacun doit interroger et définir en propre⁸⁷ – premier lien que nous avons posé –, mais c'est aussi les initier au « bonheur de penser » – deuxième lien posé –. Un bonheur encore une fois tout relatif, puisque tous ne sont pas intéressés par les mêmes sujets, mais qui est spécifique à l'engagement propre à l'acte du philosophe⁸⁸.

C'est pourquoi Montaigne (1969) soutient que « la plus expresse marque de sagesse, c'est une esjouissance constante » (Montaigne, p. 208-209). Car, pour lui, celui qui est véritablement philosophe jouit de la vie. Certes d'une jouissance qu'il a philosophiquement choisie et qui lui est propre, mais le philosophe est un être heureux (la réciproque n'est pas vraie : tous ceux qui sont heureux ne sont pas forcément philosophes). *A contrario*, celui qui ne jouit pas de la vie, n'est pas philosophe, puisque l'acte de philosopher est jouissance même et invite à penser comment jouir de la vie. Celui qui ne jouit pas de la vie, n'est pas pour autant, niais, mais l'activité à laquelle il s'adonne lorsqu'il réfléchit n'est pas de la philosophie sans quoi elle lui donnerait les moyens de jouir de sa vie.

C'est en vertu de ces deux liens entre philosopher et bonheur que la philosophie peut être considérée comme la médecine de l'âme. Depuis l'Antiquité, la philosophie est étroitement associée à la médecine : la philosophie est à l'âme, ce que la médecine est au corps. Platon (1989, 1993) utilise souvent un concept développé par Protagoras, celui de *pharmakon*, et fait de la rhétorique, outil formel du discours, un *pharmakon*, c'est-à-dire un bien qui selon son utilisation devient un poison, quand elle est asservie à un autre intérêt que celui de la sagesse – où l'on retrouve la critique socratique de la mauvaise rhétorique et de la sophistique –, ou un remède, quand elle est philosophique. La philosophie était alors considérée comme un remède au malheur, ce qui explique pourquoi les mouvements

⁸⁶ Le constat général de ce plaisir est également mentionné par Tozzi et Solère-Queval (2004, p. 92).

⁸⁷ Relativité de la signification du terme « bonheur » que Schidlowsky rappelle : « Le mot “bonheur” aujourd'hui est assimilé à l'absence absolue de souffrance, à la béatitude, alors que pour moi, il ne signifie pas un état permanent, mais peut-être plutôt, comme pour Marcel Conche, une sorte d'habitude : un rapport de soi à soi, une intelligence de soi, une fidélité à soi [...]. Le bonheur n'est pas l'absence de tristesse mais peut-être un état malgré la tristesse, qui aura été comprise, reprise » (1999).

⁸⁸ C'est pourquoi nous avons décidé de poser la question du plaisir du philosophe lors de nos entretiens avec les élèves de CM2 ayant bénéficié d'un atelier hebdomadaire de philosophie pendant un an (cf. Annexe n°5 : Questionnaire pour les entretiens semi-directifs avec les élèves).

philosophiques de l'Antiquité proposent chacun une éthique dont la finalité est le bonheur. On peut ici citer l'exemple du *tétrapharmakon* d'Épicure (2003), quatre principes philosophiques dont le but étaient de délivrer les hommes du malheur. Il semble que cette vertu thérapeutique de la philosophie soit ensuite tombée dans l'oubli⁸⁹. Aujourd'hui, cette vertu de la philosophie resurgit à travers de nouvelles pratiques : la pratique de la consultation philosophique (Fastvold, 2006), celle du débat philosophique en pédopsychiatrie (Ribalet, 2008) et en milieu médicalisé (Girard, 2005). Pratiques qui ne manquent pas de renouveler le questionnement sur le bien fondé de leurs vertus thérapeutiques et à travers elles, celles de la philosophie en général.

Et pour cause, quel autre remède avons-nous au mal d'exister, si ce n'est le philosopher, c'est-à-dire la recherche et la construction d'un savoir vivre qui nous est propre ? Ribalet⁹⁰ (2008) souligne les limites de la médecine : « Nous sommes les plus gros consommateurs de psychotropes, par habitant, dans le monde. Cette médicalisation et médication sans précédent de l'existence n'est pas sans nous interroger sur les nouvelles figures des difficultés ou souffrances d'exister ». Car la médecine ne peut soigner « que » le corps, elle ne peut trouver à notre place le sens de notre existence. Elle ne peut pas répondre pour nous aux problèmes que nous pose l'existence. C'est pourquoi Ribalet rappelle la complémentarité de la médecine et de la philosophie, l'une ne pouvant se substituer à l'autre, chacune ayant leurs vertus thérapeutiques propres :

« En pouvant apporter très tôt, et sans distinction, à l'enfant souffrant et à l'élève en questionnement, un savoir-faire, un savoir-vivre et possiblement un savoir-être, l'atelier philosophique concourt à la prévention de la souffrance psychique de nos enfants et petits enfants, aux hommes de demain » (Ribalet, 2008).

D'après ces observations, la souffrance psychique est, en partie, due à une sorte d'étouffement de la capacité critique de l'individu qui, de ce fait, n'est plus à même de se forger une vision cohérente du monde et de se positionner par rapport à elle, c'est-à-dire de trouver son engagement dans ce monde et dans l'existence. « Or, justement, cet appel au sujet pensant n'est-il pas un appel vers le philosophe, et ce dès le plus jeune âge ? » (Ribalet, 2008).

Où l'on voit qu'il ne s'agit pas de promouvoir une pratique unique du philosophe, toute pratique – notamment pédagogique, d'accompagnement professionnel ou psychologique

⁸⁹ Bien que certains penseurs l'aient mise en avant comme Montaigne (1969, 1979a, 1979b), Lacan (1999), Alain (1928), Krishnamurti (1994), etc.

⁹⁰ Pédopsychiatre, psychanalyste, consultant au Centre Médico-psycho-pédagogique à Lorient, membre du Groupe de Recherche et d'Action Médicale Educative et Sociale (GRAMES).

– mettant en œuvre un philosophe en acte de l'individu présente cette dimension thérapeutique car elle permet à l'individu d'identifier et d'affronter les difficultés que lui pose l'existence et de construire ses propres réponses. Le philosophe, il nous semble que c'est là le critère qui permet de distinguer une véritable pratique philosophique, de ce fait thérapeutique, de certaines pratiques dites « philosophiques », mais dont nous ne percevons pas la philosophicité, car il n'y a pas de philosophe, et qui ne peuvent pas prétendre non plus posséder cette vertu thérapeutique.

En effet, considérer la philosophie comme médecine de l'âme invite également à envisager qu'elle puisse avoir l'effet inverse, et comme tout *pharmakon*, devenir un poison, dérouter l'âme, la perdre, ou tout simplement rester inefficace. Nous nous sommes alors demandée à quelles conditions la philosophie n'était plus un remède pour l'âme mais un poison. Et il nous a semblé que le philosophe était un élément clé pour distinguer les utilisations thérapeutiques de la philosophie de ses utilisations non thérapeutiques.

Prenons le cas, où la philosophie reste inefficace et, sans la détériorer, n'apporte aucune amélioration à l'âme. Ce qui est le cas notamment d'Alcibiade, élève de Socrate (Platon, 1929). Or, l'échec de l'éducation philosophique d'Alcibiade est dû au fait que celui, devant Socrate, donne son accord sur des principes éthiques auxquels il reconnaît une cohérence logique certes, mais auxquels il n'adhère pas du point de vue des valeurs. Il s'agit d'un accord superficiel de complaisance, pour faire plaisir à son maître et s'attirer ses faveurs. Dans ce cas, il n'y a donc pas eu véritablement « philosopher » de l'élève puisque celui-ci n'est pas réellement engagé dans la réflexion. C'est pourquoi Socrate exige constamment de son interlocuteur que celui-ci dise ce qu'il pense vraiment, sous peine justement que l'exercice du dialogue soit vain (Dorion, 2004). On peut donc dire que lorsque la philosophie est inefficace, c'est parce qu'il n'y a pas eu « philosopher », au sens d'un engagement existentiel de l'individu dans son travail de réflexion. Il n'y a eu qu'un semblant de philosophe, une réflexion autre que la nôtre suivie ou produite dans le désintéressement, par contrainte, pour une raison autre que la motivation existentielle (pour faire plaisir au maître, par exemple).

Prenons maintenant le cas où la philosophie détériore l'âme, la déstabilise, la perd. Ce qui est d'ailleurs le cas des sophistes discutant avec Socrate, qui se plaignent de se trouver

dans l'embarras⁹¹. Là encore, force est de remarquer que ses interlocuteurs ne philosophent pas. Ils se contentent de suivre les réflexions d'un autre, qui déconstruit leur préjugé sur la question, sans rien proposer à la place. Car c'est justement à eux de la construire cette nouvelle réflexion. Autrement dit, l'embarras est l'état de l'âme avant qu'elle ne philosophe : c'est parce que l'on se pose une question que l'on peut commencer à chercher une réponse. C'est pourquoi Socrate prend tant de soins à mettre à bas leurs certitudes : tant que les certitudes demeurent, pas de philosopher possible. Lire un texte de philosophie peut donc ainsi dérouter parce qu'il remet en question l'une de nos certitudes les plus profondes, mais précisément cette déroute n'est pas du philosopher, ce n'en est que le préalable. Philosopher, c'est construire sa propre réponse. C'est, à partir du confus, de la divergence ou de la critique que l'on peut préciser, approfondir, nuancer, corriger son propre jugement. Or, aucun texte ni aucun maître ne peut faire cet effort à notre place. L'histoire de la philosophie et la sagesse des maîtres sont autant d'occasions de philosopher qu'il faut savoir saisir mais non en attendre une vérité absolue, comme si nous pouvions faire l'économie d'un philosophe à notre tour. C'est pourquoi Montaigne (1969) soutient que « quant aux discours de la philosophie, ils ont accoustumé d'essayer et resjouir ceux qui les traictent, non les renfroigner et contrister » (Montaigne, p. 208). A condition donc, que l'on « traite » effectivement les discours de la philosophie, c'est-à-dire qu'on les interroge, les critiques, et que l'on se forge son propre jugement.

Aussi l'indifférence et la déstabilisation de l'âme ne concernent la philosophie qu'en tant qu'elle est absence de philosopher. Et l'on est en droit de se demander si la philosophie sans philosopher est encore de la philosophie, car elle devient alors lettre morte, dans le premier cas, et désarroi stérile, dans le second. Philosopher, c'est être engagé de tout son être dans la réflexion, une réflexion dont le but est de répondre à un embarras, un doute, un problème. L'un des essais d'Alain (1928) illustre d'ailleurs comment le philosophe, en engageant l'individu dans une réflexion constructive, puisque c'est là le philosophe, devient une médecine pour l'âme.

⁹¹ Dorion (2004, p. 60) a recensé les nombreux passages où apparaît cet embarras : *Alcibiade*, 116e; *Ion*, 532b-c ; *Euthyphron* 11b, *Lachès*, 194a-b, 200e ; *Charmide*, 169c ; *Gorgias* 522b ; *Lysis* 213c-d ; *Ménon*, 80c ; *République*, 334b et *Théétète*, 149a.

Dans *Connais-toi*⁹², Alain (1928, pp. 155-157) rapporte ses réflexions à propos d'une annonce passée dans le journal, selon laquelle le Professeur X apprendrait, pour 10 francs, à maîtriser un fluide qui permettrait à chacun de réussir sa vie :

« Il me vint à l'esprit que ce professeur était sans doute bien plus habile qu'il ne croyait. Tout fluide mis à part, que fait-il ? S'il donne aux gens un peu de confiance, c'est déjà beaucoup ; c'est assez pour que ses clients triomphent de ces petites difficultés dont on fait des montagnes » (Alain, 1928, pp. 155-156).

Mais comment opérerait cette habileté ? Alain explique que c'est en faisant réfléchir ses clients sur leur avenir, ce qu'ils en attendent, pourquoi et comment y parvenir que le charme opère :

« Les gens sont par ce moyen détournés de penser à eux-mêmes, à leur passé, à leurs échecs, à leur fatigue, à leur estomac et les voilà délivrés d'un fardeau qui croissait d'instant en instant [...]. Deuxièmement, ils en viennent à penser sérieusement à ce qu'ils veulent, aux circonstances, aux personnes, et distinctement au lieu de tout brouiller et tout ressasser, comme on fait quelque fois en rêve [...]. Dire simplement à un homme : "votre destin dépend de vous", c'est un conseil qui vaut bien dix franc, et on a le fluide par-dessus le marché » (Alain, 1928, p. 156-157).

Or, il s'agit là précisément de faire philosopher les clients, c'est-à-dire d'aménager un espace de réflexion où ils pourront se concentrer sur la construction d'une vie qui répondent à leurs exigences et à leurs valeurs. D'où cette interprétation du « Connais-toi toi-même » : comment espérer être heureux, si on ne sait pas ce que l'on veut ? Philosopher, en nous permettant de choisir et de construire un avenir propre à ce que nous sommes, devient le moyen privilégié d'accéder au bonheur.

Krishnamurti (1994) développe une conception similaire du lien entre philosopher et bonheur : « Dans ce monde agité, où tous s'efforcent, d'une façon ou d'une autre, de trouver une paix, un bonheur, un refuge, il est important n'est-ce pas que chacun de nous sache le but qu'il veut atteindre, l'objet de ses recherches » (Krishnamurti, p. 35). Seulement, le philosophe indien observe que souvent, plutôt que de philosopher, l'homme préfère s'en remettre à une autre autorité que celle de sa propre réflexion pour savoir comment vivre pour atteindre le bonheur : « Et nous le poursuivons en passant d'une autorité à une autre, d'une organisation religieuse à une autre, d'un sage à un autre » (Krishnamurti, p. 35). Economie du philosopher qui ne peut que manquer son but, car

« lorsque vous dites "je" cherche ce bonheur permanent, ne devez-vous pas connaître ce "je" qui cherche, savoir ce qu'est cette entité ? [...] Le chercheur est-il différent de l'objet de sa recherche ? Lorsque vous dites "je cherche le bonheur", le

⁹² Il est intéressant à cet égard de noter le rapprochement, opéré par Alain dans cet essai, entre la connaissance de soi, le philosopher et le bonheur.

chercheur est-il différent de l'objet de sa recherche ? Le penseur est-il autre chose que sa pensée ? Ne sont-ils pas un seul et même phénomène, plutôt que deux processus séparés ? » (Krishnamurti, 1994, pp. 37-38).

Où l'on retrouve l'identification du soi et du contenu du jugement. Nous sommes ce que nous pensons. Identification étudiée précédemment et qui explique pourquoi le philosophe est le moyen – sinon le lieu – du bonheur. On philosophe pour être heureux, parce que c'est le moyen le plus approprié de se connaître et ainsi de savoir comment vivre bien. C'est pourquoi à la différence de Ribalet (2008), nous ne considérons pas que la vertu thérapeutique du philosophe soit une vertu « de surcroît »⁹³, mais bien son but premier, car sa fin ultime est le bonheur⁹⁴.

Il est vrai que le bonheur dont il s'agit ici ne peut pas être associé à une sorte d'extase continue, d'euphorie, ni même à un état de perfection par rapport à un idéal construit dans l'absolu, bien que cela soit souvent ainsi que l'on conçoit le bonheur (Schidlowsky, 1999). Le bonheur atteint se rapproche d'avantage de l'ataraxie : une paix intérieure, un « contentement de soi », pour reprendre l'expression de Conche (2002) ; un « apaisement » pour reprendre l'expression de Ribalet (2008) ; une « joie », pour reprendre celle de Go (2004) ; le bonheur d'avoir « créé du sens » (Schidlowsky, 1999), un bonheur qui génère une estime et une confiance en soi. Il s'agit donc davantage d'une quiétude que d'une béatitude. Ce qui nous invite à repenser le concept de bonheur.

En effet, dans cette perspective, outre que le bonheur est relatif à chacun, il est ici associé à des concepts inattendus : l'imperfection, le désir, le manque et l'insatisfaction. Car on peut être heureux, bien que notre situation ne soit pas parfaite, bien que nous nourrissions de nombreux désirs pour l'avenir, bien que nous manquions de certains biens ou que certaines personnes nous manquent, bien que nous souhaitions changer une situation qui ne nous convient pas. Car le bonheur ne dépend plus de notre situation extérieure, mais du mépris ou de l'estime de soi, eu égard à notre examen de conscience. Autrement dit, la seule satisfaction ou état de perfection qui y soit présente est relative à ce que nous pensons de nous-mêmes. Et c'est une perfection toute humaine. Car il ne s'agit pas de dire que nous avons nous-mêmes atteint un état de perfection au-delà duquel nous ne pouvons aller, car nous serions des héros

⁹³ « La démarche philosophique a, dans ce sens, des effets d'apaisement, autrement dit, cette activité est thérapeutique *de surcroît*. Il y a bien une vertu thérapeutique, même si justement elle n'a pas une visée thérapeutique. C'est bien l'action de soigner, de soulager et de guérir, qui est au cœur de la thérapeutique et non la connaissance en elle-même » (Ribalet, 2008).

⁹⁴ Soit que l'on reprenne les raisonnements de plusieurs philosophes dont le but est de montrer que toute action entreprise, dont le philosophe donc, ne vise que le bonheur comme fin ultime (Platon, 1967 ; Aristote, 1967 ; Saint Augustin, 1964), soit que l'on se réfère à l'interprétation de la philosophie antique de Hadot (1995).

ou des êtres extraordinaires. Non, il y a bien conscience que, tant qu'il y a de la vie, nous avons encore à agir, à vivre et à désirer – ce qui est heureux car une vie sans désir n'est pas souhaitable – seulement en cet instant, vue les circonstances et nos capacités, nous estimons avoir fait de notre mieux. Où l'on retrouve la prudence stoïcienne, dans la conception montaignienne du bonheur : pour apprécier notre propre valeur, nous estimons les moyens que nous avons mis en œuvre pour soutenir nos valeurs, non la réussite ou l'échec de l'action, car ces derniers ne dépendent pas de nous. L'estime de soi, et par conséquent le bonheur dont il est question ici, vient du jugement que nous portons sur la qualité de nos engagements et non sur leurs résultats.

Or, là encore, la volonté de placer la condition du bonheur dans l'estime de soi, d'en faire un contentement de soi plutôt que le résultat de circonstances qui nous sont extérieures, voilà la médication prescrite par les stoïciens pour remédier au malheur des hommes. Où l'on voit que c'est bien le bonheur que vise la philosophie, à travers l'accès à une meilleure connaissance de soi.

Cependant, poser cette conception du bonheur, comme paix et contentement de soi, sans pour autant qu'elle signifie le repos de la pensée et de l'action, n'est-ce pas en contradiction avec une position relativiste ? Certes Montaigne pense que sans estime de soi, le bonheur n'est possible pour personne. Comme si, malgré l'infinité des divergences entre les différentes conceptions du bonheur, l'estime de soi demeurerait l'élément commun – conscient ou inconscient – à toutes. Mais c'est à chacun qu'il revient de déterminer les conditions de cette paix et de ce contentement. Les exigences que Montaigne s'impose ne valent que pour lui. Nous n'avons exposé sa conception du bonheur, dans son contenu, que par souci de complétude, mais Montaigne ne prétend pas avoir résolu la question du bonheur. Sa propre conception du bonheur, c'est bien tout ce qu'il peut prétendre atteindre en philosophant.

En ce sens, il reprend la conception stoïcienne du bonheur qui le situe dans l'estime de soi, que l'on acquiert en travaillant son jugement, mais vide cette conception de tout contenu : il ne dit pas ce qu'il faut faire pour s'estimer, il ne dit pas ce que l'on doit penser, ni quel doit être le contenu de nos jugements, il ne prétend pas non plus que sa manière de vivre puisse servir de modèle, si ce n'est celui de philosopher et de construire sa pensée propre. Seul le lien entre les termes « philosopher-estime de soi-bonheur » subsiste, et seul le premier et le dernier terme reçoivent des éléments de définition : l'engagement existentiel, pour le philosopher ; l'ataraxie, pour le dernier. Et ces éléments ne prétendent pas épuiser ces

définitions, ils ne donnent aucune indication quant aux conditions de cet engagement et de cette ataraxie, ni même quant à leurs modalités. C'est pourquoi cette conception relativiste du lien entre philosopher et bonheur respecte l'infinie diversité humaine et permet de soutenir que la philosophie, entendue comme engagement existentiel dans un travail de réflexion, est une médecine de l'âme, entendu comme ataraxie ou tout du moins qu'elle nous permet de progresser vers cette ataraxie.

Qu'en est-il alors de la sagesse ?

3. 2. La sagesse.

L'approche relativiste de Montaigne ne peut manquer de remettre en question le concept de « sagesse ». Cette remise en question solde-t-elle l'impossibilité de toute sagesse ou son inaccessibilité à l'homme ?

On conçoit, en général, la sagesse comme un art de vivre procurant à celui qui l'exerce une sorte de bien être. Mais le sage n'est pas seulement celui qui est heureux mais également celui dont le regard est averti. Autrement dit, on considère souvent que le sage est celui qui sait et c'est grâce à ce savoir particulier qu'il détient qu'il peut, à la différence des autres hommes, vivre sagement.

Or, le savoir, étant considéré comme porteur d'une vérité immuable et éternelle, ne pouvait lui-même qu'aboutir à une sagesse universelle et éternelle. Autrement dit, une sagesse valable pour tous et dont les principes sont immuables. C'est pourquoi plusieurs mouvements philosophiques (stoïcisme, épicurisme, scepticisme, *etc.*) élaboraient une conception de la sagesse, d'après les résultats de leurs investigations sur la nature de l'homme, sagesse qu'ils s'efforçaient d'inculquer au plus grand nombre, prétendant ainsi résoudre le problème du mal vivre. Cette sagesse se composait de préceptes qu'il s'agissait d'appliquer. Tous les représentants d'un même mouvement philosophique travaillaient alors à l'application des mêmes préceptes dans leur comportement quotidien. D'où une certaine uniformité éthique au sein de chaque mouvement philosophique.

Montaigne suit la même démarche : il souhaite se connaître lui-même et savoir ce qu'est l'homme pour pouvoir élaborer un art de vivre qui lui semble le plus sage possible, sagesse reposant bien sur un savoir, la connaissance de l'homme : Montaigne dit à propos des livres « je n'y cherche que la science qui traite de la connaissance de moi-même et qui

m'instruire à bien mourir et à bien vivre » (Montaigne, 1979a, cité par Conche, 2002, p. 112) car « Il ne voit d'autre moyen d'aller à la sagesse que la connaissance de soi. C'est pourquoi il "ne fait autre profession"⁹⁵ que de chercher, comme Socrate, à se connaître » (Conche, p. 45) ; « Montaigne, de son propre aveu ne fait que tendre à la sagesse par la connaissance de soi » (Conche, p. 49). Or, la connaissance de soi, n'étant que « différence » et « changement », aboutit inéluctablement à une conception relativiste et inachevée de la sagesse : « Certes, il ne pourra pas fonder, sur un savoir concernant l'homme, une sagesse universelle, mais il pourra, se connaissant lui-même et sa nature singulière, trouver une sagesse à sa mesure » (Conche, p. 64). Au lieu d'aboutir à un idéal de sagesse universelle, la connaissance de soi et de l'homme le conduisent à nourrir une conception relativiste de la sagesse, à savoir relative à chaque individu : « La plus grande chose du monde, c'est de sçavoir estre à soy » (Montaigne, 1969, p. 293).

C'est pourquoi l'essai *De l'inconstance de nos actions* (Montaigne, 1979a, pp. 5-11) tend à disjoindre « sagesse » et « constance », alors que la constance représentait l'un des critères d'un idéal de sagesse depuis l'Antiquité. Mais de quelle « constance » parle-t-on ?

Dans *De la constance du sage* de Sénèque (1962), on voit un sage qui reste impassible, voire insensible, aux injures. La constance, dont il peut s'agir ici, concernerait un comportement (un rythme, un emploi du temps, une attitude) que rien ne pourrait perturber, car il a été élaboré en fonction de la connaissance de ce qui est le plus approprié à l'homme. Le sage s'y conforme alors, quoi qu'il arrive.

Une autre conception de la constance, qui concerne d'avantage des principes éthiques que le comportement lui-même, conduirait le sage à évaluer, en fonction de chaque situation et de ses circonstances particulières, comment y réaliser aux mieux les principes éthiques auxquels il croit (où l'on est plus proche d'une conception aristotélicienne de la sagesse). Mais ces principes éthiques, eux, restent identiques dans le temps, car changer de principes éthiques reviendrait à reconnaître le caractère erroné des principes antérieurs et donc de toutes les actions qui ont pu être menées pour soutenir ces principes.

Que ce soit l'une ou l'autre conception de la constance, la conception de la sagesse de Montaigne (1979a) les rejette toutes deux. Il rejette la première, pour lui, la sagesse comprend non pas une constance du comportement mais au contraire une adaptabilité de celui-ci : « Nostre grand et glorieux chef d'œuvre, c'est de vivre à propos » (Montaigne, 1979b, p.320).

⁹⁵ Montaigne (1979b, *De l'expérience*, pp. 275-328, cité par Conche, 2002, p. 45).

Tantôt, il est à propos d'être en colère, tantôt, il est à propos de ne l'être pas, *etc.* Où l'on retrouve l'éthique protagoréenne du *kairos* : tout est fonction du moment et en fonction de chaque moment la sagesse exige un comportement particulier, comportement que donc rien ne saurait normer ou définir à l'avance⁹⁶.

Mais Montaigne rejette également la seconde forme de constance qui s'attacherait davantage aux valeurs qu'au comportement lui-même, car même nos engagements éthiques sont soumis au changement. Changer d'engagement, de valeur ou de principes éthiques, ce n'est pas reconnaître que, jusque là, nous vivions dans l'erreur, et que toute notre vie passée est elle-même une erreur, c'est tout simplement reconnaître que nous avons changé. Mais ce changement n'implique aucunement une évolution vers un mieux. Pour Montaigne, chaque moment a son « à propos », sa perfection propre. Il faut donc reconnaître que nos principes précédents nous semblaient alors les meilleurs et l'étaient d'ailleurs sans doute, puisque nous n'étions pas la même personne et avons des exigences différentes. En matière d'éthique (ce qui n'est pas le cas du droit), juger notre passé à l'aune de ce que nous sommes présentement n'a pas de sens.

C'est pourquoi l'idéal antique de constance est absent dans la conception montaignienne de la sagesse. La seule constance que l'on pourrait poser, c'est la nécessité constante de philosopher. Car la philosophie est amour de la sagesse et la sagesse doit être reconstruite à chaque instant par chacun. La sagesse montaignienne est donc forcément philosophique, c'est-à-dire élaborer à l'aune du philosophe, bien qu'il soit incapable d'en déterminer le contenu, celui-ci étant propre à chacun.

Il n'est pas anodin de remarquer que Montaigne prend Socrate comme modèle de sagesse :

« Parce que Socrate avoit seul mordu à certes au precepte de son Dieu, de se connoistre, et par cette estude estoit arrivé à se mespriser, il fut estimé seul digne du surnom de Sage. Qui se connoistra ainsi, qu'il se donne hardiment à connoistre par sa bouche » (Montaigne, 1979a, p. 51).

Dans *De l'exercitation* (Montaigne, 1979a, pp. 41-51), la sagesse est associée à une forme d'humilité, celle qui consiste à reconnaître notre incapacité à définir une sagesse qui soit universellement valable. Le sage n'est plus celui qui connaît la sagesse et la détient comme on garde un secret invariant dans le temps, c'est celui qui cherche incessamment la sagesse : « Montaigne apparaît comme un chercheur de sagesse » (Conche, 2002, p. 49).

⁹⁶ La thèse de Marisa Divenosa (2010) a précisément pour objet de montrer l'importance du concept de *kairos* dans le développement d'une axiologie chez Protagoras.

Toute sa sagesse consiste donc à avoir pris conscience du caractère propre de la sagesse, propre à chacun, à chaque situation, et donc à avoir pris conscience du caractère relatif de la sagesse, relatif à chacun, dans le temps et dans l'espace.

Est-ce à dire que la sagesse est devenue un idéal inaccessible et que l'homme doit renoncer à être sage puisqu'il ne peut que quêter la sagesse et jamais la détenir définitivement ? Il nous semble que c'est précisément le mouvement inverse qui est opéré ici. La sagesse n'est plus un idéal inaccessible mais descend dans la sphère de l'humain et devient de ce fait accessible à tous, par la voie du philosophe : « La philosophie comme apprentissage de la sagesse » (Conche, 2002, p. 65). Certes, la sagesse est toujours à conquérir, mais cette conquête est à notre portée. Si la sagesse n'est plus un idéal de constance, c'est parce que chaque instant a sa sagesse propre, une sagesse qu'il revient à chacun de construire et d'évaluer.

C'est pourquoi nous pouvons ici proposer une remarque quant à l'interprétation de Hadot (1995) de la conception de l'amour telle qu'elle est exposée dans le *Banquet* de Platon (1929). Pour Hadot, Socrate considère que la relation amoureuse est une relation de type asymptotique : les amants tendent l'un vers l'autre sans jamais se rejoindre et se fondre l'un dans l'autre. Le philosophe étant celui qui aime la sagesse, on peut donc poser que le philosophe est celui qui tend vers la sagesse sans jamais la posséder pleinement. Ce qui nous semble à la fois vrai et inexacte : dans un sens, le philosophe tend vers la sagesse sans jamais l'atteindre définitivement, si, par sagesse, on entend un état de perfection qui entraînerait une sorte d'immobilité de la pensée, celle-ci ayant atteint son but idéal ; mais d'un autre côté, on pourrait croire, selon cette approche, que la sagesse demeure inaccessible est que l'homme ne peut jamais être sage. Or cela nous semble inexact. L'homme peut être sage, mais il ne s'agit que d'une sagesse ponctuelle et éphémère, car il doit réélaborer cette sagesse tout au long de sa vie, en fonction des changements qui l'affectent lui, qui affectent son environnement *etc.* Certes le philosophe quête la sagesse tout au long de sa vie, mais s'il doit la quêter tout au long de sa vie, ce n'est pas parce que la sagesse est inaccessible, mais parce que tout ce qui est soumis au mouvement de la vie change. La sagesse est accessible, mais étant un être changeant, notre vie n'étant que mouvement, cette sagesse doit sans cesse être réélaborée pour nous être propre.

C'est pourquoi l'image de la relation asymptotique ne nous semble pas entièrement satisfaisante, il semblerait plutôt que la relation entre le philosophe et la sagesse puissent être

symbolisée par deux courbes qui s'entrecroisent et se distancent régulièrement, le philosophe étant l'effort même produit par le philosophe pour que les deux courbes se rejoignent et restent confondues. Toutefois un écart entre les deux courbes est toujours susceptible de survenir, le temps que le philosophe permette à l'individu de réfléchir sur sa vie, ses valeurs et sur son action.

Où l'on voit que la disjonction entre la sagesse et la constance ne signe pas l'inaccessibilité de la sagesse mais bien son dynamisme, plus précisément un dynamisme infini puisqu'il la rattache à une activité philosophique permanente. Ce qui rejoint, en dernière instance la conception socratique de l'amour, telle qu'elle apparaît dans le *Banquet* (Platon, 1929, 1998): un amour infini, parce qu'on a jamais fini de découvrir l'autre et l'encourager – critiquement – dans sa différence⁹⁷, et en même temps, un amour plein, dans le sens de plénitude, car chaque instant de la relation amoureuse a sa perfection propre⁹⁸. Ainsi, en ce qui concerne la philosophie, l'amour de la sagesse, elle constitue bien une quête infinie, car il s'agit de la découvrir sous un nouveau jour au fil du temps, mais elle ne se solde pas par la désillusion – celle de ne pouvoir atteindre son but – car la sagesse devient relative à chacun et à chaque situation.

Conche (2002) relie cette investigation sur la sagesse à l'interrogation sur l'éducation : « Quelle éducation pourrait former un sage ? » (Conche, p. 43). C'est alors que le philosophe apparaît comme l'élément essentiel de cette éducation, puisque, selon cette conception de la sagesse, c'est à travers le travail de son propre jugement que l'on peut apprendre à se connaître et ainsi à construire sa propre sagesse : « Se tailler un idéal à sa mesure » (Conche, p.14). Le terme de « mesure » rappelle ici le caractère relatif de cette sagesse, car c'est à chacun de déterminer ses propres devoirs, ses propres exigences en fonction de ses capacités, de son potentiel et de ses choix. Philosophier pour apprendre à se connaître, constituer cette connaissance de soi, représente donc un réel travail d'investigation.

Quel sage formerait-on avec cet exercice régulier du philosophe ? Des hommes qui ont le goût du philosophe et qui s'y adonnent souvent car ils ont pris conscience du caractère éphémère de toute chose. Cette éducation formerait donc des hommes qui éprouvent la

⁹⁷ Idée que l'on retrouve, dans la critique du mythe d'Aristophane qui fait de la mort (l'immobilité de l'esprit) la fin de l'amour (192e), dans le mythe de la naissance d'Eros qui explique le désir infini qui motive l'amour dont parle Diotime (203d-e), dans la comparaison de l'amour avec le chasseur (203d), et dans la comparaison d'Eros et du philosophe (204a-b).

⁹⁸ Idée que l'on retrouve dans l'idée que la « possession des choses bonnes » rend « heureux » (205a) et dans l'idée qu'Eros est toujours à la fois jouissance et insatisfaction, car le désir ne s'éteint pas pour autant qu'il y ait jouissance (203e).

nécessité de philosopher régulièrement, parce qu'ils éprouvent la nécessité de réfléchir pour organiser et gérer leur existence selon les exigences qui leurs sont propres, tout en tenant compte des changements survenus dans leur vie. Des hommes qui ont conscience que le bonheur est une affaire de réflexion et d'engagement dans l'existence. Des hommes qui ont conscience des moyens qui sont à leur disposition pour prendre leur vie en main. Quelle place réserve cette sagesse à l'autre, à la relation avec autrui ? C'est un sujet que nous aborderons dans la dernière partie, mais notons d'ores et déjà que l'approche relativiste, de la connaissance de soi, du bonheur, de la sagesse, bref de la vie, n'est pas sans influencer cette relation. Car l'humilité, que nous avons brièvement mentionnée, et qui est une conséquence de l'approche relativiste de la sagesse, implique que nul ne peut répondre pour l'autre en matière de sagesse. Car la sagesse n'est plus ni universelle, ni transposable.

En effet, comme le montre bien Conche (2002), il était entendu que pour élaborer une sagesse, il fallait « savoir ce qui convient à l'homme » et donc « savoir ce qu'est l'homme » (Conche, p. 45). Mais cette investigation aboutissant à un nominalisme, Conche conclut que « La sagesse ne saurait se fonder sur un savoir car il n'y a pas de savoir » (Conche, p. 53). Elle ne peut plus alors que se fonder sur la connaissance de soi, une connaissance toute humaine et toute relative.

Qu'en est-il alors de la vérité ?

3. 3. L'idée de « vérité ».

Ce à quoi renonce Montaigne, avec sa position relativiste, c'est à une certaine idée de la vérité : la vérité universelle, intemporelle, celle qui rassemblerait l'assentiment de tous les hommes, bref, la vérité avec un grand « V ». Cette conception de la vérité, il y renonce parce que l'homme, du fait même de sa condition humaine, ne peut y accéder.

Pourquoi cette inaccessibilité ?

D'un point de vue épistémologique, l'homme n'ayant accès qu'aux apparences des choses, qui elles mêmes vont changeant au fil du temps, tout savoir fondé sur ses apparences se voit solder d'incertitude. Larmore (2004) explique ainsi comment Montaigne renouvelle le scepticisme :

« Ce que Montaigne retient du pyrrhonisme [...], c'est la conviction que "les choses ne logent pas chez nous en leur forme et en leur essence" [...]. Mais, voilà la différence, Montaigne ne prétend pas disposer lui-même des moyens pour sortir de cet embarras, moyens que le pyrrhonisme se félicitait justement de fournir pour nous aider à

atteindre la tranquillité de l'âme » (Larmore, 2004, p. 25).

La différence entre Montaigne et le pyrrhonisme consiste donc dans l'interprétation de l'inaccessibilité de cette vérité intemporelle. Pour les pyrrhoniens, cette inaccessibilité solde l'échec irréductible de toute recherche qui dès lors n'a plus lieu d'être. Ils atteignent ainsi une certaine tranquillité de l'âme (ataraxie) dans la reconnaissance de l'absurdité de la recherche en général et s'épargnent cet effort et cette déception. Alors que pour Montaigne, l'inaccessibilité d'une vérité universelle, ne signe pas l'échec de la recherche, mais son inachèvement, son dynamisme infini, la nécessité de la renouveler incessamment. L'inaccessibilité de la recherche ne signifie donc pas tant pour lui la fin de la recherche, qu'un éternel appel à la renouveler :

« Il demeure pyrrhonien en ce qu'il a abandonné tout espoir d'accéder à la possession définitive d'une vérité quelconque. Mais il ne cherche pas à parvenir par une autre route à la tranquillité d'esprit que la connaissance est censée lui procurer [...]. La quête de la vérité, telle qu'il l'envisage, est agitée, ponctuée de prises de positions et de revirements » (Larmore, 2004, p. 29).

Mais pourquoi chercher, si l'on ne trouvera rien ?

C'est que Montaigne estime que cette recherche, si elle ne peut aboutir à une vérité universelle, ne sera pas vaine pour autant. Mais il faut convertir notre appréhension de la vérité, celle-ci ne sera plus universelle et éternelle, elle sera relative, une vérité temporaire, éphémère et ponctuelle.

Prenons l'exemple de la connaissance de soi. Lorsque nous cherchons à nous connaître nous-mêmes, cette démarche aussi se voit confronter à l'impossibilité de remonter au-delà des apparences : « Nous ne sommes qu'apparence pour nous-mêmes » (Conche, 2002, p. 61). Et pourtant, ces apparences en disent long. Elles nous apprennent que nous sommes soumis au changement et que ce que nous allons découvrir sur nous-mêmes ne vaudra pas éternellement. Mais elles peuvent aussi nous apprendre qui nous sommes à ce moment précis et ainsi vivre en fonction de ce que nous sommes à cet instant : « Ainsi s'il n'atteint pas la vérité s'atteint-il sûrement lui-même » (Conche, p. 46). Car alors ce que nous découvrons sur nous-mêmes est vrai, dans le sens où c'est bien ainsi que nous sommes à cet instant. Seulement cette vérité ne peut prétendre être définitive. Elle reste relative aux conditions qui l'ont vue se construire. C'est pourquoi Montaigne dit que « Les plus belles âmes sont celles qui ont plus de variété et de souplesse » (1979b, p. 34), car cette variété et cette souplesse leur permettront de ne pas s'attacher à une vérité mise en lumière par le passé, mais de découvrir cette vérité de nouveau

à chaque instant. Car c'est la vérité elle-même qui change et ce selon un double relativisme – diachronique et synchronique – qui fait que la vérité change dans le temps, mais encore diffère d'une personne à une autre. Il faut donc que l'homme suive ce changement. De sorte que : « Nous avons raison d'éviter la sorte d'enthousiasme qui consiste à imaginer qu'on a enfin découvert la solution définitive à une question donnée » (Larmore, 2004, p. 25). La vérité n'a pas fini de se découvrir à nous.

Montaigne observe que les sceptiques « se servent de la raison pour enquérir et débattre, mais non pas pour arrêter et choisir » (Montaigne, 1979a, cité par Conche, 2002, p. 252). Car s'arrêter et choisir n'est pas le résultat de la raison, la raison nous conduirait à poursuivre indéfiniment la recherche, ne serait-ce que parce qu'elle nous rappellerait le caractère temporel de la validité du résultat de notre recherche. S'arrêter et choisir, c'est le fait de la vie et de l'acceptation de notre condition humaine. Notre condition fait qu'à un moment la réflexion nous semble avoir atteint son terme et répondre aux nécessités de notre situation : donc nous nous arrêtons et nous agissons en fonction de nos conclusions.

Pourtant la raison ne devrait-elle pas nous permettre d'accéder à l'universel ?

Dans les mathématiques, par exemple, la raison permet d'atteindre une vérité d'une évidence telle que plusieurs philosophes ont choisi de faire de la vérité mathématique le paradigme de toute vérité et de rechercher partout ailleurs cette même clarté⁹⁹. Mais les mathématiques définissent elles-mêmes leurs propres objets, d'où un assentiment universel une fois la définition de ses objets reconnue. Ce n'est que quand les mathématiques s'appliquent au réel, qu'elles se voient confrontées à l'infini diversité du réel, que la recherche connaît le même écueil que la recherche dans les autres disciplines.

Il est donc évident, pour Montaigne, que l'évidence mathématique, telle qu'on la perçoit à son époque, n'est pas possible en philosophie. Ou tout de moins que chacun percevra ses propres évidences philosophiques avec la même force qu'une évidence mathématique bien qu'elles diffèrent d'une personne à une autre. Autrement dit, la force de l'évidence sera la même qu'en mathématique, ce qui explique la tentation d'universaliser le propos philosophique, bien que le contenu de l'évidence ne soit pas universel (ni universalisable) mais propre à chacun. La raison nourrit une ambition bien au-delà de ses capacités réelles lorsqu'elle prétend atteindre ou viser l'universel¹⁰⁰.

⁹⁹ Le paradigme des mathématiques a notamment été repris par Spinoza (Alquié, 2003) et Descartes (2000).

¹⁰⁰ Plusieurs philosophes se sont efforcés de dénoncer et de démontrer les faiblesses de la raison, notamment Pascal dans ses *Pensées* (2004).

En philosophie, « la raison comme principe régulateur des échanges » (Tozzi, 2004, p. 14) n'a pas le même rôle que dans les autres disciplines. Elle n'intervient pas pour nous mettre d'accord mais pour marquer une volonté de crédibilité, une volonté de faire comprendre la cohérence de son propos, de faire accéder l'autre à cette cohérence. Mais en faire comprendre la cohérence et la légitimité ne signifie pas que ce propos s'impose dès lors à tous.

C'est pourquoi la communauté de recherche de Dewey (1990) peut prétendre aboutir à un consensus, parce que cette communauté de recherche est scientifique et s'intéresse essentiellement à des problèmes issus des sciences. Mais la communauté de recherche philosophique, bien que mettant elle aussi en œuvre l'examen de la raison, ne peut prétendre aboutir qu'à de multiples co-constructions critiques des savoirs, chacun construisant raisonnablement le sien par le dynamisme de l'échange. Car en philosophie, il n'y a pas d'autre réponse que celle que l'on construit soi-même en fonction de ses propres choix et engagements.

Le relativisme de Montaigne nous conduit alors à nous poser une autre question : viser l'universel, le consensus, est-ce seulement souhaitable ? Pourquoi vouloir atteindre une vérité universelle, plutôt que vouloir que chacun atteigne sa vérité propre ? Même lorsque l'on suggère que cet universel ne serait qu'un idéal de la quête philosophique, pourquoi choisir cet idéal-ci ? Pourquoi vouloir que la prétention de la philosophie soit universelle « en droit » ?

Montaigne dénonce ce lieu commun, qui veut que la philosophie ait nécessairement une prétention universelle. Il y voit dans une cette volonté « universalisante » la tentation narcissique d'uniformiser le monde à son image : « Montaigne repousse le désir tyrannique d'uniformiser les croyances » (Larmore, 2004, p. 28).

C'est d'ailleurs dans l'abandon de la prétention à l'universel que Conche situe l'une des différences entre le sage et l'insensé : « D'où vient que des philosophes demeurent insensés ? C'est qu'ils succombent à la tentation d'accéder à une vérité quelconque sur l'homme. Or vouloir arracher l'homme à sa condition d'ignorance, c'est vouloir que l'homme ne soit plus un homme. L'idée de la vérité est le piège auquel se prennent les philosophes insensés » (Conche, 2002, p. 53). La seule vérité à laquelle accède le philosophe, c'est la sienne. Une vérité qui, en droit, ne vaut que pour lui¹⁰¹ et qu'il sera amené à retravailler indéfiniment, à la lumière de ses échanges avec d'autres philosophes. Où l'on voit que le but

¹⁰¹ Et nous verrons dans le chapitre suivant que c'est un droit qu'il devra revendiquer.

de l'échange philosophique n'est pas de changer d'avis, ni de faire changer d'avis ou de prouver la supériorité du sien, mais de se faire comprendre, de soumettre à l'épreuve critique son avis, d'en montrer la cohérence interne, de comprendre celui de l'autre et de s'en enrichir si possible mais sans forcément en changer : « le souci de Montaigne est de faire comprendre que l'opinion nouvelle, toute attrayante qu'elle soit, subira sans doute le même sort. Ce dont il faut nous défier, c'est la tentation d'y voir la doctrine définitive » (Larmore, 2004, p. 27). On peut très bien reconnaître la légitimité d'un autre avis que le sien, parce qu'on en a éprouvé la cohérence, sans y adhérer car il ne répond pas à notre engagement éthique, par exemple.

Assigner à la philosophie une ambition universelle, c'est pour Montaigne légitimer sa tentation totalisante et légitimer le germe de l'intolérance qu'elle porte en son sein : « Ils choisissent un air universel, et suivant cette image, vont regeant et interprétant toutes les actions d'un personnage, et, s'ils ne les peuvent assez tordre, les vont renvoyant à la dissimulation » (Montaigne 1979a, p. 5). Si l'on pense que la philosophie est en droit de nourrir une ambition universelle, alors c'est tout naturellement que les philosophes, persuadés du bien fondé de leur philosophie puisque c'est la leur, s'accordent le droit d'imposer leur vision systématique du monde et de faire violence à l'infini diversité du monde pour conformer le réel à leur vision. C'est tout naturellement que l'individu s'accorde le droit de ne pas respecter l'autre dans sa différence et s'acharne à faire en sorte que cet autre devienne un autre lui-même. Le savoir philosophique, tout relatif qu'il soit, n'a pas moins de valeur qu'un savoir dit universel. Mais encore faut-il reconnaître la valeur de cette relativité et inversement reconnaître le caractère absurde, voire dangereux, de la prétention universelle du savoir, notamment philosophique.

Où l'on voit que, dans cette perspective, le but de la discussion philosophique ne consiste pas à trouver un consensus, ni à se mettre d'accord, mais de faire accéder l'autre à la cohérence de notre opinion et inversement d'accéder à la cohérence de l'avis de l'autre, de sorte que notre vision du monde se complexifie, mais sans pour autant uniformiser la pensée : « Montaigne repousse le désir tyrannique d'uniformiser les croyances [...]. Cela veut dire qu'il faut apprendre à vivre au milieu du désaccord au lieu de vouloir le supprimer ou le fuir » (Larmore, 2004, p. 28). Car c'est précisément la subsistance de la différence qui marque le « réussite » de la discussion, réussite dans le sens où celle-ci n'a pas succombé à la tentation totalisante de l'idée de vérité et respecte la liberté de penser de chacun¹⁰². Où l'on retrouve

¹⁰² On retrouve un argument similaire dans l'analyse de la discussion comme outil pédagogique de Daniel Favre, Gérard Pithon, Christian Reynaud et Luc-Laurent Salvador (2004) : « L'erreur dans le débat n'appartient plus au

l'opposition entre deux conceptions de l'éducation et donc du rôle du maître, que nous avons étudiée précédemment, entre, d'une part, une éducation totalisante qui impose un contenu de pensée et qui relève du formatage et une éducation critique, que nous avons apparentée à l'éducation libérale préconisée par Locke (2007a), soucieuse de promouvoir et de contribuer à la construction de la liberté de chaque élève.

Reprenant l'investigation de Montaigne relative à l'emprise de la coutume, nous pouvons remarquer ici que cette valorisation de l'universel est tellement ancrée en nous, cette tentation de l'universel nous est tellement habituelle, que c'est souvent malgré eux que les philosophes succombent à la tentation totalisante. Nous pouvons nous référer ici à l'exemple que nous propose Brenifier (2004). Il remarque que Michel Onfray¹⁰³ dénonce lui aussi cette tentation totalisante des philosophes : « Les philosophes n'hésitent pas à croire qu'ils prononcent des vérités incontestables dont le commun des mortels n'envisage pas la magnificence et l'immensité » explique Brenifier (2004) rapportant les propos de Onfray. Mais remarque-t-il aussitôt Onfray lui-même « retombe dans le péché mignon » (Brenifier, 2004) estimant lui-même que ses recherches philosophiques sont d'une vérité incontestable. Cette observation rejoint l'analyse de Tozzi (2007b) :

« La philosophie, c'est la démarche qui correspond à ce questionnement ouvert au-delà de toute réponse, de toute doctrine élaborée [...] même si la tentation existe d'en finir avec la question, et d'être dans "la" réponse ("la réponse c'est la mort de la question", dit Maurice Blanchot). L'enfant est porteur d'une "culture de la question" que l'adulte cherche souvent à éteindre par son "culte de la réponse" » (Tozzi, 2007b).

Cette opposition entre la « culture de la question » et le « culte de la réponse » nous semble ici tout particulièrement intéressante. Même si nous ne pensons pas que la « culture de la question » soit le propre de l'enfant, puisque souvent, de prime abord, les enfants reproduisent le « culte de la réponse » de leurs parents, c'est ce que l'on voit lors des premières discussions philosophiques organisées avec eux : les enfants ont des réponses qui leur semblent évidentes. Dans une perspective montaignienne, il nous semble que cette « culture de la question » est davantage le propre de la philosophie, c'est-à-dire, plus précisément, du philosophe. Et c'est à force de philosopher que l'on acquiert cette « culture de la question ». Est-ce à dire que la réponse est bannie du champ du philosophe ? Oui, si par « la réponse », on entend une réponse unanime et définitive. Non, si par « la réponse », on entend la construction par chacun, à travers l'échange, d'une réponse propre à chacun. Cette

registre du mal, ce n'est plus une "faute" mais un des indices de notre liberté d'explorer (d'errer) » (Favre et al., p. 35).

¹⁰³ Professeur de Philosophie à l'Université Populaire de Caen et d'Argentan.

idée du « culte de la réponse », dans le propos de Tozzi (2007b), révèle d'ailleurs bien l'emprise de notre culture occidentale dans nos jugements, emprise qui nous conduit à valoriser, sans doute malgré nous, la dimension universelle du savoir. Notre culture considère que le savoir est et doit être universel pour être véritablement un savoir, sans quoi il ne serait qu'un semblant de savoir, une illusion de savoir.

Cette association remonte sans aucun doute à l'Antiquité. Tout le monde se souvient de la question socratique, par excellence, la question de l'essence: *ti esti ?* Mais notre lecture de l'œuvre de Platon, nous invite précisément à penser que la question socratique de l'essence visait davantage à en révéler l'impossibilité – d'ailleurs la question de l'essence reste sans réponse – et donc à promouvoir l'idée d'une distanciation entre le savoir et l'universel, plutôt que de les lier indissociablement l'un à l'autre.

Nous nous étions demandée, au début de cette investigation, pourquoi vouloir apprendre aux enfants à se connaître eux-mêmes. Nous avons inscrit l'apprentissage du philosophe dans une tradition de pensée eudémonique. Mais eu égard à la place centrale accordée à la connaissance de soi, une connaissance que chacun construit en propre à travers l'exercice du philosophe, c'est à une conception toute relative du bonheur que conduit cet exercice. Nous n'avons donc pas ici posé une conception une du bonheur, susceptible de valoir pour tous, mais la conception de Montaigne qui ne vaut que pour lui et comment il en vient à nourrir une conception relativiste du bonheur.

L'autre raison de cet apprentissage était de former des sages. Mais là encore la sagesse promue n'est pas une, mais propre à chaque philosophe. C'est donc à chacun qu'il revient d'élaborer sa propre sagesse, en se gardant toutefois de succomber à la tentation d'attribuer une quelconque valeur universelle à cette sagesse.

C'est pourquoi nous nous sommes ensuite intéressée à l'idée de vérité et à son articulation avec une perspective relativiste. Si l'idée d'une vérité universelle disparaît au profit d'une vérité multiple et changeante, qu'il s'agit de conquérir sans cesse, il ne faut pas oublier qu'il s'agit chaque fois d'une vérité philosophiquement élaborée. C'est-à-dire d'une vérité construite à l'aune de la raison, dans un effort de réflexion, et de crédibilité ne serait-ce que pour soi-même.

Il ne s'agit donc pas de dire que tous les bonheurs et toutes les sagesse se valent à partir du moment où on les nomme – plus ou moins arbitrairement – comme tel, mais de dire

que toutes les conceptions du bonheur et de la sagesse, philosophiquement élaborées, se valent. Car notre démarche consistait bien à s'interroger sur les vertus de l'apprentissage du philosophe, le relativisme auquel adhère Montaigne est donc toujours un relativisme philosophiquement élaboré et, en ce sens, fondé en raison. Mais une raison qui n'a plus de prétention universelle car c'est une raison humaine, imparfaite et ignorante.

Où l'on voit que le relativisme de Montaigne s'accompagne d'un nominalisme : les concepts de « homme », de « liberté », de « bonheur », de « sagesse » et de « vérité » se rapportent à une réalité qui ne permet pas de les définir et ils n'impliquent en rien un dénominateur commun à toutes les réalités auxquelles ils s'appliquent. Leur utilisation, par contre, nourrit l'illusion d'une dimension universelle transcendant la multiplicité de la réalité et la tentation totalisante de la philosophie.

Dans cette partie, nous avons cherché à expliciter le lien entre philosopher et connaissance de soi. Puisque philosopher, c'est apprendre à se connaître, nous nous sommes tout d'abord interrogée sur les modalités de cet apprentissage. Autrement dit, nous nous sommes demandée comment le fait de philosopher pouvait délivrer une quelconque connaissance de soi. A partir de la conception montaignienne du philosophe, nous avons pu poser que philosopher, c'était s'étudier soi-même, car philosopher, c'est construire son propre jugement à la lumière de ses propres valeurs et de ses propres engagements. Donc philosophant, je me découvre et me construis.

Il est alors apparu que l'élément dynamique de cette construction – de soi par soi – était l'altérité intérieure ou extérieure. En effet, pour Montaigne, cette altérité se caractérise par le désaccord qu'elle introduit, sans quoi il n'y a pas de philosophe. Mais à ce désaccord vient s'ajouter la traditionnelle *philia*, dans le sens où ce désaccord n'est plus incompatible avec un « vivre ensemble ». Mieux, ce désaccord enrichit notre pensée et l'engage à se complexifier et à persévérer dans sa propre voie. Cette conception de l'altérité ne sera d'ailleurs pas sans conséquence sur l'approche de l'éducation à la citoyenneté que nous proposerons en dernière partie, notamment sur sa dimension démocratique.

C'est pourquoi il nous a semblé que la classe pouvait devenir le lieu de cet apprentissage, car l'altérité y est nécessairement présente. Certes les élèves peuvent être considérés comme autant d'instances de cette altérité, mais surtout le « monde commun » que l'école est sensé promouvoir devient propice à une réflexion dialogique où l'élève

s'appropriant ce monde commun, construit une pensée propre et finalement son propre monde.

Nous nous sommes alors demandée s'il était possible de déterminer un contenu fixe à cette connaissance de soi à laquelle l'exercice du philosophe est sensé aboutir. Dans cette appropriation du monde commun par chacun y a-t-il des éléments récurrents qui nous permettraient de définir un « soi universel » ? Nous avons alors suivi la démarche de Montaigne qui consiste à revenir à l'expérience de soi, c'est-à-dire à l'expérience que chacun a de lui-même. C'est cette expérience qui, d'après Montaigne, nous révèle à nous-mêmes comme des êtres inconstants et changeants.

Le « soi » n'est donc pas « systématisable ». Montaigne en fait un insaisissable. Non pas que la connaissance de soi soit impossible mais le soi changeant sans cesse, cette connaissance doit toujours être re-découverte. La connaissance de soi est possible mais sa validité est toute relative et ponctuelle. La connaissance de soi ne peut être constituée par un contenu universel ou figé dans le temps, son contenu varie sans cesse.

Ce qui le conduit à s'interroger sur la condition humaine. L'homme lui semble bien incapable d'accéder à une vérité qui ne serait pas elle-même toute relative et ponctuelle. Montaigne parle d'une condition d'incertitude, dans le sens où quel que soit le degré de raffinement d'une recherche, les conclusions auxquelles arrivent l'homme ne peuvent échapper au sceau de l'incertitude, puisque l'homme ne peut échapper à sa condition imparfaite et finie. D'où son relativisme, un relativisme qui reconnaît l'infinie diversité de la nature humaine, mais également sa soumission au temps et aux changements que celui-ci nous inflige. Mais ce relativisme ne dénigre pas pour autant la valeur du résultat de l'investigation philosophique (ou autre investigation critique). Certes ce résultat est incertain et ne vaut, en droit, que pour celui qui l'a élaboré, mais ce résultat est, pour l'instant, le meilleur qui puisse être atteint. Il y a dans ce relativisme une sorte de tension interne entre d'une part l'engagement de l'individu dans ses propres jugements et la conscience de leur caractère inachevé, d'autre part. Tension toute humaine de celui qui croit en ce qu'il pense et en ce qu'il a philosophiquement élaboré, mais qui fait preuve d'une certaine « prudence » parce qu'il sait que ce qu'il pense ne vaut que pour lui et que rien ne garantit la constance de sa propre pensée dans le temps. Pour définir cette « prudence » nous pourrions ici reprendre les propos de Favre, Pithon, Reynaud et Salvador (2004) :

« L'invitation à expliciter, à prendre du recul en donnant à nos contenus de pensée un statut d'hypothèses ou de modèles approximatifs dont la validité n'existe que

provisoirement dans un contexte précis, favorise une plus grande distance et un moindre attachement à ces contenus » (Favre et al., 2004, p. 41).

Dès lors pourquoi apprendre à se connaître, si tout ce que nous pouvons espérer est une connaissance de soi relative et soumise au changement ? Ce dernier temps de notre réflexion a tenté d'explicitier les modalités de l'articulation de cette conception du philosophe avec celles du bonheur, de la sagesse et de la vérité, pour montrer qu'une connaissance de soi toute relative n'était pas incompatible avec la vie heureuse et la vie sage mais invitait à réinvestir ces concepts et à se sensibiliser à une autre conception de la vérité.

Apprendre à se connaître pour apprendre à être heureux et sage, on peut toutefois se demander s'il s'agit bien là du rôle de l'école. Il est vrai que si l'on s'arrête à dire que la connaissance de soi promue dans l'apprentissage du philosophe sert à être heureux et devenir sage, on peut penser que l'école sert d'autres finalités que celles-ci. Mais le relativisme qui traverse tous ces thèmes – la connaissance de soi, le bonheur et la sagesse – et ses conséquences sur l'idée de vérité que nous avons souhaitées développer laissent déjà pressentir la portée sociale de cet apprentissage. Car en effet, quel est l'intérêt de promouvoir des conceptions relativistes du bonheur et de la sagesse, conceptions dont on a fondé la légitimité dans un philosophe et une connaissance de la condition humaine qui admettaient ce relativisme, si ce n'est de fonder rationnellement la tolérance à l'égard de cette diversité de conceptions. Tolérance, qui nous le verrons, est pour Montaigne la condition ultime d'un « vivre ensemble » et du bon citoyen. Or, si le bonheur et la sagesse n'apparaissent que très rarement comme les finalités de l'éducation scolaire, le « vivre ensemble » lui semble davantage reconnu. Autrement dit, c'est le relativisme dont nous avons montré ici la portée métaphysique et épistémologique qui fondera sa position éthique et démocratique, ainsi que la conception de l'éducation à la citoyenneté que nous souhaitons promouvoir.

L'apprentissage du philosophe, en nous permettant d'apprendre à nous connaître nous-mêmes semble ainsi œuvrer à une certaine acceptation de notre condition humaine. L'importance de cette acceptation a également été analysée par Brenifier (2007) dans le cadre d'une autre pratique philosophique que l'essai ou la discussion philosophique, à savoir la consultation philosophique.

Pour lui, « une des tâches principales de la pratique philosophique est d'inviter le sujet à se réconcilier avec son propre discours » (Brenifier, 2007). Cette hypothèse, « selon laquelle l'être humain dans le fond apprécie peu sa propre parole », Brenifier l'élabore à partir du

constat que l'homme a besoin de reconnaissance :

« En effet, si une personne aimait un tant soit peu sa propre parole, si elle était confiante en ses propres mots, pourquoi s'inquiéterait-elle tant d'être reconnue par son voisin? Voudrait-elle de manière aussi insistante obtenir quoique ce soit de son interlocuteur ? » (Brennifier, 2007).

Où l'on retrouve une conception de l'altérité proche de la conception sartrienne.

Mais qu'entend Brennifier par se « réconcilier avec sa propre parole » ? Se réconcilier avec sa propre parole, c'est accepter de ne pouvoir produire un discours qui dépasse notre condition humaine. Or cette condition étant condition d'incertitude, d'ignorance, d'inconstance, le discours sera à son image :

« Comment se réconcilier avec sa parole et donc avec soi-même, si ce n'est en acceptant de voir les béances et les tares qui affligent notre discours, si ce n'est en contemplant les rigidités qui en constituent l'élaboration, si ce n'est en entrevoyant les limites qui en représentent l'étendue. Se réconcilier avec sa parole, c'est accepter la finitude, l'imperfection au risque d'un profond sentiment de ridicule » (Brennifier, 2007).

Voilà pourquoi l'homme n'apprécie pas sa propre parole, voilà pourquoi il la rejette, parce que cette parole trahit sa condition, la lui rappelle : « L'homme qui dépense tant d'énergie à cacher sa nature individuelle, réalité dont il a honte » (2007) ; cette réalité est « finitude », « imperfection », « infirmité », « immoralité », bref, sa nature d'être humain. Philosopher, c'est ainsi prendre la mesure de sa condition, de ce que l'on est et donc comprendre que la finitude et l'imperfection ne signent pas l'échec de la parole mais au contraire son humanité. Et en tant qu'une parole respecte l'humanité, ne peut-on pas considérer que cette parole est précisément appropriée ?

Mais qu'en est-il alors du statut du maître et de la nature de la relation éducative ? Cette investigation sur l'apprentissage du philosophe comme accès à la connaissance de soi, vient plaider en faveur d'une relation éducative bienveillante puisqu'il s'agit pour le maître d'accompagner son élève dans la construction d'une sagesse propre plutôt que de lui imposer la sienne. De même que le maître de philosophie accompagnait son élève dans la construction de ses propres jugements, plutôt que de le conduire à adopter les siens. Où l'on retrouve cette sensibilité relativiste qui invite le maître à une certaine « prudence » pour ne pas succomber à la tentation totalisante qui reviendrait à faire des ses élèves d'autres lui-même et à entretenir un certain respect pour la différence, la singularité et la liberté de penser de son élève. « Prudence » que l'on retrouve dans les *Essais* : « Ce n'est pas ci ma doctrine, c'est mon étude » (Montaigne, 1979a, p.48) et, à ce titre, c'est un travail inachevé et en devenir, « et ce

n'est pas la leçon d'autrui, c'est la mienne » (Montaigne, p. 48). Où Montaigne rappelle bien que son étude n'a pas de portée universelle, qu'elle ne vaut que pour lui, ce sont ses jugements, puisqu'elle ne porte que sur lui.

Apprendre aux enfants à philosopher, c'est donc vouloir qu'ils apprennent à se connaître eux-mêmes, comme des êtres changeants et inconstants, qu'ils prennent conscience de la condition humaine, à la fois de sa diversité mais aussi de sa finitude et de son imperfection, dans le but qu'ils puissent construire philosophiquement un bonheur et une sagesse qui leur soient propres et qui répondent à leurs exigences éthiques et existentielles.

Est-ce à dire que si Montaigne préconise d'apprendre aux enfants à philosopher, c'est pour qu'ils deviennent relativistes ? Il s'agit bien de promouvoir une certaine sensibilité au relativisme mais une sensibilité philosophique, c'est-à-dire élaboré à l'aune de l'esprit critique et de l'examen de la raison. Autrement dit, il ne s'agit pas, au nom d'un relativisme aveugle, de leur apprendre à tout accepter sans condition, il s'agit de les sensibiliser à un relativisme critique, qui reconnaît la légitimité d'un autre avis que le sien, quel qu'il soit, à partir du moment où il en a éprouvé philosophiquement la cohérence. Reconnaissance qui, par ailleurs, n'implique nullement que l'on change d'avis, puisque le but de ce relativisme est d'admettre que plusieurs avis sur une même question sont légitimes et cohérents et doivent apprendre à coexister dans le désaccord et pourtant dans leur reconnaissance mutuelle.

Cette exigence éducative a d'ailleurs été clairement formulée par Anne-Marie Drouhin-Hans¹⁰⁴ (2008) :

« La difficulté est en effet de concevoir qu'un énoncé susceptible de pouvoir évoluer peut néanmoins avoir une valeur de vérité, dans un certain cadre conceptuel explicite et dont on connaît les limites. Une assimilation spontanée entre le vrai et le définitivement fixé empêche de penser une vérité partielle et évolutive. Faire comprendre cela devrait être un des objectifs majeurs de l'éducation » (Drouhin-Hans, 2008, p. 33).

L'aveu de l'impuissance d'accéder à la vérité est au fondement épistémologique de cette tension interne à ce relativisme : d'un côté, nous adhérons, soutenons ce à quoi nous croyons parce qu'il nous semble être le meilleur ; d'un autre côté, nous savons que ce à quoi nous croyons ne relève que de la croyance et non de la Vérité, que nous n'avons aucun droit de lui octroyer une prétention universelle. Et ce savoir, cette conscience de la valeur relative de nos convictions, nous invite à reconnaître, non seulement la légitimité des autres pensées dont nous avons examiné la cohérence, mais encore leur intérêt pour le dynamisme de la recherche.

¹⁰⁴ Sciences de l'Éducation (Université de Bourgogne).

Cette conception à la fois relativiste et critique de la connaissance et de l'éducation en générale ne peut manquer d'interroger l'éducation à la citoyenneté ? Quelle éducation à la citoyenneté promeut l'apprentissage du philosophe et comment articuler les deux ?

Rappelons que cette interrogation situe la dimension éducative à la citoyenneté du philosophe, dans la philosophicité même des contenus de pensée, plutôt que dans le cadre formel de l'exercice. C'est la philosophicité même des réflexions qui émergent lors du philosopher, qui promeut une certaine éducation à la citoyenneté.

Chapitre III : Pour les éduquer à la citoyenneté.

Voici donc le terme de notre thèse : l'apprentissage du philosophe aux enfants leur permet, certes d'apprendre à construire et à jouir de leur liberté, ce que nous avons étudié dans le premier chapitre de cette thèse, il leur permet également d'apprendre à se connaître eux-mêmes et d'œuvrer ainsi à leur propre bonheur, ce qui était l'objet de notre investigation dans le deuxième chapitre, mais de plus, et eu égard aux deux premières vertus de cet apprentissage mises en évidence, l'apprentissage du philosophe instaure et promeut une éducation à la citoyenneté particulière.

Nous précisons déjà que cette éducation à la citoyenneté est « particulière » car ce chapitre se propose de déterminer cette particularité et ainsi de poser le caractère indispensable de l'apprentissage du philosophe pour la développer.

Autrement dit, l'apprentissage du philosophe aux enfants a un triple objectif¹⁰⁵ : cognitif sur fond d'humanisme, dans le sens où il s'agit de développer le raisonnement et le goût de la réflexion pour conquérir sa liberté ; individuel sur fond de relativisme, car c'est sa propre sagesse qu'il s'agit de construire à travers l'émancipation de notre capacité réflexive ; et social. Mais les trois éléments de cette trinité sont intrinsèquement liés, il ne s'agit pas d'objectifs indépendants les uns des autres : c'est parce que l'un se développe que les deux autres peuvent se développer à leur tour et inversement. Autrement dit, c'est parce que l'on développe son esprit critique que l'on peut se construire soi-même et son rapport aux autres. Inversement, construire sa propre sagesse et son éthique suppose nécessairement, pour ne pas être illusoire, un esprit critique à l'œuvre quand bien même le développement de cette capacité critique n'était pas recherché.

Où nous pouvons constater la complexité de cet objectif. Nous attribuons au terme « complexe » la définition que lui reconnaît Morin (2005), c'est-à-dire que non seulement cet objectif est composé de différents éléments : l'aspect cognitif, individuel et social, mais, de plus, ces éléments entretiennent diverses relations d'interdépendance entre eux et avec l'environnement où ils prennent forme. C'est d'ailleurs ce que révèlent les fondements philosophiques que nous avons attribués aux deux premières vertus de l'apprentissage du philosophe : l'humanisme et le relativisme comme fondements philosophiques ne sont pas sans incidence sur la dimension sociale que nous souhaitons étudier dans ce chapitre, ils

¹⁰⁵ Triple objectif qui était l'objet d'étude de notre Master en Sciences de l'Éducation (2007).

l'annoncent. Ces deux engagements, humanisme et relativisme, nous permettent d'entrevoir cette dernière dimension sociale comme une conséquence nécessaire des deux premières (cognitive et individuelle).

Mais que signifie « sociale » ici ? Dans ce chapitre nous tenterons de montrer que cette dimension sociale s'apparente davantage à l'éthique qu'à la politique. Deux sphères de l'action et de la responsabilité que Montaigne (1969, 1979a, 1979b) distingue clairement. En effet, ce que Montaigne nomme la « vie publique » d'une part représente l'action politique, celle qu'il devait assumer en tant que maire de Bordeaux ; d'autre part, la « vie privée » concerne son action en tant que Montaigne, en tant que lui-même, son éthique. Et les deux sphères ne recoupent pas ni les mêmes enjeux, ni les mêmes principes éthiques. Comme si l'éthique se dédoublait selon la sphère de l'action dans laquelle elle se déploie. Nous reprendrons donc cette distinction pour préciser le concept d'« éducation à la citoyenneté » et plus précisément celui de « citoyenneté ».

Car il s'agit bien, dans une perspective montaignienne, de former les futurs citoyens, peut-on prétendre former de futurs citoyens sans pour autant que cette éducation ne devienne politique ? Il nous semble que c'est précisément l'enjeu de cette réflexion sur l'éducation que de répondre par l'affirmative dans le but de disjoindre la politique et l'éducation à la citoyenneté pour la rapprocher de l'éthique. Nous mettrons alors cette approche en dialogue avec d'autres investigations à la fois philosophiques et pédagogiques, notamment celles de Dewey et de Freire, pour en cerner les nuances.

En quoi l'apprentissage du philosophe aux enfants est-il susceptible de former de futurs citoyens ?

Pour répondre à cette question, nous étudierons dans un premier temps le lien entre l'apprentissage du philosophe et l'éducation à la citoyenneté, autrement dit, comment l'apprentissage du philosophe peut-il prétendre contribuer à une quelconque éducation à la citoyenneté ? Nous serons alors amenés à nous intéresser au concept de « tolérance » qui, selon nous, opère cette jonction entre apprentissage du philosophe et éducation à la citoyenneté. C'est parce que l'on reconnaît à la tolérance une origine intellectuelle, parce que l'on en fait une évidence de la raison, que l'apprentissage du philosophe devient, du fait même de sa philosophicité, une éducation à la citoyenneté. C'est donc cette saisie du concept de tolérance qui constitue le « nœud » de la problématique théorique et pratique de cette thèse dont l'un des engagements consiste à montrer que c'est en vertu de sa philosophicité et non de

son protocole seulement que l'apprentissage du philosophe constitue une éducation à la citoyenneté. Cependant, cette philosophicité de l'éducation à la citoyenneté implique une modélisation ou plus exactement une « re-modélisation » de cette dernière.

C'est pourquoi, une fois cette articulation mise en évidence, nous pourrions, dans un deuxième temps, proposer une nouvelle approche définitionnelle de l'éducation à la citoyenneté. En effet, quelles sont les conséquences de cet aménagement d'un apprentissage du philosophe, considéré comme une éducation à la tolérance, sur le concept d'« éducation à la citoyenneté » ?

Enfin, dans un dernier temps, nous examinerons les fondements philosophiques du choix de cette éducation à la citoyenneté précisément. Nous répondrons alors à la question : pourquoi cette éducation à la citoyenneté ? Nous proposerons d'étudier comment en retour cette investigation invite à engager une réflexion sur la nature de sa didactique.

1. Apprentissage du philosophe et éducation à la citoyenneté.

La plupart des investigations reliant apprentissage du philosophe et éducation à la citoyenneté considèrent que c'est le cadre formel de la discussion philosophique, cadre organisé selon une distribution de rôles (« Président de séance », « Secrétaires », « Observateurs », *etc.*) et une distribution équitable de la parole, qui promeut cette éducation à la citoyenneté parce qu'il oblige les enfants à contracter certaines habitudes comportementales généralement attribuées au « citoyen » type : prendre la parole, donner son avis, écouter les autres, critiquer ou approuver l'avis d'un autre, respecter la distribution équitable de la parole, *etc.*¹⁰⁶. Autant d'habitudes comportementales censées promouvoir et la civilité et la démocratie. Car on peut considérer que la civilité consiste en certaines habitudes relatives au savoir vivre : respecter le temps de parole accordé aux autres, par exemple, ou attendre que celui qui parle ait fini de s'exprimer avant de prendre soi-même la parole, *etc.* La démocratie semble elle aussi être entretenue par ce cadre formel de la discussion philosophique car on considère souvent que le comportement du citoyen appartenant à la démocratie consiste à remplir ses devoirs de citoyens, devoirs préétablis, comme voter, manifester son opinion, bref participer à la vie politique de sa ville, de sa région et de son pays.

¹⁰⁶ C'est d'ailleurs dans cette perspective que s'inscrit la troisième famille de pratiques philosophiques mise en évidence par Usclat (2008) dans laquelle il inscrit les travaux de Connac (2005), Delsol (2005), Galichet (2005), Leleux (2005) et Tozzi (2001).

Seulement, outre la question de savoir si c'est en un ensemble de devoirs prédéfinis que consiste la démocratie, que valent cette civilité et cette démocratie ? Si elles ne tiennent qu'au cadre formel de la discussion qui, de fait, constitue bien l'occasion de contracter de nouvelles habitudes comportementales, ces habitudes ne sont dès lors *que* comportementales et n'engagent pas les convictions. En tous cas, rien ne permet de dire que les convictions puissent être mobilisées puisqu'il ne s'agit que d'un formatage comportemental et donc superficiel, dans le sens où le sens même de ces gestes et devoirs n'ont pas été eux l'objet d'une investigation critique de la part de l'enfant. Car cette civilité et cette démocratie ne sont que des gestes et des devoirs qu'il n'a pas lui-même choisis mais que l'« on » a choisis pour lui et qu'« on » lui demande de reproduire parce qu'ils nous semblent être les meilleurs¹⁰⁷.

Autrement dit, ce comportement civil et démocratique peut tout aussi bien se limiter à cet espace aménagé par et pour la discussion philosophique et cesser dès que la discussion cesse. Dans la mesure où l'enfant se soumettrait aux règles de la discussion philosophique pour y participer, parce qu'il s'agit d'un exercice scolaire, mais une fois l'exercice terminé, il « redevient lui-même » indépendamment des principes de civilité et de démocratie de la discussion philosophique. De même que Rousseau (2001) observe que la loi du plus fort cesse lorsque la force cesse, les gestes de civilité et les devoirs démocratiques cessent lorsque l'autorité du maître cesse.

Où l'on retrouve le schéma de l'*hexis* aristotélicienne : certes c'est en forgeant que l'on devient forgeron, mais le forgeron ne forge pas en dehors de son atelier. Une habitude comportementale concerne un lieu et un temps précis. L'enfant pluriel, pour reprendre l'expression de Bernard Lahire (2006), se soumet aux codes propres à chaque lieu et temps dans lequel il se trouve. Et chacun implique de nouvelles habitudes comportementales. La contraction d'habitudes comportementales n'implique donc aucune transversalité, à la différence d'une habitude intellectuelle comme celle de l'esprit critique. Car l'habitude intellectuelle n'est pas, quant à elle, associée à un temps et à un lieu précis. L'habitude intellectuelle engage les convictions, dans la mesure où c'est l'intelligence qui est à l'œuvre, l'enfant ne va donc pas renoncer à sa clairvoyance ou à son discernement parce que le lieu et le temps ne sont plus propices à leur exercice : tous temps et tous lieux lui sont propices. Alors que pour les habitudes comportementales, leur transversalité ne constitue ni une nécessité ni une évidence.

¹⁰⁷ Nous utilisons le pronom « on » en référence à la « dictature du On » de Heidegger (1986) qui caractérise l'impropriété première de l'existence.

On pourrait encore expliciter cette non nécessité de la transversalité des habitudes comportementales en ajoutant que si un homme devient forgeron, ce n'est pas par hasard, mais parce qu'il le veut et en éprouve le désir. Pour modifier son comportement, il ne faut donc pas seulement que le cadre formel d'une activité nous y oblige mais encore faut-il reconnaître et le bien fondé de ce cadre et le bien fondé de l'activité. Autrement dit, pas de transversalité de l'*hexis* sans un travail sur le sens de cette *hexis*.

Ce travail sur le sens peut lui aussi relever d'un formatage, mais l'exercice de la discussion philosophique s'inscrit précisément dans la démarche opposée. Nous allons donc étudier comment l'apprentissage du philosophe, tel que nous l'avons défini précédemment, engage une certaine éducation à la citoyenneté qui ne relève pas d'un simple formatage comportemental. Nous verrons alors que c'est la philosophicité même de la discussion organisée qui permet à cette éducation à la citoyenneté de se déployer.

1. 1. Origine intellectuelle de la tolérance.

Pour Montaigne, le bon citoyen est celui qui est avant tout tolérant. En effet, Montaigne avait remarqué l'intolérance de ses contemporains, quelle soit culturelle ou religieuse, notamment dans l'essai *Des cannibales* (Montaigne, 1969, pp. 251-264). Mais loin d'être un défaut anodin, il considérait qu'elle était à l'origine de comportements irrationnels et de ce fait souvent criminels et barbares : « Tout ce qui nous semble étrange, nous le condamnons, et ce que nous n'entendons pas » (Montaigne, 1979a, p. 134). Pire, elle confère, aux yeux de celui qui y succombe, une certaine légitimité à la barbarie : si ordinairement tuer son prochain est mal, le faire pour un motif religieux ne l'est pas forcément pour l'intolérant¹⁰⁸.

C'est donc dans le cadre d'une réflexion politique que Montaigne s'est interrogé sur les conditions de possibilité de la vie en société : quelle doit être la qualité principale du citoyen pour que la société perdure ?

Cette qualité essentielle, pour Montaigne, c'est la tolérance. Or, celle-ci loin d'être un sentiment d'origine mystérieuse, inconnue ou relative à la sensibilité de chacun, dépend de

¹⁰⁸ C'est d'ailleurs à l'occasion du meurtre de Jean Calas, un meurtre barbare motivé par l'intolérance religieuse, que Voltaire (1975) prend la plume pour écrire un plaidoyer en faveur de la tolérance religieuse.

l'éducation et, qui plus est, d'une éducation critique. Contre toute attente, Montaigne lui attribue une origine intellectuelle¹⁰⁹.

Qu'est-ce que la tolérance ? Force est de remarquer que la tolérance est souvent considérée comme une qualité mineure et que tout un chacun se considère comme « tolérant » à partir du moment où il « tolère » tout ce envers quoi il est en réalité indifférent : la tolérance s'applique, en général, à ce qui ne nous dérange pas. Or, c'est précisément une erreur que de définir la tolérance ainsi. La tolérance n'a de sens que si elle porte sur un désaccord : c'est parce que le catholique est profondément en désaccord avec la foi d'un protestant qu'il peut faire preuve de tolérance à son égard. Otez le désaccord, et il devient absurde de parler de « tolérance », puisque cela reviendrait à dire que l'on tolère un avis avec lequel on est d'accord. Le désaccord est donc le réquisit de la tolérance.

Dès lors, « être tolérant », c'est être capable de vivre dans le désaccord. Voire de s'en s'enrichir, sans pour autant résorber ce désaccord. « Être tolérant », c'est accepter l'autre en tant qu'autre et non en tant qu'un autre soi-même. Il s'agit donc de maintenir cette altérité et non de la résorber. Il s'agit d'accepter la subsistance et l'irréductibilité de la différence, voire d'une différence qui serait contrariété, c'est-à-dire une opposition radicale. Mais pourquoi soutenir qu'apprendre à philosopher aux enfants, leur apprendrait à être tolérants ?

Philosopher, étant entendu que philosopher consiste à examiner un problème sous plusieurs perspectives, apprend aux enfants à comprendre un autre point de vue que le leur, à examiner rationnellement cet autre point de vue, pour le critiquer certes, mais également pour enrichir le leur. Philosopher leur permet donc d'accéder *in fine* à une autre logique que la leur : discutant entre eux, ils parviennent à découvrir la logique propre à chaque opinion avancée, le pourquoi de cet avis différent. Et c'est précisément cette découverte ou plutôt cette compréhension mutuelle qui confère une légitimité à cette opinion différente : « Je crois avoir les opinions bonnes et saines ; mais qui n'en croit autant des siennes ? » explique Montaigne (1979a, p. 319) dans son essai *De la praesumption* (Montaigne, pp. 295-324). Si donc, philosopher apprend aux enfants à être tolérants, c'est parce que philosopher leur permet de reconnaître une légitimité rationnelle à une autre opinion que la leur.

¹⁰⁹ Nous utilisons ici le terme « intellectuelle » parce que l'origine de la tolérance précisément reconnue par Montaigne est la « raison ». Or il nous semble inapproprié de dire que l'origine de la tolérance est « raisonnable » ou « rationnelle », car on a coutume d'opposer le premier à « passionnelle » et le second à « irrationnelle ». Or l'intolérance n'est pas irrationnelle, elle a sa logique propre. Le terme « intellectuelle » pour qualifier l'origine de la tolérance nous est alors apparu comme étant le plus approprié signalant ainsi que la tolérance résulte d'un travail de réflexion, c'est-à-dire de l'activité d'un esprit critique.

De plus, quand bien même, philosopher ne leur permettrait pas de comprendre la logique de l'avis d'un autre enfant, philosopher les sensibilise au caractère illusoire, changeant, mouvant du concept de « vérité ». Philosophant, ils s'aperçoivent du caractère insaisissable de cette vérité car quel que soit leur point de vue, il y aura toujours à redire et à corriger. Personne n'a le monopole de la vérité : « Tant d'humeurs, de sectes, de jugements, d'opinions, de lois et de coutumes, nous apprennent à juger sainement des nôtres et [...] nous instruisent à ne faire pas grand miracle de la notre » (Montaigne, 1969, p. 205). Et personne n'aura jamais ce monopole. La vérité étant inaccessible à la condition humaine, pour Montaigne. Or, la vérité est la tentation ultime de l'insensé, surtout de celui qui se dit philosophe et prétend la détenir : « L'idée de la vérité est le piège auquel se laisse prendre tous les philosophes insensés » (Conche, 2002, p. 53). Et l'intolérance devient, de ce fait, l'un des écueils les plus dangereux de celui qui ne philosophe pas vraiment : « D'où vient l'intolérance sinon de la conviction d'avoir raison, d'être celui qui dit la vérité, d'être celui dont la parole est parole de vérité ? » (Conche, p. 87).

Apprendre aux enfants à philosopher, c'est donc certes leur faire contracter l'habitude de rencontrer des avis différents du leur – on se souvient que Montaigne voulait « frotter et limer notre cervelle contre celle d'autrui » (Montaigne, 1969, p. 200) dès le plus jeune âge – mais c'est surtout leur apprendre à « composer » avec ces avis différents du leur, soit qu'ils s'enrichissent de ces différences, soit qu'ils reconnaissent la légitimité de leur existence sans pour autant, ni les adopter, ni s'en enrichir. En effet, l'origine intellectuelle de la tolérance n'implique pas que l'on change d'avis dès qu'un avis différent du nôtre se présente ou que l'on s'efforce à tout prix de l'intégrer au nôtre. La consistance de cette tolérance réside dans la seule reconnaissance de la légitimité de l'existence d'un autre avis que le nôtre : bien que l'on n'y adhère pas, on accepte qu'un tel avis puisse être maintenu, tout simplement parce qu'on reconnaît qu'on n'a pas le monopole de la vérité.

Dire que l'origine de la tolérance est intellectuelle, c'est donc dire que c'est l'exercice même de la raison qui conduit inéluctablement au constat selon lequel sur un sujet donné, plusieurs avis légitimes, auxquels je n'ai pas forcément accès, coexistent. Inversement, l'intolérance est forcément, pour Montaigne, le symptôme d'un esprit médiocre, dans le sens où cette pensée n'a même pas fait l'effort rationnel qui l'aurait conduit à se rendre compte de la légitime coexistence de différentes opinions relatives à un même problème et/ou de l'inaccessibilité de la vérité. L'intolérance est la conséquence d'un manque de jugement et

l'éducation peut y remédier.

Autrement dit, pour Montaigne, la tolérance est une évidence de la raison : c'est l'exercice même de cette raison qui nous oblige à devenir tolérant de même qu'elle nous oblige à admettre que, dans un système défini « $2 + 2 = 4$ ». La tolérance est l'évidence selon laquelle, sur un même sujet plusieurs opinions critiquement élaborées sont valables, sans être pour autant ni identiques, ni mêmes compatibles. Car la raison ne permet pas de trancher entre deux opinions valables, elle ne peut trancher que sur la logique des articulations de leurs contenus. Mieux, c'est la raison elle-même qui maintient cette diversité : du point de vue de la raison ces diverses opinions critiquement élaborées non seulement se valent mais sont des indifférents, la raison ne peut les hiérarchiser. C'est à nous de choisir, c'est là, en marge des limites de la raison, que se situe l'espace de notre liberté, le lieu où nous choisissons une opinions ou plus exactement un engagement sans que celui-ci ne soit imposé par la raison.

A force donc d'exercer leur esprit critique, les enfants apprennent à vivre dans le désaccord tout en reconnaissant la légitimité de ce désaccord car ils en éprouvent la cohérence à travers les questions et les objections qu'ils s'adressent. D'où la cohérence d'une position relativiste en philosophie, car ce relativisme contient en germe la reconnaissance de la légitimité de la multiplicité des opinions, et cette reconnaissance n'est pas arbitraire ou dogmatique mais bien, encore une fois, le fait de la raison elle-même. Car ce n'est qu'à l'aune d'un examen critique de cette multiplicité des opinions qu'on leur reconnaît une légitimité quelconque. Cette légitimité, elles ne l'ont pas *a priori*, elles la conquièrent à l'aune de l'examen critique.

Si l'on pose dès le début de la discussion philosophique que la discussion doit tendre vers un consensus, alors on ôte à la discussion philosophique cette légitimité du désaccord qui semble devenir un « mal à combattre ». Comme si le fait de penser différemment, en désaccord, était un défaut à surmonter et à résorber. Comme si nous ne pouvions pas vivre ensemble dans le désaccord. Poser le consensus comme finalité de la discussion philosophique tend à véhiculer l'idée que le désaccord est incompatible avec le vivre ensemble, et que ceux qui ne sauront trouver un consensus sont inaptes à la vie sociale. Mais précisément la vie sociale ne requiert pas le consensus, elle requiert la tolérance. Autrement dit, le remède au désaccord n'est pas l'accord ni le consensus mais la tolérance.

De plus si le consensus est une exigence de la vie politique (et à ce titre pas toujours respecté), il n'en va pas de même à l'échelle individuelle et sociale. En tant qu'individu, le

choix de mon existence n'a pas besoin de faire consensus puisque précisément, il ne vaut que pour moi. La philosophie, loin d'être à nos yeux le lieu d'une quête d'une quelconque universalité, représente exactement le contraire. C'est le lieu même de la pensée où toute quête d'universalité est impropre et la maintenir tend à faire de la philosophie ce qu'elle n'est pas ou ne doit pas un être : un système prétendant valoir universellement. La philosophie, et en ce sens nous rejoignons pleinement la perspective montaignienne, c'est le lieu d'expression de l'individu, elle ne peut donc valoir qu'individuellement.

Il ne s'agit pas ici de dire que le consensus est une utopie ou un idéal à atteindre, car précisément les termes d'« utopie » et d'« idéal » ont une connotation positive. En fait, il s'agirait plutôt de dire que l'accord est l'écueil ou la tentation à éviter. Pourquoi un « écueil » ? Parce que l'accord est incompatible avec notre condition humaine, c'est faire violence aux hommes que d'exiger, même en tant qu'idéal, l'accord entre eux. C'est vouloir que les hommes ne soient pas des hommes. Il y a comme une impossibilité de fait. En ce sens apprendre aux enfants à se mettre d'accord, c'est perdre son temps, car non seulement ils ne peuvent pas l'être, mais est-ce seulement souhaitable ? Il est aisé d'entrevoir les graines du totalitarisme dans cette glorification de l'accord¹¹⁰.

Le but de l'apprentissage du philosophe n'est donc pas d'apprendre aux enfants à se mettre d'accord, car cet apprentissage n'a aucun intérêt ni du point de vue de l'exercice de la liberté de chacun ni du point de vue de la démocratie mais de leur apprendre à vivre dans le désaccord car ce n'est que dans le désaccord que peut se jouer la liberté de chacun, mais aussi cette démocratie, aspect de l'apprentissage du philosophe sur lequel nous reviendrons plus tard.

Le seul « accord » concerne donc finalement le désaccord. On peut poser au début de la discussion le fait que ceux qui y participent ne seront pas d'accord, ce qui est heureux sans quoi il n'y aurait pas matière à discussion. Mais on peut également poser que le but de la discussion n'est pas de résorber ce désaccord mais bien de l'entretenir critiqueusement, c'est-à-dire de lui donner « plus de formes » pour reprendre une expression de Montaigne. Si ce désaccord repose sur du fallacieux, la discussion le dénoncera. Aussi est-ce bien un désaccord élaboré à l'aune de l'esprit critique qu'il s'agit de promouvoir ici.

¹¹⁰ L'ouvrage de Hannah Arendt (2005), *Le système totalitaire*, montre comment le totalitarisme se nourrit de l'idée de vérité : il prétend réaliser l'accord parfait entre la réalité et la vérité, entre l'ordre social et la justice, entre légitimité et légalité. C'est cet accord qui justifie en retour l'oppression et la barbarie dont ces systèmes sont capables.

Les *Essais* de Montaigne reconnaissent donc à la tolérance une origine intellectuelle : elle est l'expression même de la raison. On peut donc éduquer les enfants à la tolérance, pour les y éduquer, il faut qu'ils exercent leur esprit critique et mettent leur jugement à l'épreuve de celui des autres. D'où l'idée qu'il est préférable de leur apprendre à philosopher à l'école, car la classe représente à elle seule une diversité de pensée indispensable à l'émergence du désaccord¹¹¹. Désaccord sans lequel il ne peut y avoir ni philosopher, ni tolérance.

En effet, être tolérant, ce n'est pas se mettre d'accord dans le sens de résorber la différence mais plutôt se mettre d'accord sur la persévérance de cette différence ou accepter le désaccord. Pas de tolérance donc sans désaccord. Et si l'on est tolérant, le besoin de résorber le désaccord s'évanouit, mais pas celui de le mettre à l'épreuve. C'est pourquoi, Montaigne fait de la tolérance, le trait majeur du portrait du philosophe : celui-ci se nourrit du désaccord et le cultive.

L'apprentissage du philosophe aux enfants promet donc une éducation à la citoyenneté dans la mesure où il constitue une éducation à la tolérance, par l'exercice même de l'esprit critique qu'il met en œuvre. C'est donc bien la philosophicité même de la discussion qui concourt à cette éducation à la citoyenneté par le truchement du désaccord propre à cette philosophicité de la discussion. Le désaccord du contenu de la discussion, le désaccord donc philosophique est la condition de possibilité d'une éducation à la tolérance. Or peut-on parler d'éducation à la citoyenneté sans tolérance ?

Autrement dit, dans cette perspective toute Montaignienne, l'éducation serait incapable de former des citoyens, digne de ce nom, sans apprentissage du philosophe, d'où cette priorité accordée à l'apprentissage du philosophe sur tout autre apprentissage. C'est donc *via* le concept de tolérance que l'apprentissage du philosophe prétend former les futurs citoyens.

1. 2. Une tolérance critique.

Certes cette tolérance, Montaigne en fait une évidence de la raison mais encore faut-il que la raison s'y élève. Car cette évidence n'est pas première ou innée, elle n'est pas non plus

¹¹¹ De même que les voyages : « Le voyager me semble un exercice profitable. L'ame y a une continuelle exercitation à remarquer les choses incogneüs et nouvelles ; et je ne sçache point meilleure escolle, comme j'ay dict souvent, à former le vie que de luy proposer incessamment la diversité de tant d'autres vies, fantaisie et usances, et luy faire gouster une si perpetuelle variete de formes de nostres nature » (Montaigne, 1979b, p. 187).

spontanée, dans le sens où elle apparaîtrait nécessairement au fil du temps et de la maturité de l'individu. C'est une évidence que chacun doit conquérir, à force d'exercer son esprit critique. D'où l'idée que la tolérance, lorsqu'elle est critique et non aveugle, est le signe d'un esprit libre, c'est-à-dire un esprit qui a gagné son autonomie par rapport à sa culture. Car c'est l'emprise de la culture (familiale, sociale, environnementale) qui est première. A travers l'expression de cette tolérance, l'individu témoigne donc de sa capacité à juger et de l'autonomie de cette capacité.

C'est pourquoi, nous pouvons préciser que, en plus d'être une éducation à la tolérance, l'éducation à la citoyenneté sera, à travers l'apprentissage du philosophe, nécessairement une éducation critique. En effet, cet apprentissage du philosophe ne saurait promouvoir une éducation à la citoyenneté qui serait dogmatique, car l'habitude de l'esprit critique est transversale. Il s'agira donc nécessairement d'une éducation critique à la citoyenneté, dans le sens où celle-ci aussi sera soumise à l'examen critique de l'esprit et soumise à la discussion. L'éducation à la citoyenneté, présente dans l'apprentissage du philosophe, ne pourra de ce fait que témoigner d'une activité de penser.

Et le concept de tolérance n'échappe pas à cette exigence critique. C'est pourquoi cette éducation à la citoyenneté décrite précédemment comme une éducation à la tolérance peut être maintenant décrite comme une éducation à une tolérance critique. Mais que signifie cette expression « tolérance critique » ?

Cette « tolérance critique » s'oppose à une tolérance que l'on pourrait qualifier d'« aveugle ». Certes la tolérance consiste à savoir vivre dans le désaccord et à considérer celui-ci comme une richesse plutôt qu'un mal à combattre, mais il ne s'agit pas pour autant de tout accepter. Certes pas de tolérance sans désaccord, sans doute même pas de philosophie sans désaccord, mais tous les désaccords ne se valent pas. A l'aune du philosophe, seuls les désaccords critiquement élaborés se valent et sont « tolérés ». Les désaccords relevant de préjugés, eux, ne le sont pas, précisément parce que l'esprit critique nous interdit de leur reconnaître une valeur quelconque. Où l'on retrouve la distinction entre « préjugé » et « jugement » chère à Montaigne.

Or, force est de constater que les jugements auxquels aboutissent ses essais sont « nuancés »¹¹². Cette nuance est d'ailleurs le résultat de l'*iudicio alternante* ou « alternance »

¹¹² Terme que nous choisissons plutôt que « raisonnable », terme utilisé par Foglia (2005), parce que Montaigne reconnaît toujours un engagement existentiel, un choix de l'individu dans son jugement final, même si ce

(Foglia, 2005), procédé méthodique mis en œuvre par l'essayiste pour construire son jugement¹¹³. Ainsi dans l'essai *De l'ivrognerie* Montaigne (1979a, pp. 12-20) tente de « dépasser l'impression initiale qui le pousse à condamner l'ivrognerie par dégoût naturel » (Foglia, p. 68). Cette nuance, certes évoque les limites de son propre jugement sur un sujet particulier (soumise au changement et relatif à l'individu), mais elle exprime surtout la reconnaissance de la légitimité d'un autre jugement que le sien : « Une close de tolérance, ajoutée à l'opinion approuvée personnellement, fait place non seulement aux revirements futurs et aux rétractations, mais aussi à l'opinion divergente d'autrui » (Foglia, p. 70). Précisément, reconnaître la légitimité d'un autre jugement que le sien, en reconnaître la cohérence, ne signifie pas pour autant l'adopter : « l'intervention d'un autre jugement modère le sentiment initial, sans que l'essayiste adhère au nouveau discours » (Foglia, p. 69). Cette nuance révèle donc la prise de conscience du choix inhérent au jugement, choix qui n'est pas réalisé en fonction de critères rationnels, mais en fonction de convictions et d'engagements éthiques propres à chacun. Car du point de vue de la raison, les jugements critiquement élaborés se valent tous. Si donc nous accordons une préférence à l'un d'entre eux, force est d'admettre que cette préférence n'est pas rationnelle, dans le sens où elle n'est pas issue de la raison, mais éthique. Ainsi, remarquant que certaines cultures non seulement ne condamnent pas mais encore loue l'ivresse, Montaigne « réussit à s'arracher à sa réaction première de dégoût et à définir une attitude plus juste » (Foglia, p. 68). Cela ne signifie pas que Montaigne ne soit plus dégoûter de l'ivrognerie, mais qu'il accepte que ce dégoût ne soit pas universel : « je ne hay point les fantasies contraires aux miennes » (Montaigne, 1979a, cité par Foglia, p. 70).

Où l'on voit que la tolérance n'impose pas un contenu uniforme aux jugements. Car elle ne porte pas sur le contenu du jugement, elle l'accompagne : tout ce qui est critiquement élaboré se vaut, la tolérance ne permet pas de choisir un jugement plutôt qu'un autre, mais étant critiquement élaboré il s'accompagne d'une tolérance critique. On peut penser que l'ivrognerie est louable ou méprisable, là n'est pas la question. La question est : accepte-t-on qu'un autre avis que le nôtre sur cette question soit légitime ? C'est là que se situe la tolérance : dans l'affirmation *et* de son jugement propre *et* de la reconnaissance de la coexistence de multiples avis critiques légitimes bien que différents de son propre

jugement est tolérant. Le jugement d'un individu n'est pas que le résultat de l'exercice de la raison, il est aussi l'expression de la personnalité et des engagements éthiques de cet individu.

¹¹³ Procédé que Foglia (2005) compare et rapproche du dialogue socratique.

jugement¹¹⁴. C'est uniquement dans cette tension – entre ce que je pense et la reconnaissance que les autres avis sont tout aussi légitimes que le mien – que parler de tolérance prend un sens. Tolérer, ce n'est donc pas changer d'avis dès qu'un jugement critiquement élaboré se présente à nous. La tolérance se situe dans l'acceptation de la tension entre une incapacité de la raison à trancher entre plusieurs jugements légitimes et le fait d'assumer la responsabilité de son propre jugement tout relatif qu'il soit¹¹⁵. C'est pourquoi Foglia (2005) précise que « la conduite alternée du jugement est un exercice qui favorise la sociabilité de l'homme grâce à la coexistence de plusieurs considérations sur le réel » (Foglia, p. 70). C'est donc dans la coexistence de plusieurs considérations, de plusieurs jugements que se situe la tolérance. Et c'est l'exercice même du philosophe qui fonde, construit et détermine la nature de cette tolérance.

Mais qu'entend-on par « ne pas être tolérer », lorsque nous disons que les jugements qui ne sont pas critiquement élaborés « ne sont pas tolérés » ? Cette « intolérance » à l'égard des préjugés se traduit par une lutte contre l'obscurantisme de l'esprit. Les *Essais* de Montaigne (1969, 1979a, 1979b) témoignent d'ailleurs de cette lutte : c'est pour éveiller ses contemporains à la nécessité de l'exercice du jugement critique, pour dénoncer leur aliénation par leur culture, que Montaigne écrit annonçant ainsi l'ambition du siècle des Lumières. Autrement dit, l'intolérance, limite logique de la tolérance, qui en fonde la cohérence, ne se traduit pas chez Montaigne par un comportement barbare ou criminel, mais par une démarche éducative, plus précisément un appel au philosophe.

La tolérance promue par l'apprentissage du philosophe, n'est donc pas une tolérance naïve, incapable de discerner le tolérable de l'inacceptable. Car cette tolérance trouve son origine dans l'exercice de l'esprit critique. Elle repose sur la légitimité de la diversité des jugements, pour autant que ces derniers soient effectivement des jugements et non des préjugés. Autrement dit, cette tolérance n'est que la conséquence de l'exercice de l'esprit critique : c'est parce que ce dernier a éprouvé la cohérence de ces jugements qu'il leur reconnaît une légitimité. Si cette cohérence ne résiste pas à l'examen critique, alors le préjugé ne recevra aucune légitimité et sera rejeté.

¹¹⁴ Où l'on voit que le relativisme philosophique n'interdit pas de se prononcer, bien au contraire mais modélise cette prise de position.

¹¹⁵ Foglia (2005) montre que cette tension n'est pas sans rappeler une certaine ironie : « Le jugement qui s'alterne est un jugement ironique, qui se tient en deçà des discours qu'il développe » (Foglia, p. 81).

Le relativisme philosophique engagé dans cette approche de la conception du philosophe, ne revient donc pas à dire que « tout se vaut », bien au contraire¹¹⁶. Seul tout ce qui a été critiquement élaboré se vaut, mais ce qui n'a pas été critiquement élaboré ne vaut rien. Autrement dit, les jugements critiquement élaborés sur un même sujet se valent (même si nous avons vu que cette valeur se rapporte en réalité à celui qui juge, dans le sens où son jugement ne vaut que pour lui), un jugement élaboré à l'aune de l'esprit critique « vaut plus » qu'un préjugé, puisque ce dernier n'est que l'expression d'une aliénation et non d'une liberté de penser, et les préjugés se valent entre eux, leur valeur étant culturelle.

Celui qui est tolérant perçoit la légitimité de la diversité critiquement élaborée comme une évidence. Par conséquent, confronté à une personne intolérante, celui qui est tolérant ne pourra que s'efforcer d'explicitement cette évidence. Car la personne intolérante lui semblera agir contre raison et contre le bon sens. D'où l'idée que la limite logique de la tolérance, c'est l'intolérance, celle qui rejette la légitimité de la diversité critiquement élaborée. Car ce rejet est jugé comme arbitraire et autoritaire. Il témoigne de l'aliénation de la capacité de juger d'un individu, que ce soit par sa culture ou par son narcissisme¹¹⁷. Autrement dit, c'est précisément parce qu'elle est le résultat de l'activité critique d'une pensée, que cette tolérance ne peut admettre l'intolérance.

Où l'on voit que la tolérance promue par l'apprentissage du philosophe n'implique pas forcément l'amour du prochain, ni aucune forme de « bons sentiments ». Cette tolérance peut se traduire par de l'indifférence, du moment que cette indifférence traduit bien la reconnaissance de la liberté de penser de l'autre. De fait, on n'est pas obligé d'aimer l'autre, ni d'aimer le genre humain, pour respecter sa liberté. Car de même que la tolérance ne signifie pas qu'il faille tolérer tout et n'importe quoi, de même la liberté de penser, ce n'est pas penser tout et n'importe quoi ou plutôt n'importe comment. Pour être libre, cette pensée doit être construite à l'aune du philosophe. Il ne s'agit donc pas d'une acceptation inconditionnelle de l'autre, mais d'une acceptation critique. La condition de cette acceptation est donc bien l'examen critique ou plus précisément la discussion philosophique.

Cette tolérance s'articule autour de la reconnaissance de la liberté de penser, mais il ne s'agit pas d'une reconnaissance affective mue par de la bonté mais d'une reconnaissance intellectuelle imposée par l'exercice même de notre jugement. Or de la reconnaissance de la

¹¹⁶ Il semble en effet que le relativisme soit souvent assimilé à la formule du « tout se vaut » (Théodoropoulou, 2008 ; Mari, 2008 ; Fabre, 2008).

¹¹⁷ Idée que l'on retrouve dans le *Banquet* de Platon (1929), lorsque Socrate critique le mythe d'Aristophane (Agostini, 2009, cf. Annexe n°1 : Article paru dans *Penser l'Éducation*).

liberté de penser s'ensuit la reconnaissance des autres libertés individuelles : d'agir, d'œuvrer à sa survie et à sa prospérité, de s'exprimer, *etc.* Là encore, il s'agit d'une reconnaissance critique qui impose nécessairement des limites à ces libertés : notamment celle qui exigent que ces libertés n'entravent pas celles des autres, car la reconnaissance de la liberté de penser vaut pour tous les individus. Cette tolérance s'articule donc autour de la reconnaissance intellectuelle de la coexistence des libertés de penser. Ce qu'elle accepte, c'est que chacun exerce sa liberté de penser, parce qu'elle en éprouve la légitimité, tant que cet exercice ne vient pas aliéner la liberté de penser des autres.

D'où l'idée que la limite de cette tolérance est l'intolérance. Le premier argument consistait à dire que, pour la tolérance, l'intolérance témoigne d'un obscurantisme de la pensée. Le deuxième argument que nous avançons ici, précise la nature de cet obscurantisme, en faisant de l'intolérance une pensée totalitaire qui spolie les individus de leur liberté de penser, pour s'imposer à eux. Le rejet de l'intolérance par la tolérance se traduit donc un travail de mise en lumière de la nécessité non pas éthique mais logique de la tolérance.

Car, dans cette approche, quel que soit l'esprit critique qui se déploie et quelle que soit la culture dans laquelle il se déploie, il atteint nécessairement l'évidence intellectuelle de la tolérance, comme si cette tolérance était inscrite dans notre nature rationnelle. Ce qui explique, que depuis toujours, dans toutes les cultures apparaissent des figures intellectuelles témoignant de l'évidence de cette tolérance¹¹⁸. Mais il ne faut pas confondre « tolérance » et « bienveillance », car si la première relève d'une évidence rationnelle susceptible de recevoir l'assentiment de tous, la seconde relève d'un choix éthique, d'une décision de la part de l'individu.

Finalement, cette approche de la tolérance en fait un universel de la condition humaine. En ce sens, elle n'est pas une nécessité mais un potentiel que l'homme actualise quand il exploite sa capacité critique. Cependant en quoi consiste cette tolérance critique ? Quel est son contenu ? Ou plus précisément que tolère-t-elle et que ne tolère-t-elle pas ?

Comme cette tolérance ne se révèle que dans l'exercice du jugement, elle en hérite les caractéristiques : elle est toujours en train de se construire. Si son contenu doit être élaboré par l'individu, ce contenu est toujours inachevé, remis en jeu à l'aune de chaque nouvelle situation, et relatif à l'individu lui-même. Autrement dit, si d'une certaine manière les *Essais* font de la tolérance critique une caractéristique (universelle ?) de l'homme philosophe, celle-

¹¹⁸ Citons par exemple, Averroès (1983), Voltaire (1975), Locke (2007b ; 2007d), Xi Lin (1997) et l'ouvrage *L'invention de la tolérance : Averroès, Maïmonide, Las Casas, Voltaire, Lincoln*, (Poncelet, 2008).

ci ne peut être définie une fois pour toute, ni pour tous. Philosophe, c'est à chacun qu'il revient de s'approprier cette tolérance à l'aune de son propre esprit critique mais aussi de ses propres engagements éthiques. Formant des citoyens critiques, la tolérance se voit elle aussi soumise à cet examen critique, (de même que le concept de citoyenneté sera lui aussi soumis à l'examen critique de chacun), et devient par conséquent un concept fluctuant : certes d'un individu à l'autre, mais aussi dans le temps, car chacun aiguisé, à force de philosopher, sa propre conception de la tolérance.

C'est donc le mouvement même du philosophe, l'alternance – volontairement mise en œuvre dans l'essai, spontanée dans la discussion – qui génère cette tolérance critique : « les bénéfices de cette méthode sont ceux d'une thérapeutique et d'une pédagogie du jugement » (Foglia, 2005, p. 72). Apprenant aux enfants à philosopher, donc à juger, on leur apprend à devenir tolérants sans pour autant que cet apprentissage soit en contradiction avec l'exercice de leur esprit critique. Au contraire, il en est l'expression.

1. 3. Une éducation « démocratique ».

La philosophicité de la discussion engendre une éducation à la citoyenneté en tant qu'éducation à une tolérance critique. Et du fait même qu'elle est critique, cette éducation devient aussi démocratique.

« Démocratique », non pas dans la mesure où l'on veille à la participation équitable de chacun en respectant un temps de parole respectif, mais démocratique dans la mesure où cette éducation contribue à l'affirmation et à l'entretien d'une diversité de pensées, diversité à l'aune de laquelle pourra se construire un échange éclairé, échange utilisé plus tard, à l'âge adulte, dans le but de déterminer les modalités politiques et juridiques d'un « vivre ensemble ».

Or c'est précisément parce que l'apprentissage du philosophe promeut la pensée critique, mais en réalité la pensée critique de chaque enfant (apprendre à philosopher, c'est apprendre à construire sa propre pensée), que cet apprentissage contribue à l'élaboration d'une diversité de pensées critiques. Il forme donc des penseurs critiques mais dont le contenu de la pensée est propre à chacun. Autant de pensées critiques que de penseurs philosophant. Leur apprendre à philosopher, c'est donc promouvoir une éducation à la citoyenneté mais une éducation « démocratique » à la citoyenneté, puisque c'est à chacun qu'il revient de

s'approprier le concept de citoyenneté, certes à l'aune de l'esprit critique, mais également eu égard à ses convictions personnelles.

Il s'agit ici de mettre l'accent sur les conditions de possibilité d'une démocratie digne de ce nom. Car il ne suffit pas que le pouvoir soit au peuple, c'est-à-dire que le peuple vote pour élire ses représentants sur la scène politique, pour qu'il y ait démocratie. La démocratie ne désigne pas seulement un système politique formel de partage des pouvoirs, elle représente également un idéal politique humaniste selon lequel, c'est des échanges critiques et constructifs entre des individus libres, c'est-à-dire autonomes intellectuellement parlant, que naîtra le système politique et juridique le meilleur pour déterminer les conditions d'un vivre ensemble à la fois harmonieux et prospère pour tous (ou tout du moins pour le plus grand nombre). L'idéal démocratique porte en lui l'idée que c'est de la diversité critique, des libertés de penser, que naîtra le système le plus à même de réaliser le bien commun le plus juste possible.

Car la diversité des points de vue assure que sur un même problème le plus de perspectives sera pris en compte pour élaborer la réponse la plus satisfaisante possible, même si cette réponse n'est que temporaire et reste donc perfectible. Mais cette diversité prémunit également l'organisation politique contre toute dérive autoritaire par le maintien des divergences d'opinion et des engagements. Car la démocratie ne consiste pas à résorber la diversité, ni les divergences, mais bien à s'en enrichir et à les entretenir. Les consensus atteints, le sont par nécessité : il faut bien se mettre d'accord sur les conditions d'un vivre ensemble pour effectivement vivre ensemble. Mais ces consensus n'ont rien de définitifs et ils n'ont de légitimité que pour autant que leur efficacité se vérifie. Un consensus inefficace en démocratie sera révisé. Ainsi, la diversité est la condition non seulement de la cohérence et du dynamisme interne de la démocratie mais encore de sa pérennité et de sa perfectibilité. Pas de démocratie donc, sans une diversité de pensées et plus précisément de pensées critiques.

Le lien entre apprentissage du philosophe et éducation démocratique ou éducation à la démocratie a d'ailleurs déjà été étudié par de nombreux pédagogues. Notamment par Dewey et Lipman qui se sont tout particulièrement intéressés au concept de « communauté de recherche » pour montrer la nécessité d'introduire l'apprentissage du philosophe à l'école primaire, voire maternelle :

« En fait, les deux philosophes considèrent que l'institution scolaire est éducative dans la mesure où elle tient compte à la fois des dimensions individuelles et sociales. Le principe selon lequel l'appropriation de la conscience sociale conduit à l'appropriation de la réalité individuelle se trouve à la base de la philosophie lipmanienne autant que

deweyenne [...]. Pour Lipman l'aspect social se retrouve dans ce qu'il appelle la communauté de recherche » (Daniel, 1997, p. 78).

Revenons donc sur ce concept de « communauté de recherche ».

Daniel (1997) situe l'intérêt de cette communauté, que lui reconnaissent Lipman et Dewey, dans le cadre formel qu'elle impose et qui modélise l'expérience des enfants à l'école : « La communauté de recherche influence également l'ensemble du comportement humain, en ce qu'elle développe la conduite morale et initie aux valeurs démocratiques » (Daniel, p. 209), c'est un « microcosme social » (Daniel, p. 227). Ainsi, la communauté de recherche serait une reproduction, à une échelle moindre, de la société démocratique et exercerait ainsi chacun à prendre part à cette société et à y exercer ses devoirs de citoyens : « La communauté de recherche est une méthode d'éducation qui exerce l'enfant à devenir sujet dans son expérience propre et un sujet responsable de ses actes sociaux » (Daniel, p. 231).

Il nous semble cependant que cette comparaison de la participation à la « communauté de recherche » et de celle à la société démocratique présente quelques incohérences. Entendons-nous bien, il ne s'agit pas de dire que participer à la « communauté de recherche » ne présente aucun rapport à la participation à la société démocratique mais que ce rapport n'est pas celui qui a été entendu et doit être précisé.

Qu'est-ce que participer à la société démocratique ? Pour beaucoup, participer à la vie démocratique de son pays, consiste à prendre parti (politique), à exprimer ses idées politiques et à les soutenir. A se prononcer pour décider d'un « consensus », non pas de tous, mais de la majorité (donc on peut se demander s'il s'agit réellement d'un « consensus »), par nécessité pour résoudre un problème urgent relatif aux conditions de notre vivre ensemble. Il s'agit donc de déterminer comment la société, c'est-à-dire tous les individus qui la composent, va gérer tel problème. Or, ce n'est pas le cas dans la communauté de recherche philosophique. Les problèmes posés à la communauté de recherche ne nécessitent pas de trouver une réponse commune parce que ces problèmes ne concernent pas les conditions du vivre ensemble de cette communauté de recherche.

Appartenir à une communauté de recherche philosophique, ne signifie pas construire ou nourrir une pensée commune. Ce qui est commun, c'est l'effort de la recherche, autrement dit chercher et penser. Mais le résultat de la recherche, lui, est multiple car propre à chacun. Chaque chercheur progresse dans sa recherche sous le dynamisme de l'échange. On peut donc

bien chercher ensemble, même si ce que chacun trouve est différent.

Les problèmes que la communauté se pose peuvent concerner les conditions du vivre ensemble au sens large, au sens de vivre en société ou tous ensemble, mais le résultat de ses recherches n'ont pas pour but de légiférer ou de décider une solution qui devra être appliquée par tous. Car dans l'exercice du philosophe, c'est à chacun qu'il revient de trouver sa solution propre, une solution qui ne vaut que pour lui et dont les conséquences ne valent que pour lui. Car précisément, en philosophie, il ne s'agit pas de légiférer, c'est l'un des domaines qui échappe à la loi. Ce qui explique d'ailleurs que l'on puisse discuter, lors d'un atelier de philosophie en classe, de l'esprit des lois, exprimer son désaccord partiel ou total avec une loi, mais la loi reste la même. Le but de la discussion philosophique n'est pas de déterminer ensemble les conditions d'un vivre ensemble mais de construire son propre jugement. D'où une liberté plus grande dans la participation à la communauté de recherche philosophique : car on peut reconnaître la nécessité d'une loi pour le vivre ensemble, même si personnellement, dans la sphère privée, on n'adhère pas à cette loi ou que partiellement, ou que sous certaines conditions.

La participation à la communauté de recherche engage l'enfant en tant qu'individu, alors que la participation à la vie démocratique de sa société l'engage en tant que représentant et garant de cette société. Dans la communauté de recherche, l'opinion de l'enfant ne se porte pas garante de la survie de la communauté, ce n'est pas son propos. Il s'agit donc là de deux sphères de responsabilité différentes et irréductiblement distinctes¹¹⁹. Autrement dit, si ces deux types de participation sont comparables, ils ne sont pas assimilables car le consensus et la responsabilité n'y engagent pas les mêmes enjeux.

Autre point relatif à la participation, pouvant rapprocher la communauté de recherche de la démocratie : l'égalité des droits. Tout le monde peut participer, ou tout du moins sous les mêmes conditions. Ce qui signifie que l'on peut perdre ce droit, si l'on ne respecte pas les conditions. Le droit à la participation n'est donc pas inconditionnel. Mais ceci n'est pas propre à la communauté de recherche, on retrouve cet aspect dans nombres d'activités collectives, notamment les jeux.

La participation est-elle obligatoire ? La démocratie veut que si l'individu choisit librement de ne pas participer au devenir de sa société, qu'il ait ce droit. La démocratie n'implique pas la participation de tous mais de ceux qui le veulent. Cette participation n'est

¹¹⁹ Nous reviendrons sur ces deux sphères de responsabilité dans la suite de notre propos quand nous aborderons la dimension éthique du concept de citoyenneté.

donc pas une contrainte mais un choix. Or à l'école, la participation à la communauté de recherche est-elle un choix ?

La condition de cette égalité du droit de participation est le respect des règles de cette participation. Que ce soit dans la communauté de recherche ou en démocratie, ses règles sont souvent déjà là, mais elles sont évolutives pour autant que l'on prenne la peine de les critiquer et de se mobiliser pour les corriger ou d'en proposer d'autres. Mais encore une fois, cela n'est pas propre à la communauté de recherche philosophique que d'apprendre à respecter des règles pour participer et éventuellement de les faire évoluer. La plupart des « communautés » présentent cet aspect sans être philosophiques pour autant.

Il nous semble donc que l'aspect « participatif » de la communauté de recherche philosophique ne présente que peu de rapport avec une éducation à la démocratie. Alors que son aspect philosophique, lui, permet de comprendre comment cet apprentissage prépare les élèves à la démocratie non comme une contrainte mais comme un choix et l'expression d'une liberté. Ainsi dans l'apprentissage du philosophe, les enfants deviennent « démocratiques », malgré eux, sans forcément s'en rendre compte. Ils prennent l'habitude de vivre dans la diversité, de s'en nourrir, d'en reconnaître la légitimité et surtout d'alimenter cette diversité et de l'entretenir par leur participation. Habitude qui n'est pas le fruit de la répétition mécanique de certains gestes mais de l'accession répétée à une évidence de la raison. Autrement dit, une habitude qui n'est pas gestuelle mais intellectuelle.

Nous rejoignons donc Daniel lorsqu'elle soutient que « la démocratie requiert [...] une éducation démocratique » (Daniel, 1997, p. 282). Mais ce n'est pas en tant qu'elle leur apprend que tous ont le droit de participer sous certaines conditions formelles, ni en tant qu'elle leur apprendrait à se mettre d'accord malgré leurs divergences d'opinion, ni en tant qu'elle leur ferait prendre conscience de leurs responsabilités vis-à-vis de la collectivité, que la « communauté de recherche » participe de cette éducation démocratique. La communauté de recherche s'inscrit dans une éducation démocratique parce qu'elle est philosophique et que, en tant que telle, elle forme des individus libres et critiques, libres parce que critiques et critiques parce que confrontés les uns aux autres. Et que seul ce type d'individus, à la fois capables de vivre ensemble et en même temps irréductibles les uns aux autres, répond à l'engagement humaniste de la démocratie et lui permet de se réaliser et de persévérer¹²⁰. C'est parce que ces discussions sont philosophiques qu'elles permettent une « ouverture à la

¹²⁰ Cela ne veut pas dire que ceux qui sont aliénés n'ont pas le droit de participer à la démocratie, mais on ne peut prétendre qu'ils répondent à son engagement humaniste et qu'ils œuvrent à son développement.

reconstruction continue » (Daniel, p. 281) *et* de la communauté de recherche *et*, plus tard, de la démocratie.

C'est pourquoi, tout comme Montaigne, Freire (1973) insiste sur l'importance de l'exercice du jugement : « plus un groupe humain exerce son jugement et plus il est ouvert et démocratique » (Freire, p. 99) car « en vérité s'il est une connaissance qui ne peut être assimilée que par l'expérience, existentiellement, c'est bien la connaissance démocratique » (Freire, p. 96). Autrement dit, avant d'être une somme de devoirs et de gestes, bref, avant d'être un système politique défini par des rituels, la démocratie consiste en l'expérience de sa propre liberté comme être pensant et de celle des autres comme êtres pensant différemment mais légitimement. C'est en cela que Freire prône « l'éducation comme expérience de la liberté » (préface de Wefford dans Freire, p. 11), expérience organisée par une « méthode active, fondée sur le dialogue, la critique et la formation du jugement » (Freire, p. 111).

Ce n'est donc pas tant le terme de « communauté » qui justifie que la « communauté de recherche » contribue à une éducation à la démocratie, que celui de « recherche » et plus précisément de recherche philosophique, car c'est la philosophicité de la recherche qui en garantit l'infinité des perspectives. En ce sens la « communauté » peut elle aussi devenir garante de cette multiplicité si elle insiste davantage sur le maintien de la « diversité » que sur le « commun ». Freire (1973), dans le même esprit que Dewey (1990), propose d'ailleurs de travailler non pas en « communauté de recherche », mais en « cercle » (préface de Wefford dans Freire, p. 12).

L'objet de cette première partie consistait à établir en quoi la philosophicité même des pratiques philosophiques (débat, discussions, *etc.*) engageait une éducation à la citoyenneté. De sorte que ce lien entre pratiques philosophiques et éducation à la citoyenneté ne réside plus seulement dans le cadre formel des échanges organisés en classe mais dans l'apprentissage du philosophe. C'est le philosophe même qui, par sa nature, éduque et forme de futurs citoyens.

Nous avons vu dans un premier temps que l'apprentissage du philosophe représentait une éducation à la tolérance. Car être tolérant, c'est savoir vivre dans le désaccord, sans que ce désaccord représente une menace mais plutôt un défi permanent pour la pensée. Mais si, pour Montaigne, le bon citoyen est celui qui est tolérant, il ne s'agit pas cependant de prôner une tolérance naïve et aveugle, mais une tolérance critique qui témoigne d'un exercice du jugement. L'origine de la tolérance est critique et son déploiement le reste.

C'est pourquoi l'aspect démocratique de cet apprentissage du philosophe réside davantage dans l'engagement humaniste sous-jacent à cet apprentissage que dans la contraction d'habitudes comportementales dites « démocratiques » (tel que « participer », « voter », « respecter le temps de parole de l'autre », *etc.*). Avant d'être un système politique, la démocratie comprend un engagement philosophique humaniste selon lequel l'homme se réalise dans une liberté critique de penser et d'action. Et c'est en tant qu'individu libre et unique que la démocratie lui demande de participer (ou pas) au pouvoir. Ce n'est donc pas dans le protocole que se loge l'acte démocratique mais dans son engagement : est-ce un acte libre ou pas ? Dès lors, un éducateur « démocratique » sera celui qui œuvre à la construction d'une pensée autonome.

Cette approche du lien entre l'apprentissage du philosophe et l'éducation à la citoyenneté dénonce l'illusion selon laquelle l'harmonie ne peut être trouvée que dans un accord ou dans une base commune à tous. Montaigne disjoint l'idée d'« harmonie » de celle d'« accord » et l'associe au « désaccord » *via* l'éducation à la tolérance. L'originalité de sa philosophie de l'éducation et, conséquemment, de sa philosophie politique, consiste à vouloir trouver l'harmonie du vivre ensemble dans le désaccord et faire de ce désaccord un garant de cette harmonie. Harmonie qui relève ici de la diversité des expressions des libertés individuelles et non d'une uniformisation. Il ne s'agit pas, bien entendu, de rejeter toute forme d'accord ou de consensus, bien au contraire. Mais plutôt de sensibiliser à l'idée que ces derniers ne seront jamais ni unanimes, ni universels, ni définitifs.

Attribuer à cette tolérance critique, une origine intellectuelle, revient à affirmer que l'on peut l'enseigner, que devenir tolérant s'apprend à l'aune d'un exercice régulier du philosophe. Et donc que devenir démocratique, dans son engagement humaniste, s'apprend également. C'est ce qu'exprime l'« Invariant n°27 » de la pédagogie Freinet : « On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'Ecole. Un régime autoritaire à l'Ecole ne saurait être formateur de citoyens démocrates »¹²¹. Or en quoi consiste cette autorité du régime autoritaire ? Avant toute chose, elle brime la liberté de penser, par l'endoctrinement et la répression. L'autorité est le régime de la pensée unique de laquelle résulte une action unique, commune à tous. L'éducation à la démocratie consistera *a contrario* non seulement à encourager les enfants à exercer leur liberté de penser, mais encore à apprendre aux enfants à la construire, à l'approfondir pour lui donner toujours plus de consistance, et maintenir ainsi

¹²¹ Wikipédia, L'encyclopédie libre. (2008). Pédagogie Freinet. Retrieved October 30, 2008, from : http://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_Freinet

la pluralité et l'infinité de la pensée. L'apprentissage du philosophe se présente ainsi comme le lieu privilégié de cette éducation à la démocratie.

Cette approche du lien entre apprentissage du philosophe et éducation à la citoyenneté, nous invite cependant à examiner plus précisément le concept de « citoyenneté ». Quel contenu l'apprentissage du philosophe lui impose-t-il ?

2. Qu'est-ce que la « citoyenneté » ?

L'éducation à la citoyenneté représente l'une des interrogations actuelles de la recherche en sciences de l'éducation. Du fait des « incivilités » (Tozzi, 2004, p. 11), de tensions, voire de clivages sociaux, générant des incompréhensions et un rejet mutuel, le besoin d'éduquer à la citoyenneté s'impose aujourd'hui avec force « tout particulièrement dans une société qui se veut démocratique, où l'école républicaine, dans sa mission d'éducation à la citoyenneté, doit poser les bases d'une socialisation démocratique des élèves » (Tozzi, p. 12). Précisément, quelles sont les bases de cette socialisation ?

Certes le terme de « citoyenneté » n'apparaît pas dans les *Essais* de Montaigne. Mais ce n'est pas parce que le terme en est absent qu'ils ne nous permettent pas d'en élaborer une approche philosophique. Car Montaigne s'interroge sur le citoyen et sur la nécessité d'instaurer une éducation susceptible de former ces citoyens. Or la seule exigence que Montaigne reconnaisse à cette éducation et à ce statut de citoyen, c'est d'être capable de vivre en paix. Quel contenu implique « cette paix civile » dans l'élaboration d'une éducation à la citoyenneté ? Comment éduquer ou former à la « paix civile » ? Ou, pour reprendre les mots de Conche (2002), « quelles sont donc les conditions de la paix ? C'est ce qu'il faut demander – ce que Montaigne demande à la morale et à la politique » (Conche, p. 11).

Dans la perspective des *Essais*, cette paix civile s'articule avec l'apprentissage du philosophe : c'est cet apprentissage, auquel Montaigne accorde la priorité sur tout autre, qui permet de réaliser cette paix, parce qu'elle promeut une éducation à une tolérance critique.

Une tolérance critique, est-ce là tout ce que l'on est en droit d'attendre de l'éducation à la citoyenneté ?

Pour répondre à cette question, nous examinerons dans un premier temps les diverses approches de la « citoyenneté » proposant une définition précise de ce terme. Nous serons

alors conduite à exposer les perspectives de plusieurs chercheurs contemporains sur la question de la citoyenneté. Cet examen s'interrogera sur le sens de ces définitions mais aussi sur leurs limites.

Ensuite, et à la lumière de l'examen critique précédent, nous nous demanderons quel contenu l'apprentissage du philosophe nous invite à poser derrière le concept de « citoyenneté » et dans quelle mesure nous pouvons parler de « contenu » ou d'une « définition ». Nous tenterons donc ici d'articuler les exigences critiques que nous aurons posées précédemment avec celles de l'apprentissage du philosophe.

Enfin, nous développerons un point précis de notre thèse relatif à ce lien entre apprentissage du philosophe et éducation à la citoyenneté, à savoir ce que nous entendons par « concept éthique » lorsque nous voulons soutenir que l'apprentissage du philosophe à l'école tend à rattacher le concept de « citoyenneté » à la sphère éthique de l'action, c'est-à-dire à en faire un concept éthique. Nous reprendrons alors la distinction établie par Montaigne au fil de ses *Essais* entre vie privée et vie public pour disjoindre l'éducation à la citoyenneté de la politique.

2. 1. Quelles définitions ?

Plutôt que de dire ce qu'est la citoyenneté, commençons par dire ce qu'elle n'est pas. L'éducation à la citoyenneté ce n'est pas l'éducation civique. La citoyenneté n'a donc pas trait à la connaissance du fonctionnement de notre système politique, ni à nos droits, ni à nos devoirs de citoyens, tels qu'ils ont été définis par la République. Ainsi, si l'on apprend en éducation civique que voter est un devoir du citoyen, de fait, refuser de voter peut également témoigner d'un acte citoyen¹²². « Citoyenneté » et « civisme » ne se confondent donc pas. L'éducation à la citoyenneté n'est pas non plus une éducation à la politique : il ne s'agit pas d'apprendre aux enfants ni quel parti politique il faut soutenir, ni ce qu'il faut vouloir pour le pays ou pour tous, ni ce qu'est le « bien commun ». Autrement dit, si la citoyenneté conduit à s'interroger sur la nature du bien commun, elle ne peut y imposer une réponse une et unanime. La distinction de la citoyenneté, d'avec le civisme (au sens d'éducation civique) et la politique, nous montre qu'être citoyen c'est bien s'interroger sur la nature du civisme et du

¹²² C'est pourquoi l'accent mis sur le protocole de la discussion philosophique nous semble impropre à promouvoir une éducation à la citoyenneté dans le sens où ce qui est promu par ce protocole, n'est qu'un formatage comportementale.

bien commun, mais ce n'est pas y apporter une réponse prédéfinie. A chaque citoyen, ses réponses.

La citoyenneté est-ce la « civilité » ? Pour pouvoir répondre à cette question, il faut tout d'abord préciser ce qu'est la « civilité ». Cette « civilité » ne saurait être un ensemble d'habitudes comportementales auxquelles on se soumet parce qu'on y est contraint, car dans ce cas on n'aurait qu'une civilité de conformité et de complaisance, qui cesserait dès que la contrainte cesserait. Ainsi pour être une civilité ressentie, celle-ci doit relever de notre bon vouloir : on est « civil » parce que cette civilité nous semble relever d'un savoir vivre ensemble qui nous semble pertinent et utile, à nous, comme aux autres. Cet ensemble d'habitudes comportementales a donc lui aussi fait l'objet d'un examen critique pour devenir civilité et non qu'une simple conformité aux règles de civilité. La citoyenneté sans se confondre avec la civilité consisterait sans doute en ce moment de réflexion où l'individu s'approprie le concept de civilité et les règles du savoir vivre ensemble. Car alors il aurait pris conscience de son appartenance à un « ensemble », qu'il lui reviendra de définir. Et le citoyen ce serait celui qui précisément s'interroge sur les modalités du vivre ensemble.

Quelles réponses trouvera-t-il ? Précisément nous ne pouvons le dire, c'est à chaque citoyen de se les construire et de les assumer. Car une éducation dogmatique à la citoyenneté serait incompatible avec l'exigence d'une éducation critique. Dès lors, la citoyenneté peut-elle être définie ? Dans l'expression « éducation à la citoyenneté », il y a bien le terme « éducation », « éducation » et non « domestication » pour reprendre la distinction de Freire (1973, p. 121). C'est pourquoi nous refusons de déduire une définition de la citoyenneté de son étymologie, de l'histoire du concept (Galichet, 1998), ou encore du devenir géo-politique du concept (Schnapper, 2000). Car ces démarches déductives semblent s'apparenter à autant d'arguments d'autorité : cette définition de la citoyenneté est vraie parce que c'est son étymologie qui le dit ou encore parce que c'est l'histoire du concept qui le dit ou enfin parce que c'est notre contexte géo-politique qui le dit. Mais toutes ces instances usurpent l'autorité de notre propre jugement en la matière. Elles peuvent servir d'occasion de réfléchir à la nature de la citoyenneté mais elles ne suffisent pas à en définir le contenu une fois pour toute et pour tous. C'est pourquoi nous privilégierons ici les approches philosophiques du concept de citoyenneté. Mais peut-on définir la citoyenneté, même philosophiquement, sans réduire son éducation à n'être qu'un formatage ? Comment former un citoyen sans pour autant le domestiquer ?

Dans son ouvrage, *L'école, lieu de citoyenneté*, Galichet (2005) présente une analyse conceptuelle de « citoyenneté » à travers trois paradigmes : ceux de la famille, du travail et de la discussion. Trois paradigmes dont il montre l'insuffisance pour proposer un « paradigme pédagogique » pour comprendre le concept de citoyenneté. Pour lui, la citoyenneté, c'est avoir conscience d'une identité commune (paradigme de la famille), participer à l'exercice du pouvoir (paradigme du travail), débattre ensemble des orientations et des valeurs (paradigme de la discussion) et enfin, et surtout, se sentir responsable de ses concitoyens, où l'on voit apparaître le paradigme pédagogique (Galichet, p. 47). Mais en quoi consiste ce paradigme pédagogique ?

Pour Galichet (2005), la responsabilité – pédagogique – à l'égard de ses concitoyens est ce qui caractérise en propre la citoyenneté. Il propose donc dans un premier temps de définir le « concitoyen » qu'il distingue conceptuellement de l'« étranger » :

« Ce qui distingue mon concitoyen de l'étranger, c'est la conscience que j'ai de la charge de l'un et non de l'autre, une charge qui n'est pas seulement matérielle (aide, assistance, solidarité, lutte contre l'exclusion) mais aussi et surtout pédagogique. Avec l'étranger, je puis discuter dans des débats théoriques mais je n'ai pas à son égard de responsabilité » (Galichet, 2005, p. 49).

Cette approche de la responsabilité inhérente au concept de citoyenneté ne nous semble pourtant pas satisfaisante dans la mesure où elle semble prétendre valoir pour tous alors qu'elle ne vaut en réalité que pour l'auteur. En effet, la « citoyenneté », si elle devient un concept éthique, ce qu'en fait Galichet (2005) en lui imprégnant le sceau de la responsabilité, n'est pas pour autant la « proximité », ni la « nationalité ». La distinction « concitoyen/étranger » n'a donc de sens que si on laisse à chacun le soin de décider librement et critiquement ceux dont il se tient responsable et ceux dont il refuse d'assumer la responsabilité. Et cette distinction ne se fait pas en fonction de la proximité géographique ou de la nationalité civique mais en fonction de nos engagements et convictions et en fonction de la situation : vais-je refuser d'agir sous prétexte que je ne suis pas dans ma ville ? La responsabilité du citoyen se limite-t-elle à son action dans sa cité et disparaît dans les autres cités ? Par ailleurs, la responsabilité à l'égard de l'étranger, parce que l'on se sent « citoyen du monde » et responsable envers lui, est-elle vraiment exclue de la sphère de la citoyenneté ? Ce que nous refusons ici c'est l'idée que nous soyons contraints, pour être de bons citoyens, d'assumer une responsabilité envers certaines personnes et pas d'autres, le fait que les sujets de cette responsabilité soient prédéfinis et que nous devions l'accepter sans examen critique.

Il nous semble que c'est à chacun de déterminer, à l'aune de sa raison et de ses convictions, envers qui il est responsable, que ce « qui » soit un concitoyen ou un étranger, peu importe. La citoyenneté relève bien du rapport à l'autre, mais cet « autre » est celui que nous entendons soutenir : il peut désigner la famille, les proches, les concitoyens, comme l'humanité.

De même donc pour le contenu de cette responsabilité. Nous pensons que cette responsabilité n'est pas une, elle dépend des deux pôles de la responsabilité : de celui qui est responsable et de celui dont on se sent responsable. A chaque contexte et dans chaque situation, une responsabilité propre, car cette responsabilité pour être appropriée à la réalité ne saurait être uniforme. Et ce, en fonction des devoirs que nous exigeons de nous-mêmes.

Pour Galichet (2005), la citoyenneté désigne :

« une démarche consciente, délibérée, d'adhésion à une collectivité dont on décide de partager les valeurs, les formes d'organisations, le destin. Elle implique la primauté de l'intérêt commun, sur tous les intérêts particuliers, la suprématie du "bien public" sur les préoccupations privées » (2005, p. 75).

Il nous semble que cette définition de la citoyenneté oublie cet élément essentiel : l'esprit critique du citoyen. Car sans cet esprit critique, pas de liberté. Or on peut bien concevoir un citoyen qui refuse d'adhérer à toute collectivité, qui refuse d'adhérer à d'autres valeurs que les siennes justement au nom de sa liberté. La « citoyenneté », ce n'est pas la « collectivité ». La citoyenneté, ce n'est donc pas le refus de l'individualité ou de l'individuel. On peut être citoyen et seul, sans que cela n'entrave la réalisation du « bien public » (surtout si l'on est convaincu comme Adam Smith (2000) que le « bien public » ne se réalise qu'à travers la poursuite des intérêts individuels). Une telle définition de la citoyenneté semble davantage s'apparenter à un formatage totalitaire, dans le sens où elle impose une uniformisation de la pensée et de l'action, plutôt qu'à un pluralisme susceptible de nourrir une démocratie.

Galichet (2005) précise ensuite ce qu'il entend par « responsabilité pédagogique » :

« Mon concitoyen, par delà notre "ress fondatrice" et notre communauté de destin [...] est d'abord celui dont j'ai la charge éducative, dont les opinions, les manières de vivre, les valeurs ne sauraient m'être indifférent ou simplement objet de tolérance ou de respect, mais doivent passer au crible de mes propres exigences et évidences et être visées, le cas échéant, par un projet réformateur » (2005, p. 84).

Mais là encore, il nous semble que la tentation est grande de vouloir réduire l'autre à n'être qu'un autre moi-même. Grande est la tentation de réduire la diversité, toute légitime qu'elle soit, au nom d'une vérité qui est la nôtre mais que l'on croit universelle. La seule

condition pour qu'il y ait « projet réformateur » se serait que, dans une perspective Montaignienne, les opinions de l'autre ou ses valeurs soient intolérantes. Dans ce cas le « projet réformateur » consisterait à lutter contre cette intolérance en s'efforçant de faire admettre à l'autre la légitimité de l'existence d'autres opinions que la sienne, d'autres valeurs que les siennes. C'est là la seule « responsabilité pédagogique » que Montaigne assume d'ailleurs en écrivant ses *Essais*, au quotidien dans la discussion avec ses pairs, et en politique dans la promotion prudente d'un état démocratique. Mais au nom de quoi imposerais-je mes opinions ou mes valeurs à mon concitoyen ? Au nom de quoi suis-je si certain que mes opinions et valeurs sont supérieures à celles d'un autre ? Seul l'examen critique peut nous éclairer sur leur cohérence, mais il ne pourra pas trancher entre deux opinions cohérentes encore moins entre des valeurs.

Dès lors, la citoyenneté implique-t-elle certaines compétences ? Pour Monjo¹²³,

« il est clair qu'elle (la discussion) s'inscrit dans la perspective d'une citoyenneté élargie par rapport à laquelle l'acquisition d'un certain nombre de comportement plus ou moins "réflexe" (voter, *etc.*) apparaît comme un projet réducteur. L'accès à cette citoyenneté élargie implique l'apprentissage d'un certain nombre de capacités, comme celle de débattre, d'argumenter, de négocier, d'écouter l'autre, *etc.* Il s'agit d'apprendre l'art de la discussion » (Monjo, 2004, p. 191).

Perspective que nous rejoignons.

Il faut cependant préciser que maîtriser l'art de la discussion, avoir toutes ces capacités, ne signifient pas que l'on veuille les exercer : savoir débattre, argumenter, négocier, écouter l'autre, discuter, ce n'est pas vouloir débattre, ni vouloir négocier, ni vouloir écouter l'autre, ni vouloir discuter. Ce n'est pas parce que l'on sait faire que l'on veut faire. Or, il nous apparaît précisément que ce « vouloir faire » n'est pas nécessaire pour être un bon citoyen, car on peut être un bon citoyen sans vouloir pour autant participer aux débats. En effet, on peut imaginer un cas où la personne, toute tolérante quelle soit, ne s'intéresse pas, en général, à ce que pensent les autres. Cela ne signifie pas qu'elle ne reconnaît pas de valeur à ce qu'ils pensent, mais elle n'a pas besoin d'en connaître la teneur. Elle leur reconnaît le droit de penser librement et d'agir en fonction, tant que cela n'entrave pas ses libertés à elle, mais elle ne voit pas l'intérêt d'un échange. Finalement, ses capacités font que la personne est capable de discuter avec elle-même et cet échange lui suffit, discuter avec les autres serait redondant.

¹²³ Maître de conférence en Sciences de l'Éducation, Centre de Recherches sur la Formation, l'Éducation et l'Enseignement, Université Paul Valéry-Montpellier 3.

Or être citoyen, un bon citoyen, implique-t-il la curiosité de savoir ce que pensent les autres ? A partir du moment où ils respectent la liberté de penser des autres, a-t-on le droit d'exiger de lui qu'il se prête obligatoirement à la pratique du débat ? Certes, se retirant du débat, il n'œuvre pas au développement de la liberté de penser des autres, mais ce devoir ne relève-t-il pas du choix de chacun ? Le « bon citoyen » est-il nécessairement celui qui pratique le débat ? Si cette pratique du débat devient une contrainte est-on encore dans le respect des libertés individuelles ? N'a-t-on pas le droit de ne pas vouloir débattre sans pour autant devenir un mauvais citoyen ?

Imposer une compétence au contenu de la citoyenneté, celle de savoir débattre, semble cohérent. Cela rejoint notre investigation dans les *Essais* de Montaigne qui préconisent d'apprendre à débattre pour devenir tolérant. Ainsi cette compétence, relevée par Monjo (2004) – savoir discuter – constitue une éducation à la citoyenneté non pas parce qu'elle vaut en elle-même mais parce qu'elle engendre une éducation à la tolérance. Cette compétence, être capable de discuter, c'est finalement celle de l'exercice de l'esprit critique de Montaigne. C'est le sens de cette compétence qui en fonde la pertinence. Savoir débattre est une compétence requise du citoyen, non pas parce que être citoyen c'est débattre, mais parce que être citoyen c'est être tolérant et que l'on ne peut le devenir que si l'on sait débattre. Débattre est le moyen, non la fin.

C'est pourquoi nous en venons à préciser que poser cette compétence, comme réquisit de la réalisation d'une citoyenneté, ne revient pas à imposer une pratique. Imposer une pratique, celle du débat, comme indice d'une citoyenneté, ne nous semble pas nécessaire, car ce qui compte ce n'est pas ce que l'on fait mais comment on le fait ou plus exactement pour quelles raisons. Si l'on se prête au débat parce qu'on y est contraint ou parce que cette pratique relève du « politiquement correcte », elle ne suffit pas à faire de nous un bon citoyen. C'est pourquoi, une pratique ne peut être l'indice d'une citoyenneté.

Revenons sur ce « lien » entre la pratique du débat et la citoyenneté. Certes, l'apprentissage du philosophe relève de

« l'éducation à la civilité et à la citoyenneté, jugée prioritaire à cause de la montée des "incivilités", d'une part parce qu'il met en jeu une éthique communicationnelle de la personne, d'autre part parce qu'il relie politiquement son apprentissage dans l'école de la République à celui de la participation démocratique d'un citoyen critique dans l'espace public » (Tozzi, 2004, p. 11).

Mais comme le souligne le propos de Tozzi (2004), il ne s'agit que de « relier » la

pratique de la discussion à celle de la participation pas de faire de ce lien une nécessité. Autrement dit, un bon citoyen peut choisir de ne pas participer. Bien sûr pour que ce que cette non-participation soit légitime (pour un autre esprit critique), il faut qu'elle relève d'un choix critique, et non d'une aliénation, mais force est de reconnaître la possibilité de choisir librement et critiquement de ne pas participer.

Ce n'est donc pas la pratique, en elle-même, qui témoigne de la citoyenneté d'un individu mais le sens de cette pratique. Toute participation aux débats ou à la vie démocratique ne témoigne pas d'une citoyenneté, inversement toute non-participation, non plus. Il faut examiner le sens que l'individu confère à ses pratiques. Si la personne possède déjà une tolérance critique, finalement si elle maîtrise déjà l'art de discuter avec elle-même, alors il y a nul besoin d'imposer la compétence du débat avec autrui. La personne sait ce qu'elle pense, respecte le fait que d'autres nourrissent d'autres points de vue. Son action est donc respectueuse des libertés individuelles, pourquoi donc débattrait-elle ? Débattre a du sens quand il s'agit d'apprendre aux enfants à être tolérant, à acquérir une certaine ouverture d'esprit sans pour autant renoncer à qui ils sont. Mais une fois que l'on est tolérant, une fois que l'on a cette ouverture d'esprit, le débat n'a de sens que quand il porte sur un sujet qui éveille notre intérêt. Autrement dit, maîtriser l'art de la discussion n'implique pas que l'on souhaite discuter de tout.

A l'issue de l'examen de ces définitions de la citoyenneté, il apparaît donc qu'elle se définit essentiellement par la capacité (non la pratique) de débattre, dans la mesure où cette capacité assure la liberté du jugement critique. Nous rejoignons donc ici la conception du citoyen d'Alain (1985, 2002). Mais précisément, poser cette capacité comme caractéristique de la citoyenneté nous interdit de prédire quel sera le résultat de l'exercice de ce jugement. Dès lors quel contenu reconnaître au concept de citoyenneté, si ce n'est l'esprit critique ? Ne peut-on rien dire du citoyen ?

2. 2. Quel contenu ?

Il nous semble en effet difficile de définir la citoyenneté, sans tomber dans l'écueil du dogmatisme ou du formatage. Car définir la citoyenneté reviendrait à reproduire une éducation autoritaire que Freire (1973) dénonce et décrit en ces termes : « Nous dictons des idées, nous ne les échangeons pas. Nous donnons des leçons, nous ne débattons ni ne

discutons les sujets. Nous travaillons pour l'élève et non avec lui. Nous lui imposons un ordre auquel il n'adhère pas mais s'accommode » (Freire, p. 101). Où l'on voit que cette éducation autoritaire n'est pas compatible avec la volonté d'introduire un apprentissage du philosophe à l'école.

Pour être cohérent avec l'exigence d'une éducation critique, cette citoyenneté doit être mise en question dans la classe et par la classe pour que chaque élève puisse se construire son propre concept de citoyenneté. Outre l'esprit critique, il nous semble donc qu'aucune autre capacité n'est vraiment requise par le concept de citoyenneté dans la mesure où c'est l'esprit critique de chacun qui lui permettra de déterminer quels devoirs il estime être les siens. L'idée de « devoir » du citoyen n'a pas de sens s'il n'y adhère pas critiqueusement, si ce devoir n'est pas l'expression d'une pensée libre.

Inversement le citoyen critique est amené de lui-même à se déterminer des devoirs. Car c'est la marche même de sa raison à l'œuvre dans sa réflexion qui le conduit à mettre en lumière quels sont ses devoirs de citoyens. Réfléchir sur des problèmes de philosophie, revient nécessairement à se poser des questions morales. Car ces questions morales et nos valeurs se découvrent et se précisent à la faveur de la réflexion. C'est pourquoi nous disons que la raison, à l'œuvre dans la réflexion ne décide pas du contenu de notre pensée. Ce contenu est déterminé par nos engagements et nos valeurs. Détermination dont il nous faut prendre conscience et travailler à la lumière du jugement.

C'est pourquoi, on ne peut définir *a priori* les devoirs du citoyen. Le citoyen ne devient véritablement citoyen que lorsqu'il devient capable de déterminer lui-même quels sont ses propres devoirs en tant que tel.

Dès lors l'éducation à la citoyenneté ne serait-elle pas ceci : mettre les enfants en conditions de s'interroger sur la nature des devoirs du citoyen. Autrement dit, de les sensibiliser à une dimension de leur responsabilité. En tant que membre d'un tout qu'il leur revient de définir, quels devoirs pensent-ils avoir à assumer et dans quelles actions pensent-ils pouvoir réaliser ses devoirs ? Pour eux, quel est le sens de certaines actions que l'on considère en général comme « citoyennes » ? Le sont-elles toujours ? *Etc.* Cette conception de l'éducation à la citoyenneté s'inscrit alors dans le champ d'« une éducation à la créativité, au lieu de celle qui se limite à la transmission » (Freire, 1973, p. 97).

Autrement dit, l'éducation à la citoyenneté reviendrait à engager une démarche réflexive relative aux thèmes du « vivre ensemble » au sens large car la citoyenneté, c'est être

capable de produire un raisonnement cohérent, puis une action relative à ces thèmes. Ainsi pas de modèle du citoyen auquel il faudrait se conformer, ni de citoyen « modèle » que tout le monde devrait apprécier, mais autant de citoyenneté que de citoyen, pour autant que le citoyen soit celui qui est capable d'user de sa faculté de juger.

Ainsi la citoyenneté ne relève pas de l'inné, elle doit être conquise à travers l'exercice du jugement et de la réflexion. On acquiert son statut de citoyen, en développant son esprit critique. Ce statut du citoyen que nous venons de poser, où la citoyenneté devient l'expression d'un esprit critique et donc d'une liberté de penser, implique que celui qui remplit des « devoirs du citoyen » prédéfinis, sans avoir préalablement examiné la nature de ces devoirs, n'est pas réellement un citoyen. Ce n'est qu'un automate qui se contente de faire ce pourquoi on l'a programmé. La vigilance critique est donc bien la caractéristique essentielle du citoyen (Alain, 1985). Cette vigilance critique n'est pas tant le devoir du citoyen, que la condition d'accession de l'homme à sa citoyenneté.

La tolérance critique que nous avons posée comme l'aboutissement de l'exercice du philosophe est-elle en contradiction avec cette idée de ne pas imposer de contenu au concept de citoyenneté si ce n'est cette exigence critique ? Cette tolérance critique ne constitue-t-elle pas déjà un contenu ?

Il nous semble que la tolérance critique promue par l'apprentissage du philosophe, répond à cette volonté de faire de la citoyenneté un concept ouvert soumis à l'examen critique de chacun. Car la tolérance critique dont nous parlons n'a elle-même pas de contenu autre que celui que chacun voudra bien lui reconnaître. Rappelons brièvement que cette tolérance se voulait être une évidence de la raison selon laquelle, sur un même sujet, plusieurs avis légitimes et cohérents résistent à l'examen de la raison et coexistent donc. Mais cette approche de la tolérance ne dit pas ce qu'il faut tolérer. Elle ne dit pas quels sont les avis légitimes et ceux qui relèvent d'un préjugé et doivent être dénoncés. Elle ne prescrit rien que l'examen critique toujours renouveler de l'individu.

Donc, dire que le citoyen sera par l'exercice du philosophe, un citoyen tolérant et critique (tolérant parce que critique), ne dit rien du contenu de cette citoyenneté, ni de cette tolérance. Si ce n'est que, étant structurée et renouvelée par l'exercice du jugement, cette citoyenneté sera critique, propre à chacun et respectueuse des autres citoyennetés qu'elle aura éprouvées à l'aune du philosophe.

Il y a donc bien un respect qui subsiste dans cette citoyenneté, celui des autres

jugements que le sien pour autant qu'ils ont été mis à l'épreuve du nôtre. Un respect imposé par la raison elle-même puisque c'est elle qui reconnaît leur légitimité. Il s'agit au fond du respect de cette liberté individuelle, la liberté de penser. Mais là encore ce respect est le résultat de l'exercice de l'esprit critique, il ne le précède pas. Il ne s'agit donc pas de poser le respect de la liberté de penser comme une caractéristique *a priori* de la citoyenneté, et donc de prôner le respect des libertés de pensée à tout va. Car pour relever de la citoyenneté, ce respect doit avoir été éprouvé à l'aune de l'exercice de notre jugement. C'est donc l'exercice du jugement qu'il faut prôner pour promouvoir ce respect.

La tolérance critique et le respect des libertés de penser ne nous permettent donc pas de définir la citoyenneté au-delà de l'exigence de l'examen critique.

Cependant, l'exercice même de cet examen critique par l'individu dans la discussion philosophique ou d'autres pratiques du philosophe, ne nécessite-t-il pas certaines compétences ? Le terme même d'« exercice » n'implique-t-il pas une certaine discipline ? En effet, sans discipline, comment organiser une discussion philosophique, voire quoi que ce soit, en classe ? Ce qui rejoint l'Invariant 22 de la pédagogie Freinet : « L'ordre et la discipline sont nécessaires en classe »¹²⁴. Sans discipline, comment philosopher soi-même, seul, que ce soit dans la méditation ou dans l'essai écrit ? Montaigne s'impose d'ailleurs l'exercice de l'alternance (Foglia, 2005). S'exercer à philosopher n'est pas naturel, ni inné, ni spontané, l'enfant doit y être éduqué.

Nous avons déjà vu que cette éducation pouvait être caractérisée par un accompagnement bienveillant, mais pour que cet accompagnement puisse se réaliser, l'accompagné doit être discipliné. Qu'entend-on par « discipliné » ?

Pour Kant, « la discipline transforme l'animalité en humanité » (2004, p. 94). Cette animalité se caractérise par une sorte d'indépendance : « l'état sauvage est l'indépendance envers les lois. La discipline soumet l'homme aux lois » (Kant, p. 95). Indépendance que nous pourrions comparer à de l'immédiateté. De prime abord, l'enfant est dans l'immédiateté et la spontanéité, il n'a pas de contrôle sur lui-même, ni de maîtrise sur lui-même. Cette indépendance marque non pas une liberté, car la liberté consiste en l'exercice de sa faculté de juger, mais une aliénation à une sorte de « sauvagerie » qui peut donner lieu à « tout et n'importe quoi », parce que précisément elle n'aménage aucun espace au jugement. C'est

¹²⁴ Wikipédia, L'encyclopédie libre. (2008). Pédagogie Freinet. Retrieved October 30, 2008, from : http://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_Freinet

pourquoi Kant précise que « la discipline ne consiste qu'à dompter la sauvagerie » (Kant, p. 110).

Cet apprivoisement de cette « sauvagerie » ou « animalité » est comportementale : « Qu'ils s'habituent à demeurer tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on leur donne, en sorte que par la suite ils puissent ne pas mettre réellement et sur le champ leurs idées à exécution » (Kant, 2004, p. 96). Il s'agit donc de leur faire contracter certaines habitudes comportementales qui leur permettent par la suite de s'exercer à juger. C'est pourquoi Kant distingue la discipline de l'« esclavage » (Kant, p. 149). La discipline n'a de sens que parce qu'elle est nécessaire à la mise en place d'autres apprentissages, notamment celui du philosophe. Cette discipline pourra donc éventuellement être remise en question et examinée pour ne pas devenir despotique, mais aussi pour que chacun puisse s'approprier le sens de cette discipline.

Cette discipline leur permettra de prendre le temps de s'interroger avant d'agir, sur le sens de cet agir : « La discipline empêche que l'homme soit détourné de sa destination, celle de l'humanité, par ses penchants animaux. Elle doit par exemple lui imposer des bornes, de telle sorte qu'il ne se précipite pas dans les dangers sauvagement et sans réflexion » (Kant, 2004, p. 95). Il y a donc bien cette idée, chez Kant, que l'animalité première de l'enfant consiste à s'abstenir de juger avant d'agir, à s'abstenir d'agir dans la précipitation, et que la discipline est ce qui, dans un premier temps, offre une condition propice à l'exercice de son jugement. C'est pourquoi nous ne sommes pas certains que cette discipline veuille « imposer à son vouloir une limite » (Vandewalle, 2001, p. 28), plutôt que poser, voire imposer, les conditions matérielles pour travailler et élaborer son « vouloir ».

Une fois que l'enfant aura saisi le sens de cette exigence disciplinaire – bien que sa vigilance soit toujours de mise, il ne s'agit pas de faire de la discipline un îlot échappant à l'esprit critique – alors il ne sera plus nécessaire de parler de « discipline » puisque cette dernière sera devenue une évidence telle que l'enfant n'aura plus à produire d'effort pour s'y conformer. Elle sera devenue naturelle. Tout le problème consiste donc à créer les conditions de cette saisie. Or, cette saisie ne saurait avoir lieu sans une certaine discipline. D'où la difficulté et l'importance de discipliner l'enfant : « la négligence de la discipline est un mal plus grand que la négligence de la culture : on peut encore rattraper celle-ci par la suite. La violence, elle, ne se laisse pas enlever ; une inadvertance dans la discipline ne se répare jamais » (Kant 2004, cité par Vandewalle, 2001, p. 22).

En ce sens, la discipline est pour Kant « négative », car il s'agit bien d'imposer un moule à l'enfant, de formater son comportement. Cependant ce formatage n'est légitime que pour autant qu'il a pour but de créer des conditions propices à son instruction, la part « positive » de l'éducation (Kant, 2004, p. 95). Nous pourrions reprendre ce raisonnement de Kant, pour dire que le formatage nécessaire à la discipline n'est légitime que pour autant qu'il a pour but de créer les conditions propices à l'exercice de son jugement. C'est pourquoi, cette discipline se soumet elle-même à l'exercice du jugement des enfants dès que ceux-ci en sont capables. Elle cesse alors d'être une discipline imposée par l'enseignant, pour devenir librement consentie. Elle est donc elle-même soumise au changement en fonction de l'émancipation et du développement du jugement de l'enfant.

Il nous semble d'ailleurs que cette approche de la discipline répond aux pratiques de la pédagogie institutionnelle qui tendent à faire éprouver aux élèves la nécessité de la discipline qui se réalise à travers la décision et l'instauration d'institutions au sein de la classe (Imbert, 2004). Une nécessité changeante, en fonction des élèves et des nouvelles situations problématiques qui se présentent. Discipline qui, de ce fait, requiert d'être sans cesse interrogée, examinée, corrigée et perfectionnée. Discipline qui n'est plus négative puisqu'elle répond à une activité critique de l'élève. Où l'on retrouve le concept d'« obéissance » de Rousseau (2001) comme « soumission librement consentie ».

Kant s'interroge sur la cohérence du propos à prétendre apprendre aux enfants à devenir libre en commençant par leur imposer une contrainte : « comment puis-je cultiver la liberté sous la contrainte ? » (Kant, 2004, p. 118). Imposer une contrainte (la discipline) pour éveiller à la liberté n'est-ce pas contradictoire ? Tout dépend de l'intention de l'enseignant, car c'est à lui qu'il revient d'aménager l'espace nécessaire pour cet éveil, sans l'étouffer par un « trop » de discipline, sans non plus le paralyser par un « trop peu » de discipline¹²⁵. La réussite de cette éducation à la discipline se vérifie par son résultat : l'expression de la liberté de juger des élèves soit dans une critique de cette éducation, soit dans une soumission librement consentie. Car alors cette éducation aura permis au jugement de s'exercer.

¹²⁵ On peut noter à cet égard que, dans la *Doctrine du droit*, Kant (1994) propose un raisonnement qui répond à ce dilemme moral : « La contrainte [...] en tant qu'entrave apportée à ce qui fait obstacle à la liberté, s'accorde avec la liberté se déployant selon des lois universelles, autrement dit : est juste » (Kant, p. 18). Ainsi la discipline, en tant que contrainte à l'animalité de l'enfant qui fait obstacle à l'exercice de sa liberté, promeut cette dernière et est juste.

Au terme de cette réflexion, il apparaît que le contenu de la citoyenneté demeure indéterminé parce que c'est en déterminant lui-même son contenu à l'aune de ses propres réflexions philosophiques que l'élève accède au statut de citoyen. C'est en s'interrogeant sur sa citoyenneté, en construisant ses propres exigences de citoyen, qu'il devient citoyen. La citoyenneté comprend donc l'exigence d'une éducation critique et de ce fait ne peut pas admettre un contenu prédéfini et valable pour tous.

Cependant cette exigence d'une éducation critique requiert une certaine discipline, c'est-à-dire l'imposition de certaines contraintes, dont le contenu dépend des élèves et de l'environnement matériel de chaque classe. Cette discipline ne caractérise toutefois pas en propre la citoyenneté, elle nous est apparue comme une nécessité de l'éducation en général. Un préalable que l'éducation à la citoyenneté interrogera pour permettre à chacun d'en réinvestir le sens.

2. 3. Un concept éthique.

Apprendre aux enfants à philosopher, c'est leur apprendre à élaborer leur propre conception de la citoyenneté. Pourquoi dire alors que c'est un concept « éthique » ?

Dans le concept de « citoyenneté », il nous semble que ce qui se joue, c'est le rapport à l'autre. L'autre en tant qu'il est celui avec lequel nous vivons. Autrement dit, dans la perspective d'un « vivre ensemble ». Mais c'est à chacun qu'il revient de déterminer ce qu'il entend par cet « autre » ou cet « ensemble » selon l'action dans laquelle il s'engage. Le vivre « ensemble » dans lequel s'inscrit la citoyenneté n'est pas fixe mais fluctuant au gré de notre engagement philosophique. Ainsi un même individu peut considérer que, dans l'action écologique, l'« ensemble » ou l'« autre » dont il tient compte, serait l'humanité. Alors que dans un vote municipal, cet « ensemble » serait ses concitoyens.

Une des raisons qui interdit que l'on définisse la sphère de cet « ensemble », c'est que toutes les actions citoyennes, c'est-à-dire celles qui nous engagent dans un « vivre ensemble », n'ont pas le même sens, ni la même portée. Chacun examine au cas par cas, quel sens et quelle portée il compte accorder à son action. Et quand bien même quelques uns se mettraient d'accord sur la nature de cet « ensemble » (concitoyen, humanité, état, famille, *etc.*), cela ne signifie pas que l'action choisie pour servir cet ensemble soit la même.

Par exemple, l'engagement éthique de deux individus pensant que l'écologie est un

problème humanitaire peut aboutir à deux comportements opposés : le premier pensant que puisque le problème est humanitaire, c'est à chacun de prendre ses responsabilités en adoptant des gestes écologiques au quotidien ; alors que le second peut penser que puisque l'écologie est un problème humanitaire, c'est aux gouvernements d'agir, et que pour qu'ils en viennent à traiter le problème écologique, il ne faut pas que les actes individuels et isolés interfèrent. Car ces actions individuelles endiguent et retardent un traitement national voire mondial qui serait plus efficace. Comme si l'action écologique individuelle avait des « effets pervers ».

Ainsi, dans la perspective d'un apprentissage du philosophe, la citoyenneté nous semble être un concept éthique dans la mesure où il répond à un engagement de l'individu dans le « vivre ensemble ». Un engagement qui exprime sa liberté de penser. C'est donc parce que l'apprentissage du philosophe, leur apprend à jouir de cette liberté de penser et à la construire, qu'il peut en faire des citoyens. C'est-à-dire des individus qui s'interrogent sur les modalités du vivre ensemble qu'ils comptent assumer en propre. En faire un concept éthique, c'est donc refuser que la citoyenneté devienne un concept moral, pour reprendre la distinction d'Imbert (2001) entre « éthique » et « morale ». De sorte que la citoyenneté ne consiste pas en un ensemble de prescriptions relatives à des valeurs et à des actions que l'on estime leur correspondre, mais demeure un champ d'interrogation et d'expression de la liberté de penser de chacun quant aux questions relatives au « vivre ensemble ».

Pour préciser le sens que nous accordons à cette dimension éthique de la citoyenneté, nous proposons de faire référence à une autre distinction, posée par Montaigne entre « usage privé » et « usage public » (Benoist, 2004, p. 222). Cette distinction nous permet de comprendre comment, étant un concept éthique, la citoyenneté peut être disjointe de la politique. Ou comment l'action citoyenne et l'action politique n'impliquent pas la même sphère de responsabilité, ni les mêmes interrogations. Benoist présente ainsi l'usage privé :

« celui qui se situe en deçà de l'obligation générale faite par la coutume (en deçà de la zone où précisément la coutume fait loi), suivant une distinction bien faite par Montaigne à la fin de *De trois commerces* : “Voilà mes trois occupations favorites et particulières. Je ne parle point de celles que je dois au monde par obligation civile” » (Benoist, 2004, p. 222).

Alors que l'usage public est celui « qui correspond aux mœurs de la société dans laquelle on vit, en tant qu'elle règle en général tel ou tel aspect de la vie sociale, comme par exemple, ce que a trait aux repas » (Benoist, 2004, p. 222). Autrement dit, d'un côté ce que Montaigne est véritablement, l'usage privé où il peut exprimer pleinement sa liberté. De l'autre, ce à quoi il doit se soumettre : « l'expérience [...] de part en part socialement

marquée » (Benoist, p. 221). Pourquoi s'y soumettre ? Parce que ne pas s'y soumettre aurait des conséquences néfastes non seulement pour lui mais également pour son entourage, conséquences que le rejet de l'usage public ne peut justifier. C'est pourquoi, loin de prôner l'un au détriment de l'autre, Montaigne maintient les deux : « Par rapport à cet ordre social pré-construit, dans lequel nous sommes toujours déjà pris, Montaigne semble pourtant préconiser une forme de retrait. Dans certains textes affleure une culture de la solitude au sens positif du terme, d'inspiration stoïcienne, comme un retour sur soi » (Benoist, p. 221). Benoist pose ainsi une distinction entre l'« être », qui relève de l'usage publique, et le « vivre », qui relève de l'usage privé. Cet « être », pour l'homme, a nécessairement une dimension sociale mais cet « être » ne nous empêche pas par ailleurs de « vivre » pleinement, le tout étant de faire le partage entre les deux.

Nous pensons que cette distinction entre « usage public » et « usage privé », entre « être » et « vivre », trouve son fondement dans une autre qui délimite deux sphères d'actions différentes. En effet, tout au long des *Essais*, Montaigne établit une distinction entre le politique et le citoyen : « Le Maire et Montaigne ont toujours été deux, d'une séparation bien claire » (Montaigne, 1979b, p. 224). Et Montaigne insiste régulièrement sur le fait que ce qu'il doit faire en tant que Maire, ne l'engage pas lui en tant que Montaigne. Et inversement, ce que Montaigne en tant que citoyen peut faire, il ne le peut pas forcément en tant que Maire¹²⁶.

Les modalités de son action en tant que politique ne sont pas de son fait : « Pour estre advocat ou financier, il n'en faut pas mesconnoistre la fourbe qu'il y a en telles vacations » ; « Un honneste homme n'est pas comptable du vice ou sottise de son mestier » (Montaigne, 1979b, p. 224). En tant que politique, Montaigne ou plutôt le Maire a une liberté d'action réduite puisqu'elle s'inscrit dans un système déjà établi avec des acteurs qu'il ne choisit pas. Mais de plus ses actions – politiques – peuvent ne pas être comprises : « Toutes actions publiques sont subjectes à incertains et diverses interpretations, car trop de testes en jugent » (Montaigne, p. 232). Alors que dans la sphère citoyenne, l'individu peut rendre compte de ses actions, cela est bien moins aisé au politique qui risque par ses actions d'engendrer des réactions démesurées, ingérables et surtout dangereuses (au sens où elles menacent la vie d'individus innocents).

¹²⁶ Notons que Soëtard (2008) remarque une tension semblable chez Rousseau entre l'affirmation des libertés individuelles et la volonté générale, entre la sphère du citoyen et celle du politique : « On peut s'étonner de ce que l'univers de Rousseau, entre le *Contrat social* et les *Confessions*, ne cesse d'osciller entre un sujet qui ne manque pas une occasion de proclamer sa singularité et son irréductibilité à l'autre, et la perspective d'une communauté où tous les sujets seraient réconciliés » (Soëtard, p. 160).

D'où le « conservatisme » politique de Montaigne : « L'abstinence de faire est souvent aussi genereuse que le faire, mais elle est moins au jour ; et ce peu que je vauz est quasi tout de ce costé là » (Montaigne, 1979b, p. 235). Ce conservatisme n'est pas un conservatisme de valeur mais un conservatisme de prudence. En tant que Maire, Montaigne ne promeut pas certaines valeurs conservatrices : il est lui-même catholique mais ne fait rien politiquement parlant pour imposer sa religion. Son conservatisme consiste davantage à se méfier du changement en matière de politique : « Il y a grand doute, s'il se peut trouver si evident profit au changement d'une loy receue, telle qu'elle soit, qu'il y a de mal à la remuer » ; « Je suis degousté de la nouuelleté, quelque visage qu'elle porte, et ay raison, car j'en ay veu des effets très dommageables » (Montaigne, 1969, p. 166). D'après Montaigne, les changements en politique causent souvent plus de dommages qu'ils n'apportent de bienfaits. Autrement dit, il ne s'agit pas de rejeter tout changement, bien au contraire. Mais il faut être certain en instaurant ce changement, que les conséquences de celui-ci ne menaceront pas la vie de personnes innocentes. Ainsi, Montaigne, en tant que Maire, prend conscience qu'un changement en politique doit être préparé. Il faut qu'il soit attendu et souhaité, et donc finalement un changement qui s'effectue en douceur, sans quoi on prend le risque de causer des injustices. Or pour Montaigne, aucun changement en politique ne vaut la peine que l'on encoure ces risques là :

« Il y a grand amour de soy et presumption, d'estimer ses opinions jusque là que, pour les establir, il faille renverser une paix publique et introduire tant de maux inévitables et une si horrible corruption des meurs que les guerres civiles apportent, et les mutations d'estat, en chose de tel pois ; et les introduire en son pays propre » (Montaigne, 1969, p. 167).

Pour Montaigne, aucune idée, aucun engagement, aucune utopie ne vaut la peine que l'on sacrifie des vies. En tout cas, lui, en tant que politicien refuse d'en sacrifier au nom de ses idées (où l'on retrouve une relativisation de la valeur que Montaigne accorde à ses jugements). On peut donc dire que Montaigne ne prône pas de révolution, éventuellement des réformes, mais des réformes qui sont attendues (et à condition qu'elles lui semblent justes), sans quoi les conséquences de ces réformes seront une menace pour la paix civile. D'où l'importance de l'éducation parce qu'en réalité, le peuple doit être éduqué à la liberté pour être préparé à son avènement en politique. Voilà pourquoi d'engagement démocratique, le Maire n'a pas le droit de réaliser ses idées sans se soucier des conséquences. Donc en tant que Maire, Montaigne sera conservateur par prudence mais ouvert aux changements pouvant

amener progressivement à une démocratie tant que ces changements ne menacent pas la vie de ses concitoyens.

Le sort des autres, voilà pour Montaigne, la responsabilité propre au politique : son action décide directement, ou indirectement, par des conséquences qu'il n'avait pas entrevues, de la vie des autres. Responsabilité qu'il n'a pas en tant que Montaigne, en tant que simple citoyen. Le citoyen n'est pas responsable de la survie des autres, car son action n'engage que lui, et sa responsabilité ne porte que sur un nombre réduit d'individus. Le citoyen peut donc gérer les conséquences de son action, voire y remédier s'il est attentif, alors que le politique ne le peut pas : les vies perdues le resteront.

Alors qu'en tant que Montaigne, en tant que simple citoyen, Montaigne soutiendra ouvertement ses idées démocratiques et les réalisera dans sa vie au quotidien. Une vie loin de rejeter le changement. Car dans la sphère privée, celui-ci n'a pas le même sens ni les mêmes conséquences. Montaigne exhorte souvent le lecteur à se « retirer en lui-même », c'est-à-dire à conserver sa liberté de penser, à ne pas se fondre dans le système, même s'il doit en jouer. Il s'agit donc de distinguer ce que d'une part, il est obligé de faire, parce que le système social est ainsi établi, et ce que d'autre part, il en pense :

« Dernièrement que je me retiray chez moy, deliberé autant que je pourroy, ne me mesler d'autre chose que de passer en repos et à part ce peu qui me reste de vie, il me sembloit ne pouvoir faire plus grande faveur à mon esprit, que de le laisser en pleine oysiveté, s'entretenir soy-mesmes, et s'arrester et rassoir en soy » (Montaigne, 1969, p. 69-70);

« Ainsi il la faut ramener et retirer en soy : c'est la vraie solitude, et qui se peut jouïr au milieu des villes et des cours des Roys ; mais elle se jouyt plus commodément à part [...]. Il se faut reserver une arrierer boutique toute nostre, toute franche, en laquelle nous établissons nostre vraye liberté et principale retraicte et solitude [...]. Retirez vous en vous, mais preparez vous premierement de vous y recevoir ; ce seroit folie de vous fier à vous mesmes, si vous ne vous sçavez gouverner » (Montaigne, 1969, pp. 291- 299).

Montaigne appelle donc régulièrement le citoyen à exercer son esprit critique, à ne pas le laisser s'éteindre, vaincu par les contraintes et limites du système social auquel il appartient : ce n'est pas parce que, en tant que Maire, il ne peut pas réaliser ses idées, qu'il doit y renoncer. Il fait de son mieux pour préserver ce qu'il pense être important (la vie de ses concitoyens et la paix) et œuvre de son mieux pour les préparer à un changement à venir.

Certes sa liberté de penser guide son action, mais ses idées n'excuseront pas les conséquences de ses actions. C'est pourquoi :

« Ces considerations ne destournent pourtant pas un homme d'entendement de suivre le stille commun ; ains, au rebours, il me semble que toutes façons escartées et particulieres partent plustost de folie ou d'affectation ambitieuse, que de vraye raison ; et

que le sage doit au-dedans retirer son âme de la presse et la tenir en liberté de puissance de juger librement des choses ; mais, quant au dehors, qu'il doit suivre entièrement les façons et formes receues » (Montaigne, 1969, p. 165).

Autrement dit, le sage exerce son jugement critique à l'égard de sa société et de sa culture, mais pour améliorer ces dernières, il doit œuvrer avec elles. Le sage n'agit pas contre, mais avec. Finalement, il améliore sans que l'on s'en rende compte. On pourrait dire qu'il accompagne discrètement sa société vers un état qu'il lui semble meilleur. Mais pas malgré elle. On pourrait dire que le sage accompagne discrètement sa société vers un état qui « leur » semble meilleur. Où l'engagement pédagogique de Montaigne se retrouve dans l'action politique¹²⁷.

Pour Montaigne, la citoyenneté et la politique ne recouvrent pas les mêmes conditions de l'action, ni la même responsabilité, bien que toutes deux appartiennent à l'éthique, dans le sens où elle relève d'un engagement libre de l'individu et ne peuvent être prescrites. Mais un engagement qui ne s'exprime pas dans les mêmes conditions selon que l'individu exerce une fonction politique ou soit un simple citoyen. C'est donc en les dissociant que Montaigne parvient à les articuler et c'est dans l'exigence pédagogique que réside le fondement de cette dissociation : en tant que citoyen, Montaigne voulait promouvoir une relation éducative proche d'un accompagnement bienveillant vers la liberté de juger ; en tant que politique, Montaigne veut promouvoir ce même accompagnement vers la liberté, sauf que l'accompagné n'est pas un autre individu, mais une société entière. Une prudence, qualifiée de conservatisme, lui semble donc requise.

La nécessité de disjoindre citoyenneté et politique révèle que l'éthique de la citoyenneté ne présente pas la même sphère de responsabilité : le citoyen n'est pas responsable du devenir de tous les autres, quand il choisit une action, c'est un choix personnel qu'il exprime. Son action ne vaut pas comme modèle mais comme expression de ce qu'il est. Ses choix ne peuvent donc prétendre valoir pour les autres et les autres ne peuvent lui imputer de donner le mauvais exemple, car précisément l'action du citoyen ne vaut pas comme exemple. Le citoyen joue sa responsabilité à l'égard d'un ensemble qu'il définit lui-même en fonction de ses valeurs et des circonstances. Alors que pour le politique l'ensemble dont il est responsable est clairement posé, il ne peut pas le choisir. Et dans cette perspective, il ne faut

¹²⁷ Où l'on retrouve l'injonction pédagogique de Soëtard (2008) à prolonger le questionnement sur ce dilemme entre action politique et action citoyenne, entre les différents niveaux de responsabilité d'un individu : « La condition est cependant que le pédagogue continue à faire vivre, et à penser le dilemme au fond de son action » (Soëtard, p. 162).

pas confondre ses deux sphères sous peine de tomber dans deux écueils : la barbarie qui consiste à sacrifier la vie des autres pour ses idées, la résignation qui consiste à abandonner toute action visant à amener un changement et à abandonner tout engagement politique.

Nous nous étions demandée ce qu'était la citoyenneté eu égard aux exigences d'un apprentissage précoce du philosophe.

Il nous est alors apparu que la citoyenneté ne pouvait consister en une définition préétablie, ni en une somme de devoirs que l'enfant devrait intégrer mais en une capacité : la capacité critique. Dès lors, c'est à cette capacité qu'il revient de déterminer le contenu de ce concept. Nous nous sommes alors interrogée sur la nature de ce contenu : pouvions-nous seulement en dire quelque chose sans nous contredire sur la nécessité de remettre à chacun une définition critique du concept de citoyenneté ?

Nous avons alors proposé l'approche suivante : si la citoyenneté est déterminée par chacun à l'aune de son esprit critique, alors elle se caractérisera par une tolérance critique. Cependant, l'expression « tolérance critique » n'indique rien sur le contenu que chacun reconnaîtra au concept de citoyenneté seulement la nature de son rapport avec les conceptions des autres. Voire la nature de son rapport avec sa propre conception : une certaine relativisation de la valeur de sa propre opinion. Certes le déploiement de cette capacité critique nécessite de la discipline, mais celle-ci nous a semblé être le réquisit de toute éducation, et non le propre de l'éducation à la citoyenneté.

Le propre de cette éducation à la citoyenneté nous a semblé résider dans l'interrogation même de l'individu sur son statut de citoyen. Il nous semble que le citoyen n'est pas tant celui qui remplit consciencieusement ses devoirs de citoyens tels qu'ils lui ont été dictés par un autre, que celui qui s'interroge sur son statut de citoyen, propose sa réponse à l'aune d'un travail de réflexion, l'assume et la travaille sans cesse. D'où l'inscription de la citoyenneté dans le champ de l'éthique.

Le citoyen est celui qui s'interroge sur son rapport à l'autre dans le cadre du « vivre ensemble ». Mais à la différence du politique, il n'est pas responsable du devenir du tout : son action peut vouloir n'être qu'une action isolée, peut vouloir ne pas valoir comme modèle. Le citoyen est responsable de son propre rôle dans le vivre ensemble et d'en rendre compte aux parties intéressées. C'est pourquoi l'engagement citoyen n'est pas un engagement politique : la responsabilité en jeu n'est pas la même et ne doit pas être la même sous peine que la

politique ne perde le regard critique que peut lui apporter le citoyen, ou que le citoyen perde sa liberté au nom de la responsabilité du tout. Le citoyen agit comme il pense devoir le faire en vertu de ses principes. Il ne prétend pas savoir ni faire ce qui est meilleur pour tout le monde.

D'où la distinction de Montaigne entre « usage privé » et « usage public » : dans sa vie, Montaigne peut être pleinement lui-même et vivre en fonction de ses convictions. Mais en tant que Maire de Bordeaux, responsable de tous les citoyens de sa ville, l'action ne peut pas être à son image, ni à celle de ses convictions. Car le premier but de sa fonction politique est de maintenir en vie ses concitoyens, même si c'est au prix de ses convictions morales. Disjoindre citoyenneté et politique nous a ainsi permis de circonscrire la responsabilité dévolue au citoyen : il est responsable de définir son propre rôle dans le vivre ensemble, son action.

Or, l'histoire du concept ou du pays dans lequel vivent ces citoyens, ne peuvent pas résoudre cette question pour eux. C'est à chacun de l'assumer. C'est pourquoi il nous semble que l'éducation à la citoyenneté réside dans la question de la citoyenneté, dans l'interrogation d'un individu quant à sa responsabilité par rapport à l'autre avec lequel il vit. L'apprentissage du philosophe aux enfants veut donc que l'éducation à la citoyenneté promeuve un citoyen critique, posant les questions : Pour toi, qu'est-ce qu'un citoyen ? Pourquoi ? Et l'inviter à réfléchir sur ses propres opinions face aux problèmes de société tels que l'écologie, l'éducation, la violence *etc.*, pour préciser et travailler sa conception du citoyen.

Cependant les réponses qui y seront apportées ne nous conviendront pas toutes et ne répondront pas toutes à nos valeurs et à nos propres engagements. Accepter de faire de la citoyenneté un concept éthique, c'est accepter la liberté de penser des enfants et donc l'infinie diversité des choix possibles de ces derniers (même si on sait qu'ils ne sont pas définitifs). Or cette acceptation suppose de la confiance et comme le remarque Laurence Cornu¹²⁸ (2005), cette confiance pose problème :

« Mais, à vrai dire, si la confiance mérite attention [...] c'est parce qu'elle est inséparable d'une hypothèse trop négligée de la démocratie, à savoir que celle-ci est confiée aux jugements des citoyens. A moins qu'en dépit des discours de la démocratie, nous n'ayons plus cette croyance, ou même que nous n'ayons jamais eu véritablement cette confiance... » (Cornu, 2005, p. 32).

¹²⁸ ENS de Fontenay, maître de conférences en Philosophie, HDR à l'IUFM de Poitou-Charentes.

Sommes-nous capables, en tant qu'éducateur d'une telle confiance ? Faire de la citoyenneté un concept éthique, toujours en question, c'est faire confiance aux enfants pour le maintien et le déploiement de la démocratie.

Où nous voyons que le choix de cette éducation à la citoyenneté implique des engagements philosophiques, que nous nous proposons d'examiner maintenant.

3. Pourquoi cette éducation à la citoyenneté ?

Cette approche de l'éducation à la citoyenneté comme démarche réflexive des élèves quant à leur statut de citoyen, selon des mises en situation précises, s'inscrit dans le cadre de plusieurs mouvements pédagogiques.

En effet, la pédagogie mise au point par Freinet, basée sur l'expression libre des enfants (texte libre, dessin libre, correspondance interscolaire, imprimerie et journal étudiant, *etc.*) permet de penser un espace propice au développement de la réflexion de l'enfant (Maury, 1988). De même, la pédagogie institutionnelle, qui insiste sur le rôle de la parole et du débat, devait sans doute conduire nombre d'éducateurs à envisager cette éducation à la citoyenneté en termes d'échanges de réflexions (Imbert, 2004). Tout comme l'éducation nouvelle, défendant le principe d'une participation active des individus à leur propre formation.

Toutes ces pédagogies actives insistent sur une conception de l'apprentissage qui avant d'être une accumulation de connaissances, doit être un facteur de progrès global de la personne. Elles préconisent ainsi de prendre en considération les centres d'intérêt des enfants (Groupe Français d'Education Nouvelle, GFEN, 2001) et de s'efforcer de susciter leur esprit critique dans des démarches de recherches (Dewey et Freinet parleront davantage de « tâtonnement expérimental » et de « coopération »). Cet investissement de l'individu dans son propre processus d'apprentissage cognitif leur semble indispensable à l'apprentissage de la vie sociale.

Ces différentes approches pédagogiques insistent sur les modalités formelles des activités que l'on souhaite organiser en classe. Ces modalités ne sont certes pas négligeables. Nous avons d'ailleurs brièvement mentionné l'importance de la discipline. Et pourtant, dans une perspective montaignienne, c'est la philosophicité même de la teneur des réflexions et des

échanges, à l'intérieur de ces activités, qui garantissent cet investissement de l'individu dans son apprentissage mais également dans sa socialisation. Puisque sans cette philosophicité, l'individu ne peut pas construire son propre jugement, il ne peut pas prendre conscience de la cohérence et de la légitimité de ceux des autres, et donc, il ne peut pas accéder à l'évidence de la tolérance.

C'est pourquoi l'exigence d'un apprentissage du philosophe est transversale aux différentes disciplines. On ne peut la limiter à un moment précis du cursus scolaire des enfants. Une fois adoptée, elle s'applique à l'enseignement en général et invite à repenser le geste pédagogique dans son ensemble. L'apprentissage du philosophe, s'il est reconnu comme une nécessité, s'applique donc de ce fait également à l'éducation à la citoyenneté.

Cependant, quels sont les fondements philosophiques du choix d'une éducation philosophique à la citoyenneté ? Pourquoi insister sur sa philosophicité ?

Faire de la citoyenneté un concept éthique, qui veut que le citoyen soit celui qui s'interroge sur son statut de citoyen et exerce son esprit critique pour le définir, suppose un engagement philosophique de l'éducateur que nous souhaitons examiner selon plusieurs aspects.

Tout d'abord, il s'agit d'un choix politique, dans le sens où cette éducation à la citoyenneté, *via* l'apprentissage du philosophe, soutient une certaine conception du « bien commun ». Conception que nous nous proposons d'éclaircir dans un premier temps. Nous serons alors amenés à expliciter la nature démocratique de cet engagement politique.

Engagement politique qui implique à son tour un engagement pédagogique, dans le sens où pour réaliser ce « bien commun », l'éducateur est invité à repenser les conditions d'une pédagogie susceptible de former les enfants afin qu'ils deviennent acteurs dans la réalisation de ce « bien commun ».

Enfin, les deux premiers aspects de cet engagement sous-tendent une certaine conception de l'homme et de son rapport à la vérité, conception que nous tenterons de mettre en lumière dans le dernier temps de cette investigation. C'est pourquoi nous avons choisi de qualifier cet engagement de « philosophique ». Nous pourrions alors retrouver cette conception de la philosophie et du philosophe que nous avons étudiée de manière récurrente tout au long de cette partie théorique et pratique.

3.1. Un choix démocratique.

Comme Conche (2002) l'explique dans son ouvrage *Montaigne ou la conscience heureuse*, l'auteur des *Essais* désire la « Paix autour de soi – celle de la cité » (Conche, p. 11). Ainsi Montaigne s'interroge sur les conditions de cette paix : « Quelles sont donc les conditions de la paix ? C'est ce qu'il faut demander – ce que Montaigne demande à la morale et à la politique [...]. Quelle est la condition de la tranquillité civile ? » (Conche, p. 11).

Or, à cette question Montaigne répond la tolérance : « Non parce que Socrates l'a dicté, mais parce qu'en vérité c'est mon humeur, et à l'aventure non sans quelque excez, j'estime tous les hommes mes compatriotes, et embrasse un Polonois comme un François, posposant cette liaison nationale à l'universelle et commune » (Montaigne, 1979b, p. 186). Pour lui, cette tolérance est naturelle dans le sens où il n'a pas à se contraindre pour manifester son acceptation de la différence. Cependant, cette tolérance peut devenir le naturel de chacun puisqu'elle est le fruit d'une éducation philosophique et de réflexions qui révèlent le fondement rationnel de cette tolérance. Tolérance qui incite non pas à aimer et accueillir son prochain mais tout du moins à respecter ses libertés individuelles. Une indifférence respectueuse suffira donc à la paix civile.

Pourquoi cette tolérance est-elle indispensable à la paix civile ? Parce que Montaigne observe que l'humaine condition se caractérise par la différence. Si donc les citoyens ne savent pas vivre dans le désaccord et la différence, s'en suivront des guerres interminables. Car, il y a aura finalement toujours matière à haïr son prochain. En tant que Maire de la ville de Bordeaux, Montaigne a pu éprouver les dangers de l'intolérance religieuse et la menace qu'elle fait peser sur la paix civile. Cependant comment y remédier ? Car une décision politique n'entraîne pas l'adhésion de ses concitoyens. Il ne suffit pas d'autoriser la liberté de culte pour que chacun l'accepte. Au contraire, le fait même d'une telle autorisation peut déclencher des émeutes et des massacres (d'où la prudence politique de Montaigne). La seule issue que Montaigne entrevoit à cette intolérance, c'est l'éducation et plus précisément l'apprentissage du philosophe. Il ne s'agit donc pas de substituer un formatage à un autre, sans quoi l'intolérance demeure : tout ce qui sera étranger au contenu du formatage sera rejeté. Mais d'encourager tout un chacun à s'exercer au philosopher le plus souvent possible.

Or cet encouragement présente un enjeu politique non négligeable : soustraire les libertés individuelles à l'autorité politique, pour autant qu'elles ne représentent pas une

menace pour la paix civile. Encourager l'esprit critique contient en germe les fondements d'un libéralisme politique¹²⁹ et de la démocratie. Car cet encouragement invite à réfléchir sur la nature de l'autorité politique : dans quelles affaires l'intervention de cette autorité politique est-elle légitime ? Cette autorité n'a aucune légitimité dans tout ce qui a trait aux libertés individuelles, ici, seule l'autorité de son propre esprit critique compte. Cependant, elle devient nécessaire pour maintenir et veiller à leur coexistence pacifique. Où l'on voit que l'autorité politique se voit reléguée à une instance essentiellement juridique et où l'on s'éloigne à grand pas de la monarchie absolue.

La lecture de Jean-Fabien Spitz¹³⁰ de l'œuvre de Locke insiste également sur les enjeux politiques de la tolérance :

« la vraie question en matière de tolérance, est politique : il ne s'agit pas de savoir si une religion est vraie mais si elle peut nuire à la bonne marche de l'Etat et à l'accomplissement de sa mission ; or, par principe, les dogmes et le culte n'ont pas cette capacité puisqu'ils sont une affaire qui a lieu exclusivement entre le croyant et son Dieu » (Spitz, introduction à Locke, 2007b, p. 60).

C'est pourquoi Locke dira que « Le port d'une chape ou d'un surplis ne peut pas plus mettre en danger ou menacer la paix de l'Etat que le port d'un manteau ou d'un habit sur la place du marché » (2007b, p.110). L'engagement libéral sous-jacent à cette interdiction faite à l'autorité politique de se prononcer en matière de religion consiste en fait en une interdiction faite à l'autorité politique de prendre le pas sur l'autorité de l'esprit critique de chacun. Tant que celui-ci ne menace pas les libertés individuelles d'un autre individu, l'autorité politique n'a pas lieu d'être : « L'argument libéral se déploie ici de manière explicite : l'autorité politique n'a pas à réglementer la conduite des individus dans les actions qui sont incapables d'affecter les intérêts temporels d'autrui » (Spitz, introduction à Locke, 2007b, p. 60). Il s'agit donc, à travers le plaidoyer en faveur de la tolérance notamment religieuse, d'« interdire à l'autorité politique toute ingérence dans les affaires spirituelles des individus » (Spitz, introduction à Locke, 2007b, p. 14).

Dire que « chacun est libre d'adorer Dieu à sa manière aussi longtemps que ses actions n'empiètent pas sur la vie, la liberté et les biens d'autrui » (Spitz, introduction à Locke,

¹²⁹ Dans la tradition du libéralisme classique fondé par Locke, le libéralisme politique désigne ici un engagement politique dont le but est la protection des libertés individuelles, égales pour tous, et de leur coexistence : « Ajoutons pour conclure que tout consiste à accorder les mêmes droits à tous les citoyens d'un Etat. Est-il permis aux uns de servir Dieu selon les rites de l'Eglise romaine, qu'il soit permis aux autres de l'adorer à la manière de celle de Genève [...] que pour toutes ces choses ou d'autres semblables on ne fassent souffrir à personne aucun tort, ni dans sa liberté, ni dans ses biens » (Locke 2007d, p. 211).

¹³⁰ Professeur de philosophie politique à l'Université de Paris 1-Sorbonne.

2007b, p. 96), c'est dire que chacun est libre de penser ce qu'il veut et de vivre comme il l'entend pourvu que ses actions n'empiètent pas sur la vie, la liberté et les biens d'autrui » : « Cependant pour en venir à un détail plus particuliers, je dis, en premier lieu, que le magistrat ne doit tolérer aucun dogme qui soit contraire au bien de l'état et aux bonnes mœurs, si nécessaire pour la conservation de la société civile » (Locke 2007d, p. 204). La tolérance religieuse annonce le fondement des libertés individuelles qui lui-même invite à repenser les conditions d'une autorité politique légitime et donc d'une démocratie. Pourquoi d'une démocratie ou, plus exactement, en quel sens ?

Donner le pouvoir au peuple, c'est avant tout lui donner la liberté de penser ce pouvoir et lui reconnaître la capacité de le penser. Or comment ce peuple pourrait-il exercer un pouvoir politique quelconque sans liberté de penser ? Pourquoi lui reconnaîtrait-on cette capacité d'exercer le pouvoir politique, c'est-à-dire de dire ce qu'il pense être meilleur pour tous, alors même que l'on hésite à lui reconnaître le droit de penser ce qui peut être bon pour lui-même ?

Le libéralisme de Locke pose donc que si la paix civile est bien l'horizon à l'aune duquel l'autorité politique s'affirme (Locke, 2007b, p.105 ; 2007c). Cette paix n'exige pas que l'on brime les libertés individuelles mais, au contraire, la paix civile se déploie dans leur épanouissement. La paix civile ne se réalise pas dans l'écrasement des libertés individuelles, ni même dans leur uniformisation car cet écrasement est illusoire. Le pouvoir politique ne peut forcer une conscience à croire en ceci plutôt qu'en cela, de même qu'elle ne peut étouffer l'esprit critique qui conteste une décision arbitraire :

« Si la conscience ne peut être forcée, il faut en effet avouer que toute autorité politique qui auraient d'autres buts que la préservation des intérêts temporels des sujets serait établie sur des fondements contradictoires puisqu'elle se vouerait à une tâche qu'elle est essentiellement impropre à mener à bien » (Spitz, introduction à Locke, 2007b, p. 97).

De fait, parce que l'homme est ce qu'il est, un être de croyances et de réflexions critiques, le pouvoir politique se voit imposer, et doit se voir imposer, des limites irréductibles.

Que ce soit pour Locke, pour Montaigne, ou encore pour Voltaire, il s'agit donc de préserver une paix civile qui ne fasse pas violence aux libertés individuelles mais qui s'accorde avec elles et qui sera d'autant plus stable qu'elle réalise cet accord : « Enfin cette tolérance n'a jamais excité de guerre civile ; l'intolérance à couvert la terre de carnages »

(Voltaire, 1975, p. 35). Outre que les libertés individuelles ne représentent pas une menace pour la paix civile quand le droit est opérationnel (« Il suffit de considérer le cas de la Hollande pour voir que la diversité des croyances n’y est pas un obstacle à l’opulence publique et à la prospérité des particuliers », Spitz, introduction à Locke, 2007b, p. 35), le libéralisme soutient que l’épanouissement des libertés individuelles, engendre la satisfaction des concitoyens, ou tout du moins qu’il est une condition de leur bonheur. Néanmoins il n’en est que la condition. Pour qu’ils réalisent leur bonheur encore faut-il que les citoyens aient été éduqués à user de leurs libertés, qu’on leur ait appris à être libre. D’où la nécessité d’une éducation philosophique : elle leur permettrait d’apprécier leurs libertés, d’en user et sans doute d’œuvrer à leur conservation.

Dans cette perspective libérale, fondée sur la tolérance critique des concitoyens, quel serait donc ce « bien commun » vers lequel devrait tendre le politique ?

Ce « bien commun » semble s’élaborer à la lumière des échanges entre les concitoyens. Ce « bien commun » consiste précisément en la reconnaissance du droit des individus à participer à l’élaboration de ce « bien commun ». Il serait ainsi « composé », dans le sens où il s’alimenterait de différentes perspectives. Et à ce titre il serait toujours en construction et toujours inachevé. Détournant les paroles de Sartre à propos de l’homme, nous pourrions dire que le « bien commun » sera ce que les hommes en auront fait. Qu’il ne leur préexiste pas. Et le fait d’attribuer aux hommes non seulement la charge mais le droit de construire ce « bien commun » implique que la seule exigence qui demeure dans cette construction, c’est la coexistence des libertés individuelles. C’est-à-dire la tolérance envers l’autre, envers l’altérité et la différence. Mais pas une tolérance aveugle, car elle cesse là où s’interrompt le respect de libertés individuelles. Il s’agit donc toujours d’une tolérance critique et vigilante.

Il semble donc inapproprié de penser pouvoir définir un contenu précis de ce « bien commun », autre que la tolérance ou plus exactement autre que la reconnaissance des libertés individuelles. Dans une perspective libérale, c’est cette reconnaissance qui conditionne l’accession au « bien commun ». Un bien commun qui est davantage conçu comme une paix civile se nourrissant de la diversité, mais d’une diversité constructive et non destructrice des libertés, que comme un état figé de satisfaction utopique. Quand bien même chacun conçoit le « bien commun » d’une manière différente, c’est précisément cette différence qui permet à la politique d’évoluer et au « bien commun » de se constituer pour être « commun ».

Ainsi donc, promouvoir une éducation philosophique à la citoyenneté, qui encourage le citoyen à s'interroger et à exercer son esprit critique, c'est former les futurs citoyens à la tolérance mais également œuvrer à la formation d'un état libéral, qui tend vers le développement des libertés individuelles, dans le respect de leur coexistence. D'où l'idée d'une vigilance critique.

Vouloir former des individus libres, au sens de sachant jouir de leur liberté à l'aune de leur esprit critique, implique donc que l'éducateur ait fait un choix politique, celui de la démocratie. Pas une démocratie au sens où chacun apprendrait à participer aux décisions et trouver un consensus sur les conditions du vivre ensemble, mais au sens où ce que l'on veut avant tout c'est promouvoir les libertés de chacun. Il s'agit donc d'une démocratie qui a foi en l'homme, en sa diversité et en ses capacités. Car alors, le citoyen œuvrant à la démocratie n'est pas seulement celui qui participe à la vie politique de son pays, c'est également l'artiste qui s'exprime et mobilise un public. C'est également l'enseignant qui accompagne ses élèves dans l'exercice de leur liberté de penser. Le parent qui fait de même avec son enfant, *etc.* Il s'agit donc d'une démocratie qui considère qu'œuvrer à l'émancipation des libertés individuelles, c'est œuvrer à sa propre pérennité. Où pour être « démocrate » (c'est-à-dire pour la démocratie), il ne faut pas forcément faire de la politique, mais jouir de sa liberté de penser, de s'exprimer et de promouvoir cette liberté. A chacun d'œuvrer à la démocratie en usant de ses libertés, d'un usage réfléchi et qui nous est propre.

Où l'on voit que cet engagement politique prend le contre-pied de la *République* de Platon qui réservait l'exercice du pouvoir et l'élaboration du bien commun à une élite, les philosophes-rois. Car cet engagement démocratique veut que l'éducation ait pour but que tout le monde devienne philosophe, et pas seulement une élite. Que chacun devienne philosophe mais d'une philosophie qui lui est propre. De sorte que le bien commun naîtrait d'un échange incessant et critique entre les citoyens-philosophes. Ainsi, l'engagement politique de cette éducation à la citoyenneté veut promouvoir une conception de la démocratie où le pouvoir politique revient à tous les citoyens, en tant que tous sont des philosophes-rois. Conception d'une démocratie qui se réaliserait idéalement dans l'accession de tous les citoyens à la philosophie.

3. 2. Un choix pédagogique.

La question de l'éducation à la citoyenneté, de savoir ce qui distingue un bon citoyen d'un mauvais citoyen, nous semble s'inscrire dans la droite lignée de la question socratique de l'« excellence » (*areté*). Que désignait-donc cette « excellence » ? Le plus souvent, on traduit le terme *areté* par celui de « vertu ». Et les philosophes, non seulement Socrate mais également les sophistes comme Protagoras et Ménon, se faisaient forts d'être des maîtres de vertu. Il ne faut pas considérer cette vertu au sens chrétien du terme, mais le replacer dans le contexte de la cité grecque. La vertu ou l'« excellence » était alors le propre du bon citoyen.

Mais ce bon citoyen quel était-il ? Quel était le contenu de cette « excellence » ?

Si Platon, dans les dialogues de maturité, propose clairement une définition de cette excellence. Le personnage de Socrate qui apparaît dans les dialogues de jeunesse, lui, se garde bien d'y répondre. Quand Socrate ne déconstruit pas le savoir, ou plus exactement le pseudo-savoir, de son interlocuteur par le procédé de la réfutation (*elenchos*), il accompagne son âme dans l'accouchement d'une réflexion sur la nature de cette excellence. Mais la parole du maître reste en retrait. Pourquoi le maître ne se prononce-t-il pas ?

Certes ce silence s'apparente au défaut de l'écriture qui fige la pensée alors que celle-ci reste constamment en mouvement et change (Platon, 1989). Du coup, écrire trahirait la pensée de celui qui écrit. Mais précisément cette conception de l'écriture implique une conception de la philosophie comme un mouvement, une quête sans fin de l'individu (Platon, 1929). Aussi, le maître par l'autorité ou le charisme de sa parole prend le risque de mettre fin à cette quête, l'élève pensant détenir la réponse ultime, la vérité. Socrate choisit donc de mettre son autorité et son charisme au service de la quête plutôt que de la réponse. Maître de vertu, cette vertu consiste précisément à s'interroger et à élaborer soi-même cette réponse, dans l'incertitude et donc l'humilité qu'engage cette démarche, plutôt que de transmettre un contenu figé de connaissances. Où la vertu ou l'« excellence » du citoyen réside dans sa capacité critique, dans son naturel philosophe.

Cependant, on peut constater que cette relation éducative entre le maître et l'élève engage un choix pédagogique particulier : il s'agit de se défaire des conceptions usuelles du maître, comme détenteur du savoir, et de l'élève comme réceptacle, pour y percevoir un potentiel réflexif infini. Or cet infini signe également la part de non-maîtrisable dans le processus éducatif, ce qui échappe au maître. Part qui se justifie dans le fait qu'il n'est plus un

« formateur », dans le sens où il exercerait un formatage, mais un « accompagnateur » qui rappelle le rôle d'acteur et d'auteur de l'accompagné dans la relation éducative. Rôle qui ne nous semble pas incompatible avec l'intellectualisme socratique qui voulait que ce soit par son propre entendement, et non par une manipulation affective, que l'élève s'élève à une compréhension autre que la sienne.

Vouloir que les enfants apprennent à élaborer eux-mêmes leurs propres concepts dont celui de citoyenneté, implique un engagement pédagogique ou plutôt une mise en question de la pédagogie que nous souhaitons examiner ici.

Prenons un exemple relatif à l'éducation à la citoyenneté, exemple proposé par Helena Théodoropoulou¹³¹ (2008), celui de l'« éducation environnementale ». L'objet de la contribution de Théodoropoulou tend à montrer que l'éthique inhérente à l'éducation n'admet pas de relativisme philosophique : la « production de discours sur les valeurs, les choix, la hiérarchisation, l'usage et la fabrication d'outils pour la gestion des valeurs » est considérée comme une « réfutation indirecte du relativisme » (Théodoropoulou, p. 72). Dans l'exemple choisi, l'éducation environnementale « tolérait mal le relativisme » en tant que sa valeur fondatrice est la « valeur innée de la nature » (Théodoropoulou, p. 73). L'interpénétration de l'éducation et de l'éthique, fondant pour Théodoropoulou, le rejet du relativisme en éducation.

Cependant, l'approche du relativisme que nous avons ébauchée à travers l'étude de Montaigne nous montre que la production de discours sur les valeurs, loin d'être une réfutation du relativisme en est le pendant. Le relativisme philosophique est compatible avec cette production de discours, il lui est inhérent car il serait absurde de parler de relativisme sans cette production de discours. Seulement, le relativisme invite à considérer qu'il ne peut exister un seul discours sur les valeurs mais une multitude, quand bien même, il reconnaîtrait la même valeur. Un discours sur les valeurs, propre à chacun, construit à la lumière des autres, voilà ce qui constitue le relativisme philosophique et donc éthique de Montaigne.

Aussi ce relativisme invite à considérer que si certains considèrent que la valeur de la nature est « innée », d'autre pas, mais cela n'implique pas que cette non-reconnaissance exclut toute autre éthique environnementale. Et pour ceux qui lui attribueront une valeur innée, le relativisme rappelle que cette reconnaissance n'implique nullement une uniformité des actions : une même valeur peut engager des actions contraires. Le relativisme philosophique n'est donc pas contre la reconnaissance de la valeur innée de la nature, puisque

¹³¹ Professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université d'Egée.

c'est justement parce qu'elle est innée qu'elle peut être discutée. Mais il pose qu'elle ne l'est pas pour tous, pas dans la même mesure (car la « nature » ne représente pas la même chose ou la même réalité pour tous), pas dans les mêmes actions.

Nous reviendrons sur le relativisme philosophique dans le dernier temps de cette réflexion sur les fondements d'une éducation philosophique à la citoyenneté. Cet exemple nous permet, ici, de cerner les enjeux de l'engagement pédagogique qu'elle implique. Dans le sens où l'éducation éthique que doit mettre en place l'éducateur oscille entre cette reconnaissance de la liberté de penser de chacun et cette tentation de poser des valeurs universelles. Entre une représentation socratique du maître qui propose et une représentation traditionnelle du maître qui impose (Usclat, 2008).

Cette tension nous semble avoir été mise en évidence par la lecture des travaux de Phillippe Meirieu sur la pédagogie, lecture proposée par Roger Monjo (2007). D'après Monjo, Meirieu reconnaît l'existence d'une tension dans l'acte pédagogique entre

« un cadre strict et contraignant pour l'action didactique et cette affirmation de l'autonomie et de l'inventivité du pédagogue. C'est cette tension qui produira le basculement définitif vers la question de l'enseignement et, dans cette question, la priorité accordée à l'éthique comme le grand principe, le seul véritable de cette inventivité » (Monjo, 2007, p. 265).

L'enseignement est donc aux prises entre deux instances l'une qui souhaite formater les élèves, l'autre qui veut promouvoir leur émancipation intellectuelle, tension que le pédagogue subit lui-même.

Où se situerait alors l'éthique de l'acte pédagogique ?

Meirieu propose une « pédagogie contrôlée par l'élève » (Monjo, 2007, p. 267) : « Meirieu parvient alors à une conclusion éminemment paradoxale : c'est le principe d'une "pédagogie contrôlée par l'élève" qui devient le principe directeur de cette nouvelle définition du métier d'enseignant » (Monjo, p. 267). Il s'agit donc d'inverser les rôles dans le sens où ce n'est plus l'enseignant qui décide du contenu de son enseignement, mais l'élève qui manifeste ses intérêts et ses besoins. Manifestation reprise et réinvesti par l'enseignant. Dans cette perspective, le point de départ de l'enseignement n'est donc pas l'enseignant, mais l'enseigné. De même que, dans la discussion philosophique, Tozzi (2007b) préconise de suivre la discussion « où elle va », ou plutôt de reconnaître ce que les enfants en font. L'enseignant ne s'efface donc pas, il compose avec ce que ses élèves lui donnent. Et c'est cette composition, cette prise en compte, finalement cette reconnaissance de l'élève qui constitue pour Meirieu,

d'après Monjo, l'éthique du pédagogue :

« C'est le "délestage" de l'enseignement, qui résulte de la promotion d'une "pédagogie contrôlée par l'élève" et qui a pour effet paradoxal de soumettre l'enseignant à l'exigence d'une tâche potentiellement infinie [...], qui permet d'inscrire au cœur de son identité professionnelle une dimension éthique » (Monjo, 2007, p. 268).

Cette conception de l'éthique du pédagogue semble alors se rapprocher des exigences des théories de la complexité : « Cette particularité de la portée éthique du discours pédagogique qui lui interdit toute prétention systématique et qui lui confère son "insoutenable légèreté" revoie par ailleurs, à la représentation de pédagogue comme "bricoleur" de situations éducatives » (Monjo, 2007, p. 271). Bref une particularité qui fait du pédagogue, un philosophe au sens montaignien du terme, c'est-à-dire un éducateur qui toujours s'interroge sur ses propres pratiques dans le souci de s'adapter aux besoins et aux spécificités de ses élèves. Et cette conception du pédagogue comme pédagogue-philosophe interdit que l'on enferme la pédagogie dans une pratique une et systématique, mais invite à la redéfinir sans cesse en fonction de la réalité à laquelle elle désire s'appliquer.

D'où la marginalité du statut du pédagogue : « il met au centre de sa réflexion pédagogique la marginalité foncière du pédagogue, en raison du caractère politiquement incorrecte de ce mélange de bricolage et d'utopie qui définit l'essence de sa démarche » (Monjo, 2007, p. 275). Marginalité qui fonde ainsi l'autonomie du pédagogue, c'est-à-dire sa capacité et son droit à toujours pouvoir être un penseur de la pédagogie, autrement dit, eu égard à ce que nous avons soutenu précédemment, un citoyen.

Le choix d'une éducation philosophique à la citoyenneté implique donc le choix d'une pédagogie philosophique, c'est-à-dire d'une pédagogie qui veut s'interroger sur son sens et qui se donne les moyens de cette interrogation. Le pédagogue, voulant apprendre à ses élèves à philosopher, doit lui-même être philosophe. Mais il n'est pas philosophe, une heure par semaine, le temps du débat ou de la réflexion organisée en classe, c'est un souci qui traverse sa pratique dans son ensemble.

Pour comprendre cette exigence d'universel, d'utopie, de monde commun qui revient de manière récurrente lorsque la philosophie s'interroge sur la pédagogie, peut-être pourrions-nous disjoindre notre conception personnelle de la philosophie et du philosopher, d'une conception pédagogique du philosopher ou plus précisément d'une conception du philosopher selon des exigences pédagogiques. De même que Montaigne disjoint citoyenneté et politique par des exigences et des responsabilités différentes, ne pourrions-nous pas envisager

l'hypothèse selon laquelle le citoyen et le pédagogue ont, eux aussi, deux sphères de responsabilités respectives ? Car le pédagogue est responsable du devenir de ses élèves alors que le citoyen ne l'est pas, ou dans une moindre mesure (à lui de choisir de quoi il est responsable).

C'est pourquoi nous souhaitons nous référer à l'approche philosophique de la pédagogie de Soëtard¹³² (2008) :

« Je voudrais plutôt soutenir que l'éducation ne prend sens que dans un contexte où se trouve justifiée la relativité des positions, mais où – si le terme d'humanité doit encore avoir un sens – l'exigence d'un universel n'en est que plus solidement requise, même si elle doit être fondamentalement repensée dans son lien au réel. Il en naît une tension salutaire qui constitue précisément le ressort de l'éducation » (Soëtard, 2008, p. 147).

Il nous semble que nous retrouvons ici, ce qui sans doute est au plus près de la position pédagogique de Socrate dans la mesure où tout en cultivant l'accouchement des âmes par elle-même et donc d'un savoir propre à chacun, Socrate n'a jamais abandonné, devant ses interlocuteurs, l'idée d'une vérité universelle (Platon, 1929). Une vérité certes inaccessible mais précisément dont l'inaccessibilité justifiait le caractère infini de la quête et du dialogue philosophique et donc le dynamisme de la pensée.

En ce sens, cette tension entre légitimité des positions relatives et la quête d'une vérité universelle pourrait bien être le propre non pas du philosophe mais du pédagogue-philosophe : « La condition est cependant que le pédagogue continue à faire vivre, et à penser le dilemme au fond de son action » (Soëtard, 2008, p. 162). Dilemme qui n'est pas sans rappeler le « mélange » de Meirieu du « bricolage et utopie » (Monjo, 2007, p. 275). Peut-être est-ce là la spécificité du geste pédagogique, voire du geste philosophiquement pédagogique. Peut-être cette tension est-elle pédagogiquement plus féconde et plus efficace pour engager l'élève dans la démarche philosophique et l'amener à se construire ses propres réponses, sa propre philosophie.

A l'éducateur-philosophe de proposer ses propres réponses relatives à sa pédagogie. Ce qui demeure dans les pratiques philosophiques en termes de tension, c'est celle qui persiste entre ce que l'on pense en tant qu'individu et l'instance de la raison à laquelle on la présente (à soi-même ou aux autres). Une instance susceptible d'obtenir l'assentiment du tous non pas sur le contenu de cette pensée mais sur sa cohérence. En ce sens, il y a bien une tension entre

¹³² Professeur émérite de l'Université Catholique de l'Ouest.

une pensée que l'on sait ne valoir que pour soi et un souci de compréhension par l'autre, voire de tous les autres quels qu'ils soient.

3. 3. Un engagement philosophique.

Pour Montaigne confronter l'enfant à la diversité des cultures est l'un des moyens privilégiés pour développer un certain relativisme chez l'enfant, parce que cette diversité de culture devient matière à philosopher :

« Le voyager me semble un exercice profitable. L'ame y a une continuelle exercitation à remarquer les choses incogneuës et nouvelles ; et je ne sçache point meilleure escolle, comme j'ay dict souvent, à former la vie que de luy proposer incessamment la diversité de tant d'autres vies, fantaisies et usances, et luy faire gouster une si perpetuelle variete de formes de nostres nature » (Montaigne, 1979b, p. 187).

Tout comme le philosophe, le voyageur apprend aux enfants à constater les différences culturelles irréductibles entre les hommes et à vivre avec ses différences. Néanmoins cette expérience culturelle ne peut faire l'économie d'une réflexion sur celle-ci. Le but de cette réflexion étant de faire prendre conscience de la richesse et de l'opportunité que représente une différence plutôt que de vouloir modeler le monde et les autres à son image.

Ainsi le voyageur, pour sa part expérimentale, et le philosophe, pour sa part réflexive, serait une sorte de remède contre notre appréhension, toute culturelle, du désaccord. En effet, comme le remarque Brenifier (2007) dans notre culture, le désaccord est associé au déplaisir :

« Un premier soupçon s'impose à notre esprit quant à notre plaisir de parler lorsque la discussion s'emballe à propos d'un désaccord. Les esprits se cabrent, s'échauffent, se braquent, s'énervent deviennent violents ou prennent une tournure acrimonieuse [...] pourquoi semblent-ils donc vivre ce désaccord comme un désagrément ou comme un moment douloureux ? » (Brenifier, 2007).

Désagrément qui vient sans doute du fait que, dans une tradition éristique, la discussion est plus souvent considérée comme une quête de la reconnaissance de la vérité de ses idées, au fond une reconnaissance de soi, plutôt que comme un échange où chacun reconnaît la cohérence et la légitimité de l'autre, autrement dit, le pluralisme de la vérité, et s'en enrichit.

Ainsi l'apprentissage du philosophe à l'école voudrait faire de ces discussions un moment de plaisir, où le désaccord devient un élément positif (il justifie une discussion) et où la considération de ce désaccord devient une éducation à la citoyenneté. Car elle permet à chacun d'investir la liberté qui est la sienne tout en respectant celle des autres mais aussi en

s'éclairant mutuellement. Vouloir promouvoir une citoyenneté libérale, implique un certain engagement philosophique relativiste quant à la valeur du savoir et donc du savoir délivré à l'école. Pour préciser la nature de ce relativisme philosophique de l'éducateur souhaitant instaurer une éducation philosophique à la citoyenneté, il nous semble important de lever certaines ambiguïtés sur le sens du terme relativisme. Nous commencerons donc par rappeler ce qu'il n'est pas.

Comme le remarque Fabre¹³³ (2008), si le relativisme était équivalent à un « tout se vaut », au règne de l'arbitraire et du n'importe quoi, alors on pourrait effectivement le qualifier de « maladie sénile de la modernité tardive ». Avant tout philosophique, le relativisme doit faire preuve de philosophie et faire la preuve de sa philosophicité. Aussi si, d'une certaine manière, toutes les philosophies se valent, les jugements qui ne sont pas philosophiques, les préjugés, eux ne valent rien. Un engagement relativiste de l'enseignant implique donc nécessaire la volonté de faire travailler chacun sur ses propres jugements et de les rendre philosophiques.

Le deuxième préjugé contre le relativisme, relevé par Trouvé¹³⁴ (2008) consiste à dire que celui-ci interdit de se prononcer, puisque tout se vaut :

« Comment donc articuler l'exigence d'élémentarité avec le relativisme généralisé ? On pourrait distinguer deux sens du mot *relativisme*. S'il signifie que "tout se vaut" à quoi bon enseigner telle chose plutôt qu'une autre ? Ce relativisme ouvre la voie du nihilisme : si tout se vaut, rien ne vaut et l'éducation comme l'enseignement deviennent impossibles » (Trouvé, 2008, p. 104).

C'est ainsi le sens même de l'éducation qui perd tout son sens, alors que l'éducateur est convaincu du bien fondé et de la nécessité du métier d'éducateur. Pris dans un sens vulgaire, celui du « tout se vaut », le terme de relativisme trahit notre propre expérience car, pour nous, rien ne se vaut.

C'est alors que Trouvé (2008) s'interroge sur un deuxième sens du relativisme qui semble rejoindre l'injonction au philosophe :

« Mais *relativisme* suggère également l'idée d'une relation, d'un rapport d'une chose à une autre. L'élémentaire, contrairement à ce que la notion évoque de prime abord, n'échappe pas au relativisme ainsi compris. Nous savons bien que les éléments ne peuvent être fixés une fois pour toutes, mais que, comme le voulait Condorcet, ils doivent être évolutifs et révisables en fonction des progrès des connaissances, même si pour une

¹³³ Professeur en Sciences de l'Éducation, directeur du CREN (Centre de Recherche en Éducation de Nantes), Université de Nantes.

¹³⁴ Maître de conférences en Sciences de l'Éducation, Université de Rouen, Laboratoire CIVIIC (Centre Interdisciplinaire sur les Valeurs, Idées, Identités et Compétences en éducation et formation).

période déterminée, ils restent les invariants d'un socle commun susceptible de cimenter la culture commune de la nation » (Trouvé, 2008, p. 104).

Ainsi donc le relativisme devient un appel à un philosophe et, qui plus est, à un philosophe infini. Prendre conscience de la valeur temporelle (voire individuelle) des connaissances ne ruine pas la possibilité de se prononcer, mais invite au contraire à placer cette prise de position sous le signe de la réflexion et donc d'en faire, à chaque fois, une nouvelle occasion de philosopher.

Un troisième préjugé, énoncé par Monjo (2008), considère que « la perspective relativiste exclut toute discussion véritable et toute visée consensuelle » (Monjo, p. 221). En ce qui concerne la possibilité de la discussion, nous avons déjà montré qu'elle était compatible avec le relativisme philosophique. Quant à la visée consensuelle, nous avons déjà expliqué qu'elle ne représentait pas l'horizon de la discussion philosophique. Cependant, ce n'est pas parce qu'elle n'en est pas l'horizon dans le cadre de l'apprentissage au philosophe et de l'éducation à la citoyenneté que toute visée consensuelle est exclue : tout dépend de la situation et des nécessités de cette situation. Tout dépend de la sphère de l'action sur laquelle doit statuer la discussion : si elle relève de l'éthique le consensus n'est pas nécessaire, à chacun de prendre ses responsabilités, mais si elle est politique, le consensus est vital, il faut bien se mettre d'accord pour décider des lois communes pour vivre ensemble. Dire que le consensus n'est pas souhaitable pour le dynamisme de la pensée, ne revient pas à dire qu'il doit être exclu coûte que coûte. Chaque discussion a un impératif propre. Nous reprenons ainsi à notre compte l'argument de Frelat-Kahn¹³⁵ (2008) :

« Car refuser le postulat de commensurabilité n'est pas affirmer l'incommensurabilité. Rejeter le présupposé d'un cadre immuable et en quelque manière transcendantal – qu'il soit extérieur ou interne, qu'il soit de l'ordre des choses ou de l'ordre du schème – soit la condition d'un consensus, ne revient pas à refuser la possibilité d'une entente ou d'un consensus » (Frelat-Kahn, 2008, p. 42).

Ce que le relativisme rejette, c'est donc davantage l'idée que l'on puisse trouver un consensus définitif et immuable. Ce qu'il préconise, c'est de le réexaminer pour le perfectionner. A l'image du droit qui doit modifier certaines lois et combler ses lacunes au fur et à mesure que de nouvelles situations juridiquement problématiques se présentent à lui.

Pour cerner l'engagement philosophique qui, selon nous, motive une éducation philosophique à la citoyenneté, nous proposons de nous référer à la contribution de Frelat-Kahn (2008) :

¹³⁵ Maître de conférences en Sciences de l'Éducation, IUFM de l'Académie de Paris, Université Paris-Sorbonne.

« Répondant à la marche même de la démocratie, la philosophie de l'éducation s'attacherait alors à débusquer toute forme de substantialisme qui fige, contraint et soumet. Elle nous invite à penser, bien au contraire, que la démocratie est une expérience et que l'éducation a pour fonction de former à cette expérimentation. La démocratie proprement rendue à n'être qu'une expérience pour "dominer le transitoire plutôt que de se prosterner devant l'éternel"¹³⁶, tient sa force précisément de ce que son évolution s'effectue dans la poursuite du toujours meilleur pour un futur qui alors même que l'affirmation de la contingence des points de départ nous empêche de dire ce qu'il sera, constitue le seul critère de notre action. Valeur proprement pratique : car cela fait une différence que l'on soit démocrate ou pas. L'expérience démocratique, la confrontation à la pluralité des points de vue, des expressions, des vocabulaires, des textualités – c'est-à-dire précisément ce à quoi il s'agit d'éduquer : tout cela de fait est plus gros de tolérance et de possibilités que ce qu'ont pu et peuvent aujourd'hui offrir d'autres fonctionnements sociaux et politiques, d'autres communautés. Par là, peut-être, l'éducation peut aider à reconstruire un rapport nouveau à la communauté qui puisse prévenir, par la reconnaissance de fait de la relativité de nos points de départ, les impasses cognitives et les conflits entre communautés. Double enjeu et double front en quelque sorte : gnoséologique et politique ; didactique et civique. Tel pourrait être le cadre d'une reconstruction de l'éducation. Un tel programme, je le répète trouve une justification pratique et éthique. Il nous invite à la modestie. Renvoyés à nous-mêmes, ce *nous* historicisé, local, nous sommes toujours en recherche et en expérience d'un meilleur de nous. Ce programme nous inviterait à une reconstruction sociale d'une démocratie effectivement tolérante et réfléchie » (Frelat-Kahn, 2008, p. 37-38).

Extrait qui montre comment les exigences réflexives, éthiques et démocratiques s'interpénètrent dans ce relativisme philosophique.

C'est alors que ce relativisme philosophique nous semble rejoindre ce que Fabre (2008) nomme une pensée « problématologique » :

« Quand le monde n'est ni un cosmos ni une étape repérable dans une marche au progrès, il ne peut qu'être objet de questionnement. N'est-ce pas à ce questionnement qu'il faudrait préparer l'élève ? La réalité – pour une pensée problématologique – c'est l'effectivité de nos questions et de nos réponses : ce qui se trouve au-delà de toutes nos réponses et ce qui relance sans fin le questionnement » (Fabre, 2008, p. 205).

Car cette relance sans fin du questionnement, trouve son fondement dans le relativisme philosophique : c'est parce que tout change que tout doit être réinterrogé, c'est parce que chaque individu est différent qu'il doit s'interroger en propre pour construire sa pensée. Il nous semble donc que cette problématologie est l'essence même du relativisme philosophique ce qui fait que le relativisme refuse l'idée d'un système hégémonique mais refuse aussi l'économie de la réflexion. Le « problème » ou la « problématique » est d'ailleurs au cœur même du mouvement du philosophe, à la fois son point de départ, sa teneur et son aboutissement. Le « problème » désigne bien en méthodologie de la dissertation philosophique une question qui existentiellement pose problème (au sens d'un embarras, un

¹³⁶ Rorty, 1995, p. 18, cité par Frelat-Kahn, 2008, p. 47.

désarroi, une confusion), « problème » qui n'a pas *a priori* de solution satisfaisante et pour laquelle la dissertation doit construire et élaborer une réponse, une parmi tant d'autres, d'où l'ouverture sous forme de question en conclusion. Le problème est le fil conducteur d'une réflexion et également ce qui fonde la prudence et l'humilité qui doivent accompagner chacun de nos jugements. Autrement dit, c'est bien parce qu'on adopte une posture « problématologique » ou que l'on se situe dans la perspective d'un « problème » que l'on peut prétendre être relativiste au sens philosophique du terme.

C'est pourquoi nous rejoignons l'interprétation de Monjo (2008) quant à la confusion à l'origine de la méprise sur le relativisme : « Là où on porte le diagnostic d'un éclatement des valeurs et d'une concurrence entre les principes, il s'agit en réalité d'un conflit d'interprétations relatif à des valeurs qui restent malgré tout central » (Monjo p. 221). Autrement dit, l'engagement philosophique relativiste de l'éducateur que nous souhaitons mettre ici en lumière ne consiste pas à renier toute valeur, ni à rejeter l'éthique au nom d'un pseudo-relativisme, mais, au contraire, à les placer au centre de la pratique pédagogique (où l'on retrouve la perspective de Meirieu, étudiée par Monjo, 2007). Les valeurs dans le relativisme philosophique sont bien « centrales ». C'est bien d'elles dont il s'agit. Ce relativisme philosophique ne les dévalue pas, mais, au contraire, montre leur irréductibilité à un système parce qu'elles entrent dans le domaine du problème, du philosopher. Ces valeurs sont en quelques sorte l'éternel problème, cette « insoutenable légèreté de l'être » (Kundera, 1989), le fardeau et, en même temps, l'attestation de notre liberté. L'engagement philosophique de l'enseignant souhaitant une éducation philosophique à la citoyenneté consiste donc en un engagement relativiste au sens où il met ces valeurs en question et invite ses élèves à les construire et à se les approprier.

Notre investigation sur la philosophicité de l'éducation à la citoyenneté promue par l'apprentissage du philosophe à l'école nous a conduite à nous interroger sur le fondement philosophique du choix de cette éducation à la citoyenneté.

Ce fondement nous semble être à la fois démocratique, pédagogique et relativiste au sens philosophique du terme. Démocratique, dans le sens où cette exigence de philosophicité nourrit la conception d'un « bien commun » qui ne peut se déployer que dans le maintien et l'exploration des libertés individuelles. Pédagogique, parce que le choix d'une éducation philosophique implique une remise en question de l'enseignement par l'enseignant soucieux

d'aménager un espace de réflexion nécessaire à l'émergence de l'éthique. Relativiste, dans le sens où l'enseignement souhaite que cette éthique soit construite, interrogée et appropriée par chacun et non imposée par une autorité dogmatique.

Dans une tradition socratique, nous pourrions dire que l'« excellence » et la citoyenneté s'enseignent. Mais cet enseignement ne peut être que philosophique. Eduquer à la citoyenneté, c'est faire philosopher les enfants sur leurs valeurs et leur statut de citoyen. Cet enseignement n'a donc pas de contenu, seulement une intention, celle de l'enseignant, celle du pédagogue-philosophe.

Certes ces trois aspects – démocratique, pédagogique et relativiste – s'interpénètrent. Nous ne les avons dissociés que pour expliciter les différents champs de la réflexion qu'ils engageaient. Ce qui révèle que l'introduction de l'apprentissage du philosophe à l'école par l'enseignant n'est pas une pratique indifférente, elle mobilise des convictions humanistes profondes qui ne peuvent que nous inciter à repenser l'éducation, l'homme et la démocratie : quelle éducation pour quel citoyen ? Pour quelle démocratie ? Ou pour reprendre un terme cher à Cornu (2005) : quelle « confiance » avons-nous en l'éducation et en l'homme ?

Ce troisième chapitre de notre partie théorique et pratique avait pour objectif de montrer comment l'apprentissage du philosophe aux enfants, de part la philosophicité même des contenus de pensée, engageait une éducation à la citoyenneté.

Pour mettre en évidence le lien entre cette philosophicité des réflexions et l'éducation à la citoyenneté, nous avons fait appel à Montaigne qui situe l'origine de la tolérance, indispensable selon lui au bon citoyen, dans une évidence de la raison. Une évidence que l'on n'acquiert que par l'exercice du jugement, du philosophe. Ainsi donc, si l'apprentissage du philosophe aux enfants les éduque en même temps à la citoyenneté, c'est parce que le philosophe les amène, à leur insu, à se rendre compte de la coexistence légitime des libertés de penser. La tolérance est l'aboutissement nécessaire du philosophe.

Cependant, nous avons éprouvé la nécessité de préciser ce que nous entendions par « tolérance ». Le réquisit de la tolérance est le désaccord car on ne peut parler de tolérance sans qu'il y ait divergence d'opinions. Autrement dit, il ne s'agit pas de faire de la tolérance une qualité « caméléon » qui permettrait d'adopter le jugement de l'autre, mais bien au contraire d'en éprouver la cohérence sans pour autant y adhérer : comprendre, ce n'est pas adhérer. Tolérer, ce n'est pas adhérer au propos de l'autre, c'est en saisir la légitimité sans

pour autant se confondre avec lui.

D'où l'aspect critique de cette tolérance. C'est l'exercice de l'esprit critique à l'œuvre dans le philosophe qui permet d'entrevoir cette cohérence du propos de l'autre, mais qui permet également de poser des limites à cette tolérance. Car n'entre dans le champ de cette tolérance que ce qui a fait l'objet d'un examen critique de la raison et y a résisté. Cette tolérance n'est donc pas « aveugle », il ne s'agit pas d'accepter « tout et n'importe quoi », mais de poser l'examen critique comme critère de reconnaissance du jugement de l'autre, comme critère de tolérance. S'il n'y a pas d'examen critique, il n'y a pas de tolérance dans le sens où il s'agit d'une acceptation inconditionnelle de l'autre, sans même avoir pris le temps d'en prendre connaissance. La tolérance, dont nous parlons, admet un potentiel infini de jugements à condition qu'ils aient été soumis à un examen critique.

C'est pourquoi nous avons qualifié cette éducation à la citoyenneté de « démocratique » car cette éducation admet autant de réponses que d'individus et se propose même d'accompagner chacun dans la construction d'une réponse propre. Cette éducation contribue donc à entretenir une diversité de pensée, mais une diversité construite et débarrassée des préjugés. Une diversité capable de soutenir un dynamisme et une vigilance critique à l'égard du politique. Or, cette « démocratie » de l'éducation à la citoyenneté tient à sa philosophicité.

Nous nous sommes alors interrogée sur le concept de citoyenneté. Comment cette approche de l'éducation à la citoyenneté, une éducation philosophique, considère-t-elle la citoyenneté ? Ou plus précisément que désigne la « citoyenneté » dans l'expression « éducation à la citoyenneté » eu égard aux exigences de l'apprentissage du philosophe ?

Il nous est alors apparu que la démarche qui consistait à déduire une définition du concept de « citoyenneté » de l'histoire du concept ou de l'histoire géo-politique d'un état ne pouvait pas répondre à ces exigences car elle tend à soustraire ce concept à la réflexion philosophique et au jugement de chacun. La « citoyenneté » devait donc devenir un concept que l'éducation à la citoyenneté se proposait de soumettre à la discussion pour que chacun se l'approprie.

Toutefois, l'exigence de philosophicité interdit-elle de poser tout contenu *a priori* à ce concept ? Nous avons vu que cette exigence invitait non pas à déterminer un contenu mais plutôt à poser un élément qui accompagne ce contenu et qui détermine son rapport aux autres : une tolérance critique. On peut donc choisir de donner à la citoyenneté le contenu que

l'on souhaite lui reconnaître, du moment qu'il s'accompagne d'une tolérance critique à l'égard des conceptions des autres.

C'est pourquoi il nous a semblé indispensable d'apparenter ce concept au champ de l'éthique qui met en question la nature de la relation à l'autre, l'altérité, et de distinguer ce champ de celui de la politique. Car la responsabilité éthique et politique n'est pas la même. L'éducation à la citoyenneté se devait alors de poser la question du statut du citoyen que l'on souhaite assumer, poser la question du rapport à l'autre à travers diverses actions dites « citoyennes » (l'écologie, l'assistance, *etc.*), mais des questions dont les réponses n'impliquent pas la responsabilité du tout ou de tous, mais de soi et de son rapport à l'autre. Une responsabilité que l'on assume en propre sans autre critère que ses propres engagements éthiques. Autrement dit, à la différence de la politique, l'éthique ne pose pas de norme *a priori* au choix de l'action.

Pour préciser les enjeux de cette conception de l'éducation à la citoyenneté et dans un souci de complétude, nous nous sommes demandée quels étaient les fondements du choix d'une telle éducation à la citoyenneté. Il nous semble que ce choix relève d'un engagement démocratique, pédagogique et philosophique de l'enseignant. La dimension philosophique de cet engagement englobe les deux premiers dans le sens où c'est lui qui interroge le sens de l'éducation en vue d'une démocratie (quelle éducation pour quelle démocratie ?) et le sens des pratiques pédagogiques (quelles pratiques pédagogiques pour former les futurs citoyens ?). C'est donc l'engagement philosophique de l'enseignant ou plus exactement sa réflexion philosophique qui le conduit à s'interroger sur la fin et les moyens de son métier.

Cette approche de l'éducation à la citoyenneté s'accorde avec nombre de pédagogies actives qui considèrent qu'une éducation sans travail régulier de la réflexion « aggrave notre inexpérience démocratique » (Freire, 1973, p. 97). Si la portée démocratique de cet engagement semble rallier plusieurs mouvements pédagogiques, sa portée éthique continue de poser problème. Car le relativisme éthique de cette éducation implique un retrait de l'enseignant sur le contenu moral de l'éducation, comme le souligne Billouet¹³⁷ (2008) : « L'éducation morale minimaliste vise seulement une socialisation prudente de l'éduqué – d'où le relativisme éducatif » ; « Un éducateur minimaliste ne se reconnaît ni le droit ni le devoir de gouverner moralement l'enfant » (Billouet, p. 51).

Dilemme de l'éducation que l'on peut relever dans le propos de Renault (2008) :

¹³⁷ Maître de conférences en Sciences de l'Éducation, CREN (Centre de Recherches en Éducation de Nantes) et IUFM des Pays de Loire.

« Il en résulte (du relativisme en éducation) toute une série de conséquence [...] en matière de contribution de l'éducation à la formation de la conscience morale des citoyens d'un peuple libre ou d'un peuple démocratique : cette formation ne saurait se borner à un simple éveil au principe évidemment indispensable de non-nuisance à autrui, mais elle doit aussi inclure une ouverture à ses devoirs envers soi-même qui sont des devoirs envers l'humanité en nous et envers la dignité de l'humain » (Renaut, 2008, p.20).

Or, force est de reconnaître que l'exigence démocratique n'implique pas autre chose qu'un principe critique de non-nuisance à autrui. Mais l'aspect critique de la vigilance citoyenne est de mise. La question des devoirs envers soi-même relève de l'éthique et c'est à chacun qu'il revient de se prononcer. Le principe de non-nuisance à autrui, évidence de la raison philosophique, implique d'ailleurs sans doute quelques devoirs envers soi-même. De même pour les « devoirs envers l'humanité en nous », c'est encore à chacun qu'il revient de déterminer dans quelle mesure il porte l'humanité en lui et comment il compte assumer cette dignité de l'humain. Le danger consiste en réalité en une éducation qui autorise les individus à faire l'économie d'une réflexion sur ces devoirs, soit parce qu'elle y répond elle-même de manière dogmatique, soit parce qu'elle y est indifférente. Ce sont bien là les deux écueils que souhaite éviter l'apprentissage du philosophe.

Cette approche nous semble, par ailleurs, sous-estimer la portée du principe de non-nuisance, car s'il s'agit d'un principe critiquement élaboré, à l'aune du philosophe, alors les « devoirs envers soi-même » et envers l'« humanité en nous » y sont nécessairement compris. Ils en découlent comme des conséquences nécessaires de l'élaboration de ce principe. Seulement on ne peut imposer de contenu à ces devoirs, juste une modalité quant à leur relation avec les autres individus : une tolérance critique, un principe critique de non-nuisance. Principe qui laisse l'enseignant au cœur du dilemme entre la volonté d'œuvrer à l'émancipation intellectuelle de chacun mais dont le pendant implique un retrait quant à la détermination autoritaire d'une éducation morale. L'enseignant quitte alors l'éducation morale pour devenir un éducateur éthique.

Conclusion :

Nous nous étions demandée, au début de notre investigation dans l'œuvre de Montaigne, pourquoi le philosophe préconisait d'apprendre à philosopher aux enfants, dès le plus jeune âge et, surtout, pourquoi il lui donnait une telle importance, lui accordant la priorité sur tout autre enseignement.

Pour qu'ils acquièrent une liberté de penser.

Ce premier élément de réponse que proposent les *Essais* rappelle que c'est en philosophant qu'on devient philosophe. Pour donc espérer former des individus capables de penser par eux-mêmes, libérés de toute emprise qu'elle soit coutumière ou religieuse, il faut exercer régulièrement ces enfants à la réflexion critique. Or, ce premier apport de l'apprentissage du philosophe est essentiel puisque Montaigne fait de la tolérance, qualité indispensable au citoyen, une évidence de la raison. Pour donc espérer former des citoyens dignes de ce nom, l'approche philosophique de l'éducation de Montaigne exige qu'on leur apprenne à user de leur raison. Car sans cet exercice pas de liberté de penser, et donc pas de tolérance, ni de citoyen.

Pour qu'ils apprennent à se connaître.

Ce deuxième élément de réponse constitue une conséquence logique du premier, puisque, pour Montaigne, et ce, dans une tradition de pensée antique, c'est en examinant son propre jugement à l'aune du philosophe que l'on apprend à se connaître soi-même. Cependant, il est apparu que cette connaissance de soi, pour se déployer, devait mettre en œuvre une altérité (intérieure ou extérieure) :

« Mais cette compréhension de soi ne peut passer que par autrui, et l'éducation peut être saisie alors comme cette mise en route vers la compréhension de soi, dans un dialogue où autrui nous engage dans la langue, la culture et la connaissance » (Moreau¹³⁸, 2008, p. 190).

L'inachèvement de l'éducation ne tient plus alors à l'infinité du savoir mais à cette irréductible rencontre de l'autre qui se présente toujours à nous sous un visage nouveau. Or cette médiation de l'autre dans la construction de soi est un élément primordial qui permet de comprendre comment, dans le philosopher, s'établit cette évidence de la raison qu'est la tolérance. Car c'est dans l'accession à la compréhension de l'autre, à la compréhension de sa

¹³⁸ Maître de conférences en Sciences de l'Éducation, CREN (Centre de Recherche en Éducation de Nantes), Université de Nantes.

cohérence et de son irréductibilité, que la tolérance comme évidence intellectuelle prend racine : discutant avec autrui, je prends conscience que son point de vue est légitime, quand bien même je n'y adhère pas. C'est donc grâce à cette médiation que l'autre acquiert sa légitimité. Légitimité qui en retour nourrit une conception relativiste de la vérité.

Pour les éduquer à la citoyenneté.

Il nous semble en effet que cette éducation à la citoyenneté est le véritable but de cet apprentissage du philosophe, tant les *Essais* attachent de l'importance au « savoir vivre ensemble ». Vivre ensemble nécessite un apprentissage ou plus exactement une éducation car ce « savoir vivre ensemble » ne relève pas uniquement d'habitudes comportementales, mais aussi de convictions profondes sur les conditions d'acceptation de la différence. Dans une perspective montaignienne, ce n'est que parce qu'ils auront appris à réfléchir et à apprécier la légitimité d'autre point de vue que le leur que ces enfants pourront un jour devenir des citoyens, dignes de ce nom, c'est-à-dire des individus à la fois critiques et tolérants qui s'interrogent sur leurs devoirs de citoyen, bref, qui s'interrogent sur la qualité éthique de leurs actions.

Les citoyens seraient donc ceux qui ne font pas l'économie de réflexions personnelles sur les questions d'éthique et qui ne se dédouanent pas des responsabilités qu'impliquent leurs actes. Cependant, une telle conception de l'éducation à la citoyenneté ne détermine en rien son contenu si ce n'est l'exigence de l'exercice d'un esprit critique. Exigence répondant à la volonté de former des libres penseurs. De sorte que, à travers l'apprentissage du philosophe, l'éducation à la citoyenneté qui est promue veille, elle aussi, au « respect des différences individuelles » (Daniel, 1997, p. 84) jusque dans l'élaboration par chacun d'une citoyenneté qui lui est propre. Il ne s'agit donc pas d'imposer une conception de l'éducation la citoyenneté comme la meilleure possible mais plutôt de définir à quelles conditions cette éducation est compatible et répond aux exigences d'un apprentissage du philosophe.

L'originalité de cette conception de la citoyenneté est d'en faire le résultat d'un travail de réflexion, d'un effort de compréhension, d'un engagement intellectuel de l'individu, plutôt que de la réduire un à ensemble d'habitudes comportementales. La citoyenneté tient dès lors à sa philosophicité. Si l'on veut des citoyens qui ne soient pas seulement formatés ou contraints d'agir de telle manière, alors il faut les amener à élaborer eux-mêmes le sens d'une vie citoyenne. Où l'on retrouve cette opposition entre les philosophies de l'éducation de Platon et de Socrate : le premier reconnaissant que tout le monde n'est pas capable d'un tel travail de

réflexion (Platon, 2002) et que l'éducation peut alors se contenter d'obtenir un comportement qui ne serait que conforme à ce que l'on attend (Platon, 2006), alors que le second refuse le titre d'éducation à un enseignement qui renonce à accompagner l'élève vers la compréhension et la construction du sens de ce qu'il fait. Là où Platon ne reconnaît qu'à certain le titre de philosophe-roi, Socrate veut voir en chacun un philosophe-roi, d'où son engagement démocratique.

Faire de la tolérance une évidence de la raison donne à la lutte contre l'intolérance un nouvel éclairage. En effet, lorsque l'on pense aux écrits sur la tolérance, on pense en général à Locke qui voulait disqualifier l'intolérance en montrant l'irrationalité. Irrationalité qui consiste à vouloir contraindre la pensée alors même que celle-ci ne peut être contrainte : « en aucun cas l'homme ne peut être matériellement contraint de croire ou de penser ce qu'il ne croit ni ne pense » (Spitz, introduction à Locke, 2007b, p. 96). Seulement, le discrédit jeter sur l'intolérance par Locke reste mineur, car, au nom de la vérité, l'intolérant pense toujours bien faire. Que ce qu'il fasse soit irrationnel ou pas, sa vérité légitime tout.

Les *Essais* nous permettent d'envisager le discrédit de l'intolérance sous un autre jour : Montaigne propose de la disqualifier en en faisant le signe d'un esprit médiocre, incapable d'user de sa propre raison, incapable de réfléchir. La lutte contre l'intolérance de Montaigne devient une lutte contre l'obscurantisme. Et elle est alors portée à disparaître à proportion que les hommes apprendront à se servir de leur propre entendement.

Où l'on voit que « la montée des incivilités » (Tozzi, 2004, p. 11) révèle l'échec de l'éducation, non pas en tant qu'elle est transmission de connaissances, mais en tant qu'elle apprend à réfléchir sur le sens de nos actes. Où l'on voit également que le philosophe, comme exercice de l'esprit critique, est indispensable à cette éducation à la citoyenneté. L'exercice de l'esprit critique peut d'ailleurs prendre plusieurs aspects : oral, sous forme de débat ou même d'exercice d'argumentation comme le propose Brenifier (2003, 2007, voir aussi Fastvold, 2006), écrit, sous forme d'essai, d'argumentation ou de travail de recherche, *etc.* Bref, quantité d'exercices où c'est à l'élève qu'il revient de construire sa propre réponse à un problème existentiel.

Apprendre à réfléchir et à se connaître pour mieux vivre ensemble, est-ce le seul apport de l'apprentissage du philosophe ? Non, sans aucun doute. L'exercice même du débat apprend à formuler ses idées de manière toujours plus précise, il apprend à manipuler un vocabulaire plus riche, il apprend à s'exprimer devant d'autres personnes, *etc.* Cependant,

nous avons choisi d'inscrire cette investigation dans le champ de la philosophie de l'éducation. Nous nous sommes donc tenue à expliciter la portée philosophique des effets de l'apprentissage du philosophe aux enfants : la liberté de penser, la connaissance de soi et des autres et, enfin, une réflexion sur la citoyenneté.

Après avoir fait appel à un corpus de références relatives à la philosophie de l'éducation, mettons ces investigations à l'épreuve de la réalité : que nous révèlent les ateliers de philosophie organisés dans la classe quant à ces trois revendications théoriques de l'apprentissage du philosophe ?

Deuxième partie : méthodologie.

Introduction.

Eu égard à notre problématique théorique et pratique, notre méthodologie devait nous permettre de statuer sur la nature des apports de l'apprentissage du philosophe aux élèves, plus précisément sur la pertinence de notre hypothèse : leur apprendre à philosopher leur apprend à devenir plus tolérants.

Etant entendu que « l'apprentissage du philosophe » désignait, comme nous l'avons vu, 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.

En effet, rappelons que, 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. En résumé, c'est en philosophant que l'on accède à la tolérance comme évidence de la raison. Car, 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.

Notre méthodologie ne devait donc pas seulement porter sur notre hypothèse au sens restreint, qui ne voudrait porter que sur le lien entre philosophe et tolérance. Mais au sens large, car les apports « intermédiaires » devaient eux-aussi faire l'objet d'une vérification à l'épreuve du terrain. En effet, notre hypothèse au sens restreint n'avait de sens que si l'on tenait compte de son sens large. Alors que montrer la pertinence du lien entre philosophe et tolérance aurait été périlleux, montrer que l'apprentissage du philosophe délivrait effectivement les apports dit « intermédiaires » nous permettait de corroborer indirectement notre hypothèse au sens restreint.

Comment donc mettre à l'épreuve notre hypothèse ?

Nous avons consacré l'année universitaire 2007/2008 à nos recherches relatives à la problématique théorique et pratique ainsi qu'à l'élaboration d'une méthodologie de recherche. Cependant, nous avons profité de cette première année de thèse pour expérimenter un premier terrain, à titre personnel bien que cette expérimentation ait trait à notre sujet de thèse : pendant l'année scolaire 2007/2008, nous avons organisé des ateliers hebdomadaires de philosophie, dans la classe de CM2 de M. Pierre Usclat, à l'école primaire Sainte-Marie de Fuveau. Certes

nous avons déjà animé des ateliers de philosophie dans des écoles primaires, notamment l'école primaire Marius Thomas à Marseille et l'école primaire de la Trébillane à Cabriès-Calas. Mais il s'agissait d'ateliers ponctuels et non d'un projet s'étendant sur l'année scolaire entière.

A Fuveau, comme il s'agissait d'une première expérience « longue durée » ayant été menée alors que notre méthodologie n'avait pas encore été construite, nous n'avons pas pris de dispositions pour intégrer ce corpus dans notre mise à l'épreuve de notre hypothèse.

Toutefois, cette première expérience nous a apporté plusieurs éléments notoires pour la progression de notre travail. Tout d'abord, elle a conforté notre intuition quant aux apports que pouvait générer la pratique régulière des ateliers de philosophie. Puis, elle nous a permis d'affûter notre recherche théorique et pratique mais aussi de décider d'une orientation pour notre méthodologie de recherche.

Enfin, cette expérience nous a permis de définir, à la lumière des difficultés et des facilités des élèves, un protocole destiné à régler la participation des élèves au débat. Protocole que nous avons souhaité transposer aux ateliers de philosophie organisés à l'école primaire Saint-Théodore à Marseille, notre terrain de recherche pour cette méthodologie de thèse.

En effet, après une année de collaboration fructueuse, M. Usclat a été nommé à la direction de l'école primaire Saint-Théodore à Marseille (ZEP), école où il devait également assurer l'enseignement de la classe de CM2. Ce nouveau terrain de recherche nous a semblé tout particulièrement approprié à la mise à l'épreuve de notre hypothèse. Nous avons donc proposé à M. Usclat de nous accueillir et de nous soutenir pour la mise en place de notre méthodologie de recherche, proposition qu'il a acceptée. Pendant l'année scolaire 2008/2009, nous avons donc organisé des ateliers de philosophie dans cette classe de CM2, chaque semaine.

Dans le premier chapitre de cette partie méthodologique, nous rendrons compte des choix méthodologiques que nous avons faits, eu égard aux spécificités de notre terrain de recherche, pour mettre à l'épreuve notre hypothèse. Ensuite, dans le deuxième chapitre, nous expliquerons comment nous avons procédé pour recueillir les données de notre travail sur ce terrain de recherche. Nous serons alors amenée à justifier la nature des données recueillies, ainsi que les outils, critères et indicateurs utilisés pour les « ordonner ». Dans le troisième chapitre, nous présenterons notre démarche d'analyse de ces données. Analyses, dont les

résultats apparaîtront dans le chapitre suivant. Et enfin, dans le sixième chapitre de cette partie, nous nous interrogerons sur les limites de ce travail de recherche. Interrogations qui nous permettront de soumettre à la discussion quelques thèmes relatifs à notre démarche.

Chapitre I : Nos choix méthodologiques.

Notre hypothèse posant que l'apprentissage du philosophe chez les élèves leur apprend à devenir plus tolérants, nous devons vérifier si une classe bénéficiant de cet apprentissage devenait plus tolérante qu'une classe n'en bénéficiant pas. Précisons d'emblée qu'aucun dispositif expérimental n'aurait permis de mesurer la tolérance, ni même l'évolution de la tolérance des sujets, comme variable dépendante. C'est donc sur l'un des rouages de notre hypothèse qu'a porté ce dispositif expérimental : notre variable dépendante mesurée a été l'évolution de la prise de parole au cours des ateliers de philosophie. Car nous avons montré lors de notre recherche théorique et pratique que le développement de la capacité de philosopher, se manifestant par un certain type de prise de parole, impliquait une éducation à la tolérance.

En effet, cette capacité avait été étudiée et définie dans notre problématique théorique et pratique comme la volonté de construire son propre jugement à la lumière, et donc dans le respect et la compréhension, de celui des autres. Cette « hypothèse générale construite à partir des études antérieures menées sur le sujet et d'un champ théorique » (Eymard, 2003, p. 31) nous permettait de poser un lien entre l'apprentissage du philosophe, l'éducation à la tolérance et, *in fine*, l'éducation à la citoyenneté. Puisque devenant critiques et usant de leur raison, les élèves devaient, selon notre corpus et choix théoriques, s'ouvrir à l'intelligence de l'autre, donc à l'évidence de la tolérance et donc, à une citoyenneté à la fois critique et ouverte à l'altérité. Or, l'analyse de l'évolution de la prise de parole lors des ateliers de philosophie devait précisément nous permettre de comprendre dans quelle mesure les ateliers de philosophie avaient développé la capacité des élèves à philosopher.

Comme nous souhaitions mesurer l'impact de la variable que nous désirions introduire (l'apprentissage du philosophe), nous avons opté pour une méthodologie de type expérimental introduisant une variable indépendante provoquée (l'apprentissage du philosophe) ; dispositif expérimental qui s'est vu compléter par deux démarches d'analyse plus qualitatives.

Ainsi, dans un premier temps, nous présenterons les différents aspects de cette méthodologie expérimentale : les spécificités du groupe expérimental et du groupe témoin,

mais également sous quelle forme nous avons introduit l'apprentissage du philosophe et quelles difficultés nous avons rencontrées pour introduire de cette variable.

Certes cette première approche quantitative nous a semblé indispensable à l'évaluation de la pertinence de notre hypothèse, cependant elle nous est apparue insuffisante pour comprendre pleinement la nature des apports de cet apprentissage et des processus en jeu. Nous avons donc décidé de faire appel à une approche plus qualitative dans le but de compléter cette première approche quantitative. Dans le dernier temps de cette présentation de nos choix méthodologiques, nous présenterons donc l'élaboration de la « triangulation » à laquelle nous avons eu recours pour tenter d'avoir accès à une évaluation plus précise et plus consciencieuse de notre hypothèse.

A chaque étape de cette présentation, nous tenterons de montrer notre souci de prise de recul et d'objectivité, répondant à l'exigence scientifique propre à l'élaboration d'une méthodologie de recherche : « l'essentiel restant que la subjectivité du chercheur soit éliminée ou consciemment prise en compte » (Abernot & Ravestein, 2009, p. 90).

1. Une méthodologie expérimentale.

Comme le rappelle Eymard, la méthode expérimentale veut « tester une hypothèse générale par l'expérimentation d'une ou plusieurs variables observables » (Eymard, 2003, p. 26). Précisons donc que notre hypothèse voulait tester l'effet d'une variable indépendante sur une autre variable dépendante : celle de la pratique régulière du philosophe (variable introduite) sur l'évolution de la prise de parole lors de ces ateliers (variable mesurée). Cette expérimentation devait ainsi répondre à la question de recherche : dans quelle mesure la pratique régulière du philosophe développe-t-elle cette capacité critique et réflexive chez les élèves ?

Le but de notre recherche étant de savoir si la pratique des ateliers de philosophie produit des effets spécifiques sur les élèves, effets qui, sans ces ateliers, ne pourraient être obtenus, nous avons dû mettre en place une expérimentation : « L'expérimentation proprement dite suppose une “manipulation” qui fait intervenir un groupe sur lequel on travaille et un groupe témoin qui sert de repère » (Abernot & Ravestein, 2009, p. 91).

En effet, nous avons constitué deux groupes, un groupe témoin et – au minimum – un

groupe expérimental ; un groupe expérimental bénéficiant de ces ateliers et un groupe témoin n'en bénéficiant pas. Nous présenterons ces deux groupes dans la suite de notre propos. L'utilisation du groupe témoin nous a permis de déterminer quels changements observés dans la classe n'étaient pas dus aux seuls ateliers de philosophie, mais à la pédagogie de l'enseignant ou encore à la maturité qu'acquièrent les élèves au cours de l'année scolaire. La comparaison des deux groupes a ainsi permis d'isoler les apports spécifiques de la pratique que nous souhaitions mettre à l'épreuve, en écartant ceux observés dans le groupe témoin.

1.1. Présentation du dispositif de recherche.

Le dispositif de recherche que nous avons construit se proposait d'organiser un atelier hebdomadaire de philosophie dans une classe de CM2 pendant une année scolaire 2008/2009 auprès de groupes expérimentaux dont le recueil de données a pu être comparé à celui d'un groupe témoin, appartenant à une autre classe de CM2 ne bénéficiant pas d'atelier de philosophie.

La 1^{ère} variable introduite expérimentalement entre les deux groupes était donc la pratique régulière du philosophe. Dans la mesure où nous avons introduit cette variable expérimentale qui n'existait pas auparavant, nous pouvons affirmer que notre méthodologie a eu recours à une « expérimentation provoquée » (Eymard, 2003, p. 27). La variable dépendante que ce dispositif souhaitait mettre en lumière concernait le développement de la capacité à philosopher (développement dépendant de la variable que nous avons introduite dans la classe expérimentale).

Or, pour mettre en évidence l'effet de cette variable introduite sur la variable dépendante, nous avons dû nous demander sur quoi devait se concentrer notre travail d'observation lorsque nous comparerions les deux recueils de données, celui des groupes expérimentaux et celui du groupe témoin. Nous exposerons les critères que nous avons choisis pour mesurer notre variable dépendante quand nous expliquerons notre démarche d'analyse.

Cependant, parmi les variables « parasites », notons d'emblée le choix du type d'intervention de l'intervenant. Dans le sens où selon le type d'intervention choisi par l'intervenant, les effets produits sur les élèves sont susceptibles de différer d'un atelier à un autre. Comment contrôler cette variable parasite ? Nous pouvons considérer que cette variable parasite est contrôlée dans la mesure où elle est maintenue constante, non pas dans sa forme

mais dans l'intention des interventions de l'intervenant. En effet, nous avons considéré, dans notre partie théorique et pratique, que pour relever de l'apprentissage du philosophe aux élèves, ces pratiques devaient avoir pour intention d'accompagner l'élève dans la construction d'une pensée existentielle propre, à la lumière de celles des autres. La qualité majeure de l'enseignant était alors la bienveillance. Aussi, s'il est sans doute plus juste de considérer que cette méthodologie de recherche ne vaut que pour les types d'intervention semblables à celui que nous avons choisi, nous pensons cependant que sa pertinence peut être étendue aux types d'intervention dont l'intention et la qualité mentionnées dévolues à l'intervenant sont, en intention, les mêmes.

Une autre variable « parasite » était celle de la différence entre les enseignants des groupes expérimentaux et du groupe témoin. Car, les différences de pratiques pédagogiques pouvaient produire différents effets, effets que nous aurions erronément pu attribuer à la pratique régulière du philosophe. Aussi, pour contrôler cette autre variable, avons-nous décidé que les groupes expérimentaux et témoin appartiendraient aux classes du même enseignant. Ainsi cette variable a été contrôlée car maintenue constante dans les groupes expérimentaux et témoins.

1.2. Présentation des groupes expérimentaux et du groupe témoin.

- Les groupes expérimentaux :

Pendant l'année scolaire 2008/2009, des ateliers hebdomadaires de philosophie ont été organisés par nous-même dans la classe de CM2 de M. Usclat à l'école primaire Saint-Théodore (Marseille, ZEP). Les élèves de cette classe n'avaient jamais bénéficié d'atelier de philosophie au cours des années scolaires précédentes. Cette classe a été divisée en deux demi-groupes de 9 et 10 élèves, de même profil scolaire et socio-économique, dont la composition resta identique au cours de l'année, pour deux raisons. Une raison pratique : pour éviter qu'un élève ne traite deux fois un même sujet parce qu'il aurait changé de groupe d'une semaine à une autre. Pour une raison méthodologique : si les deux groupes restaient identiques nous pouvions considérer que nous avions deux groupes expérimentaux. Deux groupes dans lesquels nous pouvions observer quels étaient les effets spécifiques de l'apprentissage du philosophe et recueillir des données distinctes pour les introduire à nos analyses comparatives avec le recueil du groupe témoin.

Cette classe étant considérée comme la classe expérimentale, il était entendu que nous devions procéder à des enregistrements audio, sur magnétophone de certains ateliers et à des entretiens individuels avec les élèves (ces choix méthodologiques seront exposés par la suite lorsque nous traiterons du recueil des données à partir de la mise en place de cette expérimentation).

Eu égard aux contraintes d'ordre pratique, nous avons été confrontée à la nécessité d'animer nous-mêmes ces ateliers de philosophie dans la classe de CM2 de M. Usclat¹³⁹. Dès lors, notre dispositif de recherche s'est vu confronté à un biais menaçant la scientificité de son approche : l'observation participante. En effet, dans le cadre de notre méthodologie, le chercheur, au lieu d'occuper la seule posture d'observateur extérieur, s'est vu impliqué dans l'expérimentation qu'il a mis en place. Ses observations sont donc potentiellement influencées par ce qu'il tente de vérifier, influencées par sa subjectivité et son désir de montrer l'efficacité de l'expérimentation qu'il a mise en place.

Est-ce à dire que notre méthodologie expérimentale ne pourra rien mettre en lumière d'objectif ? Non, car « l'essentiel restant que la subjectivité du chercheur soit éliminée ou consciemment prise en compte » (Abernot & Ravestein, 2009, p. 90). C'est donc lors de l'élaboration de notre recueil de données que nous avons pu nous demander comment au mieux « éliminer ou consciemment prendre en compte » ce biais pour garantir la fiabilité de nos observations.

Les deux groupes expérimentaux ont donc été constitués en début d'année par l'enseignant selon le critère suivant : équilibrer les deux groupes pour que tous les élèves dissipés ne se retrouvent pas dans le même atelier. Les élèves des deux groupes expérimentaux avaient en moyenne les mêmes résultats scolaires et le même profil socio-économique et familial.

Le premier groupe expérimental comptait 9 élèves, 4 filles et 5 garçons : Dalia, Ida, Leila, Jessica, Gildas, Yoko, Ahmed, Akhim, et Octave. 8 étaient de confession musulmane et un des élèves était de confession catholique.

¹³⁹ Il est, en effet, très difficile de faire appel à un intervenant extérieur pour animer ces ateliers, car ces interventions ne sont pas rémunérées et doivent être proposées régulièrement tout au long de l'année scolaire. Par ailleurs, nous ne connaissions pas à proximité de notre lieu de travail, de classe organisant déjà ce type d'intervention. Certes, certaines écoles font appel à des intervenants proposant des ateliers de philosophie. Mais soit ces interventions sont ponctuelles, voire exceptionnelles, soit elles ne sont pas hebdomadaires comme c'est le cas pour les écoles de la commune de Cabriès-Calas où un enseignant intervient dans les trois écoles communales à raison d'une heure par semaine dans l'une des trois écoles. Pour donc s'assurer de la régularité et de la fréquence des ateliers de philosophie dispensés aux groupes expérimentaux, nous avons donc décidé d'assumer l'animation de ces ateliers nous-mêmes.

Le deuxième groupe expérimental comptait 10 élèves, 4 filles et 6 garçons : Barbara, Samira, Ouarda, Noéline, Nathan, Ishem, Maurice, Sofiane, Nicolas et Aladin. Tous étaient de confession musulmane.

Au cours de l'année, nous avons dû effectuer ponctuellement quelques changements dans la composition des groupes. Car l'interaction entre certains élèves dissipés, bien que très intéressés par les ateliers de philosophie, entraînait des perturbations telles qu'il nous a semblé préférable de regrouper certains élèves et d'en séparer d'autres. Non pas que leurs désaccords étaient devenus ingérables, loin de là, mais leurs caractères extravertis, spontanés, voire bruyants, étouffaient le débat, comme ce fut le cas pour l'interaction entre Noéline, Maurice et Ishem. Alors que d'autres, silencieux et très calmes pouvaient être intégrés au groupe où les élèves étaient les plus nombreux, comme c'était le cas d'Octave, de Nicolas, de Yoko, d'Aladin et d'Ahmed.

Ainsi, en fin d'année scolaire, le premier groupe expérimental comptait 9 élèves, 4 filles et 5 garçons : Dalia, Ida, Jessica, Leila, Gildas, Maurice, Nathan, Sofiane et Octave. Tous étaient de confession musulmane.

Le deuxième groupe expérimental comptait 10 élèves, 4 filles et 6 garçons : Samira, Ouarda, Noéline, Barbara, Yoko, Ahmed, Akhim, Ishem, Nicolas et Aladin. 9 étaient de confession musulmane et un des élèves était de confession catholique.

Comme dans la plupart des classes de CM2, tous les élèves de la classe de M. Usclat avaient le même âge (10 et 11 ans). Comme dans la plupart des classes de CM2, il n'y avait pas de redoublant. Le profil social et économique de ces élèves était sensiblement le même pour tous ces élèves : tous habitaient dans le quartier où se situait l'école primaire Saint-Théodore, aux alentours du Cours Belsunce, à Marseille ; toutes ces familles avaient des revenus modestes ; la majorité de ces familles étaient d'origine magrétine et de confession musulmane.

Quels sont les aspects génériques de ces deux groupes expérimentaux ? Et plus précisément, en quoi le choix de ce type d'élèves là était-il pertinent pour mener une recherche susceptible d'être généralisable à l'ensemble du corps des élèves en France ?

Ces groupes expérimentaux présentaient des caractéristiques loin d'être génériques à tout groupe d'élèves : leur école primaire classée ZEP signalait que les familles de ces jeunes avaient de faibles revenus ; c'était des élèves tiraillés entre deux cultures : celle de leur

famille d'origine étrangère, la culture magrébine, et celle du pays d'accueil, la culture française, une dualité éminemment perceptible dans leur comportement ; de ce fait, leur confession représentait un élément important de leur environnement et, enfin, ils appartenaient, d'après l'enseignant, à une classe « bolide », c'est-à-dire à un type de classe où la discipline et les règles étaient très difficiles à instaurer et à maintenir. Aspect que nous avons pu nous-mêmes éprouver *in situ*.

On aurait donc pu croire, vue la spécificité de ces groupes que notre recherche ne pouvait valoir que pour les élèves présentant de telles caractéristiques. Ce n'était pas notre point de vue.

Nous avons choisi de cibler notre expérimentation sur des élèves issus d'un milieu social difficile, car si l'apprentissage du philosophe parvenait à avoir un effet sur eux, malgré les difficultés liées à leur situation (faibles revenus des familles, problèmes de comportement, difficulté à se situer culturellement), on pouvait supposer que cet apprentissage aurait au moins autant d'effets, sinon plus, sur d'autres types d'élèves.

En effet, les problèmes de comportements ont radicalement freiné la progression des discussions philosophiques et ont occasionné des pertes de temps non négligeables pour la progression du débat. On peut donc supposer que l'apprentissage du philosophe aura autant d'effets sinon plus auprès d'élèves plus disciplinés. Or, cette classe étant considérée comme une classe « bolide », il semblerait que, d'après l'expérience de l'équipe pédagogique de l'école primaire, la quasi-totalité des autres élèves ne présentait précisément pas de tels problèmes de gestion. Paradoxalement, c'était donc le caractère exceptionnel de cette classe qui permettait d'assurer (en partie) la transposabilité de notre recherche.

De même, l'importance de la religion dans leur éducation est une caractéristique qui assurera la transposabilité de notre recherche, car l'efficacité de l'apprentissage du philosophe s'est vue ralentie par cet ancrage, qui a révélé dans de nombreuses discussions la présence de préjugés voire d'un endoctrinement précoce des pensées. Ainsi, on pouvait supposer que l'apprentissage du philosophe aurait au moins autant d'effets sinon plus auprès d'élèves ne présentant pas un tel engagement. Là encore, c'était donc la situation spécifique des élèves, comme cas « limite », qui assurait la transposabilité de notre recherche aux autres cas ne présentant pas d'ordinaire cette caractéristique.

De même, la prise en considération des faibles revenus des familles laissait supposer que l'accès à la culture et aux outils d'informations était réduite car chère. Autant d'éléments

qui venaient nourrir la réflexion philosophique. Ainsi, si l'apprentissage du philosophe engendrait certains effets, on pouvait supposer qu'ils ne pourraient qu'être amplifiés s'il était pratiqué auprès d'élèves ayant un accès plus aisé à cette nourriture intellectuelle.

La dualité culturelle, en revanche, nous semblait être un trait caractéristique applicable à la généralité des élèves, que cette dualité implique une culture étrangère (Maghreb, Afrique noire, Asie), une culture régionale forte (Bretagne, Corse, l'Alsace, les Antilles, la Réunion...), voire une culture de quartier venant ajouter un troisième élément à cette rencontre culturelle (le quartier Belsunce, le quartier de la Belle de Mai, les quartiers Nord, les arrondissements de Paris, *etc.*). Si donc, cet apprentissage du philosophe parvenait à déployer une efficacité malgré cette dualité pouvant paralyser le jugement et surtout le stigmatisant, alors on pouvait supposer que cette efficacité se déploierait d'autant plus aisément que cette rencontre culturelle était plus harmonieuse. La dualité culturelle n'était pas un aspect spécifique à la situation géographique dans laquelle était effectuée notre recherche. On la retrouve sans doute partout en France. Seulement, nous avons pris soin de mener notre recherche dans un milieu dans lequel cette dualité culturelle était éminemment présente et, en général, « mal vécue » par les élèves.

C'était donc en vertu des difficultés spécifiques à ce type d'élèves et de certains aspects génériques de leur situation que nous avons pensé que ces deux groupes étaient appropriés à l'élaboration d'une recherche susceptible d'être généralisable.

Nous avons certes conscience que le choix de ces groupes ne permettait pas d'affirmer la pertinence de notre recherche face à tous les types de difficultés pouvant caractériser le public auquel elle s'adressait. Cependant, ceux-ci en présentaient déjà quelques unes, non négligeables, pour estimer la résistance des effets que nous allions mesurer face à une réalité « hostile ».

- Le groupe témoin :

Pendant l'année scolaire suivante, soit 2009/2010, nous avons organisé deux ateliers de philosophie dans la classe de CM2 de M. Usclat. Le premier en début d'année scolaire, le second en fin d'année scolaire. Le premier atelier a été organisé approximativement à la même période que les premiers ateliers de philosophie organisés dans la classe expérimentale,

selon les disponibilités des enseignants et les conditions matérielles relatives à l'organisation des ateliers. Le second atelier a été organisé approximativement à la même période que les derniers ateliers organisés dans la classe expérimentale. De sorte que l'on puisse retrouver approximativement le même écart de temps entre les premiers et les derniers ateliers de philosophie organisés dans la classe expérimentale et ceux organisés dans la classe témoin.

Cette classe, alors considérée comme la classe « témoin », n'a donc bénéficié d'aucun autre atelier de philosophie pendant cette année scolaire, ni même pendant les années précédentes. Par contre, elle a bénéficié du même programme scolaire et, autant que faire se peut, de la même pédagogie de la part de l'enseignant qui s'est prêté à cette expérimentation.

La classe de M. Usclat a été divisée en deux demi-groupes de 11 et 10 élèves. Les élèves de cette classe avaient en moyenne le même niveau scolaire et le même profil socio-économique et familial que ceux de l'année précédente. L'objectif de l'élaboration de ce groupe témoin a été de choisir des élèves présentant des caractéristiques les plus proches possibles de celles des élèves des groupes expérimentaux. Nous avons donc tout d'abord demandé que tous les élèves dissipés se retrouvent dans le même groupe témoin, de sorte à reproduire l'effet « bolide » des groupes expérimentaux.

Nous avons deux groupes témoins. Un seul nous a semblé nécessaire à la bonne conduite de notre méthodologie de recherche (nous avons cependant dispensé des ateliers de philosophie auprès des deux groupes de la classe par souci d'équité). Et pour compenser cet effet « bolide » des groupes expérimentaux, nous avons également décidé de prendre comme groupe témoin celui où il y avait non seulement le plus grand nombre d'élèves dissipés, mais aussi le groupe où il y avait le plus grand nombre d'élèves. Car nous avons pu expérimenter à quel point le nombre d'élèves peut être problématique pour gérer un débat et les problèmes de discipline.

L'effet « bolide » des groupes expérimentaux que nous avons suivis, ne pouvait pas être pleinement retrouvé dans le groupe témoin, tant ce phénomène reste rare. Certes, l'évolution d'une classe « bolide » n'était pas la même que celle d'une classe ordinaire et certains effets que nous avons attribués aux ateliers de philosophie auraient pu être engendrés par cet effet bolide. Cependant, rappelons que l'effet bolide est « déstructuré » et « déstructurant » pour les élèves, sans quoi l'effet bolide se nie lui-même pour revenir à l'ordre. L'effet bolide ne pouvait donc pas être comparé à l'effet d'ateliers de philosophie se voulant un lieu de réflexivité et de construction.

Le groupe témoin ne présentant pas cet effet « bolide », on pouvait donc supposer que celui-ci n'avait pas été handicapé par cet effet au cours de l'année pour construire sa pensée et des rapports harmonieux avec les autres élèves. Aussi, avons-nous dû tenir compte de ce facteur pour mesurer la pertinence de la différence des effets des ateliers de philosophie que nous avons pu observer entre les groupes expérimentaux et le groupe témoin.

Le groupe témoin était ainsi composé de 4 filles et de 7 garçons : Lola, Maïssa, Rachida, Eliane, Kamil, Béchar, Mohamed, Smaïl, Itak, Adel et Cyril. Tous étaient de confession musulmane. Comme pour l'année précédente, tous les élèves de la classe de CM2 de M. Usclat avaient le même âge (10 et 11 ans). Il n'y avait pas de redoublant. Tous habitaient dans le quartier où se situait l'école primaire Saint-Théodore, aux alentours du cours Belsunce, à Marseille. Leur situation sociale et culturelle était donc sensiblement identique à celle des groupes expérimentaux.

Nous avons maintenu le choix d'une méthodologie de type expérimental, bien que nous ne puissions observer qu'un nombre restreint de sujets. Car ce sur quoi nos analyses allaient porter était le contenu des échanges lors des ateliers de philosophie, nous savions donc que nous aurions un corpus de données important.

2. Objet de notre expérimentation : les ateliers de philosophie.

Il existe sans doute autant de conceptions de « l'atelier de philosophie » que d'intervenants. Nous avons d'ailleurs pu constater, pendant ces quatre dernières années¹⁴⁰, l'existence de ces différentes pratiques philosophiques : Muriel Briançon¹⁴¹ organise des ateliers en classe entière qui durent pendant une heure et où le dialogue se joue non seulement entre les élèves et l'instituteur mais également avec le tableau dont elle a fait un outil central ; Pierre Usclat (2008) a expérimenté différentes méthodes mettant en œuvre une modélisation de la participation de l'adulte aux débats organisés entre ses élèves ; Laurence Breton¹⁴² (2009) propose des ateliers qui durent plus d'une heure et qui articulent ensemble la lecture, le débat et l'écriture ; et encore nombres d'enseignants chercheurs, comme Alain Delsol¹⁴³

¹⁴⁰ Nous incluons notre année de Master Recherche en Science de l'Éducation (2006/2007, post MR2 en Philosophie), car nous nous intéressions déjà à l'apprentissage du philosophe à l'école primaire.

¹⁴¹ Professeur des écoles à Vitrolles.

¹⁴² Professeur des écoles à Rueil-Malmaison.

¹⁴³ animateur de l'atelier pour enfant de l'Université populaire de Narbonne.

(2007), Sylvain Connac¹⁴⁴ (2007b) et Edwige Chirouter¹⁴⁵ (2009), se proposent d'explorer de nouveaux outils pour organiser cet apprentissage du philosophe (mythes, littérature jeunesse, *etc.*).

Nous avons d'ailleurs décidé, certes pour des raisons de temps, mais aussi par conviction, de ne pas nous pencher sur l'évaluation des différentes méthodes utilisées pour organiser ces moments de philosophie dans la classe. En effet, nous sommes convaincue que toutes les méthodes se valent pour peu que celles-ci aient « vraiment » pour objectif d'apprendre aux élèves à philosopher ensemble, c'est-à-dire à travers des « échanges discursifs réguliers ».

« Vraiment », un adverbe qui pourrait sembler incongru mais qui rappelle que c'est l'intention de l'enseignant qui conditionne la possibilité de cet apprentissage. « Des échanges discursifs », car, c'est là que se joue la rencontre de l'autre et donc la découverte de la pensée, de la nécessité et des exigences de la raison, bref l'exercice du jugement. « Régulier », car ce n'est que dans la répétition de l'exercice que l'enfant acquiert un savoir-faire (Alain, 1986).

Face à la diversité des pratiques philosophiques répondant à ce « noyau commun », nous avons fait nos choix pédagogiques. C'est pourquoi il nous faut à présent préciser quelle pratique nous désignons lorsque nous parlons des « ateliers de philosophie » que nous avons conduits. Toutefois, remarquons d'emblée que notre pratique a très nettement évolué au cours de l'année scolaire 2008/2009, eu égard à la confrontation irréductible de ce nouveau terrain avec l'expérience des ateliers de philosophie que nous avons animés l'année précédente à l'école primaire Sainte-Marie à Fuveau. Deux terrains très différents et qui nous ont amenée à nous interroger tant sur notre pratique d'éducateur que sur la nature des apports des ateliers de philosophie.

2.1. Protocole et organisation.

Bien entendu nous n'avons pas pu jouir d'une entière liberté pour élaborer notre protocole. Les conditions matérielles et les disponibilités des élèves ne dépendant pas de nous, nous avons dû composer, comme tout intervenant, avec différentes contraintes. Cependant eu égard à notre expérience des ateliers de philosophie organisés à l'école primaire Sainte-Marie,

¹⁴⁴ Professeur des écoles en classe unique de zone sensible à Montpellier.

¹⁴⁵ Professeur de philosophie à l'IUFM des Pays de Loire.

et en accord avec l'instituteur de la classe de CM2 de l'école primaire Saint-Théodore, M. Usclat, nous avons élaboré le protocole suivant¹⁴⁶ :

- La présentation de l'exercice :

Le jour où nous avons organisé le premier atelier de philosophie, l'enseignant, M. Usclat, a expliqué à ses élèves que les ateliers de philosophie était un moment pendant lequel ils allaient prendre le temps de réfléchir à une question dite « philosophique », comme par exemple « qu'est-ce qu'il y a après la mort ? » ou « est-ce que Dieu existe ? », et qu'ils allaient devoir essayer de se mettre d'accord.

Nous avons alors pris la parole pour expliquer qu'en fait, le but n'était pas de se mettre d'accord. Dans le sens où il était normal que nous ne pensions pas la même chose, mais que nous allions prendre le temps de comprendre pourquoi nous croyons ceci ou cela et pourquoi les autres pensent autre chose ; l'important étant de se comprendre les uns les autres.

Où l'on peut voir les influences respectives de deux référentiels distincts : M. Usclat ayant fondé la légitimité de sa pratique philosophique dans l'éthique communicationnelle de Habermas (1999), et nous-mêmes nous rapportant au relativisme critique de Montaigne (1969, 1979a, 1979b).

Cependant, la présentation que nous avons faite répondait aux exigences de la définition du philosophe, élaborée dans notre problématique théorique et pratique, qui veut que chacun construise son propre jugement à la lumière de celui des autres et non cherche un noyau de vérité commun à tous les jugements. La première démarche n'interdit pas la seconde, mais la seconde ne présente pas « l'intérêt existentiel » que nous avons considéré comme essentiel à la nature de la réflexion philosophique¹⁴⁷.

- La fréquence :

Les ateliers de philosophie ont eu lieu une fois par semaine, le vendredi matin de 10h30 à 12h00, et ce, durant toute l'année scolaire. Nous avons essayé de respecter ce créneau horaire. Cependant, pour des raisons liées aux divers empêchements des élèves, de l'enseignant ou encore aux jours fériés, il nous est parfois arrivé de rattraper ces ateliers le mardi matin, aux mêmes heures.

¹⁴⁶ Cf. Annexe n°2 : Projet pédagogique des ateliers de philosophie.

¹⁴⁷ En effet, pour que la réflexion soit véritablement philosophique nous avons soutenu qu'elle devait mobiliser l'engagement de celui qui philosophe dans le sens où cette réflexion devait répondre à un besoin, un intérêt, un problème pertinent pour l'individu, la démarche philosophique venant répondre à cette nécessité.

- La durée :

Pour compenser les pertes de temps dues aux problèmes de discipline et de dissipation, nous avons décidé par anticipation d'allonger la durée des ateliers de philosophie de 10 minutes par rapport à la durée des ateliers de philosophie que nous avons organisés à l'école primaire Sainte-Marie de Fuveau. Les ateliers de philosophie organisés à l'école primaire Saint-Théodore de Marseille ont donc duré 40 minutes pour chaque demi-groupe.

- Les lieux de l'atelier de philosophie :

Pour des raisons d'intendance, les ateliers de philosophie ont changé plusieurs fois de lieu. Par ailleurs, l'architecture du bâtiment présentait certaines particularités qui ont conditionné le bon déroulement des ateliers. En effet, le bâtiment de l'école Saint-Théodore n'avait pas été initialement construit pour devenir une école. A l'origine, ce bâtiment était un immeuble divisé en plusieurs appartements d'habitation : autour d'un escalier central s'articulaient donc plusieurs anciens appartements. Une distribution qui expliquait l'imbrication des différents espaces ainsi que l'irréductibilité de certaines gênes.

Jusqu'au mois de mars, les ateliers se sont déroulés dans l'annexe de la classe où l'instituteur M. Pierre Usclat faisait cours. Il n'y avait pas de cloison entre les deux espaces. Cette proximité impliquait nécessairement une nuisance sonore. Les élèves étaient assis autour de tables disposées en rectangle. Le matériel souvent défectueux occasionnait des gênes qui ralentissaient le bon déroulement des ateliers.

Aux mois de mars, avril et juin, les ateliers se sont déroulés à la bibliothèque. Les élèves étaient également assis autour de tables disposées en rectangle. Si le matériel et la proximité avec la moitié de la classe ne posaient plus de problème, c'était les élèves de maternelles, jouant dans la cours adjacente, qui perturbaient l'atelier à chaque séance et, régulièrement, des interruptions de « passage ». Car pour des raisons pratiques et/ou d'organisation, d'autres membres du personnel administratif ou enseignant étaient amenés à traverser la bibliothèque.

La dernière séance s'est déroulée au sous-sol, dans la salle informatique, dans une ancienne cave aménagée. Les élèves étaient assis autour de tables disposées en carré. Plus aucune nuisance sonore, ni de « passage ». Seule l'enseignante en charge des ateliers informatiques avait besoin de préparer la salle pendant l'atelier de philosophie.

L'importance des conditions matérielles de l'apprentissage du philosophe nous est clairement apparue comme un élément décisif pour le bon déroulement des ateliers. A l'école primaire Sainte-Marie, les perturbations extérieures étaient extrêmement rares et rapidement gérées, voire auto-gérées par les élèves eux-mêmes. A l'inverse, à l'école Saint-Théodore, les perturbations extérieures étaient fréquentes : moins nombreuses lors des ateliers organisés dans l'annexe de la classe de M. Usclat, mais régulières dans les ateliers organisés dans la bibliothèque. Rétablir des conditions propices à l'échange demandait, dans ce contexte, beaucoup plus de temps et d'énergie.

Par ailleurs, de bonnes conditions, voire même seulement des conditions « stables », auraient permis aux élèves de s'investir plus rapidement dans l'exercice.

- Le protocole :

En début d'année, l'intervenante, moi-même, proposait des sujets tout en suggérant aux élèves d'en proposer eux-mêmes. Le groupe votait alors pour le sujet qui devait être débattu. L'intervenante nommait un « Président de séance » dont la responsabilité consistait à ouvrir et fermer le débat en utilisant les formules « le débat est ouvert » et « le débat est fermé », gérer le temps et distribuer la parole équitablement aux participants. Cette fonction de « Président de séance » était attribuée en priorité à tous ceux qui ne l'avaient pas déjà exercée. Il était précisé que le rôle de « Président de séance » n'impliquait aucunement une renonciation au droit de participation de ce dernier. Il pouvait se donner la parole selon les mêmes exigences émises pour la distribuer aux autres participants.

Les règles de participation s'appliquant au reste des participants étaient également, dans une large mesure, identiques à celles décrites par Usclat : « ils lèvent le doigt pour demander la parole ; ils n'interviennent qu'une fois que le « Président de séance » leur a donné la parole ; ils interviennent en proposant leur idée sur le sujet » (2008, p. 243).

Seulement, alors que pour Usclat : « Ils sont là pour penser non pas les uns contre les autres mais les uns avec les autres. Ce qui est important c'est d'essayer de trouver une ou des idées qui mettent le plus possible de participants d'accord entre eux-mêmes s'il y a des désaccords », conformément à notre motivation philosophique, nous avons choisi une autre présentation du débat philosophique. Nous leur avons dit que c'était normal de ne pas être d'accord, l'important c'était d'expliquer pourquoi on l'était. Autrement dit, alors qu'Usclat présentait le débat comme la recherche d'un terrain commun d'entente, nous l'avons présenté

et organisé comme une expression et une culture de la différence, mais du dialogue et du respect dans la différence, en prenant soin de dédramatiser l'idée du désaccord¹⁴⁸.

Ce protocole a été élaboré selon le modèle des ateliers que nous avons organisés dans la classe de CM2 de M. Usclat de l'école primaire Sainte Marie à Fuveau pendant l'année scolaire 2007/2008. L'essentiel de ce protocole, à savoir un débat oral dans lequel le « Président de séance » était chargé de distribuer la parole aux participants, avait été inspiré par celui que M. Usclat avait utilisé et expérimenté pendant deux années scolaires avec sa propre classe de CM2 dans la même école, en demi-groupe (pendant l'année scolaire 2005/2006) et en classe entière (pendant l'année 2006/2007).

Fort de ces trois années d'expérimentation, c'est donc tout naturellement que nous avons souhaité reprendre ce protocole pour organiser les ateliers de philosophie dans la classe de CM2 de l'école primaire Saint-Théodore. Cependant, les spécificités de ce nouveau terrain nous ont amenée à aménager quelques modifications.

- Evolution du protocole :

Au cours de l'année, les élèves ont pris progressivement l'habitude de proposer eux-mêmes des sujets.

Est apparue également, en milieu d'année, la nécessité urgente d'attribuer à certains élèves le rôle de « Secrétaire », pour canaliser leur attention et leur énergie. Avec leur consentement, deux élèves particulièrement turbulents se sont ainsi vus attribuer cette fonction pour toute l'année. Celle-ci consistait à prendre des notes sur les propos échangés pendant l'atelier. Le « Président de séance » lui donnait la parole au milieu et à la fin de l'atelier pour exposer un résumé des échanges. Il était précisé aux participants que le « Secrétaire » pouvait lui aussi demander la parole s'il voulait participer au débat, son rôle de « Secrétaire » ne le privait pas de son droit de participation.

Le « Président de séance » n'était plus nommé à tour de rôle, de sorte que tous puissent assumer au moins une fois cette fonction au fil de l'année, mais « au mérite » : les élèves considérant cette fonction comme un privilège, elle leur était accordée selon le comportement qu'ils manifestaient en général. Ils avaient le droit de protester s'ils estimaient que le « Président » nommé ne méritait pas de l'être.

¹⁴⁸ Différence de présentation qui est due à nos choix philosophiques respectifs : Usclat (2008) trouve dans l'œuvre de Habermas et l'idée d'une raison universelle le fondement de la légitimité des D.V.P., alors que nous avons choisi le relativisme de Montaigne.

Avec l'accord des participants, un système d'avertissement a été mis en place pour améliorer les conditions de déroulement des ateliers : le participant qui se voyait adresser trois avertissements se voyait exclu du débat. Face à l'inefficacité de procédé, celui-ci a été abandonné après quelques séances.

Toujours dans le but d'améliorer les conditions de déroulement des ateliers, l'intervenante a proposé à l'enseignant de faire travailler les participants exclus du débat à l'écrit. De sorte que ces derniers puissent pratiquer la philosophie selon une autre méthode peut être plus appropriée à leurs caractères. Malgré l'approbation de l'enseignant, il ne put donner suite à ce projet. A donc été prise la décision de maintenir les participants le plus longtemps possible dans le débat, à force de remontrances, dans les limites de l'acceptable pour les autres participants.

En fin d'année, l'intervenante n'avait plus besoin de proposer des sujets aux participants, ils proposaient des sujets pertinents en nombre suffisant. Le « Président de séance » était toujours nommé « au mérite » et les deux élèves nommés « Secrétaire » ont conservé leurs fonctions.

Comme nous pouvons le constater, notre pratique en tant qu'intervenante en philosophie pour enfants s'est révélée évolutive, pragmatique et soucieuse de répondre au mieux aux spécificités des élèves qu'elle côtoyait, tout en maintenant une haute exigence de philosophicité dans le débat.

Dans la continuité du principe de l'*hexis* exposé dans notre partie théorique et pratique, notre expérience a attesté que c'est en philosophant avec les élèves que l'on apprend à les faire philosopher. La pratique s'alimente de réflexions sur la pratique, en se mettant elle-même à l'épreuve du terrain. Le terrain l'oblige à se remettre en question et à puiser en elle-même pour élaborer de nouvelles ressources.

Notre pratique, sans pour autant être inefficace, reste donc susceptible de s'améliorer. C'est pourquoi nous avons pu formuler quelques remarques critiques à l'égard de celle-ci.

2.2. Regard critique sur notre pratique.

Avec le recul, il nous semble que notre pratique et surtout notre protocole n'était sans doute pas les plus appropriés aux spécificités des élèves de cette classe très dissipée. Voici

quelques points sur lesquels notre expérience sur deux terrains profondément différents nous a permis de revenir :

- Le modèle du débat oral :

Lors des ateliers organisés dans l'école primaire Sainte-Marie, le but de ce modèle était d'apprendre aux élèves à discuter ensemble en respectant la parole d'autrui et en les sensibilisant à l'équité de la distribution de la parole dans une discussion. Cependant, il nous semble qu'un tel bénéfice ne pouvait pas être attendu du débat oral organisé dans la classe de l'école Saint-Théodore. La dissipation gênait le déroulement et la continuité du débat. La spontanéité transformait le débat organisé en débat sauvage où régnait la loi de celui qui parle le plus fort.

Le rapport à la parole n'étant pas le même, d'un terrain (Fuveau) à un autre (Marseille), l'instauration du débat oral dès le début d'année nous a semblé, à rebours prématuré. Le travail en atelier de philosophie aurait pu, par exemple, commencer par un travail écrit et/ou une prise de parole à tour de rôle, de manière à « médiatiser » la parole. Le modèle du débat oral aurait ainsi pu être introduit, en milieu d'année, dans de meilleures conditions.

- Le rôle du « Président de séance » :

Dans la continuité de notre remarque sur le modèle du débat oral pour apprendre aux élèves à philosopher, le rôle du « Président de séance » a pu être examiné à nouveau.

Dans les ateliers organisés à l'école Sainte-Marie de Fuveau, le rôle de Président de séance présentait clairement l'avantage d'apprendre l'équité à l'élève confronté à cette charge et à ceux qui pensaient pouvoir profiter de leur amitié avec le « Président de séance ». Ce rôle les initiait ainsi à un principe de justice, celui de l'égalité du droit à la participation au débat et à leur responsabilité en tant que garant de cette égalité. Le « Président de séance » exerçait l'autorité et se trouvait confronté aux difficultés que son exercice peut poser.

Lors des ateliers organisés à l'école Sainte-Théodore à Marseille, ce rôle a généré de grandes tensions de la part des élèves impatientes. Et malgré l'envie d'être nommé « Président de séance », peu d'élèves prenaient ce rôle au sérieux : pour eux, il s'agissait de donner d'abord la parole à leurs amis et, en derniers, aux élèves qu'ils aimaient le moins, voire d'oublier de donner la parole.

Ce qui ne signifie pas que ce rôle ait été inopérant. Mais eu égard aux spécificités de cette classe, peut-être aurait-il pu lui aussi être introduit plus tard dans l'année. En faire un acquis et non un donné : les élèves auraient ressenti la nécessité et la responsabilité d'avoir le droit de devenir « Président de séance ».

Ainsi, le fait d'avoir décidé, en cours d'année, de nommer le « Président de séance » au « mérite » a généré moins de tensions, car ces élèves-là reconnaissaient souvent de bonne foi leur mauvais comportement et respectait ainsi la distribution de la parole par le « Président de séance ».

De plus, l'introduction tardive du rôle du « Président de séance », après des ateliers sans « Président de séance » où par exemple chacun parle à tour de rôle, aurait peut-être permis aux élèves de comprendre le temps d'attente moyen entre deux prises de paroles.

Nous avons pu noter certaines différences entre notre approche du rôle du « Président de séance » et celle d'Usclat (2008). Dans les D.V.P. d'Usclat et dans nos ateliers de philosophie, les « Présidents de séance » avaient pareillement pour fonction d'ouvrir et de fermer le débat avec les formules « le débat est ouvert » et « le débat est fermé », reconnaissant l'efficacité des « maîtres-mots¹⁴⁹ » de Connac (2004), de surveiller l'heure, de distribuer équitablement la parole et d'interroger le « Secrétaire » au milieu et à la fin du débat.

Cependant dans les D.V.P. d'Usclat, le « Président de séance » se voyait privé de son droit à la participation au débat : « il ne participe pas au débat » (Usclat, 2008, p. 241). Or, cette privation nous a semblé injuste.

On pourrait penser que cette privation tient au fait que l'on veuille garantir l'impartialité du « Président de séance » dans la distribution de la parole : de sorte que ne participant pas, il ne serait pas tenté de privilégier une opinion plutôt qu'une autre. Raison qui nous a semblé illégitime puisque ce n'est pas parce qu'il ne participe pas, que le « Président de séance » ne pensait pas et n'a avait pas son opinion. De plus, on était en droit de se demander ce que vaut une « impartialité forcée » : une impartialité motivée non pas par une volonté d'être équitable bien que l'on se prononce soi-même, mais par un protocole.

¹⁴⁹ « Un maître-mot a pour fonction, tout comme l'*habitus* de Bourdieu mais réduit à un contexte bien moins étendu, de permettre aux personnes à qui il est destiné (les membres du conseil mais aussi ses responsables) de produire plus rapidement, d'entrer directement dans la problématique à aborder et ainsi de passer sur toutes les questions d'organisation que nécessite le débat. Un maître-mot est un guide du discours qui a toujours fait l'objet d'une présentation lors de sa première utilisation » (Connac, 2004, p. 220).

Autrement dit, pour reprendre un raisonnement cher à Rousseau (2001) : que vaut un droit qui cesse lorsque la force cesse ?

En tant qu'intervenante, nous avons donc choisi de mettre à l'épreuve leur responsabilité en tant que « Président de séance » avec pour seule garantie de leur équité, leur pratique en tant que « Président » et le regard critique des autres participants.

Autre différence entre nos deux conceptions du rôle du « Président de séance », dans nos ateliers organisés à l'école primaire Saint-Théodore, celui-ci n'était pas en charge du « bon déroulement du débat » (Usclat, 2008, p. 241), alors qu'il l'était lors des ateliers organisés à l'école Sainte-Marie. La raison de ce changement résidait dans la différence notoire des comportements des élèves entre les deux écoles. Le caractère indiscipliné des élèves de l'école Sainte-Théodore, nous a obligé à attribuer cette fonction à l'intervenante. Car le « Président » lui-même était bien trop souvent indiscipliné pour pouvoir « faire régner l'ordre ». Mais surtout cette fonction aurait accaparé à elle seule toute l'attention du « Président », voire aurait sans doute absorbé le débat entier, tant les perturbations durant les débats étaient nombreuses. Veiller au bon déroulement du débat, reprendre un participant, lui adresser des avertissements, l'exclure, autant de fonctions que le « Président de séance » des ateliers organisés à l'école primaire Saint-Théodore n'a donc pas pu assumer.

Cependant, et dans la continuité des remarques précédentes, on aurait parfaitement pu envisager d'introduire ces fonctions à mesure que les élèves intègrent les règles de discipline. Au cours de cette année scolaire 2008/2009, il ne nous a pas semblé que l'évolution des comportements des participants aux ateliers de philosophie permettait une telle introduction.

- Le rôle du « Secrétaire » :

Le rôle du « Secrétaire » que nous avons attribué à deux élèves, lors de ces ateliers organisés à l'école primaire Saint-Théodore, est sensiblement le même que celui défini par Usclat (2008) : « il prend des notes à l'écrit sur ce que les participants disent [...] ; il note le plus important ; il intervient au milieu et à la fin de la discussion à la demande du Président de séance » (Usclat, 2008, p 242).

Nous pouvons toutefois noter quelques différences. Alors que le « Secrétaire » d'Usclat « ne participe pas au débat » (Usclat 2008, p. 242), le nôtre le pouvait et ce pour les mêmes raisons qui nous ont incitée à reconnaître ce droit au « Président de séance ». Alors

que le « Secrétaire » d'Usclat était chargé de faire un résumé, le nôtre se contentait de répéter ce que les participants avaient dit, sans exigence de synthèse.

Le sens de l'instauration du rôle de « Secrétaire » était fondamentalement différent dans les D.V.P. d'Usclat et les ateliers de philosophie que nous avons organisés : dans les ateliers de l'école primaire Saint-Théodore, celui-ci avait pour fonction de canaliser deux élèves particulièrement dissipés, néanmoins intéressés par le débat, que l'on voulait cesser d'exclure à chaque séance. Ils n'avaient donc pas pour fonction « d'entretenir la mémoire » (Usclat, 2008, p. 242).

Dans les ateliers que nous avons organisés à l'école primaire Sainte-Marie, pendant l'année scolaire 2007/2008, il n'y avait pas de « Secrétaire ». Nous n'en avons pas éprouvé le besoin : les ateliers connaissaient une bonne dynamique sans qu'il y ait nécessité de rappeler ce qu'il s'était dit. Par ailleurs, les élèves étaient tellement disciplinés et calmes qu'il paraissait vain de vouloir médiatiser leur parole, à travers un résumé ou une synthèse faite par un tiers.

Cette médiation pouvait donc, *a contrario*, sembler utile, dans un contexte tel que celui des ateliers organisés à l'école primaire Saint-Théodore. Sans doute l'était-elle. Mais nous étions plus sceptique quant à la nécessité « d'entretenir la mémoire » dans le sens où, là également, la continuité du débat ne faisait pas défaut.

Le terrain de notre expérimentation a donc été constitué par ces ateliers de philosophie que nous avons organisés chaque semaine dans la classe de CM2 de M. Usclat, selon le protocole et les conditions explicitées ci-dessus. Cependant, il est apparu que la seule description de ce seul dispositif ne permettait de recueillir que le contenu des ateliers de philosophie au cours de cette année scolaire 2008/2009. Nous n'aurions ainsi bénéficié que d'un seul point de vue : celui du chercheur observant comment la gestion de la parole par les élèves évolue au fil des ateliers. Ce seul point de vue nous a alors semblé, certes indispensable, mais néanmoins insuffisant pour répondre à notre question de recherche sur les apports des ateliers de philosophie.

Car si la gestion de la parole évoluait, qu'en était-il de la question des apports du point de vue de chacun des élèves ? Qu'en était-il du point de vue de la classe considérée dans son ensemble ? La seule description du dispositif ne permettait pas de comprendre ce que l'apprentissage régulier du philosopher pouvait apporter à chacun, ni même à la classe.

Nous avons alors pensé que nous devrions convoquer deux autres points de vue, en plus de celui du chercheur observant le dispositif mis en place : celui des élèves ayant participé à cette expérimentation et celui de l'enseignant, ayant accompagné ces élèves pendant cette année scolaire.

3. Triangulation.

Si notre dispositif expérimental ne permettait pas de mesurer l'évolution de la tolérance des sujets et nous avait contrainte à nous intéresser à l'un des rouages de notre hypothèse de départ (la variable dépendante : l'évolution de la parole lors des ateliers), des approches plus qualitatives devaient nous permettre de mettre directement à l'épreuve le lien entre apprentissage du philosophe et tolérance.

Nous avons donc décidé de mettre en place une triangulation¹⁵⁰ à la fois par souci d'objectivité, mais aussi dans un souci de complétude. Ainsi, notre recherche n'a pas seulement fait appel à l'observation de l'évolution des ateliers de philosophie, mais également au point de vue des élèves ayant bénéficié des ateliers hebdomadaires de philosophie pendant une année scolaire, et au point de vue de l'enseignant ayant décidé de faire appel à un intervenant pour mettre en place cette pratique au sein de sa classe.

Souci d'objectivité, car cette triangulation devait contribuer à cerner notre subjectivité, répondant ainsi à l'exigence d'objectivité de la recherche : « L'essentiel restant que la subjectivité du chercheur soit éliminée ou consciemment prise en compte » (Abernot & Ravestein, 2009, p. 90). Car le point de vue tant des élèves que de l'enseignant pouvait faire apparaître des éléments indépendants de notre volonté et donc de nos *a priori*, éléments que nous ne pouvions pas écarter de nos analyses à moins de tronquer notre recueil de données. De plus, cette triangulation devait permettre de mieux saisir les implications de notre parti-pris pour ce que est du lien entre apprentissage du philosophe et tolérance, et déterminer ainsi si elles étaient un biais pour notre recherche et dans quelles mesures.

Souci de complétude, car il était possible que la seule observation de l'évolution des ateliers de philosophie ne permette pas, à elle seule, de comprendre les apports de l'apprentissage précoce du philosophe. Ne faire appel qu'à cette observation revenait à

¹⁵⁰ « Triangulation » dans le sens où nous avons fait appel à deux autres points de vue que le nôtre sur la question des apports de l'apprentissage du philosophe, de manière à ce que chacun exerce une sorte de rétrocontrôle sur les analyses que nous avons produites à partir des deux autres recueils de données.

décider, de manière arbitraire, que les apports de cette pratique ne pouvaient être que de l'ordre du changement visible de type de discours. Or, ce seul critère de visibilité ou de lisibilité dans le changement nous semblait, certes valide, mais néanmoins insuffisant pour révéler la nature complexe des apports de ces ateliers. Il ne permettait pas de rendre compte de changements à la fois plus profonds pour l'individu mais aussi plus lents à s'extérioriser. Nous cantonner à l'observation de l'évolution des ateliers faisait abstraction de l'engagement existentiel de celui qui philosophe, fût-il un enfant, engagement sur lequel nous avons insisté dans la partie théorique et pratique de notre thèse. Il nous a donc semblé nécessaire de faire appel au point de vue des élèves puisque c'était eux que ces apports étaient censés engager.

De même, il nous a semblé que le point de vue de l'enseignant permettait de convoquer un regard extérieur sur la question des apports de l'apprentissage du philosophe aux élèves. Et peut-être ainsi de modérer nos propres analyses par son expérience et sa connaissance des élèves ou au contraire de les corroborer.

3.1. Le point de vue des élèves.

Ainsi, il nous a semblé important de faire appel au point de vue des élèves qui ont bénéficié des ateliers de philosophie pendant une année scolaire, pour comprendre la nature des apports que l'on était en droit d'attendre de cette pratique. Leur point de vue pouvait ainsi faire apparaître des éléments que l'observation de l'évolution des ateliers seule n'était pas en mesure de nous révéler. Leur point de vue devait également nous permettre de mettre à l'épreuve notre hypothèse relative aux apports de cet apprentissage du philosophe. Car si eux-mêmes n'avaient pas l'impression que le philosophe, auquel ils s'étaient exercés pendant un an, leur apprenait à devenir plus tolérants, que restait-il de ce soi-disant apport ?

Certes, il y a toujours un écart entre le dire et le faire. Il était possible que les élèves prétendent être devenus plus tolérants sans pour autant que leur comportement confirme effectivement ce changement. Et inversement, il se pouvait que les élèves disent ne pas être devenus plus tolérants mais que leur comportement révèle le contraire, comme si ce changement s'était effectué à leur insu, sans qu'ils en prennent conscience. Mais dans ce dernier cas, comme le changement n'aurait pas été « voulu » ni « choisi » par l'élève, quelle consistance aurait-il pu avoir ? Cela aurait été un changement qui aurait pu disparaître si tôt

que l'environnement de l'élève aurait changé et rien n'aurait garanti qu'il puisse perdurer.

C'est pourquoi nous avons pensé que nous devions déterminer quelle représentation les élèves avaient des apports de l'apprentissage du philosophe. Car, dans une logique toute socratique, nous pensons que c'est la représentation que nous avons d'une chose qui motive un changement ou un effort quelconque dans notre comportement. C'est parce que nous pensons qu'une chose est bonne pour nous, que nous orientons notre action vers elle, et inversement, lorsque nous pensons qu'une chose est mauvaise, notre action vise à nous en éloigner (Platon, 1967, voir aussi Dorion, 2004, pp. 82-86). Il nous fallait donc comprendre quelle représentation les élèves avaient de la philosophie : est-ce qu'ils la considéraient comme une chose bonne pour eux ou non, et pourquoi ?

Si donc, les élèves disaient que les ateliers de philosophie leur avaient appris à devenir plus tolérants, il se pouvait que leurs comportements ne reflètent pas encore cet apport. Mais l'important, pour nous et qui justifiait que l'on fasse appel à leur point de vue, c'était que cette représentation allait devenir pendant un temps l'horizon à l'aune duquel, ils s'efforceraient de tendre. Aussi l'explicitation de leur représentation des apports de cet apprentissage devait nous indiquer ce vers quoi leur comportement tendrait, quand bien même le délai de ce changement serait très variable d'un individu à l'autre.

Si l'on reprend la théorie socratique de la motivation de l'action, il faut commencer par travailler la représentation qu'une personne se fait de ce qui est bon pour elle, pour que petit à petit, elle y ajuste son comportement. Autrement dit, la pensée est plus facile à infléchir que le faire, mais inutile de penser infléchir le faire sans commencer par infléchir la pensée. On commence par dire et reconnaître qu'une chose est bonne pour nous avant d'y ajuster notre action¹⁵¹.

Pourquoi ce délai pour passer du dire au faire ? La force de l'habitude. Habitude non seulement comportementale qui fait qu'il est difficile de changer un comportement, mais également habitude intellectuelle qui fait que l'on ne s'est pas encore pleinement familiarisé avec la nouvelle idée, la nouvelle représentation de ce qui est bon pour nous. L'ancienne représentation persiste. C'est pourquoi Socrate préconise de philosopher sans cesse pour s'assurer de cette adéquation entre ce que l'on pense vraiment, ce que l'on dit et ce que l'on fait (Platon, 1929, 1991a, 1991b, 1993).

¹⁵¹ Dans notre article « Comprendre les résistances à l'éducation à la santé : l'"ignorance" dans la philosophie de Socrate » (*Revue des Sciences de l'Éducation*, Canada, 2010, sous-presse, cf. Annexe n°3), nous avons développé une argumentation qui expose en détail la théorie socratique de la motivation de l'action, l'importance accordée à la représentation et donc au travail philosophique.

D'où la nécessité de comprendre quelle représentation les élèves avaient d'eux-mêmes, de ce que les ateliers de philosophie leur avaient apporté et ce qu'ils pensaient être devenus, car c'était cette représentation qui nous indiquerait l'objet de leur motivation : « La motivation pour une activité prend sa source dans la perception qu'un individu a d'une activité, de sa compétence et du degré de régulation qu'il peut exercer sur ses démarches » (Giordan, 1998, p. 86). Cette conception de la motivation de Giordan rappelle le rôle essentiel de « la perception qu'un individu a d'une activité », ce que nous avons appelé « représentation », car c'est elle qui génère la motivation.

Pour étayer notre argument, nous pouvons faire référence aux travaux de recherche de Jorro (2009) portant sur la construction de l'éthos professionnel dans le cas particulier des stagiaires engagés dans une formation alternée : dans l'analyse du dynamisme de la construction de cet ethos, ces travaux révèlent que « le stagiaire se projette dans une image professionnelle qui l'encourage à agir » (Jorro, p. 14). Ainsi donc, la représentation de soi, celle vers laquelle on veut tendre comme un idéal à atteindre, est un élément indispensable à la motivation de l'action et donc, au changement.

Mais qu'est-ce qu'une représentation ?

Nous pouvons ici faire référence à Abric (1976, 1994) pour qui une représentation est « un guide pour l'action, elle oriente les actions et les relations sociales. Elle est un système de pré-décodage de la réalité car elle détermine ensemble d'anticipations et d'attentes » (Abric, 1994, p. 73). Elle est « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (Abric, 1976, p. 106). La représentation n'est donc pas neutre, elle implique un sens existentiel pour l'individu qui orientera son action, son existence en fonction de sa représentation des choses : « Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations » (Jodelet, 1989, p. 47). Autrement dit, sans représentation, nous ne saurions pas comment agir, nous serions incapables de décider de quoi que ce soit car nous n'aurions pas d'opinion. Ainsi, et dans une tradition stoïcienne (Epictète, 1999), apparaît l'idée que chaque représentation implique déjà un sens, un jugement qui nous permet de nous orienter dans l'existence. C'est pourquoi les philosophes, notamment Socrate, les stoïciens, mais également Montaigne, invitent à travailler inlassablement nos

représentations, car ce sont elles qui vont décider de nos actions et, par conséquent, de nos existences.

Pour eux, la motivation est déjà contenue en germe dans la représentation que nous nous faisons d'une chose : si la représentation que nous nous en faisons nous la présente comme un bien, nous la rechercherons. Nous ne nous appuyons donc pas sur une approche multiple de la conception de la motivation (Mucchielli, 1981), mais sur une conception une qui considère que ce qui déclenche la motivation puis l'action, c'est la représentation que nous avons du bien que nous allons en retirer¹⁵².

Vouloir comprendre quelle représentation les élèves avaient des apports des ateliers de philosophie, ne nous permettrait donc pas de statuer sur l'effectivité de ces apports, mais sur l'orientation de la motivation de ces élèves vers laquelle, en cascade, ils orienteraient, comme ils le pourraient, leurs comportements.

Ainsi, si l'apprentissage du philosophe leur apportait une représentation positive du philosophe, comme individu critique et tolérant, représentation qui joue comme principe régulateur de l'action, plus ou moins efficace selon les individus, alors nous aurions matière à soutenir et approfondir notre thèse.

3.2. Le point de vue de l'enseignant.

Pourquoi avoir voulu convoquer le point de vue de l'enseignant sur la question des apports de l'apprentissage du philosophe aux élèves ?

Parce que « la classe n'existerait pas s'il n'était pas là » (Postic, 2001, p. 139). La classe est un tout, et pour comprendre ce tout, il ne suffit pas de comprendre chacune des parties qui le composent. Nous faisons ici référence aux théories de la psychologie de la forme telles qu'elles ont été reprises notamment par Morin, et refondues dans sa théorie de la complexité : « Non seulement la partie est dans le tout, mais le tout est dans la partie [...]. L'idée donc de l'hologramme dépasse, et le réductionnisme qui ne voit que les parties, et le holisme qui ne voit que le tout. C'est un peu l'idée formulée par Pascal : je ne peux pas concevoir le tout sans concevoir les parties et je ne peux pas concevoir les parties sans concevoir le tout » (Morin, 1990, p. 103). Ainsi, le point de vue de l'enseignant devait nous

¹⁵² Conception qui nous semble d'ailleurs s'appliquer aux différents types de motivation distingués par Mucchielli (1981), qu'elle soit « intrinsèque », « extrinsèque », « situationnelle », « intime » ou encore « contextuelle ».

permettre de comprendre les apports de l'apprentissage du philosophe non pas pour chaque élève mais pour ce collectif que la classe représentait.

Comprendre chaque partie qui compose ce tout, c'était ce que les entretiens individuels avec les élèves devaient nous permettre de faire. Mais ces parties n'étaient pas isolées les unes des autres, elles interagissaient entre elles selon le contexte dans lequel elles se trouvaient : « Le global est plus que le contexte, c'est l'ensemble contenant des parties diverses qui lui sont liées de façon interactive ou organisationnelle. Ainsi, une société est plus qu'un contexte : c'est un tout organisateur dont nous faisons partie » (Morin, 1999, p. 37). La classe était un contexte, mais un contexte évolutif et vivant, animé par ces interactions entre les différents élèves. Interactions qui elles-mêmes étaient significatives pour la question des apports de l'apprentissage du philosophe. Car ce processus d'apprentissage, modifiant les individus, modifiait en retour le collectif. Le point de vue de l'enseignant devait nous permettre de comprendre en quel sens ou dans quelle mesure cet apprentissage avait impacté sur la classe, son fonctionnement et sa cohésion.

L'enseignant était tout désigné pour comprendre quels étaient les apports de l'apprentissage du philosophe pour la classe, car il pouvait par sa position professionnelle constater ces apports *in situ* et *in vivo*. Autrement dit, sa pratique et son expérience en tant qu'enseignant venaient corroborer ou infirmer ses attentes par rapport à cet apprentissage. Eu égard à sa profession, il était tout au long de l'année scolaire confronté à ce décalage, sans doute irréductible mais fluctuant, entre théorie et pratique, entre ce que cet apprentissage était censé apporter à ses élèves et à sa classe selon lui, et ce qu'il apportait effectivement, toujours selon lui. Il pouvait constater les limites de cette pratique mais aussi ses bénéfices.

Ainsi le point de vue de l'enseignant sur la question des apports de l'apprentissage du philosophe pouvait révéler un décalage ou au contraire une convergence entre ce que les élèves en avaient dit et ce que l'enseignant avait pu constater. Décalage ou convergence qui nous permettrait de statuer sur l'efficacité de cet apprentissage et sur la pertinence de notre hypothèse.

Un autre argument qui nous semblait justifier le recueil du point de vue de l'enseignant était celui de l'influence positive ou négative que son engagement pour cet apprentissage véhiculait malgré lui. En effet, et c'était normal, l'enseignant était malgré lui habité par certaines valeurs ainsi qu'un modèle de rationalité et de comportement qui ont influencé les élèves. S'il leur a montré une attitude positive et qui valorisait l'apprentissage du

philosopher, on peut supposer que certains élèves ont adopté cette valorisation sans la remettre en question. L'enseignant, par sa position professionnelle et sa pratique, exerce malgré lui une autorité sur le jugement des élèves. Une autorité qui vaut comme argument d'autorité tant que l'élève n'a pas construit son propre point de vue. D'où la nécessité de la triangulation des entretiens avec les élèves, pendant lesquels nous leur avons demandé d'expliquer et de rendre raison de leurs réponses.

Recueillir le point de vue de l'enseignant devait nous permettre de comprendre quel modèle ou quel *a priori* il a véhiculé à sa classe ; de manière à être vigilant sur l'existence de cette influence et donc sur la nécessité de vérifier si les élèves ont pu ou non s'en défaire pour construire leur propre point de vue.

Remarquons, que puisque M. Usclat a bien voulu que nous intervenions dans sa classe pour organiser des ateliers hebdomadaires de philosophie, c'est qu'il devait penser que l'apprentissage du philosophe leur apportait quelque chose. Non seulement quelque chose, mais encore plus de bonnes choses que de mauvaises, sans quoi, il n'aurait pas eu recours à un intervenant extérieur pour les instaurer dans sa classe. On pourrait ainsi penser que nous ne prenons pas de risque à interroger cet enseignant sur les apports de l'apprentissage du philosophe, puisqu'il semblait déjà être gagné à cette cause.

Cependant, notre thèse ne souhaitait pas remettre pas en question l'idée que l'apprentissage du philosophe apportait quelque chose de bénéfique aux élèves, mais elle prétendait porter sur l'un de ses apports précis, à savoir la tolérance : l'apprentissage du philosophe les rend-il plus tolérants ? Un apport qui incluait l'esprit critique, la connaissance de soi et celle des autres comme intermédiaires.

Or, bien que l'enseignant était *a priori* « pour » la philosophie à l'école primaire, rien n'indiquait qu'il considérait que ce « pour » intègre la tolérance, ni même la connaissance de soi ou celle des autres. Nous étions plus confiants sur l'esprit critique, qui est, en général, reconnu comme l'un des premiers apports de cet apprentissage. Seulement, il fallait rappeler que nous n'entendions pas tous la même chose par l'expression « esprit critique ».

D'ailleurs, nous connaissions les travaux de recherche de cet enseignant qui avait soutenu une thèse sur l'apprentissage du philosophe à l'école primaire (Usclat, 2008). Or, ces travaux présentaient un ancrage théorique dans la philosophie de Habermas. Nous pouvions donc d'emblée indiquer que, eu égard à cet engagement philosophique, on pouvait supposer que cet enseignant n'était pas disposé à adhérer au lien que nous posons entre apprentissage

du philosophe et tolérance ou, tout du moins, à la conception de la tolérance que nous avons posée.

Car la philosophie de Habermas (1999) considère la raison universelle comme l'horizon de la discussion. La discussion devant dès lors tendre vers cette raison, vers un accord entre les différents partis. Or, tel n'était pas notre engagement puisque, pour éduquer à la tolérance nous avons posé la nécessité de maintenir le désaccord, voire de lui donner plus de consistance.

Cependant, nous avons remarqué que ses travaux de recherches portaient plus spécifiquement sur le rapport des élèves à l'autorité du maître dans la D.V.P. Le rapport à l'autre, c'est-à-dire inter-élèves n'avait pas vraiment fait l'objet d'une étude théorique approfondie de sa part, puisque ce n'était son objet. Dissocions donc la part du pédagogue, qui pouvait vouloir maintenir la tension entre vérité universelle et individualisation comme incitation à la réflexion (Soëtard, 2008) – auquel cas, la référence à Habermas concernait essentiellement son rôle de pédagogue dans l'apprentissage du philosophe – de celle de l'individu dont nous ignorions le fond de la pensée, notamment sur le rapport à l'*alter ego*.

Faire appel au point de vue de cet enseignant sur la question des apports des ateliers de philosophie nous semblait donc pertinent, puisqu'il s'agissait de lui demander de considérer les apports de la pratique sur le comportement individuel et collectif des élèves, ce qui ne concernait pas directement son ancien objet de recherche. Considération, à laquelle il avait cependant déjà en partie réfléchi, mais sous un autre angle que celui que nous présentions et pour laquelle il bénéficiait des lumières de son expérience, puisque sa position d'enseignant lui avait sans doute procuré des éléments de réflexion auxquels nous, élément extérieur à la classe, ne pouvions avoir accès.

Après avoir explicité nos choix méthodologiques, nous allons préciser quelles nous ont semblé être les données susceptibles de nous éclairer sur la question des apports des ateliers de philosophie (et comment les recueillir pour ne pas trahir le sens de ces données).

Chapitre II : Recueil des données.

Nos choix méthodologiques nous ont conduite à poser la nécessité d'étudier la question des apports des ateliers de philosophie sous trois angles. Le premier était celui de l'évolution des ateliers de philosophie et plus précisément de la qualité de la participation des élèves. Point pour lequel nous avons élaboré une méthodologie de type expérimentale.

Le deuxième angle était celui de l'opinion des élèves ayant bénéficié des ateliers de philosophie, chaque semaine, pendant l'année scolaire 2008/2009. Et enfin, le troisième angle sous lequel nous voulions évaluer la question des apports de ces ateliers, voulait faire appel au point de vue de l'enseignant dont la classe a bénéficié de ces ateliers chaque semaine pendant l'année scolaire 2008/2009.

Comment, à partir de notre terrain, recueillir les données nécessaires à l'évaluation de la pertinence de notre hypothèse, tout en ayant soin d'écarter la subjectivité du chercheur ?

Dans un premier temps, nous présenterons les conditions du recueil de données relatives aux ateliers de philosophie. Puis, dans le deuxième et le troisième temps, nous exposerons celles des entretiens avec les élèves et avec l'enseignant.

1. Enregistrements audio des ateliers de philosophie et règles de retranscription.

Dans la continuité de la problématique montaignienne de la « force de la coutume », que nous avons choisi de mettre à l'épreuve, nous nous sommes proposée d'examiner l'évolution de la participation des élèves à la discussion philosophique au terme d'une année scolaire de pratique philosophique régulière.

Pour étudier cette évolution, il nous a fallu comparer les contenus des ateliers de philosophie, tel qu'ils se déroulaient en début d'année scolaire alors que les élèves découvraient cette pratique, à ceux qui ont eu lieu en fin d'année scolaire, après 9 mois de pratique régulière.

C'est pourquoi nous avons choisi d'enregistrer sur cassettes audio :

- dans la classe expérimentale :

Les 4 premiers ateliers de philosophie organisés en début d'année scolaire (2 pour

chaque demi-groupe) : la séance du 03/10/08, sur le thème : « Qu'est-ce qu'il faut pour être heureux ? » (groupe 1, atelier 1) ; la séance du 03/10/08, sur le thème : « Les amis, ça sert à quoi ? » (groupe 2, atelier 2) ; la séance du 10/10/08, sur le thème : « La mort, qu'est-ce que c'est ? » (groupe 1, atelier 3) ; et enfin, la séance du 10/10/08 sur le thème : « A quoi ça sert le sport ? » (groupe 2, atelier 4).

Les 4 derniers ateliers de philosophie organisés en fin d'année scolaire (2 pour chaque demi-groupe) : la séance du 05/06/09, sur le thème : « Les mariages forcés » (groupe 1, atelier 5) ; la séance du 05/06/09, sur le thème : « Qu'est-ce qui fait qu'une vie vaut d'être vécue ? » (groupe 2, atelier 6) ; la séance du 12/06/09, sur le thème : « Pourquoi on fait de la philosophie ? » (groupe 1, atelier 7) ; la séance du 12/06/09, sur le thème : « Les mariages forcés » (groupe 2, atelier 8).

Soit un total de 8 ateliers enregistrés, 4 par demi-groupe.

- dans la classe témoin :

Nous avons enregistré un atelier de philosophie organisé en début d'année scolaire (1 pour chaque demi-groupe) : la séance du 08/10/09, sur le thème : « A quoi ça sert les amis ? » (groupe 1) ; la séance du 08/10/09, sur le thème : « Que faut-il pour être heureux ? » (groupe 2, atelier 9).

Et un atelier de philosophie organisé en fin d'année scolaire (1 pour chaque demi-groupe) : la séance du 11/06/10, sur le thème : « A quoi servent les prisons ? » (groupe 1) ; la séance du 11/06/10, sur le thème : « Le sport à quoi ça sert ? » (groupe 2, atelier 10).

Soit un total de 4 ateliers enregistrés, 2 par demi-groupe.

Quels ateliers retranscrire ?

Pour construire une comparaison entre les retranscriptions des ateliers philosophiques organisés dans les deux classes qui nous permette de déterminer quels étaient les acquis qui pouvaient être attribués à la pratique hebdomadaire de la discussion philosophique, nous avons pensé que nous pouvions nous appuyer sur les retranscriptions des huit ateliers de philosophie organisés dans la classe expérimentale. Ces retranscriptions nous donnaient ainsi l'occasion d'évaluer la progression de 2 groupes expérimentaux (les groupes 1 et 2) entre le début et la fin de l'année scolaire. Nous avons ainsi pu vérifier si les évolutions de chacun des groupes expérimentaux se retrouvaient dans le groupe témoin ou pas et déterminer ainsi la

pertinence de l'évolution étudiée. Notre étude y gagna donc fiabilité.

Pour vérifier les différentes progressions entre une classe ayant bénéficié d'ateliers hebdomadaires de philosophie tout au long de l'année et une classe n'en ayant pas bénéficié, la retranscription des ateliers d'un seul des deux groupes appartenant à la classe témoin nous a semblé suffisante. Nous avons cependant gardé les enregistrements des deux groupes à disposition.

Nous avons donc retranscrit au total les enregistrements de 10 ateliers de philosophie, 4 pour chacun des groupes expérimentaux et 2 pour le groupe témoin¹⁵³.

Comment retranscrire ces enregistrements ?

Pour éviter toute tentation que les retranscriptions tendent en faveur de la thèse que nous souhaitons soutenir, nous avons demandé à l'une de nos collègues, Melle Julie-Anne Delpy¹⁵⁴ (extérieure au Département des Sciences de l'Education), non pas de retranscrire entièrement ces enregistrements, ce qui aurait été un travail trop fastidieux. Mais de vérifier cette retranscription, à l'aide des enregistrements et des règles de retranscription.

Nous avons choisi d'adopter certaines règles de retranscription élaborées par Gérard Auguet (2003, p. 199) :

- De manière à préserver l'anonymat des élèves enregistrés, chaque prise de parole a été associée au prénom que nous avons choisi arbitrairement pour désigner son auteur au long des retranscriptions.

- Lorsqu'un élève n'a pas pu être identifié mais que sa voix a été reconnue à plusieurs reprises, ces prises de paroles se sont vues associées à un même prénom tout au long des retranscriptions.

- Les prises de parole, dont nous n'avons pu reconnaître ni l'auteur, ni la voix au cours de plusieurs prises de parole, ont été associées, non pas à un prénom, mais à la lettre « E ». Si plusieurs prises de parole entrent dans schéma, elles seront associées aux auteurs E1, E2, E3, ...

- Lorsque l'auteur d'une prise de parole n'a pu être reconnu, mais que l'on a pu déterminer s'il s'agissait d'une fille ou d'un garçon, cette prise de parole a été associée à la lettre « F », s'il s'agissait d'une fille, ou « G », s'il s'agissait d'un garçon. Le cas échéant, nous avons eu recours au code F1, F2, F3 ou G1, G2, G3,

¹⁵³ Cf. Annexe n°4 : Retranscription des ateliers de philosophie.

¹⁵⁴ Professeur de lettres classiques, collègue Jacques Prévert (Marignane).

- Lorsque deux élèves parlaient en même temps, leurs prises de parole ont été signalées par le code « EE ». S'ils étaient trois à parler en même temps, par le code « EEE ».
- Entre crochets pouvaient apparaître les commentaires du retranscripteur.
- Les prises de paroles peu audibles et dont nous n'étions pas certains du contenu ont été suivies d'un point d'interrogation entre parenthèses.
- Les prises de paroles non audibles sont signalées par le code « xxx ».
- Les pauses ont été signalées par le code « + », si elles étaient courtes, « ++ » si elles étaient plus longues, « +++ » si elles paraissaient très longues. L'évaluation des pauses, laissée à la discrétion du retranscripteur, semblait problématique. Cependant, il nous a semblé important de les signaler.
- Les propos de l'intervenante ont été mis en italique. Ce changement de retranscription nous a évité et de prendre en compte les propos de l'intervenante dans notre analyse de l'évolution des dires des élèves, et de déterminer quelle était la part de cette évolution revenant à l'intervention de l'adulte.

Certaines règles de retranscription élaborées par Auguet (2003) nous ont semblé inappropriées eu égard à l'hypothèse que nous souhaitons mettre à l'épreuve à travers ce recueil de données. Notamment celle ayant trait à la ponctuation. D'après ce corpus de règles de retranscription, le retranscripteur n'était pas censé introduire des signes de ponctuation lors de la retranscription des ateliers de philosophie. Or, un minimum de ponctuation nous a semblé nécessaire non seulement à la lisibilité des propos des élèves, mais également cohérent avec la teneur de ces propos. Nous n'avons donc ajouté des éléments de ponctuation que quand ces éléments apparaissaient clairement sur l'enregistrement : par exemple quand l'auteur d'une prise de parole affirmait lui-même qu'il allait poser une question et s'il en posait effectivement une ; ou l'utilisation du signe « ... » si la phrase restait en suspens.

L'autre règle que nous n'avons pas souhaité appliquer voulait que les mots prononcés avec plus de force soient retranscrits en majuscule. Cette mise en valeur des mots sur lesquels l'auteur d'une prise de parole insistait par le ton n'apportait rien quand à la question des apports de l'apprentissage régulier du philosophe à l'école.

Chaque discussion a reçu un code propre. Nous avons numéroté chacun des ateliers retranscrits de 1 à 10 : les 4 premiers étant les ateliers enregistrés en début d'année scolaire avec les deux groupes expérimentaux (donc en 2008) ; les 4 suivants étant les ateliers enregistrés en fin d'année scolaire avec ces mêmes groupes expérimentaux (donc en 2009) ; et

enfin, les deux derniers étant ceux enregistrés avec le groupe témoin en début et en fin d'année scolaire (donc en 2009 et 2010)¹⁵⁵.

Enfin, à la différence des règles proposées par Auguet (2003), nous avons utilisé la numérotation automatique des lignes occupées par la retranscription de ces ateliers et non une numérotation des tours de parole car ce qui nous intéressait n'était pas le nombre de prises de parole, ni même leur importance.

Outre les règles que nous avons reprises et celles que nous avons écartées, nous avons éprouvé la nécessité de poser une nouvelle règle. Celle-ci nous est apparue indispensable lors de la retranscription des ateliers que nous avons enregistrés, pas tant dans l'optique de mettre notre hypothèse à l'épreuve, que dans le souci de retranscrire fidèlement le contenu de ces enregistrements. En effet, au cours de ces ateliers, nous avons pu constater de nombreuses perturbations, interrompant le déroulement de la discussion philosophique. Perturbations ne pouvant être uniquement attribuées qu'à deux ou trois élèves mais à davantage de prises de parole produisant un bruit indistinct souvent suivi de réprimandes de la part de l'intervenante. Nous avons donc voulu signaler ces perturbations.

Pour les signaler, nous avons utilisé le code « X », lorsque la perturbation était courte ; « XX », si elle était plus longue ; et « XXX », si elle était encore plus longue. Code qui répondait à celui des prises de parole inaudibles car d'un volume sonore trop faible. L'évaluation de la durée des perturbations était, tout comme la durée des pauses, laissée à la discrétion du retranscripteur. Etant entendu que ce qui était distinctement audible serait retranscrit selon les règles précédemment établies. Ce code ne concernant que les prises de parole ne pouvant pas être distinctement retranscrites à cause de la gêne occasionnée.

Cependant, toutes les perturbations n'étaient pas forcément dues à la dissipation des élèves participant à l'atelier de philosophie. Plusieurs d'entre elles sont survenues à l'occasion d'une gêne produite par un élément extérieur à l'atelier : des élèves d'une autre classe qui jouaient dans la cour, une autre intervenante qui entrait dans la salle où se déroulait l'atelier, du personnel de l'école ayant besoin de traverser cet espace, *etc.* Aussi, avons-nous décidé de marquer une différence entre les perturbations occasionnées par les élèves des ateliers et celles occasionnées par l'intervention d'un élément extérieur à l'atelier. Pour signaler que nous avons eu affaire à ce dernier type de perturbation, nous avons décidé d'utiliser le signe

¹⁵⁵ Le code donné aux discussions retranscrites n'a pas été le même que celui proposé par Auguet (2003) parce que celui-ci posait une différence entre les années où avait eu lieu l'enregistrement alors que nous n'avons pas besoin de souligner cette différence dans le cadre de notre recherche.

« Z », lorsque cette perturbation était courte ; « ZZ », lorsque celle-ci était plus longue ; et enfin, « ZZZ », lorsque cette perturbation était encore plus longue.

Nous n'avons pas voulu avoir recours au même code utilisé pour les perturbations occasionnées par les élèves, mis en italique (« X », « XX », « XXX »), de peur que l'utilisation de l'italique ne soit associée à l'intervention d'un adulte, comme c'était le cas pour la mise en italique des propos de l'intervenant. Or toutes les perturbations extérieures n'étant pas forcément le fait d'un adulte, nous avons préféré ne pas utiliser ce code.

2. Entretiens avec les élèves.

Pour recueillir le point de vue des élèves sur la question des apports des ateliers de philosophie, nous aurions pu leur distribuer un questionnaire de manière à ce que les élèves expriment leur opinion, puis répondent à des questions précises relatives à l'évaluation de notre hypothèse selon laquelle la pratique régulière du philosophe leur apprend à devenir plus tolérants *via* le développement de l'esprit critique, de la connaissance de soi et des autres.

Nous devions cependant tenir compte de la spécificité du public auquel nous nous adressions. Répondre par écrit à un questionnaire nous semblait, certes pratique, mais inapproprié pour recueillir la pensée d'élèves dont l'âge était compris entre 10 et 11 ans. L'écrit ne leur permettait pas encore de s'exprimer librement, il s'agissait encore d'un exercice trop fastidieux. Nous nous serions alors privés de données pertinentes.

De plus, nous craignons que le fait de se retrouver seul devant une multitude de questions, dont les termes risquaient de ne pas être clairs pour tous, ne rende les réponses apportées aux questionnaires inutilisables. L'élève n'aurait alors pas eu la possibilité de demander des explications ou peut-être n'aurait-il pas osé demander ces explications. Nous n'aurions pas eu alors la possibilité de vérifier que les questions avaient bien été comprises, ni la possibilité d'éclaircir certains termes pour faciliter leurs réponses.

C'est pourquoi au lieu d'un questionnaire écrit que nous leur aurions distribué nous avons décidé de les entendre lors d'entretiens individuels de sorte à « étudier les sentiments, les préférences, les représentations ou les actions des gens. On encourage les personnes à s'exprimer aussi complètement que possible, et on enregistre leur dire sur un magnétophone » (Blanchet, Ghiglione, Massonat & Trognon, 2005, p. 3).

Ces entretiens devaient nous permettre de comprendre quelle représentation les élèves se faisaient de ces apports, car l'entretien « vise la compréhension de ce qui se passe pour l'autre, de son opinion ou de son point de vue sur le phénomène ou le thème étudié » (Eymard, 2003, p.131). Plus largement, l'entretien est « une situation sociale de rencontre et d'échange et pas un simple prélèvement d'informations » (Blanchet & Gotman, 2007, p. 15). En ce sens, cette approche plus qualitative des apports de l'apprentissage du philosophe nous semblait complémentaire de l'approche quantitative mise en place jusqu'ici.

Si nous avons décidé d'organiser des entretiens individuels avec les élèves ayant bénéficié des ateliers de philosophie pendant un an, il ne pouvait s'agir d'entretiens non-directifs. Car dans l'entretien non-directif, « l'enquêteur propose une question inaugurale ou même simplement un thème et n'intervient que pour relancer et encourager (1 à 5 sujet) » (Abernot & Ravestein, 2009, p. 98). Or, nous savions que nous devions nécessairement aborder certains thèmes avec les élèves, précisément pour recueillir leur opinion et leurs impressions sur ces thèmes. Autant de données indispensables à l'évaluation de la pertinence de notre hypothèse.

Nous avons donc décidé de mettre en place une enquête semi-directive par entretien car « quand elle est semi-directive [l'enquête par entretien], elle laisse également celui qui s'exprime libre de l'organisation de ses propos, mais en s'assurant qu'un certain nombre de thèmes (attendus par le chercheur) soient abordés » (Abernot & Ravestein, 2009, p. 90). Pour décider des thèmes à aborder, nous avons donc dû élaborer un outil visant à guider l'interviewer dans sa démarche. Cet outil devait nous permettre de nous assurer que tous les thèmes nécessaires à une évaluation pertinente de notre hypothèse allaient être abordés par chacun des élèves tout en les laissant libres, dans une certaine mesure, de l'ordre dans lequel l'entretien permettait de les aborder : « l'enquêteur [de l'entretien semi-directif] a préparé les sous-thèmes qu'il veut aborder (sous forme de question vague), mais l'ordre et la manière de les introduire dans la conversation ne sont pas fixés à l'avance (3 à 10 sujets) » (Abernot & Ravestein, 2009, p. 98).

2.1. Elaboration de notre grille d'entretien.

Pour que l'interviewer ne perde pas de vue l'objectif de ces entretiens, il nous a semblé bon de rappeler celui-ci dans le titre de la grille d'entretien :

Questionnaire destiné aux élèves pour déterminer quels ont été, d'après eux, les apports de ces ateliers de philosophie.

De sorte que l'interviewer ne consacre pas le temps imparti à ces entretiens pour mettre en lumière d'autres aspects des ateliers de philosophie. En effet, il nous a semblé qu'il était important de rappeler dans le titre que l'objet de ces entretiens n'était pas de comprendre quels étaient les apports effectifs ou réels de ces ateliers, mais la représentation que les élèves s'en faisaient. En effet, être tenté de révéler un écart entre la représentation que l'on se fait d'un objet et l'objet lui-même, tel nous semblait être le premier écueil à éviter.

2.1.1. La représentation spontanée des élèves.

Pour cerner la représentation que les élèves se faisaient des apports des ateliers de philosophie, nous avons pensé que le questionnaire que nous devions élaborer ne devait pas immédiatement soumettre des propositions aux élèves, mais plutôt commencer par lui donner la parole, et qui plus est, une parole libre de tout guidage sur le thème qui nous intéressait.

Cette première question devait poser clairement le thème de l'entretien tout en en appelant à l'expérience vécue de l'élève interrogé pour susciter son enthousiasme pour participer à cet entretien : « Le thème doit évoquer quelque chose chez l'interviewé, voire le motiver » (Abernot & Ravestein, 2009, p. 97). C'est pourquoi nous avons choisi d'entamer ce questionnaire par une question ouverte, de formulation simple et accessible aux élèves : « A ton avis, que t'ont apporté les ateliers de philosophie ? » De sorte que, d'emblée, l'entretien en appelle à leur représentation la plus spontanée et qu'ils puissent exprimer le sens que, eux, au terme d'une année de pratique philosophique régulière, avait donné à cette pratique, s'il lui en avait donné un.

Cette première question ouverte s'est vue prolongée par une autre de formulation toute aussi simple : « Pourquoi ? ». Etant entendu que l'interviewer ne se contenterait pas de prononcer ce seul mot, mais y intégrerait des éléments de réponses apportés par l'élève. Cette deuxième question ouverte permettait d'encourager l'élève à développer sa pensée et à expliciter quelle était sa représentation la plus immédiate des apports des ateliers de philosophie.

1. A ton avis, que t'ont apporté les ateliers de philosophie ?
- Pourquoi ?

2.1.2. Mise à l'épreuve de notre hypothèse.

Après cette première réponse libre de tout guidage, ce questionnaire devait mettre à l'épreuve notre hypothèse de recherche : l'apprentissage du philosophe, tel que nous l'avions pratiqué dans les ateliers hebdomadaires de philosophie, permettait-il, par l'intermédiaire de l'esprit critique et de la connaissance de soi, de développer la tolérance des élèves et ainsi, de contribuer à la promotion d'une certaine citoyenneté ?

Les élèves ne pouvaient pas répondre à une telle question. Celle-ci était trop compliquée et trop longue. De plus, elle portait sur un lien – entre la réflexion et la tolérance – qu'il nous semblait difficile d'entrevoir à cet âge. Aussi, nous sommes-nous demandés si l'objet de ce questionnaire était de recueillir l'avis des élèves sur ce lien. Et il nous a semblé que non.

L'objet de ce questionnaire n'était pas de mettre en lumière quelles articulations ils posaient entre réflexion et tolérance. Ce lien, c'était à nous de le poser et de le soutenir dans notre problématique théorique et pratique. Ce que notre questionnaire devait à présent révéler, c'était quels étaient, d'après les élèves, les apports des ateliers de philosophie, indépendamment des articulations que l'on pouvait poser entre eux. Si certains entretiens explicitaient certaines de ces articulations, nous en tiendrions compte dans nos analyses. Cependant, l'objet du questionnaire à élaborer présentement devait se concentrer sur la pertinence des apports que nous avons distingués dans notre partie théorique et pratique, pour savoir s'il était cohérent d'espérer de l'apprentissage du philosophe une certaine éducation à la citoyenneté.

Pour soumettre aux élèves notre hypothèse quant aux apports des ateliers de philosophie, il nous a semblé bon de construire un questionnaire alternant questions fermées et questions ouvertes : des questions fermées interrogeant l'élève sur des apports précis éventuels des ateliers de philosophie, suivies de questions ouvertes, essentiellement sous la forme du « pourquoi ? » pour s'assurer de la cohérence des réponses aux questions fermées et pour approfondir ces réponses. En effet, « laisser des questions ouvertes est aussi le moyen de vérifier qualitativement, par recoupement, la cohérence aux réponses fermées qui sont parfois

renseignées de manière hâtive et au hasard » (Abernot & Ravestein, 2009, p. 98).

L'interviewer avait alors « carte blanche » pour aider l'élève à construire et à approfondir ses réponses, sous réserve que cette démarche s'inscrive toujours dans la problématique des apports des ateliers de philosophie.

Quels étaient donc les apports de l'apprentissage du philosophe que nous avons distingués dans notre partie théorique et pratique ?

a - Nous avons commencé par définir le philosophe, puisque tel était l'objet de cet apprentissage. Nous avons distingué deux éléments dans cette définition : la réflexion et la liberté de penser. La réflexion, comme activité et exercice de la pensée. Et la liberté de penser, pour insister sur l'expression et l'épanouissement d'une individualité. Les deux questions suivantes du questionnaire furent donc : « Est-ce qu'ils t'ont aidé à mieux réfléchir ? A prendre le temps de réfléchir ? » et « Penses-tu que les ateliers de philosophie t'aient apporté une certaine liberté de penser ? ».

Certes, il se pouvait que l'élève interrogé ne distingue pas clairement ce qu'était la « liberté de penser », terme abstrait. Nous nous sommes alors demandée s'il ne valait pas mieux trouver une autre formulation afin de s'assurer que « le langage utilisé » soit « accessible et le vocabulaire » ait « du sens pour l'interviewé » (Abernot & Ravestein, 2009, p. 97).

Cependant, plusieurs fois au cours de l'année, nous avons été surprise par le degré d'abstraction dont les élèves pouvaient faire preuve. Nous avons donc décidé de laisser aux élèves la possibilité de se prononcer sur cet aspect des apports des ateliers de philosophie. Décision encouragée par le fait que l'interviewer était là pour clarifier le sens de certains termes si le besoin s'en faisait sentir et par le fait qu'à cette question succède celle du « pourquoi ? », nous permettant d'évaluer la compréhension de l'élève.

Par ailleurs, nous avons pensé qu'il était bon de présenter un minimum de deux questions sur le thème du philosophe pour s'assurer des dires de l'élève : qu'il n'ait pas répondu précipitamment à la première, mais sans réelle conviction ; et inversement, qu'il puisse approfondir et confirmer sa première réponse, si telle était bien sa pensée.

2. Est-ce qu'ils t'ont aidé à mieux réfléchir ? A prendre le temps de réfléchir ?

- Pourquoi ?

3. Penses-tu que les ateliers de philosophie t'aient apporté une certaine liberté de penser ?

Pourquoi ?

b - Le deuxième apport que nous avons mis en évidence dans notre problématique théorique et pratique était la connaissance de soi, connaissance que nous avons élargie à la connaissance de la condition humaine en général. L'acquisition de cette connaissance était médiatisée par la connaissance de l'autre (c'est en apprenant à connaître l'autre, que l'on apprend à se connaître soi-même). Ainsi nous pouvions formuler deux questions permettant d'évaluer la pertinence que les élèves reconnaissaient à l'apport des ateliers de philosophie relatif à la connaissance de l'homme : « Penses-tu que les ateliers de philosophie t'aient appris à mieux te connaître toi-même ? » et « Penses-tu que les ateliers de philosophie t'aient appris à mieux connaître les autres élèves de ta classe ? »

L'appréhension de la « connaissance de soi » par les élèves nous semblait tout aussi problématique que celle de la « liberté de penser ». Et ce fut pour les mêmes raisons que nous avons souhaité maintenir cette question. Par ailleurs, ce n'était pas cette question sur la connaissance de soi qui nous semblait déterminante pour savoir si les ateliers de philosophie leur avaient appris à mieux connaître l'homme, en général, mais la question sur la connaissance des autres. Car c'était cette connaissance qui marquait philosophiquement le commencement de la connaissance de soi et de la connaissance de la condition humaine, en général. On pouvait donc se permettre de maintenir la première question sur la connaissance de soi, sachant qu'elle était soutenue par la seconde, sur la connaissance des autres. Deux questions relatives à la connaissance de l'homme, nous ont également semblé constituer un minimum pour s'assurer de la pertinence de cet apport, selon l'élève.

4. Penses-tu que les ateliers de philosophie t'aient appris à mieux te connaître toi-même ?

- Pourquoi ?

5. Penses-tu que les ateliers de philosophie t'aient appris à mieux connaître les autres élèves de ta classe ?

- Pourquoi ?

c - Enfin, le dernier apport que nous avons étudié dans notre partie théorique et pratique concernait l'altérité, c'est-à-dire la relation à l'autre ou plus exactement la question : comment est vécue cette relation à l'autre ? Nous avons alors soutenu que l'apprentissage du philosophe développait la tolérance et par conséquent une certaine citoyenneté. Nous pouvions donc proposer, dans ce questionnaire, deux questions soumettant à l'examen des élèves, la tolérance et la citoyenneté comme apports des ateliers de philosophie : « Penses-tu que les ateliers de philosophie apprennent à devenir tolérant ? » et « Penses-tu que les ateliers de philosophie vous apprennent à devenir "citoyens" ? »

Toutefois, dans notre partie théorique et pratique nous avons explicitement défini la tolérance comme « un savoir vivre dans le désaccord ». Définition loin d'être unanime, mais qui reste le point centrale de notre hypothèse. Il nous semblait donc indispensable de poser une question qui interroge non pas la pertinence de la seule tolérance comme apport, mais le savoir vivre dans le désaccord. La formulation de la question devait alors être précisée pour être certain qu'elle puisse être bien comprise par les élèves. Comme il s'agissait de savoir si une situation de désaccord leur semblait problématique ou pas, nous pouvions élaborer une question qui commençait par poser cette situation, une situation qu'ils connaissaient et qu'ils avaient expérimentée dans les ateliers de philosophie : « Dans un débat, on n'est pas tous d'accord. Penses-tu que ne pas être d'accord soit un problème ou au contraire est-ce que c'est bien ? »

Etait-ce à dire que cette question devait remplacer celle de la tolérance ? Il nous a semblé qu'il était intéressant de maintenir les deux questions, pour voir quel sens les élèves attribuaient au terme de tolérance, et si ce sens était différent de celui que nous lui accordions. La question de la tolérance nous permettait ainsi de nous assurer de la validité et de la cohérence de la réponse faite à la question du désaccord, question qui, elle, nous semblait essentielle pour notre méthodologie de recherche.

La question soumettant aux élèves la pertinence de l'apport des ateliers de philosophie en matière de citoyenneté nous a conduite à émettre quelques réserves : tout d'abord parce que le terme utilisé était « citoyen » et non celui de « citoyenneté », termes qui ne recouvrent pas les mêmes dénnotations. De plus, le lien entre « apprentissage du philosophe » et « citoyen » requérait un effort théorique qui ne nous semblait pas accessible aux élèves, sans autre explication.

Nous avons donc décidé de proposer une petite définition claire et simple du terme

citoyen : « citoyen = apprendre à vivre ensemble ». Cette définition pouvait être produite par l'interviewer pour éclaircir la question. Nous avons donc également décidé de maintenir le terme de « citoyen », plutôt que celui de « citoyenneté » parce qu'il nous a semblé que le second était trop « effrayant » et, à coup sûr, jamais entendu par les élèves.

Que les élèves puissent évaluer le lien entre les ateliers de philosophie et « apprendre à vivre ensemble », nous semblait alors possible. Cette question n'était pas hors de propos pour notre méthodologie, mais sans doute à la limite. Car dans cette question, c'était notre hypothèse que nous soumettions à l'évaluation des élèves et plus précisément, le raccourci de notre hypothèse. Raccourci qui apparaissait sans son « nœud théorique » et sans le long travail des concepts. Car bien que la question de la tolérance précède celle de la citoyenneté, la transition qu'opérait ce concept n'était plus présente dans la formulation de la question de la citoyenneté. Et le contexte de l'entretien, par échanges discursifs sans support visuel, dans la précipitation, ne contribuait pas à maintenir cette continuité théorique.

6. Dans un débat, on n'est pas tous d'accord. Penses-tu que ne pas être d'accord soit un problème ou au contraire est-ce que c'est bien ?

- Pourquoi ?

7. Penses-tu que les ateliers de philosophie apprennent à devenir tolérant ?

(tolérant = accepter que les autres ne soient pas d'accord avec nous).

- Pourquoi ?

8. Penses-tu que les ateliers de philosophie vous apprennent à devenir « citoyens » ?

(citoyen = apprendre à vivre ensemble).

- Pourquoi ?

Certes, notre questionnaire, eu égard à notre questionnement théorique et pratique aurait sans doute pu se terminer sur la question de la citoyenneté. Cependant, il nous a semblé qu'un autre apport de la pratique philosophique avait été mis en évidence dans notre travail de recherche théorique et pratique : à travers l'apprentissage du philosophe, la découverte de la condition humaine et de l'altérité, se développait le goût de philosopher.

d - En effet, dans le deuxième chapitre de notre problématique théorique et pratique que nous avons insisté sur le plaisir de philosopher. Nous pensions donc qu'il était bon de poser une question qui soumette cet apport à l'élève : « Est-ce que tu as pris plaisir à participer à ces ateliers ? ». Le plaisir et l'habitude de philosopher, habitude dont nous avons

explicité la force dans le premier chapitre de notre partie théorique et pratique, devaient amener les élèves à avoir recours au philosophe à l'avenir. Car il s'agissait de devenir philosophe au quotidien, et non seulement de rester un élève qui philosophe uniquement pendant les ateliers. Dans la perspective d'évaluer la pertinence de la motivation philosophique comme apport des ateliers de philosophie, nous pouvions donc leur poser une question qui engage leur avenir : « Aimerais-tu continuer la philosophie ? ». Question doublée d'une seconde portant plus précisément sur les modalités de ce projet ; comment pensent-ils pouvoir continuer de philosopher : « Penses-tu que tu continueras à philosopher seul ou avec des amis ou de la famille ? » De sorte que l'on puisse déterminer s'il s'agissait d'un projet qu'il leur semblait réalisable ou pas, qui pourrait « sortir de l'école » ou pas.

De plus, « l'envie de continuer » a déjà été considérée et utilisée comme un indice de réussite d'un dispositif par des recherches antérieures (Abernot, 2008). En effet, cette « envie de continuer » révèle une nouvelle dimension de la motivation et donc une valeur non négligeable dans l'évaluation de l'efficacité de ce dispositif introduit à l'école primaire. Cet aspect devait donc faire l'objet d'un questionnement spécifique.

C'est donc avec des questions sur le plaisir de philosopher et l'envie de continuer de philosopher que nous avons souhaité évaluer la pertinence de la motivation philosophique comme apport des ateliers de philosophie :

9. Est-ce que tu as pris plaisir à participer à ces ateliers ?

- Pourquoi ?

10. Aimerais-tu continuer la philosophie ?

- Pourquoi ?

- Penses-tu que tu continueras à philosopher seul ou avec des amis ou de la famille ?

- Pourquoi ?

2.1.3. La représentation de l'utilité des ateliers de philosophie.

Pour clore le questionnaire qui guidait l'entretien avec les élèves, nous avons pensé qu'il serait intéressant de poser une question qui statue sur l'impression globale de l'élève sur les ateliers de philosophie : avaient-ils plutôt une impression positive ou négative sur ces ateliers ? Cette dernière question nous permettait ainsi de vérifier, au sens mathématique du terme, les réponses précédentes. Nous avons donc choisi de proposer comme dernière

question : « Penses-tu que ce soit une bonne chose qu'il y ait des ateliers de philosophie à l'école ? »

L'expression « bonne chose » était assez large pour que l'enfant puisse exprimer son impression globale positive ou négative par une réponse fermée « oui » ou « non ». Mais surtout, il nous semblait que cette expression en appelait à l'idée de l'utilité générale : quand on dit de quelque chose que c'est une « bonne chose », est sous-entendue l'idée que c'est une bonne chose pour tout le monde, pour la société. En terme philosophique, on pourrait dire qu'elle relève du « Bien Commun ». Idée renforcée par le rappel du lieu des ateliers : « à l'école ». Or ce qui est enseigné à l'école est censé avoir une utilité, cette question demande : laquelle ?

Poser la question de l'utilité des ateliers de philosophie, était intéressante, car on peut considérer qu'une pratique ne nous apporte rien personnellement, mais qu'elle est tout de même utile pour les autres, bénéfique pour la société ou le groupe. Ou inversement, qu'elle nous apporte beaucoup de choses mais que sa place n'est pas à l'école, où elle est censée viser quelque utilité générale. Ainsi, cette dernière question nous permettait d'évaluer de manière indirecte quels apports les élèves reconnaissaient aux ateliers de philosophie, apports non pas du point de vue de leur seule personne mais du tout, de la société en général.

11. Penses-tu que ce soit une bonne chose qu'il y ait des ateliers de philosophie à l'école ? - Pourquoi ?

On peut remarquer que ce questionnaire¹⁵⁶ suivait la logique de notre partie théorique et pratique, puisque c'était en fonction de cette dernière que nous avons déterminé les thèmes que nous devions aborder dans ces entretiens.

2.2. Protocole et organisation.

Les entretiens avec les élèves de CM2 ayant bénéficié des ateliers hebdomadaires de philosophie pendant une année scolaire ont eu lieu dans une salle annexe de la salle de classe de M. Usclat, séparée par une porte à double battant. Cette salle annexe était en réalité, une petite cuisine mise à disposition des enseignants de l'école. Elle était munie d'une table avec quelques chaises autour, un canapé, et quelques équipements propres aux cuisines aménagées.

¹⁵⁶ Cf. Annexe n°5 : Grille d'entretien pour les entretiens semi-directifs avec les élèves.

Cet espace se voulait rassurant et convivial. Les élèves n’y faisaient jamais cours et le chemin qu’ils empruntaient pour circuler dans l’école ne leur faisait jamais traverser cette pièce. Cependant, ils la connaissaient puisque pour des raisons pratiques et de confort, notamment en été, il arrivait que les portes entre cette petite cuisine et la classe soient ouvertes. Le choix de ce lieu semblait contribuer à ce que les élèves se sentent « à l’aise peu dépaycé(s) et surtout pas stressé(s) » (Abernot & Ravestein, 2009, p. 97) pendant l’entretien.

Les entretiens se sont déroulés le vendredi 19 juin 2009, de 8h30 à 12h00, à la place des ateliers de philosophie. Sur les conseils de M. Usclat, il n’aurait pas été prudent de repousser ces entretiens à une date ultérieure pour maintenir la pratique des ateliers de philosophie plus longtemps, car il semblerait qu’à partir de la mi-juin le nombre d’élèves présents en classe diminue de manière conséquente. Nous n’aurions alors pas été en mesure de nous entretenir avec un nombre d’élèves suffisant.

Faire passer moi-même ces entretiens aurait introduit un biais dans notre méthodologie, remettant en question la valeur des réponses qui étaient produites par les élèves lors de cet entretien : car nous aurions pu être tentée d’influencer les réponses des élèves ou tourner les questions de telle manière qu’ils se sentent dans l’obligation de fournir certaines réponses ou encore, l’affectif aurait pu, lui aussi, venir fausser leurs réponses. Nous avons donc choisi de faire appel à une personne extérieure non seulement à notre recherche mais également à l’école Saint-Théodore : M. Manuel Villena.

M. Villena, professeur d’espagnol stagiaire à Marseille, a bien voulu nous consacrer de son temps pour ces entretiens. Point important, il ignorait quel était l’objet de notre thèse. Certes, il en connaissait le sujet (les ateliers de philosophie à l’école primaire), mais nous n’avons pas discuté avec lui de son objet qui consistait à montrer que ces ateliers développaient, *via* l’esprit critique et la connaissance de soi, la tolérance. Il n’avait pas fait d’études en Sciences de l’éducation et n’avait pas non plus travaillé sur les ateliers de philosophie. C’était une pratique qui lui était jusqu’alors inconnue. Récemment entré dans notre cercle d’ami, M. Villena présentait une extériorité par rapport à nos travaux de recherche qui nous semblait indispensable pour mener à bien ces entretiens. Ses aptitudes au dialogue, sa sociabilité et sa bienveillance nous ont confortée dans ce choix.

Le samedi 6 juin, soit près de deux semaines avant les entretiens, nous lui avons remis le questionnaire que nous avons élaboré pour ces entretiens et nous en avons discuté avec lui : il nous a semblé important de bien cerner l’objet de ce questionnaire, à savoir l’idée que

les élèves se faisaient des apports des ateliers philosophie ; de préciser qu'il s'agissait d'un entretien où s'alterneraient des questions fermées précises et d'autres ouvertes pour lesquelles il disposerait d'une grande liberté de manœuvre pour expliquer certains termes ou pour creuser certaines questions qui lui semblaient fécondes ; l'ordre des questions avait bien sûr été établi selon une certaine logique, celle de notre partie théorique et pratique, seulement nous lui avons également recommandé de suivre la pensée de l'élève « où elle va », tant que l'on restait dans le cadre d'une réflexion sur les apports des ateliers de philosophie, liberté qui devait éviter les redites au cas où un élève aurait anticipé par ses premières réponses les questions suivantes.

Lorsque nous disons suivre la pensée de l'élève « où elle va », il s'agissait d'utiliser de « brefs acquiescements », des « reformulations brèves du discours du sujet », le « procédé du miroir », des « formules de relances » ainsi que des « silences courts », techniques destinées « à entretenir le discours et renforcé l'impression du sujet d'une “écoute compréhensive” » (Abernot & Ravestein, 2009, p. 102). Nous avons également recommandé l'utilisation de la seconde personne du singulier et de formules qui recentrent l'entretien sur l'individu, comme par exemple les formules « d'après toi » ou « à ton avis » pour éviter que le sujet réponde au nom du groupe mais bien en son nom propre (Abernot & Ravestein, 2009, p. 125).

Nous avons précisé que le but de ces entretiens était d'influencer le moins possible les élèves, pour savoir ce qu'ils pensaient vraiment. Ainsi, « une question ne doit pas suggérer la réponse par sa formulation » (Abernot & Ravestein, 2009, p. 114), car l'interviewer ne devait pas laisser croire que certaines réponses étaient attendues au détriment d'autres. De même, nous avons invité l'interviewer à poser des questions claires et simples, lorsqu'il voudrait relancer un élève : « éviter d'introduire deux idées dans la même question » (Abernot & Ravestein, 2009, p. 114). Car alors la confusion ou l'association des deux idées pouvait fausser la réponse de l'élève qui, en réalité, n'approuvait ou ne désapprouvait qu'une partie de la question.

Ce délai devait permettre à M. Manuel Villena de se familiariser avec le questionnaire et les différents thèmes qui y étaient abordés, de sorte qu'il puisse s'entretenir plus librement avec les élèves, mais aussi de lui donner le temps de poser des questions ou de soulever des problèmes avant de devoir faire passer ces entretiens.

Le matin, juste avant ces entretiens, M. Usclat a présenté l'interviewer aux élèves de la classe en leur disant qu'il allait leur poser quelques questions à propos des ateliers de

philosophie qu'ils avaient faits avec Marie Agostini, qu'ils pouvaient lui parler sincèrement car l'interviewer n'était pas là pour faire une évaluation de qui que ce se soit, ni de quoi que ce soit, seulement pour savoir ce qu'ils en pensaient. Il nous a semblé que « les rôles, le contexte de l'enquête, ses buts et ses retombées possibles » pour les interviewés avait été sommairement mais clairement posés (Abernot & Ravestein, 2009, p. 97).

L'interviewer, M. Villena, les reçut individuellement, pour éviter tout « effet de groupe » : vouloir plaire à son ami, se sentir obligé de prendre sa défense, ou au contraire faire preuve d'esprit de contradiction, ou tout simplement de mimétisme. L'ordre de passage des élèves a été déterminé par l'enseignant, M. Usclat, en fonction de certains impératifs d'ordre pratique (par exemple, certains élèves devaient quitter l'école plus tôt).

L'interviewer les a alors reçus, un à un, dans la salle connexe. Il invitait l'élève à s'asseoir autour de la table. Le magnétophone, que les élèves connaissaient pour l'avoir vu et manipulé lors des ateliers de philosophie enregistrés, était posé sur la table, en évidence. Cette mise en évidence de l'enregistrement devait d'une part les rassurer (parce que c'est un objet familier), mais également les inviter à être sincères et sérieux. L'interviewer disposait d'une dizaine de minutes par élèves, durée plus ou moins flexible selon l'enthousiasme de chacun.

L'interviewer était disponible pour une durée totale de 3h30, comprenant le temps des entretiens et les irréductibles mais nécessaires pertes de temps relatives à la présentation des entretiens par l'enseignant, à la mise en place des entretiens, au changement d'élève, aux interruptions ponctuelles pouvant survenir lors des entretiens et à la récréation du matin. Etant donné que 19 élèves devaient être entendus, il nous a semblé convenable de consacrer une moyenne de 10 minutes par entretien, laissant ainsi une marge raisonnable de temps disponible.

Le 19 juin 2009, 17 élèves de la classe de CM2 étaient présents et ont été entendus par l'interviewer, qui quitta l'école à 12h00, les entretiens ne s'étant pas terminés plus tôt que prévu.

2.3. Enregistrement et règles de retranscription.

Les entretiens ont été enregistrés sur support audio, plus précisément, par un magnétophone. Parce que c'est un outil que nous avons à notre disposition et dont nous avons pu expérimenter la fiabilité. De plus, nous ne nous sommes intéressée qu'à ce qui a été

dit et pas à la gestuelle des élèves pendant ces entretiens.

Par souci d'économie de bande audio, l'interviewer a interrompu lui-même l'enregistrement des entretiens à la fin de chaque entretien individuel, et l'a remis lui-même en marche au début du suivant. Il avait à sa disposition 4 cassettes audio neuves, donc vierges de tout enregistrement, de 90 minutes chacune.

A l'issue des entretiens, l'interviewer avait utilisé une cassette audio entière et une seconde sur laquelle seule la face A avait été enregistrée en entier et la face B comptait une dizaine de minutes d'enregistrement. 145 minutes d'entretiens ont donc été enregistrées par l'interviewer, soit en moyenne 8,5 minutes par élèves. Ce qui nous semblait correspondre à ce que nous avions envisagé.

Pour analyser les représentations que les élèves se faisaient des apports des ateliers de philosophie auxquels ils ont participé pendant une année scolaire, il nous a semblé indispensable de retranscrire l'intégralité de cet enregistrement¹⁵⁷.

Pour faciliter la lecture et l'analyse de ces entretiens, nous avons adopté les règles de retranscription suivantes :

- Pour préserver l'anonymat des élèves entendus, chacun a reçu un prénom que nous avons choisi arbitrairement et qui précède son propos chaque fois qu'il prend la parole. Nous avons repris ceux que nous leur avons donnés lors des retranscriptions des ateliers de philosophie.

- Chaque entretien portait le prénom arbitraire de l'élève entendu, par exemple : « Entretien avec Ahmed ».

- Pour faciliter l'analyse du contenu des propos de chaque élève, les lignes de ses retranscriptions ont été numérotées.

- M. Villena apparaissait sous le terme « interviewer ». Chaque prise de parole de M. Villena a donc été précédée par ce terme, le désignant.

A ces règles se sont ajoutées celles que nous avons décidé d'adopter en continuité avec les règles de retranscription des ateliers de philosophie et empruntées à Auguet (2003) :

- Les commentaires du retranscripteur pouvaient apparaître entre crochets.
- Les prises de paroles peu audibles et dont nous n'étions pas certaine du contenu étaient suivies du code : « (?) ».

¹⁵⁷ Cf. Annexe n°6 : Retranscription des entretiens semi-directifs avec les élèves de CM2.

- Les prises de paroles dont nous ne pouvions pas distinguer le contenu ont été signalées par le code « xxx ».

- Les instants de silence ont été retranscrits par le code « + », s'ils étaient courts ; « ++ », s'ils étaient plus longs ; « +++ », s'ils ont semblé très très longs. L'évaluation des silences a été laissée à la discrétion du retranscripteur.

- Les propos de l'interviewer apparaissaient en italique. Ce changement de retranscription devait nous éviter de prendre en compte les propos de l'interviewer dans notre analyse des réponses des élèves.

En ce qui concerne la ponctuation. Il nous a semblé que, tout comme pour la retranscription des ateliers de philosophie, un minimum de signes de ponctuation était bienvenu, ne serait-ce que pour rendre compte du sens des propos des élèves. Nous nous sommes donc efforcée de rester fidèle aux enregistrements, et plus précisément aux intonations enregistrées, pour utiliser les signes : « ? » ; « . » ; « , » ; « ! » et « ... ». En cas de doute, nous avons décidé de ne pas mettre de signe de ponctuation.

3. Entretien avec l'enseignant.

Pour recueillir le point de vue de l'enseignant sur la question des apports de l'apprentissage régulier du philosophe, nous avons décidé d'organiser un entretien. Cependant, cet entretien ne pouvait pas être un entretien libre. Car lors de l'entretien libre ou non-directif, « l'enquêteur propose une question inaugurale ou même simplement un thème et n'intervient que pour relancer et encourager » (Abernot & Ravestein, 2009, p. 98).

Or, cet entretien devait nous permettre, certes de recueillir l'opinion de l'enseignant quant à la nature des apports des ateliers de philosophie, mais également de soumettre notre hypothèse à son jugement. Cet entretien devait donc nécessairement nous conduire à aborder certains sous-thèmes. C'est pourquoi cet entretien prit une forme semi-directive : « Le thème est préparé par l'enquêteur et divisé en sous-thèmes. Cette préparation peut se faire en formulant des questions de relance qui sont écrites sur un support à la seule disposition de l'enquêteur. Ces questions doivent conduire le sujet sur le terrain où l'enquêteur désire l'amener » (Abernot & Ravestein, 2009, p. 104).

Nous expliquerons donc, dans un premier temps, comment nous avons élaboré le support devant nous guider lors de cet entretien, puisque nous étions nous-même l'interviewer. Dans un deuxième temps, nous présenterons les conditions dans lesquelles s'est déroulé l'entretien avec l'enseignant. Et enfin, nous exposerons la démarche et les règles que nous avons suivies pour recueillir les propos de l'enseignant en vue d'une analyse qualitative.

3.1. Elaboration de notre support.

L'entretien que nous avons eu avec l'enseignant devait statuer sur la nature des apports que l'apprentissage du philosophe a, d'après lui, délivré à sa classe.

Nous avons donc décidé de commencer cet entretien par une question ouverte sur ce thème de manière à pouvoir relancer par la suite la conversation sur les sous-thèmes que l'enseignant avait abordé. Cependant, nous savions que parler « des élèves » ou de « la classe » ne revêtait pas nécessairement le même sens pour l'enseignant. Nous avons fait le choix d'utiliser le terme « élèves » dans cette première question ouverte.

Tout d'abord parce que c'était eux, les bénéficiaires de la question des apports des ateliers de philosophie, qui nous intéressaient, plus que le groupe « classe ». En effet, nous cherchions ce que la pratique régulière du philosophe leur avait apporté, à chacun d'abord en tant qu'individu. Ensuite, en tant que membre d'un groupe, d'une communauté de recherche.

La première question ouvrant l'entretien et à partir de laquelle nous avons relancé l'enseignant sur la question des apports des ateliers de philosophie a donc été la suivante :

1) D'après vous, quels sont les apports de l'apprentissage du philosophe pour les élèves ?

La deuxième question figurant sur notre support rappelait que nous pouvions inviter l'enseignant à considérer non plus les élèves, mais la classe, non plus les individus, mais le groupe.

2) D'après vous, quels sont les apports de l'apprentissage du philosophe pour la classe ?

Un pré-test, pendant lequel nous avons posé cette question à différents enseignants

ayant instauré l'apprentissage du philosophe aux élèves à révéler la nécessité de prendre en compte une distinction pour relancer la conversation : la distinction entre théorie et pratique. Distinction entre d'une part ce qui relevait des convictions de l'enseignant sur les apports de l'apprentissage du philosophe, et ce qu'il avait effectivement observé comme changement dans sa classe. Donc outre, les utilisations de formules de relance et d'acquiescement, nous avons décidé d'avoir recours à des formules qui marquaient bien la différence entre ce qui relevait des convictions et ce qui relevait de l'expérience du type : « Auriez-vous un exemple ? » ou « Vous étiez-vous attendu à cela ? ».

Cependant, cet entretien devait également nous donner le point de vue de l'enseignant sur la pertinence de notre hypothèse, pertinence tant théorique que pratique. Nous avons donc décidé que cet entretien serait un entretien de type semi-directif où « l'enquêteur a préparé tous les thèmes qu'il veut aborder (sous forme de questions vagues) mais l'ordre et la manière de les introduire dans la conversation ne sont pas fixés à l'avance » (Abernot & Ravestain, 2009, p. 98). Ainsi les sous-thèmes que nous avons introduits lors de cet entretien étaient : « l'esprit critique », « l'altérité », « la tolérance », « la citoyenneté » et « le plaisir ».

Pourquoi ces sous-thèmes ? Parce qu'ils correspondaient aux rouages de notre réflexion ayant abouti à notre hypothèse. Nous avons émis l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage du philosophe apprenait à devenir tolérant. Hypothèse dont les rouages étaient le développement de l'esprit critique et de la connaissance des autres, car c'est *via* le développement de ces deux éléments que l'apprentissage du philosophe pouvait prétendre éduquer à la tolérance. Si donc, l'enseignant avait pu constater que cet apprentissage contribuait effectivement à développer l'un des ces éléments, cette constatation aurait corroboré la pertinence de notre hypothèse.

Pourquoi la question sur la citoyenneté ? Parce que l'enseignant était capable d'évaluer la pertinence du lien entre l'apprentissage du philosophe et l'éducation à la citoyenneté qui faisait l'objet de nombreuses interrogations de la part des enseignants et enseignants-chercheurs. Quand bien même, il s'agissait d'une certaine conception de l'éducation à la citoyenneté, l'enseignant était capable de préciser cette conception et de nous donner son point de vue sur sa pertinence. Nous pouvions donc soumettre à la conversation ce dernier élément de notre réflexion théorique et pratique qui voulait que devenant une éducation à la tolérance, l'apprentissage du philosophe promouvait une certaine éducation à

la citoyenneté (une éducation réflexive et démocratique).

Pourquoi alors le sous-thème du « plaisir » ? Parce qu'en retour, cette question sur le plaisir permettait d'évaluer la pertinence des réponses apportées par les élèves à cette même question et d'écartier le risque qu'ils aient répondu par « crainte » qu'il n'y ait plus d'atelier de philosophie à l'école ou pour « faire plaisir » à l'intervenante. Par ailleurs, le plaisir constaté des élèves, mais aussi la nature du déplaisir qui a pu se manifester, nous donnait un indice sur la qualité philosophique des débats mis en place. Car nous avons lié, dans notre partie théorique et pratique, la notion de plaisir à celle d'engagement existentiel dans la discussion philosophique, mais précisément, le désaccord et l'altérité auraient pu être mal vécus. Le point de vue de l'enseignant sur ce sous-thème pouvait ainsi nous donner des indices quant à la philosophicité de la pratique mise en place.

« L'esprit critique », « l'altérité », « la tolérance », « la citoyenneté » et « le plaisir » ont donc été les sous-thèmes généraux que nous avons souhaités aborder pendant cet entretien. Nous les présentons ainsi dans la justification de notre méthodologie, cependant pour l'entretien, nous avons élaboré en fonction de ces sous-thèmes quelques questions visant à nous servir de support : « Le thème est préparé par l'enquêteur et divisé en sous-thèmes [...]. Ces questions doivent conduire le sujet sur le terrain où l'enquêteur désire l'amener » (Abernot & Ravestein, 2009, p. 98). Questions qui, elles-mêmes, n'ont servi que de repères pour introduire les sous-thèmes dans la discussion.

Comme, par exemple, la question visant à introduire le sous-thème de « l'esprit critique » :

3) Pensez-vous que l'apprentissage du philosophe ait favorisé le développement de leur esprit critique ?

Ou la question visant à introduire le sous-thème de « l'altérité » :

4) Pensez-vous que l'apprentissage du philosophe leur ait appris à mieux se connaître les uns les autres ?

Il était entendu qu'il n'était pas nécessaire que ces questions reprennent forcément les termes que nous avons choisis pour désigner ces sous-thèmes dans la justification de notre méthodologie. Tout ayant été fonction des propos de l'enseignant, il nous est arrivé de

reprendre ces questions telles que, ou d'y introduire d'autres notions se rattachant à ces sous-thèmes pour développer les réponses de l'enseignant.

Nous avons donc élaboré un ensemble de 7 questions : une première question ouverte sur la nature des apports de l'apprentissage du philosophe pour les élèves, puis, pour la classe. Questions suivies de 5 autres visant à introduire, au moment opportun, les 5 sous-thèmes que nous avons distingués¹⁵⁸, si l'enseignant n'en était pas venu à les aborder de lui-même.

3.2. Organisation de l'entretien.

L'entretien avec l'enseignant s'est déroulé le vendredi 26 juin 2009, de 11h à 11h30, dans la salle connexe à sa salle de classe. Nous avons choisi cette date, car à partir de la mi-juin le nombre d'élèves a diminué significativement. Il était donc possible pour l'enseignant, n'ayant plus qu'un tout petit nombre d'élèves, de se libérer en fin de matinée pour cet entretien, pendant que les élèves étaient envoyés à la bibliothèque de l'école. Et il nous a semblé que ce moment de la journée était propice à l'aménagement d'une discussion dans de bonnes conditions.

Nous avons choisi la salle connexe à la salle de classe de l'enseignant parce qu'elle était conviviale. C'était dans cette pièce que les enseignants de l'école se retrouvaient pour se détendre pendant les récréations ou pendant l'heure du déjeuner. Cette pièce possédait un équipement de cuisine qui a permis à l'enseignant de se préparer un café avant l'entretien. Toutes les conditions nous ont semblé réunies pour que l'enseignant se sente à l'aise et se débarrasse d'un éventuel stress lié à sa profession ou la perspective de l'entretien.

Il ne nous a pas semblé nécessaire de faire appel à un interviewer extérieur. Tout d'abord parce que notre posture d'intervenant/chercheur ne semblait pas exercer d'influence sur le jugement de l'enseignant. Car il n'existait pas de rapport hiérarchique ou d'autorité susceptible d'infléchir ses réponses. De même, du point de vue affectif, l'enseignant n'avait pas de raison de se montrer complaisant avec nous. Car nous n'avons pas travaillé ensemble à proprement parler : l'enseignant n'assistait pas aux ateliers de philosophie puisqu'il faisait classe à l'un des deux demi-groupes pendant que nous organisions un atelier avec l'autre demi-groupe. De plus, au cours de ces dernières années de collaboration, nous avons appris à partager et à respecter nos divergences de point de vue quant à la relation éducative. Nous

¹⁵⁸ Cf. Annexe n°7 : Grille d'entretien pour l'entretien semi-directif avec l'enseignant.

savions donc d'expérience que l'enseignant n'hésiterait pas à formuler certaines critiques si elles lui semblaient pertinentes.

De même, l'enseignant connaissant parfaitement les tenants et les aboutissements de cet entretien, il savait que la possibilité future qu'il y ait des ateliers de philosophie à l'école n'était pas en jeu, ni même notre rôle en tant qu'intervenante au sein de cette école. Il semblait donc peu probable que l'enseignant modélise ses réponses par craintes d'éventuelles conséquences non-souhaitées. Pour toutes ces raisons, nous avons pensé que l'enseignant était en situation de parler librement et de répondre sincèrement à nos questions.

Le fait que l'enseignant nous connaisse pour nous avoir côtoyée depuis plusieurs années renforçait, selon nous, ce climat de confiance. Qu'il ait connaissance du cadre universitaire dans lequel s'inscrivait notre recherche renforçait aussi, d'après nous, la conscience de la nécessité de parler franchement. Notre présence, en tant que collègue et que chercheuse, montrait que c'était bien son avis personnel et honnête que nous voulions recueillir et non un discours de complaisance. Ce que nous avons, de plus, verbalement précisé avant l'entretien.

Par ailleurs, le fait que nous soyons l'interviewer nous permettait d'approfondir les éléments de réponses apportés par l'enseignant sur des points précis relatifs aux différents éléments théoriques que nous avons mis en lumière dans notre problématique théorique et pratique. En effet, dans cette partie, nous avons articulé de nombreux arguments entre eux et distingué de nombreux concepts les uns des autres. Selon les réponses de l'enseignant, nous étions donc en mesure de poser certaines questions ou de revenir sur certains concepts utilisés pour clarifier le point de vue de l'enseignant sur la pertinence de notre hypothèse.

Or, le recueil de ce point de vue et sa clarification étant précisément le but de cet entretien, il nous a semblé inapproprié d'attribuer à un tiers la charge de mener à bien cet entretien. Tout simplement parce que ce tiers, n'étant pas aussi bien familiariser avec notre réflexion théorique que nous-même, n'aurait pas été en mesure de percevoir la nécessité de demander certaines précisions de la part de l'enseignant.

Pour donc nous assurer que l'enseignant serait à la fois en confiance et en même temps amené à préciser sa pensée pour les besoins de l'évaluation de notre hypothèse, nous avons décidé d'assumer ce rôle d'interviewer.

Une semaine avant l'entretien nous avons présenté brièvement à l'enseignant le thème sur lequel porterait l'entretien : les apports des ateliers de philosophie aux élèves. Nous

n'avons pas précisé quels sous-thèmes nous voulions aborder pour mettre notre hypothèse à l'épreuve pour ne pas influencer ses réponses.

L'entretien a été enregistré grâce à un magnétophone, posé en évidence sur la table lors de l'entretien. Objet familier puisque plusieurs fois en début et en fin d'année, nous avons montré à l'enseignant le matériel que nous avons utilisé pour enregistrer les ateliers organisés avec ses élèves. Nous disposions d'une cassette, vierge de tout enregistrement, comprenant une capacité de 90 minutes d'enregistrement.

Nous n'avons pas souhaité utiliser un autre matériel pour enregistrer cet entretien, car nous avons décidé de concentrer notre recueil de données sur les dires de l'enseignant, pas sur l'attitude ou la gestuelle. Il ne nous a donc pas semblé utile de filmer l'entretien.

Ni l'enseignant, ni l'interviewer n'avait d'engagement jusqu'à l'heure du déjeuner. Nous avons donc tout le temps nécessaire à notre disposition pour laisser l'enseignant traiter cette question en profondeur.

En tant qu'interviewer, nous nous sommes efforcée d'encourager et de relancer l'enseignant pour qu'il développe ses réponses, par des acquiescements et des reprises interrogatives de ce qu'il venait de dire. Nous avons également posé des questions dans le but qu'il précise ses réponses quand nous avons pensé qu'elles pouvaient prêter à confusion. Enfin, nous avons soumis quelques éléments précis de notre hypothèse à son examen, lorsque le sens de ses propos nous semblait se rapprocher de ces derniers.

3.3. Enregistrement et retranscription.

A l'issue de l'entretien, l'interviewer avait utilisé la moitié de la face A de la cassette audio amenée. 25 minutes d'entretiens avec l'enseignant ont donc été enregistrées par l'interviewer. Nous pouvons ainsi considérer que l'interviewer et l'enseignant ont pris le temps de traiter consciencieusement la question des apports des ateliers de philosophie.

Pour comprendre la représentation que l'enseignant se faisait des apports des ateliers de philosophie aux élèves y ayant participé pendant une année scolaire, il nous a semblé indispensable de retranscrire l'intégralité de cet enregistrement¹⁵⁹.

Pour faciliter la lecture et l'analyse de cet entretien, nous avons adopté les règles de retranscription suivantes :

¹⁵⁹ Cf. Annexe n°8 : Retranscription de l'entretien avec l'enseignant.

- Les lignes de ses retranscriptions ont été numérotées. De sorte que, lors de l'analyse, nous puissions nous référer rapidement et sans ambiguïté au propos de l'enseignant qui nous intéressait.

- M. Usclat devait apparaître sous le terme « enseignant ». Chaque prise de parole de M. Usclat a donc été précédée par ce terme, le désignant.

- Nous-même avons été désignée par le terme l'« interviewer ». Chacune de nos prises de parole a donc été précédée par ce terme.

A ces règles se sont ajoutées celles que nous avons décidées d'adopter en continuité avec les règles de retranscription des ateliers de philosophie et empruntées à Auguet (2003) :

- Les commentaires du retranscripteur pouvaient apparaître entre crochets.

- Les prises de paroles peu audibles et dont nous n'étions pas certaine du contenu devaient être suivies du code : « (?) ».

- Les prises de paroles dont nous ne pouvions pas distinguer le contenu devaient être signalées par le code « xxx ».

- Les instants de silence ont été retranscrits par le code « + », s'ils étaient courts ; « ++ », s'ils étaient plus longs ; « +++ », s'ils semblaient très longs.

- Les propos de l'interviewer devaient apparaître en italique.

Nous avons exposé ci-dessus les conditions dans lesquelles nous avons recueilli trois corpus de données relatifs à trois éclairages sur la question des apports des ateliers de philosophie aux élèves : celui de l'évolution des ateliers de philosophie, le point de vue des élèves eux-mêmes et, enfin, le point de vue de l'enseignant, dont les élèves avaient bénéficié des ateliers de philosophie.

Nous allons maintenant expliciter quelles démarches d'analyse nous avons suivies et comment nous avons élaboré nos outils d'analyse. En guise de transition, nous pourrions reprendre, ici, les mots d'Abernot et Ravestein : « Une fois les sources réunies concrètement, sous la forme la plus authentique possible (éviter de tronquer), le travail crucial commence : trier, dépouiller, lire, observer et analyser la documentation retenue » (Abernot & Ravestein, 2009, p. 94).

Chapitre III : Analyses des données.

Une fois les données recueillies, nous nous sommes demandé comment produire, à partir de ces données, une analyse pertinente qui nous permette de comprendre la nature des apports de l'apprentissage du philosophe à l'école. Pour que cette analyse soit pertinente nous avons dû nous demander quels étaient les critères qui nous permettraient de sélectionner, à l'intérieur de ce corpus de données, les informations pertinentes à l'évaluation de notre hypothèse. Hypothèse selon laquelle, l'apprentissage régulier du philosophe contribuait à une éducation à la tolérance, *via* le développement de l'esprit critique, de la connaissance de soi et des autres. Etant entendu que cette tolérance consistait en un savoir vivre critique dans le désaccord.

Or, « le principal reproche concerne le chercheur : puisqu'il faut des critères pour choisir, dans la masse des documents, ces critères sont-ils bien clairs pour le chercheur lui-même ? » (Abernot & Ravestein, 2009, p. 95). Nous avons donc pris soin de nous demander quels étaient ces critères, comment et pourquoi nous les avons choisis, en lien avec nos problématiques théoriques et pratiques.

Nous avons divisé ce chapitre consacré à l'analyse des données en trois parties distinctes, chacune se concentrant sur un corpus de données précis : dans un premier temps nous nous sommes intéressée à l'analyse des retranscriptions des ateliers de philosophie enregistrés ; dans un deuxième temps, nous avons présenté une analyse de la retranscription des entretiens individuels semi-directifs avec les élèves de la classe de CM2 ayant bénéficié des ateliers de philosophie pendant une année scolaire ; et enfin, dans un troisième temps, nous avons exposé l'analyse de la retranscription de l'entretien semi-directif avec l'enseignant responsable de la classe de CM2 ayant bénéficié des ateliers de philosophie pendant une année scolaire, M. Usclat.

Pour chacune de ces analyses, nous avons rappelé le but respectif de chaque analyse, les outils que nous avons élaborés pour produire chacune de ces analyses et, enfin, les analyses en elles-mêmes, c'est-à-dire les données transformées à la lumière des outils que nous avons utilisés.

1. Analyse des ateliers de philosophie.

Nous avons décidé de présenter cette analyse des ateliers de philosophie en deux temps : tout d'abord, rappeler le travail qui, en amont, a permis à ces analyses d'être effectuées ; puis, en aval, les informations que nous avons pu obtenir au cours de ces analyses.

1.1. Présentation et justification des outils d'analyse des ateliers de philosophie.

Avant de commencer l'analyse des ateliers de philosophie, enregistrés et retranscrits, nous nous sommes posée deux questions : tout d'abord, quel était le but de l'analyse de ces ateliers, ce que nous y cherchions. Nous avons donc dû préciser sur quels éléments précis devait porter notre analyse.

Une fois cette question répondue, nous avons pu nous demander grâce à quel outil nous pourrions extraire de la masse de données recueillies, les informations propres à nous éclairer sur la pertinence de notre hypothèse.

1.1.1. But de l'analyse des ateliers de philosophie.

L'hypothèse que nous souhaitions mettre à l'épreuve voulait que la pratique régulière du philosopher apprenait aux élèves à devenir plus tolérants. Etant entendu que cette éducation à la tolérance comptait l'apprentissage du philosopher et la connaissance de soi et des autres comme rouages intermédiaires.

D'où la nécessité de la mise en place d'une méthodologie expérimentale visant à comprendre les effets d'une variable indépendante provoquée (l'apprentissage du philosopher) sur une variable dépendante mesurée (l'évolution de la prise de parole au cours des ateliers de philosophie). Dès lors, comment mesurer cette dernière variable ou plus précisément quels éléments prendre comme unités de mesure ? Que devons-nous observer lors de l'analyse de l'évolution de la parole au cours de ces ateliers ?

Pour comprendre l'effet de notre variable indépendante sur notre variable dépendante, nous devons analyser l'évolution des proportions des types de prise de parole au cours des ateliers, de manière à vérifier qu'il y ait bien un effet d'une variable sur une autre. Nous avons donc décidé de comptabiliser le nombre de prise de parole propre à chaque type susceptible d'apparaître. Comptabilisation qui devait nécessairement apparaître dans un tableau, de sorte

que nous puissions comparer les différentes proportions recueillies lors des deux mesures effectuées sur nos groupes expérimentaux : dans un temps t1, en début d'année scolaire 2008/2009 ; puis, dans un temps t2, en fin d'année scolaire 2008/2009.

Mais tous les types de prise de parole n'étaient pas pertinents pour saisir la nature de cet effet. Nous avons distingué trois types de prise de parole précis dont l'évolution des proportions de leur apparition dans les ateliers était susceptible de nous éclairer sur la pertinence de la relation posée entre notre variable indépendante et notre variable dépendante :

- Les prises de parole qui révélaient la capacité de philosopher de l'élève : que la prise de parole tienne compte du sujet ou non, des réponses précédentes ou non. L'important était d'observer l'effet de l'apprentissage du philosopher (variable indépendante) sur la capacité à philosopher (indice mesurable de notre variable dépendante).

L'évolution des proportions de ce type de prise de parole lors des ateliers était pertinente parce que, comme nous l'avons montré dans notre partie théorique et pratique, la tolérance pouvait être considérée comme une évidence de la raison. Si donc, les élèves apprenaient à faire usage de leur raison, dans le philosopher, ils en arriveraient à concevoir cette évidence.

- Les prises de paroles qui révélaient une prise en considération positive d'autrui. Car cette prise en considération révélerait une ouverture à autrui. Or, nous avons montré dans notre partie théorique et pratique que l'éducation à la tolérance impliquait nécessairement une mise en relation avec l'autre, soit l'altérité. Que cette mise en relation soit philosophique ou pas, rien que le fait d'échanger pacifiquement, donc sans pour autant que l'échange soit philosophique, rendait possible cette accession à la connaissance de l'autre qui nourrit la tolérance. De sorte, qu'étaient exclues les prises de parole qui, certes tenaient compte des réponses des autres, mais qui relevaient d'un rapport négatif à l'autre : qu'il s'agisse de dispute, de mauvaise écoute, de mauvaise foi ou autre.

L'évolution des proportions de ce type de prise de parole lors des ateliers était pertinente parce qu'elle pouvait révéler dans quelles mesure l'apprentissage du philosopher (variable indépendante) pouvait promouvoir cette ouverture positive à l'autre et donc une éducation à la tolérance (deuxième indice mesurable).

- Les prises de parole qui révélait une prise en considération philosophique d'autrui. Car, sans relever du rapport négatif à l'autre, toute ouverture à l'altérité n'était pas *de facto* « philosophique ». Il nous a donc fallu distinguer à l'intérieur des prises de parole révélant une prise en considération positive de l'autre, celles qui étaient philosophiques de celles qui ne l'étaient pas.

L'évolution des proportions de ce type de prise de parole lors des ateliers était pertinente parce que nous avons montré dans notre partie théorique et pratique que la nature de la tolérance voulait concilier *et* philosophicité, c'est-à-dire une exigence critique, *et* altérité, soit la rencontre d'un différent. Si donc l'apprentissage du philosophe (variable indépendante), amenait les élèves à échanger davantage entre eux, mais d'un échange d'ordre philosophique (troisième indice mesurable), alors il contribuait à les éduquer à la tolérance, et qui plus est, une tolérance démocratique.

Nous pouvions ainsi mesurer l'effet de notre variable indépendante sur notre variable dépendante selon trois indices d'évolution : celui de la capacité à philosopher ; la considération positive d'autrui ; et enfin, la considération philosophique d'autrui. Notre recherche portait donc sur la différence d'avancement de ces trois indices entre les groupes expérimentaux et le groupe témoin.

1.1.2. Construction des outils d'analyse.

Pour comprendre quelles étaient les spécificités de l'évolution de la parole au cours des ateliers de philosophie, nous avons décidé d'ordonner chacune des prises de parole des élèves retranscrite lors de chacun des ateliers dans un tableau précisant à quel type de prise de parole nous avions affaire.

Dans la première colonne devait donc apparaître les lignes de la retranscription auxquelles nous nous référions, puis un « 1 » devait apparaître dans la sous-catégorie permettant de caractériser cette prise de parole, de sorte à ce que nous puissions comptabiliser le nombre de prises de parole se rapportant à chacune des sous-catégories établies.

La première distinction établie pour catégoriser ces prises de parole comptait trois catégories :

- La première catégorie devait regrouper les prises de parole qui tenaient compte du

sujet de la discussion, mais pas des réponses des autres élèves. Auquel cas, elles manifestaient bien l'intention de s'inscrire dans une démarche de recherche philosophique. Mais pas celle de s'inscrire dans une *discussion* philosophique. Car, comme nous l'avions vu dans notre partie théorique et pratique, la discussion impliquait la prise en compte de l'autre. Les prises de parole regroupées sous cette catégorie devaient ainsi nous permettre de comprendre l'un des aspects de l'évolution de la prise de parole des élèves participants aux ateliers de philosophie, à savoir si au cours de l'année, ils prennent davantage l'habitude de discuter, plutôt que de produire des réponses juxtaposées les unes aux autres sans interaction.

- En opposition directe avec la première catégorie, la seconde devait regrouper les prises de parole dites « hors-sujet », c'est-à-dire celles qui ne répondaient pas au sujet initial de la discussion. Cependant, certaines prises de parole, sans tenir compte du sujet initial de la discussion, tenaient compte de ce qui avait été dit précédemment et permettaient de ce fait d'engager une véritable discussion philosophique, même si le sujet avait « changé ». Or, le but de cette analyse n'étant pas de voir si les élèves restaient de plus en plus fidèles au sujet initial, mais s'ils philosophaient de plus en plus, les prises de parole où l'élève tenait compte de ce qui avait été dit précédemment ne devaient donc pas rentrer dans cette catégorie. Aussi, précisons-nous que cette catégorie regroupait les propos qui ne répondaient ni au sujet initial, ni à ce qui avait été dit précédemment. Les prises de parole « hors-sujet » ne pouvaient pas être considérées comme du philosopher dans la mesure où, elles ne consistaient qu'en des propositions déconnectées *et* du sujet initial de la discussion *et* des propos des autres. Il s'agissait donc de propositions arbitraires. Donc l'analyse des prises de parole de cette catégorie devait nous permettre de voir si, au terme d'une année scolaire de pratique, les élèves parvenaient davantage à inscrire leurs idées soit dans le sujet, soit dans la discussion.

- Enfin, la dernière catégorie était destinée à l'analyse des prises de parole qui tenaient compte, non pas du sujet initial de la discussion, mais de ce qui avait été dit précédemment, c'est-à-dire de la parole des autres. Comme nous l'avions vu dans notre partie théorique et pratique, c'était dans cette ouverture à l'altérité que se jouait la possibilité même de la discussion certes, mais également d'une pratique du philosopher susceptible de devenir une éducation à la tolérance. En effet, à la différence d'une prise de parole qui tenait compte de la parole de l'autre, une prise de parole qui ne tenait pas compte de la parole des autres, mais qui

était dans le sujet, ne permettait pas d'entrevoir la possibilité d'une éducation à la tolérance. Car cette éducation à la tolérance supposait une accession à la profondeur philosophique de l'autre, à la dimension philosophique de l'altérité, de sorte qu'il y ait une véritable rencontre de l'autre dans toute sa différence.

L'analyse de l'évolution de cette dernière catégorie devait donc nous permettre de comprendre si la pratique régulière du philosophe permettait aux élèves de devenir de plus en plus réceptif ou attentif à la parole de l'autre. De sorte que cette pratique encouragerait leurs aptitudes à s'inscrire de plus en plus facilement dans une discussion qui se caractérise par l'échange, plutôt que leur disposition à produire des propositions indépendantes les unes des autres et, de ce fait, peu constructives, tant d'un point de vue philosophique que social.

Cependant, quand bien même une prise de parole tiendrait compte du sujet ou de la parole des autres, elle n'était pas pour autant philosophique. Or, c'était bien la philosophicité de l'échange que nous avons posée, à l'issue de notre réflexion théorique et pratique, comme l'indice d'une éducation à la tolérance.

C'est pourquoi, à l'intérieur de chacune de ces trois catégories, nous avons différencié des sous-catégories nous permettant de distinguer les prises de parole philosophiques de celles qui ne l'étaient pas :

- Les sous-catégories qui indiquaient que la prise de parole n'était pas philosophique étaient celles de la « répétition », de la « discussion de l'exemple », de la « dispute », de l'« argument fallacieux » et, enfin, de l'« objection sans argument ». Sous-catégories qui sont apparues essentiellement dans la catégorie des prises de parole tenant compte de la parole de l'autre. Mais où l'on voit que toute prise de parole qui tenait compte des dires de l'autre ne relevait pas forcément du philosophe.

Précisons ce que nous avons entendu pour chacune de ces sous-catégories :

La « répétition » (R.3) : il s'agissait des prises de parole qui soit répétaient les paroles des autres élèves, sans donc rien y ajouter, soit exigeait une répétition.

La « discussion de l'exemple » (D.e.3) : il s'agissait des prises de parole qui avaient pris un exemple produit par un élève pour le sujet de la discussion, oubliant ainsi sa valeur d'exemple.

La « dispute » (D.3) : terme que nous avons choisi pour traduire une prise de parole

relevant de l'éristique (thème que nous avons abordé dans notre partie théorique et pratique), cette sous-catégorie devait regrouper les prises de parole qui soit insultaient ouvertement un autre élève, soit dénotaient un reproche, voire une attaque envers un autre élève.

L'« argument fallacieux » (A.f.3) : dans notre problématique théorique et pratique, nous avons présenté quelques uns des arguments fallacieux les plus fréquents. Il s'agissait de propositions qui étaient utilisées comme des arguments alors qu'elles n'en étaient pas.

L'« objection sans argument » (O.3) : il s'agissait des prises de parole où la contestation apparaissait sans justification.

- Pour définir les sous-catégories qui indiquaient que la prise de parole était philosophique, nous avons tout d'abord repris les trois éléments de la « matrice didactique » de Tozzi (2005b) : « argumenter », « conceptualiser » et « problématiser ».

L'« argument » (A.1 et A.3) désignait une opinion soutenue par une idée. La « conceptualisation » (C.1 et C.3) indiquait un effort pour définir ou préciser le sens des mots. Les élèves pouvaient alors être amenés à établir des distinctions ou à proposer une articulation de deux concepts entre eux. La « problématisation » (Pb.1, Pb.2 et Pb.3), quant à elle ne consistait pas en une question, mais en l'énonciation d'un problème, c'est-à-dire que cette problématisation concourait au travail des concepts.

A ces trois premières sous-catégories nous avons ajouté celles de la « discussion philosophique de l'exemple » (D.p.e.3) et du « contre-exemple » (C.e.3).

Notons que la sous-catégorie « discuter l'exemple » apparaissait tantôt comme un critère de philosophicité d'une prise de parole, tantôt comme critère de non philosophicité. Nous avons pu constater que la discussion d'un exemple pouvait intervenir selon deux niveaux distincts. En effet, « discuter l'exemple » pouvait signifier « discuter le sens de l'exemple », auquel cas, la prise de parole pouvait être dite « philosophique », car elle contribuait à la progression de la discussion. Mais parfois, « discuter l'exemple » signifiait « revenir sur la situation mise en jeu par l'exemple », c'est-à-dire que l'attention dans ces prises de parole ne tenait pas compte de la valeur d'exemple qui avait été attribuée à une situation en vue d'illustrer une idée, mais revenait sur la description de la situation, comme si c'était cette description qui était l'objet de la discussion. Auquel cas, ces prises de parole n'apportaient rien à la progression de la discussion et ne pouvaient pas être considérées comme philosophiques.

Nous avons considéré que le contre-exemple avait une valeur philosophique parce qu'il obligeait celui à qui il s'adressait d'approfondir son argumentation. D'une certaine manière, il valait comme argument, mais un argument que l'autre ne pouvait pas ignorer sous peine de se voir réfuter.

- Enfin, nous avons distingué un troisième groupe de sous-catégories regroupant des prises de parole que nous ne considérons pas comme philosophiques, mais qui n'étaient pas non plus radicalement opposée à la démarche philosophique, des prises de paroles nécessaires mais pas suffisantes pour dire que nous avons affaire à de la philosophie : nécessaires, car utiles et propices à l'aménagement d'un travail philosophique, mais pas suffisantes pour garantir la philosophicité de l'échange.

Parmi ces sous-catégories, nous avons distingué les « propositions » (P.1, P.2 et P.3), c'est-à-dire des réponses non argumentées, et des « illustrations » (I.1, I.2 et I.3), c'est-à-dire des exemples, des anecdotes et même des questions portant sur un cas particulier, lorsque celles-ci portaient bien sur l'aspect descriptif de l'exemple. Notons que les illustrations « hors-sujets » ne pouvaient pas être considérés comme « nécessaires mais pas suffisantes », car étant « hors-sujet » rien ne justifiait de leur nécessité.

- La première catégorie « Prise en compte du sujet » comptait donc les sept sous-catégories suivantes : « proposition », « illustration », « argumentation », « problématisation », « conceptualisation », « répétition » et « argument fallacieux ». Sous-catégories que, pour des raisons pratiques, nous avons désignées par les abréviations suivantes : P. 1, I. 1, A. 1, Pb. 1, C. 1, R. 1 et A.f. 1, comme le montre le tableau suivant :

Prise en compte du sujet							
Lignes :	P. 1	I. 1	A. 1	Pb. 1	C. 1	R. 1	A. f. 1

En effet, les sous-catégories de la « discussion de l'exemple », de la « dispute » et de « l'objection sans argument » se retrouvaient nécessairement dans la catégorie « Prise en compte de l'autre ».

- La deuxième catégorie « Hors-sujet » ne comptait donc que trois sous-catégories : « proposition », « illustration » et « problématisation ». Sous-catégories que, pour des raisons

pratiques, nous avons désignées par les abréviations suivantes : P. 2, I. 2 et Pb. 2, comme le montre le tableau suivant :

	Hors-sujet		
Lignes :	P. 2	I. 2	Pb. 2

En effet, les sous-catégories de l'« argumentation », de la « conceptualisation », du « contre exemple » et de l'« argument fallacieux » avaient peu de chance de se produire « hors-sujet ». D'autre part, il était impossible que les sous-catégories de la « répétition », de la « discussion de l'exemple », de la « dispute », de l'« objection sans argument » se produisent « hors-sujet » puisqu'elles marquaient une prise en compte de l'autre.

- Enfin, la dernière catégorie, celle de la « Prise en compte de l'autre » comptait douze sous-catégories : « proposition », « illustration », « argumentation », « problématisation », « conceptualisation », « discussion philosophique de l'exemple », « contre exemple », « répétition », « discussion (non philosophique) de l'exemple », « dispute », « argument fallacieux » et « objection sans argument ». Sous-catégories que, pour des raisons pratiques, nous avons désignées par les abréviations suivantes : P. 3, I. 3, A. 3, Pb. 3, C. 3, D. p. e 3, C. e.3, R. 3, D. e. 3, D. 3, A. f. 3 et O. 3.

	Prise en compte de l'autre											
Lignes :	P. 3	I. 3	A. 3	Pb. 3	C. 3	D. p. e. 3	C. e. 3	R. 3	D. e. 3	D. 3	A. f. 3	O. 3

Pour plus de lisibilité, dans la présentation globale de l'analyse de chaque atelier, nous avons surligné chacune de ces catégories avec une couleur différente : en jaune, la catégorie regroupant les prises de paroles tenant compte du sujet ; en gris les prises de parole considérées comme « hors-sujet » ; et, enfin, en bleu, les prises de paroles tenant compte des réponses des autres élèves.

Dans un même souci de clarté, nous avons utilisé trois couleurs de police différentes pour spécifier à l'intérieur de ces trois catégories quelles étaient les prises de parole qui pouvait être considérées comme philosophiques ; nécessaires mais pas suffisantes ; et, enfin, non philosophiques.

Les sous-catégories A. 1, Pb. 1, C. 1, Pb. 2, A. 3, Pb. 3, C. 3, D.p.e. 3, C.e. 3, désignant toutes des prises de paroles philosophiques, ont été inscrites dans le tableau en couleur de police bleu.

Les sous-catégories P. 1, I. 1, P. 2, P. 3, I. 3, désignant toutes des prises de paroles nécessaires à la discussion mais pas suffisantes pour en garantir la philosophicité, ont été inscrites dans le tableau en couleur de police noire.

Les sous-catégories R. 1, A.f. 1, I. 2, R. 3, D.e. 3, D. 3, A.f. 3, O. 3, désignant toutes des prises de paroles non philosophiques, ont été inscrites dans le tableau en couleur de police rouge¹⁶⁰.

1.2. Analyse des ateliers enregistrés.

Une fois le but de notre analyse posé et son outil construit, nous avons pu analyser les retranscriptions des ateliers de philosophie. Une première observation tend à constater une tendance : il semblerait que, pour les groupes expérimentaux, il y ait un regroupement des prises de paroles vers les catégories signalant la « prise en compte de l'autre », alors que la répartition des prises de paroles pour le groupe témoin semble rester relativement identique entre les deux mesures.

Des analyses plus précises nous ont permis de mesurer l'effet de notre variable indépendante sur notre variable dépendante selon les trois indices d'évolution que nous avons distingués : celui de la capacité à philosopher ; la considération positive d'autrui ; et enfin, la considération philosophique d'autrui.

1.2.1. Analyse de l'évolution de la capacité à philosopher.

Pour connaître l'évolution de la proportion des prises de parole témoignant de la capacité à philosopher des élèves, nous avons dû comptabiliser les résultats apparaissant en police de couleur bleu dans les tableaux analysant chacun des dix ateliers retranscrits (dont huit pour les groupes expérimentaux et deux pour les groupes témoins)¹⁶¹.

Les quatre ateliers enregistrés en début d'année scolaire dans les groupes expérimentaux comptabilisaient :

- Pour l'atelier 1, 22 prises de parole relevant du philosopher sur 86 éléments distingués, soit 25,6 % de la discussion.

¹⁶⁰ Cf. Annexe n°9 : Tableaux des analyses des ateliers.

¹⁶¹ Cf. Annexe n°9 : Tableaux des analyses des ateliers.

- Pour l'atelier 2, 18 prises de parole relevant du philosophe sur 91 éléments distingués, soit 19,8 % de la discussion.

- Pour l'atelier 3, 31 prises de parole relevant du philosophe sur 114 éléments distingués, soit 27,2 % de la discussion.

- Pour l'atelier 4, 23 prises de parole relevant du philosophe sur 91 éléments distingués, soit 25,3 % de la discussion.

La proportion moyenne des prises de parole relevant du philosophe lors des ateliers de début d'année scolaire dans les groupes expérimentaux était donc de 24,6 %. Alors que dans le groupe témoin (atelier 9), cette proportion était de 28,7 % (29 prises de parole relevant du philosophe sur 101 éléments distingués). En début d'année scolaire, le groupe témoin semblait donc présenter une aptitude à philosopher légèrement supérieure à celle des deux groupes expérimentaux.

Les quatre ateliers enregistrés en fin d'année scolaire dans les groupes expérimentaux comptabilisaient :

- Pour l'atelier 5, 34 prises de parole relevant du philosophe sur 88 éléments distingués, soit 38,6 % de la discussion.

- Pour l'atelier 6, 33 prises de parole relevant du philosophe sur 89 éléments distingués, soit 37,1 % de la discussion.

- Pour l'atelier 7, 28 prises de parole relevant du philosophe sur 77 éléments distingués, soit 36,4 % de la discussion.

- Pour l'atelier 8, 24 prises de parole relevant du philosophe sur 52 éléments distingués, soit 46,1 % de la discussion.

La proportion moyenne des prises de parole relevant du philosophe lors des ateliers de fin d'année scolaire dans les groupes expérimentaux était donc de 38,9 %. Alors que dans le groupe témoin (atelier 10), cette proportion était de 26,4 % (28 prises de parole relevant du philosophe sur 106 éléments distingués).

Autrement dit, alors que la proportion des prises de parole relevant du philosophe était restée stable entre les ateliers du groupe témoin du début et de fin d'année scolaire, celle des groupes expérimentaux avait augmenté de 58,1% entre le début et la fin de l'année scolaire. D'après ce premier résultat, il est apparu que la pratique régulière du débat

philosophique développait bien la capacité des élèves à philosopher.

Une observation plus détaillée de l'évolution des prises de parole témoignant de la capacité à philosopher des élèves des groupes expérimentaux a permis de révéler que c'était essentiellement à travers le maniement plus fréquent d'arguments et de la discussion philosophique des exemples que cette capacité s'était développée. En effet, les discussions de début d'année scolaire présentaient en moyenne 7,25 arguments par ateliers, alors que celles de fin d'année scolaire en présentaient en moyenne 12 par atelier. De même, les discussions de début d'année scolaire présentaient en moyenne 5,5 discussions philosophiques des exemples par ateliers, alors que celles de fin d'année scolaire en présentaient en moyenne 13,25 par atelier.

Notre problématique théorique et pratique s'était efforcée d'établir la cohérence du lien entre le philosophe et la tolérance, montrant que l'un menait nécessairement à l'autre. Nous pouvions donc considérer que l'observation de l'évolution de ce premier indice corroborait notre hypothèse.

1.2.2. Analyse de l'évolution de la considération positive d'autrui.

Pour connaître l'évolution de la proportion des prises de parole témoignant de la considération positive d'autrui par les élèves, nous avons dû comptabiliser les résultats surlignés en bleu, dans les tableaux analysant chacun des dix ateliers retranscrits¹⁶², en prenant soin d'exclure de ce décompte les résultats apparaissant en police de couleur rouge.

Les quatre ateliers enregistrés en début d'année scolaire dans les groupes expérimentaux comptabilisaient :

- Pour l'atelier 1, 42 prises de parole relevant de la considération positive d'autrui sur 86 éléments distingués, soit 48,8 % de la discussion.

- Pour l'atelier 2, 30 prises de parole relevant de la considération positive d'autrui sur 91 éléments distingués, soit 33 % de la discussion.

- Pour l'atelier 3, 51 prises de parole relevant de la considération positive d'autrui sur 114 éléments distingués, soit 44,7 % de la discussion.

- Pour l'atelier 4, 44 prises de parole relevant de la considération positive d'autrui sur 91 éléments distingués, soit 48,3 % de la discussion.

¹⁶² Cf. Annexe n°9 : Tableaux des analyses des ateliers.

La proportion moyenne des prises de parole relevant de la considération positive d'autrui lors des ateliers de début d'année scolaire dans les groupes expérimentaux était donc de 43,7 %. Alors que dans le groupe témoin (atelier 9), cette proportion était de 49,5 % (50 prises de parole relevant de la considération positive d'autrui sur 101 éléments distingués). En début d'année scolaire, le groupe témoin semblait donc présenter une aptitude à considérer positivement autrui légèrement supérieure à celle des deux groupes expérimentaux.

Les quatre ateliers enregistrés en fin d'année scolaire dans les groupes expérimentaux comptabilisaient :

- Pour l'atelier 5, 47 prises de parole relevant de la considération positive d'autrui sur 88 éléments distingués, soit 53,4 % de la discussion.

- Pour l'atelier 6, 68 prises de parole relevant de la considération positive d'autrui sur 89 éléments distingués, soit 76,4 % de la discussion.

- Pour l'atelier 7, 51 prises de parole relevant de la considération positive d'autrui sur 77 éléments distingués, soit 66,2 % de la discussion.

- Pour l'atelier 8, 52 prises de parole relevant de la considération positive d'autrui sur 52 éléments distingués, soit 71,1 % de la discussion.

La proportion moyenne des prises de parole relevant de la considération positive d'autrui lors des ateliers de fin d'année scolaire dans les groupes expérimentaux était donc de 66,8 %. Alors que dans le groupe témoin (atelier 10), cette proportion était de 46,2 % (49 prises de parole relevant de la considération positive d'autrui sur 106 éléments distingués).

Autrement dit, alors que la proportion des prises de parole relevant de la considération positive d'autrui était restée stable entre les ateliers du groupe témoin du début et de fin d'année scolaire, celle des groupes expérimentaux avait augmenté de 51,5 % entre le début et la fin de l'année scolaire. D'après ce deuxième résultat, il est apparu que la pratique régulière du débat philosophique développait bien la capacité des élèves à considérer positivement autrui.

Or, notre partie théorique et pratique s'était efforcée d'établir la cohérence du lien entre le philosophe et l'altérité : c'est dans l'altérité que se joue la possibilité de philosopher. Ainsi, donc, nous pouvions considérer que l'observation de l'évolution de ce deuxième indice corroborait notre hypothèse.

Analyse confirmée en retour par l'observation de l'évolution de la proportion des prises de parole témoignant de la considération négative d'autrui par les élèves. Pour connaître cette évolution, nous avons dû comptabiliser uniquement les résultats *et* surlignés en bleu *et* apparaissant en police de couleur rouge, dans les tableaux analysant chacun des dix ateliers retranscrits¹⁶³.

Les quatre ateliers enregistrés en début d'année scolaire dans les groupes expérimentaux comptabilisaient :

- Pour l'atelier 1, 23 prises de parole relevant de la considération négative d'autrui sur 86 éléments distingués, soit 26,7 % de la discussion.

- Pour l'atelier 2, 26 prises de parole relevant de la considération négative d'autrui sur 91 éléments distingués, soit 28,6 % de la discussion.

- Pour l'atelier 3, 46 prises de parole relevant de la considération négative d'autrui sur 114 éléments distingués, soit 40,3 % de la discussion.

- Pour l'atelier 4, 25 prises de parole relevant de la considération négative d'autrui sur 91 éléments distingués, soit 27,5 % de la discussion.

La proportion moyenne des prises de parole relevant de la considération négative d'autrui lors des ateliers de début d'année scolaire dans les groupes expérimentaux était donc de 30,8 %. Alors que dans le groupe témoin (atelier 9), cette proportion était de 25 % (25 prises de parole relevant de la considération positive d'autrui sur 101 éléments distingués). En début d'année scolaire, le groupe témoin semblait donc présenter une aptitude à considérer négativement autrui légèrement inférieure à celle des deux groupes expérimentaux.

Les quatre ateliers enregistrés en fin d'année scolaire dans les groupes expérimentaux comptabilisaient :

- Pour l'atelier 5, 22 prises de parole relevant de la considération négative d'autrui sur 88 éléments distingués, soit 25 % de la discussion.

- Pour l'atelier 6, 19 prises de parole relevant de la considération négative d'autrui sur 89 éléments distingués, soit 21,3 % de la discussion.

- Pour l'atelier 7, 21 prises de parole relevant de la considération négative d'autrui sur 77 éléments distingués, soit 27,3 % de la discussion.

¹⁶³ Cf. Annexe n°9 : Tableaux des analyses des ateliers.

- Pour l'atelier 8, 14 prises de parole relevant de la considération négative d'autrui sur 52 éléments distingués, soit 26,9 % de la discussion.

La proportion moyenne des prises de parole relevant de la considération négative d'autrui lors des ateliers de fin d'année scolaire dans les groupes expérimentaux était donc de 25,1 %. Alors que dans le groupe témoin (atelier 10), cette proportion était de 35 % (37 prises de parole relevant de la considération négative d'autrui sur 106 éléments distingués).

Autrement dit, alors que la proportion des prises de parole relevant de la considération négative d'autrui avait sensiblement augmenté entre les ateliers du groupe témoin du début et de fin d'année scolaire, celle des groupes expérimentaux avait sensiblement diminué de 18,5 % entre le début et la fin de l'année scolaire. Ce résultat confirmait le précédent en montrant que le débat philosophique diminuait la tendance des élèves à déconsidérer autrui et améliorait leur gestion du désaccord.

Par ailleurs, une observation plus détaillée de l'évolution des prises de paroles entre les ateliers de début et de fin d'année scolaire a permis de mettre en évidence une diminution notoire du nombre de propositions et illustrations ne tenant pas compte des réponses d'autrui (donc « juxtaposées ») dans les groupes expérimentaux. En effet, en début d'année scolaire, nous pouvions observer une moyenne de 11,25 propositions « juxtaposées » par atelier, alors qu'en fin d'année, les discussions n'en présentaient qu'une seule en moyenne par atelier. De même, pour les illustrations « juxtaposées » : en début d'année scolaire, nous pouvions observer une moyenne de 8,75 illustrations « juxtaposées » par atelier, alors qu'en fin d'année, les discussions n'en présentaient plus que 2,25 en moyenne par atelier. Alors que dans les ateliers de début et de fin d'année des groupes témoins, la quantité de propositions « juxtaposées » reste importante, celle des illustrations « juxtaposées », quant à elle, avait diminuée.

De sorte, que nous pouvions conclure que les ateliers de philosophie avaient contribué à apprendre aux élèves à ne plus s'exprimer sans faire attention à ce qui venait d'être dit (prises de parole soit « hors-sujet », soit ne tenant compte que du sujet initial), mais à discuter.

1.2.3. Analyse de l'évolution de la considération philosophique d'autrui.

L'expression « considération philosophique d'autrui » désignait l'aptitude à pouvoir s'engager dans un échange philosophique avec autrui, échange différent de l'échange ordinaire.

Pour connaître l'évolution de la proportion des prises de parole témoignant de la considération philosophique d'autrui par les élèves, nous avons dû comptabiliser uniquement les résultats *et surlignés en bleu et apparaissant en police de couleur bleu* dans les tableaux analysant chacun des dix ateliers retranscrits¹⁶⁴.

Les quatre ateliers enregistrés en début d'année scolaire dans les groupes expérimentaux comptabilisaient :

- Pour l'atelier 1, 21 prises de parole relevant de la considération philosophique d'autrui sur 86 éléments distingués, soit 24,4 % de la discussion.

- Pour l'atelier 2, 13 prises de parole relevant de la considération philosophique d'autrui sur 91 éléments distingués, soit 14,3 % de la discussion.

- Pour l'atelier 3, 28 prises de parole relevant de la considération philosophique d'autrui sur 114 éléments distingués, soit 24,6 % de la discussion.

- Pour l'atelier 4, 21 prises de parole relevant de la considération philosophique d'autrui sur 91 éléments distingués, soit 23,1 % de la discussion.

La proportion moyenne des prises de parole relevant de la considération philosophique d'autrui lors des ateliers de début d'année scolaire dans les groupes expérimentaux était donc de 21,6 %. Alors que dans le groupe témoin (atelier 9), cette proportion était de 27,7 % (28 prises de parole relevant de la considération philosophique d'autrui sur 101 éléments distingués). En début d'année scolaire, le groupe témoin semblait donc présenter une aptitude à considérer philosophiquement autrui légèrement supérieure à celle des deux groupes expérimentaux.

Les quatre ateliers enregistrés en fin d'année scolaire dans les groupes expérimentaux comptabilisaient :

- Pour l'atelier 5, 25 prises de parole relevant de la considération philosophique d'autrui sur 88 éléments distingués, soit 28,4 % de la discussion.

¹⁶⁴ Cf. Annexe n°9 : Tableaux des analyses des ateliers.

- Pour l'atelier 6, 32 prises de parole relevant de la considération philosophique d'autrui sur 89 éléments distingués, soit 35,9 % de la discussion.

- Pour l'atelier 7, 27 prises de parole relevant de la considération philosophique d'autrui sur 77 éléments distingués, soit 35,1 % de la discussion.

- Pour l'atelier 8, 23 prises de parole relevant de la considération philosophique d'autrui sur 52 éléments distingués, soit 44,2 % de la discussion.

La proportion moyenne des prises de parole relevant de la considération philosophique d'autrui lors des ateliers de fin d'année scolaire dans les groupes expérimentaux était donc de 35,9 %. Alors que dans le groupe témoin (atelier 10), cette proportion était de 25,5 % (27 prises de parole relevant de la considération philosophique d'autrui sur 106 éléments distingués).

Autrement dit, alors que la proportion des prises de parole relevant de la considération philosophique d'autrui était restée stable entre les ateliers du groupe témoin du début et de fin d'année scolaire, celle des groupes expérimentaux avait augmenté de 66,2 % entre le début et la fin de l'année scolaire. D'après ce troisième résultat, il est apparu que la pratique régulière du débat philosophique développait bien la capacité des élèves à considérer philosophiquement autrui.

De même, que lors de notre analyse de l'évolution de la capacité des élèves à philosopher, une observation plus détaillée a permis de voir que les élèves des groupes expérimentaux semblaient plus à même de défendre leurs opinions à l'aide d'idées (arguments) et de se concentrer davantage sur le sens des exemples proposés que sur leur aspect descriptif (discussion philosophique des exemples).

Or, dans notre partie théorique et pratique, nous nous étions efforcée de montrer que c'était dans l'échange philosophique avec autrui que résidait l'éducation à la tolérance. Ainsi, donc, nous pouvions considérer que l'observation de l'évolution de ce troisième indice corroborait notre hypothèse.

Ainsi, la tendance que nous avons observée, de prime abord, semble se préciser. L'observation des trois indices suivants : la capacité de philosopher, la considération positive d'autrui et la considération philosophique d'autrui, nous a permis de corroborer notre hypothèse selon laquelle l'apprentissage du philosopher rendait les élèves plus tolérants. Cet apprentissage les a rendu plus tolérants parce qu'il leur a permis d'accéder et de se

familiariser avec la tolérance considérée comme une évidence de la raison (premier indice), parce qu'il les a habitués à s'engager dans des échanges plus pacifiques avec autrui (deuxième indice), altérité sans laquelle aucune tolérance n'est possible et, enfin, parce qu'il leur a permis de s'engager plus aisément dans un échange philosophique avec autrui (troisième indice), ce qui constituait un exercice de mise à l'épreuve de la tolérance de chacun.

Etant données les difficultés rencontrées avec les élèves des groupes expérimentaux lors des ateliers (problèmes de disciplines occasionnant une perte considérable de temps), nous sommes en droit de supposer que ces résultats auraient été accentués si l'expérimentation avait été conduite dans une classe où les élèves auraient été plus sereins.

2. Analyse des entretiens avec les élèves.

Pour analyser le corpus de données recueillies lors de ces entretiens semi-directifs avec les élèves, nous aurions pu produire une analyse « globale » de tous ces entretiens¹⁶⁵. En procédant d'abord par une analyse quantitative de leur propos, à l'aide d'une lemmisation puis d'un regroupement sémantique des lemmes comptabilisés. Puis, nous aurions pu compléter cette première analyse quantitative par une seconde plus qualitative, qui aurait consisté en une analyse de contenu, puis en une catégorisation de ces différents contenus.

Cependant, cette analyse aurait aboutie à la construction d'une représentation, nous a-t-il semblé, erronée des apports des ateliers de philosophie selon les élèves, car elle y aurait fait apparaître des éléments introduits par l'interviewer et, dans des proportions variables, selon le pli de la discussion avec chacun des élèves, introduction qui aurait masqué les aspects auxquels les élèves attachent de l'importance du fait qu'ils sont étrangers à notre hypothèse.

Une telle (double) analyse de ces entretiens ne nous aurait donc pas permis de statuer avec précision sur les trois points que nous voulions mettre en lumière à l'aide de ces entretiens. Le premier étant la représentation spontanée des élèves des apports ateliers de philosophie, une représentation dont les contenus n'ont pas été proposés par l'interviewer. Le deuxième étant la mise à l'épreuve explicite et détaillée de notre hypothèse ainsi que chacun de ses rouages. Et enfin, le troisième point que nous avons choisi de mettre en lumière grâce à ces entretiens était la représentation des élèves de l'utilité des ateliers de philosophie.

¹⁶⁵ C'est-à-dire sans considérer que ces entretiens avaient été organisés en trois temps ayant chacun un objectif propre.

Troisième point qui, de plus, devait nous permettre de vérifier la cohérence générale des propos tenus par l'élève. Nous voulions ainsi répondre à trois questions : quelle était leur représentation spontanée des apports des ateliers de philosophie ? Que pensaient-ils de notre hypothèse ? Quelle était leur représentation de l'utilité de ces ateliers ? Autrement dit, la question générale à laquelle souhaitait répondre cette analyse des entretiens semi-directifs avec les élèves était celle de la nature des apports qu'ils reconnaissaient aux ateliers de philosophie et nous avons décliné cette question en trois sous-questions.

Or, la démarche d'analyse du corpus de données recueillies ne pouvait pas être la même selon que l'on veuille répondre à l'une ou l'autre de ces questions. Pour donc analyser ces entretiens, nous avons divisé notre démarche d'analyse en trois temps : dans un premier temps, nous nous sommes concentrée sur l'analyse des propos relatifs à la représentation spontanée qu'ont les élèves des apports des ateliers de philosophie ; dans un deuxième temps nous avons relevé les réponses de chacun des élèves sur chacun des rouages de notre hypothèse que nous leur avons soumis lors de l'entretien ; et enfin, dans un dernier temps, nous nous sommes intéressée aux propos relatifs à la représentation des élèves de l'utilité des ateliers de philosophie.

2.1. Présentation et justification des outils d'analyse des entretiens avec les élèves.

Avant de commencer l'analyse des entretiens en elle-même, nous avons dû nous interroger sur la nature des outils à utiliser pour mener à bien cette analyse. Cette analyse devait faire émerger des réponses à partir des retranscriptions des entretiens semi-directifs avec les élèves que nous avons organisés au terme d'une année scolaire de pratique régulière du débat philosophique.

Nous avons donc commencé par déterminer quel devait être le but de cette analyse, but en fonction duquel nous avons pu construire nos outils d'analyse pour faire émerger des éléments signifiants.

2.1.1. But de l'analyse des entretiens avec les élèves.

Rappelons que notre analyse s'intéressait à un objet précis : les apports des ateliers de philosophie. Ce qui ne relevait pas de la question des apports n'entraîne donc pas dans le champ de notre analyse. Notre analyse des entretiens avec les élèves, ayant bénéficié d'ateliers de

philosophie hebdomadaires pendant une année scolaire, devait nous permettre de construire plusieurs éléments.

Tout d'abord, nous voulions savoir quels étaient, d'après eux, les apports essentiels de ces ateliers. Ceux qu'ils leur reconnaissaient spontanément sans qu'une autre personne ne leur ouvre des pistes de réflexion. Après une année scolaire, quel sens avaient-ils donné à cette pratique philosophique ? Notre premier outil d'analyse devait donc nous permettre de construire une représentation synthétique des apports des ateliers de philosophie selon les élèves.

Ensuite, nous souhaitions déterminer ce que pensaient les élèves des apports des ateliers de philosophie que nous avons mis en lumière dans notre partie théorique et pratique : ces apports étaient-ils pertinents et pourquoi ? Nous pouvions ainsi mettre notre hypothèse de recherche à l'épreuve de ceux qui avaient expérimenté régulièrement une pratique philosophique.

Certes, il ne s'agissait pas d'affirmer que si les élèves reconnaissaient la pertinence de certains apports que nous leur soumettions alors ces apports existaient effectivement. Car ce que nous souhaitions savoir à l'issue de l'analyse de ces entretiens, ce n'était pas tant ce que les ateliers de philosophie leur avaient effectivement apporté, mais ce que les élèves pensaient que les ateliers de philosophie leur avaient apporté. Nous savions que la représentation de ce que l'on se fait d'une chose a souvent plus de sens pour le sujet que ce qu'elle est effectivement. Si les élèves reconnaissaient aux différents rouages de notre hypothèse une pertinence, ne serait-ce que dans cet entretien, alors il nous a semblé que ces rouages acquerraient déjà une certaine légitimité, quand bien même leur effectivité elle demeurerait en doute.

Notre deuxième outil d'analyse devait donc nous permettre de statuer sur la pertinence des apports des ateliers de philosophie que nous avons soutenue dans notre partie théorique et pratique. Pertinence non pas du point de vue de la réalité, mais bien des sujets. Et éventuellement de tenter de comprendre quelles articulations les reliaient entre eux.

Enfin, nous voulions mettre en lumière quelle représentation les élèves avaient de la portée de cette pratique philosophique pour la société en général : quelle utilité, lui reconnaissaient-ils, pour la société ? De sorte que, à l'intérieur des apports des ateliers de philosophie, nous puissions distinguer l'utilité générale du sens personnel que les élèves leur reconnaissaient. Notre troisième outil d'analyse devait donc nous permettre d'élaborer une

représentation synthétique des apports des ateliers de philosophie pour la société, selon les élèves.

2.1.2. Construction des outils d'analyse.

Pour comprendre quels étaient d'après les élèves les apports des ateliers de philosophie, nous avons choisi d'utiliser trois tableaux, chacun ayant un but précis et distinct des deux autres. Cependant le premier et le dernier s'inscrivaient dans une démarche d'analyse similaire puisqu'il s'agissait pour ces deux outils de mettre en lumière les contenus d'une représentation générale (celle de leur représentation spontanée des ateliers de philosophie et celle de leur représentation de leur utilité).

Pour effectuer des analyses quantitatives pour ces deux questions, nous disposions d'outils d'analyse simples tels que la lemmisation et le regroupement sémantique. C'est donc en vue des analyses qualitatives que nous avons dû construire les outils appropriés et à notre recueil de données et aux buts que nous nous étions fixés.

Pour effectuer des analyses qualitatives pour ces deux questions, nous avons eu recours à la méthode de l'analyse de contenu. Une méthode que Bardin décrit comme :

« [...] un ensemble de techniques d'analyse des communications, visant par des procédures systématiques et objectives de description de contenu de message, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ce message » (Bardin, 1997, p. 47).

Cette analyse visait à mettre en lumière une interprétation des données recueillies pendant les entretiens avec les élèves. Il s'agissait donc, dans cette phase d'analyse, de « prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié » (Robert & Bouillaguet, 1998, p. 31). Nous avons donc construit, pour ces deux questions, deux tableaux permettant de mettre au jour une catégorisation des propos des élèves.

- Représentation spontanée des apports des ateliers de philosophie.

L'objet du premier tableau consistait à élaborer une synthèse des représentations spontanées qu'ont les élèves des apports des ateliers de philosophie. Dans ce premier tableau, nous avons donc recueilli les éléments de réponse apportés à la première question ouverte,

puis développés à l'aide de l'interviewer : « A ton avis, que t'ont apporté les ateliers de philosophie ? ». Tous les éléments de réponse ont été intégrés dans le tableau de manière à éventuellement faire apparaître un thème ou un sous-thème que nous n'avions pas abordé dans notre partie théorique et pratique. Nous avons divisé les propos des élèves selon une distinction sémantique : c'est le sens du propos qui nous a permis de poser ces distinctions. Nous nous sommes alors demandée à quel sous-thème et thème des apports se réfèrent les propos des élèves, que celui-ci appartienne à notre hypothèse de recherche ou pas. Enfin, nous avons pu déterminer si ces éléments de réponses pouvaient être considérés comme positifs ou négatifs quant à l'efficacité des ateliers de philosophie, afin de déterminer une tendance *a priori*.

Ce premier tableau prit donc la forme suivante¹⁶⁶ :

Elève :	Réponse à la question ouverte inaugurale : « Selon toi, que t'ont apporté les ateliers de philosophie ? »	Sous-thèmes :	Thèmes :	Connotation positive ou négative :

- Pertinence de notre hypothèse.

Pour statuer sur la mise à l'épreuve de notre hypothèse et de chacun de ses rouages, le deuxième tableau que nous devons utiliser devait recueillir et catégoriser les éléments de réponse fournis par les élèves lors de leur entretien.

Ce recueil comprenait certains éléments de réponses apportés à la première question ouverte « A ton avis, que t'ont apporté les ateliers de philosophie ? », ceux permettant de statuer sur les apports que nous avons mis en lumière dans notre partie théorique et pratique. Car, il ne s'agissait pas dans ce tableau de mettre au jour de nouveaux apports (mise au jour qui semblait peut probable eu égard à la construction du questionnaire guidant l'entretien), mais de statuer sur notre hypothèse de recherche.

Il était important que nous prenions en considération les éléments de réponse à cette première question ouvrant l'entretien parce que ceux-ci anticipaient sur les autres questions que nous avons proposées pour évaluer la pertinence des apports des ateliers de philosophie

¹⁶⁶ Cf. Annexe n°19 : Catégorisation des données pour l'analyse qualitative de la 1^{ère} question.

que nous avons choisis d'examiner. Ces éléments de réponses ont ainsi souvent permis à l'interviewer de faire l'économie de certaines d'entre elles.

Par ailleurs, il ne s'agissait pas d'une redite avec les analyses issues de l'utilisation de notre premier outil puisque leurs objets étaient différents.

Ont été exclus de notre recueil, les éléments de réponse n'ayant pas de rapport avec la question des apports des ateliers de philosophie. Cependant, nous nous réservions le droit de formuler, pour chaque entretien, quelques observations pour justifier et analyser les éléments de réponse pouvant présenter un caractère « hors sujet ». Ont également été exclus de ce recueil les éléments de réponse ayant trait à la dernière question de l'entretien, celle de l'utilité des ateliers de philosophie. Car, la question de l'utilité ne permettait pas de statuer directement sur la pertinence de notre hypothèse de recherche. Il s'agissait d'un autre aspect des apports des ateliers de philosophie qui, à notre sens, devait faire l'objet d'une analyse distincte, bien que en lien avec les précédentes.

Pour mettre à l'épreuve notre hypothèse de recherche, le tableau que nous devions utiliser devait reprendre les catégories que nous avons mises en lumière dans notre partie théorique et pratique : « le philosophe », « la connaissance de l'homme », « l'altérité » et « la motivation ». « Le philosophe » était le thème que nous avons étudié dans le premier chapitre de notre problématique théorique et pratique. Thème qui se divisait en deux sous-thèmes apparaissant dans le questionnaire : le « réfléchir » et la « liberté de penser ».

« La connaissance de l'homme » était le thème que nous avons abordé dans le deuxième chapitre de notre partie théorique et pratique. Il regroupait les deux sous-thèmes la « connaissance de soi » et la « connaissance des autres ».

« L'altérité » nous a semblé être le terme le plus approprié pour désigner le troisième thème que nous souhaitions examiner. Certes, le troisième chapitre de notre partie théorique et pratique faisait mention de la citoyenneté. Cependant, il s'agissait alors d'annoncer une thèse permettant d'envisager l'éducation à la citoyenneté sous un angle particulier. Or, ici il ne s'agissait pas tant d'explicitier un « nœud théorique » que de statuer sur la pertinence de chacun de ses rouages que sont « l'acceptation du désaccord », « la tolérance » et bien entendu « la citoyenneté ». Autant de sous-thèmes qui nous ont semblé relever davantage de la relation à l'autre, soit « l'altérité », plutôt que de la seule « citoyenneté » qui était le terme de notre réflexion. Cette analyse devait ainsi nous permettre de comprendre si et comment les

ateliers de philosophie influençaient la relation à l'autre. Afin de déterminer si c'était là, l'un de ses apports notoires ou, au contraire, illusoire. D'où le choix du terme « altérité » en tant que troisième thème de notre catégorisation.

Enfin, nous avons souhaité mettre en évidence les apports des ateliers de philosophie relatifs à un quatrième thème, celui de « la motivation ». En effet, en filigrane tout au long de notre problématique théorique et pratique apparaît l'importance de la motivation comme désir de philosopher. Désir duquel dépendaient l'engagement existentiel, l'efficacité et donc le sens du philosopher. C'était donc à ce dernier thème que se rattachaient les sous-thèmes du « plaisir » et de « l'envie de continuer »¹⁶⁷.

Ce tableau devait mettre en évidence la cohérence entre les réponses aux questions fermées et les réponses aux questions ouvertes, elles-mêmes élaborées dans le but de vérifier la fiabilité des réponses apportées aux questions fermées. C'est pourquoi, dans ce tableau, les réponses aux deux types de questions devaient apparaître côte à côte, dans deux colonnes juxtées.

Ce deuxième outil d'analyse prit donc la forme suivante¹⁶⁸ :

Thèmes :	Sous-thèmes :	Réponse :	Explication :	Pertinence :
Le philosophe	Réfléchir			
	Liberté de penser			
Connaissance de l'homme	Connaissance de soi			
	Connaissance des autres			
L'altérité	Accepter le désaccord			
	Tolérance			
	Citoyenneté			
La motivation	Plaisir			
	Envie de continuer			

La colonne intitulée « Réponse » devait établir qu'elle était la réponse de l'élève à la question « D'après toi, ces ateliers t'ont-ils permis de... ? » : « oui » ; « non » ou « ne sais pas ». La colonne intitulée « Explication » devait sélectionner les propos de l'élèves qui

¹⁶⁷ Les neuf sous-thèmes que nous avons énumérés avaient fait l'objet d'une réflexion lors de l'élaboration de notre questionnaire censé guider l'interviewer dans sa démarche. Il ne nous semble donc pas nécessaire de rappeler ici cette justification.

¹⁶⁸ Cf. Annexe n°26 : Recueil des réponses des élèves sur les rouages de notre hypothèse.

permettaient de déterminer si la « réponse » précédente de l'élève était pertinente ou pas. De sorte que nous puissions lors de la présentation des résultats nuancer les réponses des élèves selon leur fiabilité.

- Représentation de l'utilité des ateliers de philosophie.

Pour déterminer quelle représentation ont les élèves de l'utilité des ateliers de philosophie, nous avons rassemblé leurs propos dans un tableau où la réponse à la question fermée apparaissait à côté des éléments de réponses à la question ouverte. De sorte que l'on puisse établir la cohérence du propos.

Ont été recueillis les éléments de réponses relatifs à l'utilité des ateliers de philosophie, apparaissant suite à cette question : « Penses-tu que ce soit une bonne chose qu'il y ait des ateliers de philosophie à l'école ? » (question posée par l'interviewer). Nous nous sommes réservée toutefois le droit de nous référer à un élément de réponse relatif à l'utilité des ateliers de philosophie, apparu précédemment au cours de l'entretien, si tel devait être le cas. Le but étant de construire une représentation synthétique de cette utilité, la plus juste qui soit.

Par contre, nous avons exclu de notre recueil de données, les propos « hors sujet », c'est-à-dire ne traitant pas de l'utilité de ces ateliers. Nous avons alors proposé de justifier cette exclusion au cas par cas.

Nous avons divisé les propos des élèves interrogés en unités sémantiques afin d'établir à quels sous-thèmes et à quels thèmes se rattachaient ces propos. Ces thèmes et sous-thèmes n'avaient pas été préétablis (comme c'était le cas pour l'analyse de la pertinence de notre hypothèse). Ils ont été mis au jour au fil de l'analyse. Le but n'étant plus d'évaluer certains éléments mais d'en faire apparaître pour construire une synthèse des représentations des élèves de l'utilité des ateliers de philosophie.

Le troisième outil d'analyse que nous avons souhaité utiliser avait donc la forme suivante¹⁶⁹ :

Elève :	Réponse à la dernière question :	Propos :	Sous-thème :	Thème :

¹⁶⁹ Cf. Annexe n°33 : Catégorisation des données pour l'analyse qualitative (dernière question).

Dans la colonne « Réponse à la dernière question », nous avons déterminé quelle était la réponse de l'élève à la question : « Penses-tu que ce soit une bonne chose qu'il y ait des ateliers de philosophie à l'école ? » : « oui » ; « non » ; « ne sais pas ». Dans la colonne « Propos », nous avons recueilli les propos qui répondaient à la question suivante : « Pourquoi ? ».

Il ne nous a pas semblé nécessaire de faire apparaître dans ce tableau un questionnement quant à la valeur positive ou négative des propos des élèves interrogés, la réponse à la question fermée donnant déjà un éclairage sur ce point.

2.2. Analyse des entretiens enregistrés.

Comme nous l'avons vu, l'analyse des entretiens semi-directifs avec les élèves, devant nous permettre de comprendre quelle était leur représentation des apports des ateliers de philosophie, a été divisée en trois analyses distinctes : celle de leur représentation spontanée de ces apports, celle de leur évaluation de la pertinence de notre hypothèse et celle de leur représentation de l'utilité de ces ateliers.

2.2.1. Analyse de la représentation spontanée des apports des ateliers de philosophie.

Cette analyse s'est intéressée aux réponses des élèves apportées à la question inaugurale des entretiens semi-directifs : « A ton avis, que t'ont apporté les ateliers de philosophie ? »

Pour analyser les retranscriptions de ces réponses, nous avons procédé en deux temps. Tout d'abord, une approche quantitative ayant recours à une lemmisation des retranscriptions des réponses des élèves. Puis, une approche plus qualitative de ces retranscriptions relevant de l'analyse de contenu.

2.2.1.1. Analyse quantitative.

Pour effectuer une lemmisation des retranscriptions des réponses des élèves à la première question posée lors des entretiens semi-directifs, nous avons dans un premier temps isolé les propos se rapportant à cette première question. Cependant, certains propos de l'interviewer nous ont semblé devoir faire partie de ce regroupement : les propositions de

l'interviewer suivies de l'acquiescement de l'élève nous semblaient devoir être prises en considération, sans quoi on ne pouvait pas savoir à quels lemmes se référaient les « oui » des élèves, à moins qu'ils ne les reprennent dans leurs réponses auquel cas nous n'avons pas jugé bon d'intégrer les propos de l'interviewer à cette analyse. Cette intégration de certains propos de l'interviewer nous a ainsi permis de ne pas effectuer une lemmisation sur un texte « pauvre », essentiellement constitué de « oui » sans plus d'indication lexicale. Nous n'avons pas pris en considération les propos de l'interviewer quand la réponse de l'élève était « non » car alors nous aurions introduit des lemmes dans cette analyse qui précisément ne correspondaient pas à leur représentation spontanée des apports des ateliers de philosophie.

Les propos des élèves et donc de l'interviewer sélectionnés pour devenir le support de cette analyse quantitative des réponses des élèves à la question des apports des ateliers de philosophie ont été reportés dans un tableau figurant en annexe¹⁷⁰.

Les résultats de la lemmisation effectuée par le logiciel Textstat nous a permis de nous intéresser non à pas à chacun des lemmes utilisés au cours de cette première partie d'entretiens¹⁷¹, mais aux dix lemmes utilisés les plus fréquemment par les élèves et éventuellement dans certains propos de l'interviewer pour répondre à la question des apports des ateliers de philosophie :

Lemmes :	Nombre d'occurrences :
On	34
Je	31
Choses	26
Autres	14
j'	14
Sais	13
appris	10
fait	10
Parle	10
Tout	10

Que nous a révélé ce tableau ?

- L'utilisation fréquente des lemmes « je » et « j' », qui, à eux deux, sont apparus 45 fois, a révélé que les entretiens avaient été bien conduits dans le sens où les élèves ont parlé en leur nom propre. C'était bien leur opinion qu'ils avaient donnée.

¹⁷⁰ Cf. Annexe n° 12 : Tableau récapitulatif des propos recueillis pour la 1^{ère} question.

¹⁷¹ Cf. Annexe n° 13 : Résultats du fréquentage de la 1^{ère} question.

- L'utilisation fréquente du lemme « on » a révélé que les élèves avaient bien compris l'objet de cette première question : les ateliers de philosophie, c'est-à-dire une activité faite en groupe. La dimension sociale de l'exercice apparaissait ici, très clairement.

- Les lemmes « choses » et « autres » portaient sur des contenus de connaissances. Autrement dit, les apports des ateliers de philosophie étaient des « choses », c'est-à-dire de la culture générale, et les « autres », une meilleure connaissance des autres élèves. Un ensemble désigné par le lemme « tout », dans le sens où les contenus de connaissances délivrés par les ateliers de philosophie n'avaient pas de limite.

- Les lemmes « sais », « fait » et « parle » se rapportaient à l'activité de philosopher. C'était une action qui avait trait au savoir, mettait en œuvre le langage et dans laquelle les élèves étaient actifs.

Pour mettre à profit cette lemmisation, nous avons effectué dans un deuxième temps un regroupement de ces fréquentages par groupe de mots de la même famille¹⁷². Comme précédemment, nous ne nous sommes pas intéressée à l'ensemble des résultats de ce regroupement mais seulement aux dix regroupements lexicaux comptabilisant le plus grand nombre d'occurrences, rappelés ci-dessous :

Lemmes :	Famille de mots :	Nombre d'occurrences :
j 14 je 31 nous 6 moi 5	Je	56
on 34 ils 4 il 3 eux 1 lui 1 soi 1 elle 7 elles 1	On	52
choses 26 chose 3	Choses	29
sais 13 savais 7 savoir 4 sait 1 savaient 1	Savoir	26
appris 10	Apprendre	16

¹⁷² Cf. Annexe n°14 : Tableau du regroupement lexical du fréquentage de la 1^{ère} question.

apprendre	3		
apprend	2		
apprends	1		
fait	10	Faire	16
faire	5		
faisait	1		
autres	14	Autres	15
autre	1		
parle	10	Parler	15
parler	4		
parlait	1		
tu	8	Tu	12
toi	2		
vous	2		
tout	10	Tout	11
tous	1		

Ce tableau ne présentait pas de changement majeur avec les brèves analyses précédentes. Si ce n'est que, les deux lemmes « je » et « j' » ayant été regroupés pour appartenir à la même famille de mots et le tableau présentant les dix familles de mots apparaissant le plus souvent dans les propos des élèves et dans quelques propos sélectionnés de l'interviewer, présentait une nouvelle famille de mots relative au terme « tu ». Cette apparition trouvait donc une explication toute mathématique. Et était liée à la sélection de certains propos de l'interviewer pour effectuer la lemmisation des réponses à la première question de l'entretien.

Enfin, la dernière étape de cette analyse quantitative a consisté à regrouper ces familles de mots par champ sémantique¹⁷³. L'apparition des champs sémantiques dans la classification des occurrences nous a permis de faire apparaître quatre thèmes majeurs regroupant l'ensemble de ces champs : « le philosophe », « la connaissance », « l'utilité » et « l'altérité »¹⁷⁴. Ces thèmes n'avaient pas été prédéfinis. C'était le travail de classification en familles de mots, puis en champs sémantiques, qui avait permis de les mettre au jour.

« Le philosophe » désignait l'activité faite pendant ces ateliers et répondait à la question qu'est-ce que philosopher ? « La connaissance », au sens large du terme, désignait ici l'ensemble des éléments abordés, évoqués et examinés pendant ces ateliers, le ce sur quoi

¹⁷³ Cf. Annexe n°15 : Tableau du regroupement sémantique du fréquentage de la 1^{ère} question.

¹⁷⁴ Cf. Annexe n°16 : Classement des regroupements sémantiques de la 1^{ère} question par thème.

portait le philosophe. « L'altérité » désignait le rapport à l'autre ou la considération d'autrui. Et enfin, « l'utilité » se rapportait à l'idée que « cela sert à quelque chose ».

Rappelons que la lemmisation, relevant le nombre d'occurrences des mots, ne permettait pas de donner des contenus à ces thèmes. Elle ne permettait pas de dire quelle était la nature des apports des ateliers de philosophie mais à quels champs sémantiques et à quels thèmes ces apports ont été associés par les élèves. Mais elle ne permettait pas de dire si cette représentation était positive ou négative. Il s'agissait d'un travail de clarification d'association des champs sémantiques.

L'association la plus importante, celle qui comprenait le plus grand nombre d'occurrences (178), a été celle qui rapportait la question des apports des ateliers de philosophie au thème du « philosophe » :

Familles de mots :	Champs sémantiques :	Nombre d'occurrences par champ sémantique :
Savoir ; apprendre ; connaître ; voir	Rapport (statique) au savoir	51
Idées ; réfléchir ; penser ; philosophie ; croire ; avis ; opinion ; se souvenir ; sagesse ; tête	Penser	27
Comment ; comprendre ; pourquoi ; trouver ; situer ; nouvelles, découvrir ; rendre-compte	Accession au savoir	23
Parler ; dire ; formuler	Recours au langage	23
Faire ; se passer ; ateliers ; travailler	Action	21
Vie ; besoin ; s'intéresser ; aise ; dérangée ; vouloir ; impression ; ressentir ; comportement ; manière	Vivre	18
Pouvoir ; arriver	Capacité	7
Aller ; partir ; rester	Mouvement	5
Coin ; collègue ; pauses	Temps et Lieu	3
Total :		178

Nous avons distingué neuf champs sémantiques se rapportant au thème « le philosophe » : le « rapport statique au savoir », « penser », « l'accession au savoir », le « recours au langage », « l'action », « vivre », la « capacité », le « mouvement », « le temps et le lieu ». Tous ces champs sémantiques ont apporté une indication quant à la nature de l'activité philosophique : c'était une activité qui se déroulait dans un temps et un lieu, qui mettait en œuvre un mouvement, une capacité, un recours au langage et à la pensée, c'était

une action qui engageait notre vie et nous permettait de convoquer notre savoir pour accéder à un autre savoir.

Le premier apport des pratiques philosophiques mis en lumière par cette analyse quantitative portait donc sur la familiarisation des élèves avec l'activité philosophique : ils savaient ce que philosopher voulait dire, ils savaient philosopher. Et les champs sémantiques évoqués révélaient qu'ils avaient effectivement bien perçu la spécificité de cette activité. Cependant, cette analyse ne permettait pas de formuler un jugement de valeur quant la représentation que les élèves se faisaient de ce premier apport.

Le deuxième thème émergent après « le philosophe » a été celui de « la connaissance » (105 occurrences) :

Familles de mots :	Champs sémantiques :	Nombre d'occurrences par champ sémantique :
Choses ; trucs ; tout ; rien ; Sujets ; thème ; exemple	Objets de connaissance	105
Total :		105

Ce thème comprenait deux champs sémantiques : les « objets de connaissances ». Parmi les « objets de connaissance », nous avons compté toutes les occurrences se rapportant à des exemples de sujets abordés lors de ces ateliers et évoqués par les élèves à titre d'exemple, soit un ensemble de 40 lemmes¹⁷⁵. Car il n'aurait pas été approprié de classer ces lemmes en fonction d'un champ sémantique autre que celui de leur valeur d'exemple sous peine de fausser notre classification : leur sens sémantique, notamment par rapport à la question des apports, tenait ici au fait qu'ils avaient été convoqués à titre d'exemple d'objet de connaissance et non dans leur sens lexical.

L'émergence de ce deuxième thème a révélé que pour les élèves le deuxième apport des ateliers de philosophie était qu'ils mettaient en œuvre, convoquaient ou délivraient quantité d'objets de connaissances. Mais, là encore, la lemmisation ne permettait pas de porter un jugement de valeur sur la nature de cet apport, seulement une association : pour les élèves, les apports des ateliers de philosophie étaient à associer sémantiquement avec la connaissance.

¹⁷⁵ Cf. Annexe n°17 : Tableau récapitulatif des exemples cités par les élèves (1^{ère} question).

Le troisième thème émergeant suite au regroupement des familles de mots par champ sémantique a été « l'utilité » (53 occurrences) :

Familles de mots :	Champs sémantiques :	Nombre d'occurrences par champ sémantique :
Beaucoup ; plein ; plus ; trop ; très ; tant ; moins ; Peu	Quantité	22
Apporter ; permettre ; aider ; servir	Efficacité propre	19
Bien ; bon ; important ; simplement	Qualité	12
Total :		53

Le premier champ sémantique, « la quantité » regroupait les familles de mots donnant une mesure à cette utilité, mais sans permettre d'y associer un contenu précis.

Le deuxième champ sémantique « l'efficacité propre » regroupait les familles de mots qui insistaient sur l'efficacité de ces ateliers de philosophie, efficacité dans le sens où ils faisaient advenir quelque chose.

Le dernier champ sémantique nous ayant semblé relever du thème de « l'utilité » était « la qualité ». Ce champ sémantique regroupait des adjectifs qualificatifs portant, de ce fait, sur la qualité soit des ateliers en eux-mêmes, soit des apports des ateliers de philosophie. Mais en tant que qualifiant, ils nous ont semblé relever sémantiquement de l'utilité puisque du point de vue du sens de l'utilisation de ces termes en général, ils veulent préciser à quel type d'utilité on avait affaire.

Ce troisième thème révélait que, pour les élèves, les apports des ateliers de philosophie étaient à associer à la question de leur utilité. L'analyse quantitative ne permettait pas d'affirmer qu'ils en avaient une mais que c'était en termes d'« utilité » que l'on pouvait saisir la nature de ces apports. En ce sens, on pouvait considérer que cette analyse montrait que les élèves avaient bien compris cette première question inaugurant les entretiens individuels : « A ton avis, que t'ont apporté les ateliers de philosophie ? ». Car le sens implicite de cette question était bien de savoir quelle utilité ces ateliers pouvaient avoir d'après eux et pour eux, en tant qu'individu y ayant participé.

Enfin, le dernier terme ayant émergé lors de cette classification par champ sémantique a été celui de « l'altérité » (50 occurrences) :

Familles de mots :	Champs sémantiques :	Nombre d'occurrences par champ sémantique :
Avec ; changer ; convaincre ; débattre ; proposer ; devoir ; partager ; s'accorder ; disputer ; donner ; écouter ; renvoie ; recevoir ; répondre	Mise en rapport à l'autre	27
Autres ; gens ; personnes ; Aladin ; Ouarda	Les autres	23
Total :		50

Ce thème est apparu à la suite du regroupement de deux champs sémantiques : « la mise en rapport à l'autre » et « les autres ». Nous avons distingué ces deux champs sémantiques car la considération de l'autre n'impliquait pas forcément une mise en rapport avec celui-ci alors que les familles de mots que nous avons classées sous le champ sémantique de la « mise en rapport à l'autre » impliquaient explicitement ce lien avec autrui.

Dans les familles de mots appartenant au champ sémantique « les autres » sont apparus deux noms propres que nous avons souhaités maintenir dans cette classification : Aladin et Ouarda, car ils constituaient deux exemples de deux autres élèves cités par une élève au cours du développement de cette première question des apports des ateliers de philosophie. Il s'agissait donc bien de deux « autres » sémantiquement parlant.

L'émergence de ce quatrième thème a révélé que les élèves ont associé les apports des ateliers de philosophie à la mise en rapport à l'autre et à la considération de l'autre, étant entendu que cette considération s'est vue vidée de tout jugement de valeur. Les ateliers de philosophie permettaient une mise en relation avec l'autre et une entrée de l'autre dans notre champ de vision.

Précisons que nous avons exclu de cette classification par champ sémantique les pronoms personnels¹⁷⁶ car ils ne nous auraient donné aucune indication quant aux thèmes relatifs à la question de la nature des apports des ateliers de philosophie. Par ailleurs, nous avons déjà brièvement évoqué, lors de la classification par familles de mots, quelles indications leur fréquentage nous a permis de formuler.

¹⁷⁶ Cf. Annexe n°18 : Tableau récapitulatif des pronoms personnels (1^{ère} question).

L'analyse quantitative des propos de la première question de l'entretien semi-directif avec les élèves, à l'aide d'une lemmisation, nous a permis de mettre au jour quatre thèmes majeurs auxquels se rapportaient les champs sémantiques utilisés par les élèves : « le philosophe », « la connaissance », « l'utilité » et « l'altérité ». La nature des apports des ateliers de philosophie aurait donc quatre aspects ou jouerait donc sur quatre plans.

Pour l'évaluation de notre hypothèse, cette première analyse semblait corroborer non seulement l'existence mais encore la complexité du lien que nous avons posé entre apprentissage du philosophe et tolérance. Car pour que l'apprentissage du philosophe ait une efficacité quelconque, il fallait bien qu'il délivre un savoir-faire. Il était donc essentiel que le champ sémantique du « philosophe » apparaisse dans les réponses des élèves à la question des apports des ateliers de philosophie sans quoi on ne pouvait attendre aucune efficacité autre de ces ateliers.

Le thème de « l'altérité » corroborait ainsi le lien entre apprentissage du philosophe et connaissance de l'autre et, par voie de conséquence, avec la tolérance, même si cette mise en lien présentait de nombreuses conditions. L'apparition de ce thème ne validait pas cette mise en lien mais en était la condition de possibilité. Notre hypothèse d'un lien entre apprentissage du philosophe et tolérance, loin d'être vérifiée, était donc à tout le moins possible.

Le thème de « la connaissance », qui était à différencier de ce que nous avons appelé « la connaissance de l'homme » dans notre approche théorique et pratique et dans une autre classification, n'appartenait pas immédiatement à la formulation de notre hypothèse selon laquelle l'apprentissage du philosophe apprend à devenir plus tolérant, *via* le développement de l'esprit critique, la connaissance de soi et des autres.

C'était un élément nouveau, propre à la représentation que les élèves se faisaient des apports des ateliers de philosophie et qui révélait l'importance qu'ils lui reconnaissaient. Cependant la nature de cette connaissance n'a pas été, et ne pouvait pas être au vu de cette seule analyse quantitative, explicitée. Le foisonnement des exemples cités par les élèves pour détailler cette connaissance invitait à inscrire la démarche philosophique dans une dimension existentielle, à savoir que le philosophe n'excluait aucun sujet et touchait à tout, du moment que ce tout importait à celui qui philosophait. Mais, cela n'était qu'une piste d'interprétation. Une piste qui inscrirait l'émergence de ce thème, « la connaissance » dans la confirmation de la dimension existentielle du philosophe. D'où la nécessité de compléter cette analyse quantitative des réponses des élèves à la première question de l'entretien par une analyse plus

qualitative nous permettant une approche plus approfondie de la représentation qu'ils se faisaient des apports des ateliers de philosophie.

Enfin, le dernier thème, « l'utilité » ne portait pas non plus sur l'un des rouages de notre hypothèse mais confirmait sa légitimité. Notre hypothèse supposait en effet que philosopher était utile. Nous avons d'ailleurs consacré notre partie sur les problématiques pratiques et théoriques à expliciter en quoi consistait cette utilité, non seulement pour l'individu mais encore pour la communauté. Si donc l'analyse quantitative des propos des élèves à la question des apports des ateliers de philosophie ne permettait pas de déterminer en quoi consistait cette utilité qu'ils leur reconnaissaient, du moins attestait-elle qu'ils en ont bien une. Ou tout du moins que la question des apports des ateliers de philosophie ne pouvait faire l'économie de s'interroger sur la nature de leur utilité. Ainsi donc, l'apparition de ce thème légitimait notre démarche qui consistait à vouloir reconnaître une utilité spécifique à l'apprentissage du philosophe. Là, encore, une analyse qualitative des réponses à cette première question devait nous éclairer davantage sur la nature de l'utilité que les élèves reconnaissaient à ces ateliers de philosophie.

2.2.1.2. Analyse qualitative.

Dans un deuxième temps, nous avons effectué une analyse qualitative des propos recueillis à la question inaugurale des entretiens avec les élèves sur les apports des ateliers de philosophie.

Après une analyse de contenu et conformément à l'outil d'analyse que nous avons construit, nous avons distribué les propos de l'entretien par unité de sens dans un tableau et, pour chaque unité de sens, nous avons déterminé qu'elle était sa tonalité, le sous-thème auquel il se rattachait et enfin, le thème, de manière à obtenir une catégorisation des propos des élèves¹⁷⁷.

Nous avons pu distinguer trois connotations différentes utilisées par les élèves pour qualifier les apports des ateliers de philosophie : positive¹⁷⁸, négative¹⁷⁹ et neutre¹⁸⁰. La connotation positive désignait les thèmes et sous-thèmes qui étaient explicitement désignés comme des apports positifs des ateliers de philosophie par les élèves. Alors que la connotation

¹⁷⁷ Cf. Annexe n°19 : Catégorisation des données pour l'analyse qualitative de la 1^{ère} question.

¹⁷⁸ Cf. Annexe n°20 : Tableau récapitulatif des propos à connotation positive (1^{ère} question).

¹⁷⁹ Cf. Annexe n°21 : Tableau récapitulatif des propos à connotation négative (1^{ère} question).

¹⁸⁰ Cf. Annexe n°22 : Tableau récapitulatif des propos à connotation neutre (1^{ère} question).

négative indiquait que certains élèves considéraient ces mêmes thèmes et sous-thèmes comme des aspects négatifs. La connotation neutre a été utilisée pour qualifier les propos où l'élève exprimait un avis mitigé ou lorsqu'il s'était révélé incapable d'exprimer le contenu de sa pensée sur la question des apports des ateliers de philosophie : ce qui ne voulait pas dire qu'il pensait que ces ateliers ne lui avaient rien apporté, ni qu'ils lui avaient apporté quelque chose, seulement son propos ne permettait pas de déterminer s'il y avait apport positif ou pas.

Pour comprendre qu'elle était la représentation spontanée des élèves des apports des ateliers de philosophie, nous avons donc respecté cette première catégorisation. Elle nous a renseignée sur la nature de l'*a priori* des élèves quant à la nature des apports des ateliers de philosophie : en général, ils considéraient que les apports des ateliers de philosophie étaient une chose positive (65 propos), mais une partie d'entre eux pensaient que ces ateliers n'apportaient rien ou à tout le moins rien de positif (12 propos), et enfin, certains propos révélaient que certains élèves peinaient à s'exprimer ou à se prononcer sur cette question (6 propos).

Ces avis sont nuancés, c'est pourquoi nous n'avons pas distribué les 17 élèves selon ces trois connotations, mais bien leurs propos, soit 83 propos recueillis au total. Pour comprendre sur quoi portaient ces aspects positifs, négatifs et neutres attribués par les élèves aux apports des ateliers de philosophie, nous avons étudié chacun des regroupements par connotation et nous avons, à l'intérieur de chacune d'entre elles, fait émerger l'existence de plusieurs thèmes et sous-thèmes qui a permis de catégoriser le contenu de ces connotations.

- Dans le regroupement des propos à connotation positive, nous avons pu constater l'existence de 5 thèmes : « la connaissance », « le philosophe », « l'altérité », « la motivation » et « la connaissance de l'homme »¹⁸¹.

« La connaissance » était un thème qui était déjà apparu au cours de notre analyse quantitative et qui s'est vu confirmer dans son aspect positif. Il comprenait les sous-thèmes « la culture générale », sous-thème dans lequel quelques sujets précis avaient été cités, et « la connaissance existentielle » qui avait trait à « la vie » et « ce qu'on doit faire »¹⁸². Pour les élèves l'apport des ateliers de philosophie le plus important (33 propos sur les 65 ayant une connotation positive) était qu'ils leur délivraient de la connaissance. C'était un aspect qui leur était cher, car il qui était apparu dans leur réponse spontanée à la question des apports. C'était

¹⁸¹ Cf. Annexe n°23 : Classement des propos à connotation positive par thème (1^{ère} question).

¹⁸² Deux ordres de connaissance que nous avons distingués en annexes à la suite de cette catégorisation.

un thème qui n'entraîne pas pleinement dans la mise à l'épreuve de notre hypothèse mais qui ne l'invalidait pas pour autant.

« Le philosophe », deuxième apport positif des ateliers de philosophie selon les élèves, regroupait les sous-thèmes « réfléchir », « comprendre », « accession au savoir », « recours au langage », « débattre » et « savoir faire ». Autant de sous-thèmes qui relevaient de l'exercice du philosophe et décrivaient comment les ateliers de philosophie apprenaient aux élèves à philosopher. C'était donc dans un principe tout aristotélicien que l'analyse de ces entretiens avec les élèves a révélé que c'était en philosophant que l'on devenait philosophe, c'est-à-dire que c'était en apprenant à philosopher que l'on savait philosopher.

Cette mise en lumière de ce deuxième apport des ateliers de philosophie pour les élèves nous permettait de confirmer l'idée que leur apprendre à philosopher développait leur esprit critique. Or, le développement de l'esprit critique était l'un des rouages de notre hypothèse : si les ateliers développaient leur esprit critique, on était en droit de supposer qu'ils œuvraient à une éducation à la tolérance comprise comme évidence de la raison.

Les sous-thèmes « réfléchir », « comprendre » et « débattre » se rattachaient à l'exercice de l'esprit critique. Les sous-thèmes « savoir faire », « accession au savoir » et « recours au langage » en semblaient moins proches. Cependant, dans notre partie théorique et pratique, l'esprit critique se caractérisait avant tout comme une mise en mouvement de la pensée. Or, ces sous-thèmes révélaient bien que, pour les élèves, le philosophe était une action. Et en ce sens, ils n'étaient pas étrangers à l'association entre ce thème et l'esprit critique.

Ici, était donc confirmée l'idée que, selon les élèves, les ateliers de philosophie leur apprenaient bien à philosopher. Un philosophe qu'ils considéraient, au vu des sous-thèmes évoqués, comme un exercice réflexif permettant de savoir davantage. Autrement dit, ils considéraient bien que, dans le philosophe, la pensée était active.

Le thème « l'altérité » regroupait les sous-thèmes « échanger », « accord », « se comprendre », « débattre » et « partager », sous-thèmes qui désignaient tous la relation à autrui. Le troisième apport que les élèves reconnaissaient aux ateliers de philosophie était donc un « savoir vivre ensemble », puisque les sous-thèmes se rapportaient tous à une mise en lien harmonieuse avec autrui. L'émergence de ce thème permettait donc d'approfondir

l'analyse quantitative faite de ces propos en attribuant une connotation positive aux apports des ateliers de philosophie ayant trait au thème de « l'altérité ».

Il nous a semblé que cette analyse corroborait notre hypothèse selon laquelle apprendre aux élèves à philosopher les rendait plus tolérants, dans la mesure où cet apprentissage générait des rapports plus harmonieux entre les élèves, des rapports plus harmonieux bien qu'ils intègrent un approfondissement critique de la compréhension de l'autre. En effet, les sous-thèmes qui étaient apparus dans ce regroupement ne portaient pas sur des habitudes strictement comportementales, ce qui pourrait conduire à croire qu'il s'agirait d'une simple mise en rapport superficielle à l'autre, mais ils impliquaient une meilleure connaissance et compréhension de l'autre qui généraient à leur tour des rapports plus harmonieux. Il s'agissait donc d'une mise en relation verbale et argumentative qui, de ce fait, devenait socialisante. En ce sens, l'importance de la philosophicité des discussions restait bien la condition de cette amélioration des rapports avec autrui.

Nous avons regroupé les sous-thèmes du « plaisir », de l'« envie de continuer », de l'« intérêt » et du « besoin de parler », sous le thème plus général de « la motivation ». Car tous ces sous-thèmes révélaient un aspect de la nature de la motivation que généraient ou mobilisaient les ateliers de philosophie. Le quatrième apport que les élèves reconnaissaient aux ateliers de philosophie était donc le goût de philosopher.

Ce thème n'était pas apparu dans l'analyse quantitative que nous avons faite des propos recueillis à la première question des entretiens sur les apports des ateliers de philosophie. Car l'analyse quantitative ne permettait pas de relever le contexte dans lequel était utilisé chaque lemme. Si bien que le sens de ce dernier était modifié par l'analyse quantitative, d'où l'utilité d'une analyse qualitative.

Ce quatrième thème révélait que les élèves prenaient plaisir à participer aux ateliers de philosophie, parce qu'ils mobilisaient leur intérêt, à tel point qu'ils souhaitaient continuer à philosopher plus tard. Ce thème ne portait pas directement sur notre hypothèse. Cependant, dans notre partie théorique et pratique, nous avons insisté sur la motivation à l'œuvre dans le philosopher, notamment comme gage qu'il s'agissait bien d'une activité porteuse de sens pour celui qui philosophe, une activité existentiellement parlant et qui répondait à des questions existentielles. Un désintérêt aurait donc été l'indice que les ateliers auraient manqué leur projet.

Enfin, nous avons regroupé les deux sous-thèmes « la connaissance de soi » et « la connaissance des autres » dans le thème « la connaissance de l'homme », en prenant ainsi soin de distinguer ce thème de « la connaissance » en général, premier apport des ateliers de philosophie mis en avant par les élèves. Car ce thème-ci portait sur l'un des rouages qui constituaient notre hypothèse. En affirmant que la connaissance de l'homme était un apport positif des ateliers de philosophie, qu'ils permettaient de mieux se connaître et de mieux connaître les autres, l'un des rouages de notre hypothèse qui voulait qu'apprendre aux élèves à philosopher les rendait tolérants, *via* le développement de l'esprit critique, la connaissance de soi et des autres, se voyait confirmé.

L'analyse des propos à connotation positive permettait de donner une valeur positive au thème de « l'utilité » que nous avons mis au jour dans notre analyse quantitative. En effet, il apparaissait clairement que pour les élèves, les ateliers de philosophie avaient apporté quelque chose : pour eux, principalement des connaissances, puis, un savoir faire (le philosopher), des rapports plus harmonieux parce qu'ils se comprenaient mieux, le goût de philosopher et enfin, une meilleure connaissance de l'homme.

Cette analyse asseyait la légitimité de notre hypothèse : certes les thèmes de « la connaissance » et du « goût du philosopher » ne portaient pas directement sur notre hypothèse, ni sur l'étude de ses rouages, mais se rapportaient néanmoins à des aspects secondaires que nous avons abordés dans notre problématique théorique et pratique pour définir la philosophie. Par contre, les thèmes du « philosopher », de « l'altérité » et de « la connaissance de l'homme » portaient soit sur des rouages précis de notre hypothèse (l'esprit critique, la connaissance de soi et des autres), soit sur notre hypothèse elle-même et la confirmaient.

- Dans le regroupement des propos à connotation négative, nous avons pu constater l'existence de 4 thèmes : « la motivation », « la nature des apports », « le philosopher » et enfin, « la connaissance »¹⁸³. Notons que cet ensemble était 5 fois moins important que celui des propos à connotation positive. Cependant, son analyse devait nous permettre de

¹⁸³ Cf. Annexe n°24 : Classement des propos à connotation négative par thème (1^{ère} question).

comprendre en quoi, pour certains élèves, les ateliers de philosophie ne semblaient pas avoir été bénéfiques.

Le premier thème qui apparaissait dans cette classification était « la motivation » (6 propos relevés). Il regroupait les sous-thèmes du « désintérêt », de « l'efficacité propre », des « sujets inappropriés », du « déplaisir » et du « manque de désir de participer ». Autant de sous-thèmes qui décrivaient et expliquaient pourquoi ces ateliers n'avaient pas, pour ces élèves là, généré de la motivation, mais de l'ennui. Nous pouvions ici émettre l'hypothèse que pour ces élèves-là, les ateliers ne traitaient pas de sujets assez pertinents pour eux ou que ces sujets ne correspondaient pas à leurs centres d'intérêt. Car alors, ils n'auraient pas manqué de susciter leur enthousiasme.

L'émergence de ce thème aurait pu venir contredire l'analyse que nous avons faite du précédent regroupement des propos à connotation positive puisque 7 d'entre eux concernaient la motivation. Toutefois, si l'on regardait le nombre d'élèves impliqués par ces propos, nous pouvions voir que les deux ne se contredisaient pas. En effet, l'absence de motivation ne concernait qu'une seule élève, qui certes y insistait lourdement, contre 7 élèves différents qui affirmaient que les ateliers de philosophie avaient généré une motivation.

Nous pouvions donc considérer, étant donné que le choix des sujets traités lors des ateliers de philosophie était issu d'un vote et donc du choix de la majorité, qu'il était « normal » que ces sujets ne conviennent pas à tout le monde.

Le deuxième thème émergent dans cette analyse des propos à connotation négative était « la nature des apports » (3 propos). Il regroupait les sous-thèmes « indéterminé » et « négligeable » qui qualifient cette nature des apports. Si donc certains élèves estimaient devoir répondre négativement à la question des apports des ateliers de philosophie, c'était parce qu'ils estimaient que ces derniers, quels qu'ils aient pu être, ne méritaient pas notre attention.

Le troisième thème apparu dans cette classification était « le philosophe ». Ce troisième thème révélait que pour certains élèves, le philosophe était certes un savoir faire puisqu'il regroupait les sous-thèmes « comprendre » et « réfléchir », mais inutile ou ennuyeux.

Enfin, le dernier thème émergent dans la classification des propos à connotation négative était « la connaissance ». Certes, ces élèves reconnaissaient que les ateliers de philosophie délivraient des connaissances, ce qui correspondait au sous-thème de « la culture générale », mais celles-ci n'étaient pas importantes.

Nous avons tenu à détailler le plus possible cet aspect négatif des ateliers de philosophie. C'est pourquoi nous avons maintenu 4 thèmes, quand bien même certains ne comptaient que très peu de propos.

Les deux derniers thèmes évoqués nous montraient bien que même si les élèves étaient conscients des arguments en faveur d'une approche positive des apports des ateliers de philosophie (selon laquelle, ils apprenaient à philosopher et délivraient des connaissances), ils maintenaient leur avis selon lequel les ateliers de philosophie ne présentaient pas d'intérêt remarquable. Il s'agissait donc d'opinions averties. C'est pourquoi nous tenions à les présenter comme telles, distinctes du deuxième thème qui relevait davantage de l'impression général des élèves mais dont rien ne nous disait qu'ils avaient pris en compte des arguments opposables. Ainsi, l'analyse qualitative des deux derniers thèmes est venue confirmer celle du deuxième thème et lui donner plus de consistance.

Les propos à connotation négative n'étaient pas donc uniquement le fruit d'impressions que l'on pourrait qualifier de « superficielles », mais tenaient compte d'arguments opposables et étaient donc réfléchis. En ce sens, quand bien même, certains élèves considéraient que les ateliers de philosophie n'apportaient rien de remarquable, nous pouvions remarquer que le fait de les critiquer, c'était déjà faire preuve d'esprit critique. Surtout si cette critique ne fermait pas les yeux sur les arguments opposables, nous avions bien affaire à une pensée en acte. Toutefois, nous ne pouvions pas nous prononcer pour savoir si cette activité de la pensée était due à l'apprentissage régulier du philosopher ou à un autre facteur.

L'émergence de ces thèmes venait préciser l'analyse quantitative précédente puisqu'elle permettait de nuancer le jugement de valeur sur 3 différents thèmes qui y avaient été mis en lumière : « la connaissance », « le philosopher » et « l'utilité ». Elle montrait que ces trois thèmes n'étaient pas uniquement porteurs d'un jugement positif de la part des élèves

mais présentait également des aspects critiques. Par contre, le fait que le thème de « l'altérité » n'était pas apparu dans cette analyse qualitative des critiques asseyait la légitimité de notre hypothèse puisque celle-ci impliquait avant tout le rapport à l'autre et plus précisément un déploiement positif de ce rapport.

L'analyse des propos à connotation négative n'a pas infirmé notre hypothèse selon laquelle apprendre aux élèves à philosopher les rendait plus tolérants. Tout simplement parce que les propos à connotation négative ne portaient pas ni sur l'hypothèse en elle-même, ni sur ses rouages mais portaient avant tout sur un thème en marge de notre hypothèse : le goût de philosopher.

S'exprimait également dans cette analyse un certain scepticisme quant aux vertus et à l'efficacité des ateliers de philosophie. Ce scepticisme s'inscrivait alors en opposition avec les résultats de l'analyse des propos à connotation positive, mais ne suffisait pas à les remettre en question vue l'explication que nous lui avons donnée et l'ensemble important que représentaient les propos à connotation positive.

- Dans le regroupement des quelques propos à connotation neutre (6 propos), nous avons pu constater l'existence de 2 thèmes : « l'embarras » et « le philosophe »¹⁸⁴.

Le thème « l'embarras » regroupait les propos des élèves ayant été dans l'incapacité de donner un contenu à ces apports, qu'il soit positif ou négatif, des ateliers de philosophie. C'est pourquoi nous avons décidé de maintenir le sous-thème « ne sais pas ». Pour montrer que ces propos ne pouvaient être tenus ni pour positifs, ni pour négatifs.

Le deuxième thème apparu lors du regroupement des propos à connotation neutre était « le philosophe » auquel se rattachait le sous-thème « changer ». Ce qui signifiait que certains élèves, bien qu'ils étaient conscients de ce qui était en jeu dans le philosophe, ne lui reconnaissaient qu'une efficacité mitigée. Ainsi, il y avait bien neutralité, mais une neutralité différente de celle qui était incapable de donner un contenu à la question des apports. Car ici, il y avait un contenu mais un contenu pour lequel le jugement de valeur restait réservé.

Cette analyse des propos à connotation neutre a révélé l'existence d'un certain embarras de certains élèves à se prononcer sur la question des apports des ateliers de

¹⁸⁴ Cf. Annexe n°25 : Classement des propos à connotation neutre par thème (1^{ère} question).

philosophie, soit parce qu'ils ne savaient pas quoi en penser, soit parce que ce qu'ils en pensaient ne leur permettait pas de trancher entre un avis positif et un avis négatif. Cette analyse permettait donc de préciser encore l'analyse quantitative précédente puisqu'elle révélait que le thème du « philosophe » qui y avait été également mis au jour ne revêtait pas que des connotations positive et négative mais également neutre. Le thème du philosophe comme apport positif des ateliers de philosophie, bien que largement partagé ne faisait donc pas l'unanimité, soit que certains élèves lui dénigraient une quelconque utilité, soit que son efficacité les laissait indécis.

L'analyse qualitative des propos des élèves recueillis pour la première question de leur entretien sur la nature des apports des ateliers de philosophie nous a renseignée sur la représentation que les élèves se faisaient de ses apports.

La grande majorité des élèves considéraient que ces ateliers étaient bénéfiques. Un bénéfice avant tout d'ordre cognitif mais auquel venait s'ajouter le savoir-faire propre au philosophe, des relations sociales plus harmonieuses grâce à une meilleure connaissance de soi et des autres et le goût de philosopher. La nature composée, voire complexe puisque le caractère harmonieux des relations sociales a été associé à une meilleure connaissance des autres, de ces apports a donc été mise au jour et corroborait pour une large mesure les thèmes mis en évidence lors de l'analyse quantitative de ces mêmes propos.

Ainsi cette analyse qualitative permettait de corroborer notre hypothèse selon laquelle apprendre aux élèves à philosopher les rendrait plus tolérants puisqu'ils reconnaissaient eux-mêmes qu'ils favorisaient, de part leur philosophicité, le développement de relations sociales harmonieuses. De plus, « l'altérité » était un thème qui n'était pas apparu lors de notre analyse qualitative des propos à connotation négative ou neutre.

Autrement dit, la représentation que les élèves avaient spontanément des ateliers de philosophie tendait à confirmer la validité de notre hypothèse.

Toutefois cette analyse, à la fois quantitative et qualitative ne permettait pas de statuer pleinement sur la validité de cette hypothèse d'après les élèves. Tout simplement parce que cette première question ne permettait de la mettre pleinement à l'épreuve en soumettant chacun de ses rouages à l'examen des élèves.

D'où la nécessité d'analyser la deuxième partie des entretiens que nous avons

organisés. Deuxième partie dans laquelle un questionnaire visant à guider l'interviewer pour qu'il soumette minutieusement chacun des rouages de notre hypothèse au jugement des élèves, avait été élaboré.

2.2.2. Analyse de la pertinence de notre hypothèse.

Pour mettre à l'épreuve notre hypothèse, nous avons soumis à l'examen critique des élèves chacun 9 des rouages constituant cette hypothèse : « le réfléchir », « la liberté de penser », « la connaissance de soi », « la connaissance de l'autre », « l'acceptation du désaccord », « la tolérance », « la citoyenneté », « le plaisir » et enfin, « l'envie de continuer »¹⁸⁵. Autant d'apports possibles des ateliers de philosophie qui ont contribué à corroborer la validité de notre hypothèse selon laquelle apprendre aux élèves à philosopher leur apprenait à devenir plus tolérants.

Voici une présentation synthétique des résultats de cette mise à l'épreuve où les sous-thèmes ont été ordonné par ordre croissant de réponses positives, de sorte à faire apparaître quels sous-thèmes avait été approuvés par les élèves et lesquels avaient davantage été mis en doute :

Tableau n°1 : Résultats de la mise à l'épreuve des rouages de notre hypothèse auprès des élèves.

Thèmes :	Sous-thèmes :	Oui	Non	Ne sais pas
Motivation	Le plaisir	16	1	
Motivation	L'envie de continuer	15	1	1
L'altérité	L'acceptation du désaccord	15	2	
Le philosophe	Réfléchir	14	3	
L'altérité	La tolérance	14	3	
La connaissance de l'homme	Connaissance des autres	13	4	
Le philosophe	Liberté de penser	12	4	1
L'altérité	Citoyenneté	11	6	
La connaissance de l'homme	Connaissance de soi	9	8	

¹⁸⁵ Cf. Annexe n°26 : Recueil des réponses des élèves sur les rouages de notre hypothèse.

Tous les sous-thèmes ont été approuvés comme apports des ateliers de philosophie par la majorité des élèves, quand bien même leur avis est resté plus mitigé quant à la pertinence de deux apports : « la citoyenneté » et « la connaissance de soi ».

Les deux thèmes caractérisant les apports des ateliers de philosophie attestés par les élèves étaient « la motivation » et « l'altérité » : autrement dit, ces ateliers leur ont clairement donné le goût de philosopher et ont transformé leur relation à autrui en un rapport de tolérance. L'importance du thème de « la motivation » venait également attester de la positivité de leur représentation des apports des ateliers de philosophie : quels que soient ces apports, ils engageaient leur motivation à poursuivre leur pratique du philosopher.

De cette analyse de la mise à l'épreuve de notre hypothèse lors des entretiens avec les élèves, nous avons pu conclure que ces derniers confirmaient dans une large mesure la validité de notre hypothèse. D'après leur expérience, l'apprentissage du philosopher les avait bien rendus plus tolérants et la reconnaissance des autres apports des ateliers de philosophie que nous leur avons proposés renforçait cette constatation.

Cependant cette analyse de la deuxième partie des entretiens qui ont été menés pour interroger les élèves sur la pertinence de notre hypothèse ne permettait pas de faire apparaître de nouveaux éléments étrangers aux rouages de cette hypothèse. D'où la nécessité d'analyser les réponses que les élèves avaient produites à la question de l'utilité des ateliers de philosophie.

2.2.3. Analyse de la représentation de l'utilité des ateliers de philosophie.

Pour comprendre quelle était la représentation des élèves de l'utilité des ateliers de philosophie, nous avons analysé leurs réponses à la dernière question de leur entretien : « Penses-tu que ce soit une bonne chose qu'il y ait des ateliers de philosophie à l'école ? Pourquoi ? ».

Nous avons divisé cette analyse en deux temps : dans un premier temps, nous avons effectué une analyse quantitative de ces propos à l'aide d'une lemmisation, pour déterminer à quels thèmes se rattachaient les champs lexicaux et sémantiques utilisés par les élèves pour répondre à cette question. Puis, dans un deuxième temps, nous avons effectué une analyse plus qualitative de ces mêmes propos pour nuancer la première analyse quantitative.

2.2.3.1. Analyse quantitative.

De même que lors de l'analyse quantitative des réponses à la première question de l'entretien, nous avons souhaité utiliser ici une lemmisation des propos des élèves à la question de l'utilité des ateliers de philosophie. Cette analyse s'est intéressée aux réponses certes des élèves mais y a également intégré certains propos de l'interviewer lorsque ces derniers avaient été approuvés par les élèves.

Les propos des élèves et donc de l'interviewer sélectionnés pour devenir le support de cette analyse quantitative des réponses des élèves à la question de l'utilité des ateliers de philosophie ont été reportés dans un tableau figurant en annexe¹⁸⁶. Les résultats de la lemmisation effectuée par le logiciel Textstat nous ont permis de nous intéresser non à pas à chacun des lemmes utilisés au cours de cette dernière partie d'entretien¹⁸⁷, mais aux dix lemmes utilisés les plus fréquemment par les élèves, et éventuellement dans certains propos de l'interviewer, pour répondre à la question de l'utilité des ateliers de philosophie :

Lemmes :	Nombre d'occurrences :
Philosophie	16
Choses	14
Faire	11
Fait	11
Bien	9
Plus	8
Tout	8
Terminale	7
Apprendre	5
Autres	5

Nous avons exclu de ce tableau les pronoms personnels¹⁸⁸, dont l'usage fréquent ne permettait pas de faire apparaître des associations entre l'utilité des ateliers de philosophie et certains lemmes.

Ce premier tableau, issu de la lemmisation des propos des élèves et de quelques uns de l'interviewer à la question : « Penses-tu que ce soit une bonne chose qu'il y ait des ateliers de philosophie à l'école ? Pourquoi ? », a révélé que cette utilité des ateliers de philosophie avait été comprise en termes d'« apprentissage », de « connaissance » et s'inscrivait dans une démarche scolaire.

¹⁸⁶ Cf. Annexe n°27 : Tableau récapitulatif des propos recueillis pour la dernière question.

¹⁸⁷ Cf. Annexe n°28 : Résultats du fréquentage de la dernière question.

¹⁸⁸ Cf. Annexe n°29 : Tableau récapitulatif des 16 premiers lemmes (dernière question).

- L'utilisation du lemme « philosophie » a révélé que les élèves avaient bien compris ce sur quoi portait cette dernière question de leur entretien.

- Le lemme « choses » désignait des objets de connaissance. De même que le lemme « tout ».

- Les lemmes « faire » et « fait », utilisés très fréquemment, associaient l'utilité des ateliers de philosophie à l'exercice qui y était organisé, à ce qu'on y faisait.

- Le lemme « bien » répondait à la question de l'utilité de ces ateliers en la qualifiant.

- Le lemme « plus » annonçait que la question de l'utilité des ateliers de philosophie soulevait celle de la valeur ajoutée qu'ils prétendaient apporter.

- L'utilisation du lemme « terminale » (7 occurrences) révélait d'emblée un souci de réussite scolaire.

- Enfin, le lemme « autres » associait cette dernière question au thème de « l'altérité ».

Ce premier tableau a donc révélé quels étaient les 10 lemmes les plus fréquemment associés à la question : « Penses-tu que ce soit une bonne chose qu'il y ait des ateliers de philosophie à l'école ? Pourquoi ? ». Rappelons cependant que la lemmisation ne posait que des associations lexicales neutres ne comportant pas de jugement de valeur.

Pour mettre à profit cette lemmisation, nous avons effectué dans un deuxième temps un regroupement de ces fréquentages par groupes de mots de la même famille¹⁸⁹. Comme précédemment, nous ne nous sommes pas intéressée à l'ensemble du résultat de ce regroupement mais seulement aux dix regroupements lexicaux comptabilisant le plus grand nombre d'occurrences, rappelés ci-dessous :

Lemmes :	Familles de mots :	Nombre d'occurrences :
faire 11 fait 11 fais 1	Faire	23
choses 14 chose 3	Choses	17
philosophie 13 philo 3	Philosophie	16
bien 9 mieux 5	Bien	14
tout 8 tous 4 toutes 2	Tout	14
terminale 7 terminales 4	Terminale	11

¹⁸⁹ Cf. Annexe n°30 : Tableau du regroupement lexical du fréquentage (dernière question).

apprendre	5	Apprendre	11
apprend	2		
apprends	1		
apprendra	1		
appris	1		
apprises	1		
peut	5	Pouvoir	11
peuvent	3		
pourra	2		
pouvait	1		
Plus	8	Plus	8
sait	2	Savoir	7
savoir	1		
sais	1		
saura	1		
savais	1		
savait	1		

Les pronoms personnels demeuraient exclus de ce tableau.

Ce deuxième tableau ne présentait pas de changements majeurs par rapport à celui établi précédemment, si ce n'est que deux nouvelles familles de mots étaient apparues dans ce classement : « pouvoir » et « savoir ».

Certes le regroupement lexical des lemmes « faire » et « fait » appartenant à la même famille de mots, a permis d'en introduire une nouvelle. Mais de plus, le regroupement lexical a permis de mettre en évidence l'importance de familles de mots où un même terme apparaissait fréquemment mais pas sous une forme identique. Ainsi ce tableau a révélé que, pour les élèves, l'utilité des ateliers de philosophie était également à comprendre en termes de « pouvoir » et de « savoir ».

Enfin, la dernière étape de cette lemmisation a consisté à regrouper ces familles de mots par champ sémantique¹⁹⁰. L'apparition des champs sémantiques dans la classification des occurrences nous a permis de faire apparaître six thèmes majeurs regroupant l'ensemble de ces champs : « l'efficacité propre », « le philosophe », « la connaissance », « la réussite scolaire », « le vécu » et « l'altérité »¹⁹¹. Ces thèmes n'avaient pas été prédéfinis. C'est le travail de classification en familles de mots, puis en champs sémantiques, qui a permis de les mettre au jour.

¹⁹⁰ Cf. Annexe n°31 : Tableau du regroupement sémantique du fréquentage de la dernière question.

¹⁹¹ Cf. Annexe n°32 : Classement des regroupements sémantiques de la dernière question par thème.

Comme pour l'analyse quantitative des propos recueillis pour la première question de l'entretien, le thème de l'« efficacité propre » regroupait les champs sémantiques qui insistaient sur la nature de l'utilité des ateliers de philosophie comme une puissance de changement qui fait advenir quelque chose. « Le philosophe » regroupait les champs sémantiques qui relevaient du philosophe comme savoir faire. Le thème de « la connaissance » était à prendre au sens large et désignait ce sur quoi portait l'utilité du philosophe et le rapport qu'elle entretenait avec le savoir. « Le vécu » était un thème nouveau, apparu à l'issue du regroupement des champs sémantiques portant sur un aspect de la nature de l'utilité des ateliers de philosophie : par ce thème il s'agissait de soutenir que cette utilité était une utilité vécue ou ressentie. Et enfin, « l'altérité » désignait le rapport à l'autre ou la considération d'autrui.

Rappelons que ce travail de classification ne permettait pas de donner une connotation positive ou négative aux contenus de ces thèmes, mais seulement de clarifier à quels thèmes et à quels champs sémantiques les réponses des élèves avaient associé la question de l'utilité des ateliers de philosophie.

L'association la plus importante, celle qui comprenait le plus grand nombre d'occurrences (99 occurrences) a été celle qui rapportait la question de l'utilité des ateliers de philosophie au thème de l'« efficacité propre » :

Familles de mots :	Champs sémantiques :	Nombre d'occurrences par champ sémantique :
Bien ; bons ; rare ; important ; vraiment ; chance ; durs	Qualité	24
Déjà ; toujours ; normalement ; attendre ; habitude ; souvent ; continuer ; jamais ; long ; tard ; temps ; préparer	Inscription dans le temps	22
Plus ; trop ; moins, peu ; beaucoup ; juste	Quantité	18
Avant, maintenant ; après ; depuis ; devenir ; commencer	Changement	14
Permettre ; servir ; enlever ; grâce ; utiliser	Utilité	11
Aller, partir	Mouvement	8
Marcher	Réussite	2
Total :		99

Les champs sémantiques se rapportant au thème de l'« efficacité propre » étaient la « qualité », l'« inscription dans le temps », le « changement », l'« utilité », le « mouvement », et la « réussite ». Les champs sémantiques du « changement », de « la quantité », de l'« utilité », du « mouvement » et de la « réussite » révélaient que les élèves considéraient que l'utilité des ateliers de philosophie consistait en une puissance de changement, qui apportait quelque chose ou faisait advenir quelque chose. Ces champs sémantiques explicitaient les aspects de l'efficacité que les élèves lui reconnaissaient. Et nous y avons ajouté le champ sémantique de la « qualité » et de l'inscription dans le temps, parce qu'il nous a semblé que c'était précisément l'efficacité propre aux ateliers de philosophie qu'ils qualifiaient.

Le premier aspect de l'utilité que les élèves reconnaissaient aux ateliers de philosophie révélait donc qu'ils la considéraient comme une force efficace, une force de changement qui marquait une transformation, une rupture avec la linéarité dans le temps. Notons, encore une fois que cette analyse quantitative ne permettait pas de donner de contenu à cette efficacité, seulement de signaler son existence dans les propos des élèves.

Le deuxième thème ayant été mis en évidence par le regroupement des champs sémantiques a été celui du « philosopher » (79 occurrences) :

Familles de mots :	Champs sémantiques :	Nombre d'occurrences par champ sémantique :
Faire ; essayer ; activité ; pouvoir ; prouver	Capacité	38
Philosophie ; penser ; réfléchir ; esprit	Penser	25
Dire ; parler ; discuter ; aborder ; accorder	Recours au langage	14
Jeune ; mûrs	Age	2
Total :		79

Ce deuxième thème regroupait les champs sémantiques de la « capacité », du « penser », du « recours au langage » et de l'« âge ». En effet, ces champs sémantiques portaient sur l'utilité des ateliers de philosophie en tant qu'ils délivraient un savoir faire spécifique : le philosopher. Selon ce regroupement le philosopher, quel que soit l'âge de celui qui s'y adonne, mettait en jeu une capacité à penser et à recourir au langage. L'utilité des ateliers de philosophie était donc associée à l'exercice du philosopher. Il s'agissait donc d'une utilité d'ordre cognitif qui était ici mise en jeu, puisque ces ateliers étaient associés au développement d'un savoir faire d'ordre intellectuel.

Le troisième thème émergent après celui du « philosopher » a été celui de « la connaissance » (71 occurrences) :

Familles de mots :	Champs sémantiques :	Nombre d'occurrences par champ sémantique :
Choses ; trucs ; préservatif ; rien ; sexe ; sujets ; exemple ; tout	Objets de connaissance	42
Apprendre ; découvrir ; savoir ; comprendre ; connaître ; oublier ; trouver ; voir	Rapport au savoir	29
Total :		71

Nous avons distingué deux champs sémantiques se rapportant au thème de la connaissance : les « objets de connaissance » et le « rapport au savoir ». Ces deux champs sémantiques explicitaient la nature de l'utilité des ateliers de philosophie par rapport à la connaissance : les ateliers de philosophie étaient « une bonne chose » dans la mesure où ils mettaient en œuvre un rapport au savoir et une certaine quantité d'objets de connaissance.

Le troisième aspect de l'utilité des pratiques philosophiques mis en lumière par cette analyse portait donc sur l'apport de connaissances. Mais cette classification issue d'une lemmisation ne permettait pas de porter un jugement de valeur quant la nature de cette utilité, elle permettait seulement de poser une association : pour les élèves, l'utilité des ateliers de philosophie était à comprendre en termes de connaissance. Pour les élèves, cette utilité était donc d'ordre cognitif dans la mesure où elle était associée au savoir

Le quatrième thème apparu lors de cette classification a été la « réussite scolaire » (57 occurrences) :

Familles de mots :	Champs sémantiques :	Nombre d'occurrences par champ sémantique :
Terminale ; CM2 ; école ; lycée ; collègue ; professeur, classe ; bac ; primaire ; section ; sorties ; thèse ; 6 ^{ème} . ; anglais ; petit ; grand ; débutants. Marie	La scolarité	55
Force ; attaque.	Force.	2
Total :		57

Le thème de « la réussite scolaire » regroupait deux champs sémantiques : la « scolarité » et la « force ». L'utilité que les élèves reconnaissaient aux ateliers de philosophie les inscrivait dans le cursus scolaire et était considérée comme un renforcement de l'élève dans le cadre de ce cursus. D'où le choix que nous avons fait de l'expression « réussite scolaire » pour désigner ce quatrième thème.

Dans les familles de mots appartenant au champ sémantique de « la scolarité » apparaissait un nom propre : Marie. Nous avons souhaité maintenir ce nom propre dans cette classification car c'était celui de l'intervenante qui animait les ateliers de philosophie auprès des élèves interrogés. Cette occurrence faisait donc bien référence au cadre scolaire et à l'organisation scolaire des ateliers de philosophie.

Ce travail de classification faisait apparaître une nouvelle dimension de l'utilité que les élèves reconnaissaient aux ateliers de philosophie, une dimension sociale. « Sociale » dans le sens où cette utilité était associée à la réussite scolaire, et donc sociale à leur échelle, des élèves.

Le cinquième thème apparut à la suite du regroupement des champs sémantiques issu de la lemmisation des propos des élèves à la question de l'utilité des ateliers de philosophie a été « le vécu » (21 occurrences) :

Familles de mots :	Champs sémantiques :	Nombre d'occurrences par champ sémantique :
Aimer ; vivre ; besoin ; impression ; émuler ; sens ; vouloir	Le ressenti	16
Falloir ; devoir	Impératif	6
Total :		21

Nous avons rassemblé les champs sémantiques du « ressenti » et de l'« impératif » sous le thème du « vécu » car tous deux faisaient références à ce qui était vécu par l'élève. En effet, les familles de mots « falloir » et « vouloir » présentaient toutes deux des exigences (des impératifs) qui étaient ressenties par les élèves.

Ce thème révélait que si la question de l'utilité des ateliers de philosophie, à savoir si ces derniers étaient « une bonne chose », en appelait à leur vécu. Il s'agissait d'une utilité qu'ils avaient éprouvée. Cette association mettait ainsi en évidence le fait que les élèves faisaient appel à leur expérience personnelle des ateliers de philosophie pour se saisir de la question de leur utilité. Par cette association l'utilité des ateliers de philosophie pouvait être

dite « existentielle » puisqu'elle mettait en jeu le vécu de chacun.

Et enfin, le dernier thème mis au jour a été celui de « l'altérité » (17 occurrences) :

Familles de mots :	Champs sémantiques :	Nombre d'occurrences par champ sémantique :
Avec ; ensemble ; renfermer ; seul ; rapport ; prendre ; voisines	Mise en rapport avec autrui	10
Autre ; personnes	L'autre	7
Total :		17

Le thème de l'« altérité » regroupait deux champs sémantiques : « la mise en rapport avec autrui » et « l'autre ». Nous avons distingué ces deux champs sémantiques pour rester cohérents avec la précédente analyse quantitative.

Ce cinquième thème mis au jour révélait que l'utilité que les élèves reconnaissaient aux ateliers de philosophie était également à comprendre en termes d'« altérité ». Parce qu'ils permettaient une mise en rapport à l'autre et une considération de cet autre, les ateliers de philosophie acquéraient une utilité d'ordre social.

« L'utilité » était un thème qui était déjà apparu lorsque nous avons étudié la représentation que les élèves avaient des apports des ateliers de philosophie. La nature de l'utilité des ateliers de philosophie s'est vue ici précisée par cette nouvelle analyse.

En effet, cette analyse quantitative a révélé que l'utilité que les élèves reconnaissaient aux ateliers de philosophie était triple : une utilité d'ordre cognitif dans le sens où les élèves l'avaient associée à la connaissance et au philosopher ; une utilité d'ordre social dans la mesure où ils l'avaient associée à la réussite scolaire (bien que la lemmisation ne permette pas de dire dans quelle mesure) et à l'altérité ; et enfin, une utilité d'ordre existentiel car ils l'avaient associée à leur vécu.

Quant au thème de l'« efficacité propre », nous pouvions considérer que les trois dimensions de l'utilité des ateliers de philosophie reconnues par les élèves précisaient la nature de cette efficacité. En effet, ce thème regroupait les champs sémantiques dont le sens insistait sur l'utilité des ateliers de philosophie comme source de progrès et de changement, une utilité comprise comme ce qui fait advenir quelque chose. Or, ce quelque chose tenait son indétermination aux multiples aspects qu'il pouvait revêtir : le cognitif, le social, l'existentiel. Ce dernier thème corroborait les autres qui, en retour, le précisaient.

Si donc les élèves avaient perçu la nécessité d'associer la première question des

entretiens sur les apports des ateliers de philosophie au thème de « l'utilité », la dernière question de l'entretien ciblée sur cette utilité a permis de poser de nouvelles associations : les élèves ont associé cette utilité au développement en général, cognitif, social et existentiel. Seulement, la mise en évidence quantitative de ces associations ne permettait d'affirmer davantage que le fait que les élèves reconnaissaient leur nécessité.

Par rapport à notre hypothèse qui voulait qu'apprendre à philosopher rendait les élèves plus tolérants, nous avons pu constater que le thème de « l'altérité » corroborait la possibilité d'un lien entre apprentissage du philosophe et tolérance, puisque la tolérance portait explicitement sur l'acceptation de l'autre dans sa différence.

Indirectement, les thèmes du « philosopher » et du « vécu » attestaient également de la possibilité de ce lien. En effet, notre hypothèse voulait que l'apprentissage du philosophe fasse contracter aux élèves certaines habitudes donc un savoir faire qui était condition de possibilité de cette accession à l'autre. C'était donc la possibilité du lien entre ces ateliers et le philosophe qui était ici attestée, lien qui correspondait à l'un des rouages théoriques de notre hypothèse. Le thème du « vécu » portait, lui aussi, sur ce même lien puisque dans notre partie théorique et pratique nous avons insisté sur la dimension existentielle du philosophe. Ces thèmes ont donc attesté qu'il y avait bien un savoir faire proprement philosophique qui était en jeu lors de ces ateliers.

« La connaissance » et la « réussite scolaire » étaient des thèmes qui ne portaient pas sur notre hypothèse, ni sur l'un de ses rouages, mais qui ne remettaient pas en cause ni leur pertinence, ni leur légitimité. C'étaient des thèmes qui révélaient où se situaient les préoccupations des élèves (savoir plus de choses pour réussir à l'école) alors que notre hypothèse se plaçait davantage du point de vue du sens des pratiques philosophiques à l'école. Ainsi donc, ces thèmes révélaient que les élèves avaient bien répondu en leur nom propre lors des entretiens faisant part des enjeux qui étaient les leurs, enjeux compatibles d'ailleurs avec ceux qui étaient les nôtres.

En effet, nous avons soutenu dans notre problématique théorique et pratique l'idée que les apprentissages des connaissances dites « scolaires » acquéraient une autre efficacité lorsqu'ils présentaient une dimension existentielle. Nous étions donc en droit d'attendre une meilleure appropriation et mémorisation des contenus dits « scolaires » lorsque ceux-ci avaient été intégrés à une démarche réflexive de l'élève lors de laquelle il leur attribuait un

sens propre. Aussi, même si cet aspect du développement de l'utilité des ateliers de philosophie n'appartenait pas à l'hypothèse que nous avons souhaitée mettre à l'épreuve, ces entretiens l'ont mis au jour. Avec toutefois la réserve due au procédé de la lemmisation qui ne permettait pas de formuler un jugement de valeur quant à la nature de ce lien entre les ateliers de philosophie et la réussite scolaire.

Enfin, le thème de l'« efficacité propre » corroborait, de manière plus générale, la possibilité d'un lien entre l'apprentissage du philosophe et un autre terme sans préciser lequel.

C'est donc *in fine* la légitimité de notre hypothèse qui s'est vue corroborée sans que son contenu ne soit validé par cette analyse. Aussi, de même que pour l'analyse des propos recueillis pour la première question de l'entretien, une analyse qualitative a permis de préciser la nature et le contenu de l'utilité que les élèves reconnaissaient aux ateliers de philosophie.

2.2.3.2. Analyse qualitative.

Dans un deuxième temps, nous avons effectué une analyse qualitative des propos recueillis à la dernière question des entretiens avec les élèves sur la nature de l'utilité des ateliers de philosophie : « Selon toi, est-ce une bonne chose qu'il y ait des ateliers philosophie à l'école primaire ? ».

Suite à une analyse de contenu et conformément à l'outil d'analyse que nous avons construit, nous avons distribué les propos de recueillis à cette réponse par unité de sens dans un tableau et pour chaque propos nous avons déterminé si la réponse à la question était positive ou négative, le sous-thème auquel il se rattachait et enfin, le thème auquel ce sous-thème pouvait être rattaché, de manière à obtenir une catégorisation des propos des élèves¹⁹².

Nous avons ainsi pu constater que la quasi-totalité des élèves a reconnu, de manière positive, une utilité aux ateliers de philosophie : 51 des 54 propos recueillis ont évoqué cet aspect positif de cette utilité. Cette proportion corroborait notre analyse quantitative de ses propos qui avait fait apparaître l'importance du thème de « l'efficacité propre » dans le vocabulaire utilisé par les élèves pour répondre à cette question.

Pour comprendre quelle était la nature de cette utilité ou quels étaient les aspects de cette positivité, nous avons ensuite divisé cette première catégorisation entre les réponses positives à la question de l'utilité et les réponses négatives. De sorte à pouvoir distinguer et

¹⁹² Cf. Annexe n°33 : Catégorisation des données pour l'analyse qualitative de la dernière question.

comprendre quels aspects positifs de cette utilité les élèves avaient mis au jour et quels aspects négatifs, ils lui reconnaissaient.

Lors de la catégorisation des réponses positives, nous avons pu distinguer 4 thèmes auxquels se rattachait l'ensemble des sous-thèmes évoqués par les élèves : « le droit », « le philosophe », « la connaissance » et « la réussite scolaire »¹⁹³. Notons que nous avons classé les propos sous chacun de ces thèmes non pas en fonction de leurs sous-thèmes mais bien en fonction du sens du propos. Aussi, certains sous-thèmes apparaissent-ils dans différents thèmes selon le sens du propos examiné.

Le premier thème qui représentait l'aspect positif de cette utilité selon les élèves a été « le droit » (22 propos). Sous le thème du « droit », nous avons regroupé tous les propos dont le sens se rapportait à l'idée d'une revendication légitime. Ces propos présentaient les sous-thèmes suivants : « pour tous », « pour les petits », « apprendre à vivre ensemble », « la capacité », « prendre l'habitude », « la chance », « savoir-faire », « savoir réfléchir », « l'évidence » et « l'utilité ». Ces sous-thèmes caractérisaient l'utilité de ces ateliers de philosophie comme une revendication : faire des ateliers de philosophie était un droit qu'ils revendiquaient parce qu'ils en étaient capables et qu'il était illégitime de les spolie de ce droit sous peine qu'ils ne sachent pas faire et qu'ils n'aient pas le temps d'apprendre.

Ce premier thème révélait donc que, pour les élèves, il s'agissait d'une utilité comprise en termes de « droit » : si les ateliers de philosophie étaient « une bonne chose », s'ils étaient utiles, c'était parce qu'ils répondaient à une revendication légitime. Notons le double aspect de cette revendication : c'était un droit qu'ils revendiquaient pour eux, mais également pour tous (toutes les écoles et tout au long de la scolarité). En ce sens, il s'agissait d'une utilité qui, d'après eux, relevait du bien commun.

Ce thème-ci n'était pas apparu dans notre analyse quantitative parce que le lexique utilisé par les élèves pour formuler cette idée de revendication relevait essentiellement des champs sémantiques du « savoir-faire », de « la connaissance » et du « vécu ». D'où l'importance de ces thèmes (« philosopher », « connaissance » et « vécu ») dans l'analyse quantitative. Il fallait donc une analyse tenant compte du sens des propos pour faire apparaître ce thème du « droit ».

¹⁹³ Cf. Annexe n°34 : Classement des réponses positives par thème (dernière question).

Le deuxième thème apparu dans ce classement a été celui du « philosophe » (12 propos). « Le philosophe » était un thème que nous avons déjà rencontré lors de nos analyses de ces entretiens. Dans le cadre de cette analyse qualitative, il révélait que l'utilité des ateliers de philosophie était de leur délivrer un savoir-faire : le philosophe. Sous ce thème, nous avons regroupé les sous-thèmes suivants : « savoir-faire », « nouveau savoir-faire », « plaisir », « prendre l'habitude », « parler », « liberté d'expression » et « savoir réfléchir ». Autant de sous-thèmes par lesquels les élèves ont caractérisé la nature de ce savoir-faire que leur ont délivré les ateliers de philosophie. L'importance de ce thème s'est vue corroborée par notre analyse quantitative de ces mêmes propos qui avaient révélé l'importance du thème du « philosophe » dans le vocabulaire utilisé par les élèves. Ce deuxième thème révélait donc que l'utilité des ateliers de philosophie, pour les élèves, portait précisément sur leur objet.

Le thème étant ensuite apparu lors de ce classement a été « la connaissance » (10 propos). Thème déjà apparu lors de notre analyse quantitative et qui révélait que, pour les élèves, l'un des 4 aspects positifs de l'utilité des ateliers de philosophie était qu'ils délivraient des connaissances. Ce thème regroupait 3 sous-thèmes : « apprendre plus de choses », « un savoir spécifique » et « un savoir éthique ». 3 sous-thèmes qui permettaient de comprendre la nature des connaissances que les ateliers délivraient, selon les élèves. Cette classification attestait l'analyse déjà produite quant à ce thème.

Enfin et en continuité avec notre analyse quantitative, le dernier thème apparu lors de ce classement a été « la réussite scolaire » (6 propos). Les propos qui relevaient de ce thème indiquaient comment les ateliers de philosophie s'inscrivaient dans la perspective d'une réussite scolaire et présentaient deux sous-thèmes : « préparer l'avenir » et « la chance ». Le quatrième aspect positif de l'utilité de ces ateliers était donc, pour les élèves, à comprendre en termes de « réussite scolaire ». L'analyse de ce thème et son rapprochement avec notre hypothèse avaient déjà été exposés lors de l'analyse quantitative.

Pour nuancer notre interprétation, nous avons également considéré les quelques propos négatifs relatifs à la question de l'utilité des ateliers de philosophie¹⁹⁴. Ces propos ont été

¹⁹⁴ Cf. Annexe n°35 : Classement des réponses négatives par thème (dernière question).

classés selon deux thèmes qui nous ont semblé émerger : « le vécu » et « le droit ». Le thème du « vécu » comptait deux sous-thèmes : « le rapport à l'intervenant » et « le déplaisir ». Ils permettaient de comprendre en quoi « le vécu » relatif aux ateliers de philosophie a été considéré par certains élèves comme négatif. Aspect qui venait donc nuancer la représentation globale des élèves de l'utilité de ces ateliers. Cette utilité lui avait été déniée lorsque l'expérience vécue n'avait pas été positive.

Le deuxième thème, « le droit », répondait à celui qui était apparu dans l'analyse des propos positifs : si « le droit », en tant qu'aspect positif de l'utilité des ateliers, regroupait les propos qui désignaient la pratique de ces ateliers comme une revendication légitime, *a contrario*, « le droit », en tant qu'aspect négatif de l'utilité des ateliers, regroupait les propos qui déniait à cette pratique le statut d'une revendication légitime. Ainsi le seul propos que nous avons relevé, qui niait la légitimité de la pratique des ateliers de philosophie venait s'opposer à ceux qui l'avaient affirmée (22 propos).

Remarquons que ce propos négatif niait la légitimité de ces ateliers mais du point de vue de l'individu seulement. N'a pas été remise en question la légitimité de cette pratique du point de vue du bien commun. Ce propos était celui d'un élève qui parlait en son nom propre. Où l'analyse qualitative de cette dernière question rejoignait, dans une large mesure, l'analyse qualitative de la première question des entretiens.

En plus de la continuité avec les analyses de la première question de l'entretien et avec l'analyse quantitative de cette dernière question, cette analyse a mis au jour un élément nouveau par rapport à notre analyse quantitative des propos recueillis à la question de l'utilité des ateliers de philosophie : le thème du « droit » qui était l'aspect positif le plus important de la nature de l'utilité qu'ils leur reconnaissaient. Celui-ci révélait que l'utilité des ateliers de philosophie constituait essentiellement en la prise de conscience d'une opportunité qu'offrait l'école. Opportunité qu'il serait illégitime de ne pas saisir puisqu'elle représentait un bien non seulement pour eux, individus et élèves de CM2, mais également pour tous.

Ainsi, par rapport à notre hypothèse qui voulait qu'apprendre à philosopher aux élèves leur apprenne à devenir plus tolérants, on voyait que l'interprétation de cette analyse corroborait l'idée d'un fondement légitime de l'introduction des pratiques philosophiques à l'école primaire. Car, sans porter directement sur les termes de notre hypothèse, la représentation que les élèves se faisaient de l'utilité des ateliers de philosophie approuvait

l'idée d'une légitimité de ces pratiques et, qui plus est, d'une légitimité fondée dans l'idée d'un bien commun et donc du sens de l'éducation.

Autrement dit, cette analyse attestait la légitimité de rapporter le questionnement sur l'utilité des ateliers de philosophie à la question du sens de l'éducation et de l'engagement de celle-ci vis-à-vis de la société. Elle faisait donc de cette question sur la nature du fondement des ateliers de philosophie une question de philosophie de l'éducation.

Après avoir analysé les entretiens avec les élèves pour tenter de comprendre quelle était leur représentation des apports des ateliers de philosophie, nous nous sommes intéressée au point de vue de l'enseignant.

3. Analyse de l'entretien avec l'enseignant.

La retranscription de l'entretien semi-directif avec l'enseignant responsable de la classe de CM2 ayant bénéficié des ateliers de philosophie pendant une année scolaire comprenait un corpus de 6 pages complètes de document Word. Nous nous sommes alors demandée comment saisir des informations pertinentes pour l'évaluation de notre hypothèse, dans ce corpus, sans pour autant écarter les nouvelles informations que ce corpus était susceptible de faire apparaître. Autrement dit, comment faire émerger l'apport spécifique de ce corpus et le mettre en lien avec notre recherche ?

3.1. Présentation et justification des outils d'analyse de l'entretien avec l'enseignant.

L'objectif de la construction des outils destinés à effectuer l'analyse d'un entretien est de permettre « le dépassement de l'incertitude : ma lecture est valide et généralisable ? » (Bardin, 1997, p. 32). De quels outils avons-nous donc besoin pour produire une lecture « valide » de cet entretien ?

La validité de notre lecture dépendant des outils qui ont permis de la mettre au jour, nous avons souhaité rappeler quel était le but spécifique de l'analyse de ce corpus de données et présenter quels outils nous avons élaborés et utilisés pour la produire.

3.1.1. But de l'analyse de l'entretien avec l'enseignant.

Rappelons tout d'abord que le but de l'analyse de cet entretien semi-directif était double.

En effet, dans un premier temps, cet entretien avait pour but de nous permettre de comprendre la représentation qu'avait l'enseignant des apports des ateliers de philosophie à ses élèves, une représentation pouvant se construire indépendamment des éléments que nous avons intégrés à notre hypothèse. L'important ayant été de mettre en lumière quel était, selon lui, l'apport principal de ces ateliers.

Un premier outil d'analyse devait donc nous permettre à la fois de statuer sur une analyse quantitative globale de l'ensemble des propos de l'enseignant pour mettre en lumière quelques traits caractéristiques des apports des ateliers de philosophie. Mais dans un deuxième temps, cet outil devait permettre une analyse plus qualitative de cet entretien afin de revenir sur l'importance accordée par l'enseignant à ces traits caractéristiques.

De plus, cet entretien semi-directif avait pour but de mettre à l'épreuve notre hypothèse dans le détail, c'est-à-dire de soumettre à l'examen critique de l'enseignant chacun des rouages qui articulaient les deux termes de notre hypothèse. En effet, notre hypothèse au sens restreint articulait ensemble l'apprentissage du philosophe à la tolérance. Mais, dans son sens large, de nombreux rouages intermédiaires étaient apparus : l'esprit critique, la connaissance des autres, la citoyenneté et le goût de philosopher. Des rouages intermédiaires qui nous avaient permis de construire le questionnaire devant guider l'interviewer lors de l'entretien avec l'enseignant¹⁹⁵.

Cependant, le sens et l'utilisation de certains termes diffèrent d'un individu à l'autre. Etant lui-même chercheur en sciences de l'éducation et plus précisément sur la philosophie pour enfants, l'enseignant attribuait nécessairement un sens spécifique aux termes que nous avons utilisés dans nos questions. Pour donc ne pas trahir la pensée de l'enseignant, nous avons dû déterminer quelles caractéristiques il attribuait à chacun de ces rouages pour déterminer s'ils correspondaient aux nôtres. De sorte que nous puissions vérifier l'évaluation de la pertinence de notre hypothèse par l'enseignant en fonction du sens qu'il attribuait à ces termes et pas seulement à l'aspect positif ou négatif d'une réponse.

¹⁹⁵ Cf. Annexe n°7 : Grille d'entretien pour l'entretien semi-directif avec l'enseignant.

Un deuxième outil d'analyse devait donc nous permettre de saisir, point par point, si l'enseignant reconnaissait ou non une pertinence quelconque à notre hypothèse et à chacun de ses rouages, et en quel sens.

3.1.2. Construction des outils d'analyse.

Pour une analyse quantitative des propos de l'enseignant, nous n'avions pas d'outil d'analyse particulier à construire, puisque celle-ci reposait sur un traitement des lemmes utilisés par l'enseignant pour répondre à la question des apports des ateliers de philosophie.

En revanche, pour l'analyse qualitative de ses propos, nous avons dû construire l'outil qui nous permettrait de comprendre et de faire apparaître quelle était la nature des apports que l'enseignant avait bien voulu reconnaître à ces ateliers.

Nous avons décidé de procéder à une analyse de contenu de cet entretien. Le tableau dans lequel nous avons répertorié les propos de l'enseignant devant être analysés devait donc distribuer ses propos selon une unité de sens : cette unité pouvait occuper plusieurs lignes de la retranscription comme quelques mots. L'important dans ce découpage de la retranscription était d'isoler les différentes unités de sens afin de repérer lesquelles étaient évoquées le plus souvent et non celles qui étaient abordées le plus longuement. Car la longueur de l'unité de sens ne s'apparentait qu'au développement d'un même propos.

Pour chacune des unités de sens, classées dans une première colonne, nous devions faire apparaître, dans une deuxième colonne, le sous-thème auquel le sens du propos se référait, puis, dans une troisième colonne, le thème auquel le sens du propos, et non le sous-thème, se référait. De sorte que certains sous-thèmes identiques puissent apparaître dans différents thèmes si le sens du propos l'exigeait.

Nous avons également décidé de distinguer, dans une quatrième colonne, la connotation de ces propos : positive, négative ou neutre. La connotation devait permettre de comprendre si le sous-thème définissait positivement ou négativement le thème auquel il avait été rattaché. Positivement, c'est-à-dire qu'il explicitait ce en quoi le thème consistait, pour l'enseignant ; négativement, il explicitait ce que le sous-thème n'était pas, pour l'enseignant. La connotation devait également permettre de distinguer les apports positifs des apports négatifs que l'enseignant aurait pu évoquer.

Ainsi notre outil d'analyse élaboré en vue de l'analyse qualitative des propos de

l'enseignant devait prendre la forme suivante¹⁹⁶ :

Propos :	Sous-thème :	Thème :	Connotation :
Ligne(s)...			
Ligne(s)...			
Ligne(s)...			
Ligne(s)...			

Cette analyse devait nous permettre de construire un schéma de la représentation des apports des ateliers de philosophie selon l'enseignant et ainsi de comprendre dans quelle mesure cette représentation corroborait ou non notre hypothèse ainsi que chacun de ses rouages¹⁹⁷.

3.2. Analyse de l'entretien enregistré.

Pour mener à bien l'analyse de l'entretien avec l'enseignant, nous nous sommes, dans un premier temps, engagée dans une analyse quantitative des propos recueillis et retranscrits. Puis dans un second temps, nous avons procédé à une analyse plus qualitative de ces mêmes propos en ayant recours à une analyse de contenu.

3.2.1. Analyse quantitative.

Pour effectuer une lemmisation des retranscriptions de l'entretien semi-directif avec l'enseignant, nous avons dans un premier temps isolé les propos de l'enseignant de ceux de l'interviewer. Toutefois, quelques rares propos de l'interviewer nous ont semblé devoir faire partie de ce regroupement : les propositions de l'interviewer suivies de l'acquiescement de l'enseignant nous semblaient devoir être prises en considération, sans quoi on ne pouvait pas savoir à quels lemmes se référaient certains « oui » de l'enseignant, de même lorsque l'interviewer a proposé un terme dont le choix a été approuvé par l'enseignant. Nous n'avons pas intégré à ce regroupement les propos de l'interviewer qui ne faisaient que reformuler ou relancer l'enseignant, car alors il ne s'agissait que de redites et, qui plus est, en des termes qui n'étaient pas forcément ceux de l'interviewé.

¹⁹⁶ Cf. Annexe n°41 : Catégorisation des données pour l'analyse qualitative (l'enseignant).

¹⁹⁷ Cf. Annexe n° 43 : Schéma comparatif.

Les propos de l'enseignant recueillis pour devenir le support de cette analyse quantitative des réponses de l'enseignant à la question des apports des ateliers de philosophie ont été reportés dans un tableau figurant en annexe¹⁹⁸.

Les résultats de la lemmisation effectuée par le logiciel Textstat nous ont permis de nous intéresser non à pas à chacun des lemmes utilisés au cours de cet entretien¹⁹⁹, mais aux quinze lemmes utilisés les plus fréquemment par l'enseignant et éventuellement dans certains propos de l'interviewer pour répondre à la question des apports des ateliers de philosophie :

Lemmes :	Nombre d'occurrences :
Autre	19
Bien	19
Pensée	18
Fait	17
Pense	14
Autres	12
Dire	12
Place	12
Citoyenneté	10
Faut	10
Avec	9
Moment	9
Classe	9
Sais	9
Vraiment	9

Ce tableau nous a révélé que les lemmes les plus fréquemment utilisés par l'enseignant relevaient du thème de l'altérité (« autre » ; « autres » ; « citoyenneté » ; « avec ») et de la réflexivité (« pensée » ; « pense » ; « sais »). C'était donc avant tout en termes d'« altérité » et de « réflexivité » que la question des apports des ateliers de philosophie avait été saisie par l'enseignant.

Les utilisations des lemmes « bien » et « vraiment » pouvaient faire référence à une instance de la part de l'enseignant, auquel cas elles révélaient que l'enseignant avait parlé sincèrement lors de l'entretien.

Les lemmes « fait » et « dire » caractérisaient le philosophe comme une activité ayant recours au langage.

¹⁹⁸ Cf. Annexe n°36 : Tableau récapitulatif des propos de l'enseignant.

¹⁹⁹ Cf. Annexe n°37 : Résultats du fréquentage des propos de l'enseignant.

Les lemmes « place », « classe » et « moment » amenaient à considérer les apports de cette activité relativement à l'espace-temps dans lequel s'inscrivait cette activité. Il semblait que cette activité ait eu un impact sur la considération du lieu dans lequel elle se déroulait.

Quant au lemme « faut », son utilisation laissait supposer que les apports des ateliers de philosophie relevaient d'une injonction.

Pour mettre à profit cette lemmisation, nous avons effectué dans un deuxième temps un regroupement de ces fréquentages par groupe de mots de la même famille²⁰⁰. Comme précédemment, nous ne nous sommes pas intéressée à l'ensemble des résultats de ce regroupement mais seulement aux quinze regroupements lexicaux comptabilisant le plus grand nombre d'occurrences, rappelés ci-dessous :

Lemmes :	Familles de mots :	Nombre d'occurrences :
pensant 2 pensante 1 pense 14 pensée 18 penser 3	Penser	38
autre 19 autres 12	Autres	31
faire 7 fait 17 faite 1 fasse 2	Faire	27
bien 19 meilleur 1	Bien	20
dire 12 dis 1 disait 2 disant 1 dit 2	Dire	18
peut 7 peuvent 5 pourra 1 pouvoir 2 puissent 1	Pouvoir	16
philo 8 philosophait 2 philosopher 3 philosophie 1 philosophique 1	Philosopher	15
parlant 1	Parler	15

²⁰⁰ Cf. Annexe n°38 : Tableau du regroupement lexical du fréquentage (l'enseignant).

parle	2		
parlent	2		
parler	3		
parole	6		
paroles	1		
sais	9	Savoir	12
sait	1		
savent	1		
savoir	1		
place	12	Place	12
moment	9	Moment	12
moments	3		
citoyenne	2	Citoyenneté	12
citoyenneté	10		
faudrait	1	Falloir	11
faut	10		
apprennent	1	Apprendre	10
prendre	1		
prennent	1		
pris	1		
prise	4		
prises	1		
reprend	1		
bienveillance	5	Bienveillance	10
bienveillant	1		
bienveillante	4		

Ce regroupement par familles de mots a permis de faire apparaître de nouveaux termes dans ce classement : « pouvoir », « philosopher », « parler », « apprendre » et « bienveillance ».

La famille de mots se rattachant à « pouvoir » révélait que les apports des ateliers de philosophie étaient à comprendre en termes de « capacité ».

La famille de mots se rattachant à « philosopher » pouvait être rapprochée de celle de se rattachant au lemme « penser » qui montrait que pour l'enseignant les apports des ateliers de philosophie sont à comprendre en termes de « réflexivité ».

La famille de mots se rattachant au terme « parler », comme celle se rattachant au terme « dire », révélait que pour l'enseignant l'un des apports des ateliers de philosophie se situait dans l'apprentissage du recours au langage.

La famille de mots se rattachant au terme « apprendre », pouvait être rapprochée de celle se rattachant à « savoir ». Elle indiquait que pour l'enseignant, ces ateliers de philosophie délivraient bien un apport particulier à comprendre en termes d'« apprentissage ».

Et enfin, la famille de mots se rattachant au terme « bienveillance » introduisait un nouvel aspect quant à la nature de ces apports des ateliers de philosophie selon l'enseignant, celui de l'éthique. La bienveillance était une valeur que l'enseignant semblait associer aux apports des ateliers de philosophie.

Par rapport au tableau précédent, les regroupements des lemmes « autres » et « autre », des lemmes « pensée » et « pense » ont permis de faire apparaître deux nouveaux termes. Ensuite, les regroupements des lemmes de la même famille ont permis de faire apparaître trois familles de mots dont les termes apparaissaient fréquemment dans les propos de l'enseignant mais sous des formes variées. Ainsi les lemmes « avec », « classe » et « vraiment » n'apparaissent plus dans ce classement car ils avaient laissé la place à trois nouvelles familles de mots.

Malgré ces changements, la prédominance des associations faites par l'enseignant entre la question des apports des ateliers de philosophie et les thèmes de l'altérité (« autres » ; « citoyenneté » ; « bienveillance ») et de la réflexivité (« penser » ; « savoir » ; « apprendre ») demeurait inchangée.

Enfin, la dernière étape de cette analyse quantitative des propos de l'enseignant a consisté à regrouper ces familles de mots par champ sémantique²⁰¹. L'apparition des champs sémantiques dans la classification des occurrences nous a permis de faire apparaître cinq thèmes majeurs regroupant l'ensemble de ces champs : « le philosophe », « l'altérité », la « construction de soi », « l'école » et « les apports »²⁰². Ces thèmes n'avaient pas été prédéfinis, c'est le travail de classification en familles de mots, puis en champs sémantiques, qui a permis de les mettre au jour.

Comme lors des analyses précédentes, « le philosophe » désignait l'activité faite pendant ces ateliers. Le thème « l'altérité » désignait le rapport à l'autre ou la considération d'autrui. Le thème « la construction de soi » désignait tout ce qui a trait au développement de l'enfant et à la connaissance de soi. « L'école » était le terme que nous avons choisi pour désigner le quatrième thème mis en évidence dans ce regroupement et qui désignait l'importance des apports quant à la transformation de l'appréhension de l'école par les élèves. Et enfin, le dernier thème, « les apports » a regroupé les champs sémantiques apportant des

²⁰¹ Cf. Annexe n°39 : Tableau du regroupement sémantique (l'enseignant).

²⁰² Cf. Annexe n°40 : Classement par thème des regroupements sémantiques (l'enseignant).

précisions quant à la nature générale de ces apports mais sans pouvoir rattacher ces précisions à un contenu précis.

Rappelons que la lemmatisation, relevant le nombre d'occurrences des mots, ne permet pas de donner de valeurs à ces thèmes. Elle ne dit pas quelle est la nature des apports des ateliers de philosophie mais à quels champs sémantiques et à quels thèmes ces apports ont été associés par l'enseignant.

L'association la plus importante, celle qui comprenait le plus grand nombre d'occurrences (300), a été celle qui rapportait la question des apports des ateliers de philosophie au thème du « philosophe » :

Familles de mots :	Champs sémantiques :	Nombre d'occurrences :
Penser ; philosopher ; réfléchir ; esprit ; concept ; raison ; relativisme ; avis ; critique ; idée ; définir ; demander ; question ; problème ; fous	Penser	84
Dire ; parler ; discuter ; formuler ; proposer ; convaincre ; décrire ; débat ; aborder ; langagière ; nier ; persuader ; phrase ; répondre ; accepter	Recours au langage	63
Vouloir ; sentir ; envie ; préférer ; coup ; besoin ; goût ; cœur ; aimer ; émerveiller ; déranger ; peur ; ennemi	Vivre	47
Savoir ; ignorer ; croire ; voir ; regarder ; vérité ; preuve ; évidence ; trouver	Rapport au savoir	41
Permettre ; autoriser ; apporter ; possibilité ; fonction ; rôle ; passer ; servir	Efficacité propre	25
Apprendre ; comprendre ; expérimenter ; reconnaître ; recherche	Accession au savoir	23
Pouvoir ; tenir	Capacité	17
Total :		300

Le thème « le philosophe » regroupait sept champs sémantiques : « penser », « recours au langage », « vivre », « rapport au savoir », « efficacité propre », « accession au savoir » et « capacité ». Tous ces champs donnaient une indication quant à la nature du philosophe appris lors de ces ateliers. Pour l'enseignant, il s'agissait d'une activité réflexive, mettant en œuvre un recours au langage, un rapport au savoir, une certaine capacité. Une activité qui, de ce fait, consistait en une expérience vécue et avait une efficacité propre dans le sens où elle faisait advenir quelque chose.

Ainsi, le premier apport mis en lumière par cette analyse quantitative, nous a appris que, pour l'enseignant, cet apport devait être associé à l'activité même du philosophe. Un apport d'ordre cognitif puisqu'il mobilisait et délivrait un certain savoir, mais également un certain savoir-faire

Le deuxième thème apparu lors de ce regroupement par champ sémantique, après « le philosophe », a été celui de « l'altérité » (207 occurrences) :

Familles de mots :	Champs sémantiques :	Nombre d'occurrences :
Partager ; donner ; rencontrer ; accord ; rapport ; entendre ; rendre ; accueillir ; écouter ; compatibles ; imposer ; laisser ; inviter ; juxtaposition ; médiation ; opposition ; échanges ; frôler ; indissociable	Mise en rapport à l'autre	58
Autres ; personnes ; hommes ; anthropologique	Les autres	42
Citoyenneté ; démocratique ; avec ; commun ; ensemble ; groupe ; consensus	Vivre ensemble	39
Bienveillance ; indifférence ; tolérance ; attitude ; conscience ; éthique ; honnête ; insupportable ; incomber ; normalisées ; valeurs ; revanche ; respecter ; responsable	Ethique	38
Falloir ; exigence ; appeler ; convoquer ; interpeller ; obligée ; condition ; nécessité	Injonction	30
Total :		207

Le thème « l'altérité » regroupait les cinq champs sémantiques suivants : « mise en rapport à l'autre », « les autres », « vivre ensemble », « éthique » et « injonction ». Autant de champs sémantiques qui décrivaient en quoi consistait l'altérité pour l'enseignant : elle consistait en une mise en relation avec autrui, qui les mettait dans l'obligation de vivre ensemble, telle une injonction d'ordre éthique.

Le deuxième apport que l'enseignant a reconnu aux ateliers de philosophie était à associer au thème de « l'altérité ». Il s'agissait donc d'un apport d'ordre social, dans le sens où cet apport concernait le savoir vivre en communauté des élèves. Bien que l'analyse quantitative ne permette pas de se prononcer quant au jugement de valeur de l'enseignant sur cet apport, nous avons noté que la préoccupation d'ordre éthique laissait à penser que cet apport d'ordre social impliquait l'engagement réflexif de l'élève. De plus, les champs sémantiques de la « mise en rapport à l'autre » et de « l'injonction » attestaient de l'effectivité de cet apport, dans le sens où, d'après ces deux champs sémantiques, le rapport à l'altérité des

élèves se voyait nécessairement mis en jeu lors des ateliers de philosophie. L'analyse qualitative devait permettre de comprendre la valeur de cette mise en jeu.

Le troisième thème apparu lors de ce regroupement a été « l'école » (119 occurrences) :

Familles de mots :	Champs sémantiques :	Nombre d'occurrences :
Place ; classe ; lieu ; monde ; école ; loin ; adresse ; ailleurs ; intérieurs ; locaux ; partout ; situation ; structure ; limite ; centre ; biais ; creuset	Lieu	49
Education ; enseigner ; inscrire ; point ; compter ; élèves ; réussir ; histoire ; géographie ; lire ; littérature ; titre ; institution ; premier	La scolarité	34
Espèce ; cas ; sorte ; façon ; manière ; dimension ; registre	Catégorie	22
Moment ; heure ; semaine	Temps	14
Total :		119

Ce thème regroupait les quatre champs sémantiques suivants : « lieu », « scolarité », « catégorie », « temps ». Ces champs sémantiques indiquaient dans quelles mesures ou sous quelles formes les ateliers de philosophie avaient impacté sur la représentation de l'école que se faisaient les élèves, d'après l'enseignant. Autrement dit, d'après cette analyse quantitative, pour l'enseignant, le troisième apport des ateliers de philosophie était qu'ils transformaient le rapport des élèves à l'école : pour eux, du fait qu'ils bénéficiaient de ces ateliers, l'école en tant que lieu avait acquis une signification différente, le temps que l'on y passait aussi et la scolarité y était envisagée différemment. Le champ sémantique de la « catégorie » regroupait les familles de mots qui portaient sur les modalités du changement et qui révélaient que, selon l'enseignant, l'appréhension de l'école par les élèves avait changé.

L'analyse quantitative permettait d'affirmer que ce rapport élève-école était en jeu dans sa représentation des apports des ateliers de philosophie. Une analyse qualitative devait permettre de saisir la nature de cette transformation du rapport de l'élève à l'école selon l'enseignant.

Le quatrième thème apparu lors du regroupement des familles de mots par champ sémantique a été celui de « la construction de soi » (95 occurrences) :

Familles de mots :	Champs sémantiques :	Nombre d'occurrences :
Déplacement ; aller ; cheminer ; dynamique ; mouvement ; travers ; venir ; accéder ; approcher ; interaction ; arrêter ; courant	Mouvement	27
Identité ; fondateur ; grandir ; petits ; ancrer ; soi ; existentiellement ; enfant ; devenir ; surmonter ; debout	Développement	22
Commencer ; différemment ; émerger ; irréversible ; ébranler ; acquis ; introduire ; marquer ; nouvelle ; succession ; terme ; Rarement	Changement	21
Ordre ; règle ; linéarité ; rester ; continuer ; fil	Continuité	16
Naissance	Fécondité	5
Enracinement ; puiser ; terreau	Fertilité	4
Total :		95

Le thème « la construction de soi » regroupait 6 champs sémantiques : « le mouvement », « le développement », « le changement », « la continuité », « la fécondité » et « la fertilité ». Ces champs sémantiques développaient les aspects par lesquels, d'après l'enseignant, l'apport des ateliers de philosophie relevait de la « construction de soi » pour les élèves. Autrement dit, pour l'enseignant, le quatrième apport des ateliers de philosophie était à comprendre en termes de « construction de soi des élèves ».

On aurait pu croire que le champ sémantique de « la continuité » s'inscrivait en opposition avec les autres champs sémantiques. Cependant, il est apparu que ce champ sémantique insistait sur le caractère durable et cohérent de cette construction. Certes, cette construction a introduit et a impliqué des éléments nouveaux comme l'ont traduit les champs sémantiques du « mouvement », du « changement » et du « développement ». Ce faisant cette construction a instauré un nouvel ordre, un nouvel état de fait. D'où le regroupement du champ sémantique de « la continuité » avec ceux insistant sur les apports des ateliers de philosophie en matière de changement pour l'élève. Les champs sémantiques de la fécondité et de la fertilité révélaient que c'était bien les ateliers de philosophie qui généraient ce changement.

Ainsi donc, c'était en termes de « construction de soi » que l'enseignant s'est saisi de la question des apports des ateliers de philosophie aux élèves.

Enfin, le dernier thème apparu lors de ce regroupement a été celui « des apports » (69 occurrences) :

Familles de mots :	Champs sémantiques :	Nombre d'occurrences :
Bien ; pire ; trivialité ; principaux ; supérieur ; positif ; réelle	Importance	28
Complexe ; simple ; mou ; propres ; ouverts ; délicatesse ; épaisseur ; maladresse	Qualité	15
Chose ; truc ; exemple ; rien ; objet	Objet	10
Somme ; total ; système ; complet ; entière ; transversal	Tout	8
Légitime ; droit	Droit	4
Aspect ; manifestation ; paraître ; sembler	Apparence	4
Total :		69

Ce thème a regroupé les champs sémantiques suivants : « l'importance », « la qualité », « l'objet », « le tout », « le droit » et « l'apparence ». Six champs sémantiques qui décrivaient la nature des apports que l'enseignant a attribués aux ateliers de philosophie : ces apports avaient une certaine importance et certaines qualités, ils agissaient comme un tout et sur un tout, et enfin, ils relevaient d'une revendication. Le champ sémantique de « l'apparence » a révélé que l'enseignant donnait bien son propre avis sur la question de la nature des apports des ateliers de philosophie, selon son expérience, et non comme s'il s'agissait d'une vérité absolue.

Ainsi, le cinquième apport des ateliers de philosophie selon l'enseignant était à comprendre précisément en des termes qualifiants les multiples aspects spécifiques de ces apports. Cependant, l'analyse quantitative à partir de la lemmisation des propos de l'enseignant ne permettait pas de saisir la valeur négative ou positive de ces catégorisations.

Pour notre hypothèse, qui voulait qu'apprendre aux élèves à philosopher leur apprend à devenir plus tolérants, *via* le développement de leur esprit critique, de la connaissance de soi et des autres, nous avons pu observer que l'analyse quantitative des propos de l'enseignant a corroboré dans une large mesure cette hypothèse.

En effet, le thème du « philosopher » a confirmé la légitimité de la mise en lien de l'apprentissage du philosophe et du développement de l'esprit critique comme pensée en acte. Légitimité d'une mise en lien qui portait donc sur l'un des rouages de notre hypothèse. Une analyse qualitative devait nous permettre de saisir la nature de cette mise en lien.

De même pour le thème de « l'altérité », cette analyse quantitative confirmait la légitimité de notre hypothèse elle-même, hypothèse qui posait que les ateliers de philosophie avaient une incidence sur la socialisation des élèves. Une analyse plus qualitative devait permettre de comprendre qu'elle était la teneur de cette incidence.

« L'école » était un thème nouveau qui était apparu lors de ce travail d'analyse. Il ne portait pas sur notre hypothèse, ni sur l'un des rouages. C'était l'un des aspects des apports des ateliers de philosophie que l'enseignant leur attribuait en propre et qui correspondait à sa posture d'enseignant : pour lui, la question des apports des ateliers de philosophie doit être associée à la transformation du rapport entre l'élève et l'école, voire au savoir en général. Ce thème, bien qu'étranger à notre hypothèse ne l'invalidait pas pour autant. Bien au contraire, il posait la légitimité de l'efficacité de ces ateliers. En effet, notre hypothèse supposait que ces ateliers avaient un effet. Le tout étant de déterminer lequel. Or le développement de l'esprit critique que nous leur avons attribué supposait, lui aussi, que le rapport de l'élève au savoir en général se voit transformé par ce nouvel apport. Car une fois l'habitude de l'esprit critique contractée, elle appartenait à la nature même de l'élève qui ne pouvait plus s'en défaire. C'était donc en toute logique que l'on attendait une modification du rapport entre l'élève et l'école (lieu du savoir) si on admettait une quelconque efficacité des ateliers de philosophie sur le développement de leur esprit critique.

Le thème de « l'école » est donc apparu comme une conséquence et une confirmation de l'affirmation de la légitimité de la mise en lien de l'apprentissage du philosophe et de l'esprit critique par le thème du « philosophe ».

Le thème « la construction de soi » venait confirmer la légitimité de la mise en lien des ateliers de philosophie et de la connaissance de soi, qui était l'un des rouages de notre hypothèse. Une analyse plus qualitative devait permettre de comprendre la valeur de cette mise en lien.

Le dernier thème mis en évidence lors de cette analyse quantitative des propos de l'enseignant, « les apports » ne permettait pas de comprendre en quoi consistait ces apports des ateliers de philosophie mais cependant attestait de la légitimité de leur supposer une efficacité propre. Sans donc porter sur notre hypothèse, ni sur l'un des rouages, ce dernier thème confirmait la légitimité de celle-ci en tant qu'elle suppose une efficacité à ces ateliers.

Sans donc confirmer pleinement notre hypothèse, ni même attester de la validité des liens que nous avons posés entre « apprentissage du philosophe », « tolérance », « esprit

critique », « connaissance de soi » et « connaissance des autres », cette analyse quantitative attestait de leur légitimité : on était en droit de supposer une corrélation entre ces termes.

Pour donc donner une teneur à ces thèmes apparus lors de l'analyse quantitative des propos de l'enseignant, nous avons décidé de compléter cette dernière par une analyse plus qualitative.

3.2.2. Analyse qualitative.

Pour mener à bien cette analyse qualitative nous avons effectué une analyse de contenu de l'entretien de l'enseignant. Lors de cette analyse, nous avons divisé les dires de l'enseignant en unités de sens que nous avons nommées « propos ». Ces propos ont été ordonnés dans un tableau dans lequel apparaissait pour chacun des propos distingués le sous-thème auquel le sens du propos faisait référence, puis le thème plus général auquel ce même propos se rattachait. Nous avons également précisé dans ce tableau la connotation du propos (positive ou négative) afin de comprendre pour chacun des apports reconnus par l'enseignant aux ateliers de philosophie quel était le contenu positif que l'enseignant reconnaissait à cet apport et de quels éléments (négatifs) il le distinguait²⁰³.

Ainsi, l'analyse des propos de l'enseignant ont permis de mettre en lumière un ensemble de six thèmes : « l'altérité », « l'individu », « le philosophe », « la citoyenneté », « la motivation » et « l'école »²⁰⁴. Six thèmes qui ont révélé la nature des apports que l'enseignant a attribuée aux ateliers de philosophie.

Le premier des thèmes apparu lors de ce travail de catégorisation a été « l'altérité », soit 25 propos. Sur ces 25 propos, 21 ont permis de donner un contenu positif à ce que l'enseignant entendait par « altérité ». Ces 21 propos regroupaient les sous-thèmes suivants : « la rencontre » (4 propos) ; « le déplacement comme changement du rapport à l'autre » (3 propos) ; « se parler les uns aux autres » (2 propos) ; « l'accueil » (2) ; « le respect des différences » (2 propos) ; « le respect de l'autre » ; « la légitimité » ; « la communauté de recherche » ; « la bienveillance » ; « la (re)connaissance de l'autre » ; « vivre ensemble » ; « l'exigence critique » et « la bienveillance critique ».

²⁰³ Cf. Annexe n°41 : Catégorisation des données pour l'analyse qualitative (l'enseignant).

²⁰⁴ Cf. Annexe n°42 : Classement des propos par thème (l'enseignant).

Ainsi donc, pour l'enseignant, le principal apport des ateliers de philosophie se jouait sur l'altérité dans le sens où ils opéraient une transformation du rapport des élèves entre eux. Cette transformation se caractérisait avant tout, pour l'enseignant, par une rencontre qui se traduisait par un déplacement dû au fait que, lors de ces ateliers, les élèves se parlaient les uns aux autres d'une manière différente que dans leurs rapports ordinaires. Là, ils s'accueillaient mutuellement, dans le respect des différences de l'autre. L'altérité acquérait, dans ces ateliers, sa légitimité : les élèves apprenaient à vivre ensemble et en communauté de recherche. La valeur éthique promue dans ces ateliers était, pour l'enseignant, la bienveillance, mais qui plus est une bienveillance critique, car c'était par le biais de cette exigence critique que l'autre acquérait sa légitimité et sa reconnaissance.

Autrement dit, pour l'enseignant, le principal apport des ateliers de philosophie était que, du fait de leur philosophicité même, puisque c'était à un niveau philosophique que se jouait la rencontre dont il parlait, ils avaient transformé le rapport des élèves à l'altérité en un rapport bienveillant. D'autant plus bienveillant qu'il mettait en jeu l'esprit critique de chacun.

D'où les 3 sous-thèmes proposés par l'enseignant pour définir négativement cette altérité, c'est-à-dire expliquer ce qu'elle n'était pas : l'altérité promue par les ateliers de philosophie ne relevait ni de « l'indifférence » (3 propos), ni d'« une simple juxtaposition ». Il s'agissait donc bien d'une altérité conçue comme une mise en relation dialogique et critique dans le but de la rendre plus harmonieuse.

L'apparition de ce thème répondait à l'analyse quantitative des propos de l'enseignant qui avait, elle aussi, souligné l'importance de ce thème. Cette analyse qualitative a cependant permis de mettre en lumière la nature de l'altérité promue par les ateliers de philosophie et notamment son lien avec le philosophe mis en œuvre lors de ces ateliers. Les deux étant, pour l'enseignant, intrinsèquement liés. De plus, l'aspect bénéfique de cet apport est devenu manifeste.

Par rapport à notre hypothèse qui voulait que les ateliers de philosophie rendent les élèves plus tolérants, du fait même de la teneur philosophique de ces ateliers, il nous a semblé que l'analyse qualitative de l'entretien de l'enseignant a confirmé, dès l'apparition de ce premier thème, la légitimité de l'association que nous avons posée entre les deux termes « philosopher » et « altérité ». Autrement dit, ce premier thème a corroboré notre hypothèse dans sa formulation la plus simple.

Le deuxième thème apparu lors de cette analyse a été celui de « l'individu », soit 11 propos qui regroupaient les sous-thèmes suivants : « sa place à soi » ; « le développement » ; « l'être-au-monde » ; « la construction de soi » ; « le devenir : habitude critique » ; « l'émerveillement » ; « l'ouverture » ; « la naissance » ; « un devenir irréversible » ; « un changement global » ; « la personne ».

Le thème « l'individu » désignait les apports aux élèves en tant qu'individu, apports que l'enseignant a attribués aux ateliers de philosophie. Les sous-thèmes expliquaient quelle était la nature de cet apport aux élèves. Autrement dit, pour l'enseignant, le deuxième apport significatif des ateliers de philosophie était qu'ils permettaient aux élèves de se constituer en tant que personne : ces ateliers leur ont permis de prendre leur place en tant que personne à part entière, ils œuvraient à leur développement global et critique, un développement qui consistait en une ouverture à leur être-au-monde et en un émerveillement face à cette ouverture. Un développement que l'enseignant a comparé à une seconde naissance : celle où l'élève accède à son statut de personne pensante, soit un changement irréversible.

Le thème « l'individu » était donc étroitement lié à celui du « philosophe » dans le sens où c'était la philosophicité de la réflexion qui avait permis aux ateliers d'œuvrer à l'émancipation de l'élève en tant qu'individu, de le faire advenir à lui-même. Il s'agissait donc, pour l'enseignant, de reconnaître l'apport des ateliers de philosophie dans le processus de construction de soi des élèves, mais une construction de soi placée sous le signe de l'esprit critique du philosophe et de l'altérité, notamment eu égard au sous-thème de l'« ouverture » et de l'« être-au-monde ». On pouvait aisément comprendre cette double association, de la construction de soi au philosophe et à l'altérité, puisque que c'était par le biais de l'altérité que s'était déployé le philosophe dans ces ateliers.

L'apparition de ce thème s'est vue corroborée par notre analyse quantitative qui avait fait apparaître le thème de « la construction de soi ». Cette analyse qualitative a permis de mettre en évidence l'aspect fondamentalement bénéfique que l'enseignant a attribué à cet apport des ateliers de philosophie ainsi que ses liens avec le philosophe et l'altérité. Autrement dit, la dimension à la fois cognitive et sociale, cognitive parce que sociale et sociale parce que cognitive, de cette construction de soi.

Par rapport à notre hypothèse, l'apparition de ce deuxième thème dans l'analyse des propos de l'enseignant a confirmé la légitimité du lien que nous avons posée entre les deux termes de notre hypothèse (le philosophe et la tolérance) avec la connaissance de soi. En

effet, dans notre partie théorique et pratique nous avons montré en quoi le développement de la connaissance de soi était l'un des rouages de cette hypothèse : une connaissance de soi que l'on acquérait qu'en philosophant et en apprenant à connaître les autres. Où l'on retrouvait la double association précédemment mentionnée.

Nous avons ainsi posé que, si les ateliers de philosophie développaient la connaissance de soi, alors ils devaient nécessairement mettre en œuvre un apprentissage efficace du philosopher qui développait la connaissance que l'élève a des autres et donc l'éduquer à la tolérance. Ce deuxième thème a donc mis en évidence la pertinence de l'un des rouages de notre hypothèse.

Le troisième thème apparu lors de cette catégorisation a été « le philosophe », soit un ensemble de 10 propos, dont 9 définissaient positivement ce thème. Ces 9 propos avaient comme sous-thèmes : « la discussion » ; « réfléchir ensemble » ; « le changement » ; « le déplacement de la pensée » ; « penser » ; « dire » ; « le désaccord » ; « rendre compte » et « proposer ». Ces sous-thèmes expliquaient quelle était la nature de cet apport que l'enseignant a attribué aux ateliers de philosophie et que nous avons résumé par le terme « philosopher ». Pour l'enseignant, le troisième apport des ateliers de philosophie était un savoir-faire, le savoir faire propre au philosophe, c'est-à-dire un savoir penser dans le désaccord et par le désaccord. Ce qui expliquait le double aspect du mouvement que représentait ce philosophe comme approfondissement de sa propre pensée (« penser » et « rendre-compte ») et comme accession à la pensée de l'autre (« changement » et « déplacement »). La conception de ce savoir-faire que délivraient les ateliers de philosophie était donc, pour l'enseignant, à la fois liée à la construction de soi (soit le thème de « l'individu ») et à la rencontre dialogique et philosophique de l'autre (soit le thème de « l'altérité »).

Cette mise en lien entre « l'altérité » et « l'individu » dans « le philosophe » se retrouvait dans l'opposition entre les deux sous-thèmes « proposer » et « imposer ». Pour l'enseignant, le philosophe était un savoir-faire qui modifiant notre rapport au savoir, modifiait de ce fait notre rapport à l'autre : un rapport de proposition et non d'imposition. D'où l'apparition de ce dernier sous-thème dans la définition négative du philosophe par l'enseignant : dans ces ateliers, les élèves apprenaient que philosopher, ce n'était pas « imposer ».

La mise au jour de ce thème comme troisième apport des ateliers de philosophie selon l'enseignant s'est vue corroborée par notre analyse quantitative de ce même entretien. En effet, l'analyse quantitative avait accordé à ce même thème une plus grande importance car le vocabulaire y était analysé hors de son contexte et donc du sens que l'enseignant voulait lui accorder. Cette analyse qualitative a permis de mettre en lumière l'aspect bénéfique du philosopher comme apport des ateliers de philosophie.

Par rapport à notre hypothèse qui voulait qu'apprendre aux élèves à philosopher les rende plus tolérants, cette analyse qualitative a permis de poser que ces ateliers délivraient bien un apprentissage du philosophe, autrement dit qu'ils n'avaient pas manqué leur but premier (à savoir apprendre à philosopher). Mais de plus, cette analyse du savoir-faire que leur délivraient, selon l'enseignant, ces ateliers a permis d'attester la pertinence de cette hypothèse sur un point précis : la promotion de la proposition au détriment de l'imposition. Car ici était attestée la promotion, par l'apprentissage du philosophe, de la tolérance comme évidence de la raison. En effet, s'il s'agissait bien d'une évidence intellectuelle selon laquelle sur un sujet possible une infinité de jugements était légitime, alors la pensée devait passer de l'ordre de l'imposition où l'on considérait qu'une seule réponse était vraie à celui de la proposition qui comprenait *et* le respect de la différence *et* l'acceptation du désaccord.

Ainsi, il nous a semblé que sur ce point précis l'enseignant avait confirmé la pertinence de notre hypothèse.

Ensuite, les quatrième et cinquième thèmes apparus lors de cette analyse qualitative ont été « la citoyenneté » et « la motivation », tous deux comptabilisant 9 propos chacun.

7 des 9 sous-thèmes que regroupait le thème de « la citoyenneté » la définissaient positivement : « la responsabilité de l'autre » (2 propos) ; « la pratique du débat » ; « l'organisation démocratique du débat » ; « le savoir faire démocratique » ; « l'éducation » et, enfin, « la convocation ».

Cet ensemble de sous-thème a révélé que pour l'enseignant, la citoyenneté que délivraient les ateliers de philosophie était, avant tout, de l'ordre de la pratique : ces ateliers éduquaient les élèves à la citoyenneté dans le sens où ils les sensibilisaient aux pratiques démocratiques (« pratique du débat » ; « organisation démocratique du débat » et « savoir faire démocratique »). Où l'on retrouvait la conception formelle de la contribution des ateliers de philosophie à l'éducation à la citoyenneté.

Cependant, d'autres sous-thèmes ont laissé sous-entendre que si les ateliers de philosophie éduquaient les élèves à la citoyenneté, ce n'était pas uniquement en vertu du protocole qu'ils mettaient en œuvre mais également en vertu des valeurs éthiques auxquelles ils les initiaient (« la responsabilité de l'autre » ; « l'éducation » et « la convocation »). Où l'on retrouvait l'engagement philosophique cher à l'enseignant selon lequel le protocole promouvait une éthique.

Le sous-thème de l'« éducation » s'est opposé ici à celui de « l'enseignement » pour mettre l'accent sur l'activité des élèves, une activité réflexive par opposition à la passivité, notamment réflexive, impliquée dans le terme « enseignement ». D'où le deuxième sous-thème définissant négativement cette citoyenneté que délivrait d'après l'enseignant les ateliers de philosophie, « les valeurs molles » : la citoyenneté à l'œuvre dans ces ateliers ne mettait pas en jeu, d'après l'enseignant, des valeurs molles, mais au contraire des valeurs éprouvées *in situ* dans et par le débat.

Autrement dit, pour l'enseignant, l'éducation à la citoyenneté était l'un des apports des ateliers de philosophie en tant qu'ils délivraient un savoir faire démocratique qui imposait de lui-même certaines valeurs éthiques. Ce n'était pas tant la philosophicité du débat qui générait, pour l'enseignant, cet apport que le protocole et l'organisation même du débat.

Pourtant, l'un des propos se rattachant au sous-thème de « la responsabilité de l'autre » a semblé inscrire cette responsabilité dans le débat philosophique. On pouvait donc se demander dans quelle mesure la philosophicité du débat était en jeu dans la promotion de cette éducation à la citoyenneté. En effet, rappelons ici la spécificité de notre approche du lien entre apprentissage du philosopher et éducation à la citoyenneté : d'après nous, c'est parce que le débat est philosophique qu'il convoque l'autre et qu'il implique une éthique, car c'est sa philosophicité qui mobilise les élèves et les engage dans le débat. Nous ne pensons pas que l'organisation, même démocratique, du débat suffise à générer une vraie éducation à la citoyenneté, encore moins une éthique.

Or, d'un point de vue critique, il nous a semblé que la cohérence entre les deux aspects de la conception de la citoyenneté de l'enseignant, pratique et éthique, ne pouvait être saisie que si l'on posait comme intermédiaire entre les deux la philosophicité de la discussion.

Ce quatrième thème ne permettait donc pas d'attester de la pertinence de notre hypothèse, ni de son association avec une certaine éducation à la citoyenneté, puisque précisément, la conception de l'éducation à la citoyenneté de l'enseignant différait clairement

de la nôtre. Néanmoins, l'apparition de cet apport ne soldait pas pour autant notre démarche d'absurdité.

Les 9 propos du thème « la motivation » comptaient 5 sous-thèmes la définissant positivement : « le goût » ; « le besoin » ; « l'humanité » ; « personne » ; « le besoin d'émancipation par la classe ». Autrement dit, la motivation apportée par les ateliers de philosophie aux élèves tenait, d'après l'enseignant, au fait qu'ils généraient un goût et un besoin d'être dorénavant considéré comme une personne, dans toute son humanité, par la classe.

D'où les 4 sous-thèmes définissant négativement cette motivation : si les ateliers de philosophie généraient de la motivation, celle-ci n'était pas associable à une envie de continuer car elle faisait appel à une transformation plus profonde de l'être des élèves, ils étaient devenus philosophes. C'est pourquoi cette motivation ne tenait pas d'après l'enseignant à une question de « rôle », « du statut d'élève » et du « statut d'enfant » mis en œuvre lors des ateliers. Pour l'enseignant, si les ateliers ont insufflé une motivation quelconque aux élèves, c'était parce qu'ils faisaient appel et promouvait leur émancipation en tant que personne.

Cette motivation était donc clairement associée au thème de « l'individu » dans le sens où c'était ce développement de l'individu qui expliquait l'apparition de ce « besoin » et de ce « goût » pour le philosopher.

Le thème de « la motivation » n'était pas apparu lors de notre analyse quantitative parce que le vocabulaire utilisé par l'enseignant appartenait à des champs sémantiques associés à d'autres thèmes. Cette analyse qualitative a permis d'inscrire ce vocabulaire dans son contexte pour faire apparaître ce lien entre deux apports des ateliers de philosopher selon l'enseignant : « la construction de l'individu » et « la motivation ».

Par rapport à notre hypothèse, bien que ce thème ne porte pas directement ni sur sa formulation résumée, ni sur l'un de ses rouages, il nous a semblé que la conception de la motivation apportée par les ateliers de philosophie selon l'enseignant venait accentuer la pertinence du lien que nous avons posé entre « apprentissage du philosophe » et « connaissance de soi ». En effet, la pertinence de ce lien supposait l'engagement existentiel de l'individu qui philosophe pour que cette activité puisse dynamiser le processus de la construction de soi et de l'estime de soi. Ainsi donc, il nous a semblé que ce thème venait

donner plus de profondeur à notre mise en lien entre apprentissage du philosophe et connaissance de soi, mise en lien qui constitue l'un des rouages de notre hypothèse.

Le thème de « l'école » comptait 6 sous-thèmes et tous la définissant positivement : « le changement du statut d'élève » ; « la construction d'une identité commune » ; « l'émancipation » ; « le changement du statut de la classe » ; « la dimension existentielle » ; « le développement de l'individu ». Le thème « l'école » désignait les apports des ateliers de philosophie relatifs au rapport entre l'école et l'élève. D'après l'enseignant, le sixième apport de ces ateliers de philosophie était qu'ils transformaient cette relation entre les élèves et l'école. Car à partir du moment où la philosophie y était introduite, l'école acquérait une dimension existentielle, dans la mesure où elle œuvrait au développement global de l'individu (« développement de l'individu » et « émancipation »). Alors l'élève n'y était plus seulement considéré comme un élève au sens ordinaire : il n'était plus passif mais auteur de son propre développement et participait à celui des autres. Ainsi, cet apport relatif à l'école était lié à l'autre apport que nous avons désigné par le terme « l'individu ».

Cependant, cette transformation de la relation élève-école n'a pas été seulement due, d'après l'enseignant, aux effets des ateliers sur les élèves pris individuellement mais également sur leur identité collective en tant que classe (« construction d'une identité commune »). C'était donc également en leur permettant de s'inscrire dans une communauté, un groupe que l'école permettait réellement cette accession de l'élève à son statut de personne. Où l'on retrouvait la relation dialectique entre « l'individu » et « l'altérité », entre le développement cognitif et le développement social, relation dialectique que nous avons déjà rencontrée dans l'analyse de l'entretien avec l'enseignant.

L'apparition de ce sixième thème s'est vue corroborée par l'analyse quantitative des propos de l'enseignant, puisque celle-ci aussi avait mis au jour ce thème. L'analyse qualitative a permis de donner un contenu à ce thème, de mettre en avant sa dimension bénéfique, mais également de comprendre les liens qu'il entretenait avec les autres apports distingués par l'enseignant.

Par rapport à notre hypothèse qui voulait qu'apprendre aux élèves à philosopher les rende plus tolérants, ce sixième apport mis en lumière par l'enseignant ne permettait pas de soutenir la légitimité ni de notre hypothèse dans sa formulation restreinte, ni de l'un de ses rouages. Cependant, cet apport nous permettait de soutenir la légitimité de notre démarche,

démarche qui était également celle de nombreux enseignants et chercheurs, et qui consistait à vouloir introduire la réflexivité et le philosophe à l'école. D'après cette analyse, l'école semblait pouvoir devenir le lieu de cet apprentissage parce que justement il œuvrait au développement de l'élève mais de plus à un développement en lien dialectique avec sa socialisation harmonieuse avec le reste de la classe.

L'analyse qualitative de l'entretien avec l'enseignant nous a permis de statuer sur la pertinence de notre hypothèse, selon son point de vue. En effet, les thèmes de « l'altérité », de « l'individu » et du « philosophe », soit 46 des 70 propos portaient directement soit sur notre hypothèse dans sa formulation restreinte, soit sur l'un de ses rouages et en soutenaient la pertinence. La mise en lumière des thèmes « la citoyenneté », « la motivation » et « l'école », soit 24 des 70 propos analysés, bien que ne permettant pas de confirmer la pertinence de notre hypothèse, venaient cependant asseoir la légitimité de certains rouages ou tout du moins de certaines de ses ambitions. Il ne nous a pas semblé que cette analyse, jointe à l'analyse quantitative, permettaient d'infirmer la pertinence de notre hypothèse, bien au contraire.

L'analyse de l'entretien a permis de mettre au jour des aspects des apports des ateliers de philosophie, qui n'étaient pas directement impliqués dans notre hypothèse mais qui correspondaient, nous le comprenions aisément, aux préoccupations de l'enseignant lui-même, de part sa profession (notamment le thème de « l'école »).

Cette analyse qualitative nous a permis d'utiliser notre deuxième outil d'analyse pour tenter de mettre en lumière une évaluation plus détaillée de la pertinence de notre hypothèse par l'enseignant :

Tableau n°2 : Résultats de la mise à l'épreuve des rouages de notre hypothèse auprès de l'enseignant.

Rouages :	Réponse de l'enseignant:	Sens pour l'enseignant :	Adéquation avec notre hypothèse:
Esprit critique	Oui, (l.89-98)	Lié à la rencontre de l'autre, pas une éristique (l. 101)	Oui
Philosophe	Oui (l.111-112)	Discussion pas juxtaposition (l. 21-24)	Oui
		Communauté de recherche (l. 29)	Oui
		Bienveillance (l. 56-60)	Oui
		Proposition pas imposition (l. 111-112)	Oui

Connaissance de soi	Oui (l.113-123)	Epaisseur (l.117)	Oui
		Travailler sur eux-mêmes (l. 121)	Oui
		Naissance à eux-mêmes (l. 210)	Oui
		Personnes (l. 287-288)	Oui
Connaissance des autres	Oui (l. 10)	Rencontre (l. 10)	Oui
		Déplacement (l. 33)	Oui
Tolérance	Oui (l. 69-70)	Pas indifférence (l.50)	Non
		Bienveillance (l. 54)	Oui
		Exigence critique (l. 86)	Oui
		Vivre ensemble dans le désaccord (l.67-70)	Oui
Education à la citoyenneté	Oui (l. 140)	Pratique du débat (l. 126)	Non
		Pas enseignement à la citoyenneté (l. 127-128)	Oui
		Ethique de la discussion par les règles (l.132)	Non
		Savoir faire démocratique par l'organisation (l.140)	Non
		Responsabilité de l'autre par la discussion philosophique (l. 155-156)	Oui
		Devenir une personne par le groupe (l. 288-289)	Oui
Goût de philosopher	Oui (l. 178)	Habitude (l. 187)	Oui
		Irréversibilité (l. 215)	Oui

De sorte que les points de jonction et de désaccord entre notre hypothèse et l'avis de l'enseignant ont pu apparaître clairement.

Il nous a semblé superflu de revenir, ici, sur les points de jonction entre notre avis et celui de l'enseignant, puisque nous les avons explicités dans notre partie problématique théorique et pratique. Nous pouvions cependant revenir sur les points de désaccord, donc ceux marqués par un « Non » dans la dernière colonne du tableau.

Le premier point de désaccord a concerné la tolérance comme apport des ateliers de philosophie. En effet, comme nous l'avions exposé dans notre partie théorique et pratique, nous pensons que la tolérance peut s'accompagner d'une certaine « indifférence » dans le sens où une personne peut être tolérante mais ne pas être curieuse, ni soucieuse de ce que pense autrui. Point sur lequel l'avis de l'enseignant divergeait manifestement.

Cependant, pour être critique, cette tolérance ne peut se défaire d'une certaine « bienveillance », dans le sens où la tolérance consiste essentiellement à reconnaître la légitimité de la différence. Ainsi, quand bien même une personne pourrait être indifférente à la pensée d'autrui, cela ne signifie pas qu'elle ne lui reconnaisse pas le droit de penser

librement et différemment. Autrement dit, pour nous, l'indifférence, ce n'est pas de l'intolérance, on peut penser une « indifférence bienveillante ».

Le second point de désaccord a concerné l'éducation à la citoyenneté comme apport des ateliers de philosophie. Ce tableau a confirmé ce que nous avons exposé dans notre partie théorique et pratique, à savoir que beaucoup d'enseignants-chercheurs considèrent que si les ateliers de philosophie éduquent à la citoyenneté, c'est essentiellement par le biais de l'organisation et de l'établissement d'un protocole dit « démocratique ». Or, l'objet de notre thèse consistait à soutenir que ce n'était pas tant la forme de l'échange qui garantissait la réalisation d'une éducation quelconque à la citoyenneté que sa teneur, le fond, autrement dit sa philosophicité : ce ne sont pas les règles du débat qui en font des citoyens, mais le fait qu'ils philosophent ensemble, car c'est dans la connaissance philosophique de l'autre que l'on devient tolérant²⁰⁵. D'où, les deux points de désaccord notés dans le tableau.

Notons cependant que l'enseignant a rejoint indirectement notre point de vue lorsqu'il a explicité un lien entre la rencontre philosophique d'autrui et l'avènement d'une conscience citoyenne : « Non ! Non, moi, je honnêtement, je pense que ce n'est pas un enseignement à la citoyenneté, c'est une réelle éducation à la citoyenneté, en ce sens que dans cette démarche que j'essaye de décrire maladroitement depuis tout à l'heure, dans cette exigence réflexive et qui est faite de bienveillante, je suis responsable de l'autre » (lignes 155-156).

Dans ce propos, il apparaît clairement que la dimension éthique surgit non pas des règles ou de l'organisation du débat mais bien de la philosophicité (faite de réflexivité et d'altérité) de l'échange.

Toutefois, malgré ce point de jonction, il est clairement apparu que la nature du lien entre les ateliers de philosophie et l'éducation à la citoyenneté résidait, avant tout, pour l'enseignant dans l'intégration d'un protocole par les élèves.

Les analyses des ateliers de philosophie, des entretiens avec les élèves et de l'entretien avec l'enseignant ont soutenu la pertinence de notre hypothèse et des rouages que nous avons distingués à l'intérieure même de sa formulation résumée.

Une présentation plus détaillée et plus précise de ces résultats devrait nous permettre de comprendre dans quelle mesure ces analyses corroborent notre hypothèse et ses rouages.

²⁰⁵ Nous reconnaissons, bien évidemment, que le protocole joue également un rôle dans la promotion de cette éducation mais il ne nous semble pas que celui-ci soit l'élément déterminant dans la réalisation de cette éducation.

Chapitre IV : Présentation des résultats.

1. Résultats des analyses des ateliers de philosophie.

Suite aux analyses des retranscriptions des ateliers, nous avons pu sélectionner les informations propres à nous renseigner sur la différence d'avancement des trois indices que nous avons distingués, à savoir : l'évolution de la capacité à philosopher des élèves, de la considération positive d'autrui par les élèves²⁰⁶ et, enfin, de la considération philosophique d'autrui²⁰⁷ par les élèves.

Nous avons rassemblé les informations pertinentes pour comprendre l'évolution de la prise de parole des élèves pendant ces ateliers sous forme de tableaux élaborés à partir des analyses complètes des ateliers de philosophie enregistrés et retranscrits²⁰⁸.

1. 1. Résultats de l'évolution de la capacité à philosopher.

Nous avons regroupé les informations susceptibles de nous renseigner sur l'évolution de la « capacité des élèves à philosopher » dans cinq tableaux :

- Un premier tableau présentant les proportions des prises de parole témoignant de la capacité des élèves des groupes expérimentaux à philosopher, lors des quatre ateliers de philosophie de début d'année scolaire, soit dans un temps t1²⁰⁹ :

Ateliers:	A. 1	Pb.1	C. 1	Pb.2	A. 3	Pb.3	C. 3	D.p.e.3	C.e.3	Total:	Proportion:
Atelier 1	0	0	0	1	5	0	5	9	2	22	1/4
Atelier 2	1	0	4	0	7	0	6	0	0	18	1/5
Atelier 3	0	1	2	0	9	3	7	7	2	31	1/4
Atelier 4	0	1	1	0	7	0	3	6	5	23	1/4
Total :	1	2	7	1	28	3	21	22	9	94	
Moyenne :	0,25	0,5	1,75	0,25	7	0,75	5,25	5,5	2,25	23,5	1/4

²⁰⁶ Rappelons que « la considération positive d'autrui » désigne ici les prises de parole qui tiennent compte de ce qu'autrui a dit précédemment et qui présentent un caractère bienveillant (notamment par opposition à la dispute). Cependant ces prises de parole ne présentent pas forcément une teneur philosophique.

²⁰⁷ Rappelons que « la considération philosophique d'autrui » désigne ici les prises de parole qui non seulement tiennent compte de ce qu'autrui a dit précédemment mais qui en plus ont une teneur philosophique.

²⁰⁸ Cf. Annexe n°9 : Tableaux des analyses des ateliers.

²⁰⁹ Rappelons que les prises de paroles surlignées en jaune désignent les prises de paroles qui tiennent compte du sujet mais pas de ce qui a été dit; en gris, celles qui sont hors-sujet ; et en bleu, celles qui tiennent compte de ce qu'autrui a dit. La lettre « A » signifie « argument » ; les lettres « Pb », « problématisation » ; la lettre « C », « conceptualisation » ; les lettres « D.p.e. », « discussion philosophique de l'exemple » et les lettres « C.e. », « contre-exemple ».

Autrement dit, la proportion des prises de parole témoignant de la capacité des élèves des groupes expérimentaux à philosopher représentait environ 1/4 des échanges lors des ateliers en t1.

- Un second tableau présentant les proportions des prises de parole témoignant de la capacité des élèves des groupes expérimentaux à philosopher lors des quatre ateliers de philosophie de fin d'année scolaire, soit dans un temps t2 :

Ateliers :	A. 1	Pb.1	C. 1	Pb.2	A. 3	Pb.3	C. 3	D.p.e.3	C.e.3	Total:	Proportion:
Atelier 5	8	1	0	0	7	3	5	10	0	34	2/5
Atelier 6	1	0	0	0	10	0	1	20	1	33	1/3
Atelier 7	2	0	0	0	13	2	4	6	1	28	1/3
Atelier 8	1	0	0	0	6	0	0	17	0	24	1/2
Total :	12	1	0	0	36	5	10	53	2	119	
Moyenne :	3	0,25	0	0	9	1,25	2,5	13,25	0,5	29,75	2/5

Autrement dit, la proportion des prises de parole témoignant de la capacité des élèves des groupes expérimentaux à philosopher représentait environ 2/5^{ème} des échanges lors des ateliers en t2. Cette proportion a donc significativement évolué entre t1 et t2.

- Et enfin, trois derniers tableaux présentant les proportions des prises de parole témoignant de la capacité des élèves du groupe témoin à philosopher lors des ateliers de philosophie de début (atelier 9) et de fin d'année scolaire (atelier 10).

Soit en un temps t1 :

Ateliers :	A. 1	Pb.1	C. 1	Pb.2	A. 3	Pb.3	C. 3	D.p.e.3	C.e.3	Total:	Proportion:
Atelier 9	1	0	0	0	3	0	2	23	0	29	1/4

Et en un temps t2 :

Ateliers :	A. 1	Pb.1	C. 1	Pb.2	A. 3	Pb.3	C. 3	D.p.e.3	C.e.3	Total:	Proportion:
Atelier 10	1	0	0	0	2	0	3	17	5	28	1/4

Tableau permettant d'évaluer l'évolution de cette proportion pour le groupe témoin :

Ateliers :	A. 1	Pb.1	C. 1	Pb.2	A. 3	Pb.3	C. 3	D.p.e.3	C.e.3	Total:	Proportion:
Atelier 9	1	0	0	0	3	0	2	23	0	29	1/4
Atelier 10	1	0	0	0	2	0	3	17	5	28	1/4
Total :	2	0	0	0	5	0	5	40	5	57	
Moyenne :	1	0	0	0	2,5	0	2,5	20	2,5	28,5	1/4

Autrement dit, la proportion des prises de parole témoignant de la capacité des élèves du groupe témoin à philosopher est restée sensiblement identique entre t1 et t2 pour le groupe

témoin, ce qui atteste, nous semble-t-il, l'efficacité des ateliers de philosophie sur l'évolution de cette capacité.

De plus, ces tableaux nous montrent que les prises de parole révélant la nature de la capacité à philosopher du groupe témoin ont une répartition quasi-identique en début et en fin d'année scolaire. Alors que chez les groupes expérimentaux, les prises de paroles relevant des sous-catégories de l'« argumentation » (A.1 et A.3) et de la « discussion philosophique des exemples » (D.p.e.3) ont augmenté. On peut donc supposer que les groupes expérimentaux ont appris à exploiter davantage le sens des exemples proposés, ainsi qu'à argumenter davantage alors que ces capacités ne semblent pas avoir évolué chez le groupe témoin.

Observations qui se voient confirmées par la diminution significative de la sous-catégorie « discussion d'exemple » (D.e.3) chez les groupes expérimentaux, alors que cette sous-catégorie est restée stable entre t1 et t2 chez le groupe témoin ; par la diminution significative de la sous-catégorie des « arguments fallacieux » (A.f.3) chez les groupes expérimentaux, alors que cette sous-catégorie a augmenté chez le groupe témoin entre t1 et t2 (A.f.1 et A.f.3) ; et par la stabilité de la sous-catégorie des « objections sans argument » (O.3) chez les groupes expérimentaux, alors que cette catégorie a augmenté chez le groupe témoin entre t1 et t2²¹⁰. Tous ces résultats tendent à montrer que, grâce aux ateliers de philosophie, les groupes expérimentaux maîtrisent davantage l'argumentation et l'exploitation philosophique des exemples proposés.

En revanche, le groupe témoin semble avoir développé son aptitude à proposer des « contre-exemples » (C.e.3) alors que cette même aptitude aurait diminué chez les groupes expérimentaux. Pourquoi cette inversion des tendances entre le groupe témoin et les groupes expérimentaux ?

Sans doute parce que l'intervenante, veillant à la philosophicité de la discussion, a été amenée de nombreuses fois à demander aux élèves des groupes expérimentaux de ne plus donner d'exemples lorsque ceux-ci avaient déjà été proposés en nombre suffisant mais de proposer des idées. Une distinction entre « exemple » et « idée » qui a sans doute favorisé l'augmentation du nombre des prises de parole relevant de l'« argumentation » (A.1 et A.3), mais qui, en contre partie, a pu causer la diminution du nombre des prises de parole relevant de la sous-catégorie des « contre-exemples » (C.e.3) puisque la distinction entre « exemple »

²¹⁰ Cf. Annexe n°10. 4. : Résultats de l'évolution des autres sous-catégories.

et « contre-exemple », elle, n'avait pas été faite par l'intervenante et n'a sans doute pas été faite par les élèves.

Les informations recueillies dans ces cinq tableaux conduisent à la synthèse suivante²¹¹ :

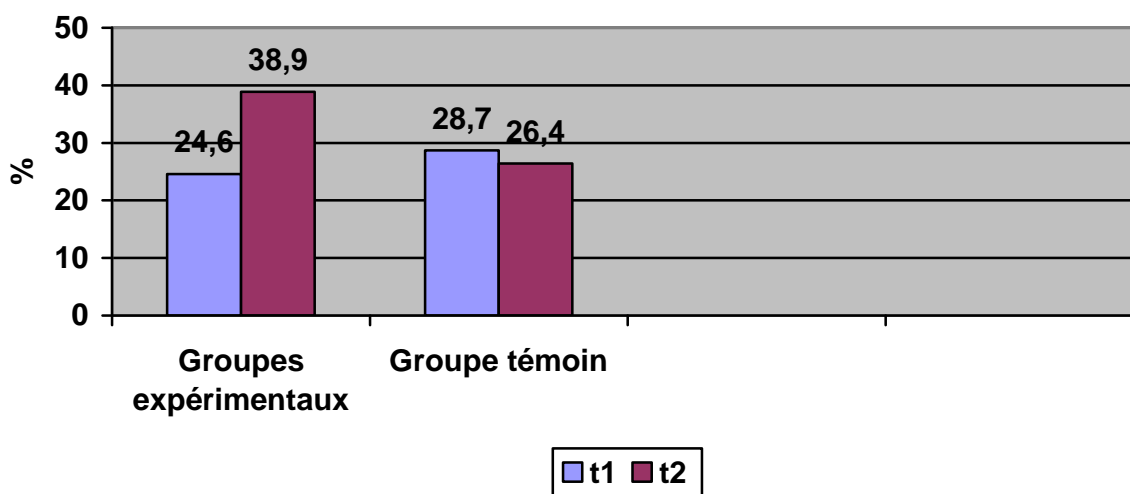
Tableau n°3 : Evolution de la capacité à philosopher.

Proportion :	t1 :	T2 :	Différence :
Groupes expérimentaux :	24,6 %	38,9 %	+ 14,3 points
Groupe témoin :	28,7 %	26,4 %	- 2,3 points
Différence :	4,1 points	12,5 points	16,6 points

Ce dernier tableau montre que, alors que la proportion des prises de parole témoignant de la capacité du groupe témoin à philosopher semble être restée relativement stable entre t1 et t2, celle des groupes expérimentaux semble avoir augmenté de 14,3 points²¹² entre la première mesure t1 et la seconde mesure t2.

Soit la représentation graphique de ces résultats :

Figure n°1 : Représentation graphique de l'évolution de la capacité à philosopher des groupes expérimentaux et du groupe témoin.



La pratique régulière des ateliers de philosophie semble donc avoir permis aux élèves

²¹¹ Pour plus de précision, nous avons utilisé pour cette synthèse les résultats de l'évolution des différentes capacités mesurées en pourcentage. Cf. Annexe n°10. 1. : Capacité à philosopher (en pourcentage). Rappelons que ce que nous avons mesuré ici était le nombre de prise de parole « philosophique » au cours des dix ateliers de philosophie enregistrés.

²¹² Nous avons utilisé le terme « point » pour rappeler que nous comparions deux proportions entre elles.

des groupes expérimentaux d'augmenter significativement leur capacité à philosopher, par rapport à des élèves ne bénéficiant pas de cette pratique. Notons cependant que s'il s'agit d'une tendance visible, elle n'est pas encore avérée statistiquement²¹³.

1. 2. Résultats de l'évolution de la considération positive d'autrui.

Comme précédemment, nous avons regroupé les informations susceptibles de nous renseigner sur l'évolution de la capacité des élèves à « considérer positivement autrui » dans cinq tableaux :

- Un premier tableau présentant les proportions des prises de parole témoignant de la capacité des élèves des groupes expérimentaux à considérer positivement autrui lors des quatre ateliers de philosophie de début d'année scolaire, soit dans un temps t1²¹⁴ :

Ateliers:	P. 3	I. 3	A. 3	Pb.3	C. 3	D.p.e.3	C.e.3	Total:	Proportion:
Atelier 1	14	7	5	0	5	9	2	42	1/2
Atelier 2	3	14	7	0	6	0	0	30	1/3
Atelier 3	14	9	9	3	7	7	2	51	1/2
Atelier 4	6	17	7	0	3	6	5	44	1/2
Total :	37	47	28	3	21	22	9	167	
Moyenne :	9,25	11,75	7	0,75	5,25	5,5	2,25	41,75	1/2

Autrement dit, la proportion des prises de parole témoignant de la capacité des élèves des groupes expérimentaux à considérer positivement autrui représentait environ 1/2 des échanges lors des ateliers en t1.

- Un second tableau présentant les proportions des prises de parole témoignant de la capacité des élèves des groupes expérimentaux à considérer positivement autrui lors des quatre ateliers de philosophie de fin d'année scolaire, soit dans un temps t2 :

Ateliers :	P. 3	I. 3	A. 3	Pb.3	C. 3	D.p.e.3	C.e.3	Total:	Proportion:
Atelier 5	6	16	7	3	5	10	0	47	1/2
Atelier 6	15	21	10	0	1	20	1	68	3/4
Atelier 7	14	11	13	2	4	6	1	51	2/3
Atelier 8	3	11	6	0	0	17	0	37	3/4
Total :	38	59	36	5	10	53	2	203	
Moyenne :	9,5	14,75	9	1,25	2,5	13,25	0,5	50,75	2/3

²¹³ En effet, le test de Student ne permet pas de confirmer cette tendance. Cf. Annexe n°11. 1.

²¹⁴ Rappelons que les abréviations écrites en bleu désignent les prises de parole dont la teneur a été considérée comme philosophique, alors que celles écrites en noir ont été considérée comme non-philosophiques, c'est-à-dire nécessaires mais insuffisantes pour garantir la philosophicité de la discussion.

Autrement dit, la proportion des prises de parole témoignant de la capacité des élèves des groupes expérimentaux à considérer positivement autrui représentait environ 2/3 des échanges lors des ateliers en t2. Cette proportion a donc significativement évolué entre t1 et t2.

- Et enfin, trois derniers tableaux présentant les proportions des prises de parole témoignant de la capacité des élèves du groupe témoin à considérer positivement autrui lors des ateliers de philosophie de début (atelier 9) et de fin d'année scolaire (atelier 10).

Soit en un temps t1 :

Ateliers :	P. 3	I. 3	A. 3	Pb.3	C. 3	D.p.e.3	C.e.3	Total:	Proportion:
Atelier 9	11	11	3	0	2	23	0	50	1/2

Et en un temps t2 :

Ateliers :	P. 3	I. 3	A. 3	Pb.3	C. 3	D.p.e.3	C.e.3	Total:	Proportion:
Atelier 10	17	5	2	0	3	17	5	49	1/2

Tableau permettant d'évaluer l'évolution de cette proportion pour le groupe témoin :

Ateliers :	P. 3	I. 3	A. 3	Pb.3	C. 3	D.p.e.3	C.e.3	Total:	Proportion:
Atelier 9	11	11	3	0	2	23	0	50	1/2
Atelier 10	17	5	2	0	3	17	5	49	1/2
Total :	28	16	5	0	5	40	5	99	
Moyenne :	14	8	2,5	0	2,5	20	2,5	49,5	1/2

Autrement dit, la proportion des prises de parole témoignant de la capacité des élèves du groupe témoin à considérer positivement autrui représentait 1/2 des échanges lors des ateliers en t1 et en t2. Cette proportion ne semble donc pas avoir évolué significativement entre t1 et t2 pour le groupe témoin, ce qui tend à attester l'efficacité des ateliers de philosophie sur l'évolution de cette capacité.

De plus, ces tableaux nous montrent que les prises de paroles du groupe témoin relevant de la sous-catégorie de la « proposition » (P.3) ont augmenté et que celles relevant de la sous-catégorie de l'« illustration » (I.3) ont diminué. Alors que chez les groupes expérimentaux on observe une tendance différente : une très légère augmentation des « propositions » contre une augmentation des « illustrations ». Cette différence entre les évolutions des deux groupes nous montre que les ateliers de philosophie ont appris aux élèves à entrer plus aisément dans la discussion, plutôt que de rester à la surface du sujet : en effet, les « propositions » ne permettent pas d'approfondir la discussion bien qu'elles soient

nécessaires à la discussion ; alors que les « illustrations », elles, représentent un premier pas vers cet approfondissement sans pour autant être philosophiques.

Observations qui se voient confirmées par la diminution très significative des prises de paroles relevant des catégories « Prise en compte du sujet » et « Hors sujet » (surlignées en jaune et gris), chez les groupes expérimentaux²¹⁵. Autrement dit, une diminution significative des deux catégories où les prises de parole ne tiennent pas compte des dires d'autrui²¹⁶. Alors que ces mêmes catégories présentent une importance relativement identique entre t1 et t2 chez le groupe témoin. On peut donc considérer que les ateliers de philosophie contribuent à promouvoir la considération d'autrui et donc apprennent aux élèves à s'investir plus rapidement dans une discussion.

Cependant, la sous-catégorie de la « dispute » (D.3) est restée relativement stable chez les groupes expérimentaux entre t1 et t2 alors qu'elle a diminué chez le groupe témoin. On peut donc en déduire que si les ateliers de philosophie semblent promouvoir la considération d'autrui, ils ne semblent pas, dans le cadre de cette expérimentation, pouvoir endiguer les disputes entre les élèves.

Les informations recueillies dans ces cinq tableaux conduisent à la synthèse suivante²¹⁷ :

Tableau n°4 : Evolution de la capacité à considérer positivement autrui.

Proportion :	t1 :	t2 :	Différence :
Groupes expérimentaux :	43,7 %	66,8 %	+ 23,1 points
Groupe témoin :	49,5 %	46,2 %	- 3,3 points
Différence :	5,8 points	20,6 points	26,4 points

Ce dernier tableau montre que, alors que la proportion des prises de parole témoignant de la capacité du groupe témoin à considérer positivement autrui est restée relativement stable entre t1 et en t2, celle des groupes expérimentaux semble avoir augmenté significativement de 23,1 points entre la première mesure t1 et la seconde mesure t2.

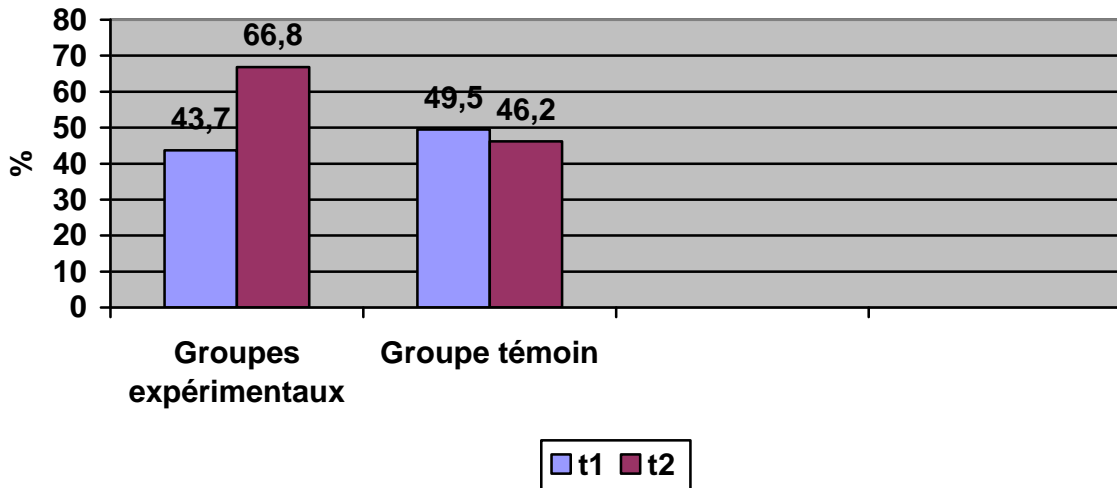
²¹⁵ Cf. Annexe n°10. 4. : Résultats de l'évolution des autres sous-catégories.

²¹⁶ Ces deux catégories regroupaient les sous-catégories : P.1, I.1 ; R.1 ; A.f.1; P.2 et I.2.

²¹⁷ Pour plus de précision, nous avons utilisé pour cette synthèse les résultats de l'évolution des différentes capacités mesurées en pourcentage. Cf. Annexe n°10. 2. Rappelons que ce que nous avons mesuré ici était le nombre de prises de parole « considérant positivement autrui » pendant les dix ateliers de philosophie enregistrés.

Soit la représentation graphique de ces résultats :

Figure n°2 : Représentation graphique de l'évolution de la capacité à considérer positivement autrui des groupes expérimentaux et du groupe témoin.



La pratique régulière des ateliers de philosophie semble donc avoir permis aux élèves des groupes expérimentaux d'augmenter significativement leur capacité à considérer positivement autrui par rapport à des élèves ne bénéficiant pas de cette pratique. Notons que s'il s'agit d'une tendance visible, elle reste statistiquement non avérée²¹⁸.

1. 3. Résultats de l'évolution de la considération philosophique d'autrui.

A partir des résultats précédents, nous avons pu isoler les informations susceptibles de nous renseigner sur l'évolution de la capacité des élèves à « considérer philosophiquement autrui » dans cinq tableaux :

- Un premier tableau présentant les proportions des prises de parole témoignant de la capacité des élèves des groupes expérimentaux à considérer philosophiquement autrui lors des quatre ateliers de philosophie de début d'année scolaire, soit dans un temps t1 :

Ateliers:	A. 3	Pb.3	C. 3	D.p.e.3	C.e.3	Total:	Proportion:
Atelier 1	5	0	5	9	2	21	1/4
Atelier 2	7	0	6	0	0	13	1/6
Atelier 3	9	3	7	7	2	28	1/4
Atelier 4	7	0	3	6	5	21	1/4
Total :	28	3	21	22	9	83	
Moyenne :	7	0,75	5,25	5,5	2,25	20,75	1/4

²¹⁸ Cf. test de Student. Annexe n°11. 2.

Autrement dit, la proportion des prises de parole témoignant de la capacité des élèves des groupes expérimentaux à considérer philosophiquement autrui représentait un peu moins d'1/4 des échanges lors des ateliers en t1.

- Un second tableau présentant les proportions des prises de parole témoignant de la capacité des élèves des groupes expérimentaux à considérer philosophiquement autrui lors des quatre ateliers de philosophie de fin d'année scolaire, soit dans un temps t2 :

Ateliers :	A. 3	Pb.3	C. 3	D.p.e.3	C.e.3	Total:	Proportion:
Atelier 5	7	3	5	10	0	25	1/4
Atelier 6	10	0	1	20	1	32	1/3
Atelier 7	13	2	4	6	1	26	1/3
Atelier 8	6	0	0	17	0	23	1/2
Total :	36	5	10	53	2	106	
Moyenne :	9	1,25	2,5	13,25	0,5	26,5	1/3

Autrement dit, la proportion des prises de parole témoignant de la capacité des élèves des groupes expérimentaux à considérer philosophiquement autrui représentait environ 1/3 des échanges lors des ateliers en t2. Cette proportion semble donc avoir significativement évolué entre t1 et t2.

- Et enfin, trois derniers tableaux présentant les proportions des prises de parole témoignant de la capacité des élèves du groupe témoin à considérer philosophiquement autrui lors des ateliers de philosophie de début (atelier 9) et de fin d'année scolaire (atelier 10).

Soit en un temps t1 :

Ateliers :	A. 3	Pb.3	C. 3	D.p.e.3	C.e.3	Total:	Proportion:
Atelier 9	3	0	2	23	0	28	1/4

Et en un temps t2 :

Ateliers :	A. 3	Pb.3	C. 3	D.p.e.3	C.e.3	Total:	Proportion:
Atelier 10	2	0	3	17	5	27	1/4

Tableau permettant d'évaluer l'évolution de cette proportion pour le groupe témoin :

Ateliers :	A. 3	Pb.3	C. 3	D.p.e.3	C.e.3	Total:	Proportion:
Atelier 9	3	0	2	23	0	28	1/4
Atelier 10	2	0	3	17	5	27	1/4
Total :	5	0	5	40	5	55	
Moyenne :	2,5	0	2,5	20	2,5	27,5	1/4

Autrement dit, la proportion des prises de parole témoignant de la capacité des élèves du groupe témoin à considérer philosophiquement autrui représentait environ 1/4 des échanges lors des ateliers en t1 et en t2. Cette proportion ne semble donc pas avoir évolué significativement entre t1 et t2 pour le groupe témoin, ce qui tend à attester l'efficacité des ateliers de philosophie sur l'évolution de cette capacité.

Ces tableaux nous montrent que les prises de parole du groupe témoin pouvant être considérées comme à la fois philosophiques et tenant compte des dires d'autrui traduisent un déséquilibre entre les prises de parole exprimant des idées et celles portant sur des exemples, puisque les deux catégories comptabilisant le plus de prises de parole sont les « discussions philosophiques de l'exemple » (D.p.e.3) et les « contre-exemples » (C.e.3). Cette caractéristique se retrouve en début et en fin d'année scolaire.

L'évolution des prises de paroles des groupes expérimentaux traduit, quant à elle, un équilibre en fin d'année scolaire entre les prises de paroles développant des idées et celles développant les exemples. Il semble que les élèves des groupes expérimentaux aient appris à discuter philosophiquement des exemples proposés (capacité qu'ils n'avaient pas en début d'année par rapport au groupe témoin), tout en continuant à développer des idées exprimées (capacité qu'ils avaient déjà en début d'année par rapport au groupe témoin).

On peut donc supposer que le groupe témoin n'a pas appris à développer les idées exprimées, alors qu'il continue de développer les exemples proposés. Alors que les groupes expérimentaux, eux, ont appris à considérer philosophiquement les exemples proposés par les autres élèves. Les élèves des groupes expérimentaux ont donc appris à mieux articuler le champ des idées à celui des exemples par rapport au groupe témoin. Un résultat confirmé par les observations précédentes sur l'évolution de la capacité à philosopher du groupe témoin et des groupes expérimentaux.

Les informations recueillies dans ces cinq tableaux conduisent à la synthèse suivante²¹⁹ :

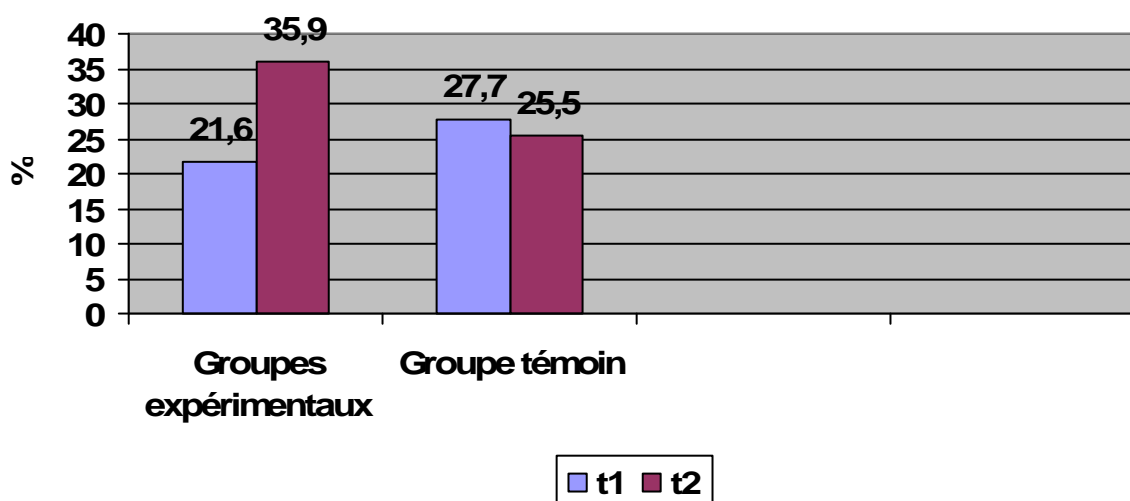
Tableau n°5 : Evolution de la capacité à considérer philosophiquement autrui.

Proportion :	t1 :	t2 :	Différence :
Groupes expérimentaux :	21,6 %	35,9 %	+ 14,3 points
Groupe témoin :	27,7 %	25,5 %	- 2,2 points
Différence :	6,1 points	10,4 points	16,5 points

Ce dernier tableau montre que, alors que la proportion des prises de parole témoignant de la capacité du groupe témoin à considérer philosophiquement autrui semble être restée relativement stable entre t1 et en t2, celle des groupes expérimentaux semble avoir augmenté de 14,3 points entre la première mesure t1 et la seconde mesure t2.

Soit la représentation graphique de ces résultats :

Figure n°3 : Représentation graphique de l'évolution de la capacité à considérer philosophiquement autrui des groupes expérimentaux et du groupe témoin.



La pratique régulière des ateliers de philosophie semble donc avoir permis aux élèves des groupes expérimentaux d'augmenter significativement leur capacité de considérer

²¹⁹ Pour plus de précision, nous avons utilisé pour cette synthèse les résultats de l'évolution des différentes capacités mesurées en pourcentage. Cf. Annexe n°10. 3. Rappelons que ce que nous avons mesuré ici était le nombre de prise de parole « considérant philosophiquement autrui » pendant les dix ateliers de philosophie enregistrés.

philosophiquement autrui par rapport à des élèves ne bénéficiant pas de cette pratique. Notons que s'il s'agit d'une tendance visible, elle n'est pas encore avérée statistiquement²²⁰.

Ainsi, nous avons pu récapituler les résultats de l'observation de l'évolution de la prise de parole dans les ateliers de philosophie dans le tableau suivant :

Tableau n°6 : Evolution des trois capacités mesurées chez les groupes expérimentaux.

	Par rapport à la proportion moyenne observée dans le groupe témoin en t1 et t2 :	Par rapport la proportion moyenne observée dans les groupes expérimentaux en t1 :
Indice 1 : la capacité de philosopher.	+ 41,4 %	+ 58,1 %
Indice 2 : la considération positive d'autrui.	+ 38,5 %	+ 51,5 %
Indice 3 : la considération philosophique d'autrui.	+ 35 %	+ 66,2 %

Ce tableau a permis de mettre en évidence que les groupes expérimentaux semblaient avoir progressé quant à leur la maîtrise du philosopher, la considération positive d'autrui et la considération philosophique d'autrui par rapport à leur niveau initial, mesuré en t1. Ce progrès semble leur avoir permis de rattraper leur léger retard par rapport au groupe témoin, si bien qu'en fin d'année scolaire, leurs capacités relatives à ces trois indices semblent nettement supérieures à celles du groupe témoin.

Plus précisément, nous avons pu constater que les ateliers de philosophie avaient favorisé le développement de la capacité des groupes expérimentaux à entrer plus aisément dans la discussion, à argumenter davantage et mieux, ainsi qu'à exploiter philosophiquement les exemples qui leur étaient proposés. L'évolution de ces trois aspects semble logique puisque l'exercice du philosopher consiste précisément à se concentrer sur l'exploitation philosophique de ce qui est dit. A ce développement répond une diminution notable des prises de parole n'appartenant pas à la catégorie « prise en compte des réponses des autres » et des prises de parole « antiphilosophiques »²²¹.

C'est pourquoi, nous pouvons considérer que si la tendance que nos analyses permettent d'observer n'est pas encore statistiquement avérée, l'exploitation statistique des données que nous avons recueillies nous invite à orienter nos investigations vers une

²²⁰ Cf. test de Student. Annexe n°11. 3. De plus, notons que le test de Student portant sur la diminution des prises de parole « antiphilosophiques », bien qu'insuffisant, est le plus probant. Cf. Annexe n°11. 4.

²²¹ Cf. Annexe n°10. 4. : Résultats de l'évolution des autres sous-catégories, et Annexe n°11. 4. : Les prises de parole « antiphilosophiques ».

observation prolongée des effets des ateliers de philosophie et plus précisément sur ce dernier élément : la diminution des prises de parole « antiphilosophiques ».

Pour l'évaluation de la pertinence de notre hypothèse, selon laquelle apprendre aux enfants à philosopher les rend plus tolérants, l'évolution de la capacité à considérer positivement autrui en entrant plus aisément dans la discussion implique une amélioration de la qualité des rapports avec autrui. En effet, entrer en discussion implique que l'on prenne autrui en considération et que l'on reconnaisse la pertinence et la légitimité d'une discussion avec lui. Ainsi donc, cette évolution semble corroborer notre hypothèse.

De plus, l'évolution de la capacité à philosopher et de la capacité à considérer philosophiquement autrui révèle que l'évolution de la considération positive d'autrui est liée à l'évolution de la capacité à philosopher, qui elle-même se déploie dans la considération de l'autre. En effet, nous n'avons pas observé une évolution de la capacité à philosopher « en soi », c'est-à-dire détachée de la considération d'autrui. Au contraire, ce développement touche la catégorie des prises de parole « prise en compte des réponses de l'autre » ». C'est donc bien la rencontre de l'autre qui, certes rend possible la discussion, mais c'est aussi la philosophicité de l'échange qui semble permettre de mieux considérer autrui, c'est-à-dire de le considérer comme un interlocuteur légitime.

En ce sens, les ateliers de philosophie semblent avoir familiarisé les élèves à la tolérance comme évidence de la raison.

2. Résultats des analyses des entretiens semi-directifs avec les élèves.

Suite à l'analyse des entretiens semi-directifs avec les élèves, nous avons pu présenter les résultats de nos investigations relatives aux trois questions que nous devons traiter : la question de la nature de la représentation spontanée des élèves des apports des ateliers de philosophie, celle de la mise à l'épreuve de notre hypothèse et, enfin, celle de la nature de la représentation de l'utilité des ateliers de philosophie selon les élèves.

2. 1. La représentation spontanée des élèves des apports des ateliers de philosophie.

Puisque nous avons décidé, par souci de complétude, de procéder à une analyse de la représentation spontanée des élèves des ateliers de philosophie en deux temps, l'un

quantitatif, l'autre qualitatif, nous avons décidé de présenter successivement les résultats respectifs de ces deux analyses.

2. 1. 1. Résultats de l'analyse quantitative.

L'analyse quantitative des propos des élèves lors de la première partie de l'entretien comptait 386 occurrences.

L'observation de la répartition de ces occurrences selon le thème auquel nous les avons rattachées d'après la famille de mots à laquelle elles appartenaient et d'après le champ sémantique auquel elles se rapportaient, nous a permis de comprendre la proportion de chacun des thèmes auxquels se rattachait le vocabulaire utilisé par les élèves sur l'ensemble des entretiens :

Tableau n°7 : Importance des thèmes observés lors de l'analyse quantitative des entretiens avec les élèves (1^{ère} question).

Thèmes :	Nombre d'occurrences :	Pourcentage ²²² :
Le philosophe	178	46,1 %
La connaissance	105	27,2 %
L'altérité	53	13,7 %
L'utilité	50	13 %
Total :	386	100 %

Autrement dit, l'analyse quantitative de la première partie des entretiens avec les élèves montre que 46,1 % des lemmes utilisés par les élèves relevaient du thème du « philosophe » ; 27,2 % relevaient du thème de « la connaissance » ; 13,7 % du thème de « l'altérité » ; et, enfin, 13 % du thème de « l'utilité ».

Selon cette analyse quantitative la représentation spontanée des élèves des apports des ateliers de philosophie est donc composée à 46,1 % de lemmes empruntés au thème du « philosophe » ; à 27,2 % de lemmes empruntés au thème de « la connaissance » ; à 13,7 % de lemmes empruntés au thème de « l'altérité » ; et, enfin, à 13 % de lemmes empruntés au thème de « l'utilité ».

Une présentation graphique à ce stade nous a semblé prématurée, dans le sens où cette analyse quantitative n'était qu'une première étape vers une analyse plus qualitative de ces entretiens.

²²² Vu le nombre important d'occurrences relevées, nous avons pensé qu'il était plus approprié d'utiliser des pourcentages pour traduire ces proportions.

2. 1. 2. Résultats de l'analyse qualitative.

L'analyse qualitative de la représentation spontanée des ateliers de philosophie selon les élèves a permis de diviser cette représentation selon trois connotations (positive, négative et neutre)²²³.

2. 1. 2. 1. Connotation de la représentation spontanée des élèves.

L'analyse qualitative de la première partie de l'entretien avec les élèves comptait 83 propos. L'observation de la répartition de ces propos selon leur connotation, nous a permis de mettre en lumière les proportions de chacune des trois connotations distinguées :

Tableau n°8 : Importance des connotations de la représentation spontanée des élèves des apports des ateliers de philosophie.

Connotation :	Nombre de propos :	Proportion :
Positive	65	3/4
Négative	12	1/6
Neutre	6	1/12
Total :	83	1

Autrement dit, les trois quarts des propos recueillis lors de cette première partie de l'entretien avec les élèves ont considéré les apports des ateliers de philosophie comme des éléments positifs ; 1/6 des propos les a considérés comme des éléments négatifs ; et, enfin, 1/12 des propos ne s'est pas prononcé sur la valeur de ces apports.

Ainsi la représentation spontanée des élèves des apports des ateliers de philosophie était aux trois quarts positive, à 1/6^{ème} négative et à 1/12^{ème} neutre.

2. 1. 2. 2. Composition de la connotation positive de la représentation spontanée des élèves.

La connotation positive de la représentation spontanée des élèves des apports des ateliers de philosophie comptait 65 propos. L'observation de la répartition des propos selon le thème auquel nous les avons rattachés, nous a permis de mettre en lumière les proportions dans lesquelles ces thèmes apparaissaient dans les propos des élèves et donc les proportions

²²³ Cf. Annexe n°19 : Catégorisation des données pour l'analyse qualitative de la 1^{ère} question.

dans lesquelles nous pouvions supposer qu'ils composaient la représentation spontanée positive des élèves des ateliers de philosophie :

Tableau n°9 : Composition de la connotation positive de la représentation spontanée des élèves des apports des ateliers de philosophie.

Thèmes :	Nombre de propos :	Proportion :
La connaissance	33	1/2
Le philosophe	12	1/6
L'altérité	9	1/6
La motivation	7	1/10
La connaissance de l'homme	4	1/12
Total :	65	1

Autrement dit, la moitié des propos à connotation positive recueillis pendant la première partie des entretiens avec les élèves considérait que les ateliers apportaient de la connaissance ; $1/6^{\text{ème}}$ considérait qu'ils apportaient le philosophe comme savoir-faire ; $1/6^{\text{ème}}$ considérait qu'ils apportaient un meilleur rapport à l'autre (l'altérité) ; $1/10^{\text{ème}}$ qu'ils apportaient de la motivation ; et, enfin, $1/12^{\text{ème}}$ qu'ils accroissaient leur connaissance de l'homme.

Ainsi, la représentation spontanée des apports positifs des ateliers de philosophie selon les élèves était composée à moitié par la connaissance ; à raison de $1/6^{\text{ème}}$ par le philosophe ; à raison de $1/6^{\text{ème}}$ par l'altérité ; de $1/10^{\text{ème}}$ par la motivation ; et, enfin, à raison de $1/12^{\text{ème}}$ par la connaissance de l'homme.

2. 1. 2. 3. Composition de la connotation négative de la représentation spontanée des élèves.

La connotation négative de la représentation spontanée des élèves des ateliers de philosophie comptait 12 propos. L'observation de la répartition des propos selon le thème auquel nous les avons rattachés, nous a permis de mettre en lumière les proportions dans lesquelles ces thèmes apparaissaient et donc les proportions dans lesquelles ils composaient la représentation spontanée des ateliers de philosophie à connotation négative selon les élèves :

Tableau n°10 : Composition de la connotation négative de la représentation spontanée des élèves des apports des ateliers de philosophie.

Thèmes :	Nombre de propos :	Proportion :
La motivation	6	1/2
La nature des apports	3	1/4
Le philosophe	2	1/6
La connaissance	1	1/12
Total :	12	1

Ainsi, les aspects négatifs de la représentation spontanée des élèves des apports des ateliers de philosophie étaient composés pour moitié par de la démotivation ; à un quart par la nature négligeable de ces apports ; à 1/6^{ème} par l'inutilité du savoir-faire délivré (le philosophe) ; et, enfin, à 1/12^{ème} par l'inutilité des connaissances délivrées.

2. 1. 2. 4. Composition de la connotation neutre de la représentation spontanée des élèves.

La connotation neutre de la représentation spontanée des élèves des ateliers de philosophie comptait 6 propos. L'observation de la répartition des propos selon le thème auquel nous les avons rattachés, nous a permis de mettre en lumière dans quelles proportions ces thèmes pouvaient prétendre composer la représentation à connotation neutre des ateliers de philosophie selon les élèves :

Tableau n°11 : Composition de la connotation neutre de la représentation spontanée des apports des ateliers de philosophie.

Thèmes :	Nombre de propos :	Proportion :
Embarras	5	5/6
Le philosophe	1	1/6
Total :	6	1

Autrement dit, la quasi-totalité des propos à connotation neutre recueillis lors de la première partie des entretiens avec les élèves a traduit un embarras et 1/6^{ème} ne pouvait pas se prononcer sur la valeur du savoir-faire délivré par ces ateliers (le philosophe).

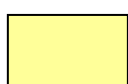
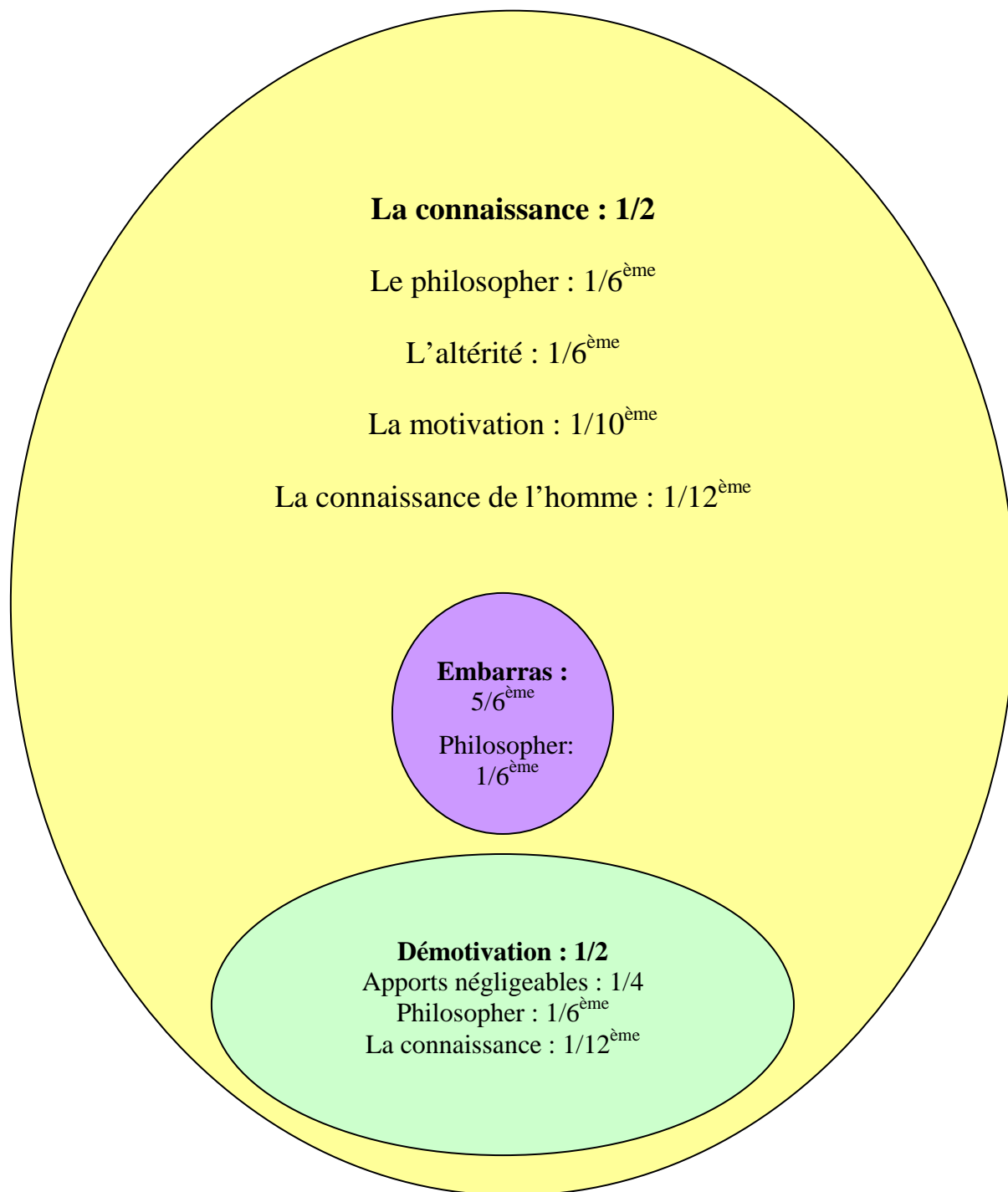
Ainsi, les aspects neutres de la représentation spontanée des élèves des apports des ateliers de philosophie correspondaient pour 5/6^{ème} à de l'embarras face à la question des apports des ateliers de philosophie et à 1/6^{ème} à une indécision sur la valeur du philosophe

auquel on les avait exercés.

2. 1. 2. 5. Représentation graphique.

Les résultats de l'analyse de la nature de la représentation spontanée des apports des ateliers de philosophie selon les élèves, nous ont permis de construire une représentation graphique de cette représentation :

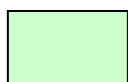
Figure n°4 : Schéma de la représentation spontanée des apports des ateliers de philosophie selon les élèves.



Connotation positive (soit 3/4 de la représentation).



Connotation neutre (soit 1/12^{ème} de la représentation).



Connotation négative (soit 1/6^{ème} de la représentation).

2. 2. Résultats de l'analyse de la mise à l'épreuve de notre hypothèse.

L'analyse de la mise à l'épreuve de notre hypothèse dans les entretiens semi-directifs avec les élèves nous a permis de mettre en lumière la proportion des élèves qui confirmait la pertinence des rouages de notre hypothèse :

Tableau n°12 : Résultats de la mise à l'épreuve des rouages de notre hypothèse auprès des élèves (en proportion).

Thèmes :	Sous-thèmes :	Proportion des approbations :	Moyenne par thème :
Le philosophe :	Réfléchir	4/5	3/4
	Liberté de penser	2/3	
La connaissance de l'homme :	Connaissance de soi	1/2	2/3
	Connaissance des autres	3/4	
L'altérité :	La tolérance	4/5	3/4
	L'acceptation du désaccord	9/10	
	La citoyenneté	2/3	
La motivation :	Le plaisir	9/10	9/10
	L'envie de continuer	9/10	

D'après ce tableau, nous avons pu constater que tous les rouages théoriques que nous avons distingués à l'intérieur de notre hypothèse et pour justifier sa pertinence ont été approuvés par les élèves : le philosophe, comme savoir-faire, a été reconnu comme l'un des apports des ateliers par les trois quarts d'entre eux ; la connaissance de l'homme, comme connaissance de soi et des autres, a été reconnue comme l'un des apports des ateliers par deux tiers d'entre eux ; l'altérité, comme ouverture tolérante et critique à l'autre, a été reconnue comme l'un des apports des ateliers par les trois quarts d'entre eux ; et enfin, la motivation, comme garant d'une participation active et d'un engagement existentiel dans la discussion, a été reconnue comme l'un des apports des ateliers de philosophie par la quasi-totalité des élèves (9/10^{ème} d'entre eux).

Rappelons à cet égard que ce dernier élément garantit de manière probante la « réussite » de cette pratique (Abernot, 2008), dans le sens où les élèves tendront, de toute évidence, vers une persévérance dans leur démarche philosophique et dans le développement des valeurs qu'elle implique.

Notons que la formulation simple de notre hypothèse selon laquelle, apprendre aux

élèves à philosopher les rendrait plus tolérants, regroupant les proportions de la reconnaissance de la tolérance et de l'acceptation du désaccord (puisque c'est en ces termes que nous avons défini la tolérance dans notre problématique théorique et pratique) comme apports des ateliers, a été cautionnée en moyenne par plus de 4/5^{ème} des élèves.

Puisque plus de 4/5^{ème} des élèves ont reconnu que les ateliers les rendaient plus tolérants, nous avons considéré que le résultat de cette analyse corroborait assez largement notre hypothèse.

2. 3. La représentation de l'utilité des ateliers de philosophie.

La dernière partie des entretiens semi-directifs avec les élèves devait nous permettre de comprendre quelle était leur représentation de l'utilité des ateliers de philosophie. Comme nous avons procédé à une analyse en deux temps, l'un quantitatif, l'autre qualitatif, nous avons décidé de présenter les résultats respectifs de ces deux analyses.

2. 3. 1. Résultats de l'analyse quantitative.

L'analyse quantitative des 356 occurrences relevées a mis en évidence six thèmes auxquels se rapportait le vocabulaire des élèves lorsqu'ils ont parlé de cette utilité :

Tableau n°13 : Importance des thèmes observés lors de l'analyse quantitative des entretiens avec les élèves (dernière question).

Thème :	Nombre d'occurrences :	Pourcentage :
La connaissance.	94	26,4 %
Efficacité propre.	83	23,3 %
Le philosophe.	82	23 %
Réussite scolaire.	58	16,3 %
Le vécu.	22	6,2 %
L'altérité.	17	4,8 %
Total :	356	100 %

Autrement dit, l'analyse quantitative de la dernière partie des entretiens avec les élèves a révélé que 26,4 % des lemmes utilisés par les élèves relevaient du thème « la connaissance » ; 23,3 % relevaient du thème de « l'efficacité propre » ; 23 % du thème du « philosopher » ; 16,3 % du thème « la réussite scolaire » ; 6,2 % du thème « le vécu » ; et,

enfin, 4,8 % du thème de « l'altérité ».

Selon cette analyse quantitative la représentation des élèves de l'utilité des ateliers de philosophie était donc composée à 26,4 % de lemmes empruntés au thème de « la connaissance » ; à 23,3 % de lemmes empruntés au thème de « l'efficacité propre » ; à 23 % de lemmes empruntés au thème du « philosopher » ; à 16,3 % de lemmes empruntés au thème de « la réussite scolaire » ; à 6,2 % de lemmes empruntés au thème du « vécu » ; et, enfin, à 4,8 % de lemmes empruntés au thème de « l'altérité ».

Une présentation graphique à ce stade nous a semblé prématurée, dans le sens où cette analyse quantitative n'était qu'une première étape vers une analyse plus qualitative de ces entretiens.

2. 3. 2. Résultats de l'analyse qualitative.

L'analyse qualitative des 54 propos recueillis lors de la dernière partie des entretiens semi-directifs avec les élèves a permis d'aborder la nature la représentation de l'utilité des ateliers selon les élèves selon trois connotations (positive, négative et neutre)²²⁴ :

Tableau n°14 : Composition de la représentation des élèves de l'utilité des ateliers de philosophie.

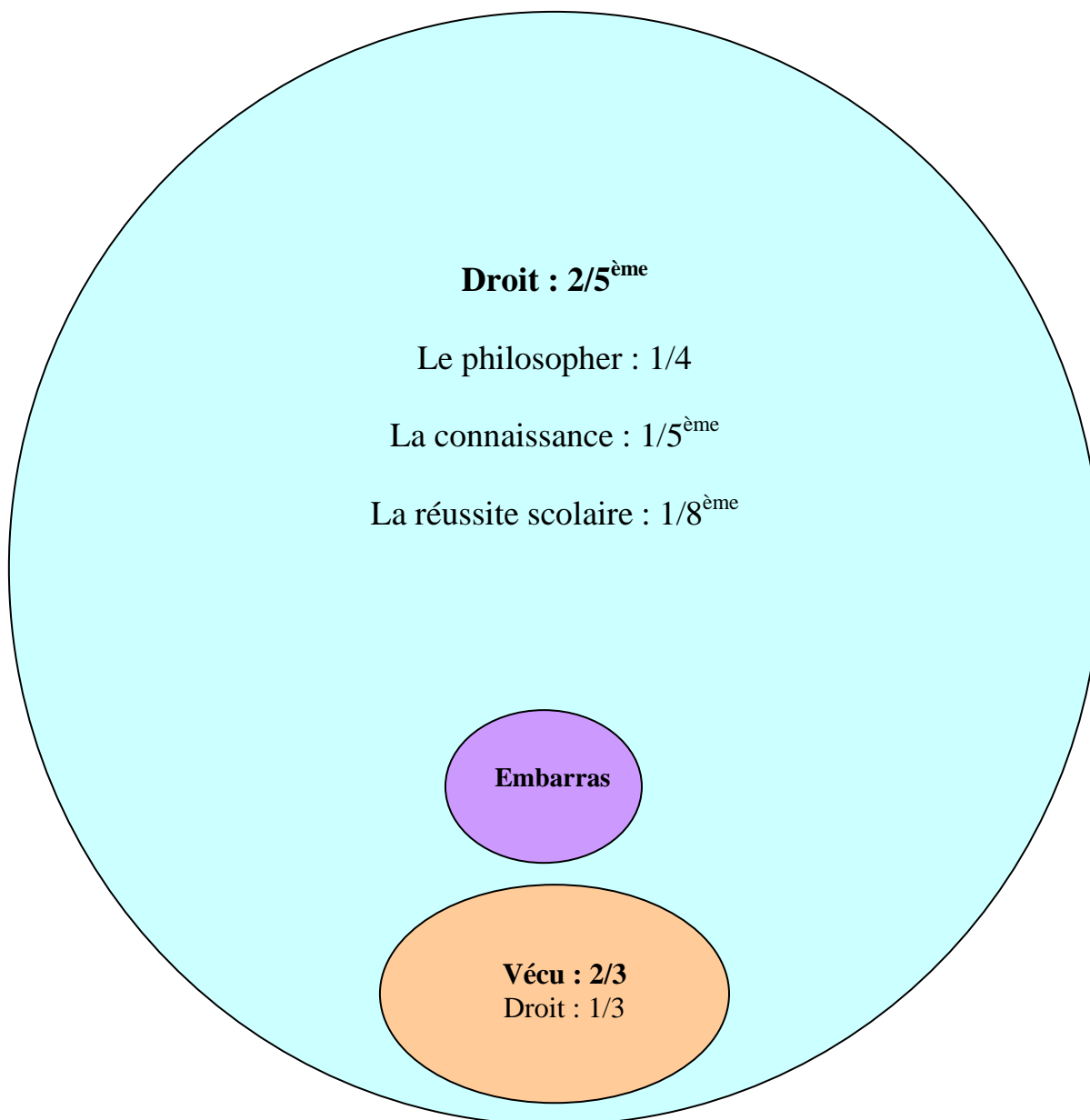
Connotation :	Nombres de propos:	Proportion:	Thèmes:	Nombre de propos :	Proportion:
Positive	50	9/10	Droit	22	2/5
			Philosopher	12	1/4
			Connaissance	10	1/5
			Réussite scolaire	6	1/8
Négatif	3	1/20	Vécu	2	2/3
			Droit	1	1/3
Neutre	1	1/50	Embarras	1	1

Autrement dit, la représentation de l'utilité des ateliers de philosophie des élèves était essentiellement positive, positive au 9/10^{ème} : parce qu'ils estiment avoir le droit d'avoir des ateliers de philosophie, sans lequel ils ne pourraient acquérir ni ce savoir-faire spécifique qu'est le philosopher, ni les connaissances que l'on y découvre. Une utilité qui concoure, d'après 1/6^{ème} de leur propos à connotation positive, à leur réussite scolaire.

D'où la présentation graphique suivante :

²²⁴ Cf. Annexes n°20, 21 et 22.

Figure n°5 : Schéma de la représentation de l'utilité des ateliers de philosophie selon les élèves.



	Connotation positive (soit 9/10 ^{ème} de la représentation).
	Connotation neutre (soit 1/50 ^{ème} de la représentation).
	Connotation négative (soit 1/20 ^{ème} de la représentation).

Ces analyses ont montré que la représentation de l'utilité des ateliers de philosophie

des élèves venait soutenir non pas tant notre hypothèse selon laquelle leur apprendre à philosopher les rendrait plus tolérants (bien que cette représentation ne l'infirmes pas, voire atteste de la pertinence de certains rouages théoriques de notre hypothèse), mais la pertinence même de notre démarche générale : celle de vouloir introduire un apprentissage précoce du philosopher à l'école primaire.

L'analyse de la représentation de l'utilité des ateliers de philosophie selon les élèves était destinée à servir de « vérificateur », c'est-à-dire à certifier de la validité des réponses données précédemment lors des entretiens semi-directifs. Or, à la lumière des analyses, il est apparu que cette dernière partie des entretiens permettait effectivement d'attester de la pertinence et de la cohérence de l'ensemble des réponses données par les élèves lors de ces entretiens.

3. Résultats des analyses de l'entretien avec l'enseignant.

L'analyse de cet entretien avait pour but de comprendre quelle était la représentation des apports des ateliers de philosophie selon l'enseignant. Cette analyse ayant été effectuée en deux temps, une analyse quantitative suivie d'une analyse qualitative, nous avons décidé de présenter les résultats de ces deux étapes.

3. 1. Résultats de l'analyse quantitative.

L'analyse quantitative des 790 occurrences relevées a mis en évidence cinq thèmes auxquels se rapportait le vocabulaire de l'enseignant lorsqu'il a parlé des apports des ateliers de philosophie :

Tableau n°15 : Importance des thèmes observés lors de l'analyse quantitative de l'entretien avec l'enseignant.

Thème :	Nombre d'occurrences :	Pourcentage :
Le philosophe	300	38 %
L'altérité	207	26,2 %
L'école	119	15,1 %
La construction de soi	95	12 %
Les apports	69	8,7 %
Total :	790	100 %

Autrement dit, l'analyse quantitative de l'entretien avec l'enseignant a révélé que 38 % des lemmes qu'il a utilisés relevaient du thème du « philosophe » ; 26,2 % relevaient du thème de « l'altérité » ; 15,1 % du thème de « l'école » ; 12 % du thème « la construction de soi » ; et, enfin, 8,7 % du thème des « apports ».

Selon cette analyse quantitative, la représentation de l'enseignant des apports des ateliers de philosophie était donc composée à 38 % de lemmes empruntés au thème du « philosophe » ; à 26,2 % de lemmes empruntés au thème de « l'altérité » ; à 15,1 % de lemmes empruntés au thème de « l'école » ; à 12 % de lemmes empruntés au thème de « la construction de soi » ; et, enfin, à 8,7 % de lemmes empruntés au thème des « apports ».

3. 2. Résultats de l'analyse qualitative.

L'analyse qualitative de l'entretien avec l'enseignant a dénombré 70 propos. L'observation de la répartition de ces propos selon leur thème nous a permis de mettre en lumière les proportions de chacun des six thèmes distingués :

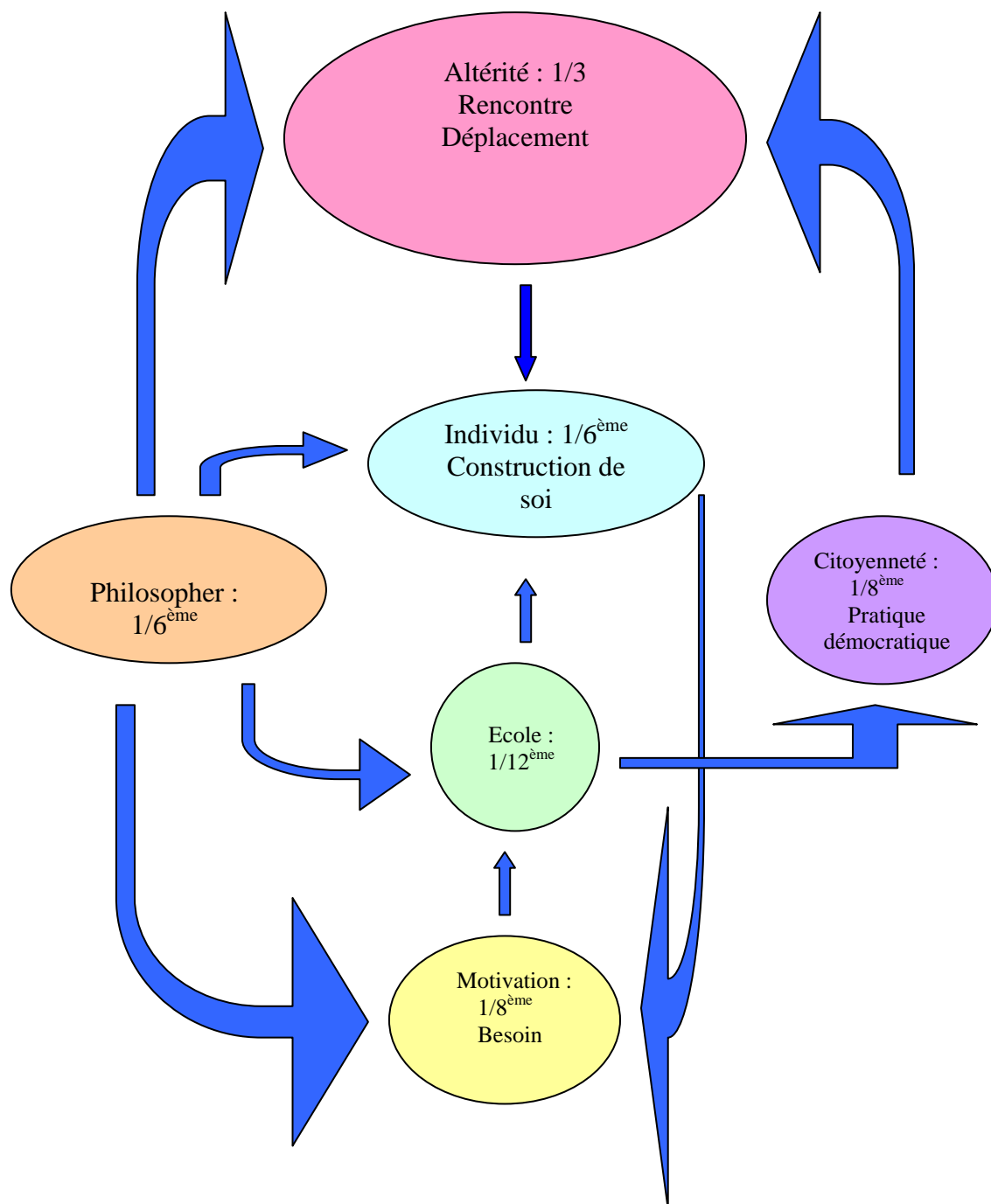
Tableau n°16 : Importance des thèmes observés lors de l'analyse qualitative de l'entretien avec l'enseignant.

Thèmes :	Nombre de propos :	Proportion :
L'altérité	25	1/3
L'individu	11	1/6
Le philosophe	10	1/6
La citoyenneté	9	1/8
La motivation	9	1/8
L'école	6	1/12
Total :	70	1

Autrement dit, l'enseignant avait distingué six types d'apports différents des ateliers de philosophie mais néanmoins liés les uns aux autres.

A partir de ce tableau et de l'analyse qualitative détaillée des propos de l'enseignant, nous avons pu construire un graphique illustrant la représentation de l'enseignant des apports des ateliers de philosophie à ses élèves et notamment les relations que ces différents apports nourrissent entre eux :

Figure n°6 : Schéma de la représentation des liens entre les apports des ateliers de philosophie aux élèves selon l'enseignant.



Où l'on voit que pour l'enseignant :

- L'altérité permet à l'individu d'advenir à lui-même.
- Philosopher permet l'altérité (la rencontre de l'autre).

- Philosopher permet à l'élève d'advenir à lui-même.
- La pratique du philosophe modifie le rapport des élèves à l'école.
- La possibilité de se construire soi-même génère de la motivation.
- La possibilité de philosopher génère, elle aussi, de la motivation (le besoin de philosopher).
- Par la pratique du philosophe, l'école permet à l'élève de se construire lui-même.
- Par la pratique du philosophe (le protocole), l'école éduque à la citoyenneté.
- La motivation générée par la pratique du philosophe et la possibilité de se construire soi-même changent le rapport des élèves à l'école.
- L'éducation à la citoyenneté permet de modifier le rapport de l'élève à autrui (la responsabilité).

Cette représentation semble corroborer dans une large mesure la pertinence théorique de notre hypothèse ainsi que celle de chacun de ses rouages. La différence entre la représentation de l'enseignant des apports des ateliers de philosophie et la nôtre résidait dans le fait que nous considérions que philosopher éduquait les élèves à la citoyenneté et que c'était l'altérité, celle-là même qui se déploie dans le philosophe, qui éduquait à la citoyenneté, et non la citoyenneté qui modifie l'altérité (bien que ce dernier lien posé par l'enseignant soit une conséquence logique de l'éducation à la citoyenneté)²²⁵.

L'analyse des ateliers de philosophie a montré que ces ateliers semblent développer de manière notable la capacité à philosopher²²⁶ des élèves, leur capacité à considérer positivement autrui, et encore, leur capacité à considérer philosophiquement autrui, c'est-à-dire à être capable de prendre part à une véritable discussion philosophique. Ces résultats semblent être corroborés par l'analyse de l'entretien avec l'enseignant qui a insisté sur la socialisation des élèves grâce aux ateliers, et par l'analyse des entretiens avec les élèves qui ont insisté sur l'utilité de ces ateliers comme source de connaissances et donc comme facteur de réussite scolaire.

Les résultats des analyses des ateliers de philosophie, des entretiens semi-directifs avec les élèves et avec l'enseignant semblent donc confirmer, dans une large mesure, la

²²⁵ Cf. Annexe n°43 : Schéma comparatif.

²²⁶ C'est-à-dire à argumenter, problématiser, conceptualiser, proposer des contre-exemples et à discuter du sens d'un exemple.

pertinence et la validité de non seulement de notre hypothèse qui voulait qu'apprendre aux élèves à philosopher les rende plus tolérants, mais également des rouages théoriques qui constituaient la cohérence interne de cette hypothèse : l'esprit critique, la capacité de philosopher, la connaissance de soi, la connaissance des autres, l'appréhension du désaccord et le goût de philosopher.

Chapitre V : Limites et discussions.

Certes notre méthodologie de recherche semble être venue confirmer la pertinence de notre hypothèse et ce, sous de multiples aspects, cependant, nous avons souhaité mettre en discussion certains aspects de cette méthodologie afin de nuancer le sens et la portée des résultats qu'elle a mis en lumière.

1. Limites de notre méthodologie.

A la lumière de nombreuses discussions avec d'autres enseignants-chercheurs plus avertis que nous en la matière, nous nous sommes interrogée sur les limites de notre méthodologie. Les premières limites de cette méthodologie que nous avons été amenée à mettre en question concernaient notre expérimentation elle-même, à savoir, tout d'abord, le nombre restreint d'élèves que nous avons observés : comment prétendre que ce qui vaut pour un si petit nombre d'élèves devrait valoir pour tous les autres ?

Le second aspect discutable de cette méthodologie était le fait que nous soyons nous-même l'intervenante qui animait ces ateliers de philosophie : *quid* de l'« observation participante » ? Avons-nous été à-même de proposer des analyses objectives alors même que nous faisons partie intégrante du protocole de l'expérimentation mise en place ?

Et enfin, le troisième point résidait dans le choix du type d'intervention que nous avons adopté lors des ateliers de philosophie pour étudier les effets des pratiques philosophiques en général : pourquoi l'observation de cette seule pratique philosophique devrait-elle valoir pour toute l'infinité des autres pratiques philosophiques ?

Nous avons déjà travaillé et justifié le choix des sujets de l'expérimentation. Précisons donc que les résultats obtenus au terme d'une année d'une pratique hebdomadaire d'ateliers de philosophie devaient servir davantage de repère que d'un horizon figé au-delà duquel rien ne pourrait plus advenir. Ces résultats constituaient un repère dans le sens où, compte tenu des conditions de travail et des spécificités de ce groupe (difficultés scolaires et disciplinaires), on était en droit d'attendre des résultats d'autant plus probants que les élèves avec lesquels on travaillerait ne présenteraient pas de telles difficultés (que les conditions soient équivalentes ou meilleures) ; on était en droit d'attendre des résultats équivalents s'ils

présentaient des difficultés équivalentes (notamment en termes de perte de temps pour gérer ces difficultés et les conditions de travail) ; et, enfin, on était en droit d'attendre des résultats moindres si les conditions de travail étaient moins bonnes ou si les élèves présentaient davantage de difficultés (d'ordre scolaire et disciplinaire). Les résultats que nous avons obtenus devaient donc être modulés en fonction des spécificités des élèves avec lesquels on souhaitait mettre en place une pratique philosophique, des conditions matérielles dont on disposait et enfin, de la pédagogie de l'enseignant.

Certes, le nombre restreint de sujets observés ne suffit pas à affirmer la valeur scientifique de l'hypothèse testée, mais cette étude nous a permis de mettre en évidence une « tendance » en faveur de cette hypothèse et de déceler, grâce à l'exploitation statistique des résultats²²⁷, une piste de recherche pertinente pour nos investigations futures.

Notre implication dans le protocole de notre expérimentation à la fois en tant qu'intervenante et en tant que chercheuse n'a pas manqué de nous questionner car « le chercheur fait partie du milieu où il souhaite mener l'enquête et agit dans ce milieu à la fois comme chercheur et comme acteur statutaire » (Abernot & Ravestein, 2009, p. 110). D'où la nécessité ne pas intégrer nos observations personnelles dans le recueil de données et d'avoir organisé un recueil de données qui permettait d'éliminer, dans une certaine mesure, notre subjectivité. En effet, nous avons pris soin que les données recueillies ne viennent pas de nous, intervenante et chercheuse, mais bien des sujets et de l'enseignant qui, lui, n'a pas d'intérêt susceptible de fausser les données en notre faveur. Aussi, en tant qu'intervenante, ce protocole nous a permis de nous dégager de tout travail d'observation pendant les interventions : certes, de fait, certaines observations ponctuelles relatives à quelques interventions de quelques élèves se sont imposées à nous, mais celles-ci n'entraient pas dans notre recueil de données. Car précisément cette méthodologie expérimentale a été organisée de manière à rester « centrée sur l'observation de groupe de sujets et les tendances centrales, elle n'étudie pas les cas singuliers » (Eymard, 2003, p. 37).

Rappelons à cet égard que l'entretien avec l'enseignant avait pour but de venir corroborer ou infirmer *et* les résultats obtenus par les analyses des ateliers de philosophie et des entretiens semi-directifs avec les élèves *et* la pertinence théorique de notre hypothèse à l'aune de son expérience personnelle. Il ne s'agissait aucunement de faire valoir l'analyse de cet entretien pour tous les enseignants.

²²⁷ Cf. Annexe n°11 : Statistiques.

Nous pouvons d'ailleurs soulever un problème quant à la fiabilité de la méthode procédant par entretien. Comme nous souhaitions recueillir un retour d'expérience *et* des élèves *et* de l'enseignant pour comprendre quels étaient, d'après eux, les apports des ateliers de philosophie, nous avons eu recours à des entretiens semi-directifs comme outil de recueil de données. Ceux-ci devaient effectivement nous permettre de saisir la singularité de chaque discours et de chaque vécu pour que nous puissions appréhender leur représentation dans leur globalité. Cependant, l'entretien présente une faiblesse méthodologique notoire : « tout discours produit par entretien est co-construit par les partenaires du dialogue, en fonction des enjeux de la communication et des interactions à l'œuvre dans l'interlocution » (Blanchet & Gotman, 2007, p. 115). Autrement dit, l'entretien est le résultat de l'interaction unique entre l'interviewé et l'intervieweur, si bien que chaque entretien est unique et ne met pas au jour les mêmes choses qu'un entretien conduit par un autre intervieweur. L'entretien est en quelque sorte victime du processus de communication sans lequel il ne peut avoir lieu.

C'est pourquoi, nous avons élaboré des grilles d'entretien et que les entretiens avec les élèves ont été conduits par un intervieweur autre que nous-même. De plus, rappelons que les résultats des analyses des entretiens ne venaient que corroborer celui des analyses des ateliers de philosophie. A la manière d'une « vérification », car il s'agissait de vérifier si ce que nous avons observé dans les ateliers correspondait à l'expérience des élèves et de l'enseignant. Vérification que nous avons qualifiée de « triangulation » lors de l'élaboration de notre méthodologie de recherche.

Enfin, on pourrait objecter que ces résultats ne valent que pour cette pratique philosophique-ci, pratique spécifique à l'intervenante, et qu'ils ne sont en rien transposables aux autres pratiques philosophiques, tout simplement parce que l'action de l'intervenant ne pourra jamais être la même non seulement d'un type de pratique philosophique à un autre, mais également d'un intervenant à l'autre pour une même pratique philosophique. Tant il est vrai, de notre point de vue, que la liberté pédagogique de l'intervenant joue un rôle décisif dans l'efficacité de la pratique philosophique.

De manière à anticiper cette objection, nous avons, dans notre partie théorique et pratique, proposé de définir ce qu'était une pratique philosophique, de sorte que les pratiques répondant à cette définition pouvaient prétendre avoir les mêmes apports pour les élèves. Toutefois, nous nous sommes refusée le droit de définir, voire de systématiser, *et* l'organisation de ces ateliers *et* les types d'intervention de l'animateur des ateliers. Pourquoi

ce refus ? Précisément pour laisser à l'animateur le soin de s'adapter à ses élèves et d'exercer sa liberté pédagogique. Cette liberté pédagogique faisait d'ailleurs partie des conditions nécessaires au « bon » maître de philosophie, que nous avons distinguées dans notre problématique théorique et pratique. En effet, cet apprentissage du philosopher ne peut se réaliser que dans un jeu d'improvisation de la part de l'animateur, car si l'objectif reste le même (à savoir apprendre aux élèves à philosopher), la manière d'y accéder, elle, se dessine au fil des ateliers. C'est pourquoi cet apprentissage se déploie dans la durée : c'est grâce et dans la perspective d'un exercice régulier que l'animateur des ateliers de philosophie peut progressivement mais également incessamment repenser son action, en fonction, de ce qui émerge à chaque fois.

C'est donc bien en dernière instance, et comme nous l'avons soutenu dans notre partie théorique et pratique, la disposition et l'intention de l'animateur des ateliers de philosophie qui garantissent la parenté entre les diverses pratiques philosophiques. Et à ce titre, le choix de la pratique et de l'intervenant pour notre méthodologie, répondaient bien à un souci de transposabilité de la recherche.

Ne pourrait-on pas alors penser que notre recherche vaut lorsque l'intervenant est une autre personne que l'enseignant mais qu'elle ne permet pas de saisir les apports de cette pratique lorsque c'est l'enseignant lui-même qui anime ces ateliers ?

Il nous semble qu'au contraire, le fait d'avoir eu recours à un intervenant extérieur permet de penser la validité de la transposabilité des résultats de notre recherche à des pratiques où c'est l'enseignant qui est l'animateur. En effet, si l'enseignant devient le maître de philosophie, les élèves apprendront davantage à remettre en question de manière critique l'autorité. Alors que l'intervenant ne représente pas une autorité de fait (ou du moins, moindre que celle du maître), la pensée du maître, elle, fait autorité pour les élèves. On peut donc supposer qu'il y aurait une « plus-value » à attendre d'une pratique philosophie animée par le maître par rapport à une pratique philosophique animée par l'intervenante, au niveau de l'apprentissage des élèves.

De plus, la continuité de l'enseignement en général et de la pratique philosophique pourrait être pleinement mise à profit et exploitée par l'enseignant : de sorte que la pratique philosophique ne se cantonnerait pas au temps imparti à l'atelier de philosophie dans l'emploi du temps de la classe, mais imprègnerait toute la pratique pédagogique de l'enseignant et donc la relation entre le maître et les élèves, entre les élèves et le savoir et surtout la relation entre

les élèves et le groupe-classe.

C'est d'ailleurs ce que laisse entrevoir l'analyse de l'entretien semi-directif avec l'enseignant : l'enseignant a clairement posé la transformation de la relation des élèves à la classe, dans le sens où ils prennent conscience que la classe devient un lieu où ils peuvent advenir en tant que personne à part entière, comme l'un des apports des ateliers de philosophie.

De sorte que, malgré les différents aspects que nous avons soulignés, nous avons pu considérer que notre expérimentation demeurerait valide car : « Ce qui a été observé est reproductible. Chacun devrait pouvoir en faire l'expérience » (Eymard, 2003, p. 28). Or, dans les mêmes conditions, chacun devrait pouvoir observer une évolution sensiblement équivalente à celle que nous avons mise en lumière dans notre méthodologie.

2. La recherche en discussion.

Au terme de ce travail d'analyse, reste notre expérience, une expérience qui atteste que ce qui se joue dans l'atelier de philosophie va bien au-delà de ce qui est analysable ou quantifiable par quelque méthodologie que ce soit.

En ce sens l'implication du chercheur n'intervient pas uniquement au niveau de la seule observation participante, mais de manière plus large dans le travail de réflexion sur son objet de recherche. Or, la rencontre avec la réalité humaine nourrit cette réflexion qui ne peut que constater les limites de la méthodologie à rendre compte d'un réel si riche et si complexe.

Nous avons pu ainsi comprendre comment, au fil des ateliers, l'intervenant avait une connaissance de plus en plus fine de chacun des élèves et pouvait de mieux en mieux relancer la discussion en interpellant chacun d'une manière de plus en plus appropriée à son caractère. D'autre part, nous avons pu constater l'épanouissement certes inégal et même de nature différente de plusieurs élèves, un éveil à la pensée, un éveil à la curiosité philosophique, un éveil au plaisir de l'argumentation. De même, il nous est apparu de manière manifeste que de nouvelles relations entre les élèves se tissaient, de nouvelles amitiés, mais également un respect qui sans pour autant devenir une amitié témoignait clairement d'une estime de l'autre : notamment entre les garçons et les filles et entre « les bons » et « les mauvais ».

Si les sciences de l'éducation sont une science humaine, c'est bien parce que ce qui se

joue concerne et affecte des humains. Or, l'humain est une réalité hypercomplexe qui ne se laisse pas saisir par un système. Sa manière d'être affecté relève de l'infini des possibles. Aussi, le rôle du chercheur en éducation ne peut-il qu'être double, entre d'un côté la reconnaissance d'une nécessité de mesurer un changement, et de l'autre son constat et son expérience d'une richesse humaine toujours en devenir avec laquelle il doit composer.

Pour approfondir cette discussion, nous pouvons rappeler ici la distinction faite par Barbier (2006) entre la « recherche en sciences de l'éducation » et la « recherche en éducation » :

« La recherche en sciences de l'éducation construit un objet scientifique, élabore un modèle, détermine une méthodologie suivie d'un protocole ou d'un processus de recherche, présente ses résultats suivant des normes établies, à partir d'une pratique, d'un fait, d'un discours éducatifs ou pédagogiques. Elle applique dans sa construction et son interprétation, les théories et les méthodologies, légitimement reconnues et sanctionnées par la Cité savante, en sciences humaines et sociales ».

Alors que :

« La recherche en éducation vise à créer ou à développer des objets concrets, des dispositifs symboliques, des pratiques, des situations, d'ordre éducatif et pédagogique. Elle s'efforce d'en dégager du sens, une certaine intelligibilité ou une certaine compréhension, par un effort de réflexion globale, d'intuition et d'écoute sensibles, qui débordent les sciences humaines et sociales, sans pour autant les exclure » (Barbier, 2006).

Ce « travail sur le sens », cet « effort de réflexion » a été, d'après nous, le but de la première partie de cette thèse : tenter de faire émerger le sens, la pertinence théorique des pratiques philosophiques à l'école primaire. C'est pourquoi notre problématique pratique et notre problématique théorique ont été impliquées. En ce sens et selon la distinction établie par Barbier (2006), il nous semble que cette première partie relève d'une recherche en éducation.

Cependant, notre méthodologie ne propose rien d'innovant par rapport aux méthodologies dites « classiques » en sciences de l'éducation et ce n'était pas le propos de notre démarche. Car il ne s'agissait pas ici de mettre en porte-à-faux la méthodologie, ni même la valeur scientifique des résultats obtenus grâce à elle. Mais plutôt de remarquer que, selon son objet d'étude, elle ne peut que rester en-deçà de la réalité qu'elle prétend saisir, et elle ne peut mettre en lumière qu'un aspect très modeste, et pourtant pertinent, de ce qui s'est effectivement passé.

Disproportion entre la part de la science et la part de l'humain en recherche en éducation que relève Barbier :

« En éducation, nous ne pouvons pas réduire la recherche à la seule recherche

scientifique. Comprendre ce que veut dire éduquer implique un élargissement du procès de connaissance et une réhabilitation de la dimension contemplative, sensible et poétique de l'être humain » (Barbier, 2006).

C'est d'ailleurs sans doute cette disproportion qui donne tout son sens au terme de « recherche » en éducation, voire même en sciences de l'éducation, car cette disproportion pousse le chercheur à perfectionner, voire à inventer, de nouveaux outils et de nouveaux protocoles méthodologiques.

Une disproportion que l'on peut clairement sentir dans notre travail entre les deux parties de notre thèse, bien qu'il nous semble que le tout reste cohérent : dans notre partie théorique et pratique, nous avons tenté de mettre au jour, la légitimité des pratiques philosophiques en tant qu'éducation à la citoyenneté, mais une citoyenneté réflexive, et de ce fait, à la fois critique et tolérante, tout en insistant sur la dimension formatrice de la philosophicité de l'échange entre les élèves dans cette éducation à la tolérance.

Mais comment mesurer le degré de tolérance des élèves ? Comment mesurer l'impact de ces ateliers sur leur épanouissement ? Sur leur ouverture positive au monde, à l'autre et à l'école elle-même ? Comment mesurer l'impact existentiel de cette pratique alors même que les sujets ne possèdent pas forcément les mots pour le dire ?

Devant ces difficultés, nous avons donc dû nous contenter de mesurer ce qui était mesurable. Ce qui n'est pas non plus négligeable, mais qui ne demeure pas satisfaisant pour le chercheur désireux de convaincre de la nécessité d'introduire l'apprentissage du philosophe à l'école primaire. Nous avons dû nous efforcer de produire et de conduire une méthodologie la plus rigoureuse qui soit, pour extraire de notre corpus de données, le résultat scientifique le plus fiable possible, tout en sachant qu'il ne permettrait que de saisir un aspect infime de ce qui se joue *in situ*.

C'est pourquoi nous avons tenu à donner à entendre, dans une certaine mesure, la parole des élèves et de l'enseignant dans ce travail. Tant cette parole nous avait semblé plus convaincante qu'un résultat quantifiable. En effet, savoir que les élèves pensaient tant de bien de ces ateliers représentait pour nous la garantie de leur efficacité. Car, en bonne élève socratique, nous pensons que s'ils considèrent la philosophie comme quelque chose de bon pour eux, ils s'efforceront de tendre vers elle et d'y persévérer. Or, en tant qu'éducatrice, nous pensons que cette persévérance est un facteur de réussite scolaire. Et en tant chercheuse en philosophie de l'éducation, nous pensons que cette persévérance est la condition de possibilité de leur épanouissement en tant qu'individu et en tant que citoyen libre.

De même, savoir que l'enseignant a éprouvé l'impact de ces ateliers sur la cohésion de sa classe, un changement qui l'a amené à réfléchir sur le sens de l'école (pour l'élève et à son rôle d'enseignant), attestait du sens de notre démarche et de notre recherche.

Conclusion et perspectives.

L'éducation se voit aujourd'hui remise en question de manière radicale par plusieurs études qui dénoncent la persistance de ses échecs et de ses limites.

Le premier étant le constat de l'échec à résorber l'inégalité des chances à la réussite scolaire. Constat non seulement mis en évidence par Bourdieu et Passeron (1970) comme une reproduction des classes sociales, mais réaffirmé de nos jours par les travaux de Dubet (2010) comme étant le résultat de l'attachement de la politique éducative française à la méritocratie scolaire, de sorte que :

« Si nous sommes indignés par la faible part des enfants de travailleurs et des enfants issus des minorités discriminées parmi les élèves des classes préparatoires et des grandes écoles, nous le sommes beaucoup moins par leur surreprésentation dans les filières scolaires les moins valorisées leur promettant les emplois les plus précaires, les plus mal payés et les plus pénibles : près de 80 % des élèves en C.A.P. sont d'origine populaire. Nous sommes plus sensibles à la diversité dans les grandes écoles que dans la grande distribution et les travaux publics [...]. Pire, on ne voit pas pourquoi ceux qui ont échoué dans la compétition de l'égalité des chances pourraient se plaindre, dès lors que la compétition elle-même est équitable » (Dubet, 2009).

Un échec persistant malgré le dispositif Z.E.P. (Zone d'Education Prioritaire), mis en place depuis 1981, qui précisément voulait réaliser l'égalité des chances en « donnant plus à ceux qui en ont le plus besoin ».

Ce dispositif s'est révélé insuffisant (Bénabou, Kramarz & Prost, 2004) mais il a eu le mérite de mettre en lumière que la réussite scolaire n'est pas seulement une affaire de moyens, mais également une histoire de sens. D'où la nécessité du dispositif R.A.R. (Réseau Ambition Réussite) qui veut, en plus des moyens financiers supplémentaires accordés à certaines « zones », faire appel aux réseaux associatifs pour accompagner les élèves en dehors du cadre scolaire sur d'autres plans que celui du seul travail scolaire : construction d'un projet d'étude, voire d'un projet professionnel, sorties culturelles, rencontres avec des acteurs locaux et des professionnels. Parce que précisément, les acteurs du processus éducatifs, c'est-à-dire les enseignants, les élèves et la famille de l'élève, ne sont pas des machines, mais ont besoin de trouver un sens à leurs démarches, à leurs efforts et à leurs engagements dans ce processus.

Un constat soutenu par d'autres chiffres de l'I.N.S.E.E. qui montrent la stagnation du taux d'accession au Baccalauréat : qu'il soit général, technique ou professionnel, un peu

moins de 30% des jeunes du même âge n'accèdent à aucun des trois²²⁸. Certes, certains accèdent à d'autres types de diplômes, cependant chaque année « 150 000 élèves quittent l'école sans aucune qualification » (Dubet, 2009).

Un autre constat, qui révèle une lacune importante de l'éducation en France, porte sur le mal d'exister, un mal dont témoigne l'évolution des taux de suicide et des tentatives de suicide chez les jeunes : le suicide est la deuxième cause de mortalité chez les 15-24 ans, après les accidents de la route et touche un public de plus en plus jeune²²⁹. Des chiffres qui trouvent un prolongement dans l'observation de la grande consommation de psychotropes en France. Certes, ce mal d'exister va de pair avec l'échec scolaire qui est l'un des facteurs générant ce mal, on ne peut toutefois écarter l'origine existentielle de ce mal : le suicide pose le problème du sens de l'existence et de la valeur de la vie humaine. Or, médicaliser, ce n'est pas philosopher. La médicalisation ne pourra pas se substituer à la démarche où l'individu construit du sens et advient à lui-même : « Cette *médicalisation* et *médication* sans précédent *de l'existence* n'est pas sans nous interroger sur les nouvelles figures des difficultés ou souffrance d'exister » (Ribalet & Agostini, 2010). L'existence est une question éminemment philosophique que chacun devrait pouvoir affronter, mais pas affronter seul si jeune et sans méthode. Il s'agit donc ici, certes de rappeler la vertu thérapeutique du philosophe, mais également de relancer la réflexion sur la dimension philosophique de l'éducation en tant qu'éducation au « vivre ». En effet, depuis toujours la question « comment vivre ? » anime la démarche philosophique. Comment penser dès lors qu'une éducation soucieuse d'apprendre à « vivre ensemble » pourrait faire l'économie de cette démarche ?

Outre les problèmes de la réussite scolaire et du mal d'exister, il nous semble, par ailleurs, qu'un troisième constat s'impose, à notre sens, tout aussi important que les deux autres, celui de la persistance de l'intolérance. Parler de l'intolérance peut sembler être une trivialité tant maints et maints penseurs en ont parlé. Pourtant, l'intolérance, en tant que rejet pur et simple de la différence, qu'elle soit entre soi et l'étranger, entre l'homme et la femme, entre le chrétien et le musulman, entre l'un et l'autre, persiste. Or, comment lutter contre cette intolérance sans jamais mettre les deux parties en dialogue ? Et qui plus est, un dialogue digne de ce nom et non une simple discussion de sourds ou un côtoiement non-verbal comme c'est souvent le cas au sein de l'établissement scolaire.

²²⁸ http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATFPS07238

²²⁹ <http://www.infosuicide.org/>

L'école, et avec elle le cursus scolaire dans son ensemble, pense former les enfants à la vie en société parce qu'elle les regroupe dans un même espace : une classe. Mais un simple regroupement ne fait pas un tout. Pour qu'il y ait un tout, il faut que ses parties interagissent entre elles et que cette interaction permettent de penser une évolution *et* de chacune de ses parties *et* du tout lui-même. Autrement dit, sans synergie, le regroupement d'une trentaine d'enfants dans un même espace reste inefficace et n'est rien de plus qu'un regroupement. Or, ce n'est pas parce qu'ils sont dans une même classe que les élèves apprennent à se connaître, ni même à se parler, donc encore moins, à se respecter : à quel moment de leur cursus scolaire leur apprend-on à aller connaître l'autre ?

A l'heure où l'éducation se voit confrontée à des problèmes sociaux persistants, n'est-il pas temps de s'interroger sur son sens et sur les modalités d'une éducation humaine, c'est-à-dire d'une éducation qui promeut l'humanité en l'homme, l'humanité tant de l'enseignant que celle de l'élève.

Certes l'apprentissage du philosophe à l'école primaire n'est pas *LA* solution miracle face à l'échec scolaire et au mal-être qui se répand chez les jeunes. Néanmoins, il permet de « penser » des orientations : l'école doit permettre aux élèves de trouver le sens qui leur insufflera la motivation pour travailler et persévérer, elle doit permettre aux élèves de comprendre que ce qu'ils y apprennent n'est pas inutile mais contribue à la construction de leur intelligence et de leur personnalité, de même qu'elle doit leur permettre de trouver le sens de leur existence et des solutions qui leur sont propres pour affronter les problèmes personnels qu'ils rencontrent et rencontreront.

Certes, pour ce faire, il est impératif de redonner à la classe une dimension humaine. Tant que les élèves seront si nombreux dans les classes, les enseignants ne pourront pas faire leur travail, ni les élèves le leur. Mais précisément, ce travail, quel est-il ? Il nous semble que l'apprentissage du philosophe met les élèves aussi bien que l'enseignant face la question du sens de l'éducation. Un sens à construire et à remettre en jeu ensemble tout au long du cursus sous peine qu'il se perde.

Il nous semble, et c'est ce que nous avons tenté de mettre en évidence, que l'apprentissage du philosophe à l'école primaire, quel que soit le cadre pédagogique dans lequel il s'inscrit, permet de développer les capacités de raisonnement et de réflexion des élèves, indispensables à leur réussite scolaire, tout en développant leurs qualités humaines, qualités qui leur permettent d'accroître leur patrimoine de connaissances. Pour saisir la nature

des connaissances dont nous parlons, nous pouvons reprendre une autre distinction établie par Barbier (2006) entre « connaissance » et « savoir » : la première est subjective, expérientielle et s'accompagne d'un changement de soi, alors que le savoir n'opère pas ce changement et veut être objectif. La première est existentielle, le second est opérationnel. Or, c'est précisément à travers l'accroissement de cette connaissance que les pratiques philosophiques peuvent prétendre socialiser les élèves et ainsi les éduquer à la citoyenneté. Certes, une éducation à la citoyenneté qui leur apprend à « vivre ensemble », mais pas seulement dans la cité, il s'agit aussi de leur apprendre à penser la citoyenneté à l'échelle de l'humanité : que veut-dire être citoyen de ce monde ? Que signifie être « humain » ?

Dans leur infinie diversité les pratiques philosophiques présentent une piste à exploiter pour promouvoir les « lumières » de la pensée réflexive jointe à la tolérance. Il s'agit cependant d'une clairvoyance qui n'est jamais acquise de manière définitive et qu'il faut sans cesse veiller à maintenir en mouvement, à renouveler et à reconquérir.

Nous n'avons donc pas fini d'explorer les différentes manières de pratiquer la philosophie avec les plus jeunes, tout comme nous n'avons pas fini de promouvoir la pertinence de ces pratiques dans nos recherches futures.

Ce travail de thèse semble avoir décelé une piste de recherche pertinente, notamment grâce à l'exploitation statistique des données, dans l'observation de l'évolution des prises de parole « antiphilosophiques »²³⁰. Exploitation qui nous conduit à émettre l'hypothèse qu'une deuxième année d'observation pourrait constituer un matériau de recherche intéressant pour confirmer la tendance que nous avons observée chez les groupes expérimentaux vers un développement plus important que celui observé chez le groupe témoin, de leur capacité à philosopher et à considérer positivement et philosophiquement autrui.

²³⁰ Cf. Annexe n°11 : Statistiques.

Bibliographie :

Abernot, Y. (2008, Septembre). *L'évaluation de l'efficacité éducative*. Communication présentée au colloque international AECSE sur le thème *Efficacité et Équité en Éducation*, Rennes, France.

Abernot, Y. & Ravestein, J. (2009). *Réussir son master en sciences humaines et sociales*. Paris : Dunod.

Abric, J.-C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université d'Aix-Marseille I, Lambesc, France.

Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.

Agostini, M. (2007). *L'heure de philosophie à l'école primaire en question*. Mémoire de master recherche en science de l'éducation non publié, Université d'Aix-Marseille I, Lambesc, France.

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. (1986). *Propos sur l'éducation*, suivi de *Pédagogie enfantine*. Paris : Presses Universitaires de France.

Alain. (2002). *Propos impertinents (1906-1911)*. Paris : Editions Mille et Une Nuits.

Alquié, F. (2003). *Leçons sur Spinoza*. Paris : Editions de La Table Ronde.

Ardoino, J. (2000a). *Les avatars de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Ardoino, J. (2000b). De l'« accompagnement » en tant que paradigme. *Formation permanente*, 40, 5-20.

Arendt, H. (1997). *Eichmann à Jérusalem, rapport sur la banalité du mal*. Paris : Gallimard.

Arendt, H. (2005). *Le système totalitaire : les origines du totalitarisme*. Paris : Editions du Seuil.

Aristote. (1967). *Ethique à Nicomaque*. Paris : Vrin.

Aristote. (1991). *Rhétorique*. Paris : Librairie Générale Française.

- Aristote. (1992). *Organon, tome 3 : Les premiers analytiques*. Paris : Vrin.
- Aristote. (1999). *Physique*. Paris : GF Flammarion.
- Aristote. (2008). *Métaphysique*. Paris : GF Flammarion.
- 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.
- Auriac-Slusarczyk, E. & Maufrais, M. (2010). *Chouette ! Ils philosophent*. Clermont-Ferrand : CRDP d'Auvergne.
- Averroès. (1983). *Traité décisif sur l'accord de la religion et de la philosophie*. Paris : Vrin.
- Barbier, R. (2006). A propos de la recherche en éducation. *Le journal des chercheurs*. Retrieved April 04, 2010, from : <http://www.barbier-rd.nom.fr/Larecherche.html>
- Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bénabou, R., Kramarz, F. & Prost, C. (2004). Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992. *Economie et statistiques*, 380, pp. 3-34.
- Benoist, J. (2004). Montaigne penseur de l'empirisme radical : une phénoménologie non transcendantale ? In V. Carraud & J.-L. Marion (Eds.), *Montaigne : scepticisme, métaphysique, théologie* (pp. 211-228). Paris : Presses Universitaires de France.
- Billouet, P. (2008). Le minimalisme éducatif. In A.-M. Drouhin-Hans (Ed.), *Relativisme et éducation* (pp. 51-66). Paris : L'Harmattan.
- Blanchet, A. Ghiglione, R. Massonat, J. & Trognon, A. (2005). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : observer, interviewer, questionner*. Paris : Dunod.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes, l'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Bonardel, F. (2008). *Bouddhisme et philosophie. En quête d'une sagesse commune*. Paris : L'Harmattan.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.
- Bouveresse, J. (1971). *La parole malheureuse. De l'alchimie linguistique à la grammaire philosophique*. Paris : Editions de Minuit.
- Bouveresse, J. (1992). *Herméneutique et linguistique*. Paris : Editions de l'éclat.

Brahami, F. (1997). *Le scepticisme de Montaigne*. Paris : Presses Universitaires de France.

Brenifier, O. (1999). La pratique du débat philosophique. *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, 3. Retrieved September 12, 2007, from : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>

Brenifier, O. (2000a). La philosophie en maternelle (1^{ère} partie, le fonctionnement). *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, 7. Retrieved September 12, 2007, from : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>

Brenifier, O. (2000b). La philosophie en maternelle (2^{ème} partie, analyses et critiques). *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, 8. Retrieved September 12, 2007, from : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>

Brenifier, O. (2002). Peut-on parler de pratique philosophique ? In M. Tozzi, (Ed.), *Nouvelles pratiques philosophiques en classe : Enjeux et démarches* (pp. 23-27). Rennes : CRDP de Bretagne.

Brenifier, O. (2003). Le rôle du maître : l'art du questionnement. *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, 19. Retrieved September 12, 2007, from : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>

Brenifier, O. (2004). Onfray ou pas ? *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, 22. Retrieved September 12, 2007, from : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>

Brenifier, O. (2007). Philosopher, c'est se réconcilier avec sa propre parole. *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, 32. Retrieved October 30, 2008, from : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>

Breton, L. (2009). Lire, débattre et écrire avec une visée philosophique à l'école. In *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, 41. Retrieved October 12, 2009, from : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>

Britt-Mari, B. (2008). Au-delà de l'apprentissage, construire sa personne : approche sociocognitive de la médiation des apprentissages. *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>

- Bruner, J. (2002). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- Carraud, V. (2004a). *De l'expérience : Montaigne et la métaphysique*. In V. Carraud & J.-L. Marion (Eds.), *Montaigne : scepticisme, métaphysique, théologie* (pp. 49-87). Paris : Presses Universitaires de France.
- Carraud, V. (2004b). Imaginer l'inimaginable : le Dieu de Montaigne. In V. Carraud & J.-L. Marion (Eds.), *Montaigne : scepticisme, métaphysique, théologie* (pp. 137-171). Paris : Presses Universitaires de France.
- Carraud, V. & Marion, J.-L. (2004). *Montaigne : scepticisme, métaphysique, théologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Changeux, J.-P. (1998). *L'homme neuronal*. Paris : Hachette.
- Changeux, J.-P. (2004). *L'homme de vérité*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Chirouter, E. (2009). Quels sont les thèmes philosophiques qui se dégagent d'ouvrages de littérature de jeunesse. *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, 41. Retrieved January 06, 2010, from : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>
- Chomsky, N. (1979). *Structures syntaxiques*. Paris : Editions du Seuil.
- Chomsky, N. (1990). *Le langage et la pensée*. Paris : Editions Payot.
- Chomsky, N. (1999). *Réflexions sur le langage*. Paris : Flammarion.
- Cœhlo, M. (2004). Thomas Kuhn, Commensurabilité, comparabilité, communicabilité. In S. Laugier & P. Wagner (Eds. And Trans.), *Philosophie des sciences, Naturalisme et réalisme* (pp. 275-320). Paris : Vrin.
- Compagnon, A. (2004). Penser en marchant. In V. Carraud & J.-L. Marion (Eds.), *Montaigne : scepticisme, métaphysique, théologie* (pp. 197-209). Paris : Presses Universitaires de France.
- Conche, M. (1999). *Montaigne et la philosophie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Conche, M. (2002). *Montaigne ou la conscience heureuse*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Conche, M. (2004). Montaigne, penseur de la philosophie. In V. Carraud & J.-L. Marion (Eds.), *Montaigne : scepticisme, métaphysique, théologie* (pp. 175-196). Paris : Presses Universitaires de France.
- Connac, S. (2004a). Des discussions à visée philosophiques dans les classes

coopératives en réseau d'éducation prioritaire, Présentation au colloque national de l'innovation (La Grande Motte, avril 2002). *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, 21. Retrieved September 12, 2007, from : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>

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.

Connac, S. (2005). Des discussions à visée philosophique en classe unique et coopérative. *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, 27. Retrieved September 12, 2007, from : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>

Connac, S. (2007a). Vers une classe coopérative et philosophique ? In N. Tremblay (Ed.), *Des pratiques philosophiques en communauté de recherche en France et au Québec* (pp. 7-16). Québec : Presses Universitaires de Laval.

Connac Sylvain. (2007b). Des discussions à visée philosophique (DVP) en classe coopérative. In *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, 34. Retrieved March 03, 2008, from : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>

Cornu, L. (2005). La confiance. In A. Vergnion (Ed.), *Penser l'éducation. Notions clés pour une philosophie de l'éducation* (pp. 29-41). Issy-les-Moulineaux : ESF Editeurs.

Crubellier, M. & Pellegrin, P. (2002). *Aristote, Le philosophe et les savoirs*. Paris : Editions du Seuil.

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.

Danto, A. (1993). *L'assujettissement philosophique de l'art*. Paris : Editions du Seuil.

Delsol, A. (2000). Un atelier de philosophie à l'école primaire. *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, 8. Retrieved September 12, 2007, from : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>

Delsol, A. (2005). Discussion à visée philosophique en maternelle et éducation à la

citoyenneté. *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, 24. Retrieved September 12, 2007, from :

<http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>

Delsol Alain. (2007). Discussion sur le destin d'Œdipe. In *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, 35. Retrieved March 03, 2008, from :
<http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>

Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. Paris : Editions de Minuit.

Derrida, J. (1979). *L'écriture et la différence*. Paris : Editions du Seuil.

Derrida, J. (1989). La pharmacie de Platon. In Platon (Ed.), *Phèdre* (pp. 256-387). Paris : GF Flammarion.

Descartes, R. (1999). *Méditations Métaphysiques*. Paris : Nathan.

Descartes, R. (2000). *Le discours de la méthode*. Paris : GF Flammarion.

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.

Divenosa, M. (2010). *Temps, discours et action chez Protagoras d'Abdère*. Thèse de doctorat en philosophie non publiée, Université d'Aix-Marseille I, Aix-en-Provence, France.

Dixsaut, M. (2001). *Métamorphoses de la dialectique dans les dialogues de Platon*. Paris : Vrin.

Dorion, L.-A. (2004). *Socrate*. Paris : Presses Universitaires de France.

Douzamy-Blachère, M.-C. (2002), Temps philo et élèves en difficultés, ou comment communiquer pour développer un esprit critique. In M. Tozzi (Ed.), *Nouvelles pratiques philosophiques en classe : enjeux et démarches* (pp. 113-120). Mayenne : CRDP de Bretagne.

Drouin-Hans, A.-M. (2008). Introuvable, impossible relativisme. In A.-M. Drouhin-Hans (Ed.), *Relativisme et éducation* (pp. 23-36). Paris : L'Harmattan.

Dubet, F. (2009,11,30). Les pièges de l'égalité des chances. *Le Monde*. Retrieved April 14, 2010, from : http://www.lemonde.fr/opinions/article/2009/11/30/les-pieges-de-l-egalite-des-chances-par-francois-dubet_1274042_3232.html

Dubet, F. (2010). *Les places et les chances*. Paris : Seuil.

- Dubois, C. (2000). *Heidegger. Introduction à une lecture*. Paris : Editions du Seuil.
- Durkheim, E. (1990). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Epictète. (1999). *Le Manuel*. Paris : GF Flammarion.
- Epicure. (2003). *Lettre à Ménécée*. Paris : Bréal.
- Eymard, C. (2003). *Initiation à la recherche en soins et santé*. Rueil-Malmaison : Editions Lamarre.
- Fabre, M. (2008). Entre intégrisme et relativisme : la problématisation comme émancipation. In A.-M. Drouhin-Hans (Ed.), *Relativisme et éducation* (pp. 191-206). Paris : L'Harmattan.
- Fastvold, M. (2006). Au sujet de jeux sérieux et la possibilité de redéfinir un paradigme philosophique. *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, 28. Retrieved September 12, 2007, from : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>
- Favre, D., Pithon, G., Reynaud, C. & Salvador, L.-L. (2004). Pensée non dogmatique et développement de savoir faire démocratique. In M. Tozzi & R. Etienne (Eds.), *La discussion en éducation et en formation. Un nouveau champ de recherche* (pp. 33-52). Paris : L'Harmattan.
- Foglia, M. (2005). Montaigne, *Iudicio alternante*. L'alternance, une méthode minimale pour former son jugement. In L. Cournarie & P. Dupont & I. Piétri (Eds.), *La connaissance des choses* (pp. 67-82). Paris : Ellipse.
- Freire, P. (1973). *L'éducation, pratique de la liberté*. Mâcon : Editions du Cerf.
- Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie, savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Ramonville Saint-Agne : Editions Erès.
- Frelat-Kahn, B. (2008). Le relativisme : un malentendu culturel ? In A.-M. Drouhin-Hans (Ed.), *Relativisme et éducation* (pp. 37-48). Paris : L'Harmattan.
- Freud, S. (1986). *Métopsychoanalyse*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1989). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1990). *Sur le rêve*. Paris : Gallimard.
- Fustier, P. (2000). *Le lien d'accompagnement entre don et contrat salarial*. Paris : Editions Dunod.
- 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.
- GFEN. (2001). *Education nouvelle, enseigner et (se) former*. Lyon : Chronique sociale.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre*. Paris : Belin.
- Girard, G. (2005). Se poser comme sujet pensant. *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, 26. Retrieved September 12, 2007, from : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>
- Go, N. (2004). *L'art de la joie*. Paris : Buchet-Chastel.
- Go, N. (2006a). Une méthode de philosophie naturelle ? *Le nouvel éducateur*, 175, 31-35.
- 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.
- Go, N. (2010). *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire : Pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette.
- Goin, C. (2003). L'écriture philosophique, un sujet en construction. *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, 19. Retrieved September 12, 2007, from : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>
- Goodman, N. (2006). *Manières de faire des mondes*. Paris : Gallimard.
- Habermas, J. (1999). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Flammarion.
- Hadot, P. (1995). *Qu'est-ce que la philosophie antique ?* Paris : Gallimard.
- Heidegger, M. (1986). *Être et Temps*. Paris : Gallimard.
- Hévin, B. & Turner, J. (2002). *Manuel de coaching. Champs d'action et pratique*. Paris: Editions Dunod.
- Hoffmans-Gosset, M.-A. (1996). *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*. Lyon : Chronique sociale.
- Hume, D. (2006). *Enquête sur l'entendement humain*. Paris : GF Flammarion.
- Imbach, R. (2004). Notules sur quelques réminiscences de la théologie scolastique chez Montaigne. In V. Carraud & J.-L. Marion (Eds.), *Montaigne : scepticisme,*

métaphysique, théologie (pp. 91-106). Paris : Presses Universitaires de France.

Imbert, F. (2001). *La question de l'éthique dans le champ éducatif*. Vigneux : Matrice éditions.

Imbert, F. & le Groupe de recherche en pédagogie institutionnelle. (2004). *La pédagogie institutionnelle, pour quoi ? pour qui ?* Vigneux : Matrice éditions.

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.

Jolibert, B. (2009). *Montaigne, l'éducation humaniste*. Paris : L'Harmattan.

Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Jorro, A. (2008). *D'une épistémologie de la connaissance vers une épistémologie de l'action*. Retrieved April 23, 2010, from INRP, section discussion en ligne Web site : <http://litterature.inrp.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-l2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens/anne-jorro-d2019une-epistemologie-de-la-connaissance-vers-une-epistemologie-de-l2019action/view>

Jorro, A. (2009). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. *Travail et Apprentissage*, 3, 13-25.

Jung, C. (1995). *Les racines de la conscience*. Paris : Livre de Poche.

Jung, C. (2000). *Sur l'interprétation des rêves*. Paris : Livre de Poche.

Kant, E. (1991). *Qu'est-ce que les Lumières ?* Paris : GF Flammarion.

Kant, E. (1994). *Métaphysique des mœurs. Doctrine du droit*. Paris : GF Flammarion.

Kant, E. (1999). *Fondements de la métaphysique des mœurs*. Paris : Delagrave.

Kant, E. (2004). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Vrin.

Knee, P. (2003). *La parole incertaine : Montaigne en dialogue*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Krishnamurti, J. (1994). *La Première et Dernière Liberté*. Paris : Editions Stock.

Kuhn, T. S. (1962). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : GF Flammarion

Kundera, M. (1986). *L'art du roman*. Paris : Gallimard.

Kundera, M. (1989). *L'insoutenable légèreté de l'être*. Paris : Gallimard.

Lacan, J. (1999). *Ecrits, tome 1*. Paris : Editions du Seuil.

Lahire, B. (2006). *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*. Paris : Hachette.

Lalanne, A. (1999). Une expérience de philosophie à l'école primaire. *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, 3. Retrieved September 12,

2007, from : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>

Lalanne, A. (2004). *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeurs.

Larmore, C. (2004). Un scepticisme sans tranquillité : Montaigne et ces modèles antiques. In V. Carraud & J.-L. Marion (Eds.), *Montaigne : scepticisme, métaphysique, théologie* (pp. 15-31). Paris : Presses Universitaires de France.

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.

Le Bouëdec, G., Du Crest, A., Pasquier, L. & Stahl, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation, un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan.

Legros, C. (2003). Six chapeaux pour penser. *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, 17. Retrieved September 12, 2007, from : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>

Leleux, C. (2005). Eduquer à la citoyenneté par la « Philosophie pour enfants ». In C. Leleux (Ed.), *La philosophie pour enfants : le modèle de Matthew Lipman en question* (pp. 177-188). Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Lévine, J. & Moll, J. (2000). *Je est un autre : pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeurs.

Lévine, J. (2007). La notion de « monde philosophique » des enfants : utopie ou nécessité ? Présupposés, place, limite ? In M. Tozzi (Ed.), *Apprendre à philosopher par la discussion* (pp. 95-107). Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Lévi-Strauss, C. (2008). *Nature, culture et société : Les Structures élémentaires de la parenté*. Paris : GF Flammarion.

Lipman, M. (1976). *Lisa*. New Jersey, Montclair : I.A.P.C.

Lipman, M. (1980a). *Harry Stottlemeier's Discovery*. New Jersey, Montclair : I.A.P.C.

Lipman, M. (1980b). *Mark*. New Jersey, Montclair : I.A.P.C.

Lipman, M. (1981). *Pixie*. New Jersey, Montclair : I.A.P.C.

Lipman, M. (1983). *Kio and Gus*. New Jersey, Montclair : I.A.P.C.

Lipman, M. (1978). *Suki*. New Jersey, Montclair : I.A.P.C.

Lipman, M. (1988). *Elfie*. New Jersey, Montclair : I.A.P.C.

Lipman, M. (1995). *A l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Locke, J. (1994). *Second traité du gouvernement*. Paris : Presses Universitaires de France.

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.

Locke, J. (2007c) *Sur la différence entre pouvoir ecclésiastique et pouvoir civil*. In J. Locke (Ed.), *Lettre sur la tolérance et autres textes* (pp. 149-159). Paris : GF Flammarion.

Locke, J. (2007d) *Lettre sur la tolérance*. In J. Locke (Ed.), *Lettre sur la tolérance et autres textes* (pp. 161-240). Paris : GF Flammarion.

Mallet, J. (1998). *Les sujets en formation : illusion ou nécessité ?* Aix-en-Provence : Université de Provence.

Mallet, J. (2003). *Ethique et éducation. Défis pour un nouveau millénaire*. Aix-en-Provence : Oméga Formation Conseil.

Mari, G. (2008). Multivocité de l'être et théorie de la vertu aristotélicienne : deux opportunités pour affronter le relativisme. In A.-M. Drouhin-Hans (Ed.), *Relativisme et éducation* (pp. 135-146). Paris : L'Harmattan.

Mauray, L. (1988). *Freinet et la pédagogie*. Paris : Presses Universitaires de France.

Monjo, R. (2004). De l'application du modèle de la discussion à la relation éducation et pédagogique : discussion et transmission. In M. Tozzi & R. Etienne (Eds.), *La discussion en éducation et en formation. Un nouveau champ de recherche* (pp. 181-192). Paris : L'Harmattan.

Monjo, R. (2007). Philippe Meirieu (1949). In J. Houssaye (Ed.), *Nouveaux pédagogues. Pédagogues de demain ?* (pp. 255-279). Paris : Editions Fabert.

Monjo, R. (2008). L'égalité des chances : relativisme ou conflit d'interprétations ? In A.-M. Drouhin-Hans (Ed.), *Relativisme et éducation* (pp. 207-222). Paris : L'Harmattan.

Montaigne, M. (1969). *Essais. Livre 1*. Paris : GF Flammarion.

Montaigne, M. (1979a). *Essais. Livre 2*. Paris : GF Flammarion.

Montaigne, M. (1979b). *Essais. Livre 3*. Paris : GF Flammarion.

Moreau, D. (2008). De la vérité en éducation. In A.-M. Drouhin-Hans (Ed.), *Relativisme et éducation* (pp. 176-190). Paris : L'Harmattan.

Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Editions du Seuil.

Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Presses Universitaire de France ; (2005). Paris : Editions du Seuil.

Mucchielli, A. (1981). *Les motivations*. Paris : Presses Universitaires de France.

Mucchielli, A. (1994). *La psychologie sociale*. Paris : Hachette.

Nuttin, J. (2000). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : Presses Universitaires de France.

Pascal, B. (2004). *Pensées*. Paris : Gallimard.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

Pautard, A. (2002). L'Atelier philosophique Agsas. In M. Tozzi (Ed.), *Nouvelles pratiques philosophiques en classe : enjeux et démarches* (pp. 79-83). Mayenne : CRDP de Bretagne.

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.

Peyronnet, A. (2001). Sensibiliser au tragique de l'existence en cycle 3. *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, 10. Retrieved September 12, 2007, from : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>

Peyronnet, A. (2003). Sensibiliser au tragique de l'existence. *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, 18. Retrieved September 12, 2007, from : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>

Peyronnet, A. (2008). Sensibiliser au tragique de l'existence. *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, 36. Retrieved January 25, 2009, from : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>

Piaget, J. (1993). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Lausanne : Editions Niestlé & Delachaux.

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. (1967). *Protagoras*. Paris : GF Flammarion.
- Platon. (1989). *Phèdre*. Paris : GF Flammarion.
- Platon. (1991a). *Apologie de Socrate*. Paris : Nathan.
- Platon. (1991b). *Phédon*. Paris : GF Flammarion.
- Platon. (1993). *Gorgias*. Paris : GF Flammarion.
- Platon. (1998). *Le Banquet*. Paris : Nathan.
- Platon. (1999). *Cratyle*. Paris : GF Flammarion.
- Platon. (2002). *République*. Paris : GF Flammarion.
- Platon. (2006). *Les Lois*. Paris : GF Flammarion.
- Poincaré, H. (1968). *La science et l'hypothèse*. Paris : Flammarion.
- Poincaré, H. (1999). *La valeur de la science*. Paris : Flammarion.
- Poncelet, C. (2008, sous la direction de). *L'invention de la tolérance : Averroès, Maïmonide, Las casan, Voltaire, Lincoln*. Paris : L'Harmattan.
- Popper, K. (1999). *La connaissance objective*. Paris : Flammarion.
- Postic, M. (2001). *La relation éducative*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Renaut, A. (2008). L'éducation à l'âge du pluralisme. In A.-M. Drouhin-Hans (Ed.), *Relativisme et éducation* (pp. 9-20). Paris : L'Harmattan.
- 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>
- Ribalet, J. & Agostini, M. (2010). Entre psychologie et philosophie : quelle médecine de l'âme ? *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, 43. Retrieved April 14, 2010, from :
<http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>
- Ricœur, P. (1996). *Soi-même comme un autre*. Paris : Editions du Seuil.
- Roberge, M. (2002). A propos du métier d'accompagnateur et de l'accompagnement dans différents métiers. *Education permanente*, 153, 101-108.
- Robert, A.-D. & Bouillaguet, A. (1998). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rorty, R. (1995). *L'espoir au lieu du savoir*. Paris : Albin Michel.
- Rousseau, J.-J. (1996). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi*

les hommes. Paris : Librairie Générale Française.

Rousseau, J.-J. (2001). *Contrat Social*. Paris : Maxi-Livres.

Saint-Augustin. (1964). *Les Confessions*. Paris : GF Flammarion.

Saint-Augustin. (2002). *Le Maître (De Magistro)*. Paris : Klincksieck.

Saint-Luc, F. (1998). Education à la citoyenneté. *L'AJUDA, bulletin pédagogique de l'institut varois de l'école moderne IVEM*, 51, 1-4.

Saint-Luc, F. (1999). Recherche documentaire et citoyenneté. *L'AJUDA, bulletin pédagogique de l'institut varois de l'école moderne IVEM*, 54, 7-12.

Sartre, J.-P. (1947). *Huis Clos*. Paris : Gallimard.

Sartre, J.-P. (1985). *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris : Gallimard.

Sartre, J.-P. (1996). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris : Gallimard.

Sasseville, M., (2007). *Penser ensemble à l'école*. Québec : Presses Universitaires de Laval.

Schidlowsky, H. (1999). La philosophie pour enfants : une éducation au bonheur et à la démocratie. *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, 3. Retrieved September 12, 2007, from :

<http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>

Schnapper, D. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* Paris : Gallimard.

Sénèque. (1962). *De la constance du sage*. Paris : Gallimard.

Smith, A. (2000). *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations*. Paris : Editions Economica.

Soëtard, M. (2008). Relativisme empirique ou apriorisme de l'universel ? Le dilemme a-t-il encore un sens ? In Drouhin-Hans A.-M. (Ed.), *Relativisme et éducation* (pp. 147-162). Paris : L'Harmattan.

Théodoropoulou, H. (2008). Les miettes de relativisme : de la philosophie dans l'éducation. In A.-M. Drouhin-Hans (Ed.), *Relativisme et éducation* (pp. 67-78). Paris : L'Harmattan.

Tournon, A. (2004). « Action imparfaite de sa propre essence... ». In V. Carraud & J.-L. Marion (Eds.), *Montaigne : scepticisme, métaphysique, théologie* (pp. 33-47). Paris : Presses Universitaires de France.

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 spécial, 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.

Trouvé, A. (2008). La culture scolaire face au défi du relativisme : le cas de la notion de savoir élémentaire. In A.-M. Drouhin-Hans (Ed.), *Relativisme et éducation* (pp. 91-106). 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.

Vanderwalle, B. (2001). *Kant, Education et critique*. Paris : L'Harmattan.

Varela, F. (1989). *Connaître les sciences cognitives*. Paris : Seuil.

Vernant, J.-P. & Vidal-Naquet, P. (1990). *La Grèce ancienne, 1. Du mythe à la raison*. Paris : Editions du Seuil.

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.

Wikipédia, L'encyclopédie libre. (2008). Pédagogie Freinet. Retrieved October 30, 2008, from : http://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_Freinet

Wittgenstein, L. (1984). *Remarques Philosophiques.* Paris : Gallimard.

Wittgenstein, L. (2001). *Tractatus logico-philosophicus.* Paris : Gallimard.

Xi, L. (1997). *Tolérance, culture et coutumes chinoises.* Paris : Quimétao.

Liste des figures et tableaux

<i>Tableau n°1 : Résultats de la mise à l'épreuve des rouages de notre hypothèse auprès des élèves.....</i>	<i>324</i>
<i>Tableau n°2 : Résultats de la mise à l'épreuve des rouages de notre hypothèse auprès de l'enseignant.....</i>	<i>361</i>
<i>Tableau n°3 : Evolution de la capacité à philosopher.....</i>	<i>368</i>
<i>Figure n°1 : Représentation graphique de l'évolution de la capacité à philosopher des groupes expérimentaux et du groupe témoin.....</i>	<i>368</i>
<i>Tableau n°4 : Evolution de la capacité à considérer positivement autrui.....</i>	<i>371</i>
<i>Figure n°2 : Représentation graphique de l'évolution de la capacité à considérer positivement autrui des groupes expérimentaux et du groupe témoin.....</i>	<i>372</i>
<i>Tableau n°5 : Evolution de la capacité à considérer philosophiquement autrui.....</i>	<i>375</i>
<i>Figure n°3 : Représentation graphique de l'évolution de la capacité à considérer philosophiquement autrui des groupes expérimentaux et du groupe témoin.....</i>	<i>375</i>
<i>Tableau n°6 : Evolution des trois capacités mesurées chez les groupes expérimentaux.....</i>	<i>376</i>
<i>Tableau n°7 : Importance des thèmes observés lors de l'analyse quantitative des entretiens avec les élèves (1^{ère} question).....</i>	<i>378</i>
<i>Tableau n°8 : Importance des connotations de la représentation spontanée des élèves des apports des ateliers de philosophie.....</i>	<i>379</i>
<i>Tableau n°9 : Composition de la connotation positive de la représentation spontanée des élèves des apports des ateliers de philosophie.....</i>	<i>380</i>
<i>Tableau n°10 : Composition de la connotation négative de la représentation spontanée des élèves des apports des ateliers de philosophie.....</i>	<i>381</i>
<i>Tableau n°11 : Composition de la connotation neutre de la représentation spontanée des apports des ateliers de philosophie.....</i>	<i>381</i>
<i>Figure n°4 : Schéma de la représentation spontanée des apports des ateliers de philosophie selon les élèves.....</i>	<i>383</i>
<i>Tableau n°12 : Résultats de la mise à l'épreuve des rouages de notre hypothèse auprès des élèves (en proportion).....</i>	<i>384</i>
<i>Tableau n°13 : Importance des thèmes observés lors de l'analyse quantitative des entretiens avec les élèves (dernière question).....</i>	<i>385</i>
<i>Tableau n°14 : Composition de la représentation des élèves de l'utilité des ateliers de philosophie.....</i>	<i>386</i>
<i>Figure n°5 : Schéma de la représentation de l'utilité des ateliers de philosophie selon les élèves.....</i>	<i>387</i>
<i>Tableau n°15 : Importance des thèmes observés lors de l'analyse quantitative de l'entretien avec l'enseignant.....</i>	<i>388</i>
<i>Tableau n°16 : Importance des thèmes observés lors de l'analyse qualitative de l'entretien avec l'enseignant.....</i>	<i>389</i>
<i>Figure n°6 : Schéma de la représentation des liens entre les apports des ateliers de philosophie aux élèves selon l'enseignant.....</i>	<i>390</i>

Table des matières

Résumé	8
Introduction.....	9
Première partie : problématique théorique et pratique.....	19
Introduction.....	21
Chapitre I : Pour qu'ils acquièrent une liberté de penser.....	25
1. Qu'est-ce que réfléchir ?	25
1. 1. Juger à l'aune de la raison.	26
1. 2. Maîtriser la logique du raisonnement.....	31
1. 3. Réfléchir.	38
2. Pourquoi leur apprendre à réfléchir ?	43
2. 1. Contre l'emprise de la coutume.	43
2. 2. Contre toute « idole ».	48
2. 3. Pour former des individus libres.	51
3. Comment leur apprendre à réfléchir ?	55
3. 1. De la <i>praxis</i> à l' <i>hexis</i>	56
3. 2. La discussion de type socratique.	60
3. 3. Le rôle de l'enseignant/intervenant.	65
Chapitre II : Pour leur apprendre à se connaître.....	73
1. Comment apprendre à se connaître ?	75
1. 1. S'étudier soi-même.	76
1. 2. L'Altérité.	84
1. 3. Apprendre à se connaître dans la classe.	90
2. A quelle connaissance de soi aboutit la pratique du philosophe ?	99
2. 1. L'expérience de soi.	101
2. 2. Un « soi » insaisissable.	106
2. 3. L'humaine condition.	112
3. Pourquoi leur apprendre à se connaître eux-mêmes ?	118
3. 1. Le bonheur.....	120
3. 2. La sagesse.....	133
3. 3. L'idée de « vérité ».	138
Chapitre III : Pour les éduquer à la citoyenneté.....	151
1. Apprentissage du philosophe et éducation à la citoyenneté.....	153
1. 1. Origine intellectuelle de la tolérance.....	155
1. 2. Une tolérance critique.	160
1. 3. Une éducation « démocratique ».	166
2. Qu'est-ce que la « citoyenneté » ?	173
2. 1. Quelles définitions ?	174
2. 2. Quel contenu ?	180
2. 3. Un concept éthique.....	186

3. Pourquoi cette éducation à la citoyenneté ?	194
3.1. Un choix démocratique.	196
3.2. Un choix pédagogique.....	201
3.3. Un engagement philosophique.	206
Conclusion.....	215
Deuxième partie : méthodologie.....	219
Introduction.	221
Chapitre I : Nos choix méthodologiques.	225
1. Une méthodologie expérimentale.....	226
1.1. Présentation du dispositif de recherche.	227
1.2. Présentation des groupes expérimentaux et du groupe témoin.	228
2. Objet de notre expérimentation : les ateliers de philosophie.	234
2.1. Protocole et organisation.	235
2.2. Regard critique sur notre pratique.	240
3. Triangulation.	245
3.1. Le point de vue des élèves.....	246
3.2. Le point de vue de l'enseignant.....	249
Chapitre II : Recueil des données.	253
1. Enregistrements audio des ateliers de philosophie et règles de retranscription.	253
2. Entretiens avec les élèves.	258
2.1. Elaboration de notre grille d'entretien.....	259
2.2. Protocole et organisation.	267
2.3. Enregistrement et règles de retranscription.	270
3. Entretien avec l'enseignant.	272
3.1. Elaboration de notre support.	273
3.2. Organisation de l'entretien.	276
3.3. Enregistrement et retranscription.	278
Chapitre III : Analyses des données.	281
1. Analyse des ateliers de philosophie.	282
1.1. Présentation et justification des outils d'analyse des ateliers de philosophie.	282
1.1.1. But de l'analyse des ateliers de philosophie.....	282
1.1.2. Construction des outils d'analyse.....	284
1.2. Analyse des ateliers enregistrés.....	290
1.2.1. Analyse de l'évolution de la capacité à philosopher.	290
1.2.2. Analyse de l'évolution de la considération positive d'autrui.	292
1.2.3. Analyse de l'évolution de la considération philosophique d'autrui.....	296
2. Analyse des entretiens avec les élèves.	298
2.1. Présentation et justification des outils d'analyse des entretiens avec les élèves.	299
2.1.1. But de l'analyse des entretiens avec les élèves.	299
2.1.2. Construction des outils d'analyse.....	301
2.2. Analyse des entretiens enregistrés.....	306

2.2.1. Analyse de la représentation spontanée des apports des ateliers de philosophie.	306
2.2.3. Analyse de la représentation de l'utilité des ateliers de philosophie.....	325
3. Analyse de l'entretien avec l'enseignant.....	339
3.1. Présentation et justification des outils d'analyse de l'entretien avec l'enseignant..	339
3.1.1. But de l'analyse de l'entretien avec l'enseignant.....	340
3.1.2. Construction des outils d'analyse.....	341
3.2. Analyse de l'entretien enregistré.....	342
3.2.1. Analyse quantitative.....	342
3.2.2. Analyse qualitative.....	353
Chapitre IV : Présentation des résultats.....	365
1. Résultats des analyses des ateliers de philosophie.....	365
1. 1. Résultats de l'évolution de la capacité à philosopher.....	365
1. 2. Résultats de l'évolution de la considération positive d'autrui.....	369
1. 3. Résultats de l'évolution de la considération philosophique d'autrui.....	372
2. Résultats des analyses des entretiens semi-directifs avec les élèves.....	377
2. 1. La représentation spontanée des élèves des apports des ateliers de philosophie...	377
2. 1. 1. Résultats de l'analyse quantitative.....	378
2. 1. 2. Résultats de l'analyse qualitative.....	379
2. 2. Résultats de l'analyse de la mise à l'épreuve de notre hypothèse.....	384
2. 3. La représentation de l'utilité des ateliers de philosophie.....	385
2. 3. 1. Résultats de l'analyse quantitative.....	385
2. 3. 2. Résultats de l'analyse qualitative.....	386
3. Résultats des analyses de l'entretien avec l'enseignant.....	388
3. 1. Résultats de l'analyse quantitative.....	388
3. 2. Résultats de l'analyse qualitative.....	389
Chapitre V : Limites et discussions.....	393
1. Limites de notre méthodologie.....	393
2. La recherche en discussion.....	397
Conclusion et perspectives.....	401
Bibliographie.....	405
Liste des figures et tableaux.....	421
Table des matières.....	421
Sommaire des annexes (volume II).....	427

Sommaire des annexes (volume II)

1. Article paru dans <i>Penser l'Éducation</i>.....	9
2. Projet pédagogique des ateliers de philosophie.....	23
3. Article paru dans la <i>Revue des Sciences de l'Éducation (Canada)</i>.....	27
4. Retranscription des ateliers de philosophie.....	51
4. 1. Retranscription de l'atelier 1.....	51
4. 2. Retranscription de l'atelier 2.....	62
4. 3. Retranscription de l'atelier 3.....	73
4. 4. Retranscription de l'atelier 4.....	86
4. 5. Retranscription de l'atelier 5.....	99
4. 6. Retranscription de l'atelier 6.....	112
4. 7. Retranscription de l'atelier 7.....	125
4. 8. Retranscription de l'atelier 8.....	135
4. 9. Retranscription de l'atelier 9.....	144
4. 10. Retranscription de l'atelier 10.....	159
5. Grille d'entretien pour les entretiens semi-directifs avec les élèves.....	172
6. Retranscription des entretiens semi-directifs avec les élèves de CM2.....	173
7. Grille d'entretien pour l'entretien semi-directif avec l'enseignant.....	248
8. Retranscription de l'entretien avec l'enseignant.....	249
9. Tableaux des analyses des ateliers.....	259
9. 1. Analyse de l'atelier 1.....	259
9. 2. Analyse de l'atelier 2.....	265
9. 3. Analyse de l'atelier 3.....	270
9. 4. Analyse de l'atelier 4.....	278
9. 5. Analyse de l'atelier 5.....	285
9. 6. Analyse de l'atelier 6.....	291
9. 7. Analyse de l'atelier 7.....	297
9. 8. Analyse de l'atelier 8.....	303
9. 9. Analyse de l'atelier 9.....	307
9. 10. Analyse de l'atelier 10.....	312
10. Résultat des analyses des ateliers de philosophie.....	320
10. 1. Capacité à philosopher (en pourcentage).....	320
10. 2. Capacité à considérer positivement autrui (en pourcentage).....	320
10. 3. Capacité à considérer philosophiquement autrui (en pourcentage).....	321
10. 4. Résultats de l'évolution des autres sous-catégories.....	322
11. Statistiques.....	323
11. 1. Capacité à philosopher.....	323
11. 2. Capacité à considérer positivement autrui.....	324
11. 3. Capacité à considérer philosophiquement autrui.....	326
11. 4. Les prises de parole « antiphilosophiques ».....	328
12. Tableau récapitulatif des propos recueillis pour la 1ère question.....	331
13. Résultats du fréquentage de la 1ère question.....	336
14. Tableau du regroupement lexical du fréquentage de la 1ère question.....	340
15. Tableau du regroupement sémantique du fréquentage de la 1ère question.....	345
16. Classement des regroupements sémantiques de la 1ère question par thème.....	349
16. 1. Le philosophe.....	349
16. 2. La connaissance.....	351

16. 3. L'utilité.....	351
16. 4. L'altérité.....	352
17. Tableau récapitulatif des exemples cités par les élèves (1ère question).....	353
18. Tableau récapitulatif des pronoms personnels (1ère question).....	354
19. Catégorisation des données pour l'analyse qualitative de la 1ère question.....	355
20. Tableau récapitulatif des propos à connotation positive (1ère question).....	369
21. Tableau récapitulatif des propos à connotation négative (1ère question).....	377
22. Tableau récapitulatif des propos à connotation neutre (1ère question).....	379
23. Classement des propos à connotation positive par thème (1ère question).....	380
23. 1. La connaissance.....	380
23. 2. Le philosophe.....	384
23. 3. L'altérité.....	386
23. 4. La motivation.....	387
23. 5. La connaissance de l'homme.....	388
24. Classement des propos à connotation négative par thème (1ère question).....	389
24. 1. La motivation.....	389
24. 2. La nature des apports.....	390
24. 3. Le philosophe.....	390
24. 4. La connaissance.....	390
25. Classement des propos à connotation neutre par thème (1ère question).....	391
25. 1. Embarras.....	391
25. 2. Le philosophe.....	391
26. Recueil des réponses des élèves sur les rouages de notre hypothèse.....	392
26. 1. Ahmed.....	392
26. 2. Jessica.....	393
26. 3. Maurice.....	394
26. 4. Dalia.....	395
26. 5. Nicolas.....	396
26. 6. Ouarda.....	397
26. 7. Ida.....	399
26. 8. Akhim.....	400
26. 9. Aladin.....	401
26. 10. Samira.....	402
26. 11. Noéline.....	404
26. 12. Sofiane.....	405
26. 13. Nathan.....	406
26. 14. Yoko.....	407
26. 15. Barbara.....	408
26. 16. Gildas.....	409
26. 17. Octave.....	410
27. Tableau récapitulatif des propos recueillis pour la dernière question.....	411
28. Résultats du fréquentage de la dernière question.....	416
29. Tableau récapitulatif des 16 premiers lemmes (dernière question).....	420
30. Tableau du regroupement lexical du fréquentage (dernière question).....	421
31. Tableau du regroupement sémantique du fréquentage (dernière question).....	425
32. Classement des regroupements sémantiques par thème (dernière question).....	430
32. 1. L'efficacité propre.....	430
32. 2. Le philosophe.....	431

32. 3. La connaissance.....	432
32. 4. La réussite scolaire.	433
32. 5. Le vécu.....	434
32. 6. L'altérité.....	434
33. Catégorisation des données pour l'analyse qualitative (dernière question).....	435
34. Classement des réponses positives par thème (dernière question).....	441
34. 1. Le droit.....	441
34. 2. Le philosophe.....	443
34. 3. La connaissance.....	444
34. 4. La réussite scolaire.....	445
35. Classement des réponses négatives par thème (dernière question).....	446
35. 1. Le vécu.....	442
35. 2. Le droit.....	442
36. Tableau récapitulatif des propos de l'enseignant.....	447
37. Résultats du fréquentage des propos de l'enseignant.....	453
38. Tableau du regroupement lexical du fréquentage (l'enseignant).....	462
39. Tableau du regroupement sémantique (l'enseignant).....	471
40. Classement par thème des regroupements sémantiques (l'enseignant).....	480
40. 1. Le philosophe.....	480
40. 2. L'altérité.....	483
40. 3. L'école.....	485
40. 4. La construction de soi.....	486
40. 5. Les apports.....	487
41. Catégorisation des données pour l'analyse qualitative (l'enseignant).....	489
42. Classement des propos par thème (l'enseignant).....	501
42. 1. L'altérité.....	501
42. 2. L'individu.....	504
42. 3. Le philosophe.....	507
42. 4. La citoyenneté.....	508
42. 5. La motivation.....	510
42. 6. L'école.....	512
43. Schéma comparatif.....	514