

# Dans quelle mesure la discussion à visée philosophique permet-elle de travailler des compétences d'instruction civique et morale ?

Charlotte Deroo

► **To cite this version:**

Charlotte Deroo. Dans quelle mesure la discussion à visée philosophique permet-elle de travailler des compétences d'instruction civique et morale ?. Education. 2012. dumas-00735349

**HAL Id: dumas-00735349**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735349>**

Submitted on 25 Sep 2012

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**MASTER 2 SMEEF  
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES  
ÉCOLES »  
ANNÉE 2011/2012  
SEMESTRE 4**

**INITIATION À LA RECHERCHE**

**MÉMOIRE**

**NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT :** DEROO Charlotte

**SITE DE FORMATION :** Villeneuve d'Ascq

**SECTION :** M2 section 7

**Intitulé du séminaire de recherche :** Philosopher avec des enfants

**Intitulé du sujet de mémoire :** Dans quelle mesure la discussion à visée philosophique permet-elle de travailler des compétences d'instruction civique et morale ?

**Nom et prénom du directeur de mémoire :** GOUBET Jean-François

**Dans quelle mesure la discussion à visée philosophique  
permet-elle de travailler des compétences  
d'instruction civique et morale ?**

## Résumé :

Dans un contexte de crise de la représentativité, l'enseignement de l'instruction civique et morale à l'école élémentaire doit permettre aux élèves de développer des compétences qui les invitent à utiliser consciemment leur part de souveraineté.

La discussion à visée philosophique, par le développement de la pensée logique dans l'intersubjectivité et la coopération aide les élèves à devenir de futurs citoyens actifs et critiques.

Le recours aux mythes et contes philosophiques provoquera l'appropriation de dilemmes moraux qui, par leur discussion, placeront les élèves dans une position d'acteurs unis par leur engagement politique malgré leur diversité sociale et culturelle, à même de faire évoluer la démocratie pour que le pouvoir du peuple ne cesse jamais de lui appartenir.

**Mots-clés :** citoyenneté, discussion à visée philosophique, communauté de recherche, pédagogie active, mythe, dispositif d'Alain Delsol.

## Abstract :

In a representativeness crisis context, teaching civic education in the primary school must allow pupils to develop some skills which will help them to make use with caution of their part of national sovereignty.

Philosophy for children develops logical thinking in a community of research. It makes the pupils active and enables them to become critical citizens in the future.

While talking about myths and philosophical tales, children take ownership of moral dilemmas. In spite of their social or cultural diversity, they will unite in their political involvement and will be able to make democracy evolve.

In fact, power cannot stop belonging to the people.

**Keywords :** citizenship, philosophy for children (P4C), research community, active learning, myths, Alain Delsol.

## Liste des abréviations :

DVP : Discussion à visée philosophique

ICM : Instruction civique et morale

## Remerciements :

En préambule à ce mémoire, je souhaite adresser mes remerciements les plus sincères aux personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Je tiens à remercier sincèrement Monsieur Jean-François Goubet, qui, en tant que Directeur de mémoire, a su m'apporter une aide précieuse tant par son écoute que ses conseils et références, que ce soit pour ce mémoire ou pour la préparation des séances de discussion à visée philosophiques que j'ai pu mener.

Mes remerciements s'adressent également à Monsieur Pascal Beccaert, instituteur, maître de la classe de CM1 de l'école Arthur Rimbaud d'Annoeullin, pour m'avoir accordé sa confiance en me laissant mener plusieurs débats philosophiques avec ses élèves.

J'exprime également ma gratitude à l'Université d'Artois, pour avoir permis ces séminaires de philosophie avec les enfants qui m'ont passionnée et grâce auxquels plusieurs enseignants, je l'espère, développeront des pratiques innovantes dans leur classe.

Je n'oublie pas mes parents pour leur contribution, leur soutien et leur patience. J'adresse enfin mes plus sincères remerciements à tous mes proches et amis, mon conjoint, qui m'ont toujours soutenue et encouragée au cours de la réalisation de ce mémoire.

Merci à tous et à toutes.

## **Table des matières**

<b>Introduction</b> .....	<b>6</b>
<b>I.Qu'attend-on de l'instruction civique et morale aujourd'hui ?</b> .....	<b>7</b>
1.Pourquoi les enfants apprennent-ils à devenir citoyens ?.....	7
2.Faut-il instruire ou éduquer à la morale?.....	9
3.Conclusion : vers un apprentissage pratique de la citoyenneté.....	12
<b>II. La discussion à visée philosophique participe à un apprentissage pratique de la citoyenneté.</b> .....	<b>15</b>
1.Débattre pour construire des savoirs.....	15
2.Dans quelle mesure les pédagogies coopératives éduquent-elles à la citoyenneté ?...18	
<b>III. Comment mettre en place une situation de discussion à visée philosophique en classe ?</b> .....	<b>25</b>
1.Choix du support : Le mythe favorise l'expérience de pensée.....	25
2.Comment exploiter un mythe à des fins d'éducation à la citoyenneté : l'anneau de Gygès.....	26
3.Le choix du support est déterminant pour amener à la conceptualisation.....	30
<b>IV. Exploration pédagogique en lien avec le stage en responsabilité.</b> .....	<b>34</b>
1.Une première DVP qui n'a pas fonctionné à partir d'un album.....	34
2.L'anneau de Gygès ou l'émergence de la conscience morale.....	42
<b>Conclusion</b> .....	<b>45</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>47</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>49</b>

## Introduction

Dans sa lettre aux instituteurs du 17 novembre 1883<sup>1</sup>, Jules Ferry justifiait l'instruction civique et morale auprès d'eux en ces termes : « Il est impossible que vous voyiez chaque jour tous ces enfants qui se pressent autour de vous, écoutant vos leçons, observant votre conduite, s'inspirant de vos exemples, à l'âge où l'esprit s'éveille, où le cœur s'ouvre, où la mémoire s'enrichit, sans que l'idée vous vienne aussitôt de profiter de cette docilité, de cette confiance, pour leur transmettre, avec les connaissances scolaires proprement dites, les principes mêmes de la morale, j'entends simplement de cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et que nous nous honorons tous de suivre dans les relations de la vie sans nous mettre en peine d'en discuter les bases philosophiques ».

Si cette conception de l'enseignement moral s'ancrait dans la tradition, on peut se demander si cette instruction aux valeurs de la République n'était pas antidémocratique en ce qu'elle ne permettait à l'enfant ni de s'exprimer, ni d'avoir une opinion différente de celle de ses pères. Une telle transmission aurait du sens si les valeurs morales étaient universelles. Cependant, rien ne prouve que leur apprentissage comme modèle imposé engendre un comportement en corrélation avec elles.

La réintroduction de l'instruction civique et morale dans les programmes de l'école primaire de 2008<sup>2</sup> soulève le problème de son enseignement. Avant de décider d'une modalité d'enseignement, encore faut-il savoir pourquoi il est nécessaire d'éduquer à la citoyenneté et ce que cela implique pour la démocratie. Depuis les années 1990, plusieurs dispositifs de philosophie avec les enfants ont prouvé qu'ils contribuaient à développer des compétences civiques et morales. Il s'agira donc d'étudier dans quelle mesure la discussion à visée philosophique permet de travailler de ces compétences.

L'éducation civique et morale sera présentée comme la formation du futur citoyen à

---

1 J.Ferry, *Circulaire du 17 novembre 1883*, Adressée par Monsieur le Ministre de l'Instruction Publique aux Instituteurs, concernant l'enseignement moral et civique.

2 Cf : Bulletin Officiel N°3 Hors-série du 19 juin 2008, en annexe.

la démocratie. Dans cette conception participative, la discussion à visée philosophique développe un raisonnement logique et un esprit critique qui garantissent la survie de notre modèle politique. Il conviendra donc d'analyser les modalités de sa mise en place en regard des recherches déjà réalisées sur la question et de mon expérience lors des stages en responsabilité.

## I. Qu'attend-on de l'instruction civique et morale aujourd'hui ?

### 1. Pourquoi les enfants apprennent-ils à devenir citoyens ?

En France, les enfants accèdent à la citoyenneté par le droit du sang et le droit du sol à dix-huit ans, ou par naturalisation s'ils sont étrangers et ont été scolarisés en France au moins cinq ans entre onze et dix-huit ans. On pourrait donc penser que la citoyenneté est évidente pour les Français. Pourtant elle ne va pas de soi, régulièrement remise en cause par un refus d'exercer le droit fondamental qui en émane (droit de vote) ou d'en user par un vote radical qui refuserait l'extension de ce pouvoir aux autres (vote des étrangers). Après avoir disparu dans les programmes de l'école primaire de 2002, l'instruction civique et morale a marqué son retour dans le bulletin Hors-série N°3 du 19 juin 2008, confirmant l'idée que la citoyenneté nécessitait une formation.

Dominique Schapper (2000)<sup>3</sup> a mis en évidence la dimension paradoxale de la citoyenneté. En effet, selon elle, héritière de la Révolution de 1789, de la *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen*, la citoyenneté française est associée symboliquement à une égalité politique de droits entre les membres de la Nation. Les Français, en tant que citoyens, détiennent une part de la souveraineté nationale. Or, si cette caractéristique les rend égaux sur le plan politique, les inégalités sociales, économiques ou encore d'origines présentes dans leur quotidien créent un décalage entre ce que signifie concrètement et symbolique être un citoyen français. Et pourtant, sans cette diversité, la citoyenneté ne serait pas garantie.

En effet, la sociologue souligne que les désaccords sont nécessaires à la démocratie, de même que sa remise en question. D'où l'intérêt que tout pouvoir démocratique dispose

---

3 SCHNAPPER D., 2000, *Qu'est-ce que la citoyenneté*, Paris, Gallimard, 299-302.



d'une force d'opposition et ne soit pas accepté par tous sans jugement critique. Toute confiance aveugle en un régime sans remise en question suppose l'éventualité qu'un jour des abus surviennent qui bafouent la citoyenneté en mettant en cause les droits de l'Homme. Ceci est à mettre en relation avec l'idée que, dans leur diversité, les seules composantes qui unissent les citoyens sont le droit à exercer une part du pouvoir et le droit à la dignité. Or, on peut remarquer que refuser la première n'est pas sans incidence sur la deuxième. Ces deux caractéristiques sont donc indissociables dans la citoyenneté<sup>4</sup>. Pour illustrer cet argument, l'auteur prend l'exemple du régime de Vichy où, par confiance ou par crainte, plusieurs citoyens français ont accepté voire contribué à des actes qui violaient les droits de l'Homme, notamment envers les minorités juives, tziganes, et les opposants politiques. Les citoyens français qui ont collaboré ont remis dans les mains du pouvoir en place la part de souveraineté qui leur revenait. Ce faisant, on peut conclure qu'en ne participant pas à la démocratie par leur opposition, ils portaient atteinte à la dignité humaine. La citoyenneté avait alors perdu toute essence.

En 2000, Dominique Schnapper remarquait déjà avec inquiétude que l'abstentionnisme était croissant, pour des élections de mêmes enjeux, depuis plusieurs années notamment auprès des jeunes et des familles dont le temps de scolarité a été le plus court<sup>5</sup>. Elle émettait l'hypothèse que ce désintérêt de la politique résidait en son incompréhension : les citoyens de situations précaires pensant que les dirigeants politiques contribuaient à la reproduction des inégalités sociales. Ainsi, le peuple n'aurait pas conscience de son pouvoir et, en partie, préférerait s'abstenir et donc le déléguer à d'autres.

Pourtant, plusieurs exemples montrent que le pouvoir exercé par la Nation est réel, notamment lors de manifestations de son désaccord par les référendums (comme celui sur la Constitution Européenne en 2006) ou par les manifestations qui peuvent infléchir des réformes en cours (comme les manifestations contre le Contrat Première Embauche la même année. Après plusieurs mois de blocus universitaires et de manifestations contre ce

---

4 *Ibid.* p. 98-99. D. Schnapper s'appuie sur la critique du paradoxe de la citoyenneté par Karl Marx. « Il oppose la dualité de l'homme naturel et du travailleur et de l'homme abstrait, c'est-à-dire le citoyen de la société bourgeoise. (...) La démocratie réelle ne s'accomplira que lorsque le travailleur et le citoyen seront réunis, lorsque la participation politique du citoyen ne se réduira pas à la participation épisodique à la vie publique par l'élection ».

5 *Ibid.* p.161

contrat de travail jugé précaire par les étudiants, le gouvernement a choisi d'abandonner le projet).

Dans un contexte de crise de la représentativité, l'éducation à la citoyenneté semble donc primordiale afin que les membres de la nation aient conscience que plus qu'un droit, leur participation à la vie politique est un devoir qui garantit la démocratie. Le peuple revendiquant l'expression de sa souveraineté par l'émergence d'une démocratie participative ou par d'autres modes d'engagements, une formation s'impose pour que ces démarches ne soient pas uniquement contestataires mais permettent aussi l'évolution de la démocratie comme d'un héritage culturel antérieur.

## 2. Faut-il instruire ou éduquer à la morale?

Si l'éducation doit apporter un regard critique sur les modalités de l'exercice de la citoyenneté, Adorno (1966)<sup>6</sup> a ajouté qu'elle doit permettre à l'Homme d'affirmer sa volonté personnelle face à celle de la majorité. Il a ainsi affirmé que c'est l'universalité prétendue sur la société qui en vient à nier ses différences, l'individu et donc sa capacité à résister, étant pris dans un tout homogène dont la puissance apparente est supérieure à la sienne. Pour Adorno, ce type de conception représente même un danger. Ainsi, il rejette fermement tout engagement pour une cause ou des valeurs imposées comme un modèle externe, aussi louable puisse-t-il paraître. C'est la foi en de telles valeurs transcendantes qui est responsable de la croyance illusoire que tous les citoyens d'une même communauté partagent les mêmes valeurs et les mêmes intérêts, niant la singularité qui leur est propre, comme nous l'avons évoqué précédemment.

Or, on sait que la formation du citoyen des années 1880 était basée sur l'exaltation des héros nationaux et les valeurs de la République afin que les enfants deviennent des adultes qui la défendent. On ne peut ignorer la violence que génère la transmission de telles valeurs nationalistes, érigées comme des principes universels et indiscutables. À l'obéissance à une règle extérieure (hétéronomie), l'auteur oppose l'autonomie, seul moyen de lutter contre la barbarie, selon lui, qu'il définit en reprenant les termes de Kant comme

---

6 T.W.Adorno, 1966, *Eduquer après Auschwitz*, 235-245

« la force de réfléchir, de se déterminer soi-même, de ne pas jouer le jeu ». Il signifie ainsi que le citoyen autonome affirme sa singularité en refusant la dictature du groupe. En s'opposant, il s'engage en actions contre la majorité. L'éducation recommandée par Adorno doit donc s'encrer dans une démarche active qui permette à l'enfant de se connaître et de s'affirmer.

Le simple intitulé d' « instruction civique et morale » suppose une transmission de savoirs, une assimilation de règles externes. On pourrait donc s'attendre à ce que les objectifs actuels diffèrent peu de ceux de l'époque de Jules Ferry. Et pourtant, le bulletin officiel N°1 du 5 janvier 2012 présente les objectifs de l'instruction civique et morale au cycle 3 en ces mots :

« la compréhension des grands principes de l'action morale. Il s'agit de mettre en place un véritable parcours civique de l'élève, constitué de valeurs, de savoirs, **de pratiques et de comportements** dont le but est de favoriser une **participation efficace et constructive** à la vie sociale, d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits de chacun, de refuser la violence. Pour cela, les élèves devront apprendre à établir la différence entre les principes universels (les droits de l'homme), les règles de l'État de droit (la loi) et les usages sociaux (la civilité). Il s'agit aussi de développer le sentiment d'appartenance à son pays, à l'Union européenne, dans le respect dû à la diversité des choix et des options personnels. »

Il est à remarquer que ces nouvelles instructions officielles ont complété les précédentes (de 2008) en ajoutant deux dimensions que je qualifierais de participative et philosophique. Les instructions officielles<sup>7</sup> avaient pour objectifs l'identification et la compréhension de symboles et valeurs de la République, qu'on pourrait donc rapprocher d'une transmission externe (on peut comprendre une notion sans avoir de jugement critique à son égard<sup>8</sup>).

Le B.O. N°1 du 5 janvier 2012 fait évoluer la « **prise de conscience** des fondements de la morale par la réflexion sur des problèmes **concrets** rencontrés par l'élève au cours de sa vie d'écolier » qui pouvait consister en une évocation de la morale comme

7 Voir extrait du B.O. Hors-série N°3 du 19 juin 2008 en annexes

8 Il s'agit d'une distinction entre le « penser » et le « bien penser » selon Matthew Lipman.

objet externe transcendant et universel en une démarche participative. La citoyenneté s'apprend en actions au sein de la classe, qui fonctionne comme une société réelle en miniature.

A ce sujet, John Dewey<sup>9</sup> précise que l'école devrait fonctionner comme la société à « l'état embryonnaire » pour l'enfant. Il s'agit d'une démarche progressive qui lui permet de développer son jugement avant que la confrontation précoce avec la société réelle ne le corrompe en le « spécialisant » ou ne le « désintègre » en le soumettant à une multitude d'influences qui l'empêche d'émettre ses propres choix.

Dewey déclare : « Je crois que, en tant que vie sociale simplifiée, la vie de l'école devrait se développer progressivement à partir de la vie familiale ; elle devrait reprendre et continuer les activités auxquelles la vie familiale a déjà habitué l'enfant. Je crois qu'elle devrait exposer ces activités à l'enfant, et les reproduire de telle manière que l'enfant apprenne progressivement leur signification, et soit capable de jouer son propre rôle par rapport à elles ». Il s'agit donc pour l'école de tenir compte de l'héritage culturel des enfants avant de leur permettre de le remettre en question et d'affirmer leur indépendance face à cette tradition par la mise en œuvre de leurs propres actions. Se détachant de leur culture, les élèves ne l'oublient pas pour autant mais se voient capables de porter sur elle le jugement critique qui permettra son évolution. Sans la représentation de la société dans la classe, les enfants seraient soumis au poids incontestable de la tradition.

La dimension philosophique apparaît dans les progressions de 2012 en ce que l'éducation à la morale doit être appuyée par un débat argumenté dont le but est de mettre à jour les connaissances morales dont les élèves disposent selon le contexte dans lesquelles elles surgissent, de remettre en question « les choses », les évidences<sup>10</sup>.

On notera que le doute est permis. Ce point est important car les programmes antérieurs étaient plus axés sur une réflexion (on ne sait si elle devait être personnelle ou collective) que sur la verbalisation de la pensée. Les enfants peuvent avoir des doutes, des angoisses. Or, selon Adorno, il est primordial que l'école permette de les exprimer car leur

---

9 In Gérard Deledalle, *John Dewey*, Paris, PUF, collection Pédagogues & pédagogies, 1995.

10 Extrait du B.O. En vigueur : « L'apprentissage de l'argumentation passera par la justification des points de vue pour aboutir au raisonnement, étayer une idée, voire fonder une opinion. L'élève est amené à réfléchir, nommer les choses, argumenter, défendre sa position, s'interroger, douter, rechercher ».

refoulement serait en partie responsable de la personnalité manipulatrice des « bourreaux ». Verbaliser collectivement un doute sur le bien-fondé des règles, de la loi, des droits, émettre une opinion immorale, c'est créer l'opportunité qu'un autre discours nuance cette pensée initiale. Il est alors indispensable de définir les termes utilisés, de les opposer en pesant les poids des mots afin de confronter les sens qu'ils ont acquis pour chaque enfant, avec son vécu. Ainsi, Adorno refusait tout jargon comme parole philosophique.

On peut donc dire que si les programmes en vigueur ne nomment pas explicitement le recours à la philosophie, les démarches argumentatives conseillées la suggèrent en filigrane, de même que les supports recommandés pour aborder la morale comme les fables, romans ou récits, maximes ou adages.

### 3. Conclusion : vers un apprentissage pratique de la citoyenneté.

L'enfant n'est pas citoyen, il le devient. Ce changement de statut nécessite un apprentissage qui fasse sens pour lui et émane de son autonomie. Si Adorno a évoqué le danger de respecter une règle imposée, Piaget (1997)<sup>11</sup> a défini deux modalités d'appropriation de la règle en comparant des sociétés d'enfants au cours de leurs jeux : il s'agit de l'appropriation de celle-ci dans un rapport de solidarité externe ou interne. Il faut comprendre que la règle consiste, selon lui, en un rapport social entre deux individus basé sur le respect.

Dans le cas de la solidarité externe, rapport de respect unilatéral, un individu obéit à un autre, qui détient l'autorité. Ce type d'obéissance, que l'on observe chez les jeunes enfants (de moins de cinq ans) fonctionne à cet âge car l'enfant respecte la tradition, puisque son vécu ne lui permet pas d'avoir un regard métacognitif sur ses actions. La règle externe est donc absolue. Au contraire, les enfants plus âgés développent un rapport basé sur un respect mutuel, analogue au fonctionnement démocratique. Il s'agit du rapport de

---

11 J.PIAGET, 1997, *Six leçons de pédagogie*, éd.Anthropos, p. 61-71.

solidarité interne. Dans ce cas, les individus obéissent à la règle parce qu'ils l'ont construite collectivement par leur coopération et continuent de la réviser. On peut donc dire que ce rapport à la règle est similaire au rapport à la loi dans une société démocratique, puisqu'elle est respectée parce qu'elle a été élaborée collectivement par les représentants élus de la nation, et peut évoluer à tout instant. La règle interne n'est pas absolue.

Cependant, si la discussion à visée philosophique participe à l'élaboration d'une règle commune reconnue par tous, au sens de Piaget, par le consensus, il est important de souligner que, en cas de désaccord, la philosophie d'accorder un poids à la voix discordante. Ainsi, l'autonomie s'opère chez l'élève par son affirmation au sein de la communauté en dépit de leur recherche commune de solutions à un problème. La discussion à visée philosophique, bien qu'œuvrant à un accord, permet le désaccord dans la mesure où il repose sur une argumentation.

D'autre part, il faut tenir compte du fait que les enfants qui discutent d'une règle ne partent pas de rien. Marie-France Daniel (1997)<sup>12</sup>, rappelle que Matthew Lipman, fondateur de la Philosophie pour enfants, estime que la recherche d'une vérité absolue n'a pas de sens dans une pratique philosophique. En cela, elle qualifie son approche d'holistique : pour Lipman, la découverte du sens d'un concept moral n'est pas la même pour tous, chaque individu assimilant un message avec un sens unique en relation avec son vécu. On comprend ici l'intérêt de définir les notions étudiées dans leur contexte.

Comme il a démontré que le respect était supérieur dans le cas d'autonomie que représente l'élaboration interne de la règle, Piaget préconise les pédagogies coopératives (qu'il nomme de « *self-government* »). Ainsi, dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, on peut supposer que l'école gagnerait à appliquer un apprentissage de la démocratie en actes, en laissant aux élèves la possibilité d'élaborer eux-mêmes les règles de classe et de les réviser. Cette gestion de classe forme la caractéristique majeure des pédagogies actives. Elles se basent sur la constitution du groupe-classe en communauté de recherche qui, s'inspirant de la méthode d'investigation scientifique, formule des hypothèses et teste leur cohérence en étudiant les conséquences qu'elles pourraient avoir sur l'amélioration de son fonctionnement. Dewey défendait ces pédagogies en déclarant : « La formation morale la

12 M.-F.Daniel, 1997, *La philosophie et les enfants, les modèles de Lipman et de Dewey*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.

meilleure et la plus profonde est précisément celle que l'on acquiert en entrant en contact dans de vraies relations avec les autres dans une unité de travail et de pensée ». On remarque ici que ce qui unit les apprentis-citoyens dans leur diversité est la recherche d'une solution commune. L'éducation à la citoyenneté prônée par ces pédagogies de « *self-government* » semble donc développer chez les enfants les compétences nécessaires à l'exercice de leur pouvoir au moyen de leurs interrelations autour d'une question commune.

D.Schnapper rejoint ce point de vue en définissant une double fonction de l'école. Il s'agit de la transmission d'un patrimoine culturel commun, et l'analogie de la société politique, comme le modèle du « *self-government* » précédemment évoqué. Elle justifie cette pédagogie active par le fait que l'école, institution publique, est le seul lieu où l'on veille à une égalité réelle des enfants. La participation à la vie de la classe, l'élaboration collective des règles semble donc d'autant plus légitime qu'elle permet aux enfants d'exercer la part de souveraineté à laquelle ils auront droit plus tard en faisant des choix, en les critiquant, en les révisant.

Considérant que le modèle traditionnel de l'enseignement de l'instruction civique et morale produit des effets inverses à ceux auxquels il prétend, puisqu'il conforme les élèves à respecter un ordre qui leur est extérieur (c'est-à-dire à se soumettre à un pouvoir autoritaire), je compte développer dans ma pédagogie la coopération et l'esprit critique qui, s'ils comportent des risques en bousculant les tabous, constituent l'essence même de la démocratie. Former le citoyen, ce n'est pas qu'instruire par la conscience de ses droits et devoirs, c'est aussi et surtout, à mon sens, éduquer les enfants à comprendre les enjeux de leur participation politique. Remettre en question les préjugés, les évidences, faire évoluer la définition d'un concept moral en l'opposant aux autres pour mieux le comprendre, pointer les contradictions : cette élaboration d'un esprit critique qui est la base de la philosophie donne les ressources en termes de compétences aux enfants pour qu'ils n'acceptent jamais que leur future souveraineté soit mise à mal. Nous allons donc maintenant étudier en quoi la discussion à visée philosophique contribue à développer des compétences civiques et morales d'un point de vue sociolinguistique, puis d'un point de vue réglementaire à la lumière des instructions officielles.

## **II. La discussion à visée philosophique participe à un apprentissage pratique de la citoyenneté.**

### **1. Débattre pour construire des savoirs**

#### **1. L'expérience de l'intersubjectivité**

Nous avons vu que la communauté de recherche permettait aux élèves d'actualiser collectivement leurs valeurs en contexte par leur discussion. Ne s'agissant pas alors de discuter pour énoncer des banalités mais bien de cheminer vers une nouvelle pensée, la discussion à visée philosophique semble être un moyen efficace pour tenter de définir des concepts moraux qui constitueront les valeurs. Évidemment, cette pédagogie suppose que des opinions ou pensées s'opposent, soient choquantes, le maître n'étant plus l'unique détenteur de savoir, le seul qui en a le contrôle.

Néanmoins, l'enseignant doit demeurer garant du cadre moral dans le cas où les enfants, par leur vécu et leur culture familiale, se conforteraient dans des idées qui dénigreraient la dignité humaine. M.-F. Daniel<sup>13</sup> précise que pour Lipman, la coopération est primordiale au développement de l'autonomie morale, car elle permet aux enfants de confronter leur « échelle de valeurs » à celles des autres. Ceci les aide à les hiérarchiser à un moment où ils peuvent éprouver des difficultés à le faire. En effet, il n'est pas rare d'entendre des enfants répondre à un problème par une situation imaginaire de violence excessive de type « Les prisonniers, on devrait tous les tuer pour pas qu'ils recommencent <sup>14</sup> ». En laissant s'exprimer une telle opinion au sein de la classe, l'enseignant permet de la confronter à d'autres, qui ne sont pas du même avis. L'élève pourra se rendre compte que tuer quelqu'un, qu'il s'agisse d'un meurtre ou d'un acte d'euthanasie est un acte extrêmement grave et que, comme il est interdit d'y recourir, dans ce cas, la justice doit dominer la vengeance.

---

13 *Ibid.* p 218

14 Ce propos a été émis par un de mes élèves de CM1 au cours de mon stage en responsabilité.



M.-F. Daniel relève que Lipman distinguait l'instruction de l'éducation. Pour lui, alors que l'instruction n'invite l'élève qu'à entendre des idées, l'éducation l'aide à les comprendre. Cependant, avant d'émettre un jugement critique sur des lois, encore faut-il les connaître. Par conséquent, avant de justifier l'éducation morale selon Lipman, il faut tenir compte du fait que pour lui<sup>15</sup>, la morale est définie selon deux dimensions : un aspect normatif, qui consiste en la connaissance de règles auxquelles se référer pour juger des comportements ou des actions, et un aspect pragmatiste. Celui-ci consiste davantage en une compétence puisqu'il s'agit d'être capable de faire preuve de jugement moral dans des moments de crise.

La morale étant définie par ce double aspect de connaissances et compétences, Lipman propose d'œuvrer à son éducation au moyen d'une communauté de recherche philosophique. Placés en interaction, les élèves développent des connaissances relatives aux règles héritées du passé afin de les conserver ou de les discuter et de les expérimenter dans une démarche active, puisqu'elles sont appliquées à la vie de classe.

L'intérêt de cette démarche philosophique est qu'en débattant avec ses camarades, l'élève apprend à se connaître et à les reconnaître. En effet, discutant d'un objet du monde qui leur est extérieur, l'élève reconnaît l'autre comme un interlocuteur valable avec sa singularité et ses valeurs. Ils prennent alors conscience que ce qui les unit n'est pas leur idées mais la recherche d'une solution commune à leur problème, leur lien politique.

D'autre part, M.-F. Daniel ajoute que le programme de philosophie pour enfants initié par Matthew Lipman relève d'une dimension pragmatiste en ce que le jugement moral apparaît lorsque toute personne parvient à repérer ses préjugés, souvent liés au doute ou au dilemme. L'éducation morale doit donc permettre aux enfants de reconnaître les dilemmes moraux. Il s'agit d'une éducation logique à repérer les accords, contradictions, mais aussi les différentes étapes du raisonnement : hypothèse, argument, exemple... Lipman va plus loin en recourant au syllogisme dans les ouvrages de littérature philosophique qu'il a écrit comme *Harry Sottlemeier's discovery*. Contrairement aux apparences, le programme de philosophie proposé par Lipman n'est pas uniquement réflexif. Au contraire, il vise aussi le développement de l'esprit critique, du « bien penser » par la coopération active, affirmant que « l'autonomie morale est interreliée à l'expérience

---

15 *Ibid*, p. 211-218.

de la coopération ».

## **2. La communauté de recherche : plusieurs réalités pour des fins différentes**

M.-F. Daniel définit la communauté de recherche comme suit :<sup>16</sup> « Une communauté de recherche est appelée telle uniquement si elle se compose de personnes soucieuses de contribuer à la restructuration de l'expérience individuelle et sociale au moyen de leur intelligence mais aussi de leurs sentiments et de leur conscience ». Bien que l'auteur précise que, pour elle, la communauté de recherche vise principalement l'éducation politique et éthique, cette définition s'avère insuffisante dans la mesure où elle peut également correspondre aux communautés de recherche scientifique. Une question s'impose : en quoi la communauté de recherche philosophique contribue-t-elle mieux à éduquer à la citoyenneté que la communauté de recherche scientifique ?

Il convient de distinguer la communauté de recherche scientifique de la communauté de recherche philosophique. À cet effet, Jaspers<sup>17</sup> présente la philosophie comme une recherche de la vérité bien plus démocratique que les sciences. En effet, selon lui, bien que la philosophie ait besoin des sciences comme base de connaissances et pour tenir compte de ses progrès, les deux domaines s'opposent en plusieurs points : alors que les sciences recherchent une vérité absolue qui génère un consensus unanime, la philosophie admet qu'un homme ait raison contre tous les autres. D'autre part, la philosophie place les hommes sur un pied d'égalité dans leur prétention à l'exercer car, ce faisant, ils se reconnaissent comme interlocuteurs valables du monde. Au contraire, les sciences requièrent une expertise et une méthodologie particulière qui exclue les individus qui n'y sont pas initiés.

Cela ne signifie pas que la philosophie ne nécessite pas d'apprentissage. À ce sujet, M.-F. Daniel fait remarquer que Lipman distinguait le « penser » du « bien penser »<sup>18</sup>. Le premier consiste en une réflexion spontanée, en la recherche hâtive d'une réponse ou la

---

<sup>16</sup> *Ibid.* p. 209.

<sup>17</sup> K. Jaspers, *Introduction à la philosophie*, trad.fr. J. Hersch, Paris, 10/18, 1965, pp. 5-14.

<sup>18</sup> *Ibid.* pp. 125-126.

recherche de certitude par refus de faire l'effort de la remettre en question. À l'inverse, le « bien penser » est une création personnelle, non acquise et donc autonome, qui nécessite un sens critique.

Néanmoins, le repérage des contradictions, la recherche de définitions en opposant des concepts sont réalisables très tôt. Pour Jaspers, ce sont même des compétences présentes naturellement chez le jeune enfant, qui se perdent au fur et à mesure qu'il grandit, entrant dans « la prison des conventions et des opinions courantes, des dissimulations et des préjugés ». Pour lui, l'enfant philosophe en ce qu'il interroge et actualise ses connaissances en permanence par rapport à tout ce qui l'entoure.

La communauté de recherche philosophique correspond donc réellement à une éducation en actes à la démocratie puisque la participation de chacun y est reçue avec le même souci d'égalité, et puisque les réflexions qui en émanent n'ont pas vocation à s'imposer à tous. À ce propos, on pourra répondre que dans un régime démocratique, la loi s'impose à tous également. Néanmoins, dans le cadre d'une classe envisagée comme la société en miniature, il faut tenir compte que la participation aboutit à une représentation directe, ce qui n'est pas le cas de la mise en œuvre de la démocratie dans notre République. En conséquences, l'élaboration de la loi par les assemblées peut donner l'impression qu'elle est imposée au peuple. Mais ici, on en revient à la crise de la représentativité évoquée précédemment.

## **2. Dans quelle mesure les pédagogies coopératives éduquent-elles à la citoyenneté ?**

Au cycle 3, l'instruction civique et morale apparaît dans les programmes comme dernier domaine d'enseignement, en dehors de tout autre domaine disciplinaire, comme la culture humaniste, qui avait pour tradition de l'associer à l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Ce choix témoigne d'une affirmation du domaine pour lui-même, avec ses propres objectifs et compétences.

Le tableau ci-après propose une analyse comparative des objectifs et compétences requis dans l'enseignement de l'instruction civique et morale au cycle 3. Prenant appui sur le B.O en vigueur et le Socle Commun de Connaissances et de Compétences, j'ai rapproché au mieux les objectifs, des compétences et des sujets traités en classe.

Si la pratique de la discussion à visée philosophique à l'école primaire ne bénéficie pas d'une institutionnalisation officielle qui permettrait de dégager facilement les compétences qui lui sont liées, Sylvain Connac (2008)<sup>19</sup> a établi une liste de ces dernières en regard de son expérience en classes coopératives. L'enseignant-chercheur insiste sur l'aspect non prescriptif de ces compétences pour les futurs enseignants, préférant les envisager comme résultats réels de la pratique de la discussion à visée philosophique plutôt qu'attendus, affirmant : « La compétence n'est pas un préalable, un pré-requis, mais un acquis ». Néanmoins, j'ai voulu me baser sur son relevé de compétences pour confronter les objectifs et compétences des programmes et du Socle Commun car, se présentant précisément comme un résultat réel observé, on peut considérer que les enseignants exerçant la même pratique que lui obtiendront des résultats sensiblement similaires.

Toutefois, il faut garder à l'esprit que la pratique de la discussion à visée philosophique que Sylvain Connac propose est caractérisée par l'exercice de métiers au sein de la classe, comme président de séance, synthétiseur, secrétaire. En cela, ce dispositif assure le bon déroulement du débat en responsabilisant les élèves. Il permet aussi de maintenir la continuité de la réflexion philosophique par les reformulations régulières du débat, qui mettent en valeur les accords ou désaccords. La conception de la discussion à visée philosophique de S.Connac se détache d'autres dispositifs comme celui de Lévine car elle n'a pas pour visée principale l'expression du cogito mais plutôt de permettre aux élèves de nuancer leurs croyances au moyen du dialogue démocratique.

Ainsi, certaines compétences travaillées par la discussion à visée philosophique selon Sylvain Connac apparaîtront dans ce tableau dans la colonne de droite, afin de montrer en quoi elles contribuent à travailler les compétences de l'instruction civique et morale, en regard des textes officiels.

---

19 CONNAC S., 2008, Plus-value de compétences de la discussion à visée philosophique (DVP) en classe coopérative, *Diotime*, N°36, p.10.

<b>Références officielles :</b>	<b>Références issues des recherches de S. Connac :</b>
---------------------------------	--

<b>Thèmes abordés en ICM d'après le B.O. De 2008:</b>	<b>Objectifs du B.O. :</b>	<b>Connaissances, compétences et attitudes du socle commun correspondantes :</b>	<b>Compétences de la discussion à visée philosophique correspondantes :</b>
<p>Les contraintes de la vie collective,</p> <p>L'estime de soi, le respect de l'intégrité des personnes</p> <p>L'interdiction absolue des atteintes à la personne d'autrui.</p> <p>Les règles de politesse et de civilité</p>	<p>Réfléchir sur les problèmes concrets posés par sa vie d'écopier.</p> <p>S'intégrer à la collectivité de la classe et de l'école.</p>	<p>C.6 : Respecter les autres, et notamment appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons ;</p> <p>C.6 : Avoir conscience de la dignité de la personne humaine et en tirer les conséquences au quotidien</p> <p>C.6 : Respecter les règles de la vie collective.</p>	<p>Participer à des échanges dialogiques et démocratiques</p> <p>(demande de parole, respect des ordres de passage, priorité aux petits parleurs...)</p>
<p>La sécurité et la prévention ( routièrè, dans la cour, par rapport à l'information)</p>		<p>C.4 : Faire preuve d'esprit critique face à l'information et à son traitement.; savoir évaluer la part de subjectivité ou de partialité d'un discours, d'un récit, d'un reportage ;</p> <p>C.6 : Faire quelques gestes de premier secours</p> <p>C.6 : Obtenir l'attestation de première éducation à la route ; savoir si une activité, un jeu ou un geste de la vie courante présente un danger vital</p>	

Thèmes abordés en ICM d'après le B.O. :	Objectifs du B.O. :	Connaissances, compétences et attitudes du socle commun correspondantes :	Compétences de la discussion à visée philosophique correspondantes :
<p>L'importance de la règle de droit dans l'organisation des relations sociales qui peut être expliquée, à partir d'adages juridiques ("nul n'est censé ignorer la loi", "on ne peut être juge et partie", etc.).</p>	<p>Prendre conscience des fondements même de la morale :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La responsabilité de ses actes ou de son comportement.</li> <li>-Les liens qui existent entre la liberté personnelle et les contraintes de la vie sociale.</li> <li>-Le respect de valeurs partagées, l'importance de la politesse et du respect d'autrui.</li> </ul>	<p>C.6 : Comprendre les notions de droits et de devoirs, les accepter et les mettre en application.</p> <p>C.6 : savoir distinguer un argument rationnel d'un argument d'autorité ;</p> <p>C.6 : savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer (par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de stéréotypes)</p>	<p>Se construire une pensée personnelle (considération de sa singularité et de l'avis d'autrui, relativisation du dernier avis entendu).</p> <p><b>Argumenter</b> (recherche de fondement des thèses émises, défense de ses points de vue, référence à des raisonnements logiques)</p> <p><b>Problématiser</b> (introduction méthodologique du doute, mise en question des points de vue et représentations)</p> <p><b>Conceptualiser</b> (organisation d'une recherche autour d'un concept, distinctions conceptuelles, recherches sémantiques avec exigence d'universalité).</p>
<p>Les règles élémentaires d'organisation de la vie publique et de la démocratie :</p>		<p>C.6 : prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue ,</p>	<p>Prendre et assumer des responsabilités (Président de séance, reformulation synthèse, observation).</p>

<p>La démocratie représentative (l'élection), l'élaboration de la loi (le Parlement) et son exécution (le Gouvernement)</p>		<p>C.6 : Acquérir la conscience de l'importance du vote et de la prise de décision démocratique ;</p> <p>C.6 : Avoir la volonté de participer à des activités civiques.</p>	
<p>Le refus des discriminations</p>	<p>Comprendre l'importance des valeurs,</p>	<p>C.6 : Connaître la Convention internationale des droits de l'enfant ;</p> <p>C.6 : Connaître la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ;</p>	<p>Rechercher l'universalité des pensées (considération des minorités, de l'étranger, quête du commun aux sociétés humaines, étude des grands problèmes de l'humanité).</p> <p>Exercer et entretenir sa curiosité (réponse au désir de connaissance, considération de la question comme le principal outil de préhension du monde, reconnaissance de l'autre comme source d'enrichissements)</p>
<p>Les enjeux de la solidarité nationale (protection sociale, responsabilité entre les générations).</p>	<p>des textes fondateurs,</p>	<p>C.6 : Comprendre les notions de droits et de devoirs, les accepter et les mettre en application</p>	

Les traits constitutifs de la nation française : les caractéristiques de son territoire et les étapes de son unification, les règles d'acquisition de la nationalité, la langue nationale.	des symboles de la République française et de l'Union européenne,	C.6 : connaître les symboles de la République et leur signification (drapeau, devise, hymne national) ;	
L'Union européenne et la francophonie : le drapeau, l'hymne européen, la diversité des cultures et le sens du projet politique de la construction européenne, la communauté de langues et de cultures composée par l'ensemble des pays francophones.	notamment la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen.	C.6 : L'élève est capable de reconnaître les symboles de l'Union européenne ;	

On peut remarquer que les compétences mises en relief par Sylvain Connac lors de la pratique de la discussion à visée philosophique correspondent souvent aux connaissances, compétences et attitudes du Socle Commun, dans la rubrique 6, qui traite des compétences sociales et civiques. Cependant, il faut noter que certains thèmes abordés en instruction civique et morale semblent moins adaptés au débat, puisqu'ils relèvent de la transmission de savoirs (comme, par exemple, les symboles de la République Française ou encore l'histoire de la construction européenne).

D'autre part, une des limites de cette confrontation réside dans la dimension non nécessaire des associations établies. En effet, si certaines compétences du référentiel proposé par Sylvain Connac correspondent, à mon sens, à des points des instructions officielles, on pourrait parfaitement concevoir un enseignement de l'instruction civique et morale sans recourir au débat philosophique, mais au débat simple pour les thèmes ne traitant pas de la morale. Or, Sylvain Connac a démontré dans l'article précédemment cité que pratiquer la discussion à visée philosophique en classe coopérative présentait des



"plus-values" en termes de compétences. Il s'agit notamment de faire prendre conscience aux élèves du statut de la décision majoritaire, à savoir qu'en philosophie, un élève peut avoir raison contre tous les autres, et qu'il serait injuste de ne pas en tenir compte. Ce point est déterminant pour l'enseignement de l'instruction civique et morale, au moment où les programmes mettent l'accent sur la prise en compte de l'autre et de sa singularité. Enfin, j'ai choisi de ne pas tenir compte de la compétence lexicale dégagée par S. Connac car elle n'est pas spécifique à la discussion à visée philosophique ni à l'instruction civique et morale mais transversale à tous les domaines, à mon sens.

Il semble donc que la discussion à visée philosophique permette, en accord avec les instructions officielles, d'élaborer un jugement critique qui les aidera à faire des choix en mesurant les conséquences qui pourraient en découler par des hypothèses. D'autre part, ce type de débat unit les élèves dans la prise en compte et le poids de leur parole personnelle sans nier leur hétérogénéité et leurs désaccords. De cette manière, l'élève construit son image en tant qu'individu au sein du monde avec ses idées personnelles, ce qui l'incitera à ne jamais se soumettre aveuglément.

La légitimité de ce choix pédagogique pour l'éducation civique et morale étant démontrée, il s'agit maintenant d'étudier comment mettre en place un tel dispositif en classe en analysant les supports possibles et mon expérience personnelle.

### III. Comment mettre en place une situation de discussion à visée philosophique en classe ?

#### 1. Choix du support : Le mythe favorise l'expérience de pensée.

Lorsque l'enseignant décide de mettre en place une séance de discussion à visée philosophique, la question de son point de départ se pose : la question d'ordre moral doit-elle émerger des élèves en lien avec leur vécu quotidien ou être suscitée par un choix de l'enseignant ? Laisser émerger les questions en saisissant le « moment opportun » présente plusieurs inconvénients :

D'un point de vue philosophique, si la discussion part d'un incident en relation avec la gestion de classe (altercation entre deux élèves, par exemple), le risque est que les élèves restent dans une position affective contextualisée par la situation présente. De ce fait, le problème philosophique, sous forme d'une question contradictoire, sera imposé par l'enseignant (par exemple : « Est-on plus puissant quand on est plus riche ? »). Comme nous l'avons vu précédemment, il n'y aura pas de philosophie, puisque les élèves ne se seront pas appropriés de dilemme.

Edwige Chirouter (2010)<sup>20</sup> défend la thèse selon laquelle les supports textuels sont nécessaires pour permettre la distanciation et la problématisation qui induiront la réflexion philosophique. Pour cela, elle s'appuie sur les travaux de B. Bettelheim (1976)<sup>21</sup> qui a démontré que les contes détenaient des contenus moraux bien plus accessibles que des situations réelles vécues : « Contrairement à ce qui se passe dans la plupart des histoires modernes pour enfants, le mal, dans les contes de fées, est aussi répandu que la vertu. Dans pratiquement tous les contes de fées, le bien et le mal sont matérialisés par des personnages et par leurs actions, de même que le bien et le mal sont omniprésents dans la vie et que chaque homme a des penchants pour les deux. C'est ce dualisme qui pose le problème moral ; l'homme doit lutter pour le résoudre ». Le dilemme moral surgit donc de ce conflit de valeurs, vécu par les élèves à travers les actions du héros.

---

20 E. Chirouter, 2010, *Philosopher avec la littérature de jeunesse à l'école, en SEGPA et ailleurs...*, *Actes des 10èmes Rencontres sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques*, Paris.

21 B. Bettelheim, 1976, *La psychanalyse des contes de fées*, Robert Laffont, Paris.

En effet, E. Chirouter, s'appuyant sur les travaux didactiques de C. Tauveron et V. Jouve, définit trois postures d'appropriation littéraire d'un texte : l'identification des personnages (qu'elle justifie par la « force de l'immersion fictionnelle (...) particulièrement développée chez les enfants »), la visualisation mentale des scènes et l'émission de jugements moraux.

Ainsi, par la lecture d'une œuvre littéraire, l'élève s'identifie au protagoniste et élabore des hypothèses sur les conséquences des actions qu'il pourrait faire par la suite. En cela, il réalise une « expérience de pensée » qui lui fait vivre par procuration des expériences fictives. De la sorte, il est capable de se substituer au héros dans une posture projective et d'émettre des jugements moraux par rapport à ses actions.

E. Chirouter ajoute que ces processus d'appropriation littéraire du texte aboutissent à l'émergence d'une « pensée fantôme » qui consiste en l'intégration des valeurs véhiculées par le mythe aux valeurs déjà existantes des enfants de sorte qu'elles puissent, dans certains cas, les modifier. Cet argument s'accorde avec l'idée de Matthew Lipman que les valeurs dépendent du vécu de chaque élève et ne sont donc pas universelles.

Cependant, utiliser un texte narratif comme point de départ pour une discussion à visée philosophique suppose une lecture du texte différente de la lecture littéraire, en ce qu'elle doit problématiser la situation pour mettre en valeur le dilemme moral. Il convient d'étudier la particularité de l'étude d'un mythe à des fins philosophiques au moyen des recherches menées par Monique Desault<sup>22</sup>, et par ma propre expérience lors des stages en responsabilité.

## **2. Comment exploiter un mythe à des fins d'éducation à la citoyenneté : l'anneau de Gygès.**

Monique Desault (2006), formée à la discussion à visée philosophique par Michel Tozzi, a associé la philosophie à la littérature, au cours d'une expérimentation en classe de cycle 3. Sa démarche s'ancrait dans une réflexion suite à l'apparition de la littérature dans les programmes de 2002, qui recommandaient le débat interprétatif pour travailler ce domaine. Cet enseignant-chercheur situe sa pédagogie dans le recours conjoint à la

---

<sup>22</sup>DESAULT M., 2006, Articuler un débat d'interprétation littéraire à une discussion à visée philosophique, *Diotime*, N°29, p.8.

littérature et à la philosophie pour développer des valeurs chez les enfants, dans la continuité des idées de Nicolas Go<sup>23</sup>, ce que l'on peut donc associer à des objectifs de développement éthique.

À partir d'une adaptation par Sylvain Connac de la version de Platon du mythe de l'anneau de Gygès, Monique Desault a questionné l'influence de la dimension littéraire du texte dans la discussion à visée philosophique. Comme dispositif expérimental, elle a réuni des groupes de 25 élèves en moyenne (de CM1-CM2), pendant une à deux séances, parfois en demi-groupe, d'une durée variable (de 20 à 55 min). Les groupes présentaient une hétérogénéité en termes d'origine sociale, puisque les enfants étaient issus de milieux sensibles, mixtes et favorisés.

Si l'enseignante a bénéficié d'une formation à la discussion à visée philosophique par Michel Tozzi, on peut s'étonner qu'elle n'ait pas utilisé les métiers que préconise ce dernier dans sa pédagogie, inspirée des pédagogies coopératives (tels que président de séance, synthétiseur, reformulateur, secrétaire/scripteur...), les ayant jugés non indispensables et pensant qu'ils porteraient préjudice au dispositif. C'est donc elle-même qui a opéré ces rôles, choisissant d'intervenir régulièrement dans les discussions.

La version adaptée de Platon du mythe de l'anneau de Gygès qui a été utilisée par Monique Desault comme support pour ses séances présente la particularité de se terminer par un épilogue argumentatif dont le but est de convaincre que l'on obéit à la justice que parce que l'on y est contraint. Pour résumer le mythe, Gygès est un berger qui trouve une bague sur un homme mort. Il la prend, et se rend compte, lors de l'assemblée des bergers, que quand il tourne le chaton de l'anneau vers le bas, on parle de lui comme s'il était absent. Réalisant que cette bague le rend invisible, il se rend au palais où il séduit la reine, et, avec son aide, tue le roi.

Les séances qu'elle a réalisées se sont déroulées en deux temps : d'abord un débat interprétatif, puis une discussion à visée philosophique. Ainsi, pour travailler la première

---

23 D'après le site de l'ICEM, <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/307>, la méthode naturelle préconisée par Nicolas Go se définit comme suit : « Avant d'être un principe politique, la méthode naturelle est un principe éthique. Il est le prolongement social de phénomènes biologiques. La coopération enrichit les puissances de vie, sans aucun effet de pouvoir. Ce n'est pas un partage des pouvoirs. Le pouvoir est toujours effectuation d'une puissance au détriment d'une autre. »

phase, l'enseignante a choisi de découper le texte en trois parties et de les lire progressivement, afin de pouvoir générer une attitude projective chez les élèves en leur demandant ce qu'ils feraient à la place du berger. Après avoir formulé leurs hypothèses souvent bienveillantes voire légèrement espiègles, les élèves ont été surpris par l'immoralité des actions de ce dernier. De cette manière, Monique Desault espérait faire naître la contradiction philosophique à l'origine du débat après avoir validé la compréhension du mythe.

Cependant, elle a difficilement atteint l'effet escompté. En effet, bien que sa démarche permette de se détacher des stéréotypes et représentations initiales, on peut remarquer qu'elle n'a pas pu bénéficier de toute son efficacité étant donné que les questions posées (« Que pensez-vous de l'attitude de Gygès ? ») induisaient davantage un débat d'opinion plutôt que philosophique. Si l'enseignante pensait orienter les élèves vers l'expression de leurs « réactions spontanées », en accord avec les recommandations de Giasson et Tauveron, ces derniers ont exprimé des opinions affectives (« J'ai bien aimé cette histoire ») et sont partis dans des digressions relatives au film *Le Seigneur des Anneaux*, inspiré du mythe, sans qu'il y ait toujours de réelle problématisation.

En dehors de ces obstacles pédagogiques et des obstacles linguistiques liés à la syntaxe et au lexique, Monique Desault a également relevé des obstacles qu'elle définit comme d'ordre culturel, relatifs aux stéréotypes, valeurs et expériences des enfants. En effet, plusieurs élèves ont justifié l'action de Gygès par leur attachement aux stéréotypes : Gygès étant un berger, il était, selon eux, indéniablement pauvre et exploité par le roi, riche, ce qui légitimait son action. En conséquence, les élèves ne pouvaient que difficilement conceptualiser puisqu'ils restaient centrés sur le récit. Seuls les enfants issus de milieux plutôt favorisés ont posé la question de la légitimité de l'assassinat, affirmant que Gygès ne pouvait pas exercer le pouvoir car il n'avait pas reçu la formation adéquate. De plus, on peut supposer qu'il était impossible que les enfants perçoivent Gygès comme un personnage malintentionné puisque, s'identifiant à lui, ils vivaient ses méfaits à travers le récit, percevant le berger comme une idéalisation de leur « moi ».

Enfin, les derniers obstacles relevés empêchaient l'entrée dans le récit puisqu'il s'agissait d'une forme de scepticisme des élèves, qui refusaient de se laisser porter par leur imagination. En effet, ces derniers remettaient en cause l'étendue des pouvoirs de l'anneau

alors que de nos jours les avancées technologiques permettraient de déceler la présence d'un homme en un lieu, même s'il n'était pas visible (par recherche d'ADN ou encore à l'aide d'une surveillance infrarouge). On peut donc se demander si l'attachement à la compréhension littérale dans le cadre du débat interprétatif n'a pas porté préjudice à la discussion à visée philosophique. Refusant la posture projective dans un premier temps, ou au contraire, restant centrés sur la trame narrative, on peut supposer que la conceptualisation n'en a été que plus difficile pour les élèves.

L'expérience de Monique Desault permet de confirmer l'importance de la précision des questions de l'enseignant lors des séances de discussion à visée philosophique. En effet, attendre qu'elles émergent seules des réflexions des élèves implique de prendre le risque qu'elles ne soient jamais assez problématisantes pour être philosophiques. Ainsi, la formulation même de la question, si elle provient du maître, doit être problématisante, afin de ne pas en rester au débat interprétatif du domaine de la littérature.

L'enseignante a attribué une partie de l'échec de ses séances au choix du texte. De ce fait, elle a retenté l'expérience en 2006<sup>24</sup> à partir de la version du mythe de Michel Piquemal<sup>25</sup>, auteur et éditeur des *Philofables*. Cette fois, l'enseignante a posé elle-même la question de départ à la discussion à visée philosophique : « *Platon, le philosophe qui raconte cette histoire, nous pose la question : « Si nous possédions l'anneau de Gygès et étions sûrs de ne jamais être punis, en profiterions-nous pour voler, tuer et faire tout selon notre bon vouloir ? » Autrement dit, est-ce que nous évitons de faire le mal parce que nous pensons que c'est mal ou est-ce par crainte des punitions, du châtement ? »*

Si cette évolution constitue une avancée vers la discussion à visée philosophique, on ne peut que déplorer le fait qu'étant chercheuse en didactique de la littérature, Monique Desault a élaboré son dispositif en activité de production individuelle écrite, et les a évaluées par leur nombre de mots. Il conviendrait de s'interroger sur la pertinence philosophique de ce dispositif. Évaluer les productions d'élèves en termes de nombre de mots n'atteste en aucune sorte de la qualité du discours, du détachement du récit, des

---

24 DESAULT M., 2006, *Les aspects littéraires d'un récit mythologique : médiation ou frein à la réflexion à visée philosophique*, 7èmes Rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature, IUFM de Montpellier.

25 Voir annexes.

représentations personnelles, ni de la conceptualisation progressive. Le futur enseignant devra, en conséquences, rester vigilant aux objectifs et compétences qu'il souhaite que les élèves atteignent, et adapter l'évaluation en fonction de ces derniers. Dans le cadre d'une utilisation de la discussion à visée philosophique dans le but de développer les compétences d'instruction civique et morale, le savoir-être semble primordial, en particulier la capacité de participer à un débat, de faire valoir ses idées en tenant compte des autres. Outre le dispositif employé, il est indéniable que ce qui a posé problème à Monique Desault était la complexité de la version du mythe qu'elle a utilisée.

### **3. Le choix du support est déterminant pour amener à la conceptualisation.**

Si Monique Desault a choisi de mettre en place une séance de philosophie avec les enfants à partir d'un support littéraire à peine didactisé, on peut se demander si les difficultés qu'elle a rencontrées ne sont pas uniquement dues au choix du texte mais aussi au mode de gestion du débat. En effet, le fait d'avoir opté pour un débat dirigé plutôt que réglé, pour reprendre les termes de T. Bour, J.-C. Pettier et M. Solonel<sup>26</sup> (2003), peut-être sans avoir anticipé suffisamment les réflexions des élèves, ou sans avoir pu développer sa propre réflexion philosophique sur le sujet, lui a probablement porté préjudice. Le choix du mythe, bien que réadapté par S. Connac, a eu pour conséquence de concéder un cadre trop lâche pour le déroulement de la séance, dans lequel l'enseignante a éprouvé des difficultés relatives à son propre rôle (ce qu'on a remarqué par les questions qu'elle a posées) et aux digressions des enfants.

Après s'être intéressé aux travaux d'Alain Delsol, T. Bour, J.-C. Pettier et M. Solonel ont proposé un ouvrage didactique dans lequel ils rappellent que les rôles instaurés dans le débat réglé, notamment celui de synthétiseur, permettent de resituer le propos du débat, et ainsi de relancer la motivation en mettant un terme aux digressions. Toutefois, ils ne se prononcent pas en faveur du débat réglé plutôt que du débat dirigé, rappelant que les deux pratiques ne produisent pas les mêmes effets. Si le débat réglé selon le dispositif

---

26 T.BOUR, J.C.PETTIER, M.SOLONEL, 2003, *Apprendre à débattre, Vie collective et éducation civique au cycle 3*, Hachette éducation, Paris.

d'Alain Delsol induit une activité des élèves supérieure au débat dirigé, ce dernier facilite la conceptualisation, puisqu'elle est garantie par l'intervention du maître. Différents types de supports conviennent aux deux types de débat. J'analyserai donc dans un premier temps les avantages de la littérature philosophique pour enfants, avec une attention particulière aux *Philofables* de Michel Piquemal, puis ceux des ouvrages didactiques comme celui de T. Bour, J.-C. Pettier et M. Solonel précédemment cité.

Au delà des albums de littérature de jeunesse, plusieurs ouvrages de philosophie sont destinés aux enfants. Si les rubriques philosophiques de la revue *Pomme d'Api* contribuent à la vulgarisation de la discipline dès la maternelle, les collections *Goûters Philo* de Brigitte Labbé et Michel Puech, et *Philozenfants* d'Oscar Brenifier s'adressent aux enfants d'un âge plus avancé en permettant la problématisation par des saynètes aux réponses anticipées dans la première collection, et des images qui suscitent des réactions par leur dimension choquante pour la deuxième. Bien que ces deux collections présentent l'intérêt de partir de cas concrets, proches du quotidien des élèves, on peut regretter qu'il n'y ait pas de recours à la fiction, qui, par son éloignement de la réalité connue, permettrait d'atteindre rapidement un degré de conceptualisation plus élevé, non centré sur soi mais sur les hommes.

Loin de l'aspect logique de ces collections, Michel Piquemal, professeur des écoles depuis 1990, directeur des éditions Albin Michel, a commencé à écrire des fables philosophiques en 2002 à partir du mythe de l'Anneau de Gygès, à l'aide de son ami philosophe André Comte-Sponville.

Lors de la conférence du 26 janvier 2005 pour l'IUFM d'Orléans-Tours, il a justifié sa préférence pour le mythe par le fait qu'il n'est pas philosophe de formation, mais docteur en poésie. C'est ainsi par sa propre formation autodidacte qu'il légitime sa capacité à rendre la philosophie accessible aux enfants : « *Et c'est sans doute parce que je n'étais pas philosophe de formation que j'ai eu ce culot... sinon j'aurais moi aussi (comme l'ont fait « Les goûter-philo ») choisi le logos plutôt que le muthos.*<sup>27</sup> ». Michel Piquemal a entrepris de réécrire des mythes et paraboles antiques occidentaux mais aussi orientaux, amérindiens, pour la valeur intemporelle de leur message. Toutefois, l'intérêt des

---

27 Michel Piquemal, « Penser plus loin », Conférence du 26 janvier 2005, IUFM Orléans-Tours.



*Philofables* réside, en ce qu'elles proposent une base de questionnement qui invite le lecteur à se détacher du dogme, de la croyance, dont Monique Desault s'est inspirée lors de sa deuxième expérience.

Après avoir consulté les différents ouvrages, ma préférence s'est établie pour les œuvres de Michel Piquemal, car le recours au mythe suscite un questionnement moral que ne permettent pas autant la littérature philosophique centrée sur la logique, comme *Harry Stottlemeier's discovery* de Matthew Lipman. Dans le cadre de l'instruction civique et morale, nous avons vu précédemment que les objectifs des programmes encourageaient une réflexion sur les valeurs, la morale, et c'est pour cette raison que les fables de Michel Piquemal correspondent plus à ce que je recherche que les autres ouvrages, en dépit de leur intérêt pour l'élaboration de la pensée critique. Toutefois, nous verrons par la suite que des contraintes externes m'ont amené à utiliser d'autres supports pendant les stages, et ainsi à comparer les avantages philosophiques du mythe et de l'album de jeunesse.

Bien que M. Piquemal déplore la non-institutionnalisation de la discussion à visée philosophique, certains enseignants-chercheurs ont réfléchi à une didactisation de la philosophie à des fins d'instruction civique et morale. C'est notamment le cas de T. Bour, J.-C. Pettier et M. Solonel. Ces trois enseignants proposent un déroulement de la séance de discussion à visée philosophique en trois phases, respectant certaines règles qui en assurent le bon déroulement telles que : « Chacun a droit à la parole », « Toute parole doit être argumentée », « Interdiction de se moquer d'autrui » et « La priorité de parole est donnée à celui qui n'a jamais parlé ».

T. Bour, J.-C. Pettier et M. Solonel suggèrent donc le déroulement d'une séance de discussion à visée philosophique comme suit : après une réflexion écrite individuelle à partir d'un support, les élèves échangent en une seconde phase orale en groupes réduits, qui permet d'élaborer un argument présentable au reste de la classe pour la dernière phase de débat collectif. L'importance de la première phase est soulignée, car avant de construire une réflexion collective, il est nécessaire d'élaborer une réflexion personnelle, qui permettra la contradiction avec les autres arguments et évitera que certains enfants ne sachent pas quoi dire.

Leur ouvrage subvient à de nombreux besoins pour l'enseignant qui souhaite

développer une pratique philosophique dans sa classe. En effet, nous avons soulevé précédemment l'éventualité que Monique Desault n'ait pas suffisamment anticipé les réponses des enfants, et/ou qu'elle n'ait pas eu l'occasion d'étayer sa propre réflexion sur le sujet. À cet effet, les trois enseignants proposent des fiches thématiques de trois niveaux à la conceptualisation croissante, qui se composent de repères notionnels sur le thème pour le maître et d'une anticipation des arguments des élèves avant de fournir des fiches de préparation détaillées. Ces dernières fiches comportent les objectifs en relation aux programmes de 2002, la situation inductrice (qui peut partir d'un document textuel, qui présente souvent un cas concret, ou iconographique), la question de départ posée aux élèves, le déroulement selon les trois phases qui rend compte des notions, concepts et problèmes qui pourraient surgir, les réponses attendues, la trace écrite et les prolongements dans les programmes. On pourrait reprocher à ces fiches qu'on ne peut évidemment pas anticiper tous les débats, et que les références aux programmes ont besoin d'être actualisées, mais elle permettent néanmoins d'armer l'enseignant pour que le débat reste centré sur le sujet et qu'il soit lui-même capable de réagir aux réflexions des élèves en établissant des inférences avec l'histoire du concept.

## **IV. Exploration pédagogique en lien avec le stage en responsabilité.**

### **1. Une première DVP qui n'a pas fonctionné à partir d'un album.**

J'ai effectué mes deux stages en responsabilité à l'école Arthur Rimbaud de la commune d'Annoeullin, dans la classe de CM1 de Monsieur Pascal Beccaert. Cette classe compte 26 élèves, avec une majorité de filles (14), dont une élève qui a déménagé le 3 février. Il s'agit d'une classe sympathique et volontaire, sans élève difficile dans son rapport à l'autorité. Lors de la journée de tuilage, l'enseignant titulaire de la classe m'avait averti sur le manque de motivation de certains élèves, que j'ai pu constater par la suite. Cependant, j'ai été agréablement surprise par l'ambiance agréable qui régnait dans la classe. Pascal Beccaert développe une pédagogie centrée sur l'autonomie et l'épanouissement des élèves. De ce fait, ces derniers peuvent communiquer entre eux et se lever quand ils le désirent, dans la mesure où cela ne perturbe pas le bon fonctionnement de la classe. Néanmoins, ce fonctionnement reposant sur un contrat implicite avec l'enseignant, j'ai préféré construire des règles de classe collectivement avec les élèves dès mon arrivée.

Un désagrément auquel je ne m'attendais pas a surgi lorsque je regardais l'emploi du temps : je ne pourrais pas dispenser l'enseignement de l'instruction civique et morale. En effet, les enseignants se sont mis d'accord sur un décloisonnement de telle sorte que Pascal Beccaert donne les cours d'anglais aux CE2 et CM2 pendant que ses collègues se chargent respectivement de l'instruction civique et morale, d'une partie de l'EPS et des sciences. Comme ce fonctionnement leur rendait service et que je souhaitais entretenir de bonnes relations avec l'équipe, j'ai accepté de maintenir le décloisonnement. De ce fait, je n'ai pas eu d'autre solution que de placer la séance de discussion à visée philosophique sur les horaires hebdomadaires de français.

Ce choix n'a pas été facile, car il impliquait un lien avec la séquence de littérature que j'avais prévue. Ceci me semblait possible, car je voulais leur faire étudier l'album

*L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*<sup>28</sup>, recommandé par E. Chirouter dans ses mallettes pédagogiques pouvant servir de support à la philosophie avec les enfants. Néanmoins, le fait d'inclure le débat philosophique dans une séquence de littérature m'inspirait plusieurs craintes, suite à l'expérience de Monique Desault, notamment que les élèves ne parviennent pas à se détacher de la fiction.

J'ai donc choisi de me servir de cet album comme support à la discussion à visée philosophique, reconnaissant qu'il pouvait faire émerger plusieurs questionnements d'ordre moral. Pour le résumer, cet album est une fable qui traite de la Shoah, inspiré par le poème du pasteur allemand Martin Niemöller<sup>29</sup> :

« Quand ils sont venus chercher les communistes,  
Je n'ai rien dit,  
Je n'étais pas communiste.  
Quand ils sont venus chercher les syndicalistes,  
Je n'ai rien dit,  
Je n'étais pas syndicaliste.  
Quand ils sont venus chercher les juifs,  
Je n'ai pas protesté,  
Je n'étais pas juif.  
Quand ils sont venus chercher les catholiques,  
Je n'ai pas protesté,  
Je n'étais pas catholique.  
Puis ils sont venus me chercher  
Et il ne restait personne pour protester. »

En effet, dans cet album, un loup attaque chaque nuit un troupeau de moutons, en privilégiant les victimes vulnérables (la brebis et ses petits) ou différentes (le mouton à trois pattes, le mouton noir...). Le reste du troupeau reste longtemps indifférent aux assassinats car la différence de leur pairs les gêne (parlant du mouton noir « Celui-ci, on ne l'aimait pas trop. Son pelage sombre faisait comme une tâche au milieu du troupeau »). Néanmoins, une fois que le loup s'attaque au chef du troupeau, le bélier, la panique s'installe et, sous l'impulsion d'un agneau, les moutons s'unissent pour résister. Ils tendent un piège au loup qui tombe du haut de la falaise.

J'ai supposé que la fin de l'album signifiait aussi la fin du loup, puisqu'il était

---

<sup>28</sup>JEAN, Didier, ZAD ill. *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*. Paris : Syros, 2004.

<sup>29</sup> Publié à la fin de l'album.

indiqué « et on ne l'a plus jamais revu ». Cependant, un échange de mails avec les auteurs et illustratrice Didier Jean et ZAD<sup>30</sup>, dans le cadre d'un projet d'écriture des élèves qui leur rédigeaient une lettre pour connaître la cause de la mort du loup, m'a permis de comprendre que cette fin était laissée à la libre interprétation du lecteur.

Ainsi, cet album invite à une réflexion sur la servitude volontaire. Selon La Boétie<sup>31</sup>, l'homme perd la liberté qu'il a dès la naissance parce qu'il accepte qu'on l'asservisse. C'est l'indifférence qu'il témoigne envers sa liberté qui justifie que la tyrannie d'un homme les domine tous. S'il souhaite la retrouver, l'homme doit donc cesser d'accepter sans passer à l'action pour autant. Il s'agit du principe de la désobéissance civile, le peuple ne doit simplement plus se soumettre au tyran pour que celui-ci perde son autorité.

Consciente des erreurs commises par Monique Desault, j'ai longuement cherché une problématique en lien avec la servitude volontaire, qui puisse servir de question de départ. Il fallait donc qu'une contradiction y apparaisse, afin d'instaurer le débat. Je cherchais en vain. Avec le recul, je me dis aujourd'hui que j'aurais pu poser une question en lien avec la responsabilité comme « Un complice est-il coupable ? ».

J'ai alors décidé de remettre en question la fin de l'album. En effet, si le fait que le loup soit précipité du haut de la falaise semblait pure justice de la part des moutons, la transposition de cette fin à l'Homme demeure choquante puisque, au-delà de la résistance pour se protéger, on peut supposer qu'elle invite à la vengeance, et à la justice personnelle. Or, cette idée va à l'encontre des valeurs que l'école cherche à transmettre. On peut lier la lier à la thèse que Kant défend dans sa *Critique de la raison pratique*<sup>32</sup> par l'impératif : « Agis de telle façon que tu traites l'humanité, aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre, toujours en même temps comme fin, jamais simplement comme moyen ». Ainsi, exécutant le loup qui les a assassinés, les moutons en deviennent aussi indignes. Appliqué à l'homme, on peut dire que celui qui commet un crime cesse d'être humain car en portant atteinte à l'humanité de l'autre, il nie la sienne propre.

En 2011-2012, l'actualité regorgeait de cas réels de tyrans exécutés en vertu de la paix ou de la démocratie. Ce fut notamment le cas de Khadafi, lynché par les résistants, et Oussama Ben Laden, exécuté par l'armée américaine. L'exécution de ces deux criminels n'a

---

30 Voir annexes.

31 E. La Boétie, *Discours de la servitude volontaire*, Paris, GF, 1983, éd. S.Goyard Fabre, pp. 138-139.

32 E. Kant, *Critique de la raison pratique*, livre I, trad.fr. J.-P.Fussler, Paris, GF, 2003, p. 380.

pas choqué l'opinion publique car elle se justifiait par la barbarie de leurs actes, ou encore par mesure de sécurité au cas où ils s'échapperaient. Pourtant, bien que criminels, ils n'en demeuraient pas moins des hommes, qui auraient sans doute mérité un jugement au même titre que les criminels nazis de la seconde guerre mondiale, ne serait-ce que pour ne pas légitimer la réponse à la violence par la même violence, la justice arbitraire.

En lien avec cette actualité, la comparaison de la mort du loup avec celle des dictateurs actuels avait du sens, mais le perdait sitôt qu'on l'associait à sa référence de base, la Shoah, faute de rapport aux procès de Nuremberg. Ce point semblait donc propice à l'émergence d'une problématique qui suscite le débat. Le recours à la fiction, à l'image des moutons et du loup m'inspirait des questions comme « Cesse-t-on d'être humain quand on commet l'inhumain ? », signifiant que les moutons devenaient des criminels par leur choix de réplique mortelle envers leur agresseur. Mais ces dernières me paraissaient bien trop complexes pour les enfants, car cela appelait plusieurs définitions : qu'est-ce qu'être humain ? Qu'est-ce qu'un acte inhumain ? L'humanité permet-elle de commettre des actes inhumains ? De ce fait, j'ai opté pour « La vengeance est-elle une justice ? ».

Cette séance de discussion a visée philosophique n'a pas été fructueuse, et pour cause : j'ai moi-même reproduit les erreurs que j'avais remarquées dans les recherches de Monique Desault. En effet, j'ai utilisé le dispositif d'Alain Delsol en établissant des rôles : un président, deux reformulateurs et trois secrétaires. Toutefois, peut-être parce que je ne connaissais pas encore assez la classe et craignais une agitation, je n'ai pas déplacé les tables. De ce fait, les élèves étaient assis en trois rangées de deux, face au tableau, posture qui ne favorise pas les échanges. Le président de séance était assis face à eux. De même, je n'ai pas éteint les lumières, ni allumé de bougie, donc rien dans le cadre ne laissait présager un changement dans le mode habituel de prise de parole.

D'autre part, j'avais prévenu les élèves qu'ils allaient être filmés, et leur en avais demandé l'autorisation. Ainsi, la caméra se trouvait au fond de la classe. Malheureusement, je n'ai pas pu constituer de verbatim car la qualité de l'enregistrement est très mauvaise et présente de nombreuses coupures. Cependant, j'ai pu remarquer, en visionnant le début, que les élèves étaient perturbés par sa présence (puisqu'ils se sont retournés régulièrement pour la regarder et faire signe). À mon grand étonnement, cette vidéo m'a aussi permis de

me rendre compte que, lors de cette séance, j'avais adopté une posture et un ton bien plus autoritaires qu'à mon habitude... Je ne suis donc plus surprise que les élèves aient été complètement inhibés. Ainsi, le cadre philosophique, propice à l'émergence d'une parole libre n'a pas été institué.

Bien que je ne dispose pas de verbatim, la prise de notes des secrétaires permettra de rappeler les idées et enchaînements essentiels du débat :

**Transcription des prises de notes des secrétaires suite à la discussion à visée philosophique à partir de la question « La vengeance est-elle juste ? »<sup>33</sup>**

• **Secrétaire 1**

Sa ne mène à rien de se venger parce qu'on fait pire.

Il faut demander pardon.

Il ont voulu tuer Cadaphie parce qu'il a tuer du monde.

Il ne faut surtout pas le juger

Il y a des vigiles au tribunal.

Il peut tuer plus de monde.

Il faut qu'il soit tuer parce qu'en prison il peut se sauver

On doit le juger parce que le tuer c'est méchant

Il faut le tuer parce qu'il a tuer du monde

Elle sert à juger les meurtriers

ça arrive pas souvent

Si la justice ne sert à rien il faut qu'on les lâche tuer les gens.

On a le droit de se venger contre les meurtriers.

Il faut le dire aux maîtres et aux maîtresses.

La vengeance n'est pas justice.

• **Secrétaire 2**

La vengeance est-elle une justice ?

33 Par souci d'authenticité, l'orthographe des élèves est laissée en l'état.

**Clémence :** Des fois, des personnes veulent se venger, mais ça mène à rien car c'est un crime.

Est-ce qu'il fallait tuer un criminel dès qu'on le trouve ou le juger ?

**Théau :** Il fallait mieux le juger.

Des personnes disent qu'il mérite un jugement, des autres qu'il faut le tuer.

**Mlle Derroo :** C'est très difficile de s'échapper de prison.

**Valentin :** Si on trouve une seule personne on peut la juger mais un groupe on peut le tuer.

Si on voit quelqu'un qui donne un coup de pied on lui en redonne un ou on va le dire.

On va le dire car sinon s'a empirre.

- **Secrétaire 3**

ça ne mène à rien car on peut faire un crime plus grave, quand Cadaffi a été tué, il aurai mieux le tuer que le juger sinon il aurai pu tuer les personnes autours. On aurai pu lui laisser la vie et le juger parce qu'on ferai pas mieux. Il vaudrait mieux lui laisser la vie. Il fallait mieux le tuer sinon s'il arrive à s'échapper. Il existait peut être des prisons spéciales et qu'ils peuvent repérer les prisonniers. Il fallait le juger et pas le tuer. Quand on tue Cadaffi, c'est un crime. Mais il fallait le juger. Si on tue ses voisins, c'est aussi grâve que de tuer sa propre famille. La justice est aussi la vengeance.

Quand un copain tue une personne est un meurtre. Il vallait mieux le tuer sinon il peut réattaqué.

Il vaut mieux dans l'école le dire aux maîtres et aux maîtresse. La vengeance n'est pas une justice.

À la lecture de ces prises de notes, on peut remarquer que si les élèves ont débattu, ils se sont davantage basés sur des émissions d'opinion par rapport à l'actualité que par rapport à l'Homme. La mort du Colonel Khadafi les ayant marqué, probablement par sa médiatisation, les élèves en sont resté à son commentaire, avec une transposition à la fin à leur vie d'écolier, sous mon impulsion.



Je suis beaucoup intervenue dans le débat pour plusieurs raisons : la première, c'est que les reformulateurs n'assuraient pas leur rôle. En conséquence, les prises de paroles consistaient en des émissions d'opinions successives qui parfois ne se répondaient pas. Ainsi, quand j'ai remarqué que les reformulateurs ne synthétisaient pas, je m'en suis chargée, afin de mettre en valeur les accords et les désaccords.

J'ai également pris part à la discussion lorsque j'entendais des opinions immorales. Au départ, j'ai laissé dire, pour voir si les autres élèves allaient les contredire. Mais en réalité, la vengeance est naturelle pour la majorité des enfants de cet âge. De ce fait, il a fallu que j'intervienne quand j'ai remarqué qu'ils étaient plusieurs à partir sur un autre débat dont l'objet consistait à savoir s'il était plus grave de tuer un voisin que quelqu'un de sa famille.

La grande difficulté a été, pour moi, d'accepter d'entendre des avis qui diffèrent profondément des miens, notamment par rapport à la peine de mort. Évidemment, le débat a pris cette tournure car la conséquence d'un jugement pour un criminel de guerre, en France, consisterait en la prison à perpétuité. Et il s'est trouvé que des élèves n'étaient pas d'accord avec cela, préférant une mise à mort du condamné afin d'éviter qu'il recommence ou qu'il ne s'échappe. Il faut retenir néanmoins que l'émission de paroles aussi choquantes peut permettre de les remettre en question, et en cela il est important d'accepter de les entendre. Toutefois, la difficulté du rôle du maître dans ce type de débat réside aussi dans le fait qu'il représente l'État et ses valeurs, et ne doit surtout pas faire part de ses convictions personnelles, tout professeur étant soumis au devoir de neutralité, notamment philosophique.

Je pense que cette séance n'a pas fonctionné car les élèves ne se sont pas reconnus par leurs accords ou désaccords comme des interlocuteurs valables, puisqu'ils ne se répondaient pas, et aussi dans le sens où il n'y a pas eu de conceptualisation. Alors que j'aurais pu orienter le débat sur une définition du juste, les opinions choquantes m'ont conduite à réagir en demandant à quoi servait la justice. Malgré le peu d'intérêt philosophique, je n'ai pas été déçue de ma question quand les élèves ont répondu qu'elle ne servait à rien...

Je pense que la raison principale à ce manque d'abstraction est que les élèves se

sont trop identifiés aux moutons. De ce fait, ils n'ont pas su se détacher de la narration. Je l'ai remarqué lors d'une production d'écrit individuel par les élèves après le débat, au sujet de l'album : lorsque j'ai demandé aux élèves d'écrire une lettre à Didier JEAN et ZAD pour demander pourquoi ils avaient choisi cette mort pour le loup, je me suis rendu compte que la question que j'avais posée les incitait à revenir sur l'intrigue et non pas à appliquer le concept de justice à l'Homme. Par conséquent, dans la majorité des lettres, les élèves ont suivi le modèle en demandant pourquoi cette mort avait été choisie, puis, ils donnaient leur opinion, écrivant souvent qu'ils trouvaient cela normal et que les moutons avaient bien eu raison de se venger, ce qui était donc contradictoire.

Il y a plusieurs conclusions à tirer de cette mauvaise tentative de discussion à visée philosophique : d'abord, si on veut que le débat émerge, il faut le permettre absolument par l'organisation spatiale de la classe. Ensuite, une préparation du maître est primordiale sur le plan conceptuel, afin qu'il puisse orienter le débat et non pas tomber dans une conversation de type « café du commerce ». Enfin, il faut tenir compte de la part d'affectivité qui entre en jeu dans l'identification du lecteur au protagoniste. Comme nous l'avons évoqué précédemment, seuls les personnages de contes sont complètement mauvais ou bons. Les hommes réels disposent de mobiles, dans leur vécu, qui justifient pour eux leurs actions, conformément à leurs valeurs. De ce fait, un enfant, qui agit habituellement selon des intentions qu'il juge légitimes, ne peut pas s'identifier à un héros comme quelqu'un de complètement mauvais. Une idéalisation du « moi » semble inéluctable.

J'ai tenu compte de cet échec avant de retenter l'expérience lors de la seconde période de stage. Cette fois, il y a eu philosophie, et nous allons maintenant découvrir ce qui l'a permis.

## 2. L'anneau de Gygès ou l'émergence de la conscience morale.

Avant de retenter une séance de discussion à visée philosophique avec la même classe de CM1, j'ai réfléchi aux paramètres que j'allais modifier. D'abord, le moment dans la journée et dans la semaine: cette fois, je décidais de placer le débat un vendredi en début d'après-midi, à un moment où les enfants sont plus distraits mais aussi plus enclins à prendre la parole. Il faut dire que la première séance à partir de l'album s'était tenue un jeudi à 8h30. Ensuite, la disposition spatiale car non seulement elle avait posé problème lors de la première séance, mais il fallait aussi que je permette une intégration de toute la classe dans le débat, n'ayant pas la possibilité de les prendre en demi-groupes. Nous avons déplacé les tables pour former un carré, et je me suis assise avec les élèves, pour ne pas dominer la discussion.

La mise en place des rôles a aussi été modifiée. Cette fois, je n'ai pas attribué de place spécifique au président de séance afin que, placé au milieu de ses camarades, il puisse aussi participer aux échanges. Comme les élèves se souvenaient des rôles distribués lors de la première séance, plusieurs d'entre eux ont été volontaires, émettant des préférences pour des rôles qui correspondaient à leur personnalité. Je n'ai désigné qu'un reformulateur parmi les volontaires pour l'obliger à être attentif et ne pas abandonner son rôle à un partenaire. Enfin, j'ai validé comme secrétaires trois élèves qui écrivent vite et bien, et qui n'avaient pas déjà eu ce rôle la fois précédente.

Je crois qu'il est nécessaire que les élèves soient volontaires pour leurs rôles et qu'ils aient expérimenté au moins une fois la discussion à visée philosophique pour comprendre en quoi cela consiste. Pour ma part, je suis restée assise avec les participants dans le carré (je n'ai donc plus circulé comme je l'avais fait la fois précédente) et ne suis intervenue que pour faire ressortir des contradictions, après que le reformulateur ait mis en valeur les accords/désaccords (ce qu'il a très bien fait).

J'ai choisi de mettre en place cette seconde séance avec le mythe de l'anneau de Gygès, que j'avais déjà expérimenté avec succès lors de mon stage de première année, dans

une classe de CE2.

Avant de commencer, j'ai rappelé le déroulement du débat et les règles. Si ces dernières ne changeaient pas (ne pas se moquer, demander la parole en levant la main et la prendre quand le président l'autorise...), j'annonçais que le déroulement comporterait plusieurs phases :

1. **Lecture silencieuse** (2min)
2. **Débat interprétatif** : Objectif : vérifier la compréhension : de quoi ça parle ? (2min)
3. **Relecture magistrale** par l'enseignante et explication du vocabulaire (notamment le « chaton » de la bague, mime du geste de Gygès) (5-10 min)
4. **Débat interprétatif en posture projective** à partir des trois premières questions des *Philofables* « Comme Gygès, auriez-vous pris l'anneau sur l'homme mort ?  
Comme Gygès, auriez-vous profité de la même façon du pouvoir de l'anneau ?  
Si vous possédiez l'anneau, que feriez-vous avec ? » (10-15 min)
5. **Discussion à visée philosophique** : (20 min)

« Si nous possédions l'anneau de Gygès et étions sûrs de ne jamais être punis, en profiterions-nous pour voler, tuer et faire tout selon notre bon vouloir ? », reformulation par l'enseignante « Ou peut-on faire le mal quand on n'est pas vu ? »

Les premières phases, qui visaient l'évaluation de la compréhension littérale, ont permis de libérer la parole. De même, les questions d'interprétation, qui plaçaient les élèves dans une posture projective, leur ont donné envie de s'exprimer, de dire ce que eux feraient. Ces réponses ont fait apparaître une contradiction car alors que certains projetaient de faire des bêtises innocentes s'ils étaient invisibles (comme espionner leurs parents, leur grand-frère...), d'autres se prononçaient en faveur du vol.

Les élèves ont montré leur désaccord lorsque l'un d'entre eux a dit qu'il volerait de l'argent aux personnes riches. Une camarade a ajouté qu'elle le ferait aussi, mais uniquement pour donner le butin aux personnes peu fortunées. Le présupposé de la discussion était donc que le roi, dans le mythe, était riche et qu'il n'est pas juste de l'être.

Notant que les élèves se convainquaient de cette justice de Robin des Bois, je suis intervenue pour leur demander si les personnes riches avaient le droit de l'être. Un élève a répondu qu'ils en avaient le droit que s'ils avaient travaillé pour gagner cet argent et que si tel n'était pas le cas, ils devaient redistribuer leur argent entre les pauvres. Le cas échéant, il était normal de les voler. Implicitement, les élèves ont compris que la question était plutôt de la légitimité d'être riche.

J'ai alors voulu faire apparaître une contradiction en donnant un contreexemple qui jouait sur leur affectivité : « Et si moi, demain, je gagnais au loto. Vous viendriez me voler mon argent pour le redonner aux pauvres ? ». Certains, peu nombreux, ont affirmé que oui. La majorité a clamé que non. Ceci leur a posé problème. Je suis intervenue en soulignant qu'on a le droit d'être riche, même si on n'a pas travaillé pour cela, et même si ça paraît injuste. Toutefois, aucune réponse finale n'a été donnée au débat. Une élève a évoqué le sentiment de culpabilité en disant que « de toutes façons, si on fait quelque chose de mal, même si personne ne nous voit, on a une boule dans le cœur ».

Lors de cette séance, je me suis appliquée à mettre des mots sur des exemples que les élèves donnaient comme la culpabilité. Les élèves ont aussi défini les termes de philosophie et de démocratie grâce à l'étymologie. En effet, il faut préciser que la fin du débat a permis de lancer une autre discussion à partir de la question « Peut-on faire la loi seul ? », à l'exemple de Gygès qui prend le pouvoir. Ici, il n'y a pas eu réellement de contradiction. J'aurais pu en apporter une en demandant si celui qui a raison peut prendre le pouvoir (ce qui aurait pu permettre d'aborder la dictature et de relativiser le concept de raison). Mais la discussion, qui a duré quarante-cinq minutes, atteignait son terme.

Bien que je sois satisfaite de cette séance, dans la mesure où elle a pu aider les enfants à intégrer la question de la légitimité d'être riche, je regrette de ne pas avoir travaillé la distinction entre le droit et la légitimité. Si j'avais pu faire d'autres séances, je pense que j'aurais cherché à travailler cette distinction et à intégrer progressivement le vocabulaire logique qui apporterait un regard métacognitif : dilemme, contradiction, hypothèse, argument, exemple, et contreexemple. Cependant, je pense que les élèves ont, lors de cette séance, développé des compétences civiques et morales dans la mesure où ils ont respecté leurs rôles et les opinions, même s'ils n'étaient pas d'accord.

## Conclusion

Il est de première importance que l'enfant apprenne à remettre en question les valeurs admises communément, les idées reçues pour fonder progressivement les siennes si on veut qu'il puisse assumer sa part de souveraineté nationale à l'avenir. Toutefois, la simple réflexion ne peut suffire : un apprentissage en acte s'avère nécessaire pour qu'il puisse expérimenter ce qui l'unit à l'autre en dépit de leurs différences : le lien politique.

La discussion à visée philosophique selon le modèle d'Alain Delsol contribue au développement de la pensée logique et critique par les compétences argumentatives qu'elle développe. De même, la réflexion autour de dilemmes moraux dans l'intersubjectivité permet de s'approprier les valeurs morales selon son propre vécu, et la possibilité de les faire évoluer en permanence.

Nous avons vu que, pour que ce dispositif fonctionne, il incombe que l'enseignant le prépare scrupuleusement en choisissant des supports qui aident à l'émergence d'une contradiction morale, notamment les mythes et contes philosophiques. De même, il est important qu'il élabore sa propre réflexion sur le sujet et se renseigne sur les réponses philosophiques qui y ont déjà été apportées afin d'être capable de relancer le débat.

Toutefois, certains philosophes s'inquiètent du développement de ces pratiques philosophiques en école primaire, craignant que cela nuise à la discipline. Il conviendrait de nous interroger sur l'impact de ces considérations en regard de la vocation universelle de la philosophie. À ce sujet, Michel Piquemal<sup>34</sup>, auteur des *Philofables*, déclare : « À l'école primaire, ni même au collège, il n'est pas question de faire de l'histoire de la philosophie, ni de savoir comment on est passé des présocratiques à Kant ou à Leibnitz. On se situe dans une initiation à une pensée raisonnée, une initiation à un questionnement philosophique.

Je crois que la confusion chez ceux qui raillent la philo à l'école est là. Ils confondent toujours histoire de la philosophie et philosopher ».

Contrairement à ce qu'insinuait Jules Ferry, la philosophie ne représente pas un danger pour l'éducation morale. Au contraire, elle garantit que les citoyens sachent faire

---

34 Michel Piquemal, « Penser plus loin », Conférence du 26 janvier 2005, IUFM Orléans-Tours.

évoluer la démocratie non pas dans la contestation rapide et infondée mais dans une participation réfléchie, ne s'agissant pas de se s'accorder sur elle pour la « figer ». Je terminerai donc en citant Jaspers<sup>35</sup> : « L'homme ne peut se passer de philosophie. Aussi est-elle présente partout, répandue dans le public par les proverbes traditionnels, les formules de la sagesse courante, les opinions admises, comme également le langage des gens instruits, les conceptions politiques, et surtout, dès les premiers âges de l'histoire, par les mythes. On n'échappe pas à la philosophie. La seule question qui se pose est de savoir si elle est consciente ou non, bonne ou mauvaise, confuse ou claire. Quiconque la rejette affirme par là-même une philosophie, sans en avoir conscience ».

---

35 Ibid.

## Bibliographie

ADORNO T. W., 2003, Éduquer après Auschwitz, *Modèles critiques*, trad. fr. M. Jimenez, Payot, Paris.

BOUR T., PETTIER J.-C., SOLONEL M., 2003, *Apprendre à débattre, Vie collective et éducation civique au cycle 3*, Hachette éducation, Paris.

BETTELHEIM B., 1976, *La psychanalyse des contes de fées*, Robert Laffont, Paris.

CONNAC S., 2008, Plus-value de compétences de la discussion à visée philosophique (DVP) en classe coopérative, *Diotime*, N°36.

CHIROUTER E., 2010, Philosopher avec la littérature de jeunesse à l'école, en SEGPA et ailleurs..., *Actes des 10èmes Rencontres sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques*, Paris.

DANIEL M.-F., 1997, *La philosophie et les enfants, les modèles de Lipman et de Dewey*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.

DESAULT M., 2006, Articuler un débat d'interprétation littéraire à une discussion à visée philosophique, *Diotime*, N°29.

DESAULT M., 2006, *Les aspects littéraires d'un récit mythologique : médiation ou frein à la réflexion à visée philosophique*, 7èmes Rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature, IUFM de Montpellier.

DELEDALLE G., 1995, *John Dewey*, Paris, PUF, collection Pédagogues & pédagogies.



JASPERS K., 1965, *Introduction à la philosophie*, trad.fr. J. Hersch, Paris, 10/18.

KANT E., 2003, *Critique de la raison pratique*, livre I, trad.fr. J.-P. Fessler, Paris, GF.

LA BOETIE E., 1983, *Discours de la servitude volontaire*, Paris, GF, éd. S. Goyard Fabre.

PIAGET J., 1997, *Six leçons de pédagogie*, Paris, éd. Anthropos.

PIQUEMAL M., 2005, « Penser plus loin », Conférence du 26 janvier 2005, IUFM  
Orléans-Tours.

SCHNAPPER D., 2000, *Qu'est-ce que la citoyenneté*, Paris, Gallimard.

## **Annexes**

**Extrait du B.O. N°3 HORS-SÉRIE du 19 JUIN 2008**

**LES PROGRAMMES DE L'ÉCOLE PRIMAIRE**

### **INSTRUCTION CIVIQUE ET MORALE**

**L'instruction civique et l'enseignement de la morale permettent à chaque élève de mieux s'intégrer à la collectivité de la classe et de l'école au moment où son caractère et son indépendance s'affirment.**

**Elle le conduit à réfléchir sur les problèmes concrets posés par sa vie d'écolier et, par là-même, de prendre conscience de manière plus explicite des fondements même de la morale : les liens qui existent entre la liberté personnelle et les contraintes de la vie sociale, la responsabilité de ses actes ou de son comportement, le respect de valeurs partagées, l'importance de la politesse et du respect d'autrui.**

**En relation avec l'étude de l'histoire et de la géographie, l'instruction civique permet aux élèves d'identifier et de comprendre l'importance des valeurs, des textes fondateurs, des symboles de la République française et de l'Union européenne, notamment la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen.**

**Au cours du cycle des approfondissements, les élèves étudient plus particulièrement les sujets suivants :**

**1. L'estime de soi, le respect de l'intégrité des personnes, y compris de la leur : les principales règles de politesse et de civilité, les contraintes de la vie collective, les règles de sécurité et l'interdiction des jeux dangereux, les gestes de premier secours, les règles élémentaires de sécurité routière, la connaissance des risques liés à l'usage de l'internet, l'interdiction absolue des atteintes à la personne d'autrui.**

2. **L'importance de la règle de droit dans l'organisation des relations sociales qui peut être expliquée, à partir d'adages juridiques ("nul n'est censé ignorer la loi", "on ne peut être juge et partie", etc.).**
  
3. **Les règles élémentaires d'organisation de la vie publique et de la démocratie : le refus des discriminations de toute nature, la démocratie représentative (l'élection), l'élaboration de la loi (le Parlement) et son exécution (le Gouvernement), les enjeux de la solidarité nationale (protection sociale, responsabilité entre les générations).**
  
4. **Les traits constitutifs de la nation française : les caractéristiques de son territoire (en relation avec le programme de géographie) et les étapes de son unification (en relation avec le programme d'histoire), les règles d'acquisition de la nationalité, la langue nationale (l'Académie française).**
  
5. **L' Union européenne et la francophonie : le drapeau, l'hymne européen, la diversité des cultures et le sens du projet politique de la construction européenne, la communauté de langues et de cultures composée par l'ensemble des pays francophones (en relation avec le programme de géographie).**



### L'anneau de Gygès (extrait des *Philofables*, M. Piquemal)<sup>36</sup>

Gygès était un berger qui avait trouvé sur le corps d'un homme mort une mystérieuse bague.

Or, un jour qu'il était convoqué par le roi en compagnie de tous les autres bergers, il joua avec sa bague et en tourna machinalement le chaton. Quelle ne fut pas sa surprise de constater que ce simple geste le rendait invisible ! Les autres bergers parlaient de lui comme s'il était absent, et personne ne remarquait sa présence. Il tourna de nouveau le chaton et réapparut aux yeux de tous .

Les jours suivants, il renouvela l'expérience et fut alors convaincu du pouvoir magique de sa bague. Aussitôt, des idées noires lui vinrent en tête : il se mit à envier le roi et ses richesses.

Il retourna au palais où il fit en sorte de séduire la reine. Puis, profitant de son invisibilité, il tua le roi et s'empara du trône.

Légende grecque racontée par Platon (IV<sup>e</sup> siècle avant J.C.) dans *La République*

---

### **QUESTIONS :**

- 1- Comme Gygès, auriez-vous pris l'anneau sur l'homme mort ?
- 2- Comme Gygès, auriez-vous profité de la même façon du pouvoir de l'anneau ?
- 3- Si vous possédiez l'anneau, que feriez-vous avec ?
- 4- Si nous possédions l'anneau de Gygès et étions sûrs de ne jamais être punis, en profiterions-nous pour voler, tuer et faire tout selon notre bon vouloir ?

---

<sup>36</sup> Mise en page et illustration modifiées pour utilisation en classe.