
Éducation à la citoyenneté et discussion philosophique à l'école primaire

Michel Tozzi



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/edso/26083>

DOI : 10.4000/edso.26083

ISSN : 2271-6092

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2002

Pagination : 93-102

Référence électronique

Michel Tozzi, « Éducation à la citoyenneté et discussion philosophique à l'école primaire », *Éducation et socialisation* [En ligne], 18 | 2002, mis en ligne le 29 mars 2024, consulté le 02 avril 2024. URL : <http://journals.openedition.org/edso/26083> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.26083>



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

ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET DISCUSSION PHILOSOPHIQUE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Michel TOZZI*

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ : UN SYMPTÔME

« L'éducation à la citoyenneté » est aujourd'hui un mot d'ordre pour l'école. Elle est devenue, avec la transmission intergénérationnelle des connaissances, l'une de ses missions fondamentales. Elle y est, durant tout son curriculum, discipline spécifique (« l'éducation civique »), puis enseignement au lycée (« Éducation civique, juridique et sociale »). Ce doit être aussi une préoccupation transversale et commune à tous les enseignants (toute discipline doit être mise en perspective citoyenne) et, plus généralement, à tous les personnels du système éducatif.

Faire ainsi de la citoyenneté un *objet d'enseignement*, c'est signifier qu'elle n'est pas seulement un état de fait, mais un *apprentissage*. On ne naît pas seulement citoyen, par appartenance juridique à un État, on le devient par un parcours scolaire. Ce n'est pas seulement un statut, c'est le produit d'une éducation, qui, comme telle, peut échouer. On peut donc être juridico-politiquement citoyen à 18 ans, avec le droit de vote, sans en avoir le sentiment ou les capacités, ce qui est problématique dans une démocratie.

La prégnance et l'urgence d'une « éducation à la citoyenneté » font aujourd'hui (l'éducation civique avait disparu dans les années 60 !), de ce qui est devenu un slogan républicain, une expression symptomatique qui pointe un problème à la fois social et politique.

* Professeur à l'Université Montpellier 3, Directeur du Cerfee.

D'un côté, la légitimité de la citoyenneté moderne, comme affiliation à un État déterminé et sentiment d'appartenance à la nation française, susceptible d'attachement patriotique, est ébranlée par des revendications infra-étatiques (exemple de la Corse) ou supra-étatiques (le passage accepté à la monnaie unique en 2002 donne à l'histoire le sens d'une euro-citoyenneté). D'un autre côté le concept même de « citoyenneté » diffuse dans la société civile, avec la multiplication des adjectifs : citoyenneté sociale, économique, écologique (« écocitoyenneté »), « entreprise citoyenne » etc., s'identifiant de plus en plus à l'idée de *participation démocratique* (jusqu'à la « démocratie dans l'acte d'apprendre » avec le socio-constructivisme). Le *lien politique* et civique se dissout dans une crise plus globale du *lien social* et civil, tendant à associer *citoyenneté* et *civilité*, avec la montée de ce qu'on nomme précisément les incivilités, les violences urbaines, le sentiment d'insécurité.

Et c'est vers l'école que se tournent la demande sociale et les responsables politiques, parce qu'elle est le lieu de l'éducation *publique*, et non familiale-privée, pour (re-)tisser un lien social défaillant et restaurer le lien politique affaibli. Éduquer à la citoyenneté, c'est donc pêle-mêle :

- instruire sur les *institutions* de la République, dans des perspectives historiques, juridiques, politiques ;
- promouvoir des *valeurs* républicaines et démocratiques de liberté, d'égalité, de solidarité, de justice, de paix, de participation collective ;
- développer des *comportements* de politesse, d'écoute, de respect d'autrui et de la loi (savoir-être), et des *compétences démocratiques* (savoir-faire du type : être délégué, savoir intervenir en public, argumenter en groupe son point de vue, décider collectivement etc.).

Dure charge que de demander à l'école de résoudre des problèmes sociétaux, et de renverser des tendances lourdes !

L'INNOVATION DE PRATIQUES PHILOSOPHIQUES : RUPTURE ET ACCOMPAGNEMENT

C'est dans un tel contexte du deuxième millénaire finissant qu'apparaissent en France des pratiques philosophiques diversifiées, sous formes essentiellement orale et discussionnelle. Il s'agit d'une innovation, au sens d'une **rupture** radicale avec la tradition de l'enseignement philosophique français. Certes les philosophes sont en désaccord sur ce point : Calliclès, Montaigne, Nietzsche, Jaspers, Onfray par exemple sont favorables à la pratique de la philosophie avec des enfants, alors que Platon, Descartes, Kant, Hegel y sont opposés. Et il y a, sous l'impulsion du philosophe et pédagogue américain M. Lipman, trente ans d'expérience d'une méthode

de « philosophie pour enfants » dans une trentaine de pays dans le monde¹. Mais, en France, malgré les expériences du GREPH (Groupe de Recherche sur l'Enseignement Philosophique) des années 75, (ex : aborder la caverne de Platon en 6^e)², et celle du rapport Derrida-Bouveresse de commencer le philosophe en 1^{re} (1989), il y a eu une opposition totale de l'Inspection de philosophie et de l'Association des professeurs de philosophie (APPEP), au double motif d'un manque de maturité des élèves, et d'une culture insuffisante comme support de la réflexion. Alors faire de la philosophie dès la maternelle !

Et pourtant, postulant « l'éducabilité philosophique des enfants », des instituteurs confirmés et des professeurs d'école débutants se sont lancés d'eux-mêmes dans l'aventure. Et fait significatif, au lieu d'être marginalisés, voire critiqués par l'institution, ces francs-tireurs ont été d'abord regardés avec curiosité, puis intérêt. Des actions de formation initiale et continue sont même maintenant organisées dans une dizaine d'IUFM, des centres de Formation Pédagogique de l'enseignement privé, et des circonscriptions. Les Assises de l'Enseignement Catholique de décembre 2001 ont choisi comme l'un des axes prioritaires « le développement du questionnement philosophique à l'école primaire... », certainement parce que l'on y travaille la *question du sens*, chère au « caractère propre » de cet enseignement. On se trouve dans la situation contradictoire où un IEN peut encourager dans sa circonscription des pratiques qu'un IPR de philosophie (qui n'a aucun pouvoir sur le premier degré) désapprouve !

Pourquoi ce renversement de tendance ? Parce qu'une pratique de rupture avec la tradition de l'enseignement philosophique est entrée en résonance avec des objectifs affichés du système éducatif. Notre hypothèse est que, si des discussions à visée philosophique se développent actuellement dans le premier degré, à la fois promue par la base et encouragée par la hiérarchie (ce qui est rarement le cas, la logique fractionnaire et basique du novateur s'opposant souvent à la logique descendante de la réforme), c'est parce que :

- certains enseignants y voient une occasion de 1) donner la *parole* aux élèves 2) sur des problèmes existentiels qui les concernent et les intéressent parce qu'ils font *sens* pour eux, dans un contexte de crise du sens du rapport au savoir ;
- l'institution y voit une modalité nouvelle d'articuler les objectifs de maîtrise de la langue orale et d'éducation à la citoyenneté (de rapport positif à la *loi*), qu'elle considère comme fondamentaux. Dès lors qu'une innovation de la base va dans le sens des objectifs institutionnels poursuivis, elle devient un des moyens de

1 Voir Galichet F., « Le Congrès international de philosophie pour enfants (Brasilia juillet 1999) » in *Diotime L'Agora* n°4, déc.1999, CRDP Languedoc-Roussillon.

2 Voir *Qui a peur de la philosophie ?*, Flammarion, 1999.

pilotage de l'évolution du système éducatif. Et c'est la raison pour laquelle cette pratique de rupture est saisie moins comme une contestation que comme une façon d'accompagner des changements nécessaires.

L'APPRENTISSAGE DE LA CITOYENNETÉ PAR LA DISCUSSION « PHILOSOPHIQUE » ?

On peut en effet poser l'hypothèse qu'organiser des discussions à visée philosophique à l'école primaire peut-être un point d'appui pour l'apprentissage de la citoyenneté dans le système éducatif. Et ce pour deux raisons :

1) La discussion philosophique est un *débat*, c'est-à-dire une confrontation argumentée de positions à partir d'une question que l'on se pose collectivement, en essayant de dégager les enjeux et les difficultés du problème soulevé, et d'en clarifier les termes (notions). Or le débat est constitutif de la démocratie, c'est-à-dire du libre droit d'exprimer ses idées dans un espace collectif, public, où est admis le pluralisme.

On ne peut donc apprendre la démocratie sans apprendre à débattre³, c'est-à-dire sans se donner des règles rendant possible la discussion, et que l'on respectera : interdiction de toute violence physique ou verbale ; usage du langage et de sa potentialité argumentative comme base de l'échange ; tous ces *rôles* que la démocratie a inventé pour la confrontation régulée des idées : président de séance, animateur, modérateur, présentateur de débat, secrétaire de séance, rapporteur etc. ; toutes ces *procédures* qu'elle a historiquement construites pour gérer rigoureusement et équitablement dans un groupe le temps du débat, organiser les tours de parole (un seul parle à la fois sans être interrompu quand on lui donne la parole), faire progresser la discussion (synthèses et rapports) etc.

Parce qu'elle suppose un fonctionnement démocratique comme condition de possibilité de débattre collectivement, la discussion à visée philosophique est un apprentissage du débat démocratique, compétence-clef d'une citoyenneté active, participative.

2) Certes. Mais on pourrait dire cela de n'importe quel type de débat régulé à l'école : argumentation d'« opinions socialement partageables » en français, « débat argumenté » en ECJS, débat de régulation psycho et socio-affective ou pour prendre des décisions sur des projets de classe en conseil coopératif, « débat scientifique » dans la démarche de « la main à la patte » (Charpak) etc.

Or il y a une spécificité du débat philosophique. Il ne suffit pas qu'un débat soit démocratique pour qu'il soit philosophique. Une démarche philosophique interroge,

3 Tozzi M., Hevelligh H. (coord.), « Le débuteur classe », *Cahiers Pédagogiques* n° 401, fév. 2002.

met en doute et en question (*problématisation*) ; elle questionne la question elle-même avant d'y répondre ; elle travaille sa formulation pour identifier un problème, c'est-à-dire une difficulté à la résoudre ; elle dégage de la question ses implications (présupposés conceptuels et conséquences logiques ou réelles) ; elle explicite ses enjeux existentiels, métaphysiques (ceux qui posent le problème du sens et de l'Être), épistémologiques (par l'analyse du rapport à la connaissance, à la vérité, à la façon de faire la preuve, au champ de validité), éthiques (par rapport au bien, au légitime, à la vie bonne...), esthétiques (par rapport à la sensibilité, à l'esthétis, au beau), politiques (par rapport au juste), etc.

Elle définit, par un effort de *conceptualisation*, les notions utilisées et leurs champs d'application, elle opère des distinctions conceptuelles pour savoir ce dont on parle, comme objet commun de discussion et vérification des représentations réciproques.

Elle cherche à savoir si ce que l'on affirme est fondé rationnellement (*argumentation*), par des objections, des raisonnements, si le propos tenu a, au-delà de la subjectivité du propos, une visée d'universalisation, de validation dans une communauté d'esprits de raison.

Si la discussion philosophique à l'école peut être démocratique dans son fonctionnement, elle a de fortes *exigences intellectuelles* dans une démarche réflexive. Les opinions ne valent pas seulement parce qu'elles sont dites, et ne s'équivalent pas. Le droit d'expression a philosophiquement pour corollaire le devoir de problématisation, de conceptualisation et d'argumentation. On peut y avoir, contrairement à la démocratie où c'est « le nombre qui a raison » (par le vote par exemple), raison seul contre tous, si on a le « meilleur argument » (Habermas).

ÉVITER LES TROIS DÉRIVES DÉMOCRATIQUES

Ce sont ces exigences de la « faculté de juger » et de « l'exercice de la raison » (Kant) qui garantissent la *qualité* du débat démocratique, en tant qu'il est avant toute décision un débat d'idées. Ce sont elles qui le préservent des tentations de la démocratie, qui sont ses dérives du point de vue de la pensée :

- la *démagogie*, où l'on reprend et exprime la pensée du plus grand nombre, soit par conformisme, de peur de se marginaliser ou d'être exclu, soit par flatterie, pour parvenir au pouvoir ou y rester par l'adhésion de la multitude. On abdique ainsi l'effort de singularité d'une pensée personnelle qui sait et doit au besoin se démarquer, le risque de soumettre une pensée originale à la validité d'une communauté de recherche, et l'obligation de critiquer par estime intellectuelle les pensées d'autrui.

- la *sophistique*, où le débat est un combat, l'autre un adversaire et non un partenaire ; où ce qui compte c'est moins le rapport de l'énonciation à la vérité d'un propos fondé en raison que l'efficacité de convaincre l'autre, au sens éristique de le vaincre, et non au sens heuristique de chercher avec lui. On fait ici prédominer, dans cette pratique agonistique, l'intérêt d'avoir raison (de l'autre) pour triompher, sur le gain intellectuel résultant de la prise de conscience de l'insuffisance de sa propre pensée pour aller plus loin.
- La *doxologie*, où chacun use de son droit d'expression pour exprimer des opinions, qui ne sont souvent que des préjugés sans consistance, où l'on se contente de dire ce que l'on pense (c'est-à-dire ce que les médias ou les tendances sociales nous font penser), sans penser ce que l'on dit, et où l'on confond parler et penser (ce qui est dénoncé par tous les philosophes, parce que parlant philosophiquement sous le sceau de la raison, on ne peut dire n'importe quoi si on pense ; et c'est pourquoi Platon était anti-démocrate, qui dénonçait dans la foule des préjugés les préjugés de la foule). Et où finalement, dans une tolérance-indifférence, l'autre peut penser ce qu'il veut sans me scandaliser intellectuellement, du moment que je peux moi-même dire ce qui me passe par la tête. La dérive du débat démocratique, c'est l'expression et l'échange sans exigence, qui mène au *relativisme* des points de vue, parce qu'il n'y a pas ce rapport tenace à la vérité qui fonde la recherche individuelle et le sens de la confrontation collective pour approfondir.

L'apprentissage de la discussion philosophique à l'école, c'est donc celui d'un débat citoyen exigeant,

- parce qu'il institue le groupe en communauté de recherche, dans un rapport problématique à la connaissance par le questionnement ;
- parce qu'il promeut une éthique communicationnelle par l'écoute, le respect et l'exigence vis-à-vis de la parole et de la pensée d'autrui. C'est une articulation heureuse d'un *rapport non-dogmatique au savoir*, cohérent avec l'épistémologie contemporaine, et un *rapport plus coopératif à la loi*, par l'acceptation des règles nécessaires à l'interaction verbale et conceptuelle, qui est ici réalisée.

On y travaille la co-construction d'un lien à la fois culturel, social et politique, soucieux à la fois du respect des idées et de la personne de chaque individu, de la dynamique d'un groupe qui vit ensemble en réfléchissant, et d'un souci partagé de vérité par rapport au sujet débattu. Tel est le sens de la *didactisation* de la discussion philosophique à l'école primaire : un bricolage de maîtrise de la langue orale dans son genre débat, d'éducation à la civilité des comportements en groupe, d'apprentissage d'habitus discussionnels démocratiques, de développement de capacités réflexives, d'attribution de sens à une activité scolaire qui rejoint les problèmes

existentiels de chaque élève... Si cette innovation « cristallise » actuellement dans le système scolaire, c'est parce que sa pratique est au cœur des problèmes critiques pour l'école et la société française.

LES AMBIGUITÉS D'UN ENGOUEMENT

On comprend donc son intérêt. Mais cet engouement ne va pas sans quelque ambiguïté. Nous avons vu que la société française, à travers son école, cherche à résoudre certains de ses problèmes, comme la montée des incivilités, le relâchement du lien social et politique. Or la discussion philosophique développe une éthique communicationnelle, un « échanger » en s'écoutant, un penser ensemble séparément, une recherche commune sur horizon d'universalité ou visée d'universalisation, donc de possible consensus rationnel des esprits. De ce fait, elle intéresse ceux qui agissent contre la violence.

Il est significatif que des philosophes comme Michel Sasseville ou Marie-France Daniel, au Québec, développent un programme de recherche contre la violence à partir de pratiques de « philosophie pour enfants » inspirées de M. Lipman. Le BICE (Bureau International Catholique de l'Enfance) a choisi en France, sous la coordination de S. Brel, comme entrée du programme européen DAPHNE « Prévention contre la violence », « la discussion philosophique à l'école primaire ».

Certains philosophes français s'offusqueront de voir la philosophie ainsi enrôlée, diront-ils, dans un objectif de « pacification sociale »... D'une part parce qu'elle serait « instrumentalisée », réduite à un rôle de moyen, échappant ainsi à ses finalités propres : recherche désintéressée de la Vérité, du Bien, du Bonheur, de la Sagesse... D'autre part parce qu'elle perdrait, dans la fonction régulatrice et adaptative que l'on voudrait lui faire jouer, le caractère corrosif et subversif de son interpellation (pensons aux provocations de Diogène et à la condamnation à mort de Socrate !).

On objectera que la philosophie n'est pas une matière à l'école primaire, avec un programme, un horaire, des notes. Elle est précisément une innovation née de la base. Mais sa reprise par la hiérarchie et la formation pourrait l'institutionnaliser : après avoir été servante de la théologie au Moyen Âge, de la bourgeoisie bien pensante d'un Victor Cousin au XIX^e, le deviendrait-elle de l'idéologie démocratique au début du XXI^e ?

Déjà l'Inspection générale de philosophie et l'Association des Professeurs de Philosophie de l'Enseignement Public (APPEP) avaient refusé, juste avant que l'on parle de l'Éducation civique, juridique et sociale (ECJS), de prendre en charge une heure d'« Éducation à la citoyenneté » en première, au motif de n'avoir pas à cautionner un « catéchisme républicain ». Et l'on sait le rejet massif des « questions

d'actualité » proposées dans le nouveau programme de philosophie de terminale par le groupe technique disciplinaire d'A. Renaut en 2000, au motif que la réflexion philosophique est « inactuelle »...

J. Derrida, dans *Le droit à la philosophie*, notait cette tension entre la nécessité pour la philosophie, si elle voulait survivre comme tradition intellectuelle dans ce pays, d'être institutionnalisée, et l'obligation qu'elle avait de rester critique par rapport à toute institution, et d'abord celle qui l'accueillait comme matière scolaire.

Cette ambiguïté demeure, au moment où les pratiques philosophiques à l'école primaire se trouvent entre « instituant » et « institué ». Peut-elle être, pour être radical, le dernier gadget de l'école comme « appareil idéologique d'État » (Althusser), une tentative de la société néo-libérale pour tenter, dans la mesure de ses moyens, de pacifier les incivilités scolaires, et plus généralement sociales, des exclus produits par la logique individualiste du profit ? Ou peut-elle être une chance, pour une démocratie essoufflée à réinventer, par la formation de citoyens réflexifs capable de débattre, et au-delà d'agir, avec exigence ?

CONCLUSION

Le développement de pratiques de discussions philosophiques à l'école primaire est ainsi porteur d'interrogations fortes. Notamment sur :

- le *philosopher*, en tant que démarche réflexive sur ses propres opinions, par comparaison (opposition ?) avec l'élaboration doctrinale de « construction de concepts » (Deleuze) : comment le définir, et/ou le redéfinir ?
- Le rôle possible de la *discussion* dans la construction d'une telle démarche réflexive ;
- le rapport original, historique et actuel, voire structurel, entre *philosophie et démocratie*, leur tension dialectique, leur vigilance mutuelle ;
- le sens que peut avoir une pratique réflexive pour *l'enfance* (et pour l'adolescence) : est-ce possible et souhaitable ?
- Le projet scolaire *d'apprendre à penser par eux-mêmes à de jeunes enfants*, en articulant l'éveil de la pensée réflexive avec des dispositifs de forme démocratique⁴...

4 Il est significatif que le *Salon des apprentissages* de l'ICEM Freinet de nov. 2000 ait sollicité J. Lévine et M. Tozzi sur les « ateliers philo », comme si la pédagogie coopérative à la fois rendait possible, mais en même temps avait aujourd'hui besoin, d'articuler démocratie et philosophie à l'école. Cf. la thèse de S. Connac *La discussion philosophique comme nouvelle « institution » dans les pédagogies coopératives* (Montpellier 3).

BIBLIOGRAPHIE DE L'AUTEUR

1) Sur la discussion philosophique

« La discussion philosophique », *Pratiques de la philosophie* n°5, juin 1999, GFEN.

« Les conditions de possibilité d'une discussion philosophique », *Diotime l'Agora* n° 2, juin 1999, CRDP Languedoc-Roussillon et EAN.

« Contribution à une didactique de l'oral philosophique », *L'oral argumentatif en philosophie* (Coord.), CRDP Languedoc-Roussillon, 1999.

« Contribution à une didactique de l'oral philosophique », *Enseigner la philosophie aujourd'hui : pratiques et devenir*. Premier colloque de l'ACIREPH, CRDP Languedoc-Roussillon, CNDP, 2001.

« L'intérêt de la reformulation dans un débat », *Cahiers Pédagogiques* n°400, janvier 2002.

« Débattre à l'école » (Coord. M. Tozzi, H. Eveleigh), *Cahiers Pédagogiques* n°401, fév. 2002.

« Approche philosophique et didactique de la discussion philosophique », Inrp, 2002.

Réaction au texte de Deleuze sur « l'horreur de la discussion philosophique », *Diotime l'Agora* n° 13, Crdp Languedoc-Roussillon et Ean, mars 2002.

2) Sur la discussion philosophique à l'école primaire

« Réflexions sur la philosophie pour enfants », *Philosopher* n°17, Laval, Québec, 1995.

« La philosophie pour enfants », *Cahiers Pédagogiques* n°341, février 1996.

« Philosopher à l'école primaire », *Pratiques de la philosophie* n°7, GFEN, juillet 1999, ou *Entrevues* n°41-42, juin 1999, Bruxelles.

Symposium sur la discussion philosophique avec les enfants au colloque de l'AECSE, Septembre 2000.

« La problématique de la discussion philosophique à l'école primaire en France », *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, CRDP Languedoc-Roussillon-Hachette, 2001.

Voir le dossier sur « Discuter philosophiquement à l'école primaire » dans *Diotime l'Agora* n° 10, juin 2001.

« Accompagner les pratiques de discussions philosophiques à l'école primaire par la formation et la recherche », *La discussion philosophique à l'école primaire. Formation, pratiques, recherches*, CRDP Languedoc-Roussillon, 2002.

« Discuter philosophiquement à l'école primaire : quelles pratiques pour les professeurs débutants ? » (Recherche Iufm Montpellier et Cfp Montpellier, 1999-2002).

« Nouvelles pratiques philosophiques et philosophie : qui interroge qui ? », colloque avril 2001, CRDP de Rennes, 2002.