

La discussion philosophique en classe : Une pratique de l'émancipation?

En matière d'émancipation, ce ne sont pas les déclarations d'intention qui manquent. Ainsi l'école publique française continue-t-elle avec constance à se donner pour mission le rôle libérateur que Condorcet¹ puis d'autres grandes figures tutélaires comme Jules Ferry² ou Henri Wallon³ ont tenu à lui donner. Malgré l'indéniable (re)production des inégalités à laquelle elle participe bon gré mal gré (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Ben Ayed et Broccolichi, 2011), elle tient toujours à se présenter à elle-même et à la société comme la garante d'une pensée libre et critique, gage d'émancipation pour de futurs citoyens « épanouis et responsables »⁴.

De son côté, la philosophie n'est pas en reste : de Platon à Sartre, en passant par Spinoza, Kant ou Marx, la visée émancipatrice semble constitutive de son essence-même, au minimum comme rejet de toute emprise intellectuelle, au mieux comme pratique de libération devant mener à un nouveau stade éthique ou politique. Bien que l'idée d'émancipation recouvre des significations diverses pour chaque philosophe, elle est presque toujours associée à un processus d'éducation qui requiert l'arrachement à une condition première (doxa, aliénation idéologique, conscience immédiate, ignorance...), processus dans lequel la philosophie, par sa puissance critique, est censée jouer un rôle décisif. Mais ici non plus le résultat ne va pas de soi : comme l'a montré Jacques Rancière dans *Le philosophe et ses pauvres* (Rancière, 1983), la posture même du philosophe n'a cessé de reproduire une césure entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas, tout en insistant paradoxalement sur les notions d'éducation et d'émancipation. Le mépris par rapport à la masse des « ignorants », même s'il se teinte de bienveillance et de générosité, conduit inévitablement à les tenir à l'écart, réservant finalement le privilège de philosopher à quelques-uns.

Quant à la philosophie comme discipline scolaire, elle semble toute désignée pour porter haut l'étendard de l'esprit critique revendiqué par l'école et contribuer prioritairement à la mission de formation du citoyen émancipé. Sauf que là encore, les attentes sont souvent déçues : peut-être en raison de la posture de l'enseignant, d'une certaine conception de la philosophie elle-même et de ses méthodes

¹ *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique fait au nom du Comité d'instruction publique, à l'Assemblée nationale (séances des 20 et 21 avril 1792)*, dit « Rapport Condorcet ». Disponible en ligne : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k488703/f9.image>. Consulté le 25 avril 2013.

² Homme politique français, auteur des lois de la Troisième République rendant l'instruction scolaire obligatoire et gratuite, Jules Ferry (1832-1893) est considéré comme l'un des pères fondateurs de l'école républicaine.

³ Philosophe, psychologue, pédopsychiatre et pédagogue, Henri Wallon (1879-1962) fut aussi un homme politique : secrétaire général de l'Éducation nationale, puis député communiste, il présida la Commission de réforme de l'enseignement dont le rapport de juin 1947 est connu sous le nom de Projet Langevin-Wallon.

⁴ A l'heure du numérique, les ambitions ne changent pas : « Le numérique peut aider l'École dans l'accomplissement de ses missions fondamentales : instruire, éduquer, émanciper et former les enfants d'aujourd'hui pour qu'ils deviennent les citoyens épanouis et responsables de demain. » (*Projet de loi pour la refondation de l'École : une École juste pour tous et exigeante pour chacun*, voté à l'Assemblée nationale le 19 mars 2013).

d'apprentissage, le cours de philosophie – lorsqu'il existe⁵ - n'est pas toujours lieu d'émancipation, et reste perçu par bien des élèves comme élitiste et excluant (Charbonnier, 2013).

Cependant, depuis une quinzaine d'années, la didactique de la philosophie en Europe se voit renouvelée par des méthodes issues de ce que l'on nomme les « nouvelles pratiques philosophiques » (Tozzi, 2012). Une des spécificités de celles-ci est de mettre l'accent sur l'acte de philosopher plutôt que sur la connaissance de la philosophie et de son histoire. Le but est d'exercer des « processus de pensée » comme l'argumentation, la conceptualisation ou la problématisation. Adaptée à l'école sous forme de discussions et d'exercices philosophiques, cette « didactique du philosopher » est censée pouvoir s'adresser à *tous* les élèves, du primaire au lycée en passant par le collège, quelle que soit leur orientation scolaire (générale, technique ou professionnelle). Elle s'inspire des travaux de Matthew Lipman sur la philosophie pour enfants, à qui elle emprunte les notions de « communauté de recherche » et de « pensée critique »⁶ (Lipman, 2006). Mais elle puise aussi dans la philosophie pragmatiste John Dewey (Dewey, 2011), qui souligne l'importance de l'expérimentation dans l'apprentissage, sur la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury et sa conception des rôles dans la classe (Oury et Vasquez, 1998), sur l'éthique de la communication de Jürgen Habermas⁷ (Habermas, 2001). Dans tous les cas, quoique de manières diverses, le caractère émancipateur de la philosophie est pensé à partir de l'activité des apprenants eux-mêmes, amenés à élaborer ensemble, principalement dans un échange oral codifié, des problèmes philosophiques susceptibles d'intéresser tout être humain.

Encore innovante et non institutionnalisée en France, la pratique de la discussion philosophique, portée par des philosophes-praticiens comme Michel Tozzi, Sylvain Connac ou Oscar Brénifier, a fait son apparition à la fin des années quatre-vingt-dix au sein de l'école, mais aussi en-dehors d'elle, dans les universités populaires, les bibliothèques, les centres culturels. Elle soulève une série de questions sur la conception de la philosophie (est-ce avant tout un savoir ou une pratique ?), sur son apprentissage (vise-t-on la maîtrise d'un ensemble de doctrines ou l'acquisition d'habiletés de pensée ?), sur les publics auxquels elle peut s'adresser et sur le degré de maturité qu'elle exige. Face aux réticences souvent issues de la philosophie instituée, elle est conduite à se définir et à s'affirmer aujourd'hui avec une vitalité notoire. Non seulement la pratique s'est répandue dans les écoles primaires et secondaires via les instituteurs et professeurs formés par les IUFM ou par des associations spécialisées, mais des équipes de chercheurs se sont penchées sur le fonctionnement de cette pratique et sur ses résultats en termes d'aptitudes cognitives et sociales (Daniel, 1998), de prévention contre la violence (Gagnon, 2013) ou de rapport à l'autorité (Go, 2007)⁸.

Pourtant, malgré une légitimité grandissante et un essor sur le terrain, cette pratique philosophique rencontre de nombreuses résistances en France. Je fais ici l'hypothèse que cette méfiance - voire ce rejet - s'expliquent, en grande partie, par une conception implicite de l'enseignement de la philosophie « à la française » que ces nouvelles méthodes pédagogiques prennent de front. Au niveau institutionnel, il

⁵ En France, actuellement, seul un individu sur deux d'une classe d'âge bénéficie de l'enseignement obligatoire de la philosophie dans le secondaire (Charbonnier, 2013, p. 9).

⁶ Une communauté de recherche est un collectif engagé dans une investigation commune visant à produire des décisions ou des jugements, même partiels et limités. Elle implique le doute, le questionnement, l'élaboration d'hypothèses nouvelles comme voie de solutions. Elle se veut réflexive et auto-correctrice, et fonctionne sur la base d'un dialogue structuré par des règles logiques et de procédure (Lipman, 2006, p. 89-106). Quant à la pensée critique, Lipman la décrit comme une pensée « qui tente d'être impartiale, précise, prudente, claire, fiable, abstraite, cohérente, pratique ». Il précise ensuite toutes ces caractéristiques (Lipman, 2006, p. 65-70).

⁷ Jürgen Habermas a tenté d'établir des règles permettant à une discussion de se dérouler de la manière la plus satisfaisante possible, afin de permettre la compréhension mutuelle et la production intersubjective de normes éthiques. L'idée de « contrat de communication » (voir *infra*) utilisée par les théoriciens de la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique s'en inspire en partie.

⁸ Pour plus de détails sur l'état de ces recherches, voir Tozzi, 2012a, p. 333-339.

semble qu'un tournant ait été amorcé à partir des Journées de Sèvres de 1984, dans le sens d'un certain "philosophisme" qui imprègne encore aujourd'hui la profession⁹, et ce malgré des prises de position divergentes comme celles du Greph¹⁰ ou du rapport Bouveresse-Derrida en 1990 (Marchal, 1994, p. 71-78 ; Charbonnier, 2013, p. 31-63)¹¹. S'il existe aujourd'hui des voix discordantes, la doctrine majoritaire en France semble toujours bien représentée par le point de vue des deux organisateurs de ces Journées, Jacques Muglioni¹² et Bernard Bourgeois¹³. On peut la résumer rapidement en quelques thèses (marquées d'hégélianisme) telles qu'elles apparaissent dans le rapport *Philosophie-école / Même combat* (PEMC, 1984) : l'apprentissage d'un savoir est conçu comme « passage à l'universel », libérateur en ceci précisément qu'il arrache l'individu à son milieu particulier (famille, monde socio-économique, univers politique) pour le faire entrer dans la sphère abstraite de la raison, indépendante des nécessités de la vie (p. 12 et p. 183). L'école est alors définie dans son essence comme « loisir de la vie se libérant d'elle-même », son unique souci devant être le savoir en tant que contenu, par soi seul émancipateur (p. 13-14). Le maître est dès lors considéré comme un « agent de l'universel », dispensant aux élèves - principalement via le cours magistral - un savoir encyclopédique déjà élaboré et façonné, les élèves devant s'appuyer sur son exemple pour, à leur tour, maîtriser ce savoir par imitation (p. 184).

Dans ce modèle d'enseignement, la dissertation et l'explication de textes apparaissent comme les épreuves les plus appropriées pour manifester la capacité d'intégration par l'élève du patrimoine culturel que constitue l'histoire de la philosophie. Les autres procédés pédagogiques, en particulier ceux qui engagent la participation des élèves, sont soupçonnés de n'être au mieux qu'une perte de temps, au pire une forme de démagogie, et de nuire à la transmission du contenu. La discussion est ainsi assimilée à de la sophistique - dangereuse pseudo-philosophie -, et, de manière plus générale, toute approche pédagogique nouvelle est accusée de « pédagogisme », c'est-à-dire est soupçonnée de faire prévaloir la technique didactique sur le contenu (Boillot et Le Du, 1993). Le groupe dès lors n'a pour ainsi dire aucune existence en tant que tel ; seul est pris en considération l'individu-élève dans sa capacité à s'émanciper - grâce à la précieuse médiation du maître - par l'acquisition d'un savoir abstrait de ses conditions de production.

Selon Irène Pereira (Pereira, 2012, p. 6-8), il s'agit là d'une conception "idéaliste-rationaliste" de l'enseignement de la philosophie, farouchement opposée à l'utilitarisme (entendu comme libéralisme économique, dont les nouvelles pédagogies seraient le cheval de Troie) et attachée à l'idée d'une transcendance rationnelle de l'Etat pour garantir la légitimité de la République. Ce cadre conceptuel bien déterminé, marqué par son anti-pédagogisme et ses procès quelquefois expéditifs en démagogie, empêche de prendre en compte les éventuels bénéfices en termes éducatifs et politiques de nouvelles pratiques philosophiques. Selon cette auteure, une autre "grammaire de pensée" comme le pragmatisme de Dewey

⁹ Visible dans les prises de positions de l'Appep (Association des professeurs de philosophie de l'Enseignement public), association historique et majoritaire, conservatrice des valeurs traditionnelles dans l'enseignement de la philosophie.

¹⁰ Groupe de recherche sur l'enseignement philosophique, fondé en 1975. Il publia en 1977 un ouvrage collectif : *Qui a peur de la philosophie ?*, Paris, Flammarion, Champs, 1977. Une idée clé de cet ouvrage est qu'il n'existe pas un âge naturel pour appréhender la philosophie et qu'il faudrait l'intégrer bien plus tôt dans le cursus scolaire.

¹¹ Le rapport Bouveresse-Derrida prône, comme le Greph, une plus grande progressivité dans l'enseignement de la philosophie, mais exige aussi des critères d'évaluation plus clairs, un allègement du programme et, de manière générale, refuse toute position de surplomb de la philosophie vis-à-vis des autres disciplines. Pour plus de détails sur l'histoire des controverses autour de l'enseignement de la philosophie, voir les travaux de Bruno Poucet (Poucet, 1999).

¹² Né en 1921, professeur en classe terminale, puis préparatoire, inspecteur général de philosophie à partir de 1963, doyen de l'inspection générale de philosophie de 1971 à 1983.

¹³ Professeur Émérite de Philosophie à l'Université de Paris 1, ancien Professeur à la Faculté de philosophie de Lyon 3, Bernard Bourgeois est un des spécialistes les plus notoires de l'idéalisme allemand et en particulier de la pensée de Hegel. Traducteur, commentateur, historien de la philosophie, il a aussi exercé de nombreuses responsabilités dans l'institution universitaire (Présidence du jury d'Agrégation, Société Française de Philosophie, etc.).

(abusivement confondu avec l'utilitarisme libéral par les défenseurs de la grammaire idéaliste-rationaliste) stimule plus efficacement l'inventivité pédagogique des professeurs de philosophie, en valorisant l'expérimentation en classe et l'échange de pratiques entre enseignants. Une telle conception de l'enseignement présuppose une pensée de l'éducation proprement "démocratique", assumant les conséquences pratiques de la participation de tous à la décision. Du point de vue de Pereira, la question qui se pose en termes d'émancipation est moins celle du résultat (parvenir à un usage autonome de sa raison), que celle du processus pour y parvenir. Comment développe-t-on sa capacité de raisonnement ? Est-ce par une saisie quasi intuitive, dans le discours de l'enseignant, de normes rationnelles qui seraient comme des normes *a priori* de toute réflexion philosophique ? Ou est-ce par l'expérimentation, le tâtonnement, le droit à l'erreur de l'apprenant et de l'enseignant, et la recherche collective (entre professeurs et en classe) des moyens les plus adéquats pour apprendre ensemble ?

Dans cet article, je m'emploie à préciser la conception de l'émancipation qui se dessine derrière ce renouveau de la didactique du philosophe, en clarifiant le débat parfois implicite qui se joue entre ces nouvelles pratiques et une conception plus classique de l'enseignement de la philosophie, sous-tendue par une autre vision de l'émancipation. J'assume un point de vue bien particulier dans ce débat : celui d'une philosophe et didacticienne belge, curieuse des avancées pédagogiques dans sa discipline, et occasionnellement praticienne en discussion philosophique. Et je choisis de me pencher sur trois aspects de la relation pédagogique qui me semblent ébranlés par le dispositif de la discussion philosophique et ses présupposés : le rapport au savoir, la relation au maître, le rapport au collectif. Pour ces trois aspects, il s'agit de montrer, d'une part comment l'autorité est remise en question et réélaborée, et d'autre part comment les rapports de domination relayés par le système scolaire sont dévoilés et transformés.

Rapport au savoir : se réapproprier la philosophie

L'animation de discussions philosophiques en milieu scolaire est aujourd'hui exercée par de nombreux praticiens sous des formes très variées¹⁴. Particulièrement répandue à l'école primaire et dans les collèges, elle est le plus souvent le fruit de l'initiative personnelle d'un enseignant. Celui-ci décide d'intégrer dans son propre horaire de cours une séance hebdomadaire de discussion philosophique qu'il confie à un animateur professionnel, ou qu'il anime lui-même s'il a été formé à cette pratique. La diversité dans les méthodes s'explique en partie par le fait que cette pratique n'est pas encore institutionnalisée et échappe donc à une certaine normalisation : n'étant pas une discipline scolaire officielle, elle n'est pas évaluée comme telle et garde une marge de manœuvre et une inventivité qui font sa richesse. Néanmoins, les formations dispensées en France correspondent bien à des méthodes précises et élaborées : tout en échappant (provisoirement du moins) (Auguet, 2003) à la normalisation produite par l'institution scolaire, elles n'en sont pas moins elles-mêmes normées. On peut ainsi constater que, bien que ces méthodes aient chacune leurs particularités, elles convergent toutes sur quelques points essentiels (Tozzi, 2013, p. 12-18).

Je m'en tiendrai ici à la description d'une méthode, dont les initiateurs sont eux-mêmes auteurs de plusieurs articles et ouvrages : la *discussion à visée démocratique et philosophique* (dite DVDP), théorisée

¹⁴ Tozzi relève actuellement quatre grandes orientations différentes au sein de ces pratiques philosophiques (Tozzi, 2013) : 1° La méthode Lipman (« délibérations » philosophiques en communautés de recherche, partant d'un support littéraire et des questions qu'il suscite chez les participants). 2° L'atelier de philosophie Agas-Lévine (tour de parole durant une dizaine de minutes où chacun s'exprime autour d'un thème commun, en associant librement des idées, tout en étant enregistré ; l'animateur reste en retrait puis revient ensuite dans le cercle pour reprendre les éléments qui ont surgi, parfois sur base de l'enregistrement réécouté collectivement). 3° La méthode Tozzi-Delsol-Connac (la DVDP, décrite *infra*). 4° L'atelier IPP (Institut de Pratiques Philosophiques) d'Oscar Brénifier (se rapprochant d'avantage d'un « entretien de groupe », dans lequel l'animateur joue un rôle central : c'est vers lui que convergent les prises de parole, qu'il interroge sans cesse en utilisant la méthode socratique ou maïeutique).

principalement par Michel Tozzi et Sylvain Connac (Tozzi, 1992, 2002 ; Connac, 2004, 2009, p. 191-200)¹⁵. Parmi les quatre méthodes principales recensées en France, c'est probablement celle qui fait l'objet du plus grand nombre d'études, en raison de sa position privilégiée dans le champ concerné : son principal instigateur, Michel Tozzi, est aussi directeur de recherches en sciences de l'éducation à l'université Montpellier 3, où il a dirigé plusieurs thèses sur la question. Mais c'est aussi la méthode qui me paraît la plus directement émancipatrice aux trois niveaux privilégiés dans l'analyse proposée dans cette contribution : le rapport au savoir, la posture du maître et l'importance accordée à la coopération dans le groupe. C'est d'ailleurs la seule « école » qui insiste aussi fortement sur les impacts politiques, au sens large, de la démarche philosophique (Tozzi, 2012b ; Pettier, 2008).

La DVDP se présente comme une « discussion réglée entre élèves sous la conduite vigilante du maître, à partir des questions que les élèves ont eux-mêmes posées et choisi de débattre (tirées d'une boîte à questions, ou formulées par eux après lecture et interprétation d'un album de jeunesse, d'un roman, d'un conte, d'un mythe) »¹⁶. Elle a deux visées principales. Une visée démocratique, d'abord : inspirée de la pédagogie institutionnelle¹⁷, elle met en place des règles de prise de parole et répartit des fonctions entre les élèves (président, reformulateur, synthétiseur, discutant, observateur, ...) de manière à ce que chacun trouve sa place dans le groupe, y exerce une responsabilité et participe à la réflexion commune. Une visée philosophique, ensuite, qui consiste en trois exigences intellectuelles sur lesquelles le maître doit veiller en tant qu'animateur : le questionnement et la problématisation ; la conceptualisation, qui consiste à définir des notions, notamment via des distinctions conceptuelles qui rendent la pensée plus précise ; l'argumentation, qui implique de justifier son point de vue et de fournir des objections consistantes quand il y a désaccord sur une question – en vue de construire ensemble une pensée cohérente, qui se nourrit des contradictions et reste en prise avec le réel. L'objectif global est d'« apprendre à penser par soi-même, à élaborer une pensée rationnelle et fondée sur les questions importantes posées à la condition humaine, au contact exigeant des autres »¹⁸.

Si l'apport de la tradition philosophique n'est nullement rejeté par les praticiens de la DVDP - la culture philosophique de l'animateur est reconnue comme importante par les formateurs pour guider la discussion et en garantir le caractère proprement philosophique (Tozzi, 2013) -, elle n'est plus centrale dans l'apprentissage. Ce qui est ici considéré comme essentiel, c'est la *démarche* philosophique (comme questionnement, problématisation, conceptualisation, argumentation) et les habiletés de pensée qu'elle mobilise (exemplifier, définir, reformuler, abstraire, identifier les présupposés). L'accent est placé sur les savoir-faire et savoir-être (attitudes d'écoute, de coopération, de curiosité, etc.), plus que sur les contenus. La philosophie est envisagée comme attitude par rapport au monde (d'étonnement, de mise en recherche) et *pratique* de la rationalité, du doute, de la déconstruction des évidences.

Une telle posture vis-à-vis du savoir a pu être taxée par ses détracteurs de « formalisme » creux, vidant l'enseignement de son contenu pour le remplacer par de simples « compétences », suffisamment vagues et manipulables pour être tout aussitôt ressaisies dans le vocabulaire du marché et de l'employabilité. La philosophie vendrait ainsi son âme au capitalisme néo-libéral (Muglioni, 1993 ; Del Rey, 2010). Cette

¹⁵ D'autres articles de ces auteurs sur la DVDP sont consultables sur le site de la revue *Diotime*, à côté de nombreuses études réalisées par divers chercheurs, soit sur la DVDP, soit sur d'autres méthodes de discussion philosophique. Editée par le CNDP de Montpellier depuis 1999, la revue en ligne *Diotime* se fait l'écho des nouvelles pratiques philosophiques et des tentatives de les didactiser.

¹⁶ Présentation par Michel Tozzi de la méthode de la DVDP sur le site de Philolab : <http://philolabasso.ning.com/page/dispositif-tozzi>

¹⁷ Inspiré de la thérapie institutionnelle (François Tosquelles, Jean Oury), et fortement nourri de travaux de psychanalystes, ce courant fait partie des pédagogies coopératives et est issu du mouvement Freinet, par rapport auquel il a pris son autonomie en 1962. Ses principaux instigateurs sont Fernand Oury et Aïda Vasquez.

¹⁸ Présentation par Michel Tozzi de la méthode de la DVDP sur le site de Philolab.

critique, essentielle à prendre en compte dans l'analyse de l'introduction de l'approche par compétences à l'école depuis une vingtaine d'années, me semble moins pertinente pour ce qui concerne la DVDP, et ce pour au moins deux raisons. Tout d'abord, les habiletés de pensée dont il est question ici ne consistent pas en des coques vides, sorte de principes grandiloquents vite récupérés. Il s'agit au contraire d'aptitudes cognitives et critiques sans cesse expérimentées au cours même de la discussion, et dont l'identification et la clarification font précisément l'objet d'un travail constant : qu'est-ce qu'un argument valable ? Un raisonnement valide ? Une question philosophique ? Un exemple approprié ? Un concept adéquat ? Ensuite, l'absence de contenus prédéterminés dans l'apprentissage de la philosophie ne suppose pas pour autant l'absence de *tout* contenu : simplement celui-ci est produit et éprouvé dans l'exercice même de la discussion, fruit d'une rencontre toujours aléatoire entre un groupe d'élèves et un animateur/enseignant. Le savoir philosophique est considéré comme propre à émanciper les élèves à partir du moment où ils en sont eux-mêmes les co-constructeurs, c'est-à-dire lorsqu'ils parviennent à s'élever au rang de l'universel¹⁹ à partir de leur vécu particulier et sur la base d'une expérience collective singulière.

Le pari de la DVDP, c'est bien que l'on va pouvoir *faire* de la philosophie (et non pas l'étudier) avec *tous* les enfants, à condition de partir de leurs questions et de leurs opinions, et de veiller ensuite à ce que celles-ci soient sans cesse retravaillées grâce à la vigilance de l'animateur et aux règles de la discussion qui imposent une série d'exigences intellectuelles. Il y a, à la base de la philosophie avec les enfants, le refus de considérer l'enfant comme un « idiot culturel »²⁰. Au contraire, ce sont ses qualités d'ouverture et son regard neuf sur le monde qui sont mis en valeur et exploités. L'idée n'est pas ici de faire de l'enfant une sorte de philosophe par nature à l'image de l'« enfant-philosophe » de Jacques Lévine (Lévine, 2008), mais bien de postuler que tout humain est « philosophiquement éduicable ».

Rien là de bien surprenant a priori pour les défenseurs de la philosophie : la raison n'est-elle pas, comme l'affirme Descartes, la « chose au monde la mieux partagée » ? Et l'une des visées majeures des philosophes n'est-elle pas que l'on soit « de plus en plus nombreux à penser le plus possible » ? Ce projet politique d'émancipation collective semble constituer l'essence de la philosophie. Pourtant il existe bien en elle une tension entre exigence démocratique et élitisme platonisant : « Quand la populace se mêle de raisonner, tout est perdu », dit Voltaire²¹. Cette tension se retrouve chez les professeurs de philosophie eux-mêmes, qui sont parfois en délicatesse avec la démocratie quand il s'agit de sa réalisation concrète, et non d'une idéologie abstraite. Ainsi la rencontre entre l'enseignement de la philosophie et la « masse » ne s'est-elle produite que tardivement en France, tout en étant parfois vécue par les enseignants comme une véritable crise (Charbonnier, 2013, p. 14). Face à la démocratisation de l'école, certains discours républicains²² se sont crispés autour de la notion-même d'égalité, ravalée à leurs yeux au rang de l'égalitarisme, symptôme de l'effondrement démocratique de toute pensée et de toute culture²³.

A l'opposé d'une telle conception, Jacques Rancière a montré dans *Le Maître ignorant* (Rancière, 1987) que le postulat de l'égalité des intelligences est porteur en lui-même d'effets d'égalité. C'est parce que le maître Jacotot part du principe que ses étudiants pourront tout aussi bien que lui apprendre une langue étrangère en se confrontant directement au texte bilingue qu'il parvient à les amener tous, par le biais de l'exercice qu'il leur propose, à avancer significativement dans la connaissance de cette langue. De même, postuler que chaque élève est capable de produire une pensée personnelle (pour peu qu'on le contraigne à

¹⁹ Par « s'élever à l'universel », Tozzi entend ici la capacité des participants à se décentrer d'eux-mêmes par le dialogue et la réflexion pour produire des énoncés qui s'adressent à la raison en tout homme (Tozzi, 2005, p.121).

²⁰ Concept repris à l'ethnométhodologie de Harold Garfinkel pour qui le sociologue savant traite trop souvent l'individu comme un idiot culturel dépourvu de jugement, un être irrationnel (Garfinkel, 2007).

²¹ Voltaire, 1983, « Lettre à Etienne-Noël Damilaville, 1^{er} avril 1766 », *Correspondance*, tome VIII, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », p. 422.

²² Voir en particulier Jean-Claude Milner, 1984, *De l'école*, Paris, Seuil.

²³ Pour un décryptage et une critique de ces discours, voir Rancière, 2005, p. 31-39.

problématiser ses opinions et celles des autres) et de faire avancer la réflexion collective, crée des effets réels d'égalité au sein du groupe et de mise en capacité de penser. La DVDP repose sur ce postulat de base, incarné dans un dispositif pédagogique qui ouvre la possibilité d'un véritable bouleversement des places. L'enfant est désormais considéré comme capable de penser, de porter un regard philosophique sur le monde, de questionner l'adulte ou les autres enfants, de partager avec le groupe une réflexion commune, en occupant à chaque séance un rôle différent. Et lui conférer ce statut, c'est lui offrir bien plus de chance de l'endosser, puis de le justifier à ses propres yeux par sa pratique.

Chez Rancière, la place du maître demeure, il y a bien une contrainte, mais cette contrainte est celle d'une volonté sur une volonté (veiller à ce que l'exercice soit fait, à ce que l'attention ne faillisse pas), et non d'une intelligence sur une intelligence supposée moins puissante. De même dans la DVDP, l'animateur est bien présent (du moins au début de la mise en place de l'activité, cf. *infra*) pour tenir le groupe et le mener à questionner, conceptualiser, problématiser, etc. C'est lui qui veille à l'exercice des habiletés cognitives et sociales. Son rôle est d'assurer qu'une distance s'installe entre l'enfant et l'avis qu'il exprime, afin qu'il puisse en examiner lui-même, à l'aide des autres, la validité. Mais à aucun moment l'animateur ne prend l'ascendant sur l'enfant en imposant son avis ou en intervenant pour expliquer une notion. Le travail de fond est produit par le groupe, sans que l'adulte ait à fournir les bonnes réponses. Cette confiance exigeante dans l'intelligence collective est à la base de l'attitude de l'animateur de DVDP. Loin du mépris si courant à l'école, le parti pris est ici celui de la considération²⁴, celle qui rehausse les élèves, même - et surtout - ceux que le système scolaire ne cesse de briser en partant de l'idée qu'ils sont incapables de s'y intégrer (Terrail, 2002).

La philosophie apparaît comme un objet que l'on peut progressivement s'approprier, objet de désir, de recherche personnelle et collective. On est loin d'une conception, encore dominante en milieu scolaire, qui présente les savoirs comme des vérités pures, indépendantes de toute construction historique et de toute polémique, ensemble de connaissances qu'il s'agit d'ingérer de gré ou de force (Nordmann, 2007, p. 60-67). Loin aussi du respect mêlé de crainte vis-à-vis du Savoir détenu par quelques-uns, et maintenu à la portée des seuls privilégiés qui remplissent toutes les exigences d'une institution scolaire ou universitaire, au terme d'un long parcours d'initiation.

La philosophie telle qu'elle est pratiquée en DVDP permet au contraire à chacun de sentir les effets de la pensée *se faisant* en lui et éventuellement de donner naissance à l'envie de connaître davantage la tradition philosophique et de s'y confronter par tous les moyens possibles (lectures, rencontres, discussions, études, conférences...). Les mythes, les anecdotes issues de la vie des philosophes ou les textes philosophiques eux-mêmes, comme supports de discussion, peuvent constituer un premier contact avec la philosophie plus académique et permettre aux jeunes d'entrer dans le monde culturel qui leur préexiste²⁵. Mais cette philosophie *déjà-là* ne prend sens qu'avec l'expérience que font ces jeunes de leur propre puissance de penser ensemble.

Posture du maître : « se dé-maître »

Comme on vient de le voir, l'animateur a un rôle bien précis dans le dispositif de la DVDP : il est garant du cadre et de l'exigence philosophique. Pour assumer ces tâches, il mobilise des compétences et des connaissances que les élèves ne possèdent pas encore. Mais cela ne signifie pas qu'il soit le seul à détenir

²⁴ « (...) Le mal intellectuel premier n'est pas l'ignorance, mais le mépris. C'est le mépris qui fait l'ignorant et non le manque de science. Et le mépris ne se guérit par aucune science mais seulement par le parti pris de son opposé, la considération ». Rancière Jacques, 1983, préface, p. XIII.

²⁵ Selon J-C. Pettier, la formation philosophique de l'animateur peut aider des élèves en difficulté scolaire à s'inscrire dans une « culture commune » en explicitant les liens entre leurs pensées et celles des grands auteurs ("Faut-il pratiquer la philosophie avec des élèves en grande difficulté scolaire ? », in N. Grataloup et J-J. Guinchard, 2001).

et produire du savoir : le savoir qui se construit à travers la discussion philosophique n'a pas moins de valeur que celui de l'animateur, et ce savoir n'est pas connu à l'avance par l'adulte. Autrement dit, il ne s'agit pas de savamment orchestrer l'émergence de connaissances déjà prévues. Au contraire, en accompagnant une réflexion collective que nul ne maîtrise entièrement (d'où les heureuses surprises... et les déceptions lorsque l'on ne se dégage pas des idées toutes faites !), l'animateur apprend sans cesse de ses élèves.

S'il ne détient pas le monopole du savoir, il ne détient pas non plus celui du pouvoir : il vise à se retirer de la discussion, d'abord en tant que maître savant, mais aussi en tant que responsable de la procédure, pour laisser progressivement aux enfants les rênes d'une discussion qui conserve sa visée philosophique. Arrêtons-nous un instant sur cet exercice du pouvoir et, pour ce faire, sur le dispositif de la DVDP, en considérant celle-ci comme une sorte d'« institution » ou de « médiation » (Imbert, 1994, p.25)²⁶, si on reprend le langage de la Pédagogie Institutionnelle dans laquelle elle puise une part de son inspiration.

Impulser l'activité, aider à attribuer les rôles, cibler les processus de pensée, tenir le groupe, éviter les dérives conversationnelles : dans toutes ces responsabilités, l'animateur exerce une autorité. Mais il n'est pas le seul à occuper des fonctions qui l'autorisent à avoir un certain pouvoir sur le groupe : les élèves exercent également une partie de l'autorité dans la classe à travers les différents rôles à tenir dans une discussion philosophique²⁷. Ainsi le président de séance a le pouvoir de donner la parole et de faire respecter les règles, non pas selon un pouvoir arbitraire personnel, mais en étant assujéti à la loi du groupe, instituée collectivement, et à laquelle personne, pas même lui, n'échappe. Le reformulateur, le synthétiseur et le scribe ont le pouvoir et la responsabilité de représenter la mémoire de la pensée des individus et du groupe. Les « discutants » s'autorisent à penser et à exprimer leurs idées en répondant de la validité de celles-ci dans la confrontation avec les idées des autres. Chaque participant à la DVDP est amené à choisir, le temps d'une discussion (quarante-cinq minutes environ), un rôle qui l'institue dans une position d'autorité, légitimée par la reconnaissance du groupe et assumée comme telle.

Le postulat sous-jacent, c'est que l'exercice d'un pouvoir (à travers une fonction délimitée par des règles) responsabilise et rend plus autonome, à la condition indispensable d'avoir le pouvoir également de transformer ces règles lors de moments consacrés à cette remise en question : à la fin de chaque séance, vingt minutes sont consacrées à la réflexion sur la discussion dans ses aspects formels. En effet, cet exercice du pouvoir ne peut être « autonomisant » que si la loi est personnellement acceptée et assumée à travers un cahier des charges qui définit les fonctions, chacune faisant l'objet de discussions et de réaménagements sur base de l'expérience « tournante » des participants : chaque participant expérimente tour à tour tous les rôles, affinant progressivement son regard sur l'ensemble du système. Une fois reconnues par tous comme utiles et bénéfiques pour le fonctionnement du groupe, les règles apparaissent comme légitimes aux yeux des élèves, ce qui conduit à dire que « l'autorité est également détenue par le dispositif lui-même et ses règles, en tant qu'institution médiatrice » (Tozzi *et al.*, 2006, p. 29). Les élèves y adhèrent d'autant plus facilement qu'ils sont responsables de leur élaboration et de leur évolution. L'émancipation, ici, ne consiste pas à s'affranchir de toute loi, mais bien à participer à la construction des règles communes, en refusant que celles-ci soient imposées d'en-haut, sans justification ; il s'agit de n'ajouter une contrainte que si elle s'avère nécessaire, *a posteriori*, pour l'avancement de la réflexion dans un cadre serein.

²⁶ L'idée de médiation telle qu'elle est utilisée par Aïda Vasquez et Fernand Oury, fondateurs de la pédagogie institutionnelle dans les années soixante, désigne des dispositifs pédagogiques (comme, entre autres, le conseil coopératif, l'apprentissage entre pairs, le « chef d'œuvre ») qui introduisent du « tiers » pour minimiser les phénomènes d'emprise et de séduction induites par la relation duale maître-élève encore trop souvent privilégiée à l'école.

²⁷ Pour cette question de l'autorité dans la DVDP, je me base principalement sur une étude collective portant sur les compétences induites par les DVDP chez les enseignants et les élèves (Tozzi *et al.*, 2006).

On a affaire ici à une autorité reconfigurée : elle n'est plus verticale, puisqu'elle est partagée, mais ce n'est pas non plus une relation purement horizontale du type animateur-camarade, qui se passerait de toute référence à une loi. On ne cesse au contraire de retravailler la fonction des règles et leur statut. Le dispositif agit comme une médiation susceptible de s'opposer à la fois à la tyrannie d'un seul (l'animateur), à celle du groupe et à ce que Freeman nomme la tyrannie de l'informalité, où l'absence de cadre laisse la place à tous les jeux de pouvoir (Freeman, 1972-1973, p. 151-165). Comme le disait déjà Henri Lacordaire souvent cité par les défenseurs de la pédagogie institutionnelle : « Entre le fort et le faible, entre le riche et le pauvre, entre le maître et le serviteur, c'est la liberté qui opprime et la loi qui affranchit »²⁸. Même si cette citation est ici largement détournée de son sens originel, elle souligne bien la volonté, chez les partisans de la Pédagogie institutionnelle comme chez les praticiens de la DVDP, de déconstruire les rapports de force qui s'expriment spontanément dans la classe (en particulier les dominations liées au genre ou à l'origine sociale ou ethnique), en veillant au respect des règles collectives et d'un cadre éthique de base : équité entre les participants, respect de la parole de chacun, pouvoirs partagés.

Idéalement, le dispositif devrait être d'une telle robustesse que le groupe puisse fonctionner de manière autonome et assumer à terme l'ensemble des rôles y compris celui de l'animateur – mené progressivement à se mettre tout à fait en retrait (à se « dé-maître »). Il reste que chaque rôle nécessite un apprentissage qui prend beaucoup de temps et suppose un étayage²⁹. Certaines compétences, comme celle de garder le cap d'exigences conceptuelles, sont à l'évidence plus difficiles à acquérir que celles de distribuer la parole ou de faire respecter les règles de la discussion. Mais le temps requis pour y parvenir importe peu, c'est la tendance globale qui est primordiale : celle d'un retrait progressif de l'adulte-animateur pour laisser la place aux élèves, une fois le dispositif posé et certaines compétences acquises.

Rapport au groupe : s'appuyer sur la force du collectif

Le retrait de l'animateur constitue en réalité une double rupture par rapport au contrat didactique classique, où le maître dirige les échanges, pose les questions et donne finalement les « bonnes réponses ». D'une part, l'adulte vise ici à intervenir de moins en moins souvent dans la discussion. Il s'appuie sur le fait que les élèves deviennent progressivement capables, grâce au dispositif et aux fonctions qu'ils assument, de gérer eux-même ces échanges en respectant un « contrat de communication » explicite (par exemple, la priorité est toujours donnée à ceux qui n'ont pas encore parlé). Les interactions entre pairs sont de plus en plus nombreuses. Ensuite, l'animateur refuse volontairement d'intervenir sur le fond, ne jouant plus le rôle d'une référence normative. Cet échange entre pairs peut constituer en soi une sorte d'étayage mutuel permettant à chaque élève de penser avec le groupe ce qu'il n'aurait pas pu penser seul. Le soutien de l'animateur, nécessaire au début pour solliciter chez les élèves des exigences conceptuelles ou de problématisation, peut ainsi progressivement être remplacé par cette élaboration entre pairs.

²⁸ Cette citation, souvent reprise et mal interprétée, est extraite de la cinquante-deuxième Conférence de Notre-Dame de Paris. Elle s'insère en fait dans une défense non d'un droit positif, mais du « droit universel » que représente pour Lacordaire le droit divin.

²⁹ Sur les notions d'étayage et de désétayage en lien avec l'autonomisation progressive des élèves, voir Meirieu, 2004, p. 108. Tout comme, en maçonnerie, la construction d'un mur suppose l'aide de structures porteuses qui évitent que le mur ne s'écroule en cours de fabrication, le pédagogue qui vise l'autonomisation progressive de son élève procède par étayages et désétayages successifs : « étayages par la mise en place de structures rigoureuses de contraintes et de ressources, désétayages par la suppression progressive et contrôlée des étais ». Une dialectique bien pensée entre ces deux processus suppose le recours à des activités de « métacognition » : repérer les appuis dont on a besoin et les marges d'initiative dont on peut disposer ; identifier les ressources apportées par le maître et celles qu'on peut mettre à jour via des documents ou son environnement ; repérer à la fois les efforts dont on est capable et le soutien dont on ne peut encore se passer. L'Ecole articulerait ainsi accompagnement et émancipation et permettrait la prise de conscience par l'élève du processus d'autonomisation dans lequel il est engagé.

Le conflit socio-cognitif devient le ferment de la pensée : c'est de l'interaction avec les autres que naît la nécessité de justifier son point de vue, de « répondre de ses idées », c'est-à-dire d'en être responsable personnellement et publiquement, de s'engager et de se positionner face au groupe. C'est dans la confrontation que peut s'affirmer la compétence critique, en demandant des preuves de ce qui est avancé, en décelant des présupposés ou en questionnant l'autre pour approfondir son hypothèse. Le pari de la DVDP, c'est celui d'une discussion sur des idées et non sur des personnes, qui favorise un « chercher avec » plutôt qu'un « lutter contre » ; il s'agit de viser un « rapport à la vérité vis-à-vis de la question comme énigme partagée, et non un rapport de pouvoir et de leadership dans la classe. C'est un objectif central d'apprentissage (...) de travailler l'enjeu intellectuel d'un rapport de sens et non l'enjeu relationnel d'un rapport de force » (Tozzi *et al.*, 2006, p. 24).

Notons néanmoins ici que la recherche d'un rapport de sens ne doit pas faire oublier que les échanges entre pairs sont bien souvent biaisés et déséquilibrés par la distribution du pouvoir dans la société. Les rapports de force ne peuvent donc être mis à distance qu'à condition d'avoir été préalablement mis en lumière. De plus, le fait de tenter de s'extraire du pur rapport de force pour envisager le rapport de sens n'implique pas que ce dernier soit univoque, sorte de vérité abstraite, neutre et universelle. En tant qu'il est construit par le groupe, le « savoir » est toujours situé, fruit de la rencontre de points de vue eux-mêmes socialement et historiquement construits (Tozzi *et al.*, 2006, p. 24). Il n'est dès lors jamais achevé, et c'est cette incomplétude qui relance sans cesse le questionnement.

Le conflit y a toute sa place pourvu qu'il s'expérimente dans un cadre où la confrontation d'idées est une sorte de « jeu gagnant-gagnant, où l'objection de l'autre n'est pas une agression, mais un cadeau intellectuel, et où ce qui compte c'est de progresser collectivement dans l'examen rationnel d'une question ». Les élèves sont alors amenés à faire l'« expérience fondatrice du désaccord dans la paix sociale » (Tozzi *et al.*, 2006, p. 24). Cette « paix sociale » ne renvoie pas à la neutralisation de toute contestation de l'ordre établi, sorte de nouvelle ruse néo-libérale pour « civiliser » les jeunes. Au contraire, dans sa dimension critique, la discussion philosophique bouleverse les places attendues (voir *infra*). L'expression « paix sociale » renvoie plutôt au respect des règles intrinsèques à la discussion elle-même, qui seules permettent d'échapper à la superficialité des échanges habituels – et de poser de ce fait de *vrais* problèmes philosophiques. C'est précisément l'acceptation de ce cadre minimal qui permet au désaccord de se faire entendre et de vivifier la réflexion. Car loin du consensus à tout prix, ce sont au contraire la différence, le paradoxe et la discordance qui donnent à la discussion sa profondeur philosophique. S'émanciper, c'est, tout en respectant certaines règles qui stimulent la pensée collective, refuser de se soumettre à celles, tacites, du débat tel qu'on nous l'impose bien souvent dans la sphère médiatique, politique ou scolaire, oscillant entre consensus mou et oppositions rigides et stériles.

Pour que cet objectif ne reste pas un vœu pieux, il importe d'être attentif à une série de nuances qui en établissent les conditions de possibilité : moins affirmer ses idées que formuler des hypothèses, moins tenter d'avoir raison que de trouver des raisons valables, argumenter plutôt que persuader, tester plutôt qu'imposer, voir dans la discussion une occasion, moins d'exprimer son avis que de l'approfondir voire même d'en changer. C'est le rôle du « règlement interne » de sans cesse relancer et peaufiner ces tendances.

La notion de « communauté de recherche », utilisée par Lipman (qui l'emprunte lui-même à C.S. Pierce et J. Dewey) (Agostini, 2007), est ici centrale pour qualifier le groupe, qui n'est plus une simple classe, mais un collectif engagé dans une investigation commune dont les résultats dépendent de l'investissement de chacun. Il n'y a ici de véritable « investigation » que si le dialogue instauré se distingue d'une simple conversation, par le fil logique qu'il suit et par le déséquilibre constant qui le fait progresser : « chaque argument suscite un contre-argument qui dépasse l'autre et le pousse à aller au-delà de lui-même » (Lipman, 2006, p. 93). Tozzi parle d'« intellectuel collectif » pour désigner cette union des intelligences qui émerge lorsque chacun parvient à participer à l'élaboration d'une réflexion commune. Le groupe est la principale ressource de la DVDP, puisque c'est à partir des interactions entre les participants que peuvent

naître une pensée personnelle *et* une pensée collective. Parce que les élèves sont soudés par un objectif commun et par la complémentarité de leurs rôles, une certaine cohésion s'installe dans le groupe qui le fait « tenir tout seul », sans intervention extérieure. Il peut ainsi arriver que l'animateur doive s'absenter et que les élèves continuent la discussion sans que le groupe ne se délite, ou que la sonnerie retentisse sans pour autant couper net l'activité en cours - fait rarement observé en temps normal dans le cadre scolaire !

Cette confiance dans les capacités du groupe, mieux : cette conviction de l'efficacité pédagogique de l'apprentissage entre pairs, rappelle l'expérience de l'école mutuelle au XIX^{ème} siècle, décrite par A. Querrien (Querrien, 2005). Par souci de surveillance et d'économie, les enfants pauvres sont scolarisés par l'Etat dans de très vastes classes où ils sont parfois plus d'une centaine sous la direction d'un seul maître. Celui-ci va alors diviser le groupe-classe en sous-groupes, à l'intérieur desquels chacun des élèves sera tour à tour l'apprenant, puis le moniteur transmettant ce qu'il sait déjà à ceux qui ne savent pas encore. Ces circonstances vont donner lieu à une découverte pédagogique importante : l'apprentissage entre pairs fonctionne remarquablement bien. Non seulement les élèves apprennent plus vite, mais ils prennent confiance dans leur capacité à s'approprier le savoir et développent davantage, sur leur lancée, le désir d'apprendre. Le fait d'avoir à transmettre ce que l'on sait transforme le rapport au savoir, puisqu'on est rendu responsable de ce que l'on enseigne à l'autre. L'appropriation des savoirs dépend maintenant de la force d'un collectif et de sa capacité à coopérer et à utiliser les différences internes comme une ressource, et non comme un écart à combler.

Dans la DVDP, on retrouve ce processus d'appropriation par un collectif, même si ce qui s'acquiert ici est moins un ensemble de connaissances transmises par les pairs que des processus de pensée stimulés par le désir de résoudre une énigme ensemble. Comme dans l'école mutuelle, la DVDP stimule la confiance dans la pensée personnelle et dans la pensée du groupe : les élèves peuvent développer ensemble une réflexion qui leur est propre et qui les fait avancer dans l'existence ; nul n'est « trop petit », trop ignorant, ou trop peu éduqué pour réfléchir et construire des hypothèses personnelles, formuler des questions pertinentes ou faire une objection. Et chacun le peut grâce au groupe, qui aide à dépasser les opinions premières et à multiplier les angles d'attaque pour creuser un problème³⁰.

Bouleverser les places établies

Si la DVDP à l'école peut être considérée comme une pratique émancipatrice, c'est parce qu'elle brise le cercle de l'infantilisation dans lequel l'école enferme encore bien souvent les élèves : déférence pour ceux qui détiennent le savoir, soumission à des règlements dont on ne perçoit pas le sens, assimilation passive de savoirs dont on ne maîtrise ni la conception ni l'organisation, déconnexion entre acquisition du savoir et mise en pratique de cet acquis (Nordmann, 2007). Et si la DVDP rompt avec ce système de l'impuissance, c'est aussi parce qu'elle opère une série de *déplacements* qui ont le mérite de rendre visibles les partages classiques du savoir pour mieux les mettre en question. S'émanciper, ce serait alors avant tout acquérir l'intelligence de ces frontières, comprendre ce qui s'y joue et refuser les partages tout

³⁰ Un des enjeux majeurs de la DVDP consiste à sortir de la répétition du même (les opinions toute faites anonnées à foison) pour parvenir à identifier les problèmes qui se cachent derrière les thématiques abordées. On vise moins à « se faire son opinion », qu'à éprouver la puissance critique de la problématisation. Si la discussion veut éviter de tomber dans cette pratique bruyante, élitiste et fascisante que dénonce Deleuze (Charbonnier, 2009, p. 122), elle doit adopter un fonctionnement qui tranche avec le débat médiatique habituel. En imposant une certaine lenteur qui permet de creuser chaque intervention et en refusant de réduire le débat à la pure opposition de thèses réduites à des solutions - pour au contraire repenser, presque naïvement (comme un Idiot), le problème philosophique qui se joue derrière toute prise de position. Penser la philosophie dans l'interaction sans la diluer dans l'échange d'opinions, c'est bien là un défi pédagogique auquel la féroce critique de la discussion par Deleuze (Deleuze, 2005, 76-78, 138-139, 166, 189-195) doit nous rendre attentifs.

faits ; acte politique par excellence, au sens ranciérien du terme, puisqu'il s'agit de perturber l'agencement des places établi par les institutions et de contester les dominations ainsi légitimées³¹.

La première distinction habituelle qui est ici contestée est celle qui oppose la *vraie* philosophie - la philosophie académique, dans sa pureté, ou, à la rigueur, le cours magistral de philosophie en terminale - à la philosophie pour tous, celle qui se pratique dès le collège (parfois en SEGPA³²), voire avec des enfants. En refusant cette division trop commode, la DVDP (et de manière générale la philosophie avec les enfants) nous repose sans cesse une question essentielle : *qu'est-ce que philosopher ?* Au lieu de la présupposer, elle nous amène à interroger cette frontière entre philosophie et non-philosophie, en nous y confrontant, non pas théoriquement, mais *en situation*, dans chaque discussion, parce que c'est précisément l'objet de la DVDP de s'interroger sans cesse sur le caractère de ce qu'on y dit et de ce qu'on y fait. C'est dans la pratique d'une discipline, dans l'exercice de production d'un savoir que l'on peut problématiser la nature de ce savoir, et non pas en décrétant une fois pour toutes que telles ou telles connaissances sont proprement philosophiques – et donc dignes d'être enseignées et assimilées comme telles par les élèves - et d'autres pas.

Un deuxième partage, qui découle du précédent, est celui entre savant et ignorant, et plus précisément ici entre celui qui peut philosopher et celui qui ne le peut pas. Question d'emblée politique, à laquelle Platon avait répondu par un « beau mensonge » qui attribue à certains une âme d'or et aux autres une âme de fer, les premiers étant aptes par nature à faire de la philosophie, les autres devant s'en tenir éloignés et rester rivaux « à leur propre affaire »³³. Cette question est reprise sous un angle nouveau par la DVDP qui considère l'enfant comme un être capable d'apporter son regard propre sur de grandes questions philosophiques, même si son discours est encore balbutiant. La part qui est faite ici à la réflexion de l'élève bouleverse les places établies : l'enfant ose sortir d'une certaine dépendance au maître, qui reconnaît sa parole comme porteuse elle aussi d'un savoir philosophique.

Quant à la question de l'exercice du pouvoir au sein de la classe, là aussi les lignes traditionnelles sont déplacées³⁴. Alors que l'on considère généralement que c'est au maître, représentant de l'institution, de fournir le cadre de l'éducation sous la forme d'un ensemble de règles et de contraintes, la DVDP pose quant à elle que ce cadre doit sans cesse faire l'objet de discussions et de modifications. La loi est ici explicite et assumée par l'ensemble des personnes concernées, et non imposée unilatéralement de manière plus ou moins inavouée par l'adulte. Le partage habituel entre institution autoritaire et élèves (dés)obéissants est à son tour ébranlé par une telle conception qui propose d'expérimenter l'autonomie au cœur de la pratique elle-même, et non de la renvoyer à plus tard comme un objectif lointain (Pereira, 2013).

Enfin, dans la relation de co-apprentissage entre pairs, se voit contesté le partage des fonctions entre ceux qui sont là pour enseigner et ceux qui sont là pour apprendre. Il n'est soudain plus si évident que seul l'enseignant puisse apprendre quelque chose à ses élèves ; au contraire, il apparaît ici que chacun est tour à tour en position de maître et d'apprenant, tantôt exerçant sa volonté sur celle d'autrui pour le pousser à aller plus loin dans sa réflexion, tantôt apprenant lui-même des autres à être plus clair, plus conséquent,

³¹ « La politique est une rupture spécifique de la logique de *l'archè*. Elle ne suppose pas en effet simplement la rupture de la distribution « normale » des positions entre celui qui exerce une puissance et celui qui la subit, mais une rupture dans l'idée des dispositions qui rendent « propre » à ces positions » (Rancière, 1998, p. 229).

³² Sections d'enseignement général et professionnel adapté. Collèges qui accueillent des élèves considérés comme rencontrant de graves difficultés d'apprentissage et ne maîtrisant pas les connaissances et compétences attendues à la fin de l'école primaire.

³³ Platon, *La République*, III, 415a, in *Œuvres complètes*, t. 6, Paris, Les Belles Lettres, 2012 (11^{ème} édition). commenté par Jacques Rancière, 1983, p. 38.

³⁴ Au moins au sein de la discussion philosophique. Mais il n'est pas impossible qu'une telle pratique « institutive » puisse percoler vers d'autres niveaux de l'institution scolaire.

plus précis. Chacun retrouve ainsi un droit fondamental : celui d'apprendre quelque chose à quelqu'un, et de se sentir responsable de ce qu'il transmet (Illich, 1971, p. 151).

Le caractère émancipateur de la DVDP me semble tenir à cette remise en question des partages classiques, non pas via un discours sur ceux-ci, mais grâce à un dispositif pédagogique qui bouleverse l'ordre des places traditionnellement attribuées à chacun. C'est parce qu'elle ouvre la porte à de nouveaux agencements dans l'école qu'elle peut véritablement contribuer à une émancipation qui est indissociablement intellectuelle et politique. On peut espérer que la philosophie ainsi pratiquée soit propre à redonner confiance aux élèves dans leur capacité d'agir sur le monde. Elle en viendrait ainsi à susciter chez eux le désir d'une démocratie réelle, entendue, selon la belle formule d'Isabelle Stengers, comme une « pratique de l'insoumission face à ceux qui prétendent penser au nom des autres, sans les autres, pour le bien des autres » (Querrien, 2005, p. 21-22).

Bibliographie

- AGOSTINI Marie, 2007, « Généalogie du concept de communauté de recherche : C.S. Pierce, J. Dewey et M. Lipman », in *Diotime* n°33 (04/2007).
- AUGUET Gérard, 2003, *La discussion à visée philosophique aux cycles 2 et 3 : un genre scolaire en voie d'institution ?*, thèse de doctorat, dir. M. Tozzi, Montpellier 3.
- BEN AYED Choukri et BROCCOLICHI Sylvain, 2011, « L'appréhension des inégalités de scolarisation », in *Savoir/Agir*, n° 17, Editions du croquant.
- BOILLOT Henri et LE DU Michel, *La pédagogie du vide. Critique du discours pédagogique contemporain*, Paris, PUF.
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, 1970, *La reproduction. Critique du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- BOURGEOIS Bernard, « La raison scolaire aujourd'hui », conférence en ligne : http://lyc-sevres.ac-versailles.fr/forum_ecole2.php
- CHARBONNIER Sébastien, 2013, *Que peut la philosophie ? Etre le plus nombreux possible à penser le plus possible*, Paris, Seuil.
- , 2009, *Deleuze pédagogue. La fonction transcendantale de l'apprentissage et du problème*, Paris, L'Harmattan.
- Collectif, 1984, *Philosophie – école / Même combat : Colloque philosophique de Sèvres 6, 7, 8 mars 1984*, Paris, PUF.
- CONNAC Sylvain, 2009, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, Paris, ESF.
- , 2004, *Discussions à visée philosophique et classes coopératives en ZEP*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Montpellier 3.
- DANIEL Marie-France, 1997, *La philosophie et les enfants : les modèles de Lipman et de Dewey*, Bruxelles, De Boeck.
- DELEUZE Gilles, 2005, *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Paris, Minuit.
- DEL REY Angélique, 2010, *A l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, Paris, La Découverte.
- DEWEY John, 2011, *Démocratie et éducation*, suivi de *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin.
- DORLIN Elsa, « Donna Haraway : Manifeste post-moderne pour un féminisme matérialiste », La Revue des Livres n° 4 (02/2009). [En ligne : <http://www.revuedeslivres.fr/donna-haraway-manifeste-postmoderne-pour-un-feminisme-materialiste-elsa-dorlin/http://www.revuedeslivres.fr/donna-haraway-manifeste-postmoderne-pour-un-feminisme-materialiste-elsa-dorlin/>]. Consulté le 15/04/13.
- FREEMAN Jo, 1972-1973, « The tyranny of Structurelessness », *Berkeley Journal of Sociology*, Vol. 17.
- GAGNON Matthieu, 2013, « Prévention de la violence, philosophie pour enfants et inclusion scolaire » in *Diotime* n° 56 (04/2013).
- GARFINKEL Harold, 1967, *Studies in Ethnomethodology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (NJ)(trad. fr., Paris, PUF, 2007).
- GO Nicolas, 2007, « Quelle autorité dans une discussion à visée philosophique ? », in *Diotime* n° 33 (04/2007).
- GRATALOUP Nicolas et GUINCHARD J.-J. (ed.), 2001, *Enseigner la philosophie aujourd'hui : pratiques et devenir*-Actes du premier colloque de l'ACIREPH, CRDP Languedoc-Roussillon.
- HABERMAS Jürgen, 2001, *Théorie de l'agir communicationnel*, t. 1, Paris, Fayard.
- , 1997, *Théorie de l'agir communicationnel*, t. 2, Paris, Fayard.
- HARAWAY Donna, 2007, *Manifeste cyborg et autres essais* (Anthologie établie et préfacée par Laurence Allard, Delphine Gardey et Nathalie Magnan), Paris, Exils.

HARTSOCK Nancy, 1983, « The Feminist Standpoint : Developing the Ground for a specifically Feminist Historical Materialism », in S. Harding (dir.), *The Feminist Standpoint Theory Reader*, NY, Routledge, 2003.

ILLICH Ivan, 1971, *Une société sans école*, Paris, Seuil,

IMBERT Francis, 1994, *Médiations, institutions et lois dans la classe*, Paris, ESF.

LEVINE Jacques, 2008, *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?*, Paris, ESF.

LIPMAN Matthew, 2006, *A l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique*, Bruxelles, De Boeck.

MARCHAL Francis, 1994, « Nouveauté ou permanence dans les débats à propos de l'enseignement philosophique », in Francis MARCHAL (éd.), *L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins*, Futuroscope, CNDP.

MUGLIONI Jacques, 2002, *L'école ou le loisir de penser*, CNDP.

—, 1984, « L'école, sans sa République ? » in Collectif, *Philosophie – école / Même combat : Colloque philosophique de Sèvres 6, 7, 8 mars 1984*, PUF.

MEIRIEU Philippe, 2004, *Faire l'école, faire la classe*, Paris, ESF.

NORDMANN Charlotte, 2007, *La fabrique de l'impuissance 2, L'école entre domination et émancipation*, Paris, Amsterdam.

OURY Fernand et VASQUEZ Aïda, 1998, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Paris, Matrice.

PETTER Jean-Charles, 2008, *Vers la démocratie républicaine : un nouveau citoyen à éduquer. Les activités à visée philosophique au cœur du projet scolaire*, thèse en philosophie, Strasbourg 2.

PEREIRA Irène, 2013, « De l'enseignement de la philosophie », in *Diotime* n°55 (01/2013).

—, 2012, « Grammaire didactique de la philosophie », in *Diotime* n° 54 (10/2012).

PLATON, 2012, *La République*, III, 415a, in *Œuvres complètes*, t. 6, Paris, Les Belles Lettres.

QUERRIEN Anne, 2005, *L'école mutuelle. Une pédagogie trop efficace ?*, Paris, Empêcheurs de penser en rond / Seuil.

RANCIERE Jacques, 2005, *La haine de la démocratie*, Paris, La Fabrique.

—, 1998, *Aux bords du politique*, Paris, Gallimard, Folio-Essais.

—, 1987, *Le maître ignorant. Cinq leçons d'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard.

—, 1983, *Le philosophe et ses pauvres*, Paris, Champs-Flammarion.

TERRAIL Jean-Pierre, 2002, *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute.

TOZZI Michel, 2013, « Comparaison entre différentes méthodes de philosophie avec les enfants pratiquées en France, dans la période 1996-2012 » in *Diotime* n° 55 (01/2013).

—, 2012 a, *Les nouvelles pratiques philosophiques. Répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie*, Lyon, Chroniques sociales.

—, 2012 b, « La DVDP : une contribution significative à l'éducation d'une citoyenneté réflexive dans l'espace public scolaire », in *Diotime* n°53 (07/2012).

— *et al.*, 2006, « Recherche sur les compétences induites par les DVP chez les enseignants et les élèves de l'école A. Balard (ZEP, la Mosson, La Paillade Montpellier) 2004-2006 » [en ligne : http://www.ac-montpellier.fr/sections/pedagogie/innovations/tableau-ecrits-2006/ecrits-2006-montpellier6527/downloadFile/file/34Montpellier_E_Balard_Discussion.pdf]. Consulté le 15/01/13.

—, 2005, *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie*, Lyon, Chroniques sociales.

—, 1992, *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Lyon 2.