

La discussion à visée philosophique : un nouveau paradigme d'autorité éducative et d'éthique relationnelle

The philosophical discussion: A new paradigm of educational authority and relational ethics

Christian Budex

Volume 12, numéro 2-3, 2023

Du bien-être des professeurs au bonheur d'enseigner : peut-on former les enseignants au bonheur ?

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1097134ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1097134ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Budex, C. (2023). La discussion à visée philosophique : un nouveau paradigme d'autorité éducative et d'éthique relationnelle. *Phronesis*, 12(2-3), 8–26.
<https://doi.org/10.7202/1097134ar>

Résumé de l'article

La formation des enseignants à la conduite de Discussion à Visée Philosophique avec les enfants les initie à un nouveau paradigme d'autorité éducative qui modifie et bonifie leur posture, tant sur le plan éthique qu'épistémique. Cette pratique contribue au bonheur d'enseigner et d'apprendre pour trois raisons principales : elle redonne du sens aux apprentissages en cultivant un rapport au savoir heuristique et collaboratif ; elle forge une éthique relationnelle qui tisse des relations plus confiantes entre enseignants et élèves ; elle initie les enseignants à des gestes professionnels transférables dans d'autres situations éducatives qui contribuent à l'amélioration du climat scolaire.

La discussion à visée philosophique : un nouveau paradigme d'autorité éducative et d'éthique relationnelle

Christian BUDEX

Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN), Université de Nantes, France

Mots-clés : Discussion à Visée Philosophique ; autorité éducative ; éthique relationnelle ; climat scolaire ; formation des enseignants

Résumé : la formation des enseignants à la conduite de Discussion à Visée Philosophique avec les enfants les initie à un nouveau paradigme d'autorité éducative qui modifie et bonifie leur posture, tant sur le plan éthique qu'épistémique. Cette pratique contribue au bonheur d'enseigner et d'apprendre pour trois raisons principales : elle redonne du sens aux apprentissages en cultivant un rapport au savoir heuristique et collaboratif ; elle forge une éthique relationnelle qui tisse des relations plus confiantes entre enseignants et élèves ; elle initie les enseignants à des gestes professionnels transférables dans d'autres situations éducatives qui contribuent à l'amélioration du climat scolaire.

The philosophical discussion: a new paradigm of educational authority and relational ethics

Keywords: philosophical discussion; educational authority; relational ethics; school climate; teacher training

Abstract: the training of teachers in conducting a Philosophical Discussion with children introduces them to a new paradigm of educational authority that modifies and improves their posture, both on the ethical and epistemic levels. This practice contributes to the joy of teaching and learning for three main reasons: it restores meaning to learning by cultivating a heuristic and collaborative relationship with knowledge; it forges a relational ethic that weaves more trusting relationships between teachers and students; it introduces teachers to professional gestures that can be transferred to other pedagogical or educational situations that contribute to improving the school climate.

Enjeux, problématique, cadre théorique

Enjeux

Il existe plusieurs types de dispositifs de Discussion à Visée Philosophique (DVP¹) selon les différents protocoles élaborés par leurs principaux fondateurs (Lipman, 2011 ; Tozzi, 2002). Malgré les différentes formes qu'elle peut prendre, y compris, parmi les plus contemporaines (Sasseville et Gagnon, 2020), soit à partir de la littérature de jeunesse (Chirouter, 2015) ou en développant une pédagogie sensorielle (Hawken, 2020b), une séance de DVP respecte à peu près toujours les mêmes invariants (Blond-Rzewuski *et al.*, 2018). Il s'agit d'initier les enfants et les adolescents de 5 à 18 ans à l'art de penser ensemble les grandes questions philosophiques, en visant le développement de compétences de pensée – conceptualiser, problématiser, argumenter, interpréter, etc. – qui constituent l'acte même de philosopher. L'objectif n'est pas de donner un cours à partir des textes et des auteurs de la tradition philosophique, mais de faciliter un dialogue philosophique entre les participants.

Il est remarquable que la pratique de la philosophie avec les enfants, depuis son développement en France à la fin des années 90, a bousculé le modèle tutélaire de l'enseignement de la philosophie réservé aux élèves des séries générales de classe Terminale ; elle indique aussi la voie d'une autre manière d'envisager le métier d'enseignant. Elle propose en effet un paradigme d'autorité éducative qui bouleverse des oppositions traditionnelles plus ou moins mythiques – dont l'enseignement de la philosophie pouvait constituer une figure emblématique (Boillot, 2012 ; Charbonnier, 2013) – entre plaisir et apprentissage, transmission des savoirs et relation éducative, raison et affects, pensée autonome et réflexion collective.

Problématique

Les recherches que nous avons menées sur l'éducation à la fraternité par la pratique de la philosophie avec les enfants et les adolescents (Budex, 2020c) nous ont permis d'étudier deux dimensions qui semblent indispensables au bonheur d'apprendre et d'enseigner : le rapport au savoir et la qualité des relations entre élèves et enseignants. Toutefois, alors que le « climat relationnel² » (Janosz *et al.*, 1998) d'un établissement constitue pourtant l'élément régulateur central du climat scolaire – tant pour favoriser l'entrée dans les apprentissages des élèves que pour prévenir les violences –, la qualité des relations interindividuelles – entre élèves, entre élèves et adultes, entre les adultes eux-mêmes – ne fait pas l'objet d'une attention suffisante. L'école est encore trop souvent pensée comme un lieu où se juxtaposent des individus désaffectés sans prendre en considération la dimension éminemment relationnelle et affective d'un espace qui est autant un lieu de socialisation que de transmission, laquelle est conditionnée par la qualité des relations.

Alors qu'elle constitue un registre majeur de professionnalité pour l'enseignant (Marsollier, 2016), l'éthique relationnelle peine toutefois à s'intégrer prioritairement dans les plans de formation – initiale ou continue – des personnels d'éducation. Si le développement des compétences cognitives, émotionnelles et sociales a investi les programmes des élèves depuis 2015, principalement dans le cadre du programme d'Enseignement Moral et Civique (ministère de l'Éducation nationale, 2015), elles ne semblent pas considérées comme un objet professionnel pour les enseignant.e.s ; comme si les métiers de l'éducation peinaient encore à se reconnaître comme des métiers de la relation alors que les savoir-faire relationnels constituent un élément central pour toute posture d'autorité éducative.

¹ Bien conscient que cette expression forgée par Jean-Charles Pettier (Pettier, 2005) fait l'objet de divergences entre les chercheurs et les praticiens, je l'utiliserai néanmoins régulièrement sous sa forme abrégée de DVP.

² Il désigne « l'atmosphère qui règne dans les rapports entre les individus. C'est la dimension socioaffective des relations humaines (...) La qualité du climat relationnel est tributaire de trois facteurs : (1) la chaleur des contacts interpersonnels, (2) le respect entre les individus et (3) l'assurance du soutien d'autrui » (Janosz *et al.*, 1998, p. 293).

Cet article vise à montrer en quoi la formation d'enseignants à la conduite de DVP les introduit à un nouveau paradigme d'autorité éducative qui vient modifier leur posture, tant sur le plan éthique qu'épistémique. La DVP génère en effet des situations didactiques et pédagogiques à même de contribuer au bonheur d'enseigner pour trois raisons principales. D'une part, parce qu'elle redonne de « la saveur aux savoirs » (Astolfi, 2008) en renvoyant les élèves à l'art des problèmes (Fabre, 2011) qui sont à l'origine de la transmission des savoirs académiques ; d'autre part, parce qu'elle permet de tisser des relations plus respectueuses et plus confiantes entre enseignants et élèves ; enfin parce qu'elle initie les enseignant.e.s qui s'y forment à des gestes professionnels bénéfiques pour leur pratique et transférables dans d'autres situations pédagogiques ou éducatives.

Quels sont ces gestes professionnels ? En quoi la posture d'animateur.trice de DVP convoque-t-elle des situations pédagogiques et didactiques qui les sollicitent ? Dans quelles mesures cette posture peut-elle constituer à la fois un apprentissage et une mise en œuvre d'une éthique relationnelle propice à l'amélioration du climat scolaire ? En quoi la DVP, en tant que pratique réflexive, peut-elle constituer un outil formatif digne d'intégrer la culture professionnelle des personnels de l'éducation nationale ?

Cadre théorique

Si la recherche s'est bien interrogée sur les effets que la pratique de la DVP pouvait produire sur les élèves, pour favoriser la coopération pédagogique (Connac, 2004), l'éducation à la citoyenneté (Leleux, 2009 ; Pettier, 2008 ; Tozzi, 2018), le développement de l'esprit critique (Hawken, 2016), voire pour questionner le rôle de l'enseignant.e qui participe à une communauté de recherche philosophique (Usclat, 2008), elle s'est peu³ ou pas penchée sur ses effets sur la pratique enseignante et l'éventuel transfert de compétences professionnelles qu'elle pouvait favoriser. Si ses apports comme pratique relationnelle ont été interrogés (Hawken, 2020a) pour les élèves, aucune étude n'a porté sur ses bénéfices, pour les adultes, en tant qu'éthique relationnelle ou comme outil d'analyse réflexive professionnelle susceptibles d'améliorer le climat scolaire.

Cet article s'appuie sur le travail effectué pour caractériser les concepts d'éthique relationnelle, d'autorité éducative et de climat scolaire. Associée à l'idée de « relation » et située dans le champ professionnel de l'éducation, la notion d'éthique – du grec *ethos*, « coutume, mœurs, manières d'être » – renvoie à l'idée de savoir-faire relationnels inhérents au métier d'enseignant, d'éducateur ou de cadre (Marsollier, 2016). Il s'agit, d'une part, de considérer ces manières d'être comme des compétences professionnelles à acquérir, comme un art de la conduite professionnelle ; il s'agit, d'autre part, de considérer la rôle de ces compétences dans la qualité du climat scolaire compris comme un tout dont les principaux facteurs interagissent les uns avec les autres (Veltcheff, 2019), mais sont traversés par la dimension relationnelle (Janosz *et al.*, 1998). La notion d'autorité éducative, quant à elle, est ici abordée principalement dans la perspective d'une réflexion sur les gestes professionnels de l'enseignant (Bucheton, 2019) qui lui permettent de faire autorité et d'avoir de l'autorité (Robbes, 2016).

Méthodologie, hypothèses, terrain et corpus

Méthodologie

Cet article présente une partie des résultats d'une recherche qualitative en sciences de l'éducation et de la formation (Budex, 2020a) qui montre à quelles conditions la DVP peut contribuer à une éducation à la fraternité parce qu'elle convoque et cultive chez les acteurs des dispositions éthiques et civiques que l'on peut subsumer sous ce concept⁴.

³ Signalons le travail de Gagnon sur les effets épistémiques de la DVP sur la posture des enseignants (Gagnon, 2015).

⁴ Sans m'attarder sur la caractérisation de dispositions qui ne concernent pas l'objet central du présent article, je les rappelle néanmoins : l'écoute, le respect, le tact, la vulnérabilité, l'empathie, la tolérance, la solidarité, le sentiment d'appartenance à la communauté des humains.

Nous lui empruntons ici le travail préalable qui a permis d'identifier et repérer les dispositions éthiques – pour les élèves – mais surtout ici les gestes professionnels – pour les enseignants – que cette pratique fait émerger et qui ont été ensuite codifiés sous la forme de marqueurs à partir des questions de recherches. Cette grille de marqueurs a été élaborée à partir d'une enquête de terrain, selon les principes inspirés de la recherche qualitative/interprétative (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 191-217).

L'épistémologie inhérente à ce type de recherche est interprétative parce que sa visée est compréhensive : elle postule la possibilité de pénétrer le vécu des humains par un effort empathique qui comporte une part de saisie intuitive du sens de leurs conduites (Mucchielli, 2009). Cette visée a conduit à privilégier l'approche par triangulation pour recueillir des données les plus diverses possibles (observations filmées, entretiens, questionnaires) afin de mieux cerner le sens de ces conduites. C'est à partir de l'analyse de ces données que la grille de marqueurs a été élaborée pour identifier, dans la pratique de la DVP, les expériences pédagogiques et didactiques dont cet article tente de montrer qu'elles modifient la posture d'autorité et de relation éducative des enseignant.e.s.

Hypothèses de recherche

Les analyses de cet article s'appuient principalement sur les résultats de deux des six hypothèses que comporte la recherche doctorale initiale – celles qui concernent les gestes professionnels des enseignants :

- Hypothèse 2 : La posture éthique de l'animateur.trice crée les conditions d'une relation fraternelle entre les participant.e.s ;
- Hypothèse 5 : le rôle de animateur.trice de DVP modifie et bonifie l'asymétrie de relation d'autorité éducative.

Nous présenterons donc principalement les résultats liés à ces deux hypothèses.

Le terrain

L'expérimentation s'est déroulée sur deux terrains :

- Le suivi, au cours de l'année scolaire 2018-2019, des DVP menées par une animatrice experte – Johanna Hawken⁵ – auprès des élèves d'une classe de CM2 de l'école Fraternité-de-Romainville (93), située en territoire REP + ;
- Le suivi, entre 2018 et 2020, de 88 d'enseignants qui ont été, dans le cadre du projet franco-qubécois PhiloJeunes (PhiloJeunes, 2016), formés à la DVP pour mener des DVP auprès de 1200 élèves, de la grande section de maternelle jusqu'au BTS, la plupart en territoires REP + de l'académie de Versailles.

Le corpus

L'ensemble des données recueillies est accessible dans le second volume de la thèse qui rassemble toutes les annexes (Budex, 2020a). Nous avons pu observer 20 séances de DVP menées par Johanna Hawken avec la classe de CM2 ; elles ont donné lieu à une transcription en *verbatim*. 13 séances ont été filmées. Des entretiens bilans, semi-directifs, par groupe de quatre ou cinq élèves, ont été menés et enregistrés auprès de 20 élèves de cette même classe. Ils ont fait l'objet d'une transcription en *verbatim*. Un questionnaire renseigné en classe par 20 élèves a été également réalisé. Des questionnaires numériques ont été renseignés par les collégiens des deux cohortes du projet PhiloJeunes pour l'année 2018-2019 (98 répondants) ainsi que pour l'année 2019-2020 (95 répondants). Des entretiens semi-directifs de bilan ont été réalisés auprès de deux classes de CE1/CE2 et de CE2 de la cohorte 2018-2019 du projet PhiloJeunes. Ils ont fait l'objet de transcriptions en *verbatim*.

⁵ Johanna Hawken est philosophe, chercheuse, praticienne et autrice de plusieurs ouvrages consacrés à la pratique de la philosophie avec les enfants (Hawken, 2016, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b).

Des entretiens semi-directifs, menés auprès de 11 des 25 enseignants du projet PhiloJeunes pour la cohorte de l'année 2018-2019, ont été filmés et retranscrits sous forme de *verbatim*. En raison de la récente crise sanitaire, il a été impossible de réaliser des entretiens auprès des enseignants de la cohorte 2019-2020. Un sondage numérique qui reprenait sensiblement les mêmes questions a été adressé aux 37 enseignants. Dans la mesure où cet article s'intéresse prioritairement aux bénéfices de la pratique de la DVP pour les enseignants, il s'appuiera principalement sur les données extraites de ces entretiens et sondages. L'encodage des *verbatim* des élèves comme des enseignants a été opéré à partir de la grille des marqueurs de fraternité associés à chaque hypothèse. Voici un exemple de la façon dont ils ont été formalisés :

Formalisation des *verbatim*

VEB2 (N° du *verbatim* de l'entretien) : enseignante CE2, Étampes (91)

N°	Nom	Propos	Marqueurs
196	Christine	alors je te présente Mariam qui est une reformulatrice hors-pair. J'ai mis en place le reformulateur en me disant : "oulah la, ça va être difficile". D'ailleurs, il y avait des élèves qui disaient : "maîtresse, c'est difficile". Mais alors Mariam elle a fait ça... C'était impressionnant. Comme quoi il faut quand même essayer dans les petites classes car parfois tu tombes sur des élèves qui ont cette facilité-là, c'est très impressionnant.	Bienveillance Estime de soi Changement de regard

VE16 (N° du *verbatim* la DVP) : la vie (thème de la DVP)

N°	Nom	Propos	Marqueurs
144	Mélina	je suis pas d'accord avec Armand parce qu'il y a des personnes qui sont pas bêtes, qui vont pas se faire prendre...	Tol (Tolérance)
145	Armand	oui, mais il y en a plus qui sont bêtes...	
146	Mélina	non, il y en a moins... y en a plus qui sont intelligents et y en a plus qui sont bêtes...hein Armand (Mélina dérape : attaque <i>ad hominem</i>)	Re (Respect)
147	Animatrice	attention, attention Mélina, sur le principe de : on prend soin les uns des autres, rappelle-toi.	Ae (Autorité éducative) Ta (Tact) Bv (Bienveillance)

Résultats : les effets de la pratique de la DVP sur la relation pédagogique

Les effets sur la posture des enseignants

L'analyse de cette hypothèse de recherche vise à étudier l'effet de la pratique régulière de la DVP sur la relation éducative entre l'adulte et l'enfant. Elle est formulée ici avec les marqueurs élaborés pour identifier les changements de posture que la conduite de DVP a mis en lumière.

H5 : le rôle d'animateur.trice de DVP modifie et bonifie l'asymétrie de la relation d'autorité éducative.

Marqueurs :

Changement de regard sur l'élève (CR)

Humanisation de la relation (HR) : horizontalité, découverte et connaissance d'autrui

Pédagogie du retrait (PR)

Pédagogie de la question (PQ)

Changement de regard

« La spécificité – unique – de la recherche philosophique est qu'elle met tout le monde à égalité : sur des questions comme la mort ou la justice, le maître n'est *a priori* pas plus compétent que ses élèves » (Galichet, 2005, p. 45). L'horizontalité induite par le questionnement philosophique produit un premier effet remarquable sur les enseignants : ils semblent re-découvrir leurs élèves. À l'abri d'un cadre éthique protecteur, autorisés et même invités à penser en première personne pour exprimer leur vision du monde, dégagés de la pression de toute évaluation, ayant même la possibilité de se taire ou de dire « je ne sais pas », ils se révèlent sous un autre jour aux yeux de leurs enseignants :

VEE1 : enseignante en CE2 à Étampes (91)

12	CD	J'ai pu voir chez certains de mes élèves, enfin ils se sont... certains se sont complètement révélés... je ne les imaginais pas comme ça... rien à voir avec ce que je peux avoir comme élèves sur le temps de classe...	Changement de regard
----	----	--	----------------------

VEE10 : enseignante en collège à Gennevilliers (92)

25	RN	On apprend aussi à voir ses élèves d'une autre manière, c'est-à-dire que dans une discussion philosophique ils vont se désinhiber et puis énoncer des options plus personnelles aussi et du coup on les découvre d'une autre manière, puisqu'énoncer ses opinions personnelles c'est pas vraiment ce qu'on leur demande en classe au quotidien.	Changement de regard
----	----	---	----------------------

VEE11 : enseignante en collège à Gennevilliers (91)

6	DT	Des enfants qui n'étaient pas dans la verbalisation et qui quand je travaillais en orientation avec eux, puisque je suis professeur principal de 3ème, n'était jamais dans la projection non plus. Impossible de leur faire accoucher ne serait-ce que d'une projection dans le week-end. Là ce sont des enfants que j'ai vu projeter, analyser, étudier, être à l'écoute des autres, s'imposer dans leur argumentation. Là, humainement, individuellement il s'est passé quelque chose pour certains.	Changement de regard
---	----	--	----------------------

Ces enseignants en collège de la cohorte 2019-2020 tiennent le même discours ici :

- ✓ « Oui une véritable approche de l'élève découvrant : les élèves ont plein de choses à nous apprendre - en termes de curiosité et bouleversent nos préjugés sur ce qu'est un enfant de 12 ans » (Q8, p. 615, réponse 10).
- ✓ « Les ateliers philo ont contribué à une éducation à la fraternité pour les élèves mais aussi pour moi (...) De mon point de vue la pratique de ces ateliers m'a incité à une plus grande empathie avec les élèves, j'ai eu accès à une meilleure compréhension de leur pensée. J'ai aussi perçu les élèves non plus comme « mes élèves » mais comme des personnes dont la pensée m'enrichissait », (Q8, p. 618, réponse 16)

Parfois, c'est la forme du dispositif, notamment celui de la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (Tozzi, 2017), qui permet de découvrir les enfants sous un nouveau jour. En effet, ce protocole délègue une partie des responsabilités de l'animateur aux élèves sous la forme de rôles : président donneur de paroles, reformulateur, secrétaire, etc. Cette enseignante de collège a pu porter un autre regard sur la capacité et le plaisir de ses élèves à assumer un certain nombre de responsabilités, mais aussi modifier sa pratique :

VEE7 : enseignante en collège à Grigny (91)

31	CB	Est-ce que vous auriez vous changé quelque chose dans votre pratique au travers de cette expérimentation, est-ce que cette expérimentation elle aurait modifié quelque chose dans votre pratique et si oui quoi ?	
32	MB	Je me suis rendu compte que les élèves aimaient participer à la forme du cours aussi, avoir des responsabilités, donc j'essaie de leur redonner des sortes de rôles dans la classe, par exemple les délégués je les sollicite pour ramasser les papiers d'une sortie, ce qui est le rôle certainement d'un délégué mais qu'on a tendance à oublier dans ces collèges un peu compliqués, où finalement on essaie de tout contrôler pour que tout aille sur les rails. Cette année j'ai vraiment redonné des missions aux élèves parce qu'en fait ils aiment ça ils aiment s'en charger ils sont complètement capables de le faire quand on leur explique aussi clairement que les rôles.	Changement de regard Estime de soi

Parfois, ce sont les élèves qui se révèlent dans leur capacité à tenir un rôle particulier dans ce protocole de discussion. Ici l'enseignante fait l'éloge, lors d'un entretien-bilan avec la classe, de Mariam, une reformulatrice qui s'est révélée dans cette fonction pourtant difficile :

VEB2 : enseignante CE2, Étampes (91)

196	Christine	Enseignante	Alors je te présente Mariam qui est une reformulatrice hors-pair. J'ai mis en place le reformulateur en me disant : "oulah la, ça va être difficile". D'ailleurs, il y a des élèves qui disaient : "maîtresse, c'est difficile". Mais alors Mariam elle a fait ça... C'était impressionnant. Comme quoi il faut quand même essayer dans les petites classes car parfois tu tombes sur des élèves qui ont cette facilité-là, c'est très impressionnant.	Bienveillance Estime de soi Changement de regard
-----	-----------	-------------	--	--

L'horizontalité à l'œuvre dans la pratique ne conduit pas à un changement de regard des seuls enseignants. Les élèves, eux-aussi, apprennent à mieux connaître la personne derrière la fonction : « On connaît mieux la maîtresse » ; « on t'aimait pas trop et maintenant on t'aime bien à force de te connaître » (à la maîtresse) ⁶. Ce déplacement contribue à établir une relation éducative plus humaine.

Humanisation de la relation

L'horizontalité induite par la discussion philosophique, la découverte et la connaissance d'autrui qu'elle rend possible produisent un autre effet sur les participants d'une DVP, adultes comme élèves : l'humanisation de la relation. Il faut entendre par là une relation plus confiante, plus horizontale et plus authentique parce qu'elle laisse notamment place à l'expérience d'une commune vulnérabilité. La DVP place régulièrement les enfants en situation de vulnérabilité cognitive et parfois émotionnelle lorsqu'ils se retrouvent confrontés à l'une des spécificités de la philosophie : elle pose des questions complexes auxquelles il n'est pas toujours possible de répondre, par exemple pour définir ce qu'est « la vie » ou se confronter à la difficile question de « l'amour de soi » :

VE16 : la vie

64	Amira	Je sais pas, même si je la vis, je ne sais pas.	Vulnérabilité
65	JH	Oui, c'est difficile à définir, c'est intéressant. C'est quoi vivre, c'est quoi la vie ?	Vulnérabilité

VE7 : l'amour de soi

63	JH	Donc pour toi l'amour de soi c'est juste de la fierté ? C'est que quand on est fier de quelque chose qu'on a fait ?	
64	Armand	Non c'est plein d'autres choses que je n'arrive pas très bien à décrire.	Vulnérabilité
65	JH	Oui ne t'inquiète pas, là on tente, on essaie ensemble.	Bienveillance

L'attitude rassurante de l'animatrice pour dédramatiser le rapport à l'ignorance ou à la difficulté s'avère ici décisive. Il importe qu'elle puisse, elle aussi, faire l'aveu de cette vulnérabilité qui résonne alors comme la reconnaissance d'une appartenance commune liée à notre faillibilité ; comme ici lorsqu'elle se demande avec Armand si la gentillesse est une émotion :

VE3 : les émotions :

104	Armand	La gentillesse	
105	JH	Est-ce que c'est une émotion ? C'est marrant parce que là vous me posez des mystères...Est-ce que c'est une émotion ? (paraverbal perplexe)	Vulnérabilité

Se découvrant les uns les autres en situation de vulnérabilité commune, les participants se considèrent alors différemment, plutôt en tant que personne humaine qu'en tant qu'élève ou enseignant :

⁶ Budex, 2020a, p. 402.

VEE1 : enseignante en CE2 à Étampes (91)

4	CD	Oui évidemment, alors tout d'abord ça a donné une autre couleur à ma classe, dans le sens où le fait de faire des discussions avec mes élèves, ça leur a permis de constater que la maîtresse ne savait pas tout, ça les rassure aussi de constater que parfois il n'y avait pas de réponse, c'était ni oui ni non.	Horizontalité de la relation Vulnérabilité
---	----	---	--

L'expression, par l'adulte, de sa propre vulnérabilité face au questionnement philosophique cultive cette horizontalité qui autorise et libère. Ainsi Johanna Hawken, animatrice experte, la souligne régulièrement :

VE12 : le hasard

18	JH	Le concept de « hasard ». Je me suis dit, et bien ça c'est vachement intéressant, donc ça va être notre thème aujourd'hui, le hasard. Donc je vous avoue que moi je n'ai jamais fait d'atelier philosophique sur ce thème donc j'ai hâte de savoir comment ça va se passer. Et moi-même, je me demande vraiment ce que c'est que le hasard. Donc je trouve que ça va être intéressant de chercher tous ensemble ce que c'est que le hasard...	Enthousiasme Vulnérabilité Horizontalité de la relation
----	----	---	--

VE14 : la mort 1

51	Alicia	Pourquoi dit-on que la mort est sombre ?	
52	JH	Ah, c'est marrant, je ne l'ai jamais entendue cette question, c'est intéressant. Tu peux la redire. Tu vois là ça rejoint ce que je disais tout à l'heure que...j'apprends toujours avec les enfants. Tu vois, cette question philosophique là, je n'y avais jamais pensé. Donc c'est toujours intéressant d'avoir des nouvelles questions.	Enthousiasme Vulnérabilité Horizontalité de la relation

Interrogés sur les modifications de leurs relations avec leurs enseignants, et même sur les changements éventuels d'attitude de ceux-ci, les collégiens sont partagés. Une partie d'entre eux reconnaît que cette relation a changé : 29 % pour la cohorte 2018-2019 (Q3, p. 553) et près de 20 % des enfants qui se sont prononcés sur cette question pour la cohorte 2019-2020 (Q5, p. 594). La relation évolue dans le sens de davantage de confiance, d'écoute, d'ouverture.

Toutefois 58 % des élèves de la première cohorte (Q3, p. 553) et 38.6 % pour la seconde cohorte (Q5, p. 594) estiment que la pratique de la DVP n'a en rien modifié la relation avec l'enseignant. De la même manière, 67 % des élèves de la première cohorte, et 43.5 % pour la seconde, ne perçoivent aucun changement dans l'attitude de leur professeur. Comment interpréter ces résultats ? Je fais l'hypothèse que la modification de la posture des enseignants produite par l'animation de DVP concerne des gestes professionnels partiellement visibles par les élèves : ainsi, les élèves semblent percevoir la dimension éthique de ce déplacement – la confiance, l'écoute, l'ouverture – mais peut-être moins la dimension épistémique que les deux marqueurs suivants mettent toutefois en lumière. Par ailleurs, je fais également l'hypothèse que ce déplacement ne modifie pas, aux yeux des enfants, l'asymétrie protectrice de la relation : l'animateur reste l'adulte et l'enseignant, le discutant reste un enfant et un élève. Enfin le déplacement de posture des enseignants provoqué par la pratique de la DVP prend un temps assez long, notamment du fait des résistances liées à leurs habitus professionnels. Il n'est donc pas facilement perceptible après une première année d'initiation et une douzaine d'ateliers pratiqués en moyenne pour les enseignants formés dans le cadre du projet PhiloJeunes (Q5, p. 583).

Pédagogie du retrait et de la question

La spécificité du questionnement philosophique produit deux derniers effets remarquables sur la posture d'autorité éducative des enseignants d'un point de vue aussi bien éthique qu'épistémique : elle les conduit à s'effacer pour laisser davantage de place aux élèves et à renoncer en partie à leur position de sachant. Positionnée dans le rôle d'animatrice de DVP, l'enseignante qui s'initie à cette pratique découvre les vertus d'une pédagogie du retrait :

VEE2 : enseignante en collège à Grigny (91)

3	SMB	Est-ce que cette expérimentation PhiloJeunes a changé des choses dans votre pratique et lesquelles ?	
4	LR	Alors oui beaucoup (...) j'ai pu mettre en pratique de façon évidente des conseils qu'on me donnait depuis longtemps mais que j'avais du mal à suivre ; notamment me mettre en retrait, me taire, laisser les élèves gérer, le temps, la parole... et les laisser travailler.	Pédagogie du retrait

Comme le confirment plusieurs témoignages et observations, cette posture de simple facilitateur d'une discussion est dans un premier temps difficile, voire déstabilisante pour des enseignants qui ne sont pas habitués à être en retrait :

VEE5 : enseignante en CP à Étampes (91)

19	CB	Est-ce que cette expérimentation aurait modifié quelque chose dans votre pratique et si oui quoi ?	
		Je sais pas si c'est la pratique, mais essayer de se mettre un peu plus en retrait, laisser plus la parole, leur laisser plus de place et j'avoue j'ai été époustouflée par le niveau, la qualité de réflexion, et de me dire que c'est que des CP et ça va très très loin (...) il faut apprendre à se mettre un peu plus en retrait et laisser plus la parole aux élèves ; actuellement c'est de me rendre compte que... bah ouais, il faut leur laisser plus de place, leur faire plus confiance, et ils s'écoutent, parfois je me mets vraiment en retrait et c'est eux-mêmes qui se censurent ou pas (...) ce lâcher-prise n'était pas évident au départ et c'est possible, donc il faut continuer.	Pédagogie du retrait

Malgré une déstabilisation initiale, la plupart reconnaissent l'influence de cette expérience sur leur pratique (Q8, pp. 615-616) :

- ✓ « j'ai développé l'écoute active. J'ai dû aussi travailler pour m'effacer. La posture de facilitateur n'est pas celle de l'enseignant mais l'une et l'autre se nourrissent » (réponse 12) ;
- ✓ « j'avais plutôt l'habitude de centrer le cours – en toute modestie – autour de ma personne. S'effacer au cours des ateliers philo m'a appris à accepter d'adopter une position de retrait dans ma classe » (réponse 37).

Il n'est pas toujours facile, pour reprendre les termes très imagés de Lucie, professeure de lettres en collège, de « lâcher le crachoir⁷ ». Comme le dit très bien Gagnon : « L'animation d'une communauté de recherche philosophique est une tâche complexe qui demande un réaménagement presque complet des habitudes pédagogiques et des rapports aux savoirs s'y rattachant (...) Soudainement, il doit délaïsser son autorité informative ; soudainement, il met à jour son ignorance ; soudainement, il doit poser des questions et non fournir des réponses » (Gagnon, 2015, p. 10-11).

La porosité possible entre le registre de l'animateur de DVP et celui d'enseignant constitue, pour certains, une invitation à penser la transmission à partir, non seulement d'une pédagogie du retrait, mais d'une pédagogie de la question :

VEE4 : enseignante en GS de maternelle à Poissy (78) :

28	MG	De plus en plus je me mets en retrait, en fait je me rends compte que... on n'a pas besoin vraiment d'enseigner, tout le temps. En tout cas, comme on nous a appris à enseigner à l'IUFM... c'est horrible ce que j'ai dit, je ne sais pas qui va le voir, mais... de plus en plus je trouve qu'on devrait plutôt être un guide pour les élèves, et qu'en fait (...) donc la philosophie m'a appris à être plus en retrait. Également dans les situations plus collectives ; j'avais l'habitude de le faire dans les situations individuelles où je demandais souvent à un élève d'aider l'autre, mais là, même à l'oral, je me mets en retrait, je vais plus poser une question ouverte à la classe en fait (...) Donc je pense que voilà l'enseignant à plus intérêt à être peut-être plus... pas effacé mais... voilà, à utiliser plus les autres élèves comme un support plutôt que voilà... faire sa classe	Pédagogie du retrait Pédagogie de la question Pédagogie du retrait
----	----	---	--

⁷ Budex, 2020a, p. 433.

Il est remarquable que les enseignants qui se forment à la DVP sont d'abord déstabilisés par cette nouvelle posture : habituellement situés dans la position du sachant qui doit transmettre un contenu disciplinaire, les voilà projetés dans le cercle d'un questionnement où ils ne sont plus la figure épistémique de référence, mais seulement les facilitateurs d'une réflexion imprévisible. Cette redistribution des rôles, une fois le trouble passé, les initie pourtant à une posture dont ils disent tirer ensuite le plus grand profit parce qu'elle bonifie la relation pédagogique.

Les conséquences pour le bien-être des élèves : estime de soi et acceptation de la vulnérabilité

Le déplacement de la posture provoqué par la découverte du rôle d'animateur de DVP produit en retour des effets sur les élèves. La relation plus horizontale qui se tisse avec les enseignants, autour d'une pratique qui autorise et légitime les élèves à penser en tant que personne, renforce leur estime de soi. C'est même au dire des enseignants un des effets les plus manifestes de cette pratique :

VE 11, enseignante en collège, Gennevilliers (92)

1	CB	Qu'est-ce que la pratique des ateliers philo aurait apporté à vos élèves selon vous ?	
2	DT	Indéniablement la reconnaissance que ce sont des interlocuteurs valables dans leur capacité à raisonner, dans leur capacité à poser un regard sur le monde, à conscientiser un peu ce qu'ils vivent. Indéniablement.	Estime de soi

Près de 49 % des élèves de collège interrogés en 2019 considèrent que la pratique de la DVP a eu un effet positif sur leur confiance en eux⁸. Ce chiffre monte même à 74 % pour les élèves de la classe de CM2 de l'école Fraternité. Ainsi Ilary, élève de cette classe, confirme que dans les DVP « il n'y a pas de mauvaises ou de bonnes réponses. On n'a pas besoin d'avoir peur ». Par ailleurs, l'expérience commune de la vulnérabilité que la spécificité du questionnement philosophique occasionne se révèle féconde. Car accepter sa vulnérabilité, c'est apprendre à dire sereinement : « je ne sais pas », « je n'y arrive pas ». Ainsi la DVP, en posant, dans son principe même, l'incapacité ou l'ignorance comme une autorisation fondatrice, les considère comme une donnée normale de la condition humaine. Elle est même proclamée comme un principe central par l'animatrice dès le premier atelier de l'année à l'école Fraternité :

VE1 : l'existence

85	JH	Alors on va commencer. J'avais deux informations avant de commencer. La première : si on ne sait pas, c'est pas grave. Pendant tous les ateliers de philosophie cette année, on a le droit de dire : « je ne sais pas ». C'est quelque chose de très noble pour moi de dire « je ne sais pas » car il y a des choses qu'on ne sait pas, et c'est le cas pour tout le monde.	Autorité éducative Vulnérabilité
----	----	---	-------------------------------------

Cette acceptation sans honte de ses limitations s'avère libératrice. Non seulement elle délivre les enfants de la superstition douloureuse du contrôle total, mais elle les conduit à éprouver positivement leur incapacité à agir seuls. En effet, le principe de la communauté de recherche philosophique à l'œuvre dans la DVP amène les élèves à prendre en charge collectivement le problème posé. De plus, la difficulté propre au questionnement philosophique produit d'elle-même des conduites de solidarité lorsque les élèves se rendent compte qu'ils ne vont pas pouvoir prendre individuellement en charge un problème dont la complexité requiert une coopération :

VE7 : l'amour de soi

77	JH	C'est quoi l'estime de soi Ourida ? Tu as dit ce mot plusieurs fois.	
78	Ourida	L'estime de soi c'est quand tu t'estimes... t'es bien dans ta peau, quand tu t'estimes heureux ; l'estime de soi c'est quand tu penses quelque chose de toi, de bien ou de mal.	
79	JH	Quand tu penses quelque chose de bien sûr toi ?	
80	Ourida	Oui, plus. Je ne sais pas comment expliquer...	Vulnérabilité

⁸ Budex, 2020a, p. 550.

⁹ Budex, 2020a, p. 408.

81	JH	Alors, qui peut l'aider ? Amira ?	Autorité éducative Solidarité
82	Amira	Alors moi je peux pas l'aider parce que je suis dans le même blocage, mais c'est pour dire, pour moi, c'est pas forcément le regard des autres qui nous donnent envie de s'aimer.	Solidarité Vulnérabilité

La vulnérabilité n'est plus alors vécue comme un empêchement, mais plutôt comme un tremplin vers la connaissance et l'altérité ; elle devient une source collective de curiosité et d'effort, une invitation joyeuse à l'entraide. Ce rapport apaisé à l'ignorance et à l'incapacité requiert toutefois un travail de la part de l'animatrice. Elle doit mobiliser un certain nombre de gestes professionnels pour produire les conditions de cet autre rapport à soi, au savoir, à autrui. C'est le sens de l'hypothèse H2 sur laquelle nous revenons maintenant pour montrer quels sont ces gestes qui garantissent aux élèves un cadre sécurisé d'apprentissage.

Le rôle des gestes professionnels de l'animatrice

H2 : La posture éthique de l'animateur.trice crée les conditions d'une relation fraternelle entre les participant.e.s.
 Marqueurs :
 Bienveillance (Bv)
 Enthousiasme, humour et théâtralité (Eht)
 Autorité éducative (Ae)

Bienveillance

Parmi les capacités nécessaires pour animer une discussion philosophique, la bienveillance apparaît comme un savoir-faire relationnel de première importance. Elle se définit, dans le contexte scolaire, comme la disposition favorable à l'égard de l'enfant et la volonté de garantir à la fois sa sécurité, son bien-être et ses progrès (Marsollier *et al.*, 2018). Elle se fonde sur trois principes : le respect inconditionnel de chaque élève – de ses droits, de ses émotions, de ses besoins physiques et psychiques fondamentaux, mais aussi de ses opinions, de ses valeurs – l'acceptation actuelle des limites de ses compétences, la confiance et la considération manifestée. La bienveillance se présente donc comme une exigence et suppose des gestes – propos, attitudes, décisions – observables chez l'adulte. Notre recherche s'est focalisée sur les actions de soutien et de valorisation de l'animatrice. Nous avons constaté que la difficulté des questions philosophiques, leur dimension existentielle, l'implication intime qu'elles convoquent, la pluralité et l'infinité des réponses qu'elles tolèrent, concourent à placer les enfants en situation de vulnérabilité, de doute, parfois même d'empêchement de penser. L'animatrice doit donc soutenir ces moments de fragilité et encourager les initiatives. L'une des situations récurrentes observables réside dans la valorisation individuelle de la formulation d'une idée :

VE2 : les rêves

33	Sergis	Quand on rêve c'est ton imagination qui prend vie	
34	JH	Super, c'est bien dit.	Bienveillance

VE5 : la colère

57	JH	Ah oui en retour. Ça t'a mis en colère et du coup c'est contagieux parce que toi tu vas aussi mettre en colère la personne ; c'est vachement intéressant Alicia merci.	Bienveillance
----	----	--	---------------

VE11 : la curiosité

173	JH	Oui, c'est un bon exemple, c'est bien expliqué.	Bienveillance
-----	----	---	---------------

Elle peut aussi prendre la forme d'un soutien à un petit parleur ou du rappel du postulat d'intelligence philosophique selon lequel tout enfant est digne de penser :

VE8 : aimer

12	Alexis	Un concept, c'est un mot et on essaie de trouver sa définition.	
13	JH	Super et ça fait très plaisir de t'entendre Alexis, merci.	Bienveillance Estime de soi

VE9 : le temps

100	Amira	C'était à Lila.	
101	JH	Ah pardon, je t'ai oublié, excuse-moi !	
102	Lila	Non c'est pas grave. C'était nul en fait...	Estime de soi
103	JH	Je suis sûr que non. T'auras la parole juste après, d'accord ?	Bienveillance

La valorisation peut aussi être collective, par exemple lorsqu'elle est une sollicitation pour trouver une idée, pour s'autoriser, même si l'on n'est pas sûr, à faire une proposition. Elle prend alors la forme d'un encouragement à la prise de risque, d'une affirmation du droit à l'erreur, de l'égale capacité de tous à penser :

VE8 : aimer

55	JH	Qu'est-ce que c'est "aimer" ? (coup de gong) 1,2, 3 pensez ! Comme d'habitude, on réfléchit, on cherche son idée, tout le monde est capable de trouver une idée, de proposer. On a le droit en philosophie aussi de proposer des idées même si on n'est pas sûr, même si elles ne sont pas complètement finies.	Bienveillance Appartenance Philosophique Estime de soi
----	----	---	---

En invitant les élèves à considérer l'incertitude comme une vertu et en assurant que la prise de risque est sans conséquence, l'animatrice donne la garantie d'un accueil bienveillant des pensées. Elle favorise les audaces, comme ici ou elle valorise le groupe après la lecture d'un texte difficile de Saint Augustin sur le temps :

VE9 : le temps

337	JH	Moi je voulais vous dire que je suis très contente de cet atelier, c'était pas facile. C'est compliqué, ça fait un peu...ça emmêle la tête donc on va juste s'arrêter avec un petit moment d'applaudissements et puis de "ouh", de joie ! Bravo, bravo ! (Applaudissement général)	Bienveillance Enthousiasme Estime de soi
-----	----	--	--

Ces postures cultivent tout à la fois l'estime de soi et le sentiment d'appartenance à la communauté des élèves philosophes capables d'affronter ensemble les difficultés propres à des questions aussi universelles que celle du temps ou des rêves. Elles rappellent à quel point l'exigence, dans les apprentissages, n'est pas incompatible avec la bienveillance, mais la suppose plutôt.

Enthousiasme-humour-théâtralité

En décrivant la posture d'animatrice de DVP, Johanna Hawken insiste sur « sa vive curiosité », « son enthousiasme », « ses sourires et sa joie de réfléchir », « sa présence physique » ; ce faisant, elle dresse la liste des gestes professionnels qui vont « stimuler la relation éthique et cognitive entre les élèves » (Hawken, 2020a, p. 64). Avec l'humour, l'éducateur modifie la relation d'autorité dans le sens de l'horizontalité. L'asymétrie entre l'enseignant et l'élève est toujours présente, mais la capacité à rire ensemble des humains – soit compris – tisse un lien fraternel : l'humour est une communion. Sans affirmer qu'il est un savoir-faire qui s'apprend ou une compétence sociale, il constitue un artifice pédagogique mobilisable. Il témoigne d'une faculté d'adaptation créative, mais surtout d'une capacité à maintenir la relation avec les enfants, par exemple pour désamorcer une maladresse ou une situation de tension avec un bon mot :

VE6 : la paix

117	JH	Willy. Pardon, Wally. Mais c'est un hommage parce que c'est trop bien le film "Willy" non ? Désolé, vas-y.	Humour Horizontalité de la relation
-----	----	--	--

Les enfants sont sensibles à la modification de posture de l'adulte que l'humour introduit. Ainsi cet élève de CE2 reconnaît que le rôle du maître dans l'atelier philo semble différent de celui de l'enseignant qu'il est par ailleurs :

VEB1 : CE2 Grigny

103	Élève L (g)	Le maître en classe il est plus rigolo. Sur le temps de l'après-midi il nous avait fait des blagues et nous on lui avait donné des blagues.	Humour Horizontalité De la relation
-----	-------------	---	---

104	Elève B (g)	J'aime bien parce que des fois il nous dit des blagues et quand c'est nous qui trouvons la blague et bien il a une croix bleue.	Humour
-----	-------------	---	--------

Le délire drolatique peut même constituer une des conditions de la pensée créative et de l'humanisation de la relation éducative. Le jeu – de mots, de rôles, de situations – et l'humour qu'il rend possible instaurent une connivence et une horizontalité ponctuelles qui servent l'acte d'apprendre. L'enthousiasme de l'animatrice contribue, quant à lui, à renforcer l'estime de soi chez les élèves. La reconnaissance systématique et enthousiaste de la qualité d'une intervention valorise l'enfant comme interlocuteur valable en soulignant l'apport de sa pensée à la réflexion collective. Johanna Hawken les multiplie dans ses interventions : « super, « c'est intéressant », « c'est passionnant », « je suis pressé de savoir ce que vous en pensez » :

VE7 : la paix

1	JH	Donc je suis bien contente comme toutes les semaines de faire de la philosophie avec vous. Et en plus aujourd'hui j'ai hâte de savoir ce qui va se passer car c'est vraiment une question, une question, une question... j'ai envie de dire compliqué, mais en même temps je suis sûre que vous êtes capable d'y réfléchir avec moi.	Enthousiasme Horizontalité de la relation Estime de soi
---	----	--	---

Associé à l'enthousiasme et à l'humour, la théâtralité constitue un élément du marqueur parce qu'il apparaît que la posture de l'animatrice suppose, elle-aussi, une part de jeu. Non pas que l'enthousiasme et l'humour soient feints, mais nous pensons que philosopher à hauteur d'enfant suppose chez l'animateur une forme de juvénilité. Sans dire que la posture de Johanna Hawken est modélisante de ce point de vue, ni affirmer qu'il est impossible d'être une bonne animatrice de DVP - *a fortiori* un bon enseignant – sans faire preuve d'humour ou d'enthousiasme juvénile, il a semblé qu'elle endossait en partie le costume d'un rôle pour animer les discussions. On peut en trouver chez elle une expression manifeste dans le « waouh ! » avec lequel elle relève régulièrement les idées des enfants :

VE3 : les émotions

129	Sergis	Bah les émotions, c'est une partie du cœur et de l'esprit	
130	JH	Waouh, super !	Enthousiasme/Théâtralité

Dans une DVP, la manifestation théâtrale de l'enthousiasme n'est pas une démagogie, mais une façon de prendre les enfants au sérieux. Elle est plutôt l'expression d'une admiration pour la puissance du questionnement humain. Elle est aussi le signe que la présomption de l'intelligence philosophique des enfants et de leur capacité à penser n'est pas une simple déclaration d'intention, mais s'incarne concrètement dans les gestes qui font la posture de l'adulte. Ici, la connivence qu'elle instaure contribue à cultiver avec les enfants une confiance, un respect et une horizontalité propices aux apprentissages.

Autorité éducative

Ce marqueur signale les indispensables interventions de l'animatrice pour rappeler et garantir le cadre éthique de la DVP. Si le fait d'instiller de l'horizontalité dans sa posture fait partie des intentions, voire des artifices pédagogiques de l'animateur, cela ne signifie pas l'abandon de toute asymétrie. Dans le cadre de la pratique de Johanna Hawken, la facilitatrice est aussi co-responsable des règles inscrites dans un protocole de soin philosophique ratifié par tous les élèves de la classe. Elle intervient donc régulièrement, au nom de ce protocole¹⁰, pour faire respecter les principes fondamentaux de la communauté de recherche philosophique. Cela peut concerner des rappels à l'écoute :

VE13 : Besoin et envie

302	JH :	Par contre moi là, ça ne me convient pas du tout cette façon de fonctionner. Vous vous agitez et vous n'écoutez pas ce que les autres disent. Donc tant que vous vous agitez, je ne vous donnerais pas la parole en fait. Quand quelqu'un parle, on a dit qu'on baisse la main et qu'on l'écoute.	Autorité éducative Écoute
-----	------	---	----------------------------------

¹⁰ Il comprend quatre grands principes : « écouter ses pairs », « respecter leurs idées », « imaginer et accepter des pensées différentes », « prendre plaisir aux désaccords et aux différences ».

Cela peut-être un rappel au respect lorsque surgissent une attitude ou un propos blessant :

VE12 : le hasard

65	Armand	Moi je suis d'accord avec Leyla et Filip, mais je ne suis pas d'accord avec Mélina parce qu'elle raconte n'importe quoi...	Tolérance
66	JH	Non Armand, ça, ça ne va pas parce que cela ne va pas dans le sens du soin...tu te rappelles ? On est bienveillant, on prend soin des autres. On n'est pas en train de se juger, d'accord ?	Autorité éducative Respect
67	Armand	D'accord. Je suis pas d'accord avec Mélina parce que en fait...en fait il y a un côté que je suis d'accord, mais l'autre côté non...	Tolérance

Il peut aussi s'agir de rappeler l'importance du pluralisme, du désaccord et de la tolérance en philosophie :

VE2 : les rêves

104	JH	Je rappelle qu'en philo, ce qui est important, c'est qu'on pense pas tous de la même façon ; donc vous n'êtes pas obligé d'être d'accord.	Autorité éducative Tolérance
274	JH	Alors par contre je rappelle que le but de l'atelier philo, c'est pas forcément de s'opposer aux autres. Là c'est plutôt d'avancer dans une question.	Autorité éducative Tolérance

Ces échanges illustrent la finalité de la discussion philosophique et la façon dont elle constitue pour les élèves une expérience en acte de la fraternité. Ils apprennent à considérer le pluralisme comme une richesse et une invitation au partage, à opérer la distinction entre désaccord et conflit, à penser ensemble sans chercher à convaincre les autres, à accepter la vulnérabilité d'une suspension de jugement ou d'un doute. L'objectif est qu'ils puissent peu à peu, sous la conduite de l'animatrice, entrevoir la puissance d'une réflexion solidaire pour avancer ensemble dans la question et les problèmes qu'elle soulève plutôt que pour s'opposer les uns aux autres.

Analyse et discussion

Un modèle d'autorité éducative

Le transfert d'une partie des gestes liés à la posture d'animateur de DVP vers celle d'enseignant ne fait-il pas courir à ce dernier le risque d'un affaiblissement de son autorité éducative ? L'horizontalité induite par le rôle d'un facilitateur de discussion ne va-t-elle pas éroder l'asymétrie sur laquelle cette autorité repose en partie ? Notre recherche indique qu'il n'en est rien ; c'est même plutôt l'inverse. Comme le confirme cette enseignante en collègue, ce transfert produit un gain sans perte : « le rapport à l'enseignante est plus horizontal mais toujours dans le respect », (Q8, p. 605, réponse 8). Si un changement de regard se produit, c'est surtout celui de l'enseignant et il bonifie la relation. Les élèves, quant à eux, s'ils perçoivent un bénéfice relationnel, ne semblent pas remettre en cause l'autorité de l'enseignant, bien au contraire. Si « la première caractéristique d'une relation d'autorité éducative est d'articuler l'asymétrie avec la symétrie » (Robbes, 2016, p. 32) et si cette dernière dépend du respect et de la confiance (Darrault-Harris, 2003), alors la DVP est bien un dispositif qui renforce et clarifie cette relation. Elle la renforce parce qu'elle introduit une symétrie éthique de condition entre les élèves et l'enseignant : ils ne connaissent pas la réponse à la question posée et à laquelle ils vont réfléchir ensemble en acceptant l'épreuve d'une commune vulnérabilité. Cette horizontalité est toutefois au service de l'autorité éducative de l'enseignant : en se reconnaissant l'égal des élèves face à cette question, sans prétendre détenir la réponse, il élève l'enfant en l'autorisant à trouver sa réponse et en le guidant pour y parvenir.

Par là-même, il l'augmente¹¹ doublement : d'une part, en le reconnaissant comme un interlocuteur valable et en renforçant par là-même son estime de soi ; d'autre part, en favorisant l'acquisition des habiletés de pensée qui vont permettre de structurer et développer sa propre pensée. Loin de transmettre ses idées aux élèves, il leur apprend à forger les leurs. Il accomplit ainsi l'acte même de l'autorité en les autorisant à devenir auteur d'eux-mêmes.

La posture de l'adulte dans la DVP contribue également à clarifier la relation d'autorité éducative du point de vue épistémique parce que l'enseignant y dévoile la nature intrinsèque de ce qui fait son autorité fonctionnelle : apprendre à apprendre. Cela ne le délégitime pas comme sachant pour autant, mais précise l'idée selon laquelle son métier consiste bien plutôt à apprendre qu'à savoir. L'horizontalité à laquelle la posture de l'animateur de DVP invite profite donc à l'autorité de l'enseignant : loin de l'affaiblir, elle contribue à l'instituer davantage. La posture d'autorité éducative de l'enseignant a ainsi tout à gagner à emprunter une partie du positionnement éthique et épistémique de l'animateur de DVP dans la mesure où il bonifie sa relation à l'enfant tout en enrichissant sa palette de savoir-faire. D'une part, il cultive une relation plus confiante avec ses élèves. D'autre part la pédagogie de la question et l'art du problème qu'il met en œuvre redonnent de « la saveur au savoir » (Astolfi, 2008). Confortés dans la vulnérabilité heuristique à laquelle la DVP les initie, les élèves peuvent en effet trouver davantage de sens aux connaissances académiques qui leur sont transmises dès lors qu'elles sont davantage reliées aux problèmes qui les fondent et qu'on leur fait sentir que ces problèmes sont aussi les leurs en tant que membres de la communauté des humains.

Dans le dispositif de la DVP, le bonheur d'apprendre est lié à la dimension à la fois heuristique, relationnelle, collaborative et même sensorielle du rapport au savoir si l'on songe aux rituels et outils pédagogiques utilisés par les praticiens¹² (Hawken, 2020b). La relation éducative proposée par la communauté de recherche philosophique à l'œuvre dans la DVP fonde ainsi une pédagogie et une didactique qui invitent à repenser l'école comme une « école philosophique » (Chirouter, 2019). Dans une telle école, la DVP ne peut plus être considérée comme un adjuvant distrayant relégué dans les interstices des emplois du temps, des programmes ou de la formation des enseignants : elle devient une méthode qui re-donne du sens aux savoirs, aux apprentissages et au métier même d'enseigner.

L'éthique relationnelle au cœur du climat scolaire

Si la posture d'animateur de DVP propose un paradigme d'autorité éducative plus heureux – parce qu'il mobilise plus de désir, de joie, de curiosité, d'effort –, c'est notamment parce qu'elle ne dissocie pas la transmission du savoir de la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève. Une telle approche suppose toutefois de considérer que le métier d'enseignant – et d'éducateur – est fondamentalement un métier de la relation. Depuis le changement de paradigme initié par le programme d'EMC (MEN, 2015), les missions d'enseignement et d'éducation ne peuvent plus faire l'économie d'une réflexion et d'une pratique de la relation. Si ce programme invite les élèves à connaître et reconnaître les émotions, à développer leur sensibilité et leur empathie, il ne concerne malheureusement pas les adultes. Comment l'expliquer ?

Aussi surprenant que cela puisse paraître, de nombreux enseignants ne considèrent pas prioritairement leur métier comme un métier de la relation. De même, les personnels de direction ou les cadres (IEN, IPR, DASEN, etc.) peuvent considérer leur fonction de pilote comme un métier d'autorité ou de pouvoir mais pas nécessairement comme un métier de la relation. Il semble donc nécessaire de reconnaître le registre de l'éthique relationnelle comme un objet professionnel pour l'intégrer davantage dans les plans de formation. Certains dispositifs peuvent contribuer efficacement à cette culture, mais ils sont encore trop rares : analyse réflexive de pratiques professionnelles, développement des compétences émotionnelles et sociales, formation à l'écoute active et à la communication non violente, pour ne citer que ceux-là.

¹¹ Le mot « autorité » vient du latin *autoritas*, dont la racine se rattache au même groupe que *augere*, qui signifie « augmenter ».

¹² Le cercle de la discussion autour duquel prennent place les discutants symbolise d'ailleurs très bien l'horizontalité de cette nouvelle géographie éthique et épistémique de la relation d'apprentissage, et les enfants ne s'y trompent pas : « le cercle, c'est comme le cercle de la confiance » dit Abdullah, élève de CE2 d'Étampes.

À cet égard, la pratique de la DVP – mais cette fois entre adultes – pourrait répondre utilement à deux besoins insuffisamment pris en charge par la formation des personnels alors qu'ils jouent, non seulement sur leur bien-être mais, de façon plus globale, sur la qualité du climat scolaire : la nécessaire réflexion commune sur les valeurs ou principes qui donnent sens à l'engagement dans l'institution de l'éducation nationale et l'acquisition des habiletés relationnelles qui permettent d'en exercer les métiers. Comment la communauté éducative pourrait-elle « faire l'économie d'une réflexion éthique, philosophique sur les valeurs, les conceptions, les représentations de l'éducation qui pourtant s'incarnent dans chacun des gestes professionnels ? » (Bucheton, 2019, p. 34). L'absence d'une culture professionnelle commune qui puisse nourrir un quotidien trop souvent assailli par l'urgence de l'action n'est-elle pas l'une des causes de la profonde souffrance identitaire des enseignants (Lantheaume et Hérou, 2008) ? Nous proposons d'évoquer pour finir, sous la forme d'un témoignage, trois expériences qui indiquent la voie d'une culture professionnelle des enseignants et éducateurs par la pratique de la DVP.

La DV (D) P : une expérience d'éthique relationnelle et de pratique réflexive au service de la formation des éducateurs.

La première expérience est liée aux journées de formation des stagiaires du projet PhiloJeunes (Budex, 2020b) qui ont pu, sous la conduite de Michel Tozzi, éprouver le protocole de la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (Tozzi, 2017). Si elles ont été remarquables à plus d'un titre, un trait saillant est particulièrement frappant : c'est la qualité éthique de la discussion que le protocole de la DVDP stimule grâce au cadre très strict que les règles de prise de parole imposent aux participants. La place du silence et l'instauration d'un ralentissement global des interactions conduisent les participants à prendre conscience d'une qualité de présence inhabituelle – présence à eux-mêmes, à autrui, au sujet de la discussion.

La solennité générée par la ritualisation et l'organisation d'un cercle de discussion philosophique marque alors une rupture radicale avec le rythme et la nature des relations habituelles entre les humains. La lenteur éthique imposée par le dispositif favorise une attitude d'écoute et d'empathie qui constitue une expérience de fraternité professionnelle aussi rare que précieuse. Cette oasis de pensée et de décélération contraste alors avec l'ordinaire professionnel de rencontres et d'échanges dont on peut dire qu'ils prennent assez peu de temps et de soin pour les personnes et les paroles.

La seconde expérience concerne l'accompagnement par le CAAEE¹³ d'une équipe d'enseignants du premier degré dont les relations s'étaient particulièrement dégradées. Certains ne se parlaient plus, des plaintes avaient même été déposées entre collègues. Une première rencontre nous avait permis de comprendre que la nature de leurs différends émanait de profonds désaccords sur la conception du métier d'enseignant, en particulier sur le sens de ce que le mot « pédagogie » veut dire. Nous avons donc proposé à l'équipe un second temps de travail pour mener avec eux une DVDP sur ce sujet : « la pédagogie est-elle une affaire collective ? ». Nous ne voulions ni une séance de régulation qui ranimerait leurs tensions, ni une analyse de pratiques professionnelles qui risquerait d'être trop technique. Il fallait une question à visée philosophique pour remonter à la racine du problème et permettre la pluralité des réponses, faire droit à la différence de chacun, tout en laissant la possibilité d'entendre et d'autoriser celle-ci. Là encore, la dimension protectrice du cadre éthique de ce dispositif a imposé le respect et l'écoute des participants. Sans dire que la séance a permis de panser les plaies que leurs conflits avaient engendrées, ni même que leurs désaccords théoriques aient disparu, un constat s'est imposé à tous : ils n'avaient jamais pu avoir une discussion de cette nature et de cette qualité sur le sujet qui pourtant leur importe peut-être le plus dans leur quotidien professionnel.

La dernière expérience s'est déroulée à l'occasion d'une journée académique consacrée, le 13 octobre 2019, au « Lycée de demain ». Deux DVDP ont été conduites avec des groupes composés de proviseur.e.s et d'inspecteurs volontaires sur le sujet suivant : « Peut-on échapper au temps qui passe ? ». Cette expérience, qui rassemblait un public habitué à des postures d'autorité assez forte, a été l'occasion de faire à nouveau l'expérience de la puissance éthique et réflexive du dispositif pour des adultes.

¹³ Le Centre Académique d'Aide aux Écoles et aux Établissements de l'Académie de Versailles. Il comprend une mission « Recherche » qui développe le projet PhiloJeunes et qui a rendu possible notre travail.

Elle met en lumière une évidence non interrogée : derrière les fonctions et les statuts professionnels, il y a des êtres humains, avec leur vie affective, leurs fenêtres de perception, leurs horizons d'attentes et leurs valeurs de référence. D'où les malentendus, les conflits, voire les souffrances qui sont autant de freins à l'action. Prendre le temps de dialoguer ensemble des questions et des problèmes philosophiques qui sont au fondement de nos actions quotidiennes permet, dans un cadre éthique qui prend soin des personnes et des idées, de tisser un lien indispensable à l'efficacité de nos relations professionnelles. L'expérience de la DVDP pour les adultes de la communauté éducative nous invite ici à identifier l'éducation à la fraternité comme un objet professionnel sur lequel nous pouvons et devons travailler aussi bien avec les élèves qu'avec les personnels.

Conclusion

Si le bonheur d'apprendre et le bonheur d'enseigner sont inséparables de la qualité des relations établies entre les élèves et leurs enseignants, mais aussi d'un rapport au savoir qui fait sens pour eux, alors la pratique de la DVP doit trouver une place plus importante dans l'école. Elle est porteuse d'un paradigme éthique et épistémique d'autorité éducative qui mobilise et développe des gestes professionnels transférables dans d'autres situations pédagogiques et qui sont indispensables à la formation des enseignants et des éducateurs. Elle rappelle notamment à quel point les savoir-faire relationnels constituent un élément central de l'apprentissage : ils doivent être placés au cœur du développement professionnel des enseignants dont le métier n'est pas encore suffisamment considéré comme un métier de la relation. La satisfaction des enseignants à l'égard de la formation du programme PhiloJeunes et les comparaisons régulièrement effectuées, dans leurs témoignages, avec les autres formations institutionnelles – initiales ou continues – confirment très nettement un besoin et une attente à cet égard. Si l'on ajoute à la satisfaction des enseignants formés celle des élèves qui ont fait l'expérience de cette pratique – 70 % déclarent prendre du plaisir à la pratique des DVP et 80 % la recommandent fortement à leurs camarades¹⁴ –, cette recherche aboutit à la préconisation d'un développement généralisé de ce dispositif pour les élèves dès la grande section de maternelle.

Si l'on considère enfin les premiers résultats des expérimentations de DVDP menées avec des adultes, il semble nécessaire de proposer à tous les personnels de la communauté éducative, des temps et des espaces de discussion en commun autour des enjeux d'une « fraternité professionnelle » qui doit pouvoir trouver sa place entre la déontologie et l'éthique de la relation.

Favoriser la réflexion collective sur les enjeux philosophiques du métier d'éducateur et d'enseignant, dans le cadre régulé d'une éthique de la discussion, répond à un besoin urgent des personnels de s'interroger ensemble sur le sens et les valeurs de leur métier pour forger une culture commune. Le développement de la pratique de la DVDP entre adultes apparaît à cet égard comme un terrain de recherche et de formation indispensables pour conduire les enseignants et les éducateurs à développer des savoir-faire réflexifs et relationnels qui contribuent à l'amélioration du climat scolaire.

Bibliographie

- Astolfi, J.-P. (2008). La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre. ESF.
- Blond-Rzewuski, O., Chirouter, E., Galichet, F., Pettier, J.-C., Sasseville, M., Tozzi, M., Budex, C. (2018). Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? Hatier.
- Boillot, H. (2012). Enseigner la philosophie dans les lycées en France : un métier immuable ? 1945-2003 [Thèse de doctorat inédite en sociologie], Université Paris-1-Panthéon-Sorbonne.
- Bucheton, D. (2019). Les gestes professionnels dans la classe : éthique et pratiques pour les temps qui viennent. ESF.

¹⁴ Budex, 2020, p. 506 et p. 514.

Budex, C. (2020a). Éduquer à la fraternité par la pratique de la philosophie à l'école (primaire et collège) : Enjeux et conditions de possibilité. [Thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation et de la formation], Université de Nantes, France.

Budex, C. (2020b). La mise en œuvre de la Discussion à Visée Philosophique dans le projet "PhiloJeunes". Dans Éditions Berger-Levrault (Éd.), *Les espaces de parole à l'école*. Berger-Levrault. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02570577>

Budex, C. (2020c). Comment éduquer à la fraternité par la pratique de la discussion à visée philosophique dans l'école de la République ? *Trema*, 53, Article 53. <https://doi.org/10.4000/trema.5776>

Charbonnier, S. (2013). Que peut la philosophie ? Être le plus nombreux possible à penser le plus possible. Seuil.

Chirouter, E. (2015). L'enfant, la littérature et la philosophie. l'Harmattan.

Chirouter, E. (2019). De la philosophie à l'école à une école philosophique. Redonner de la saveur aux savoirs pour lutter contre les inégalités scolaires. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 53, Article 53. <https://doi.org/10.4000/edso.6842>

Connac, S. (2004). Discussions à visée philosophique et classes coopératives en Zone d'Éducation Prioritaire (Vol. 1-2) [Thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation], Université Paul-Valéry, Montpellier France.

Darrault-Harris, I. (2003). Les figures de l'autorité. *Enfances Psy*, 22(2), 49-58.

Fabre, M. (2011). Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole. Presses universitaires de France.

Gagnon, M. (2015). Rapports aux savoirs et pratiques critiques en communauté de recherche philosophique : Quels enjeux pour les élèves et les enseignants ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 39, Article 39. <https://doi.org/10.4000/edso.1418>

Galichet, F. (2005). L'école, lieu de citoyenneté. ESF.

Hawken, J. (2016). Philosopher avec les enfants : Enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture d'esprit [Thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation]. Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

Hawken, J. (2019a). 1... 2... 3... Pensez ! Philosophons les enfants ! 10 règles d'or et outils pédagogiques ! Chronique sociale.

Hawken, J. (2019b). La philo pour enfants expliquée aux adultes. Temps Présent.

Hawken, J. (2020a). La discussion philosophique, pratique relationnelle propice à la formation éthique des enfants. Dans C. Marsollier (Éd.), *L'éthique à l'école : Quels enjeux ? Quels défis ?* (p. 51-68). Berger-Levrault.

Hawken, J. (2020b). La philosophie avec les enfants : Pour une pédagogie sensorielle. Lambert-Lucas.

Janosz, M., Georges, P., Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : Un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 27, 285-306.

Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche en éducation : étapes et approches. Presses de l'Université de Montréal.

Lantheaume, F., Hérou, C. (2008). La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant. Presses universitaires de France.

Leleux, C. (2009). La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 166, 71-87. <https://doi.org/10.4000/rfp.1271>

- Lipman, M. (2011). *A l'école de la pensée : Enseigner une pensée holistique* (3^e édition). De Boeck.
- Marsollier, C. (2016). *L'éthique relationnelle : Une boussole pour l'enseignant*. <https://www.reseau-canope.fr/notice/lethique-relationnelle-une-boussole-pour-lenseignant.html>
- Marsollier, C., Blanchard, C., Chateau, C. (2018). *Bienveillance et bien-être à l'école : plaidoyer pour une éducation humaine et exigeante*. Berger-Levrault.
- Ministère de l'Éducation nationale, Gouvernement de la France. (2015, juin 2015). *Bulletin Officiel n°6, Programme EMC de l'école au lycée* (2015). <https://www.education.gouv.fr/l-enseignement-moral-et-civique-emc-au-bulletin-officiel-special-du-25-juin-2015-5747>
- Mucchielli, A. (2009). (Éd.). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pettier, J.-C. (2008). *Vers la démocratie républicaine : Un nouveau citoyen à éduquer ?* (Vol. 1-2) [Thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation], Université Marc-Bloch, Strasbourg, France.
- PhiloJeunes. (2016). *Éducation aux valeurs démocratiques et civiques avec le dialogue philosophique pour les jeunes de 5 à 16 ans*. <https://philojeunes.org/>
- Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante : approche clinique*. Champ social éditions.
- Sasseville, M., Gagnon, M. (2020). *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action* (3^e édition). Presse de l'Université Laval. <https://www.pulaval.com/livres/penser-ensemble-a-l-ecole-des-outils-pour-l-observation-d-une-communauté-de-recherche-philosophique-en-action-3e-edition>
- Tozzi, M. (2002). (Éd.). *La discussion philosophique à l'école primaire : pratiques, formations, recherche*. Centre régional de documentation pédagogique du Languedoc-Roussillon.
- Tozzi, M. (2017). *La Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP) : finalité, enjeux, pratiques*. *Diotime*, 74. <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=110220&pos=3>
- Tozzi, M. (2018). *Développer le jugement moral et la citoyenneté des élèves par la DVDP*. *Spirale*, 62, 63-71.
- Usclat, P. (2008). *Le problème du rôle du maître dans la discussion à visée philosophique : l'éclairage de Habermas* [Thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation], Université de Montpellier-3.
- Veltcheff, C. (2019). *Pour un climat scolaire positif*. Canopé éditions.