

L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE, TERREAU D'UNE VIE DEMOCRATIQUE ?

Madéni CLAUDEL
UC Louvain Saint-Louis Bruxelles
Rindala EL AYOUBI
Université de Tours

Résumé

Cet article analyse les résultats d'une enquête de terrain menée en 2022 auprès d'enseignants de différents niveaux scolaires, de l'école primaire à la Terminale, afin d'interroger le lien entre apprentissage ou enseignement de la philosophie et démocratie. Il s'agit de dépasser l'association classique entre ces deux notions dans l'histoire des idées, notamment telle qu'on la trouve chez Dewey, pour en souligner l'actualité pratique. L'étude examine comment la philosophie, comme discipline scolaire enseignée en France principalement au lycée, peut constituer un apprentissage collectif de la pratique démocratique. Les dimensions matérielles, spatiales, temporelles et pédagogiques de cet enseignement sont analysées, ainsi que les modalités spécifiques d'échange qu'il favorise. L'article révèle aussi les limites d'une vision éducative strictement positive de la démocratie, les crises contemporaines qui la traversent nous obligeant à la considérer moins comme solution que comme problème.

Mots clés

Pratique démocratique ; éducation ; ateliers ; classe ; philosophie de terrain

Abstract

This article analyses the results of a field study conducted in 2022 among teachers at different educational levels, from primary school to the final year of secondary education, with the aim of examining the relationship between the learning or teaching of philosophy and democracy. It seeks to move beyond the classical association between these two notions in the history of ideas - particularly as articulated by Dewey - to highlight their practical relevance today. The study explores how philosophy, taught in France mainly at the upper-secondary level, can it fosters. The article also brings to light the limits of a strictly affirmative educational view of democracy, as the contemporary crises that run through it compel us to consider democracy less as a solution than as a problem.

Key words:

Democratic praxis; education; workshops; class; philosophy with a field.

Introduction

Si l'on se rapporte aux textes officiels, l'école est considérée comme un lieu de formation nécessaire et déterminant des élèves à la démocratie. L'article L.121-4-I du Code de l'éducation qui rassemble les dispositions législatives et réglementaires relatives à l'éducation, précise que « I.-Au titre de sa mission d'éducation à la citoyenneté, le service public de l'éducation prépare les élèves à vivre en société et à devenir des citoyens responsables et libres, conscients des principes et des règles qui fondent la démocratie. » Par ailleurs, d'autres articles du Code de l'éducation, soulignent que la mission des professeurs est de former les élèves aux « valeurs de la République ». L'article L.111-I affirme ainsi que « outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. » De ces deux textes réglementaires, il ressort que la formation de l'élève comme *citoyen* de la République française et d'un régime politique de démocratie représentative, fait partie du socle commun de connaissances et de compétences que doit dispenser l'éducation.

Toutefois, si le terme de « démocratie » est mentionné parmi les grands principes du Code de l'éducation, la notion est étrangement évincée et quasiment absente dans les livres suivants du Code qui détaillent les domaines du socle commun de connaissances, compétences et culture que doit fournir le système éducatif aux élèves en France. Tout au plus, l'idée « d'action collective » y apparaît (article L. 122-I-I) et pourrait être considérée comme le synonyme approximatif le plus proche, comme le renvoi sous-jacent, dans le texte officiel, à la démocratie. De la même manière, la notion de démocratie est absente du bulletin officiel de l'éducation nationale, qui mentionne simplement dans des termes quasi-identiques au texte du Code de l'éducation que l'école vise « l'apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté, par une formation morale et civique respectueuse des choix personnels et des responsabilités individuelles » (BOEN n°17 du 23 avril 2015). Ainsi, la relative absence de la notion de démocratie et de sa déclinaison en modalités concrètes dans le programme officiel semble indiquer un décalage entre la mission affichée des enseignants et le contenu des programmes : par quels moyens, modalités et dispositifs les enseignants sont-ils censés former les élèves

à la démocratie, aux valeurs cardinales de la vie collective, transformer des individus en citoyens éclairés, capables de jugement critique dans des discussions collectives ?

Dans la mesure où la démocratie est au mieux implicitement mentionnée dans les programmes, mais sans être rattachée explicitement à une discipline, son enseignement relève d'une mission transversale de l'école, au risque de n'être pleinement assumé par aucune d'entre elles. Toutefois, certaines disciplines et enseignements apparaissent comme des vecteurs plus propices que d'autres à la transmission, à l'apprentissage et à la pratique de la démocratie au sein de l'école : nous analyserons le cas de l'enseignement morale et civique (EMC) et l'enseignement philosophique.

La démocratie a au moins une double acception : elle peut être comprise comme un régime politique représentatif où le pouvoir est donné au peuple par le biais d'institutions précises (assemblée, élections...) ; plus largement, elle est un modèle de société, une façon de vivre en groupe régie par certaines normes de comportements, implicitement attendus : l'écoute, le respect, la tolérance, la communication sur les besoins et intérêts de chacun. Or si l'enseignement de la philosophie a à voir avec la démocratie, quel sens de celle-ci permet-il d'explorer ? Le rôle de la philosophie est-il de la faire apparaître comme valeur positive, comme solution politique, comme valeur inébranlable, ou au contraire de la poser comme *problème* ? Le cours de philosophie tel qu'il est pensé et dispensé en France a-t-il une efficacité pour être un vecteur de la démocratie ?

Le lien entre démocratie et enseignement de la philosophie n'a rien d'inédit. Il s'est constitué sur le temps long. Certains nœuds remontent à l'Antiquité et aux critiques platoniciennes de la démocratie¹ ; d'autres renvoient à une critique de cette discipline comme trop élitiste et anti-démocratique² ;

¹ Platon, *La République*, Livres VI-VIII

² Pierre Bourdieu, *La noblesse d'État*, Paris, Minuit, 1989 ; Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction*, Paris, Minuit, 1970

D'autres interrogent la légitimité même d'une formation à la démocratie, en tant qu'elle suppose une transmission normative et potentiellement verticale³.

Même si un professeur de philosophie s'assignait, indépendamment des prescriptions institutionnelles, la mission de former ses élèves à la démocratie, la difficulté demeurerait celle de la détermination de son contenu. Former à la démocratie signifie-t-il exposer le fonctionnement institutionnel d'un régime politique, encourager des dispositions pratiques, ou encore en proposer une pluralité de définitions théoriques issues du canon philosophique scolaire ? Enfin une difficulté majeure tient aux contraintes institutionnelles et structurelles de la situation pédagogique. La figure professorale, investie d'une autorité, symbolique et statutaire, s'inscrit dans un dispositif scolaire largement fondé sur la verticalité et la forme magistrale, particulièrement au lycée, en préfiguration de l'enseignement supérieur. Dans un tel cadre, la possibilité d'articuler enseignement de la philosophie et pratique démocratique demeure problématique : le cours de philosophie, situé en fin de parcours scolaire, ne tend-il pas, par sa forme et ses modalités de transmission, à reconduire un modèle institutionnel structurellement peu compatible avec l'idéal démocratique qu'il prétend promouvoir ?

Ces questionnements nous obligent à nous confronter au caractère intrinsèquement problématique de la notion de démocratie en son sens libéral contemporain, qui peut elle-même faire l'objet d'une critique philosophique. La forme actuelle que prend la démocratie par ses institutions, et la compréhension que nous en avons, est-elle nécessairement la seule que l'on puisse défendre ? Ne faut-il pas, pour former les élèves en toute rigueur sur ce sujet, permettre d'envisager d'autres institutions, et de critiquer certaines conceptions courantes qui y sont liées ? Ces critiques amènent à ne plus voir la démocratie comme une évidence, mais comme un problème philosophique en lui-même. Le cours de philosophie peut-il être un terreau à une vie démocratique pour de futurs citoyens s'il ne forme pas en même temps un esprit critique quant à ses formes et présupposés contemporains ?

³ Jacques Rancière, *Le Maître ignorant*, Paris, Fayard, 1987 ; Chantal Mouffe, *The Democratic Paradox*, Londres, Verso, 2000

D'autres pratiques scolaires de la philosophie permettent toutefois de déplacer le problème. Les dispositifs de discussion ou d'atelier philosophique développés à l'école primaire, initiés par des instituteurs et institutrices, autour de notions philosophiques ont été largement analysés par M. Lipman, M. Tozzi, ou A. M. Sharp comme des espaces d'apprentissage à la fois philosophique et démocratique. L'intérêt de ces approches ne tient pas tant à l'âge des élèves qu'aux modalités de la pratique philosophique qu'elles mettent en œuvre, comme la délibération collective, la co-construction du sens et la réflexivité critique. La question devient alors moins celle de l'opposition entre publics que celle de la transposabilité de ces dispositifs dans d'autres contextes scolaires, notamment au lycée.

Pour y répondre, notre méthode est hybride. Notre formation en histoire de la philosophie appelle un recours aux auteurs classiques de la philosophie politique et de l'éducation. Une approche de philosophie de terrain nous permet en parallèle de saisir les enjeux à partir d'entretiens semi-directifs, que nous avons menés en 2022 avec une dizaine d'enseignants de plusieurs niveaux. Nous avons cherché à donner une valeur épistémique aux paroles d'enseignants comme autant de pistes à explorer et de réponses possibles à nos questions, en cherchant à les corroborer par des éléments philosophiques.

I. Enseigner la démocratie avant la philosophie en terminale : le cours d'éducation morale et civique

Puisque la philosophie n'est officiellement dispensée en France qu'à partir de la classe de Terminale (et maintenant de Première avec la spécialité Humanités, littérature et Philosophie), la question d'un enseignement de et à la démocratie intervient nécessairement, dans le parcours de l'élève, avant sa rencontre avec la philosophie.

Sous cet angle, le premier apprentissage explicite de l'élève de la démocratie, à l'école renvoie au cours d'Enseignement Moral et Civique (EMC). Comme le précise le Bulletin officiel de l'Éducation Nationale ces séances visent à construire « les quatre dimensions de ce que doit être une culture morale et civique : la formation d'une conscience morale, la compréhension du rôle de la règle et du droit, l'exercice du jugement critique, le sens de l'engagement ». De l'école primaire à la Terminale, elle forme aux

valeurs que sont « la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, la solidarité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toutes formes de discriminations »⁴. Cet enseignement se retrouve d'ailleurs au cœur des efforts et projets portés par des ministres depuis plusieurs années. Elisabeth Borne avait par exemple annoncé en 2023 la refonte de ces cours d'EMC autour de deux volets, à savoir « le doublement du temps accordé à ce temps d'enseignement au collège » soit une heure à la place de trente minutes hebdomadaires, et « la refonte des programmes » du CP à la terminale. Ces efforts se concrétisent dans les programmes par l'ajout explicite de la notion dans le Bulletin officiel n° 24 du 13 juin 2024, en se basant sur cadre de référence des compétences pour une « *culture de la démocratie* » élaboré par le Conseil de l'Europe.

C'est ici la démocratie dans une acception très précise qui est valorisée et fait l'objet d'efforts pour être intégrée au sein des programmes officiels : elle est un cadre institutionnel, un régime politique positif à valoriser. Le lien entre l'école et la démocratie consiste ici à instruire les élèves en leur faisant connaître quelles institutions existent en France ou dans le monde. Lorsque l'on a questionné les enseignants et professeurs de philosophie sur la définition de la démocratie, c'est d'ailleurs cet aspect positif de la démocratie relié à un système institutionnel qu'ils mentionnaient en premier. S., professeur des écoles ayant mis en place des ateliers philosophiques [AP] avec ses élèves, dit de la démocratie que « c'est une forme d'organisation politique dans laquelle la souveraineté appartient aux personnes qui la composent. En ce sens, elles participent aux choix, aux décisions... », et C., professeure stagiaire de philosophie en Terminale, évoque des débats sur la forme institutionnelle que peut prendre la démocratie : « [Elle] peut être soit conçue comme une démocratie représentative où les gouvernants représentent la volonté du peuple, ou alors comme démocratie participative où c'est directement le groupe concerné qui va être capable de contrôler son environnement et les conséquences qui l'affectent ».

⁴ Bulletin Officiel Spécial n°6 du 25 juin 2015

On pourrait croire que le lien qui nous intéresse est déjà établi : la démocratie, si elle a une place en philosophie, ne serait qu'une extension du cours d'EMC. Elle permettrait d'accroître, d'approfondir et de fonder le socle de connaissance déjà amorcé, via certains auteurs de philosophie politique (Platon, Aristote, Rousseau, Tocqueville, Hobbes, Locke, Mill, Arendt) et notions clés (liberté, justice, droit, État, société). En effet, le cours de philosophie propose de réfléchir aux fondements du régime démocratique, selon le Bulletin Officiel qui pose comme missions de ce cours de « former le jugement critique des élèves ». Ce texte précise aussi que l'enseignement de la philosophie « vise à développer chez les élèves le souci de l'interrogation et de la vérité, l'aptitude à l'analyse et l'autonomie de la pensée », et où il est attendu de l'élève qu'il « s'applique à soumettre [ses idées] au doute, à examiner les objections, à y répondre sur la base de justifications raisonnées »⁵.

Toutefois, le cours d'EMC lui-même n'est que rarement assuré par des professeurs de philosophie. D., professeur en Terminale, s'étonne d'ailleurs de ce phénomène : « Étonnamment, ce sont rarement les profs de philo à qui on demande de faire cet enseignement d'EMC. Souvent ce sont des profs d'histoire géo ou de SES [sciences économiques et sociales]. [...] Je pense qu'ils sont pleinement compétents. Un historien qui fait de l'histoire politique est pleinement compétent pour expliquer l'ensemble des ressorts de la citoyenneté. Et de la même manière, un prof de SES qui a fait des sciences politiques ou de la sociologie politique, est aussi pleinement compétent. Et ensuite, je pense que ce sont des calculs d'heures au sein d'un lycée, qui font qu'il y a peut-être certaines disciplines qui ont besoin de cette petite heure en plus dans une semaine pour compléter des services. » La charge du cours d'EMC semble à la fois fondée sur des compétences réelles des professeurs, et arbitraire dans ses raisons d'exclure, selon les établissements, les professeurs de philosophie.

Ainsi, considérée comme système institutionnel, fondé sur une certaine représentativité, l'enseignement de la démocratie ne semble pas devoir nécessairement passer par la philosophie. Le cours d'EMC suffit, et ce cours d'EMC ne semble lui-même pas entretenir de relations privilégiées à la philosophie, ni être assurée par des professeurs de philosophie. Les programmes

⁵ <https://www.education.gouv.fr/media/70302/download>

du lycée en leur état actuel ne semblent ainsi pas favoriser une approche philosophique de la démocratie en tant que telle.

La notion de « démocratie » n'est même pas au programme, alors que les valeurs de la République doivent être transmises par les professeurs. H., professeur de philosophie aujourd'hui à la retraite, remarque que le cours d'EMC n'a pas non plus pour but affiché de questionner les institutions : « Ce sont [les SES et l'histoire-géographie] des matières plus ancrées dans la réalité sociale donnée du pays en question, en l'occurrence de la France, que la philo qui est assez transhistorique, transculturelle, etc. Donc quand on voit le programme [d'EMC], on comprend pourquoi. C'est un programme d'apprentissage des institutions. C'est un programme sur le fonctionnement. »

Sommes-nous vraiment condamnés à considérer que l'entière du lien entre l'école et la démocratie se fait exclusivement dans le cours d'EMC ? Nous souhaitons défendre est au contraire l'idée que la nature de la philosophie, comme effort de réflexivité, critique, effort vers la vérité impliquant le dialogue, semble ouvrir vers la seconde branche de la définition de la démocratie que nous avons soulevés en introduction - et c'est peut-être dans ce second sens que la philosophie entretient un lien plus étroit, privilégié et pertinent avec la démocratie au sein de l'école.

II. Pratiquer la démocratie dans le cours de philosophie : des institutions aux comportements

La démocratie comme attitude

La démocratie est aussi liée à des comportements et des types d'interaction entre les individus. C'est ce qu'on retrouve dans le discours ordinaire, lorsque quelqu'un s'offusque de ne pas avoir été entendu ou de voir ses opinions rejetées avec véhémence. « Mais on est en démocratie ! » sonne comme un blâme contre certaines attitudes. Il est nécessaire de ne pas disqualifier le recours à ce terme, mais plutôt le voir comme une certaine conception de la démocratie. Ainsi, L. et V., deux institutrices en classe de CEI ayant également mis en place des AP auprès de leurs élèves, ont choisi de

répondre à notre question de définition en donnant d'autres termes que leur évoque le mot "démocratie". On peut noter : "liberté de penser", "choix", "tolérance", "différence". Bien que la démocratie soit un terme relié à la politique, la rapporter à des comportements ordinaires ou à des valeurs plus générales, est d'une grande richesse heuristique. Cela fait notamment communiquer la démocratie et le milieu scolaire dans la mesure où dans celui-ci, on acquiert des comportements et on sensibilise à des valeurs.

De plus, cette interprétation peut être lue à l'aune d'une tradition philosophique qui est celle du pragmatisme politique américain. John Dewey est incontournable sur la question de l'école et de la démocratie, mais comment définit-il lui-même cette dernière ? Il s'oppose précisément à sa conception purement institutionnelle, notamment dans *La Démocratie créatrice* (1939). L'année de ce discours indique à elle seule l'urgence dans laquelle la démocratie se trouvait à l'époque, et ce dans plusieurs États. Partant de cette insuffisance des institutions démocratiques pour se sauvegarder elles-mêmes, Dewey cherche une autre source de la démocratie :

« [...] Il nous faut absolument comprendre, en théorie et en pratique, que [la démocratie] est pour chacun une manière personnelle de vivre, qu'elle signifie avoir et manifester constamment certaines attitudes qui forment le caractère individuel et qui déterminent le désir et les fins dans toutes les relations de l'existence. [...] »

L'intolérance, les insultes, les mauvais traitements pour des divergences d'opinions en matière de religion, de politique ou de commerce, et en raison de différences de race, de couleur, de fortune ou de degré de culture sont des trahisons du mode de vie démocratique. »⁶.

⁶ Dewey, J. (2006). La démocratie créatrice : La tâche qui nous attend. *La Revue du MAUSS semestrielle*, n°28 (2), 251-256. Pour des raisons de concision, nous ne pouvons que mentionner l'abondante littérature secondaire qui met en lien la pensée de J. Dewey et la pratique de la démocratie en milieu scolaire, cf. par exemple Fabre, M. (2024). John Dewey : la démocratie comme forme de vie et ses implications éducatives. *Revue Education et Socialisation*, (74) ; Point, C. (2023). *Université et démocratie : la pensée éducative de John Dewey*. Presses de l'Université Laval ; Point, C. (2017). Faire de la démocratie une éthique et une pédagogie. *Éthique en éducation et en formation*, (4), 76-91.

Dans cette perspective, la démocratie semble tantôt entretenue tantôt détruite par les relations interindividuelles. Ici, les textes de Dewey peuvent entrer en résonnance avec ceux de l'essai d'Amartya Sen *La Démocratie des autres*, qui remet en question l'idée ethnocentrique selon laquelle la démocratie est une valeur et un régime proprement occidentaux. En prenant les exemples d'autres pratiques de la discussion collective et publique en Asie et en Afrique, Amartya Sen met en lumière des pratiques et des valeurs fédératrices dans des sociétés extra-occidentales, qui sont elles aussi centrales dans l'établissement de la démocratie. Ainsi, Dewey et Amartya Sen se rejoignent en ce qu'ils permettent de distinguer l'existence positive d'institutions de l'existence d'une démocratie pratique et réelle. Ces idées ne sont pas sans rappeler celles tirées de nos entretiens. La classe de philosophie, parce qu'elle est distincte du cours d'EMC, permet à la fois de dépasser une vision strictement institutionnelle de la démocratie et une lecture ethnocentrique de l'histoire de la démocratie. Encore faut-il démontrer que l'on voit se créer, dans et par le cours de philosophie, de nouveaux comportements démocratiques.

L'émergence d'un nouveau lien collectif

Tous les enseignants interrogés sont d'accord pour affirmer qu'entre le début et la fin de l'année, une évolution dans le comportement des élèves est notable. Plus précisément, l'évolution touche à la classe en tant qu'un ensemble d'élèves qui se rapportent les uns aux autres comme formant un groupe. Tout au long de sa carrière, H. a toujours remarqué ce type d'évolution, affirmant que « ce qu'on arrive à produire au cours de l'année, c'est la plus grande écoute de chacun, la plus grande liberté de prise de parole ».

Le même phénomène se produit déjà à l'école élémentaire selon S., pour qui les AP ont développé des qualités nouvelles : « de l'écoute active, une oreille plus fine sur le monde, leurs copains, une disponibilité intellectuelle moins fermée ». Par la pratique du dialogue, l'engagement individuel devient progressivement conscience d'un effort commun en vue de la vérité. L. et V. le remarquent dans le discours des élèves, qui tendent, à la fin de l'année, à dire « nous » plutôt que « je », et parler de groupes (les filles dans la cour de récréation, la classe, les enfants en général ...) plutôt que de leurs expériences personnelles. Si la discussion collective mène à ce changement, on peut supposer

que la philosophie joue un rôle privilégié. Par sa nature invitant de manière privilégiée au dialogue⁷, elle aide les élèves à s'écouter, à se répondre, et donc à se reconnaître comme membres d'un même groupe.

Si on se penche sur les travaux d'un auteur qui fait autorité à ce sujet, à savoir Michel Tozzi, il s'agit là de l'une des définitions de la discussion philosophique en général⁸. Dans son analyse, il présente trois critères majeurs : la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation. Cette dernière opération se définit comme le chemin vers une justification qui vaudrait pour tous. On se reconnaît aussi comme membre d'un même groupe dès lors qu'on tire des conclusions sur lesquelles on se met d'accord. C'est l'objectif du moment de conclusion des AP où les élèves doivent énoncer ensemble une synthèse des sujets abordés et des points sur lesquels ils peuvent se mettre d'accord. Formellement, l'animateur veille à ce que tout le monde valide ce qui est rédigé, et doit proposer en priorité aux élèves ayant le moins pris la parole de commencer à proposer des phrases. Ici, l'attitude démocratique (s'écouter et trouver un terrain commun) et l'objectif philosophique (proposer un raisonnement qui convainc les autres) se croisent.

Mais loin d'être spontanés, ce nouveau rapport au groupe et cette nouvelle entité collective sont aussi le fait des professeurs de philosophie, qui y travaillent consciemment. H. nous précise : « J'ai beaucoup veillé à ça. Je pense que c'est important en tant qu'enseignant d'écouter la moindre intervention, et de demander une écoute collective, attentive ». De même, les institutrices précisent qu'elles avaient des objectifs précis en instaurant les AP, comme le travail sur l'argumentation et l'écoute attentive.

⁷ Les ressources et méthodes proposées par le collectif PhiloCité dans l'ouvrage de 2020 *Philosopher par le dialogue – Quatre méthodes* fournissent une piste d'approfondissement et de mise en pratique intéressantes du dialogue philosophique. Ils y détaillent quatre méthodes de pratique philosophique dans lesquelles celle-ci apparaît comme intrinsèquement dialogique : les communautés de recherche philosophique (CRP), les discussions à visées démocratique et philosophique (DVDP), les ateliers de réflexion sur la condition humaine (ARCH), la philosophie par la réfutation socratique (APRS).

⁸ Tozzi Michel. (1992). *Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe : Traces d'une recherche collective*, 88-92. Université Paul Valéry.

Une démonstration par la négative finit de confirmer notre idée selon laquelle il faut un cadre créé volontairement. Aujourd'hui, comme nous l'explique D., « en Terminale, depuis que la réforme a eu lieu, il n'y a plus de classe, en fait. C'est-à-dire qu'avant vous étiez avec les mêmes camarades 35h par semaine. [...] Maintenant, aujourd'hui qu'il n'y a plus qu'un même tronc commun et que les élèves sont éparpillés en spécialités, en fait, il n'y a plus de classe. [...] J'ai le sentiment que les élèves ont plus de difficulté à prendre la parole maintenant, parce qu'ils ne se sentent pas à l'aise dans un groupe-classe ».

Les travaux de Alain Renaut nous permettent de penser que l'objectif que se donnent les enseignants est bien éthique et non seulement épistémique. Alain Renaut dans *Quelle éthique pour nos démocraties ?* (2011) critique une éthique minimaliste dans les démocraties libérales contemporaines, qui se limite à tolérer et ne pas nuire. Celle-ci serait insuffisante car elle empêcherait la constitution d'une morale commune, et favoriserait l'individualisme. Elle ne permet pas de fonder une « éthique collective » qui nous obligerait tous en un sens positif, par exemple à œuvrer collectivement au bien commun et non seulement à tolérer des individus isolés. Ainsi, l'objectif pédagogique rejoint un problème de l'éthique contemporaine. En ce sens, et comme nous l'indiquions en introduction, vouloir inculquer des valeurs démocratiques ne se fait jamais sans poser la question de ce que la démocratie devrait être pour être complète et effective, et donc s'inscrire, sciemment ou non, dans un débat contemporain.

L'émergence de comportements démocratiques en classe de philosophie est-elle par-là compromise ? Se pose par-là la question des facteurs pouvant faire obstacle aux objectifs des professeurs.

III. Des comportements aux contraintes d'application

En effet, l'inquiétude que l'on entend dans le témoignage de D. quant à la prise de parole des élèves, plus incertaine dans une configuration de « groupe-classe » plus fragmentée, nous oblige à considérer la question des *conditions* matérielles, spatiales, temporelles et psychologiques, nécessaires à l'acquisition de comportements démocratiques chez les élèves. Mais lorsqu'elles ne relèvent pas de la stricte compétence du professeur de philosophie, qu'elles ne peuvent ni ne doivent être portées par lui ou elle seule, les conditions nécessaires à

l'apprentissage de comportements démocratiques se changent, pour ces professeurs, en contraintes et c'est de celles-ci qu'il s'agit de traiter à présent.

Les contraintes de types sociologiques et psychologiques

On le sait, plus les enfants grandissent, plus ils ont été habitués et ont été formés tôt d'une certaine manière, plus il est difficile de changer ou de renverser ces dispositions. Cette difficulté, qui s'impose notamment à un apprentissage à la démocratie pour les jeunes individus, s'est traduit très tôt philosophiquement. On retrouve cela chez Platon, qui dans les *Lois* (I, 641e-642c) affirme que pour former les hommes à bien accomplir leur tâche future (et, dans notre cas, être citoyen dans une démocratie), il faut les habituer à cette tâche lorsqu'ils sont encore jeunes car c'est à ce moment-là que leur âme est la plus encline à être façonnée durablement d'une certaine façon : « Je déclare qu'un homme destiné à être bon en quelque occupation que ce soit doit s'y adonner dès l'enfance, aussi bien en s'amusant qu'en s'y appliquant avec sérieux [...] » (643d). En un sens, Platon nous donne ici une confirmation que proposer des AP avec les enfants, dès le plus jeune âge, est pertinent d'un point de vue pédagogique et cognitif. Le geste de former les âmes les plus malléables à la démocratie, à l'éthique du dialogue et à l'esprit critique est une exigence qui est inscrite dans l'histoire de la philosophie depuis son origine.

Pour Platon, l'avantage de façonner les comportements des enfants dès le plus jeune âge est double : la formation se fait à la fois sans difficulté et avec plaisir. Or, c'est précisément la méthode adoptée par L. et V. Toutes deux ont d'abord utilisé des albums pour enfants ou des histoires pour amener les élèves à en discuter tout en ayant pris du plaisir. De même, les AP qu'elles ont mis en place depuis quelques années se font avec des animateurs qui commencent par raconter une histoire. Il faut noter que ces animateurs sont formés auprès d'une association qui s'inspire de la méthode développée par Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp, tous deux spécialistes de la philosophie avec les enfants et pédagogues de formation. La question des sciences de l'éducation et de la psychologie des enfants se rejoue ici, côte à côte avec la question de la démocratie. Tout projet de formation à la démocratie dans une classe de philosophie doit tenir compte de ces contraintes, qui sont, pourrait-on dire, des

règles directrices héritées aussi bien de la tradition philosophique que des sciences de l'éducation.

De plus, adopter durablement un habitus démocratique exige un entraînement constant et une répétition. Cela rejoint la distinction antique célèbre du comportement occasionnel et de l'habitus intériorisé, réactualisé par les travaux sociologiques de Bourdieu⁹. Comme le rappelle D., « Le fait d'admettre un débat critique, d'admettre que quelqu'un puisse contester les positions, et sans prendre cette contestation comme une attaque personnelle, c'est une attitude qui demande du temps et de l'entraînement, littéralement. » Or, c'est bien souvent ce qui fait défaut dans le système français actuel dans lequel la possibilité de faire ces ateliers est laissée à la discrétion de chaque enseignant et n'est bien souvent soutenue par aucune continuité dans l'équipe pédagogique. Tout en saluant le travail des professeurs des écoles qui font des AP, D. se demande toutefois si le moment « charnière » du collège ne fait pas disparaître ces acquis. Enfin, les élèves sont vite rattrapés et dépassés par des habitus scolaires plus anciens¹⁰. Le naturel revient souvent au galop, comme le remarque C. Bien qu'elle essaie de les amener à se répondre plutôt que de s'invectiver, elle n'est pas convaincue qu'elle y soit parvenue : « J'ai l'impression que je n'ai pas vraiment réussi, ils sont vraiment dans le truc clash ». L. et V. déplorent d'autres réflexes encore : dès qu'elles s'approchent des enfants pendant un AP, elles constatent qu'ils ont tendance à se taire, parce qu'ils sont habitués à ce que la figure de la maîtresse soit une figure scolaire qui vient corriger des erreurs et qui attend des réponses. Les habitus démocratiques sont donc parfois mis à mal par d'autres habitus très ancrés dans le corps et l'esprit et cela dès le plus jeune âge. Le professeur de philosophie d'une classe de Terminale a donc cette contrainte psychologique, objet de la sociologie, non

⁹ On peut renvoyer ici à la distinction opérée par Aristote (*Éthique à Nicomaque*, Livre II) entre l'acte isolé, ponctuel et *l'hexis*, la disposition stable et durable ; ou bien à la conceptualisation bourdieusienne de l'habitus, cf. par exemple *Le Sens pratique*, Paris, Minuit, 1980, chapitre 2.

¹⁰ Cf. sur ce points les analyses pertinentes et toujours d'actualité de Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude (1970), *La reproduction*, Éditions de Minuit.

négligeable à porter et à dépasser, s'il souhaite véritablement former ses élèves à une pratique démocratique du savoir.

Les contraintes matérielles : temporelle et spatiale

À cela s'ajoutent des contraintes que l'on pourrait appeler matérielles. En effet, un nouvel habitus lui-même ne peut lui-même advenir que par la *répétition* de comportements ponctuels, et ceux-ci ne peuvent émerger que dans certaines *conditions* matérielles - conditions qui peuvent à nouveau être appréhendées par les enseignant.e.s. et professeurs comme une nouvelle forme de *contrainte*, dont les professeurs de Secondaire comme de Primaire nous ont fait part. Il ressort des entretiens deux types de contraintes principales, à savoir la contrainte temporelle, qui se dédouble elle-même en une double temporalité, entre la durée d'un cours et la durée de l'année., et la contrainte spatiale, comprise au sens de la disposition de la classe.

La contrainte temporelle pourrait se résumer dans la phrase lancée sur un ton inquiet : « On n'a pas le temps ». Le plus souvent, ce pour quoi on ne trouve pas le temps en classe de philosophie, c'est le débat. S'il est toujours possible de répondre aux questions ou consulter l'avis des élèves, on reste alors dans un contexte très magistral, que C. appelle un « cours magistral dialogué » : « Je leur pose régulièrement des questions et du coup ça fait du magistral dialogué où quand même l'essentiel vient de moi ». Cela est bien différent d'une séance de cours où l'on organise une activité entière pour faire dialoguer les élèves entre eux, sans se soucier du contenu doctrinal. Or, le programme de Terminale est très chargé, et le temps est compté pour ces professeurs s'ils veulent avoir le temps de faire toutes les notions au programme et baliser avec des auteurs incontournables, sans simplement donner des photocopies aux élèves et sacrifier du temps d'exposition et d'explicitation. À cela s'ajoutent les heures de devoirs, de corrections en classe, et éventuellement de lectures suivies d'ouvrages. On pourrait ajouter à cela le fait que les séances de cours, d'une ou deux heures, sont elles-mêmes raccourcies par des considérations telles que le temps de s'installer en classe, de ramener l'ordre si besoin, de transmettre des informations extérieures au cours si le professeur a des fonctions administratives.

Même pour les instituteurs faisant des AP, il n'est pas toujours possible d'optimiser le temps pour y placer cette activité. Par exemple, V. raconte qu'elle ne pouvait pas se concerter et discuter avec les animateurs des AP parce que ceux-ci avaient lieu juste avant la sortie des classes et que chacun avait des obligations. L. raconte qu'elle profitait du temps de la récréation quand cela était possible, ce qui est très court.

Au problème de trouver le temps s'ajoute le problème de trouver l'espace adéquat. Il s'agit de trouver une disposition optimale de la classe pour créer du dialogue. Des entretiens, il ressort qu'en classe de primaire, cela est un peu plus aisé qu'au lycée. Par exemple, V., qui a enseigné en maternelle avant d'enseigner en CEI, précise que dès la maternelle, des espaces sont prévus pour s'asseoir en ronde et discuter. L. et V. utilisent ce dispositif dans les AP. L'espace et son appellation sont un moyen de créer du lien, de positionner chacun à égalité mais aussi de lier la discussion à une forme d'amusement en rompant avec la disposition habituelle de la classe.

Au lycée la question spatiale se complexifie. Les professeurs sont à leur bureau, dans un rapport frontal aux élèves. Ils peuvent se déplacer dans la classe mais cela marque une différence de statut puisque les élèves ne peuvent pas faire de même. On connaît le principe de la salle « en U », ou « en fer à cheval », mais cela est souvent difficile à installer et pose également un problème temporel, car, la plupart des salles d'un même lycée n'ayant pas d'avance cette disposition, il faut planifier de déplacer le mobilier.

H. a cependant trouvé une stratégie pour contourner intelligemment ce problème sans déranger ses collègues : « J'ai détourné l'estrade en scène de spectacle. [...] Je pousse le bureau au bout de l'estrade et je le mets en oblique. C'est important, je pense. Le rapport frontal, c'est un rapport de domination, ou de soumission. Alors que le bureau en oblique, ça change quelque chose ». Toutefois, cela reste un détournement assez minime quant à l'organisation globale de la salle et par rapport à ce qui se passe dans la plupart des autres cours.

En bref, si ces contraintes ne sont pas insurmontables, elles demandent, pour être dépassées, une part importante de *créativité* de la part des enseignants et des professeurs. Et ces dernières problématiques dépassent d'ailleurs le cadre de la classe de philosophie en particulier et s'appliquent aux professeurs des

autres disciplines. Cela nous renvoie à une forme de responsabilité que nous avons envers ceux que nous éduquons en vue d'être des citoyens : mettons-nous suffisamment en œuvre les moyens de façonner un environnement de travail qui permettent aux élèves de recevoir *adéquatement* ce dont ils ont besoin ?

Nous devons alors nous rappeler la spécificité de l'école telle que la pense Dewey, par rapport à d'autres environnements : « Nous n'éduquons jamais directement, mais indirectement au moyen de l'environnement. Que nous laissions les environnements fortuits faire le travail, ou que nous préparions les environnements dans ce but fait une grande différence. [...] Mais les écoles demeurent, bien entendu, l'exemple-type des environnements formés dans le but exprès d'influencer les dispositions mentales et morales de leurs membres »¹¹. L'école est un environnement c'est-à-dire un lieu créé par les hommes où se font et se vivent les expériences individuelles et collectives. On doit ainsi prendre acte de ce caractère artificiel, au sens où l'école implique des artifices techniques (modulable, aménageable, ré-agencable). Et pour les améliorer, les rendre adéquats, il faut faire preuve de créativité. Y aurait-il des objets et des dispositifs qui pourraient améliorer les conditions matérielles de la classe, de telle sorte qu'elle soit propice à des comportements démocratiques ? Pouvons-nous les inventer ? Quoi qu'il en soit, l'éducation à la démocratie est aussi une question de rapport à la technique, à l'architecture et aux objets.¹²¹³

¹¹ Dewey, John. (2020). *Démocratie et éducation*. Armand Colin. Partie I, Chapitre II, « l'éducation, fonction sociale ».

¹² Dans la continuité des travaux de Dewey, une étude complémentaire à notre enquête pourrait s'intéresser à la traduction pratique de ses idées pédagogiques, cf. par exemple les travaux de Boutet, Marc (2016). *Expérience et projet : la pensée de Dewey traduite en action pédagogique*. *Phronesis*, 5 (2), 23-34.

¹³ Michel Foucault avait déjà thématiqué ce lien entre espace et pouvoir dans *Surveiller et Punir*. Dans cette perspective, l'expérience qu'a été l'université de Black Mountain College en Caroline du Nord est riche en enseignements puisqu'il s'agissait d'aller à rebours de ces rapports de domination dans l'éducation. Son fonctionnement était directement inspiré des conceptions démocratiques de l'enseignement de John Dewey, permettant aux étudiants d'intervenir dans chaque aspect de la vie de l'université : restauration collective, projets de construction... Le nom même de l'université, en référence à son environnement géologique, indique que l'espace et la forme de l'enseignement sont pensés conjointement. Le mémoire de Frédérique Davreux-

Conclusion

La démocratie a résolument sa place dans l'enceinte de l'école : le système éducatif français reconnaît l'importance de ses valeurs et les professeurs ont souvent à cœur de rendre vivant ce soubassement implicite, dans leur transmission des savoirs. Nous avons défendu l'idée suivant laquelle l'enseignement de la philosophie se révèle être un moyen adéquat et efficace dans le façonnement des comportements démocratiques. En effet, le dialogue philosophique entre en résonance avec la démocratie de manière paradigmatique, tant dans ses finalités pédagogiques (recherche en commun de la vérité) que dans sa méthodologie (débats, discussions collectives). La pratique de la philosophie permet alors le développement significatif de comportements démocratiques d'écoute, de tolérance, de bienveillance à l'égard d'autrui ou encore de juste répartition de la parole. Elle engage par-là les élèves dans la voie qui fait d'eux de futurs citoyens d'une société démocratique.

Toutefois, un entraînement qu'on interrompt brutalement et pour toujours n'aura servi à rien. L'exigence de la continuité déborde le seul cadre scolaire et nous oblige à questionner le devenir plus large de l'habitus démocratique acquis à l'école. L'enjeu sociétal sera donc d'utiliser ces acquis dans une vie démocratique future. Cela nous met face à notre responsabilité sur le long terme, à l'échelle collective comme individuelle. Encore faut-il composer avec des contraintes qui nous interpellent aussi sur la liberté d'action des enseignants. Prenons-nous en main tous les outils nécessaires à la transmission des valeurs que l'on promet ?

Le recours à des entretiens nous a permis de donner une dimension incarnée et vécue à ces problématiques, mais aussi d'ouvrir des perspectives pédagogiques. Il reste encore aux professeurs d'aujourd'hui et de demain à pallier les éventuels manques des programmes en fonction des objectifs qu'ils se donnent.

Bibliographie

Hébert (UQAM, 2024) intitulé « Exploration architecturale d'un modèle pédagogique démocratique : le cas du Black Mountain College (1933-1957) » étudie plus précisément ces rapports.

- Aristote (2008), *Éthique à Nicomaque*, Flammarion.
- Boutet, Marc (2016). Expérience et projet : la pensée de Dewey traduite en action pédagogique. *Phronesis*, 5 (2), 23-34.
- Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude (1970), *La reproduction*, Éditions de Minuit.
- Bourdieu Pierre (1980), *Le Sens pratique*, Éditions de Minuit.
- Bourdieu Pierre (1989), *La noblesse d'État*, Éditions de Minuit.
- Cometti, J.-P. (2016). *La démocratie radicale. Lire John Dewey*. Editions Gallimard.
- Davreux-Hebert, Frédérique (2024). « Exploration architecturale d'un modèle pédagogique démocratique : le cas du Black Mountain College (1933-1957) » Mémoire. Montréal (Québec), Université du Québec à Montréal, Maîtrise en histoire de l'art.
- Dewey, John. (2006). La démocratie créatrice : La tâche qui nous attend. *La Revue du MAUSS semestrielle*, n o 28 (2), 251-256
- Dewey, John. (2020). *Démocratie et éducation*. Armand Colin.
- Fabre Michel. (2015). *Education et humanisme : Lecture de John Dewey*. Librairie philosophique J. Vrin.
- Fabre, Michel (2024). John Dewey : la démocratie comme forme de vie et ses implications éducatives. *Revue Education et Socialisation*, (74).
- Foucault Michel (1975), *Surveiller et punir*, Gallimard
- Mouffe Chantal (2000), *The Democratic Paradox*, Verso.
- PhiloCité (2020). *Philosopher par le dialogue – Quatre méthodes*. Vrin.
- Platon (2002). *La République*, Flammarion.
- Platon (2025). *Les Lois*. Flammarion.

Point, C. (2017). Faire de la démocratie une éthique et une pédagogie. *Éthique en éducation et en formation*, (4), 76-91

Point, C. (2023). *Université et démocratie : la pensée éducative de John Dewey*. Presses de l'Université Laval

Rancière Jacques (1987), *Le Maître ignorant*, Fayard.

Renaut Alain (2011), *Quelle éthique pour nos démocraties ?*, Buchet-Castel

Sasseville Michel. (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants* (3e édition). les Presses de l'Université Laval.

Sen Amartya (2005), *La démocratie des autres : pourquoi la liberté n'est pas une invention de l'Occident*, Payot & Rivages

Tozzi Michel. (1992). *Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe : Traces d'une recherche collective*, 88-92. Université Paul Valéry.

Tozzi Michel. (2002). *La discussion philosophique à l'école primaire : Pratiques, formations, recherche*. Centre régional de documentation pédagogique du Languedoc-Roussillon.