

VOIX ET SUBJECTIVATION DANS L'ÉDUCATION DÉMOCRATIQUE. QU'EST-CE QUE DONNER RÉELLEMENT VOIX AUX ÉLÈVES ?

Johanna HAWKEN
Université de Nantes

Résumé :

Parmi les enjeux paradigmatiques de l'éducation démocratique, celui de la place accordée aux voix de chacun et chacune - dans leur singularité et leur pluralité - revêt une importance centrale. Dans cet article, nous nous centrons sur la notion de voix définie comme outil d'expression de sa pensée et de ses positions, dans la sphère publique. Notre question de départ est la suivante : à l'école, à quels moments les élèves font-ils réellement usage de *leur* voix ? Qu'est-ce qui caractérise les moments où ils font réellement porter *leur(s)* voix, dans un espace que l'on pourrait caractériser de démocratique ? Il faudrait sans doute distinguer des paroles répondant à une demande voire à une commande de l'enseignant.e. et celles où les enfants sont auteurs et autrices, autonomes et porteurs du sens de leur parole. L'hypothèse que nous souhaitons explorer se déploie en deux pans. Premièrement, les prises de paroles participant à l'éducation démocratique seraient celles qui contribuent à la subjectivation politique de l'élève. Deuxièmement, en partant du présupposé selon lequel une véritable éducation démocratique doit chercher les meilleures conditions permettant à chacune de pouvoir porter sa voix dans l'espace scolaire, il est fondamental de définir les prises de parole participant au processus de subjectivation (politique) de l'élève afin de les saisir, de les comprendre et de les cibler. Nous tenterons donc de les caractériser puis de les questionner à la lumière de notre terrain d'expérimentation : les ateliers philosophiques avec des élèves de cycle 3, à la Maison de la Philo de Romainville.

Mots-clés : éducation démocratique, subjectivation, philosophie pour enfants, voix.

Abstract :

Among the paradigmatic issues of democratic education, the importance given to the voices of each and every individual—in their uniqueness and plurality—is of central importance. In this article, we focus on the notion of voice defined as a tool for expressing one's thoughts and positions in the public sphere. Our starting question is : when do students actually use their voices at school? What characterizes the moments when they really make their voices heard in a space that could be described as democratic? Shouldn't we distinguish between words that respond to a request or even an order from the teacher and those where children are the authors, autonomous and bearers of the meaning of their words? The hypothesis we wish to examine has two parts. First, speech that contributes to democratic education would be that which contributes to the political subjectivation of the student. Second, based on the

assumption that true democratic education must seek the best conditions for everyone to be able to make their voice heard in the school environment, it is essential to define the contributions that participate in the process of (political) subjectivation of the student in order to grasp, understand, and target them. We will therefore attempt to characterize them and then question them in light of our field of experimentation.

Keywords : democratic education, subjectivation, philosophy for children, voice.

Introduction

Parmi les enjeux paradigmatiques de l'éducation démocratique, celui de la place accordée aux voix de chacun et chacune - dans leur singularité et leur pluralité - revêt une importance centrale. En effet, la démocratie serait tendue vers un idéal spécifique, celui d'un espace commun dans lequel « chaque membre possède une voix égale dans la détermination du destin commun » (Frega, 2020, p. 10). Alors qu'en démocratie, la voix possède deux volets fondamentaux (et complémentaires) - la voix comme outil de vote et de décision et la voix comme outil d'expression de sa pensée et de ses positions -, nous souhaitons nous centrer, dans l'espace de cet article, sur ce deuxième sens (bien que la question du vote soit cruciale, à l'heure de la crise de la démocratie représentative). Notre question de départ est la suivante : à l'école, à quels moments les élèves font-ils réellement usage de *leur* voix dans ce deuxième sens ? Qu'est-ce qui caractérise les moments où ils font porter *leur* voix, dans un espace que l'on pourrait caractériser de démocratique ? Apprendre à prendre la parole, est-ce toujours s'inscrire dans la perspective d'une éducation démocratique ?

Dans ces premières lignes, nous pouvons remarquer qu'en parlant des enfants, nous évoquons souvent « *leur(s)* voix » : nous aurons l'occasion d'expliquer cette insistance, mais souhaitons noter tout de suite que cette expression désigne certaines prises de parole spécifiques. En effet, elle désigne les moments où l'élève manifeste son individualité, affirme une idée en s'affirmant et s'inscrit ainsi dans un mouvement de subjectivation (terme que nous définirons en première partie). Ce sont donc ces prises de parole « subjectivantes » - colorées d'une teinte politique - que nous tenterons d'analyser afin de nous demander : dans quelle mesure les enfants portent-ils réellement *leur* voix lorsqu'ils s'expriment ?

Suffit-il d'ouvrir un espace de dialogue pour que la voix de chacun.e puisse avoir une place ? N'existe-t-il pas un certain nombre de simulacres où l'on fait *comme* si l'on ouvrait des espaces de parole ? « Vous avez des questions ? Non ? On continue », ai-je souvent ¹ dans les salles de classe.

Force est de constater qu'avoir le droit de parler ne suffit pas à donner effectivement la possibilité à chacun.e de s'exprimer et de participer à un espace pluraliste, et cela pour de multiples raisons qui ont trait à différents enjeux : enjeux affectifs (les différentes émotions qui peuvent entraver l'élève : Boimare, 2019), cognitifs (les capacités de compréhension et d'attention de l'élève), langagiers (les outils lexicaux, syntaxiques et de communication lui permettant ou non d'exprimer ses idées), pédagogiques (l'instauration ou non d'un véritable dispositif visant à donner

¹ Dans le cadre de mes recherches sur la pratique de la philosophie en milieu scolaire, j'ai passé beaucoup de temps sur le terrain, dans les classes des écoles élémentaires de la commune de Romainville (93 230).

une place à chacun.e) physiques (l'espace de parole, le cadre spatio-temporel), sensoriels (le volume de la voix de l'enfant, les bruits environnants, le confort ou l'inconfort général), sociaux (la climat de classe et les rapports sociaux entre les élèves), éthiques (la présence ou non d'un cadre éthique entre les individus, la qualité des relations interindividuelles) et politiques (les rapports de domination, de classe, etc.). Comment faire en sorte que les apprenant.e.s soient tous placé.e.s en situation de pouvoir exprimer leurs voix et de participer ainsi un espace véritablement commun et pluriel ? Comment garantir l'égal accès à l'expression de leur(s) voix ? À l'école, de multiples tentatives pédagogiques existent afin de donner une place à la voix des élèves : en encourageant la participation orale dans les apprentissages disciplinaires, en organisant des travaux en petits groupes, en travaillant le lexique, en organisant des débats régulés, en instaurant des conseils d'élèves (Durand, 2012 ; Werckmann, 2012), en mettant en place des discussions à visée philosophique (Tozzi, 2001), entre autres. Ces dispositifs visent à s'inscrire dans la perspective d'une éducation à la démocratie. Mais parviennent-ils réellement à atteindre l'idéal d'une voix douée d'une égale importance et donnée à chacun.e ? Dans ces divers cadres, parvient-on toujours à ce que les enfants portent véritablement *leur(s)* voix, en tant que sujets ? Autrement dit, leurs prises de parole sont-elles toutes de même nature ? Il faudrait sans doute distinguer les paroles répondant à une demande voire à une commande de l'enseignant.e. de celles où les enfants se font auteurs et autrices d'une parole autonome dont ils et elles portent le sens (bien entendu, certaines prises de parole concilient ces deux exigences). Sans nécessairement considérer que les premières n'ont aucune valeur, il nous semble pertinent de caractériser les secondes dans la perspective d'une éducation démocratique. En effet, la compréhension de la spécificité d'une prise de parole subjectivante nous permettrait de viser sa mise en place et donc d'œuvrer pour l'instauration d'espaces de parole réellement démocratiques.

En somme, l'hypothèse que nous souhaitons explorer se déploie en deux pans. Premièrement, les prises de parole participant à l'éducation démocratique seraient celles qui contribuent à la subjectivation politique de l'élève. Deuxièmement, en partant du présupposé selon lequel une véritable éducation démocratique doit chercher les meilleures conditions permettant à chacun.e de pouvoir porter sa voix dans l'espace scolaire, il est fondamental de définir les prises de parole participant au processus de subjectivation politique de l'élève afin de les saisir, de les comprendre et de les cibler. Nous souhaitons analyser cette hypothèse en trois temps.

Dans un premier temps, nous interrogerons le lien entre l'idéal d'une éducation démocratique et la visée de subjectivation politique de l'individu. Ce sera l'occasion de définir la notion de subjectivation, en nous appuyant notamment sur les penseur.se.s de l'Éducation Nouvelle (Dewey, 1913/2004 ; Freinet, 1994 ; Oury, Vasquez, 1972) et sur la pédagogie critique (Freire, 2019, 2023).

Dans un deuxième temps, nous tenterons de décrire les caractéristiques d'une prise de parole participant à la subjectivation de l'individu tout en la mettant en lien avec une expérience de terrain : l'animation d'ateliers philosophiques avec une classe de CMI d'une école de Romainville en Seine Saint-Denis, durant l'année scolaire

2023/2024. Nous verrons que ce dispositif - alors qu'il est destiné à donner une voix aux élèves -, relève d'une réalité plus complexe.

Enfin, dans un dernier temps, en nous appuyant sur une problématisation foucauldienne de la subjectivation, nous approfondirons la présentation de l'une des caractéristiques des paroles subjectivantes pour l'enfant : la *parrhêsia*.

Le processus de subjectivation et la place accordée à la voix dans l'éducation démocratique.

Que désigne la subjectivation ? Tentative de définition au travers d'un bref panorama historique

De façon générale, la subjectivation désigne le processus de construction du sujet dans et par sa subjectivité. Mais cette définition pêche immédiatement par son imprécision car l'on pourrait considérer que toute expérience et tout phénomène participent à la construction du sujet et que la subjectivation est donc un processus tout à fait spontané qui ne mérite aucune analyse. L'idée de subjectivation ne vise pas n'importe quelle conception du sujet et de la subjectivité et nous avons tout de suite le désir de caractériser ces deux instances : en effet, la subjectivation a pour horizon un sujet pensant, autonome, libre, non-assujetti et une subjectivité perçue « comme foyer de pensée » (Potte-Bonneville, 2015, p. 117), siège de l'« esprit qui connaît, comme opposé à la chose connue » (Morfaux, Lefranc, 2011, p. 551), et d'une forme de conscience et de clairvoyance. Ainsi, du point de vue de la psychanalyse, la subjectivation relève d'une forme d'« appropriation subjective » (Bertrand, 2005, p. 25) et désigne le travail de construction et de reconstruction psychique de soi grâce à la symbolisation et la métaphorisation qui peut être entravé et déboucher sur de multiples pathologies psychiques. Notons que dans ce champ, la subjectivation est une notion d'apparition récente, datant des années 1990 (Bertrand, 2005, p. 24). D'ailleurs, il n'est pas inintéressant de constater que ce concept a surgi de façon concomitante dans les préoccupations de la psychanalyse et dans celles de la philosophie politique. En effet, elle est devenue un principe important dans la théorie politique : la notion de subjectivation politique désigne les processus par lesquels les individus se découvrent une liberté ou une capacité d'action à l'égard des assignations sociales qui régissent leur vie. Dans cette perspective, il s'agit donc clairement de s'émanciper d'une condition assujettissante pour accéder à un statut de sujet doué d'un pouvoir d'agir et d'une réelle autonomie. Dans la tradition philosophique occidentale, bien que le terme de subjectivation ne soit pas fréquemment utilisé, le concept de sujet est imbibé des principes de réflexivité, de raison, de conscience, d'autonomie et ce probablement en raison de l'hégémonie des conceptions aristotéliennes, cartésiennes et kantienne du sujet.

Nous ne pouvons pas être exhaustif sur cette question, mais posons quelques jalons structurants pour la suite de notre propos. Dans la philosophie grecque et notamment aristotélienne, le sujet bénéficie d'un primat ontologique qui lui permet d'équivaloir à la substance (Claix, 1972), quand bien même il ne soit pas suffisant pour

définir la substance (Claix, 1972, p. 337). Il est « l'être réel qui sert de substrat aux attributs » (Morfaux, Lefranc, 2011, p.551). Ce primat ontologique du sujet (de prédication, mais pas seulement) est lié aux spécificités du *logos*, de la vertu et de la perfectibilité de l'homme. L'éclat spécifique du sujet doué d'intellect est présent également dans la célèbre conception cartésienne du sujet pensant, siège de l'existence et de la certitude, et « l'histoire de la philosophie a considéré au moins depuis Kant que Descartes est l'inventeur de la notion de sujet » (Sang Ong-Van-Cung, 1999, p. 133). Selon Kant justement, le sujet désigne à la fois, d'un point de vue épistémique, « la condition formelle a priori de l'objectivité, le Je pense unifiant l'expérience » (Baraquin et al., 1995, p. 310) et, du point de vue axiologique, le sujet moral, doué d'autonomie, de rationalité et capable de penser par lui-même. Ces multiples conceptions font pencher la balance vers une certaine vision de la subjectivation, par laquelle le sujet engage et accomplit un processus d'émancipation afin d'être un véritable sujet autonome. Autrement dit, il ne suffit pas d'être sujet pour s'inscrire dans le mouvement de subjectivation : ce dernier consiste précisément à tracer une ligne de démarcation entre le statut de sujet assujéti, aveuglé, hétéronome et soumis à ses propres pulsions (le *Subjekt*, chez Freud) ou à celles d'autrui et le statut de sujet éclairé, réflexif, émancipé et autonome.

Ainsi, à l'issue de notre parcours, il semblerait que la subjectivation désigne le processus par lequel l'individu devient véritablement un sujet, au sens où il s'éloigne des divers simulacres de subjectivités qui peuvent l'assaillir sur le plan épistémique, ontologique, éthique et politique. Les principes d'autonomie et d'émancipation occupent également une place centrale dans la pédagogie critique (Freire, 2019, 2023), qui vise la construction d'un sujet politique non-préexistant :

« La pédagogie critique considère précisément que le sujet politique n'est pas donné mais à constituer. La conscience y est conceptualisée comme une relation, ce qui permet de concevoir dialectiquement le rapport entre individuel et collectif, ainsi qu'entre subjectif et objectif » (Mozziconacci, 2022, p. 175).

Les travaux fondateurs de Paulo Freire définissent la subjectivation comme une conscientisation des rapports sociaux et politiques, au sens où « la conscience est relationnelle (elle est un rapport au monde) » et « la subjectivité n'a pas de substance » (Mozziconacci, 2022, p. 176). C'est par la conscientisation (qui a lieu par la dialectique des consciences et la pédagogie dialogique) que le sujet politique accomplit le processus de subjectivation et s'extirpe d'une forme d'oppression et de domination pour atteindre l'autonomie et l'émancipation. Cette vision classique du sujet véritable, autonome et émancipé a été largement questionnée - sans être totalement invalidée - par les travaux de Foucault. Ils présentent une forme de paradoxe chez le philosophe français : sa « philosophie, que l'on nomme parfois post-moderne, est la remise en cause du sujet » (Audureau, 2003, p. 17) mais ce travail critique du sujet survient « dans le moment même où il construisait un concept nouveau : la subjectivation » (Audureau, 2003, p. 18). Comment comprendre cette tension ? En acceptant le fait que pour Foucault, la nécessaire construction historique et sociale d'un sujet en prise avec les dispositifs disciplinaires de pouvoir-savoir n'entrave pas pour autant le

processus de subjectivation qui semble émerger grâce au travail du sujet sur lui-même, aux techniques de soi, aux pratiques de gouvernement de soi et de *praxis* de soi (Foucault, 2001, 2008, 2009, 2014). Le sujet, quoiqu'historiquement produit et socialement déterminé, n'en demeure pas moins capable de rompre les processus d'assujettissement et d'engager un processus actif de subjectivation.

Ces éléments étant posés, tentons de formuler une définition du processus de subjectivation qui pourrait ancrer notre réflexion sur la pratique de la philosophie avec les enfants. La subjectivation nous semble pouvoir être définie comme le processus par lequel un individu historiquement et socialement situé et déterminé devient un sujet (notamment politique) engagé dans un mouvement d'appropriation de sa subjectivité, de prise de conscience de soi dans ses rapports au monde et d'extirpation des dispositifs de savoir-pouvoir qui entravent le gouvernement autonome de son existence.

Subjectivation politique, éducation et régime démocratiques

Ayant défini la notion de subjectivation, il convient maintenant d'interroger son lien avec l'éducation démocratique et, plus largement, la démocratie, dans sa conceptualisation. Dans quelle mesure peut-on considérer que la notion de subjectivation politique entretient un lien intrinsèque avec le régime démocratique et, par suite, l'éducation à la démocratie ? Et où se place l'idée d'exprimer *sa* voix dans les espaces de parole démocratiques ?

Tout d'abord, si le régime démocratique trouve sa légitimité dans le fait qu'il est choisi librement par des sujets de droit éclairés, informés, conscients et incarne donc la volonté du peuple, alors il est évident que l'éducation doit s'employer à la construction de ces sujets éclairés et capables d'exprimer leur voix politique afin de participer *ensuite* à la vie politique. Mais on fait alors de la subjectivation le mouvement propédeutique et la condition d'accès à la vie démocratique. D'aucun.e.s considèrent à l'inverse - c'est l'idée portée notamment par les projets de démocratie participative - que la construction de sujets politiques se réalise *par* la participation à la vie politique (Talpin, 2013) : dans ce cas, les modèles éducatifs doivent se constituer en micro-société démocratiques afin de permettre la subjectivation politique des élèves. Les élèves sont ainsi amené.e.s à vivre des expériences démocratiques avant même d'être porteurs d'une voix politique construite. En tous les cas, il s'agit d'accompagner l'élève dans la construction d'une voix, qui sera sienne car éclairée, construite, informée, autonome - bien qu'il soit un individu historiquement et socialement situé.

Ensuite, comme évoqué en introduction, la démocratie constitue un projet politique visant à être construit dans la continuité des voix exprimées par le peuple, qu'elles se manifestent directement ou indirectement, au travers de représentants élus. Cette continuité entre la voix du peuple et la voix du gouvernement serait l'un des fondements de la légitimité des gouvernements démocratiques. On peut considérer que la crise de la démocratie représentative est, à bien des égards, une crise de la voix : extinction de voix (*je ne peux plus exprimer ma voix*), absence de voix (*aucune voix ne représente la mienne*), voix discordantes (*mes représentant.e.s n'expriment pas ma*

voix), voix incomprises et non-entendues (*le peuple parle mais n'est pas entendu* - à ce sujet, l'analyse de Gayatri Spivak sont tout à fait éclairantes : même lorsque les subalternes parlent, on ne les entend pas) (Spivak, 2020). Ces pathologies de la voix démocratique résonnent d'ailleurs avec les écueils de la vie scolaire : lorsque, par exemple, on se trouve face à un ou une élève qui ne sent étranger, exclu ou opprimé dans une institution scolaire où il a l'impression de ne pouvoir ni s'exprimer, ni être entendu ou représenté. La crise de la démocratie représentative nous livre peut-être des clés pour comprendre les moments où l'individu parle mais ne parvient pas, pour autant, à porter sa voix et se trouve donc en porte à faux avec elle.

Si l'on s'inscrit dans la lignée de l'héritage rousseauiste, les voix des citoyen.ne.s ne sont pas seulement des voix individuelles : elles ont été transformées dans la perspective de la citoyenneté car elles se mêlent à l'intérêt collectif, à la volonté générale et à la voix du commun. En effet, dans le chapitre 8 du livre I du *Contrat Social* (Rousseau, 1762/1964), lorsque Rousseau raconte cette fameuse transformation quasi-magique qui se produit au moment du passage à l'état civil, il évoque un changement concernant la voix de l'individu : « C'est alors seulement que, la voix du devoir succédant à l'impulsion physique et le droit à l'appétit, l'homme qui jusques-là n'avait regardé que lui-même, se voit forcé d'agir sur d'autres principes, et de consulter sa raison avant d'écouter ses penchants » (Rousseau, 1762/1964, p. 186). La voix du citoyen revêt donc une tonalité éthique et collective, tout en affirmant la subjectivité de l'individu : il exprime sa voix, mais celle-ci n'est pas qu'une voix singulière, elle véhicule également quelque chose qui la dépasse, par exemple la volonté générale ou l'intérêt commun.

Mais il ne s'agit pas seulement de voix individuelles ou générales et, sur ce point, nous pourrions dépasser l'idéal de la démocratie rousseauiste : en effet, entre les voix individuelles et la voix générale, il existe aussi la voix groupale, communautaire (au sens noble). Rappelons-nous que Rousseau, lui, s'opposait à la constitution d'associations politiques car celles-ci divisent selon lui la volonté générale (Rousseau, 1762/194, p. 193). Cela nous amène à l'idée que l'importance de la subjectivation et de l'acte de porter « sa voix » s'est accentuée, au 20^{ème} siècle, dans le cadre des pédagogies émancipatrices, féministes et décoloniales (héritières - en partie - de la pédagogie critique) : dans cette perspective, le fait d'exprimer sa voix équivaut à un acte politique centré sur la revendication et la visibilisation d'un groupe (minoritaire) entravé par une « culture du silence », pour reprendre l'expression de Paulo Freire. Ce faisant, porter sa voix c'est s'inscrire dans une lutte entre les voix dominantes et les voix opprimées et chercher à rééquilibrer les rapports de domination dans la sphère du débat public. Dans la pédagogie critique, porter sa voix, c'est à la fois porter une voix singulière, incarnée, mais aussi celle d'un groupe et aussi, évidemment, celle de l'intérêt général. Et c'est pour ces trois raisons qu'un sujet peut dire : *ma voix m'appartient*.

Une remarque nous semble importante concernant l'idée de voix incarnée car le concept de voix renvoie aussi à sa dimension corporelle, physique et sensorielle : faire porter sa voix, c'est aussi rendre audible toute la singularité physique de l'individu qui s'exprime, depuis ce qu'il est. Traditionnellement, on oppose *phoné* (la voix au sens physique) et le *logos* (la parole au sens de discours logique et rationnel). Chez

Aristote, la *phoné* est la voix animale, instinctive et affective ; chez Epicure, la *phoné* est l'expression du savoir de jactance qui joue avec les sons et cherche la gloire (Foucault, 2001, p. 229). Avec la pédagogie critique, il nous semble intéressant de dépasser la dualité *phoné/logos* grâce à une vision d'une voix politique qui mêle affects et concepts, rage et revendication, discours argumenté et expérience sensible.

Les caractéristiques d'une parole subjectivante

Présentation des critères définissant une parole participant à la subjectivation de l'enfant et à la création d'un cadre donnant réellement la voix aux enfants

Revenons à l'une de nos hypothèses de départ : une éducation véritablement démocratique devrait se donner pour tâche de ne pas entraver la subjectivation des élèves. Dans cette perspective, nous souhaitons donc analyser la pertinence d'un certain nombre de caractéristiques qui nous semblent pouvoir définir l'expression d'une voix participant à la subjectivation de l'enfant (la liste est non-exhaustive et gagnerait à être discutée). Dans quelle mesure la prise de parole en classe relève-t-elle d'une expérience démocratique et subjectivante ? Afin d'enrichir notre propos, nous souhaitons illustrer cette énumération grâce à des exemples issus de la pratique (les ateliers philosophiques que nous animons - en l'occurrence avec une classe de CMI), mais aussi interroger les enjeux et les écueils de ces critères. Il est important de noter que ces critères n'ont pas émergé au moyen d'une méthodologie précise – par exemple issue des sciences de l'éducation : nous proposons des axes de travail que nous avons identifiés dans notre pratique de terrain, en philosophie et que nous souhaitons approfondir plus tard grâce à des recherches qualitatives. Nous allons tout d'abord énumérer les critères que nous avons retenus, avant de les analyser plus précisément :

- l'enfant a choisi de parler : il s'exprime de façon volontaire et non contrainte
- l'enfant s'exprime sur un sujet par rapport auquel il ressent une motivation intrinsèque
- l'enfant exprime ce qu'il pense, quand bien même il pense dans un dialogue inéluctable avec d'autres personnes.
- l'enfant porte sa voix et elle a un effet sur le collectif
- l'enfant parle dans un cadre structuré autour d'une reconnaissance collective des pairs de la valeur de chacun et chacune
- l'enfant parle dans un espace de discussion tendu vers l'agir communicationnel
- l'enfant parle dans un cadre où l'enseignant exerce une autorité bienveillante
- l'enfant parle dans un espace où les participant.e.s peuvent faire preuve de *parthésia*

Analyse et limites des critères définissant une parole participant à la subjectivation de l'enfant et à la création d'un cadre donnant réellement la voix aux enfants

- **Critère 1 : L'enfant a choisi de parler : il ou elle s'exprime de façon volontaire et non contrainte.** En effet, si une prise de parole est contrainte, forcée, et va à l'encontre de la volonté de l'individu, elle est fondée sur la négation de l'individu comme sujet libre et non sur son affirmation. Si l'on suit ce principe, cela a une conséquence immédiate sur le plan pédagogique : l'enseignant.e ne pourra qu'encourager un élève à s'exprimer et non l'y contraindre (l'interpeller, l'interroger ou l'obliger). Bien entendu, certain.e.s élèves ont besoin d'être accompagné.e.s pour oser prendre la parole : mais un certain nombre de techniques existent pour cela (en parlant avec elle.eux à l'issue de la séance, en aparté ; leur proposer de noter leurs idées par écrit sur un cahier que l'enseignant.e pourra lire à voix haute ; constituer un binôme avec un.e autre élève volontaire pour être faire porter sa parole à sa place ; faire passer un bâton de parole de main en main afin de symboliser le droit de chacun.e à parler). À ce sujet, nous prenons ici l'exemple d'un élève, Koundo², qui ne demandait que rarement la parole et s'exprimait donc peu. En revanche, à chaque séance, nous avions toujours deux ou trois moments de « tour de parole » (où, lentement, chacun.e tenait le bâton de parole et pouvait parler - ou non) et c'est lors de l'un de ces tours de parole qu'il a choisi de parler. Sa première parole fut : « Quand on croit, on sait que c'est vrai. Moi je suis musulman et je sais que Dieu existe » (il n'est pas inintéressant de constater qu'à l'occasion de cette première prise de parole, il a souhaité affirmer son appartenance religieuse : le fait que cette affirmation ait été accueillie et prise en compte par le groupe a eu une grande importance symbolique). Nous faisons l'hypothèse que sa prise de parole a été rendue possible pour deux facteurs : d'une part, la réaffirmation constante (par l'animatrice) de son droit à parler et, d'autre part, le principe inaliénable selon lequel il n'est pas obligé de parler mais peut en faire le choix.

- **Critère 2 : L'enfant s'exprime sur un sujet par rapport auquel il ressent une motivation intrinsèque** (Dewey, 1916/1990, 1913/2004). Ce principe est lié à une règle importante de l'ateliers philosophique : les enfants sont toujours décisionnaires dans le choix du thème dans l'atelier philosophique, afin qu'ils aient un véritable désir de l'aborder en profondeur. En témoignent ces exemples de questions choisies durant l'année : « Quel est le confort du bonheur ? » ; « Pourquoi on pense à l'avenir ? » ; « Quel est le pouvoir du temps ? » ; « Qu'est-ce la beauté ? » ; « Pourquoi on grandit ? » ; « Pourquoi le racisme existe-t-il ? ». Les discussions se situent donc dans la lignée de questions philosophiques proposées par les enfants, afin qu'ils se sentent pris en compte en tant que sujets. En revanche, il est indéniable que l'animatrice a une

² Le prénom de l'élève – comme tous les autre dans le texte - a été modifié pour préserver son anonymat.

influence dans la prise de décision et dans ses modalités (elle recueille les questions par écrit tout au long de l'année et le groupe les choisit ensemble à la fin de la séance). Nous faisons l'hypothèse que les enfants choisissent des questions dont ils sentent (par notre langage verbal et non-verbal) qu'elles nous plaisent. Ainsi, par exemple, les enfants de CMI ont choisi de faire trois séances consécutives sur la question des normes (en fin de séance, nous demandions : « je vous propose de poursuivre la réflexion sur les normes, cela vous convient ? » et nous pensons que les élèves sentaient mon fort intérêt pour ces questions.

- **Critère 3 : L'enfant exprime ce qu'il pense, quand bien même il pense dans un dialogue inéluctable avec d'autres personnes** ou influences et porte nécessairement une « orientation dialogique du discours » (Bakhtine, 1934/1978, p. 99 ; Bres, 2001 ; Barkat-Defradas & Dufour, 2007). La subjectivation par la parole n'est donc pas incompatible avec l'intersubjectivité - bien au contraire : c'est par le décollement de la parole monologique non-critique vers la parole dialogique critique consciente et autonome face à ses influences que le sujet politique se construit (Daniel, Gagnon, Pettier, 2012). Une parole subjectivante est donc celle qui permet au sujet d'exprimer une idée qu'il considère sienne alors même qu'elle est consciemment tissée avec celle des autres. Ce phénomène est perceptible dans la pratique philosophique avec les enfants et nous en avons été témoins à de nombreuses reprises avec la classe de CMI. Par exemple, lors d'une séance sur le thème, nous en étions à la question « Est-ce que le temps existe ? » et un enfant, Eziquiel a dit (quelques minutes après Samuel qui considérait - comme d'autres enfants de la classe - que le temps n'existait pas parce qu'il cessait d'exister dès qu'il commençait à exister) : « Je suis en même temps d'accord avec Samuel et en même temps pas. Parce que le temps, le moment présent, il a presque pas le temps d'exister et il existe pas. Mais par contre si on parle de tous les moments présents, ils vont exister à l'infini ». Cette prise de parole manifeste la présence d'une parole à la fois subjective (Eziquiel la présente comme sa pensée) et intersubjective (il s'appuie également sur la pensée de son camarade Samuel).

- **Critère 4 : L'enfant porte sa voix et elle a un effet sur le collectif** : elle est prise en compte par l'enseignant.e et par le groupe. Elle agit sur le groupe ; elle constitue un acte de parole doué d'une force perlocutoire, pour reprendre les propositions d'Austin et Searle. Par exemple, lors de la séance sur le thème, nous évoquions le fait que plusieurs élèves considéraient que le temps n'existait pas. Or, c'est Eli le premier à avoir proposé cette idée, en disant : « Le présent a à peine le temps d'exister donc il n'existe pas » (idée vertigineusement augustinienne, nous en convenons). Or sa remarque a créé une forme d'émulation par le groupe et a été reformulée et argumentée à plusieurs reprises : elle a donc eu un effet important sur le groupe. Nous avons conceptualisé ces interventions sous le terme de « succès cognitif » (Hawken, 2016, p. 575-576) et avons noté qu'ils constituaient de véritables pivots pour certains enfants, qui se sentent enfin pris en compte lorsqu'ils constatent que leurs paroles peuvent changer le cours de la discussion. Notons que ces succès cognitifs peuvent apparaître en utilisant diverses habiletés de pensée : il peut s'agir d'un questionnement, d'une conceptualisation, d'une argumentation ou de bien d'autres actes intellectuels. L'écueil de cette vision d'une parole subjectivante comme ayant un effet sur le groupe, c'est de

tomber dans une forme d'exigence excessive : toute parole devrait être performative, transformative et relever, finalement, d'un acte de langage. Cette exigence pédagogique et philosophique ne semble pas tenable à chaque instant du dialogue et pourrait, au contraire, créer une forme d'oppression des enfants.

- ***Critère 5 : L'enfant parle dans un cadre structuré autour d'une reconnaissance collective*** de la valeur de chacun et chacune - adulte et enfants (Honneth, 2013) et du principe d'égale considération d'autrui (Ogien, 2007, 2014). La philosophie pour enfants s'est construite autour d'un principe fort : l'idée que chaque enfant doit être reconnu comme « interlocuteur valable » (Dolto, 1973 ; Lévine, 2009) : mais afin que cette reconnaissance soit effective, elle doit être énoncée et rappelée régulièrement dans la pratique philosophique et, par suite, perçue comme un principe éthique non-discutable. En revanche, nous avons constaté qu'il est difficile d'assurer le respect de cet idéal d'égale considération d'autrui car - et c'est un écueil classique - la réalité d'une classe est qu'elle est souvent en prise avec de multiples rapports sociaux. Nous l'avons éprouvé dans la dynamique des discussions philosophiques des élèves de CM1 : les relations d'amitié ou d'inimitié jouaient un rôle prépondérant dans la construction des idées. Certains enfants ne s'exprimaient qu'après leurs amis proches : d'ailleurs, la prise de parole de Kounda - que nous évoquions précédemment - avait lieu dans ce contexte. L'un de ses amis venait de s'exprimer sur la croyance. Par ailleurs, nous avons également perçu certains rapports de pouvoir et d'influence entre les enfants. Ainsi, bien que l'égale reconnaissance de chacun.e soit un principe éthique tutélaire de la pratique philosophique, il ne suffit pas à gommer la réalité des rapports sociaux existant entre les enfants. Ces deux dynamiques s'affrontent, quelque part, au sein de la discussion philosophique.

- ***Critère 6 : L'enfant parle dans un espace de discussion tendu vers l'agir communicationnel*** et la recherche du meilleur argument et non vers l'instauration d'un rapport de force et d'un agir stratégique (Habermas, 1981/1987, 1991/1999). On ne parvient réellement à prendre la parole que lorsqu'on sait que notre voix sera accueillie dans un cadre structuré par la rationalité et l'argumentation et non par un rapport de force visant à l'attaquer et à la déstabiliser d'emblée. La discussion philosophique vise à être un espace où l'on examine logiquement et rationnellement les idées. Néanmoins, dans la lignée de l'écueil cité précédemment, force est de constater que la valeur et la validité des idées sont parfois examinées par les enfants à l'aune des appartenances et influences présentes parmi eux. Il est évident que les enfants sont attachés affectivement à certaines idées, pour diverses raisons - dont les dynamiques liées à la socialisation et les multiples rapports sociaux avec lesquels ils sont en prise, à l'école et ailleurs. La dimension affective des idées peut être perçue comme une entrave à l'émancipation intellectuelle (ce serait notamment la perspective kantienne). Mais les travaux fondateurs de Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp ont toujours voulu dépasser la dualité raison/émotion et ne conçoivent pas la dimension affective des idées comme une entrave à la subjectivation, bien au contraire.

- ***Critère 7 : l'enfant parle dans un cadre où l'enseignant exerce une autorité bienveillante constituée dans la perspective d'une éducation en démocratie.*** Ce principe nous renvoie à un questionnement éducatif majeur : alors que la voix du maître s'inscrit

dans une asymétrie de départ, comment faire en sorte que sa voix ne soit qu'une voie possible proposée dans l'autonomisation de l'élève (Roelens, 2019, p. 177) ? La relation adulte/enfant est, en soi, particulièrement déséquilibrée et la spécificité de la relation enseignant.e/élève accroît cette asymétrie. Comment, alors, la briser tout en restant une figure d'autorité (bienveillante) ? Peut-on réellement accéder à une forme d'horizontalité permettant aux enfants d'exprimer réellement leur(s) voix ? Nous avons perçu cet écueil lors des entretiens semi-directifs que nous avons mené à l'issue des 21 séances de philosophie avec les élèves de CMI : la première question que nous posions était « Pour toi, qu'est-ce que la philosophie ? ». Sur les 22 élèves, cinq ont évoqué, dans leur propos, le fait que philosopher c'est conceptualiser, problématiser et argumenter. Or, durant l'année, nous avons fait plusieurs exercices sur les habiletés de pensée et avons mis en avant, à plusieurs reprises, ces trois compétences fondamentales. Nous avons perçu que ces enfants cherchaient à donner « la » bonne réponse et nous ont donné l'impression d'exercer un ascendant sur leur pensée. Bien entendu, nous pourrions considérer au contraire que leurs réponses sont tout à fait réjouissantes et que ces élèves manifestent les apprentissages qu'ils ont incorporés durant la pratique philosophique. Il n'en reste pas moins qu'ils semblaient vouloir dire ce que nous souhaitons entendre, si bien qu'un doute subsiste : ont-ils pu exprimer ce qu'ils pensaient réellement ?

- **Critère 8 : L'enfant parle dans un espace où les participants peuvent faire preuve de *parrhesia*** (Foucault, 2008, 2009; Go, 2014). Nous allons maintenant consacrer une focale à cette question, dans la dernière partie de notre article.

Focale sur l'une des caractéristiques des paroles participant à la subjectivation de l'enfant : la *parrhesia*

Nous choisissons de mettre une focale sur la *parrhêsia* car il nous apparaît finalement comme acte de langage paradigmatique de la subjectivation, dans la mesure où il consiste en une technique de franc-parler (Foucault, 2001, p. 232), une « façon pour l'individu de développer sa relation à la vérité tout en affirmant sa pensée, de façon franche et authentique » (Hawken, 2016, p. 559). Dans son *Herméneutique du sujet*, Foucault établit que la *parrhêsia* est « la franchise, la liberté et l'ouverture qui conduit un individu à dire ce qu'il a à dire, comme il souhaite le dire, quand il souhaite le dire, et dans la forme qui lui paraît nécessaire » (Foucault, 2001, p. 372). Elle est une façon de se tourner vers soi dans un souci de soi : elle est un « type d'acte par lequel le sujet, disant la vérité, se manifeste » (Foucault, 2008, p. 4). Mais ce n'est pas tout : elle est un acte de langage par lequel l'individu prend un risque et fait donc preuve de courage. Prenons un exemple : dans la tragédie d'Euripide *Ion*, Créuse, après avoir été séduite par Apollon, se trouve confrontée au refus du dieu de dire vrai ; elle vainc alors la honte et trouve le courage de l'accuser, en public. Ainsi, contre la voix silencieuse du dieu de Delphes, Créuse élève sa voix à elle et s'engage alors dans un

processus de gouvernement de soi au travers de cette parole parrhêsia. En atelier philosophique, nous avons eu le sentiment d'être témoin d'une séquence parrhêsia à l'occasion d'un débat à partir du thème « Les qualités » et nous en étions arrivés à la question « Quelles sont les qualités importantes pour la vie politique ? ». Ayant défini pendant plusieurs minutes ce que nous entendions par « vie politique », les enfants ont commencé à énoncer certaines qualités importantes dans cette sphère. Mais alors, un enfant, Kylien, a pris la parole en disant « Moi je voudrais parler d'un défaut dans la vie politique mais je pense que j'ai pas le droit de le dire ». Nous lui avons répondu : « Tu peux tout à fait le dire, ne t'inquiète pas » et Kylien de reprendre : « Moi je pense que le plus grand défaut dans la vie politique c'est le racisme ». Nous lui demandons « Pourquoi pensais-tu que c'était interdit d'en parler ? », il nous répond : « parce qu'on m'a dit que ce n'était pas de mon âge ». Une autre enfant, Lucie, le questionne alors : « Mais c'est bizarre, parce que tu en subis du racisme, Kylien, non ? ». « Oui », répond-il. « On t'interdit de parler du racisme alors que tu en subis, c'est bizarre quand même ». Plusieurs autres enfants ont réagi à cette idée (l'animatrice se taisait et laissait l'échange se dérouler), en affrontant une problématique assez fine : comment se fait-il qu'on interdise aux enfants de parler du racisme alors même qu'ils en sont victimes ? Ce moment nous semble pouvoir être qualifié de parrhêsia car nous avons ressenti une grande franchise, un souci dans un rapport à soi et à la vérité, et une forme de courage à énoncer des idées qui vont contre les attentes sociales (et institutionnelles, à l'école).

En classe, la *parrhêsia* ne peut pas structurer l'espace de dialogue démocratique car elle constitue un événement ponctuel, mais il semble que ce qui structure un lieu où l'on donne véritablement la parole aux enfants, c'est la *possibilité* de l'énoncé parrhêsia. Il est ponctuel car il relève d'un moment où l'individu fait preuve de courage et énonce une vérité qui lui paraît éthiquement importante et s'affirme ainsi comme individu et, ce faisant, s'inscrit dans une démarche de soin et de souci de soi.

Les paroles parrhêsiastes recoupent un certain nombre de caractéristiques de la voix subjectivante : parole volontaire, exprimant la pensée du sujet, ayant un effet perlocutoire, étant le fruit de la motivation intrinsèque de l'individu. Mais elle nous semble ajouter une dimension politique particulière : celle de la revendication et de la contestation - éléments dont la possibilité nous semble constitutive de la démocratie. En effet, c'est l'une des différences que Foucault met en lumière entre la *parrhêsia* et l'énoncé performatif. D'un côté, dans un énoncé performatif (ou mieux, pour qu'un énoncé performatif soit heureux, pour que son effet illocutoire se « réalise »), le statut social ou institutionnel du sujet de l'énonciation est crucial, car celui qui parle doit avoir le statut qui lui permet, en prononçant son énoncé, d'opérer ce qui est énoncé. De l'autre côté, ce qui caractérise l'énoncé parrhêsiastique, c'est que le sujet y « fait valoir sa propre liberté d'individu qui parle » (Foucault, 2008, p. 63). Pierre Bourdieu, dans *Ce que parler veut dire*, insiste (justement) sur le fait que la force perlocutoire des expressions ne saurait être trouvée dans les mots mêmes, dans lesquels elle est seulement indiquée ou mieux représentée. Ainsi, il faut plutôt la chercher dans les conditions

institutionnelles et sociales de leur utilisation, et il semble tirer de cette observation difficilement contestable une conséquence exagérée lorsqu'il affirme, « contre toutes les formes d'autonomisation d'un ordre proprement linguistique, que toute parole est produite pour et par le marché auquel elle doit son existence et ses propriétés les plus spécifiques » (Bourdieu, 1982, p. 75), ou que « le pouvoir des paroles n'est autre chose que le pouvoir délégué du porte-parole, et [que] ses paroles [...] sont tout au plus un témoignage et un témoignage parmi d'autres de la garantie de délégation dont il est investi ». L'étude de l'énoncé parrhêsiaque permet de montrer les limites non seulement du réductionnisme linguistique dénoncé par Bourdieu, mais aussi de son réductionnisme sociologique : le pouvoir des mots s'étend en effet au-delà de la force illocutoire et peut briser les règles du marché social auxquelles, selon Bourdieu, les mots se conforment ou se soumettent toujours. Lorsque Créuse accuse Apollon, elle porte une voix (la sienne) dont la légitimité n'est garantie par aucune condition institutionnelle ou sociale, une voix qui est – dit Foucault – une « revendication ». Il s'agit, en d'autres termes, d'un « acte de parole » par lequel « on proclame l'injustice en face d'un puissant qui a commis cette injustice, alors que soi-même on est faible, abandonné, sans puissance ». On voit ainsi que le pouvoir de l'énoncé parrhêsiaque ne peut pas être réduit aux conditions institutionnelles et sociales qui caractérisent le contexte d'énonciation, car le propre de la *parrhêsia* est précisément de contester et de renverser – du moins en partie – ces conditions. Ainsi, à l'école, un véritable espace de parole démocratique se caractérise par le fait qu'il y est possible, pour un élève, d'exprimer une voix qui va renverser les dynamiques institutionnelles et sociales dans lesquelles elle se produit. Dans l'exemple de Kylien, nous avons vu que cet enfant était en prise avec des rapports de domination qui lui avaient fait penser qu'il n'avait pas le droit de s'exprimer sur le racisme. Cet échange brisait les règles sociales de la domination adulte, qui considère que les enfants sont incapables de penser et ne doivent pas être autorisés à s'exprimer sur la vérité du monde social et politique. En revanche, il convient de nuancer car il a dû attendre le cadre et l'autorisation nécessaires (posés par l'adulte) pour pouvoir saisir le courage de s'exprimer.

Conclusion et mise en perspective : peut-on essentialiser le processus de subjectivation ?

Face à ce panorama, il convient d'émettre une alerte : est-ce que nous ne serions pas en train de tomber dans une essentialisation du sujet politique ? Or, l'un des enjeux des pédagogies critiques est précisément la « désubstantialisation de l'éducation » (Mozziconacci, 2022, p. 171). « Il ne s'agit plus de statuer sur ce qui est transmis ou à transmettre, mais sur le sens même de la transmission comme forme éducative, une éducation libératrice ne pouvant être conçue comme assignation de caractères, quels qu'ils soient, à/par une substance dont on hérite » (p. 171-172). Or justement, si l'on adopte à nouveau un point de vue foucauldien sur la subjectivation (Foucault, 2001, 2014), on se souvient qu'elle se définit comme un ensemble de processus par lesquels se produit historiquement la construction du sujet. Alors, il peut

être intéressant de s'interroger sur les modalités de la subjectivation actuelle des élèves, dans le contexte d'une démocratie libérale française en crise. Dans l'hypothèse d'une institution scolaire soumise, de façon croissante, aux valeurs néo-libérales telles que la performance, la concurrence, la rentabilité, la productivité et l'évaluation (Dardot, Laval, 2010), il faudrait problématiser la tension entre ce processus historique et les leviers pédagogiques de subjectivation politique que nous avons ciblés et qui s'inspirent davantage de la démocratie radicale. Dans quelle mesure ces deux mouvements de subjectivation s'opposent-ils ? S'agit-il, tout simplement, d'opposer deux visions de la démocratie : l'une (néo)-libérale et l'autre radicale ? Est-ce souhaitable ou nécessaire de faire de l'espace éducatif l'arène de cet affrontement ? Il serait intéressant - nous lançons ici une piste de recherche - d'étudier la façon dont les élèves éprouvent ces deux injonctions contradictoires.

Références :

Bakhtine, M. (1934/1978). Du discours romanesque. Dans *Esthétique et théorie du roman* (p. 83-233). Gallimard Tel.

Baraquin, N., Baudart, A., Dugué, J., Laffitte, J., Ribes, F. et Wilfert, J. (1995). *Dictionnaire de philosophie*. Armand Colin.

Barkat-Defradas, M. et Dufour, F. (2013). La mimésis vocale : un phénomène dialogique ? », *Cahiers de praxématique*, 49. DOI : <https://doi.org/10.4000/praxematique.934>

Bertrand, M. (2005). Qu'est-ce que la subjectivation ? *Le carnet psy*, 96/I, 24-27.

Boimare, S. (2019). *Ces enfants empêchés de penser*. Dunod.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.

Bres, J. (2001). Dialogisme. Dans *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique* (p. 83-89). Champion.

Claix, R. (1972). Le statut ontologique du concept de "sujet" selon la *Métaphysique* d'Aristote. L'aporie de *Métaphysique* VII (Z). *Revue philosophique de Louvain*, 3, 335-359.

Daniel, M.-F., Gagnon, M. et Pettier, J.-C. (2012). Philosophy for children and the developmental process of dialogical critical thinking in groups of preschool children.

Dans J. Sutterby (dir.), *Advances in early education and day care* (p. 159-181). Emerald.

Dewey, J. (1913/2004). *L'école et l'enfant*, traduit par G. Deledalle, éditions Fabert.

Dewey, J. (1916/1990). *Démocratie et éducation*, traduit par G. Deledalle, Armand Collin.

Dolto, F. (1973). *Tout est langage*. Folio Essais.

Durand, D. (2012). *Élèves citoyens au collège*. CRDP.

Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet, Cours au Collège de France, 1981-1982*. Gallimard/Seuil.

Foucault, M. (2008). *Le gouvernement de soi et des autres. 1982-1983*. Gallimard/Seuil.

Foucault, M. (2009). *Le courage de la vérité. Le gouvernement de soi et des autres II. 1984*. Gallimard/Seuil.

Foucault, M. (2014). *Subjectivité et vérité. Cours au Collège de France, 1980-1981*. Gallimard/Seuil.

Frega, R. (2020). *Le projet démocratique*. Editions de la Sorbonne.

Freinet, C. (1994). *Œuvres pédagogiques*. Seuil.

Freire, P. (2019). *Pédagogie de l'autonomie*. ERES.

Freire, P. (2023). *La pédagogie des opprimés*. Agone.

Go, H.L. (2014). Pour une approche parrésiasique de l'éducation scolaire. Dans Prairat, E. (dir.), *À l'école de Foucault* (p. 15-32). PUN-EDULOR.

Habermas, J. (1981/1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, traduit par J.-M. Ferry, Fayard.

Habermas, J. (1991/1999), *De l'éthique de la discussion*, traduit par M. Hunyadin, Champs Flammarion.

Habermas, J. (1986/2012). *Morale et communication*, traduit par C.Bouchindhomme, Champs Flammarion.

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

Honneth, A. (2013). *La lutte pour la reconnaissance*. Folio.

Lévine, J. (2009). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité*. ESF.

Lorenzini, D. (2017). La parrèsia et la force perlocutoire. Dans J. F. Braunstein, *et al.* (dir.). *Foucault(s)* (p. 273-284). Publications de la Sorbonne.

Morfaux, L.-M., Lefranc, J. (2011). *Vocabulaire de la philosophie et des sciences sociales* (7e éd.). Armand Colin.

Mozziconacci, V. (2022). *Qu'est-ce qu'une éducation féministe ?* Editions de la Sorbonne.

Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*. Gallimard.

Ogien, R. (2014). La morale minimale à l'école. *Recherches en Education, Hors Série* 6, p. 13-24.

Oury, F., Vasquez, A. (1972). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Maspero.

Roelens, C. (2019). *L'autorité bienveillante dans la modernité démocratique. Entre éducation, pédagogie et politique* [Thèse de doctorat, Université Jean Monnet Saint Etienne].

Rousseau, J.-J. (1762/1964). *Le contrat social*. Gallimard Folio Essais.

Sang Ong-Van-Cung, K. (1999). Descartes et la question du sujet. Dans K., Sang Ong-Van-Cung (ed.). *Débats philosophiques* (p. 133-165). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.ong.1999.01.0133>

Tozzi, M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Hachette.

Werckmann, F. (2012). *Apprentissage du débat et citoyenneté*. CRDP.

