

## LES ATELIERS DE PHILOSOPHIE : UN OUTIL POUR LUTTER CONTRE LA VIOLENCE ?

MARIE AGOSTINI ET JACQUES GINESTIÉ

*AIX-MARSEILLE UNIVERSITÉ, ENS LYON, EA 4671 ADEF, MARSEILLE (FRANCE)*

### RÉSUMÉ

Depuis plusieurs années les pratiques philosophiques s'invitent à l'école primaire sous prétexte de favoriser la socialisation des élèves et ainsi lutter contre la violence. De quelle socialisation parlons-nous et à quelles conditions ces ateliers peuvent-ils la promouvoir ? Après une investigation dans l'histoire de la philosophie visant à définir cette démarche et son ambition sociale, nous proposons de vérifier son efficacité à la lumière de l'analyse d'une expérience d'un atelier de philosophie hebdomadaire conduit dans une classe de CM2 pendant un an.

### MOTS-CLÉS

Pratiques philosophiques, socialisation, tolérance, éducation à la citoyenneté.

Philosophical practices, socialization, tolerance, citizenship education.

## INTRODUCTION

Depuis une dizaine d'années, l'apprentissage précoce du philosophe connaît en France un certain engouement, notamment sous l'impulsion des travaux des nombreux chercheurs qui s'efforcent d'explorer les bénéfices multiples de cette démarche.

Usclat (2008, 38) a proposé une approche synthétique de ces travaux qui permet de distinguer trois aspects majeurs sur lesquels les pratiques philosophiques semblent impacter. Tout d'abord le développement de l'esprit critique, la complexité et la complexification de la pensée, comme le montrent les travaux de Lipman (1995), de Tozzi (2002, 2005a) qui travaille tout particulièrement à la clarification des processus de pensée spécifiques au philosophe, et les recherches plus récentes de Daniel (2007). Ensuite, il est fait mention d'un bénéfice dont l'assise psychologique s'intéresse tout particulièrement à la dialectique entre le philosophe et la connaissance de soi, mise en évidence par Lévine (2007) et les travaux d'Auriac-Slusarczyk et de Maufrais (2010) et dont Ribalet (2008) montre l'efficacité comme prévention de la souffrance psychique. Et enfin, le dernier bénéfice porte sur la dimension éducative du philosophe vers la citoyenneté (Galichet, 2007 ; Agostini, 2012). Ce dernier ensemble de travaux révèle la portée socialisante de la discussion et du travail en communauté, une socialisation certes due au protocole participatif et démocratique utilisé lors de ces ateliers (Usclat, 2008), mais également à la teneur et à l'ambition proprement philosophique des discussions animées.

Il est en effet manifeste que le recours à l'enseignement de la philosophie, notamment en Amérique Latine, avait pour objectif de répondre à certains problèmes sociaux. Et les recherches de Sasseville (2007), de Laurendeau (2007) et de certains dispositifs comme celui de La Traversée-prévention de la violence et philosophie pour enfants (Québec), montrent que l'exercice du « philosopher ensemble » œuvre à une prévention de la violence particulièrement efficace.

Pourquoi cette efficacité ? Parce qu'à travers, l'exercice du traitement de thèmes philosophiques où les enfants peuvent parler ouvertement de leurs expériences et leurs opinions, ils apprennent à se positionner comme sujets (et non plus comme objets), à entrevoir ainsi un autre type de relation à l'autre qu'une relation de violence physique ou verbale, ce qui semble leur permettre de ne pas reproduire les modèles de comportements violents qu'ils ont subis. En se découvrant capables de penser par eux-mêmes, c'est-à-dire de construire et de proposer de nouvelles idées, la discussion philosophique tend à les rendre intellectuellement autonomes et concourt au développement de l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes, estime qui, si elle fait défaut, engendre des comportements violents et l'échec scolaire (Martinot, 2001). Ce principe d'efficacité repose sur le travail d'une socialisation verbale et d'une meilleure connaissance de chacun pour modifier in fine les comportements.

D'un point de vue théorique, rappelons que si Montaigne préconisait d'apprendre à philosopher aux enfants, et ce dès le plus jeune âge et comme la priorité de l'éducation, c'était parce qu'il y voyait la possibilité d'une éducation à la tolérance et donc à un savoir vivre dans le désaccord : cet exercice était censé apprendre aux futurs citoyens à co-exister et vivre en paix avec des gens qui ne pensent pas comme eux et ne partagent pas leurs convictions (Agostini, 2008). Ce lien entre philosopher et socialisation semble traverser l'histoire de la philosophie depuis Socrate.

C'est précisément ce lien que nous avons voulu éprouver au sein de l'école primaire : quel bénéfice peut-on réellement attendre de ces pratiques philosophiques sur la socialisation des élèves ?

## 1. ÉCLAIRAGES THÉORIQUES

Poser ensemble apprentissage du philosopher et socialisation peut sembler incongru. C'est pourquoi, nous commencerons par définir en quoi consiste ce « philosopher ». Puis, nous nous demanderons quelle socialisation cet apprentissage est susceptible de développer.

### 1.1. QU'EST-CE QUE PHILOSOPHER ?

Le principe des ateliers de philosophie organisés à l'école primaire s'inscrit dans le champ des NPP (Nouvelles Pratiques Philosophiques) qui veut que l'individu prenne le temps de réfléchir pour se connaître non seulement lui-même, mais encore pour connaître les autres, ceux avec lesquels va s'engager le débat. Il s'agit donc de reprendre le modèle du dialogue socratique où l'on cherche à répondre de manière critique à une question qui nous importe, question choisie par l'apprenant. Ce modèle est alors transposé au groupe et, en l'occurrence pour notre étude, au groupe « classe ».

Ces pratiques philosophiques répondent ainsi à l'injonction delphique « Connais-toi toi-même », étant entendu que la connaissance de soi ne constitue pas un donné préexistant à l'activité de la pensée, mais qu'elle se construit précisément lors du philosopher.

Pour Montaigne, cet apprentissage vise à exercer l'enfant à « juger » et à « former son jugement » (1969, 199). Mais en quoi consiste ce travail ? Comme l'a montré Foglia (2005, 67-82), cette pratique du jugement en acte consiste avant tout en un exercice d'évaluation : avant de se prononcer, chacun est invité à prendre le temps d'investir pleinement le sujet, peser le pour et le contre et surtout apprendre à faire des choix, pour ainsi apprendre à se connaître et découvrir quelles valeurs on veut soutenir. C'est un exercice auquel il faut s'entraîner régulièrement et sur tous les sujets qui nous importent. La meilleure illustration de ce « philosopher » sont les Essais eux-

mêmes : dans chacun de ses essais, Montaigne se propose de réfléchir sur un sujet qui lui pose problème ou qui l'intéresse. Il développe les arguments susceptibles de soutenir son opinion, mais s'oblige également à tenter de comprendre la pertinence de l'opinion contraire à la sienne. De sorte que, à l'issue de ce travail de recherche, il puisse faire le choix qui lui semble certes être le meilleur mais surtout un choix conscient de ses propres limites. Bref, dans chacun de ses essais, Montaigne s'essaye à la philosophie (Conche, 2004, 175-196).

Dès lors, philosopher en classe, ce serait permettre aux élèves de s'essayer à la philosophie, d'essayer de philosopher sur un sujet qui les touche, les intéresse et les concerne. Autrement dit, cette démarche consiste à aménager un espace de réflexion où les réponses ne préexistent pas au travail de réflexion, mais se construisent à travers lui et à travers l'échange. Où l'on retrouve l'importance accordée dès l'antiquité à l'altérité, comme condition de progrès dans la pensée critique. Car sans cette altérité, cette rencontre de l'autre, la pensée de l'individu n'est jamais amenée à rendre raison d'elle-même et ainsi à percevoir ses propres lacunes. Ce n'est que dans la mesure où l'autre demande une explication, une justification, que le travail critique peut commencer.

Où l'on retrouve également la posture enseignante toute particulière du maître de philosophie, dont le rôle n'est pas d'imposer une pensée (la sienne) comme la référence ultime de la sagesse à ses disciples, mais de permettre à chacun de développer et d'étoffer la sienne pour qu'il devienne à son tour philosophe. La figure du maître qui prédomine ici est celle d'un maître soucieux de ne pas formater ses élèves à son image, mais de les accompagner dans la construction d'une pensée propre et personnelle (Hadot, 1995), dans le but de cultiver ainsi une diversité de pensées critiques salvatrice pour la démocratie, d'où le recours à la maïeutique.

Aussi, l'enseignant qui souhaite initier ses élèves à la philosophie ne peut-il faire une « leçon de philosophie », en supposant qu'en le voyant philosopher ses élèves philosopheront un jour à leur tour (Alain, 1986, 92-94). Il doit organiser un espace dans lequel ses élèves pourront philosopher en acte, s'exercer in situ au difficile travail d'accouchement de la pensée réfléchie que représente le philosopher. Ce travail ne peut se réaliser sans un certain temps de concentration sur une question précise certes<sup>1</sup>, mais surtout sans la vigilance critique de l'enseignant qui seul est capable d'amener l'élève à se remettre en question ou à revenir sur ce qu'il vient de dire.

En effet, la participation de l'enseignant à l'échange philosophique a essentiellement pour but de relancer la réflexion pour que ses élèves en viennent à argumenter, à conceptualiser et à problématiser un sujet (Tozzi,

---

<sup>1</sup> C'est pourquoi l'exercice du philosopher peut très bien porter sur un sujet et un support déjà travaillé en classe, comme, par exemple, la littérature de jeunesse (Chirouter, 2007), l'évaluation (Thélot, 1994) ou encore l'apprentissage de la lecture (Freire, 1973).

2005b, 100). Faire philosopher n'est pas une tâche aisée et recouvre de nombreuses actions : poser des questions, proposer un contre-exemple pour montrer la limite d'une opinion ou encore représenter une opinion non explorée par la discussion, etc. Il s'agit d'un travail d'adaptation pour l'enseignant qui se joue essentiellement dans l'imprévu et dans le surgissement de la diversité des pensées avec laquelle il doit composer. Aussi la vigilance critique de l'enseignant porte-t-elle sur le repérage d'arguments fallacieux (comme par exemple l'argument d'autorité : « C'est vrai parce que c'est mon père qui l'a dit »). À la suite d'une anecdote, il invite l'élève qui l'a racontée à effectuer un retour critique dessus en lui demandant ce qu'il en pense (si c'est bien ou mal, grave ou pas, ce qu'il aurait fait à la place du protagoniste). Ou encore, lorsqu'un propos déplacé, parce qu'injurieux, a été énoncé, il amène à l'élève de rendre compte de celui-ci (en lui demandant tout simplement pourquoi il a dit cela, qu'est-ce qui l'a amené à penser cela), tout en gardant en mémoire qu'à la fin de la discussion il devra informer les élèves du caractère condamnable du propos (si tel est le cas). De la même manière, sa vigilance critique permet à l'enseignant de distinguer les pistes de réflexion qui méritent d'être exploitées davantage, de celles qui ne semblent pas présenter d'intérêt pour la discussion, et de celles encore qui n'ont pas du tout été évoquées mais qu'il serait intéressant de soumettre à la discussion. Il faut donc qu'il ait à la fois une vue d'ensemble du débat et en même temps qu'il fasse attention à tout ce qui se dit pour saisir la moindre occasion de faire basculer la discussion dans la réflexion.

Qu'en est-il des convictions et du philosopher de l'animateur du débat ? Bien évidemment, au cours du débat, l'animateur, enseignant ou intervenant extérieur, peut donner son opinion. Toutefois, il doit prendre soin que sa parole ne fasse pas elle-même argument d'autorité coupant court au débat. C'est pourquoi Usclat (2008) propose qu'il modélise lui-même son avis en y introduisant le doute, l'incertitude ou l'interrogation (en ajoutant un « peut-être » par exemple). Mais on peut objecter que la personne représentant l'autorité ne prendra pas toujours autant de précautions et qu'il faudra bien que les élèves trouvent un jour le courage de s'opposer à elle si cela leur semblent justifié. C'est aussi l'un des objectifs de cet exercice. C'est pourquoi nous pensons que sans nécessairement modéliser son avis, l'animateur peut l'énoncer avec conviction et immédiatement demander aux élèves ce qu'ils en pensent. L'important, c'est d'instaurer un climat de confiance dans lequel les élèves savent que leurs objections ne seront pas sanctionnées mais accueillies. Cette posture pédagogique implique que l'animateur du débat accepte d'emblée l'idée que son opinion et ses convictions puissent être remises en question et critiquées par les élèves et qu'il lui faudra leur répondre à son tour et rendre des comptes. Il doit lui aussi se prêter au jeu du débat, car il ne fait pas exception.

Cette démarche s'inscrit dans la lignée de l'opposition traditionnelle entre la *philia*, c'est-à-dire la bienveillance, et la « dispute », car non seulement le but du dialogue socratique ne consiste pas à forcer l'autre à changer d'avis par tous

les moyens rhétoriques et techniques de persuasion possibles, il s'agit de construire et d'étoffer son propre avis à la lumière de l'examen critique des interlocuteurs (Dixsaut, 2001) ; mais de plus, la discussion ne peut s'ouvrir à une dimension philosophique sans cette bienveillance car le registre de la dispute maintient la discussion dans le rapport de force, empêchant tout réel travail de réflexion. La bienveillance peut donc être définie comme un effort pour maintenir un climat de respect et une volonté de travailler ensemble, malgré le désaccord, en se gardant de se lancer dans une joute oratoire.

Cependant pourquoi demander un tel travail à l'enseignant ? Au nom de quoi ? Quel fondement donner en faveur d'un apprentissage précoce du philosopher à l'école primaire ?

## 1. 2. POURQUOI APPRENDRE AUX ENFANTS À PHILOSOPHER ?

Les bénéfices de cet apprentissage sont manifestement multiples : tout d'abord, les élèves apprennent à s'exprimer de plus en plus aisément à l'oral ; ils peuvent réinvestir les savoirs déjà abordés en classe, notamment le vocabulaire, mais aussi toutes les autres connaissances scolaires ; ils peuvent se familiariser avec les rudiments de l'argumentation... pour ne citer que ces bénéfices-ci. Mais celui qui a retenu notre attention, c'est la socialisation.

Un bénéfice qui peut sembler trivial et qui, pourtant semble bien être l'apport spécifique de l'apprentissage du philosopher. Mais de quelle socialisation parlons-nous ?

De celle qui consiste à accepter de vivre dans le désaccord. Autrement dit, il s'agit de délivrer un savoir-être : la tolérance. Cette notion peut sembler galvaudée et s'apparenter à une vague disposition proche des bons sentiments. C'est pourquoi nous aimerions la définir avec plus de précision. Tout d'abord, force est de remarquer que beaucoup de personnes se pensent tolérantes alors qu'elles ne sont en réalité qu'indifférentes. Or, à la différence de l'indifférence, la tolérance implique l'existence d'un désaccord profond et irréductible, un désaccord qui justement ne peut en aucune manière laisser les deux partis indifférents. Il ne suffit donc pas d'être indifférent à quelque chose pour prétendre être tolérant, au contraire, cette indifférence exclut toute possibilité de tolérance. Aussi, pour parler de tolérance, faut-il que le litige soit réel, qu'il mobilise nos convictions profondes, si ce n'est notre être tout entier et que, malgré cela, on accepte la différence. Pas de tolérance donc sans un désaccord profond, sinon en vertu de quoi serait-on tolérant ? Pour prendre un exemple, il pourrait s'agir d'un désaccord semblable à celui qui devait opposer catholiques et protestants lors des guerres de religion dont Montaigne a été témoin. Ainsi donc, l'intolérance vient du fait que l'on n'accepte pas le désaccord, même lorsque celui-ci est légitime, c'est-à-dire critiquement élaboré.

Or, n'est-ce pas là la spécificité du philosopher ?



En effet, on trouve, dans le relativisme de Montaigne, l'idée que s'exercer à philosopher revient nécessairement à apprendre à accepter le désaccord lorsque celui-ci est fondé. Par le philosophe, on apprend à devenir tolérant, mais pas d'une tolérance aveugle qui accepterait tout et n'importe quoi. Car le relativisme ne veut pas dire que tout se vaut, loin de là. Seul tout ce qui est critiquement élaboré se vaut. L'apprentissage du philosophe promeut donc l'accession des élèves à une tolérance critique. Et c'est ce type de socialisation qui, pour Montaigne, fait défaut à ses concitoyens mais aussi à l'éducation en général.

De sorte que, pour lui, le philosophe permet d'accepter la différence sans la résorber. Elle permet de comprendre la légitimité d'une autre opinion sans forcément y adhérer. Car le but de l'exercice n'est pas de résorber le désaccord mais de le cultiver et lui donner plus de profondeur. Cette approche du philosophe veut que le désaccord ne soit plus considéré comme une entrave à l'harmonie, ni comme un « vacillement de l'égo » (Mallet, 1998, 58), mais comme ce qui nous permet d'enrichir notre pensée car sans désaccord, pas de progrès dans la pensée, pas d'échange, pas de discussion digne de ce nom.

On pourrait alors sans doute objecter que la philosophie n'est pas le seul lieu où peut s'exercer la réflexion. Les sciences, en général, nécessitent bien cet effort d'investigation, une exigence à la fois dans le raisonnement et dans la créativité de la pensée. Pourtant, force est de remarquer que là où les expériences et expérimentations permettent d'affirmer la validité d'une hypothèse. La philosophie, quant à elle, ne possède pas de tels critères de certitude. Ce qui est affirmé, en philosophie, représente davantage un engagement, certes rigoureux dans le raisonnement, mais qui n'a rien de comparable aux résultats d'une recherche scientifique. La recherche scientifique obtient l'assentiment de tous pour peu que le protocole suivi soit considéré comme fiable, alors qu'à la recherche philosophique, et ce malgré la rigueur du raisonnement, nul n'est obligé d'adhérer pour peu que l'engagement éthique soit différent<sup>2</sup>. La réflexion philosophique présente donc ceci de spécifique qu'elle fait intervenir la liberté de choix de la personne, liberté qui la constitue en tant que personne et qui explique pourquoi ce « philosopher » ne peut se faire qu'à la première personne. Il n'y a sans doute qu'en philosophie que l'on retrouve véritablement cette association insolite de la force de conviction, d'autant plus forte qu'elle a fait l'objet d'une réflexion préalable, et d'une conscience de la valeur inéluctablement relative de cette conviction, eu égard à la compréhension de la cohérence des autres points de vue. Cette

---

<sup>2</sup> Nous avons bien conscience que la science, elle aussi, fait débat au sein de la communauté scientifique et philosophique : non seulement la fiabilité des protocoles est discutable, mais encore l'utilisation des sciences (bioéthique, nucléaire, OGM, nanotechnologies, etc.) et leurs limites. Toutefois, cette approche épistémologique, étrangère à l'enseignement des sciences tel qu'il prodigué tout au long de la scolarité, constitue un champ de recherche à part entière sur lequel nous ne pouvons pas nous étendre ici. Notons, cependant, que les ateliers de philosophie permettent justement d'introduire cette remise en question de la science au sein de l'école.

conscience est d'autant plus aiguë que ces autres points de vue ont pu faire l'objet d'un examen critique.

Nous nous étions demandés, dans notre introduction, quel type de socialisation l'apprentissage du philosophe pouvait prétendre développer chez les élèves. Pour répondre à cette question, nous avons été puiser dans l'histoire de la philosophie pour mettre au jour un lien entre apprentissage du philosophe, tolérance et éducation à la citoyenneté. Ainsi, il s'agit bien d'une socialisation toute particulière qui est visée dans cet apprentissage : une socialisation associée à la bienveillance et dont le but est d'apprendre à vivre ensemble malgré nos désaccords. Reste à vérifier à la lumière du terrain si les ateliers de philosophie concourent effectivement à une socialisation plus harmonieuse des élèves.

## 2. MÉTHODOLOGIE

La méthodologie élaborée devait répondre à la question de recherche : dans quelle mesure la pratique régulière du philosophe développe-t-elle la socialisation des élèves ? Plus précisément, cette pratique rend-elle les élèves bienveillants les uns envers les autres ? Et leur permet-elle de mieux accepter le désaccord ?

Comme il s'agissait de vérifier si l'apprentissage du philosophe dans une classe concourait effectivement à une socialisation plus harmonieuse des élèves, nous avons mis en place une comparaison permettant de savoir si une classe bénéficiant de cet apprentissage devenait plus « sociable » qu'une classe n'en bénéficiant pas. Nous avons donc opté pour une méthodologie de type expérimental, reposant sur le principe d'une comparaison de l'évolution de deux groupes (le groupe témoin et le groupe expérimental), introduisant une variable indépendante provoquée (l'apprentissage du philosophe) dans le groupe expérimental et dont nous allions pouvoir mesurer l'impact.

Nous avons donc constitué deux groupes : un groupe expérimental bénéficiant d'un apprentissage régulier du philosophe et un groupe témoin n'en bénéficiant pas. Le groupe témoin nous a permis de déterminer quels changements observés dans la classe expérimentale n'étaient pas dus aux seuls ateliers de philosophie, mais à d'autres facteurs tels que la maturité qu'acquière d'eux-mêmes les élèves au cours de l'année scolaire, l'impact de l'actualité, des activités extra-scolaires ou encore les événements personnels, par exemple. En considérant ces variables comme continues au cours de l'expérimentation, la comparaison des deux groupes a permis de les contrôler et ainsi d'isoler les apports spécifiques de la pratique que nous souhaitions mettre à l'épreuve, en écartant ceux observés simultanément dans les deux groupes.

Mais comment mesurer le développement de la socialisation d'un groupe ?



En effet, la socialisation peut se manifester à travers un ensemble de gestes, soit une expression comportementale de cette socialisation, ou encore à travers le langage et la manière de s'adresser aux autres, soit une expression verbale de cette socialisation.

Dans un souci de rigueur et de fiabilité, nous avons décidé de n'observer que cette dernière, l'expression verbale de la socialisation des élèves. Pour donc vérifier si les ateliers de philosophie œuvraient à une meilleure socialisation des élèves, nous nous sommes intéressés à l'évolution de la qualité des prises de parole. Cette qualité comprend deux aspects : la socialisation et le philosopher. Autrement dit, pour chaque prise de parole, nous nous sommes demandés si celle-ci tenait compte de ce qui avait été dit précédemment et quelle était son intention (bienveillance ou dispute), puis nous avons examiné les procédés rhétoriques auquel elle avait éventuellement eu recours<sup>3</sup>. Certes, il était important d'observer l'évolution de la socialisation au fil des prises de paroles. Cependant, comme notre cadre théorique a posé que c'est le fait même de philosopher qui engendrait cette socialisation, il nous fallait également vérifier que, de fait, les élèves philosophaient effectivement. Puisque le recours à la parole était le moyen par lequel les ateliers de philosophie se proposaient de faire travailler les élèves, nous avons pu, en nous focalisant sur l'analyse de ces prises de parole, nous assurer de nous baser sur un recueil de données suffisamment consistant pour déterminer s'il y avait une quelconque évolution dans la qualité de ces dernières.

De sorte que nous pouvons résumer le caractère expérimental de notre méthodologie de recherche ainsi : notre hypothèse devait tester l'effet d'une variable indépendante sur une autre variable dépendante, celle de la pratique régulière du philosopher (variable introduite) sur l'évolution de la prise de parole lors de ces ateliers (variable mesurée).

## 2.1. POPULATION

Pour constituer nos deux groupes (témoin et expérimental), nous avons choisi deux classes de CM2 d'une école primaire du centre-ville de Marseille classée ZEP de mêmes profils scolaires et socio-économiques. La classe expérimentale comptait 19 élèves et la classe témoin 20. Pour contrôler les variables parasites que constituent, entre autres, l'âge des élèves, la proportion de filles et de garçons, le taux d'immigrés première génération ainsi que l'origine nationale des élèves, nous avons pris soin dans le protocole de notre recueil de données d'effectuer deux mesures (en t1 et t2), ce qui permet d'écartier ces biais potentiels de l'interprétation des résultats.

Pour contrôler la variable parasite qu'aurait introduit la différence des pédagogies des enseignants des deux classes, nous avons décidé que ces deux

---

<sup>3</sup> Le détail de la catégorisation de la qualité des prises de parole se trouve dans la partie « recueil de données ».

classes auraient le même enseignant : nous avons observé la classe témoin l'année suivant celle de l'observation de la classe expérimentale. Nous avons ainsi pu écarter l'effet maître de l'interprétation de nos résultats relatifs à la comparaison des deux groupes.

La classe expérimentale a été choisie sur la base du repérage académique de situation scolaire difficile dans laquelle les faits de violence sont régulièrement signalés par l'équipe enseignante. Nous avons choisi de cibler notre expérimentation sur des élèves issus d'un milieu social difficile, car si l'apprentissage du philosophe parvenait à avoir un effet sur eux, malgré les difficultés liées à leur situation (faibles revenus des familles, problèmes de comportement<sup>4</sup>, difficulté à se situer culturellement<sup>5</sup>), on pouvait supposer que cet apprentissage aurait au moins autant d'effet, sinon plus, sur d'autres types d'élèves. En effet, les problèmes de comportements ont radicalement freiné la progression des discussions philosophiques et ont occasionné des pertes de temps non négligeables pour la progression des débats. On peut donc supposer que l'apprentissage du philosophe aura autant d'effet sinon plus auprès d'élèves plus disciplinés. C'est donc la situation spécifique des élèves, comme cas « limite », qui assure la transposabilité de notre recherche aux autres cas ne présentant pas d'ordinaire cette caractéristique.

Le groupe témoin présentait des élèves de profil social et culturel identique à celui du groupe expérimental. Toutefois les problèmes liés aux comportements violents du groupe témoin étaient moindres, la classe expérimentale ayant été considérée par l'équipe pédagogique de l'école comme une classe « bolide » (Imbert, 1998).

C'était donc en vertu des difficultés spécifiques à ce type d'élèves et de certains aspects génériques de leur situation que nous avons pensé que ces deux groupes étaient appropriés à l'élaboration d'une recherche susceptible d'être généralisable.

---

<sup>4</sup> Recours fréquents à la violence verbale et physique à l'encontre de leurs camarades (plusieurs incidents par jour au sein même de la classe), agressivité, sentiment d'injustice et d'incompréhension vis-à-vis de l'enseignant, non respect de l'autorité représentée par les différents acteurs de l'éducation, désobéissance systématique aux règles de la vie de classe et au règlement de l'établissement.

<sup>5</sup> Nous, ainsi que l'équipe pédagogique, avons pu remarquer que beaucoup d'élèves de cette classe vivaient très mal ce qu'ils percevaient comme l'affrontement de deux cultures, celle de leur famille et de celle de l'école, comme s'il y avait deux grandes entités culturelles et qu'il fallait choisir entre les deux. Les ateliers de philosophie leur ont justement permis de verbaliser ces tensions (ils pensaient que parfois l'école leur demandait de « trahir » leur famille ou leur religion, par exemple ; que l'école leur parle toujours de « la France » mais que cela ne les concerne pas) et d'entamer tout un travail de réflexion sur la notion de culture pour leur faire prendre conscience, grâce aux échanges avec les élèves, qu'il n'y a pas de choix à faire, on peut « cumuler » les cultures, que « la France » c'est eux, que l'école accueille toutes les cultures et que cette diversité est une richesse non seulement pour eux mais aussi pour les autres qui n'ont pas la même culture qu'eux, qu'on a tous plusieurs cultures, souvent très différentes, *etc.*

## 2. 2. DESCRIPTION DES ATELIERS

Pendant l'année scolaire 2008/2009, nous avons organisé un atelier de philosophie hebdomadaire auprès de la classe expérimentale divisée en deux demi-groupes, « grands parleurs » et « petits parleurs » sur la base des travaux de Florin (1991, 1999), à raison de 45 minutes pour chaque demi-groupe. Au début de chaque atelier les élèves proposaient et puis, votaient un sujet. Il s'en suivait un débat où ceux qui voulaient parler devaient demander la parole au « Président de séance » (un rôle assumé à chaque fois par un élève différent). Le rôle de l'animateur consistait essentiellement à maintenir l'ordre et à relancer le débat. Aucun contenu de connaissance ne devant être enseigné, ces ateliers n'ont pas été des cours de philosophie mais bien un espace d'exercice au philosophe.

Pendant l'année scolaire suivante, soit 2009/2010, nous avons organisé deux ateliers de philosophie dans la classe témoin, divisée elle aussi en deux demi-groupes, « grands parleurs » et « petits parleurs ». Le premier en début d'année scolaire, le second en fin d'année scolaire. Le premier atelier a été organisé approximativement à la même période que les premiers ateliers de philosophie organisés dans la classe expérimentale, selon les disponibilités des enseignants et les conditions matérielles relatives à l'organisation des ateliers. Le second atelier a été organisé approximativement à la même période que les derniers ateliers organisés dans la classe expérimentale. De sorte que l'on puisse retrouver approximativement le même écart de temps entre les premiers et les derniers ateliers de philosophie organisés dans la classe expérimentale et ceux organisés dans la classe témoin. Le recours à ces deux ateliers nous a permis d'effectuer deux mesures auprès du groupe témoin, en t1 et t2. La première mesure (t1) avait pour but d'établir quelle était la qualité des prises de parole du groupe témoin en début d'année scolaire, non seulement pour pouvoir la comparer à ce qu'elle était devenue en fin d'année scolaire (t2), mais aussi pour contrôler les variables parasites telles que le passé de la classe ou encore les différences possibles de niveau entre les élèves des deux groupes. La première mesure effectuée sur le groupe témoin nous a servi de repère et c'est en fonction de celui-ci que nous avons pu interpréter nos résultats. Cette première mesure était indispensable car elle nous a permis d'isoler les acquis antérieurs du groupe témoin pour observer son évolution dans un intervalle de temps précis, le même dont a bénéficié le groupe expérimental.

Eu égard aux contraintes d'ordre pratique, nous avons été confrontés à la nécessité d'animer nous-mêmes ces ateliers de philosophie dans les deux classes de CM2. Cependant, lors de l'élaboration de notre recueil de données, nous nous sommes efforcés d'écarter l'écueil de l'observation participante, « l'essentiel restant que la subjectivité du chercheur soit éliminée ou consciemment prise en compte » (Abernot, Ravestein, 2009, 90).

### 2. 3. RECUEIL DES DONNÉES

Nous avons enregistré et retranscrit les quatre premiers ateliers des groupes expérimentaux et les quatre ateliers organisés en fin d'année scolaire. De même pour le groupe témoin, nous avons enregistré et retranscrit un premier atelier de philosophie dispensé en début d'année scolaire et un autre organisé en fin d'année scolaire.

Pour analyser ce recueil de données, nous avons construit un tableau dans lequel nous avons classé chacune des prises de parole retranscrites selon les critères suivants. Puisque ce qui nous intéressait c'était l'évolution de la socialisation verbale des élèves à travers cet exercice, nous avons divisé les prises de parole en deux catégories : celles qui tenaient compte de ce qui avait été dit précédemment et celles qui n'en tenaient pas compte. Ainsi nous avons pu faire la part des prises de parole relevant de la simple « juxtaposition » de celles relevant de la « discussion », cette dernière catégorie seule pouvant témoigner d'un facteur éventuel de socialisation verbale.

Néanmoins, toute prise de parole relevant de la « discussion » (donc témoignant d'une prise en compte de ce qui a été dit précédemment) ne garantit pas nécessairement la socialisation de l'élève à l'égard de son interlocuteur. Donc, à l'intérieur même de cette catégorie « discussion », nous avons distingué deux sous-catégories : « la bienveillance », c'est-à-dire les prises de parole témoignant d'une prise en compte bienveillante de ce qui avait été dit précédemment et « la dispute » désignant les prises de parole témoignant d'une prise en compte négative de ce qui avait été dit précédemment. En continuité avec la distinction posée en partie théorique entre la bienveillance et la dispute, la sous-catégorie de « la dispute », en plus de regrouper les prises de parole relevant de l'insulte ou du pinaillage, nous a aussi permis de tenir compte de l'évolution des prises de parole relevant de la sophistique (notamment les arguments fallacieux) qui, eu égard à leur aspect manipulateur, ne sauraient relever de « la bienveillance ».

Précisons d'emblée que ces deux sous-catégories « bienveillance » et « dispute » ne se superposent pas avec la distinction accord/désaccord : on peut parfaitement annoncer son désaccord de manière bienveillante.

Dans la sous-catégorie de « la bienveillance » nous avons reporté toutes les prises de paroles témoignant d'une prise en compte positive de ce qui avait été dit précédemment. Celles-ci présentaient soit une proposition (c'est-à-dire une piste de recherche possible), soit une illustration, un argument, une problématisation, une conceptualisation, la discussion philosophique d'un exemple donné (portant donc sur son sens et non sur son contenu auquel cas on aurait affaire à du pinaillage) ou encore un contre-exemple.

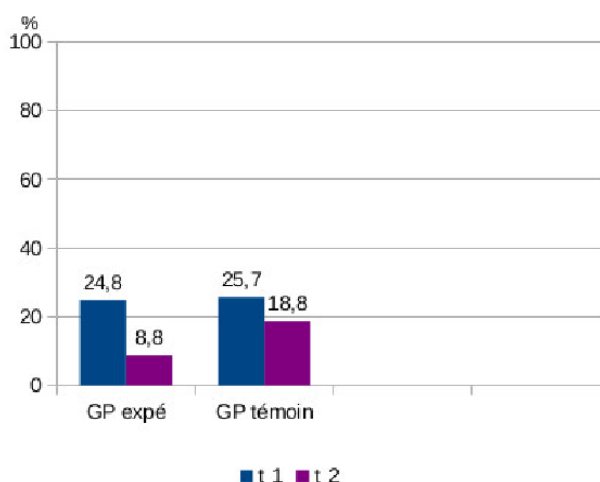
La sous-catégorie de « la dispute » comptabilisait quant à elle les prises de parole relevant d'une prise en compte négative de ce qui avait été dit : elles relèvent de la répétition (un élève demande à un autre de se répéter car il n'a

pas écouté), du pinaillage, de l'insulte, de l'argument fallacieux ou encore de l'objection sans argument.

### 3. RÉSULTATS

L'analyse des retranscriptions des ateliers de philosophie et le décompte des prises de parole selon la catégorie et sous-catégorie auxquelles elles appartenaient, nous a permis d'établir les résultats suivants :

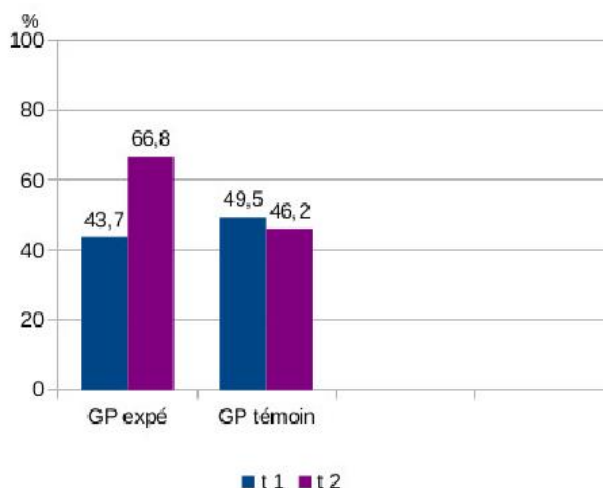
- Tout d'abord, nous avons pu constater que les ateliers de philosophie avaient favorisé le développement de la capacité des élèves du groupe expérimental à entrer plus aisément dans la discussion. En effet, au cours de l'année, les élèves du groupe expérimental semblent avoir appris à s'inscrire plus rapidement dans la continuité d'un échange alors que les prises de parole des élèves du groupe témoin relèvent encore pour une large part de la simple juxtaposition en fin d'année scolaire.



Graphique n°1 : Évolution des prises de parole relevant de la juxtaposition chez le groupe expérimental et le groupe témoin.

Ce premier résultat révèle que discuter ensemble s'apprend qu'il s'agisse d'une discussion bienveillante et/ou philosophique ou non. En effet, les élèves des deux groupes ne semblaient pas être habitués à s'écouter les uns les autres et à se répondre. D'où l'importance de la représentation des prises de parole relevant de la juxtaposition en début d'année scolaire. Les élèves du groupe témoin semblent eux aussi avoir appris à s'inscrire plus aisément dans une discussion, cependant le développement de cette capacité est bien moins important que chez le groupe expérimental. Les ateliers de philosophie semblent donc avoir accentué cette évolution. Toutefois, le constat d'une plus grande aisance chez le groupe expérimental à entrer dans la discussion, en fin d'année scolaire (t2), ne suffit pas à proclamer sa socialisation. Encore faut-il que ces prises de parole relèvent de la bienveillance.

- Aussi, et pour mieux comprendre la teneur du développement de la capacité à discuter des élèves, nous avons pu observer que la bienveillance du groupe expérimental avait augmenté significativement par rapport à celle du groupe témoin.



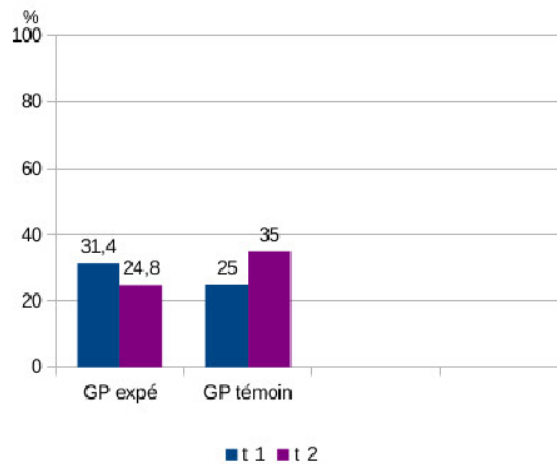
Graphique n°2 : Évolution des prises de parole témoignant de la bienveillance du groupe expérimental et du groupe témoin.

Autrement dit, alors que l'ensemble des prises de parole témoignant de la bienveillance des élèves du groupe expérimental représentait en moyenne 43,7% de l'ensemble des prises de parole des quatre premiers ateliers de philosophie, cet ensemble représente en moyenne 66,8% des discussions de fin d'année. Cette évolution est corroborée par le fait que l'ensemble des prises de parole témoignant de la bienveillance des élèves du groupe témoin ne semble pas avoir évolué significativement. La pratique régulière des ateliers de philosophie semble donc avoir permis aux élèves du groupe expérimental d'augmenter significativement leur capacité à considérer positivement les réponses des autres par rapport à des élèves ne bénéficiant pas de cette pratique.

De plus, nous avons pu vérifier que les ateliers de philosophie avaient appris aux élèves du groupe expérimental à argumenter mieux et davantage, ainsi qu'à exploiter philosophiquement les exemples qui leur étaient proposés. La proportion des prises de paroles témoignant d'une teneur philosophique est bien plus importante en fin d'année scolaire qu'en début d'année alors que cette même proportion ne semble pas avoir évolué de manière notable pour le groupe témoin. C'est donc bien la rencontre philosophique de l'autre qui rend possible son acceptation et son appréciation (qu'elle soit positive ou négative, elle reste bienveillante). En ce sens, les ateliers de philosophie semblent avoir familiarisé les élèves à la tolérance.



- À ce développement répond d'ailleurs une diminution notable de la proportion des prises de parole relevant de la sous-catégorie de la « dispute ».



Graphique n°3 : Évolution des prises de parole relevant de la dispute chez le groupe expérimental et le groupe témoin.

Autrement dit, alors que l'ensemble des prises de parole relevant de la dispute chez les élèves du groupe expérimental représentait en moyenne 31,4% de l'ensemble des prises de parole des quatre premiers ateliers de philosophie, cet ensemble représente en moyenne 24,8% des discussions de fin d'année. Cette diminution est corroborée par le fait que l'ensemble des prises de parole relevant de la dispute chez les élèves du groupe témoin a évolué dans le sens inverse, soit une augmentation des prises de parole relevant de la dispute. En effet, alors que l'ensemble des prises de parole relevant de la dispute chez les élèves du groupe témoin représentait en moyenne 25% de l'ensemble des prises de parole lors de l'atelier en début d'année, cet ensemble représente en moyenne 35% de la discussion de fin d'année. On peut donc supposer que les élèves du groupe témoin ont pris de mauvaises habitudes alors que la pratique régulière des ateliers de philosophie semble avoir appris aux élèves du groupe expérimental à avoir recours à d'autres types de prise de parole que la dispute<sup>6</sup>.

Certes, cette première approche quantitative de l'évolution des prises de parole pendant les ateliers de philosophie nous a semblé indispensable à l'évaluation de la pertinence de notre hypothèse, selon laquelle apprendre à philosopher aux enfants développerait leur socialisation, étant entendu que, dans le cadre de notre méthodologie, nous ne pouvions observer que l'aspect verbal de cette socialisation. Les élèves du groupe expérimental semblent s'inscrire plus aisément dans la discussion que ceux du groupe témoin, faire davantage preuve de bienveillance et avoir moins recours à la dispute. Il nous a

<sup>6</sup> Où l'on retrouve l'idée tout aristotélicienne que c'est par l'exercice que l'on peut corriger un comportement et qu'en l'absence d'exercice les défauts s'accroissent. Autrement dit, si l'on pose qu'un bon exercice améliore le comportement, on est en droit de supposer qu'un mauvais exercice le détériore également. Et les résultats obtenus semblent aller dans ce sens et cautionner ainsi la logique théorique de notre recherche.

toutefois semblé nécessaire de constituer deux autres corpus de données dont l'analyse plus qualitative pourrait jouer un rôle de « vérificateur » de ces premiers résultats.

#### 4. APPROCHES QUALITATIVES COMPLÉMENTAIRES

Pour vérifier la pertinence de notre approche quantitative des effets des ateliers de philosophie sur la socialisation des élèves, nous avons décidé d'organiser des entretiens de type semi-directif avec ces mêmes élèves et avec l'enseignant de cette classe. Un deuxième corpus de données constitué, non pas dans le but de faire émerger de nouveaux éléments, mais davantage pour soumettre la pertinence de nos observations à leur examen. Dans une optique donc de « vérification ».

Les entretiens semi-directifs conduits auprès des élèves ont été menés par un interviewer extérieur, c'est-à-dire inconnu des élèves, de l'établissement scolaire et de notre laboratoire de recherche. Cet interviewer disposait d'une grille d'entretien établie par nos soins et d'une dizaine de minutes (en moyenne) par élève. Il nous a semblé inapproprié de parler de « socialisation » ou de « sociabilité » aux élèves, ce terme étant inconnu de la plupart d'entre eux. De plus, notre éclairage théorique nous avait permis de définir cette socialisation en termes de tolérance, d'acceptation du désaccord et de citoyenneté, termes plus abordables pour les élèves. Aussi, sur cette grille, après une question ouverte permettant à l'interviewer de relancer l'élève, figurait une liste de sous-thèmes des apports éventuels des ateliers de philosophie à soumettre au jugement de l'élève en lien avec notre hypothèse : réfléchir, liberté de penser, connaissance de soi, connaissance des autres, tolérance, acceptation du désaccord, citoyenneté, plaisir et envie de continuer. Entendant entendu, et ce comme dans tout entretien semi-directif, que les élèves étaient libres d'approuver ou de réprouver chacun de ces éléments, que l'interviewer devait s'assurer de leurs réponses en leur demandant une explication et que les élèves étaient libres de faire émerger un apport ou un défaut que nous n'avions pas vu.

Les entretiens se sont déroulés dans une salle juxta à la salle de classe, familière aux élèves, pour les mettre en confiance. Leurs propos ont été enregistrés sur magnétophone, puis retranscrits pour être analysés.

En revanche, l'entretien semi-directif conduit auprès de l'enseignant a été mené par nous-mêmes (l'enseignant étant en mesure de ne pas se laisser influencer par notre éventuel engagement). L'entretien a duré une demi-heure et ses propos ont été enregistrés sur magnétophone, puis retranscrits pour être analysés.

L'analyse de ces entretiens s'est déroulée en deux temps : une analyse quantitative par l'intermédiaire d'une lemmisation doublée d'une analyse de contenu.

#### 4. 1. LE POINT DE VUE DES ÉLÈVES

Ainsi, il nous a semblé important de faire appel au point de vue des élèves qui ont bénéficié des ateliers de philosophie pendant une année scolaire, pour comprendre la nature des apports que l'on était en droit d'attendre de cette pratique. Leur point de vue pouvait ainsi faire apparaître des éléments que l'observation de l'évolution des ateliers seule n'était pas en mesure de nous révéler. Leur point de vue devait également nous permettre de mettre à l'épreuve notre hypothèse relative aux apports de cet apprentissage du philosophe. Car si eux-mêmes n'avaient pas l'impression que le philosophe, auquel ils s'étaient exercés pendant un an, développait leur sociabilité, que restait-il de ce soi-disant apport ?

Certes, il y a toujours un écart entre le dire et le faire. Il était possible que les élèves prétendent être devenus plus tolérants sans pour autant que leurs comportements confirment effectivement ce changement. Et inversement, il se pouvait que les élèves disent ne pas être devenus plus tolérants mais que leurs comportements révèlent le contraire, comme si ce changement s'était effectué à leur insu, sans qu'ils en prennent conscience. Mais dans ce dernier cas, comme le changement n'aurait été ni voulu ni choisi par l'élève, quelle consistance aurait-il pu avoir ? Cela aurait été un changement qui aurait pu disparaître si tôt que l'environnement de l'élève aurait changé et rien n'aurait garanti qu'il puisse perdurer.

C'est pourquoi nous avons pensé que nous devions déterminer quelle représentation les élèves avaient des apports de l'apprentissage du philosophe. Car, dans une logique toute socratique, nous pensons que c'est la représentation que nous avons d'une chose qui motive un changement ou un effort quelconque dans notre comportement. C'est parce que nous pensons qu'une chose est bonne pour nous, que nous orientons notre action vers elle, et inversement, lorsque nous pensons qu'une chose est mauvaise, notre action vise à nous en éloigner (Platon, 1967 ; Dorion, 2004, 82-86). Il nous fallait donc comprendre quelle représentation les élèves avaient de la philosophie : est-ce qu'ils la considéraient comme une chose bonne pour eux ou non, et pourquoi ?

Si donc, les élèves disaient que les ateliers de philosophie leur avaient appris à devenir plus sociables, il se pouvait que leurs comportements ne reflètent pas encore cet apport. Mais l'important, pour nous et qui justifiait que l'on fasse appel à leur point de vue, c'était que cette représentation allait devenir pendant un temps l'horizon vers lequel ils s'efforceraient de tendre. Aussi, l'explicitation de leur représentation des apports de cet apprentissage devait

nous indiquer ce vers quoi leur comportement tendrait, quand bien même le délai de ce changement serait très variable d'un individu à l'autre.

Pour comprendre quelle représentation les élèves avaient des ateliers de philosophie nous avons effectué une première analyse quantitative de ces entretiens par une lemmisation. Puis, nous avons procédé à une analyse de contenu. Cette double analyse des propos des élèves nous a permis de comprendre quelle représentation les élèves avaient de ces ateliers de philosophie : il ressort que ces derniers ont une représentation très positive des ateliers de philosophie et de leur utilité. En effet, ils considèrent qu'ils ont énormément appris grâce à ces ateliers et pas seulement une connaissance scolaire, mais également une connaissance de type existentiel, en plus d'apprendre à mieux se comprendre les uns les autres ; ils pensent que l'enseignement de la philosophie concoure activement à leur réussite scolaire (leur préoccupation quant à la réussite au Baccalauréat est apparue de nombreuses fois au cours de ces entretiens) ; ils considèrent qu'apprendre à philosopher est un droit, d'autant qu'ils considèrent qu'ils en sont capables et ils ne comprennent pas au nom de quoi on les en priverait.

Eu égard à l'évaluation de notre hypothèse selon laquelle leur apprendre à philosopher les rendrait plus sociables, voici un tableau synthétique présentant les réponses des élèves relatives à chacun des sous-thèmes que nous leur avons soumis au cours des entretiens :

Thèmes :	Sous-thèmes :	Proportion des approbations :	Moyenne par thème :
Le philosophe :	Réfléchir	4/5	3/4
	Liberté de penser	2/3	
La connaissance de l'homme :	Connaissance de soi	1/2	2/3
	Connaissance des autres	3/4	
Socialisation :	La tolérance	4/5	3/4
	L'acceptation du désaccord	9/10	
	La citoyenneté	2/3	
La motivation :	Le plaisir	9/10	9/10
	L'envie de continuer	9/10	

*Tableau n°1 : Résultats de la mise à l'épreuve des rouages de notre hypothèse auprès des élèves (en proportion).*

Les sous-thèmes sont retranscrits dans ce tableau, tels qu'ils ont été soumis aux élèves par l'interviewer : il est à noter que si certains sous-thèmes ont fait l'objet de quelques demandes explicatives par les élèves, ils ont, en général, été compris spontanément de manière pertinente par les élèves, pertinence dont l'interviewer a pu s'assurer pendant l'entretien.

D'après ce tableau, nous avons pu constater que tous les rouages théoriques que nous avons distingués à l'intérieur de notre hypothèse et pour justifier sa pertinence ont été approuvés par les élèves : le philosophe, comme savoir-

faire, a été reconnu comme l'un des apports des ateliers par les trois quarts d'entre eux ; la connaissance de l'homme, comme connaissance de soi et des autres, a été reconnue comme l'un des apports des ateliers par deux tiers d'entre eux ; la socialisation, comme ouverture tolérante et critique à l'autre, a été reconnue comme l'un des apports des ateliers par les trois quarts d'entre eux ; et enfin, la motivation, comme garantie d'une participation active et d'un engagement existentiel dans la discussion, a été reconnue comme l'un des apports des ateliers de philosophie par la quasi-totalité des élèves (9/10ème d'entre eux). Rappelons à cet égard que ce dernier élément garantit de manière probante la réussite de cette pratique (Abernot, 2008), dans le sens où les élèves tendront, de toute évidence, vers une persévérance dans leur démarche philosophique et dans le développement des valeurs qu'elle implique.

Notons que la formulation simple de notre hypothèse selon laquelle, apprendre aux élèves à philosopher les rendrait plus tolérants, regroupant les proportions de la reconnaissance de la tolérance et de l'acceptation du désaccord (puisque c'est en ces termes que nous avons défini le type de socialisation à laquelle pouvait prétendre former les ateliers de philosophie) a été cautionnée en moyenne par plus de 4/5ème des élèves. Puisque plus de 4/5ème des élèves ont reconnu que les ateliers les rendaient plus tolérants, nous avons considéré que le résultat de cette analyse corroborait assez largement nos analyses des retranscriptions des ateliers de philosophie.

#### 4. 2. LE POINT DE VUE DE L'ENSEIGNANT

Pourquoi avoir voulu convoquer le point de vue de l'enseignant sur la question des apports de l'apprentissage du philosopher aux élèves ?

Parce que « la classe n'existerait pas s'il n'était pas là » (Postic, 2001, 139). La classe est un tout, et pour comprendre ce tout, il ne suffit pas de comprendre chacune des parties qui le composent. Nous faisons ici référence à la théorie de la complexité de Morin : « Non seulement la partie est dans le tout, mais le tout est dans la partie [...]. L'idée donc de l'hologramme dépasse, et le réductionnisme qui ne voit que les parties, et le holisme qui ne voit que le tout. C'est un peu l'idée formulée par Pascal : je ne peux pas concevoir le tout sans concevoir les parties et je ne peux pas concevoir les parties sans concevoir le tout » (Morin, 1990, 103). Ainsi, le point de vue de l'enseignant devait nous permettre de comprendre les apports de l'apprentissage du philosopher non pas pour chaque élève mais pour ce collectif que la classe représente, sur son fonctionnement et sa cohésion.

De l'analyse de l'entretien avec l'enseignant, il ressort que l'apport essentiel de ces ateliers, avant même l'esprit critique, est d'avoir permis à ses élèves de « se rencontrer », c'est-à-dire d'accéder à une connaissance plus personnelle de chacun et ainsi de mieux se comprendre et de se respecter davantage. Le second apport que développent les ateliers et que l'enseignant met en lien avec le premier et l'esprit critique, c'est l'accompagnement des élèves dans un

processus de construction de soi, les aider à « advenir à eux-mêmes », comme « personne à part entière ». Et enfin, le dernier apport notoire mis en exergue par l'enseignant porte sur la motivation des élèves et sur le changement de leur représentation de l'école : elle n'est plus seulement un lieu où l'on apprend passivement, mais elle devient un lieu où l'on réfléchit, où l'on se construit ensemble, où l'on a la parole et, de ce fait, un rôle à jouer. Où l'on voit que cette pratique modifie le climat scolaire dans lequel évolue les élèves et, à ce titre, les propos de l'enseignant semblent poser une certaine efficacité de cet outil pour lutter contre l'émergence de comportements violents (Carra, 2009).

Il semblerait ainsi que l'analyse de l'entretien avec l'enseignant confirme non seulement les résultats de nos analyses relatives à l'évolution des prises de parole lors des ateliers de philosophie, mais également les analyses des entretiens avec les élèves.

## 5. DISCUSSION ET LIMITES

Précisons que les résultats obtenus au terme d'une année d'une pratique hebdomadaire d'ateliers de philosophie doivent servir de repère dans le sens où, compte tenu des conditions de travail et des spécificités de ce groupe (difficultés scolaires et disciplinaires), on est en droit d'attendre des résultats d'autant plus probants que les élèves avec lesquels on travaille ne présentent pas de telles difficultés (que les conditions soient équivalentes ou meilleures) ; on est en droit d'attendre des résultats équivalents s'ils présentent des difficultés équivalentes (notamment en termes de perte de temps pour gérer ces difficultés et les conditions de travail) ; et, enfin, on est en droit d'attendre des résultats moindres si les conditions de travail sont moins bonnes ou si les élèves présentent davantage de difficultés (d'ordre scolaire et disciplinaire). Les résultats que nous avons obtenus doivent donc être modulés en fonction des spécificités des élèves avec lesquels on souhaite mettre en place une pratique philosophique, des conditions matérielles dont on dispose et enfin, de la pédagogie de l'enseignant.

Certes, le nombre restreint de sujets observés ne suffit pas à affirmer la valeur scientifique de l'hypothèse testée, mais il nous semble que cette étude nous a permis de mettre en évidence une « tendance » en faveur de cette hypothèse suffisamment manifeste pour en faire une piste de recherche pertinente pour nos investigations futures.

Notre implication dans le protocole de notre expérimentation à la fois en tant qu'intervenante et en tant que chercheuse n'a pas manqué de nous questionner car « le chercheur fait partie du milieu où il souhaite mener l'enquête et agit dans ce milieu à la fois comme chercheur et comme acteur statutaire » (Abernot, Ravestein, 2009, 110). D'où la nécessité de ne pas intégrer nos observations personnelles dans le recueil de données et d'avoir organisé un



recueil de données qui permettait d'éliminer, dans une certaine mesure, notre subjectivité. En effet, nous avons pris soin que les données recueillies ne viennent pas de nous, intervenante et chercheuse, mais bien des ateliers, des sujets (recueillis par un interviewer extérieur) et de l'enseignant. De plus, nous avons pris soin de faire analyser nos données par d'autres chercheurs ne participant pas à cette recherche. Aussi, en tant qu'intervenante, ce protocole nous a permis de nous dégager de tout travail d'observation pendant les interventions : certes, de fait, certaines observations ponctuelles relatives à quelques interventions de quelques élèves se sont imposées à nous, mais celles-ci n'entraient pas dans notre recueil de données.

Rappelons à cet égard que l'entretien avec l'enseignant avait pour but de venir corroborer ou infirmer et les résultats obtenus par les analyses des ateliers de philosophie et des entretiens semi-directifs avec les élèves et la pertinence théorique de notre hypothèse à l'aune de son expérience personnelle. Il ne s'agit aucunement de faire valoir l'analyse de cet entretien pour tous les enseignants.

Nous pouvons d'ailleurs soulever un problème quant à la fiabilité de la méthode procédant par entretien. Comme nous souhaitions recueillir un retour d'expérience et des élèves et de l'enseignant pour comprendre quels étaient, d'après eux, les apports des ateliers de philosophie, nous avons eu recours à des entretiens semi-directifs comme outil de recueil de données. Ceux-ci devaient effectivement nous permettre de saisir la singularité de chaque discours et de chaque vécu pour que nous puissions appréhender leur représentation dans leur globalité. Cependant, l'entretien présente une faiblesse méthodologique notoire : « tout discours produit par entretien est co-construit par les partenaires du dialogue, en fonction des enjeux de la communication et des interactions à l'œuvre dans l'interlocution » (Blanchet, Gotman, 2007, 115). Autrement dit, l'entretien est le résultat de l'interaction unique entre l'interviewé et l'intervieweur, si bien que chaque entretien est unique et ne met pas au jour les mêmes choses qu'un entretien conduit par un autre intervieweur. L'entretien est en quelque sorte victime du processus de communication sans lequel il ne peut avoir lieu.

C'est pourquoi, nous avons élaboré des grilles d'entretien et que les entretiens avec les élèves ont été conduits par un intervieweur autre que nous-même. De plus, rappelons que les résultats des analyses des entretiens ne venaient que corroborer celui des analyses des ateliers de philosophie, à la manière d'une vérification.

Ne pourrait-on pas alors penser que notre recherche vaut lorsque l'intervenant est une autre personne que l'enseignant mais qu'elle ne permet pas de saisir les apports de cette pratique lorsque c'est l'enseignant lui-même qui anime ces ateliers ?

Il nous semble qu'au contraire, le fait d'avoir eu recours à un intervenant extérieur permet de penser la validité de la transposabilité des résultats de notre recherche à des pratiques où c'est l'enseignant qui est l'animateur. En effet, si l'enseignant devient le maître de philosophie, les élèves apprendront davantage à remettre en question de manière critique l'autorité. Car la pensée du maître, elle, fait autorité pour les élèves, alors que celle de l'intervenant moins. On peut donc supposer qu'il y aurait une sorte de plus-value à attendre d'une pratique philosophique animée par le maître par rapport à une pratique philosophique animée par l'intervenante, au niveau de l'apprentissage des élèves. De plus, la continuité de l'enseignement en général et de la pratique philosophique pourrait être pleinement mise à profit et exploitée par l'enseignant : de sorte que la pratique philosophique ne se cantonnerait pas au temps imparti à l'atelier de philosophie dans l'emploi du temps de la classe, mais imprègnerait toute la pratique pédagogique de l'enseignant et donc la relation entre le maître et les élèves, entre les élèves et le savoir et surtout la relation entre les élèves et le groupe-classe.

C'est d'ailleurs ce que laisse entrevoir l'analyse de l'entretien semi-directif avec l'enseignant : l'enseignant a clairement posé la transformation de la relation des élèves à la classe, dans le sens où ils prennent conscience que la classe devient un lieu où ils peuvent advenir en tant que personne à part entière, comme l'un des apports des ateliers de philosophie.

Reste cependant l'écueil du formatage : une pratique pseudo-philosophique où l'intervenant/enseignant loin d'apprendre à ses élèves à jouir de leur liberté de penser, leur impose une pensée, la sienne. Comment être certain que l'intervenant fait effectivement philosopher ses élèves plutôt que de les formater à son image ? Et, pour notre étude, comment s'assurer que ce n'est pas ce formatage qui engendrerait la socialisation des élèves plutôt que le prétendu apprentissage du philosophe ? En ce qui concerne cette recherche, nous pouvons énumérer trois éléments susceptibles de garantir que les élèves mobilisés dans le cadre de cette expérimentation ont effectivement bénéficié d'un réel apprentissage du philosophe. Notons, tout d'abord, le cadre théorique qui définit la posture de l'intervenant en termes d'accompagnement, de maïeutique et de culture du désaccord, autant de concepts incompatibles (à tout le moins en théorie) avec celui de formatage. Ensuite, l'analyse des entretiens conduits auprès des élèves du groupe expérimental a révélé que la liberté de penser et l'acceptation du désaccord figuraient en bonne place parmi les apports des ateliers de philosophie. Ces deux indices plaident en faveur de l'apprentissage du philosophe plutôt que du formatage. Et enfin, d'autres analyses de ce même corpus de données ont montré que les élèves des groupes expérimentaux avaient développé leur capacité à philosopher dans le sens où ils avaient un recours à la fois plus fréquent et pertinent aux procédés propres à l'activité de philosopher, dont l'argumentation, la conceptualisation et la problématisation (Agostini, Mallet, 2013), soit un ensemble de procédés qui semble lui aussi incompatible avec le formatage. Cependant, l'écueil du

formatage demeure une réalité sans doute irréductible, car même avec la meilleure volonté du monde, il semble difficile d'avoir une pratique qui l'évacue entièrement. Néanmoins, rappelons que cet écueil n'est pas propre à l'enseignement de la philosophie mais à tout enseignement quel qu'il soit, puisqu'il s'agit d'une posture professionnelle. Il y va de la responsabilité et de l'engagement de l'enseignant et/ou de l'intervenant. Aussi, du fait que les deux groupes ont eu affaire au même intervenant et au même enseignant, peut-on considérer que le biais introduit éventuellement par l'écueil du formatage a été maintenu constant dans cette expérimentation.

L'objection du pseudo-philosophique peut également être étendue à la pratique des ateliers de philosophie en général : puisqu'on ne pourra jamais être certain que l'enseignant ou l'intervenant ne met pas en place un formatage, autant ne pas introduire cette pratique à l'école, d'autant que les élèves du primaire sont bien trop jeunes pour prendre conscience de ce formatage et faire preuve d'esprit critique à son égard. À cette objection, nous pouvons répondre que l'absence d'ateliers de philosophie n'entraîne pas l'absence de formatage, car cet écueil n'est pas propre à l'enseignement de la philosophie, mais s'opère dans tout enseignement quel qu'il soit. D'autre part, c'est sans doute dans les ateliers de philosophie que l'arbitraire de ce formatage se manifeste de la manière la plus évidente non seulement pour ceux qu'il vise mais aussi pour celui qui l'exerce. Les ateliers de philosophie semblent donc être un lieu privilégié pour prendre conscience soit que l'on est en train d'essayer de formater quelqu'un, soit que l'on est en train d'essayer de nous formater. Enfin, l'argument lié à l'âge s'apparente à un argument d'autorité auquel nous pouvons répondre que ce n'est pas parce que l'on est jeune que l'on n'a pas d'esprit critique ; ce n'est pas parce que l'on est jeune que l'on n'osera pas remettre en question l'autorité ; de même que ce n'est pas parce que l'on est plus âgé que l'on est capable d'esprit critique ou de remettre en question l'autorité. Ce n'est donc pas l'âge qui nous semble déterminant en la matière mais l'exercice.

Enfin, il est évident que la limite de cette recherche, posée dès l'introduction réside dans le fait que nous n'avons pu nous intéresser qu'à l'aspect verbal du développement de la socialisation par l'intermédiaire des ateliers de philosophie et non au développement comportemental, au cours des ateliers et en dehors, bien que le retour de l'enseignant laisse supposer une certaine cohérence entre les deux. Certes, c'est au cours des ateliers de philosophie que les élèves ont pu acquérir et développer cette socialisation. Et c'est d'ailleurs le propos de cette recherche que de montrer qu'il existe un type de socialisation, que nous avons définie en termes de tolérance et de citoyenneté, qui ne peut s'acquérir sans le recours aux ateliers de philosophie parce que c'est uniquement dans cet espace de travail que les élèves peuvent apprendre à vivre dans le désaccord. Mais on est en droit de penser que les acquisitions faites en termes de socialisation valent pour la vie et ne se cantonnent pas au seul exercice des ateliers de philosophie : les habitudes à la fois critiques et sociales contractées par les élèves pendant les ateliers ne disparaissent pas une fois que

le débat a été clos. Cependant, le recueil de données, tel qu'il a été organisé, ne permet pas de poser cette conclusion puisque les données recueillies ne concernent que les ateliers de philosophie. Nous pouvons néanmoins mentionner deux recherches qui tendent à confirmer la pertinence de cette perspective : ceux de Bartoli (Bartoli et Agostini, 2012) qui montrent une diminution notable des comportements violents des élèves observés lors des ateliers de philosophie (mais aucune donnée n'a été recueillie pour vérifier ce qui se passe en dehors des ateliers) ; et ceux de Scamaroni (Scamaroni et Agostini, 2013) qui montrent que les ateliers de philosophie ont eu un impact considérable sur l'amélioration des comportements des élèves en dehors des ateliers de philosophie, en EPS lors de matchs de handball, lorsque les enjeux de ces derniers avaient fait l'objet de débats au préalable.

Cette limite, induite par la réduction de l'observation à l'aspect verbal de la manifestation de la violence, trouve à la fois son origine et sa justification dans le cadre théorique que nous avons posé et qui a structuré cette recherche de part en part, à savoir une approche philosophique de la notion de socialisation qui la définit comme une tolérance critique. C'est dans les propos des élèves qu'il nous a semblé le plus judicieux de conduire notre recherche, non pas parce qu'il n'existerait pas d'autres manifestations observables d'une telle socialisation mais parce que nous voulions être en mesure de pouvoir nous assurer de la pertinence de nos observations. Si un même comportement peut trouver plusieurs explications, dans le cadre du débat, le contexte et la continuité des échanges ont été déterminants dans l'analyse des propos des élèves. Ce cadre théorique est cependant loin d'épuiser le concept de socialisation. Il exclut certains éléments non négligeables tels que, entre autres, l'empathie (Attigui, Cukier, 2011), l'intériorisation de normes (Durkheim, 2013) ou encore l'habitus (Bourdieu, 2002), qui font l'objet d'autres choix théoriques et, de ce fait, portent l'attention de la méthodologie de recherche sur d'autres éléments d'étude.

Enfin, nous sommes en droit de demander contre quelle violence il s'agit de lutter ici. Car s'il est vrai que l'enseignant opère un tri entre les violences acceptables car productives et celles qui doivent être sanctionnées (Vors, Gal-Petitfaux, Cizeron, 2010), ne s'agit-il pas finalement à travers les ateliers de philosophie de ne promouvoir qu'une autre expression de cette même violence ? Autrement dit, éradique-t-on vraiment toute violence ou se contente-t-on de la réorienter, voire de la réinvestir ?

## CONCLUSION

L'analyse de l'évolution des prises de parole lors des ateliers de philosophie que nous avons organisés pendant une année scolaire dans une classe de CM2, ainsi que les entretiens conduits auprès de ces mêmes élèves, nous ont permis de comprendre dans quelle mesure les ateliers de philosophie concourent à une

socialisation plus harmonieuse des élèves. La socialisation engendrée par les ateliers de philosophie se manifeste par une augmentation notoire des prises de parole relevant de la discussion et de la bienveillance, ainsi qu'une diminution importante des prises de parole relevant de la dispute. De plus, et en cohérence avec ces premières analyses, les entretiens effectués auprès des élèves affirment et confirment la contribution de cet exercice à une socialisation définie en terme de tolérance et d'acceptation du désaccord. Enfin, ces résultats semblent être corroborés par l'analyse de l'entretien avec l'enseignant qui a insisté sur la socialisation des élèves grâce à ces ateliers, et par celle des entretiens avec les élèves qui, pour la quasi-totalité d'entre eux, ont reconnu que ces ateliers les avaient rendus plus tolérants et leur avaient appris à mieux accepter le désaccord.

Pour montrer la pertinence du recours à la mise en place d'ateliers de philosophie, les travaux de Sasseville (2007) et de Laurendeau (2007) s'étaient intéressés à la notion de violence, à la fois à travers une recension des études déjà conduites mais aussi à travers leurs propres expériences dans le suivi de victimes et/ou d'auteurs d'actes de violence. Ces deux chercheurs avaient alors proposé de construire un ensemble de supports portant spécifiquement sur la violence pour animer ces ateliers et accompagner ainsi les enfants dans la progression de leurs réflexions en la matière. Ce que notre recherche révèle, c'est que l'exercice du philosophe contribue déjà à diminuer la violence, à tout le moins verbale, même quand les thèmes discutés tout au long de l'année ne portent pas spécifiquement sur la violence et ses enjeux.

Par ailleurs, les supports mentionnés ci-dessus ont été utilisés par le programme La Traversée - Prévention de la violence et philosophie pour enfants où des recherches sur les effets de ce programme sur le développement du raisonnement moral et la prévention de la violence ont été conduites sur les classes de sixième année (l'équivalent du CM2-6ème) de sept écoles différentes (Robert, Roussin, Ratte et Guèye, 2009). Le rapport publié annonce un accroissement notoire de la moralité des enfants ayant bénéficié du programme ainsi qu'une meilleure détection de la violence psychologique et symbolique. La conjugaison de ces deux éléments permet aux enfants de sortir peu à peu du cercle de la violence ce qui représente un progrès en terme de socialisation : non seulement celle-ci est plus harmonieuse mais elle est également plus réfléchie. Il nous semble que nous retrouvons ici la double exigence que nous avons posée dans notre cadre théorique, et que nous avons observée dans nos résultats, à savoir celle de la bienveillance conjuguée à l'esprit critique. Toutefois, et c'est là un point de divergence entre les deux méthodologies utilisées, il nous semble que le recueil de données de ce rapport ne permet pas de vérifier les interprétations faites par les auteurs. En effet, chaque question posée aux enfants propose trois réponses au choix et à chacune des réponses est associée une interprétation de manière systématique. Cette lecture suppose que la moralité induit nécessairement un et un seul type de comportement dans une situation donnée, ce qui ne nous semble pas être le cas. Nous pensons qu'une

même réponse peut induire plusieurs raisonnements différents et, de ce fait, ces interprétations nous semblent discutables. C'est pourquoi, le point fort de notre recherche nous semble résider dans le fait que nous nous sommes basés sur l'analyse de l'ensemble des prises de parole recueillies aux cours des ateliers de philosophie. Cette analyse nous a permis de vérifier la qualité de chacune des prises de parole, et donc la pertinence de nos interprétations, au vu de l'ensemble de la discussion. Nous avons ainsi pu nous assurer de la teneur de chacun des propos tenus, tout en nous gardant de leur plaquer des interprétations toutes faites.

Nous avons bien conscience des limites de cette recherche. Cependant, il nous semble que cette exploitation a mis en lumière une certaine efficacité des ateliers de philosophie comme outil visant à lutter contre la violence en développant une socialisation axée certes sur la maîtrise de la discussion mais surtout sur une ouverture tolérante aux autres.



## BIBLIOGRAPHIE

ABERNOT Y., (2008, Septembre), *L'évaluation de l'efficacité éducative*, Communication présentée au colloque international AECSE sur le thème *Efficacité et Équité en Éducation*, Rennes, France.

ABERNOT Y., RAVESTEIN J., (2009), *Réussir son master en sciences humaines et sociales*, Paris, Dunod.

AGOSTINI M., (2012), *Les enfants et la philosophie*. Paris : Aux Forges de Vulcain.

AGOSTINI M., (2008), Montaigne : apprendre à philosopher pour devenir citoyen, *Penser l'éducation*, 24, 5-18.

AGOSTINI M., MALLET J., (2013). Apprendre à philosopher à l'école primaire : une « propédeutique philosophique » ?, *Carrefours de l'éducation*, 36, 181-200.

ALAIN, (1986), *Propos sur l'éducation*, suivi de *Pédagogie infantine*, Paris, Presses Universitaires de France.

ATTIGUI P., CUKIER A., (2011). *Les paradoxes de l'empathie*, Paris, CNRS Éditions.

AURIAC-SLUSARCZYK E., MAUFRAIS M., (2010), *Chouette ! Ils philosophent*, Clermont-Ferrand, CRDP d'Auvergne.

BARTOLI J., AGOSTINI M., (2012). Ateliers de philosophie et violence : rapport d'une expérience en ZEP. *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, 51.

BLANCHET A., GOTMAN A., (2007), *L'enquête et ses méthodes, l'entretien*, Paris, Armand Colin.

BOURDIEU P., (2002), *Questions de sociologie*, Paris, Les Éditions de Minuit.

CARRA C., (2009), Pour une approche contextuelle de la violence. Le rôle du climat d'école, *International journal of violence and schools*, 8, 2-23.

CHIROUTER E., (2007), *Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire. La littérature de jeunesse pour aborder des questions philosophiques*, Paris, Hachette.

CONCHE M., (2004), Montaigne, penseur de la philosophie, in Carraud V., Marion J.-L., Ed., *Montaigne : scepticisme, métaphysique, théologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 175-196.

DANIEL M.-F., (2007), L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une pensée critique dialogique, in Tozzi M., Ed., *Apprendre à philosopher par la discussion*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 123-136.

DIXSAUT M., (2001), *Métamorphoses de la dialectique dans les dialogues de Platon*, Paris, Vrin.

DORION L.-A., (2004), *Socrate*, Paris, Presses Universitaires de France.

DURKHEIM E., (2013), *Éducation et sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France.

FLORIN A., (1991), *Les pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.

FLORIN A., (1999), *Le développement du langage*, Paris, Dunod.

FOGLIA M., (2005), Montaigne, *Iudicio alternante*. L'alternance, une méthode minimale pour former son jugement, in Cournarie L., Dupont P., Piétri I., Ed., *La connaissance des choses*, Paris, Ellipse, 67-82.

FREIRE P., (1973), *L'éducation, pratique de la liberté*, Mâcon, Éditions du Cerf.

GALICHET F., (2007), La discussion à visée philosophique et la question de la croyance, in Tozzi M., Ed., *Apprendre à philosopher par la discussion*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 149-160.

HADOT P., (1995), *Qu'est-ce que la philosophie antique ?*, Paris, Gallimard.

IMBERT F., (1998), *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*, Paris, ESF.

LAURENDEAU P., (2007), Peut-on prévenir la violence en philosophant avec des enfants ?, in Tremblay N., Ed., *Des pratiques philosophiques en communauté de recherche en France et au Québec*, Québec, Presses Universitaires de Laval, 117-141.

LEVINE J., (2007), La notion de « monde philosophique » des enfants : utopie ou nécessité ? Présupposés, place, limite ?, in Tozzi M., Ed., *Apprendre à philosopher par la discussion*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 95-107.

LIPMAN M., (1995), *A l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.

MALLET J., (1998), *Les sujets en formation : illusion ou nécessité ?*, Aix-en-Provence, Université de Provence.

MARTINOT D., (2001), Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire, *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 3, 483-502.

- MONTAIGNE M., (1969), *Les Essais*, Paris, GF Flammarion.
- MORIN E., (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MORIN E., (1999), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Editions du Seuil.
- PLATON, (1967), *Protagoras*, Paris, GF Flammarion.
- POSTIC M., (2001), *La relation éducative*, Paris, Presses Universitaires de France.
- RIBALET J., (2008), De l'intérêt des ateliers philosophiques pour la prévention de la souffrance psychique, *Diotime L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, 37.
- ROBERT S., ROUSSIN D., RATTE M., GUEYE T., (2009). Rapport de recherches sur l'évaluation des effets du programme « prévention de la violence et philosophie pour enfants » sur le développement du raisonnement moral et la prévention de la violence à la commission scolaire Marie-Victorin
- SASSEVILLE M., (2007), *Penser ensemble à l'école*, Québec, Presses Universitaires de Laval.
- SCAMARONI F., AGOSTINI M., (2013). Développer des comportements civiques et sociaux en éducation physique et sportive. *Sciences-croisées*, 13.
- THELOT C., (1994), L'évaluation du système éducatif français, *Revue française de pédagogie*, 107, 5-28.
- TOZZI M., (2002), Qui interroge qui ? Nouvelles pratiques philosophiques et philosophie, in Tozzi M., Ed., *Nouvelles pratiques philosophiques en classe : enjeux et démarches*, Mayenne, CRDP de Bretagne, 15-22.
- TOZZI M., (2005a), *Penser par soi-même : Initiation à la philosophie*, Lyon, Chroniques Sociales.
- TOZZI M., (2005), Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités, in Leleux C., Ed., *La philosophie pour enfants : Le modèle de Lipman en discussion*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 95-115.
- USCLAT P., (2008), *Le problème du rôle du maître dans la discussion à visée philosophique : l'éclairage de Habermas*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université de Montpellier III, Montpellier, France.
- VORS O., GAL-PETITFAUX N., CIZERON M., (2010), Signification des comportements à connotation violente et gestion des interactions dans une classe RAR, *International journal of violence and school*, 11, 2-32.